Universidade do Minho
Instituto de Educação - CIEC

Coordenadores:
Fernanda Leopoldina Viana | Rui Ramos | Eduarda Coquet | Marta Martins



8º Encontro Nacional - 6º Internacional - de Investigação em

Leitura, Literatura Infantil & Ilustração.

CIEC-UM | 9 e 10 de Julho de 2010

Atas

FICHA TÉCNICA

Título:
Atas do 8.º Encontro de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração.
Investigação e prática docente.
Edição:
Centro de Investigação em Estudos da Criança - Universidade do Minho
Coordenação:
Fernanda Leopoldina Viana, Rui Ramos, Eduarda Coquet e Marta Martins
Data:
Novembro de 2011
Composição e paginação:
Pedro Viana da Silva e Sara Brandão
Capa:
Eduarda Coquet
Logotipo do Encontro:
Gil Maia
ISBN: 978-972-8952-18-1

Esta publicação reúne textos de Conferências e de Comunicações apresentadas no âmbito do **8.º *Encontro Nacional* | *6.º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*** – realizado nos dias 9/10 de Julho de 2010, na Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Estes textos – da exclusiva responsabilidade dos autores – foram submetidos pelos mesmos, em tempo útil, para esta publicação, cumprindo os requisitos definidos.

Agradecimentos

A Comissão Organizadora do **8.º *Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*** agradece à Universidade do Minho, ao Centro de Estudos da Criança (atual Centro de Investigação em Estudos da Criança – CIEC), à Fundação para a Ciência e Tecnologia, à Porto Editora, aos Cafés Delta e à Equiraf os apoios recebidos para a organização deste evento.

Um agradecimento especial ao Arquitecto Gil Maia que, desde sempre, tem participado na organização destes Encontros e a quem se deve a concepção dos seus logótipos. Um agradecimento particular impõe-se também ser deixado às alunas e ex-alunas do Instituto de Estudos da Criança (atual Instituto de Educação da Universidade do Minho) – Ana Elisabete Moura Barroso, Anabela Pereira Carvalho, Ângela Patrícia Cruz da Cunha, Ângela Sousa Magalhães, Carla Manuela da Silva Costa, Cátia Liliana Fernandes, Daniela Sofia Ventura Sampaio, Diana Sousa, Joana Caldas, Liliana Sofia Pereira Duarte, Liliana Raquel Lopes Martins, Marta Liliana Pereira Fernandes, Sandra Magalhães, Silvana Carla Nogueira Dias e Sofia Santos Ferreira – que, sob a orientação da Secretária do Encontro, Dr.ª Jacinta Maciel, tão eficientemente contribuíram para o êxito deste Encontro.

Ao Pedro Emanuel Viana da Silva e à Sara Luísa Ferreira Azevedo Brandão, um enorme obrigada pelo trabalho de formatação e paginação deste volume de atas.

A Presidente da Comissão Organizadora

Fernanda Leopoldina Viana

Nota prévia

O aprofundamento dos estudos que incidem sobre a memória textual dos leitores, sobre os referentes de que estes se socorrem para interagir com um novo texto e, sobretudo, sobre as imagens que povoam o imaginário de crianças e jovens vem sublinhar o papel fulcral das práticas culturais mais usuais como o recurso ao cinema, à televisão e aos suportes digitais na construção dessa memória. Mesmo nas famílias em que o hábito de ir ao cinema não existe, a televisão, omnipresente nos lares nacionais, encarrega-se de divulgar os filmes que passaram pelas salas de cinema e, se a isso juntarmos os aparelhos de vídeo, que já quase complementam a presença do aparelho de televisão, também perceberemos como a maior parte das crianças e jovens contactam com os produtos cinematográficos em sua casa e em grande parte das instituições educativas que usam estes recursos para preencher tempos de ausência de atividades com mediadores adultos. Assim, torna-se urgente relacionar estas imagens que influenciam a receção literária com a iconografia proposta pela ilustração do texto literário e chamar a este universo as imagens trazidas pelos vídeo-jogos, também cada vez mais presentes nos lares e nas escolas.

Paralelamente, a *era digital* em que nos encontramos promove novos modos de ler e novas interações no processo leitor. Da leitura sequencial (ocidental), ordenada da esquerda para a direita e de cima para baixo, passou-se para uma navegação hipertextual, transitando entre textos através de *links*, relacionando texto escrito com imagem, não só ilustrada ou fotografada, como através de vídeo com o respetivo suporte sonoro. Os áudio-livros hoje são também uma realidade incontornável, para além dos livros que integram jogos interativos e que permitem ao leitor colaborar na construção da narrativa, construindo um diálogo em que as funções de emissão e receção, tal como as conhecíamos, se esbatem e redesenham.

Estas novas formas de leitura são potenciadas pelo uso cada vez mais precoce de recursos informáticos, de telemóveis, de consolas de jogos, que vão solidificando um universo imagético de que pais, professores e animadores de leitura se têm que dar conta se querem perceber e agir sobre

o modo como a compreensão leitora destes nativos digitais se adquire e desenvolve. Há que, sobretudo, colocar um enfoque na análise da coerência intersemiótica, e no estabelecimento de estratégias metacognitivas que conduzam os leitores no diálogo inter e intratextual, e que favoreçam a educação de leitores cada vez mais competentes e integrados na cultura do seu tempo.

Com esta preocupação subjacente, o *VIII Encontro Nacional (VII Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, promovido pelo Centro de Estudos da Criança (atual Centro de Investigação em Estudos da Criança) e realizado na Universidade do Minho, em julho de 2010, atribuiu, nesta edição, uma especial ênfase à ilustração, pondo em evidência as relações que se estabelecem entre várias linguagens, como o discurso literário e o discurso cinematográfico, na produção de imagens potenciadoras de complementaridade informativa e de fruição estética, bem como na descoberta e análise de novos mundos narrativos decorrentes das sinergias estabelecidas entre o livro e os recursos digitais. Pretendeu ainda sublinhar a importância das novas práticas culturais fomentadoras de uma experiência leitora mais rica e diversificada.

Pela sua relevância, destacam-se, neste âmbito, os ensaios resultantes das conferências proferidas por Nelson Zagalo, da Universidade do Minho, e Célia Romea, docente e investigadora da Universidade de Barcelona.

Embora estas relações comunicativas estejam potenciadas no sécs. XX e, sobretudo, no XXI, Célia Romea chama a atenção para as relações que a literatura já estabelecia com o teatro e a pintura, sobretudo na estruturação da ação e na organização das sequências narrativas, bem como nas descrições pictóricas que caraterizam muitos dos textos literários, que tanto advêm do registo pictórico como do registo cinematográfico, para além, obviamente, das realidades observáveis que descrevem. Salienta também o papel preponderante atribuído atualmente à imagem na formação da receção leitora, que foi ocupando gradualmente um maior espaço e visibilidade no livro para crianças e jovens e, inclusivamente, na receção leitora dos adultos. A importância da atração do objeto na comercialização do livro leva também a que se atribua especial atenção aos elementos paratextuais que seduzem o

leitor e definem cada vez mais o sentido de compra, o que é também motivo de análise em algumas das comunicações aqui apresentadas.

Nelson Zagalo, por sua vez, assinala estudos que defendem que a interatividade na leitura, fomentada através dos recursos digitais, potencia a competência leitora, tornando os leitores mais hábeis na receção e manipulação da informação. A leitura através de recursos digitais deverá, pois, ser promovida, bem como o recurso às plataformas para a criação de livros interativos, como o *Vook* ou a *Sophie*, que já permitem aos autores ingressar neste novo universo de livros digitais e interativos, altamente estimulante de uma nova receção leitora, interativa, dialogante, e ela própria, produtora de discurso.

Todas estas preocupações encontraram eco em muitas comunicações aqui integradas, proferidas no âmbito da Leitura e da Literatura, como a da investigadora da Universidade Federal de Pernambuco, Alina Galvão Spinillo. Por razões de saúde, esta conferencista não pôde deslocar-se a Portugal, pelo que a publicação do texto da sua conferência compensa de algum modo os participantes que depositavam especiais expectativas na sua intervenção. Esta investigadora analisa os processos de compreensão leitora, assinalando as relações entre metacognição, metalinguagem e o processo inferencial que leva o leitor ao diálogo com o texto, preenchendo as informações implícitas que o autor deixa propositadamente em branco e que são geradoras de polissemia. Assim, desde logo, mesmo sem interação de natureza digital, alguns dos processos de extração dos significados do texto derivam de uma coautoria entre o autor e os significados trazidos pelo leitor na sua receção do texto. O que será importante, pois, é que este diálogo assuma diferentes formas, mais abstratas ou mais concretas, mas todas potenciadoras de uma leitura mais plural e competente.

A investigação que incide sobre a forma como a leitura literária e a ilustração artística veiculam imagens e representações culturais e contribuem para o enriquecimento da enciclopédia pessoal do leitor, para o seu sentido de pertença a um espaço e a uma cultura, para o aprofundamento da consciência de si próprio e do Outro com que interage, tornando-o mais apto a descodificar as inferências de que o texto literário se entretece, também está presente nas comunicações de Paulo S. Pereira (CLP-U. Coimbra), de

Maria da Conceição Tomé (Agrupamento de Escolas de Silgueiros/CEMRI) e Glória Bastos (Universidade Aberta/CEMRI), Gabriela Sottomayor (IE-Universidade do Minho), Elena Consejo Pano (Universidade de Zaragoza), José D. Lorente (Universidade de Zaragoza), Virginia Calvo Valios (Universidade de Zaragoza), Maria Teresa Nascimento (Universidade da Madeira), Maria da Glória Solé (Universidade do Minho/CIEC), Conceição Pereira (Faculdade de Letras da Universidade Lisboa/CLEPUL), Rosa Tabernero (Universidade de Zaragoza), José M. Sánchez Fórtun (Universidade de Almeria), Eva Villar Secanella (Universidade de Zaragoza), Maria do Sameiro Pedro (Escola Superior de Educação de Beja), Teresa Mergulhão (Escola Superior de Educação de Portalegre), Sara Bahia e José Trindade (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa Externato de Penafirme) e Sara Reis da Silva (Universidade do Minho), para além de outros contributos específicos que cada comunicação comporta.

Por sua vez, através das intervenções de Manuela Santos e S. Luís Castro (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto) e Cristina Vieira (Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti - Porto), abordam-se diferentes componentes do processo de leitura tendo, essencialmente, como denominador comum, a monitorização e avaliação das competências requeridas ao longo deste processo.

Quanto aos posters apresentados, estes incidem quer na análise crítica e divulgação da obra de autores literários e plásticos, como os apresentados por Leonor Coelho (Universidade da Madeira), Isabel Melo e Fernando F. Azevedo (Universidade do Minho/CIEC), quer em projetos e práticas de leitura levadas a cabo pelas instituições, como os apresentados por Ana Mourato (Projeto Ouvir o Falar das Letras), Inês Vila (Projeto Ler para Crescer – Biblioteca Municipal de Ílhavo), Manuela Bornes (Agrupamento de Escolas de Ovar), quer ainda na aplicação de testes que identificam e avaliam a aquisição e desenvolvimento da competência linguística das crianças, como os apresentados por Manuela Cameirão e Selene Vicente (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto), Bruno Dias e Ana Paula Vale (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Unidade de Dislexia), Ana Rita Silva e Ana Paula

Vale (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Unidade de Dislexia) Marisa Filipe, Selene Vicente, Sandra Martins e Ana Santos (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto).

É com agrado que se regista o contributo de diversas instituições, como: Universidade de Barcelona, Universidade de Zaragoza, Universidade de Almeria, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade de Aveiro, Universidade de Coimbra (F. Letras), Universidade Aberta, Universidade de Lisboa (F. Letras), Universidade do Porto (F. Psicologia e C. da Educação), Universidade de Lisboa (F. Psicologia e Ciências da Educação), Universidade da Madeira, Universidade do Minho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro), Instituto Politécnico de Beja (ESE de Beja), Instituto Politécnico de Portalegre (E.S.E de Portalegre), e E.S.E. de Paula Frassinetti - Porto, para além da participação de investigadores pertencentes a instituições de ensino não superior, a bibliotecas e a câmaras municipais, o que permite uma visão mais precisa e alargada das práticas docentes e da investigação produzida, nacional e internacionalmente, nestes domínios.

A presente publicação é, pois, uma coletânea de ensaios resultantes da investigação apresentada neste *VIII Encontro Nacional (VII Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, e que o Centro de Investigação em Estudos da Criança assumiu divulgar, no sentido de promover mais e melhores práticas docentes e de seduzir um número cada vez maior de docentes para a investigação nestas áreas tão prioritárias para o sucesso educativo e para a assunção de uma cidadania plena, emancipada e participativa.

Os Coordenadores de Edição

Fernanda Leopoldina Viana

Rui Ramos

Eduarda Coquet

Marta Martins



ÍNDICE

CONFERÊNCIAS

Celia Romea Castro | *Universitat de Barcelona* 1
¿Tenemos imágenes literarias del cine?

Nelson Zagalo | *EngageLab/CECS - U. Minho* 29
Livros que nos envolvem outra vez…

Alina Galvão Spinillo | *Universidade Federal de Pernambuco, Brasil* 42
Compreensão de textos e metacognição: o papel da tomada de consciência no estabelecimento de inferências

COMUNICAÇÕES

Paulo Silva Pereira | *Centro de Literatura Portuguesa – U. Coimbra* 59
O palco do mundo, a criança e os Bonifrates. Efabulação e conhecimento em Ana de Castro Osório

Conceição Pereira | *CLEPUL – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa* 77
Fernando Pessoa para crianças: poesia, biografia e ilustração

Maria da Conceição Tomé | Agrupamento *de Escolas de Silgueiros/CEMRI* 90
Glória Bastos | *Universidade Aberta/CEMRI*
A ilustração na literatura para jovens: a imagem do Outro

Rosa Tabernero | *Departamento de Didáctica de las Lenguas, Ciencias Humanas y Sociales. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación - Universidad de Zaragoza* 113
Leer mirando: Claves para una poética de la recepción del libro-álbum y del libro ilustrado.

Gabriela Sotto Mayor | *Instituto da Educação – U. Minho* 137
A Linguagem da Ilustração na Literatura para a Infância e Juventude

José Manuel de Amo Sánchez-Fortún | *Universidad de Almería* 153
Los recursos metaficcionales en el élbum actual

Eva María Villar Secanella | *Universidad de Zaragoza* 169
Estudio comparativo sobre modelos de narración gráfica en el libro mudo

Elena Consejo Pano | *Universidad de Zaragoza (España)* 186
Las guardias en el discurso literario infantil

Maria do Sameiro Pedro | *Instituto Politécnico de Beja* 220
O Tobias de Manuela Bacelar

José Domingo Dueñas Lorente | *Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación - Universidad de Zaragoza* 235
Modos de interacción entre texto e ilustración en la literatura juvenil en España: algunas tendencias.

Teresa Mergulhão | *E. S. de Educação de Portalegre* 248
Atmosfera poética no álbum para crianças: o legível, o visível e o inefável
Virginia Calvo Valios | *Universidad de Zaragoza* 258
La competencia lecto-literaria del lector adolescente inmigrante: hacia un itinerario reparador y constructor de identidades
Manuela Santos & São Luís Castro | *F.P.C.E. - U. Porto* 279
Fluência de Leitura Avaliada Através do Índice de Palavras Correctas por Minuto
Maria Cristina Vieira da Silva | *Escola Superior de Educação Paula Frassinetti* 302
Estratégias de monitorização da compreensão leitora
Sara Bahia & José Pedro Trindade | *F.P.U.L. & Externato de Penafirme* 323
Ilustração na adolescência: Motor de compreensão e expressão de conceitos
Maria Teresa Nascimento | *Universidade da Madeira* 335
A menina da janela das persianas azuis – contar pela Arte
Sara Reis da Silva | *IE – Universidade do Minho* 347
A colecção "O Sapo...", de Max Velthuijs: Construção Narrativa e Relação entre Ilustrações e Palavras
Maria Glória P. Santos Solé | *Universidade do Minho – Instituto de Educação* 355
As potencialidades pedagógico-didácticas da ilustração das narrativas para o desenvolvimento da compreensão temporal pelas crianças

PÓSTERES

Leonor Martins Coelho | *Centro de Estudos Comparatistas - Universidade da Madeira* 375
Artes em correspondência. Os artefactos de recepção infantil na Ilha da Madeira
Isabel Souto e Melo | *ISCE CI & CIFPEC – U. Minho* 401
Fernando Fraga Azevedo | *CIFPEC – U. Minho*
Poesia e Ilustração: Versos, Traços e Cores
Ana Mourato | *Psicóloga Educacional Coordenadora do projecto "Ouvir o Falar das Letras"* 415
Projecto "Ouvir o falar das letras" - O conto infantil como mediador do desenvolvimento emocional
Maria Manuela de Jesus Bornes | *Agrupamento de Escolas de Ovar* 424
Conto de Fadas: O Poder do Imaginário na Aprendizagem da Leitura e da Escrita
Manuela L. Cameirão & Selene G. Vicente | *F.P.C.E. - U.Porto* 440
Efeitos de idade-de-aquisição, frequência e densidade de vizinhança numa tarefa de *gating* em crianças e adultos
Marisa G. Filipe, Selene G. Vicente, Sandra G. Martins & Ana I. Santos | *F.P.C.E. - U. Porto* 455
Caracterização de Competências Prosódicas Receptivas e Expressivas em Crianças e Adultos
Bruno Dias Martins & Ana Paula Vale | *U.T.A.D. – Unidade de Dislexia* 470
Preditores da aprendizagem da leitura e da escrita: Comparação entre dois testes de consciência fonológica
Inês Vila | *Biblioteca Municipal de Ílhavo* 483
Ler para Crescer
Ana Rita Silva & Ana Paula Vale | *U.T.A.D. – Unidade de Dislexia* 488
Comparação entre crianças com dislexia e crianças com progressão normal em leitura em diferentes domínios do conhecimento aritmético



Conferências

Encontro Nacional de Investigação 6º Internacional
09 a 10 JUL 2010
Leitura, Literatura Infantil & Ilustração

Castro, C. R. (2011). ¿Tenemos imágenes literarias del cine? *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 2-28) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

¿Tenemos imágenes literarias del cine?

Celia Romea Castro
Universitat de Barcelona
cromea@ub.edu

Resumo
El cine ha transformado a forma de imaginar y representar un gran número de relatos infantiles y juveniles. Impone su estética al ilustrar un texto literario. Con frecuencia, nos preguntamos si las películas infantiles, basadas en obras literarias recientes o en relatos clásicos, influyen en la manera de entender e ilustrar las nuevas ediciones de las obras: Una obra de literatura infantil ¿se enriquece con la experiencia cinematográfica? ¿La película y el libro son productos esencialmente distintos, o se complementan, para adquirir un mayor conocimiento y, por tanto tener una experiencia más rica, por la influencia entre ambos? Haremos un recorrido por algunos cuentos y relatos que han pasado al cine para ver su evolución, a lo largo del tiempo.

Abstract
Cinema has transformed the way in which a great number of stories for children and teenagers are imagined and represented. It imposes its aesthetic when it ilustrates a literary text. Frequently, we ask ourselves if children's movies, based on recent literary works or classic tales, influence the way in which new editions of those works are understood and ilustrated: Is a children's literature work enriched by the cinematic experience? Are movies and books essentially distinct products, or do they complement each other to acquire a greater knowledge and, therefore, achieve a richer experience through the influence they exert between them? We'll review some stories and tales that were adapted into films to see their evolution across time.

> Ahora pasa de largo para sentarse un poco más arriba abrazado a sus rodillas y observar allá abajo el corrillo de cabezas rapadas, salvo la acicalada y untuosa de Julito Bayo, al que todos escuchan en silencio. Seguro que Julito ha empezado su aventi con una música de película de miedo, tontamente amenazadora, tipo *Agárrame ese fantasma*, piensa. Seguro que es de noche y hay una gran tormenta con truenos y relámpagos, seguro que un siniestro dakoi esgrimiendo un puñal se cuela sigilosamente dentro del dormitorio de Virginia Franch en su torre de la calle de las Camelias, y que el Quique se esconde detrás de una cortina, al acecho del dakoi.
>
> Juan Marsé (2011) *Caligrafía de los sueños* (p. 71)

Introducción

El cine es un espacio mítico capaz de proyectar identificaciones del sujeto con modelos de héroes que permiten dar respuestas a deseos inconscientes y ofrece un lugar de evasión ante la realidad siempre más gris. Su fuerte impacto genera modelos que influyen en escritores e ilustradores, para seleccionar temas, características de los personajes, formas de los diálogos, etc., en definitiva es capaz de crear mitos que llegan a la literatura habiendo pasado por el cine y que, a su vez, se habían gestado anteriormente en la literatura también. En la vida de muchos autores literarios, puede apreciarse la influencia que ha ejercido y ejerce el cine en entrevistas, relatos, biografías, etc., donde reconocen que ha sido un elemento importante y que han hecho visible de forma consciente o inconsciente, en su propia literatura; hacen llegar a los lectores, por boca de los propios personajes de los relatos escritos muchas de las fascinaciones del propio autor. Recordemos, los relatos vanguardistas de Francisco Ayala (1906-2009) en los que se emplean planos cinematográficos: Las descripciones de *El ángel de Bernini*[1] son primer-primerísimos planos, o el *travelling,* del momento en que recorre la calle describiendo los escaparates en *El jardín de las Delicias* (1971). Las novelas vanguardistas de Ayala no son otra cosa que novelas escritas con una cámara, novelas de los sentidos. Igualmente, relatos llenos de colorido y ricos en descripciones y detalles son verdaderas panorámicas. Para Cabrera Infante, el cine era la vida porque le parecía *mejor* que la vida, porque, a veces, acaba bien. ("¿No es ésta la esencia de la comedia, la felicidad momentánea de los espectadores a través de la felicidad eterna de los personajes?", dice de la última secuencia,

[1] Dentro de *Un caballero granadino y otros relatos* (1999)

apoteósica, del *Amor en la tarde* (1957), de Billy Wilder.) Porque es inmutable e inmortal ("Las estrellas de cine nunca mueren: viven tanto como vive la materia de que están hechas las películas, que son los sueños", sentencia en un apartado de *Cine o sardina*). Porque, como cuenta de su *alter ego* en *Un oficio del siglo XX*, "atravesamos la calle a la mitad, sin ocuparnos para nada de la luz de tránsito, empujamos la puerta de gordos cristales, traspasamos el umbral de las maravillas y entramos en la sala, en el cine[2]. También para Carmen Martín Gaite el cine ha regido en su forma de escribir: "Para mí es fundamental que "se vea" lo que escribo y que se oiga hablar a la gente que está hablando en mis historias. Supongo, aunque eso sería mejor que lo aclararan los estudiosos de mi obra, que se lo debo al cine. Lo que también le debo, como la mayoría de los escritores del siglo XX, es lo mucho que nos ha hecho soñar y como sus imágenes han sido droga en vena que desdibuja los contornos entre la fantasía y la realidad"[3]. Asimismo, Manuel Puig dice "Se explican muchas cosas de mí si se tiene presente el sitio que el cine tuvo en mi infancia. Se explican mis novelas (una la titulé, desde luego, "La traición de Rita Hayworth"). Se explica mi pasión por los roles dobles, real e imaginario que se confunden y se sobreponen. Se explica la técnica del diálogo, casi como en un guión para película. Se explica "El beso de la mujer araña" y los cuatro filmes contados por el homosexual Molina al revolucionario Valentín. Mi pasión por Greta Garbo, símbolo por excelencia del imaginario cinematográfico[4]. El recuerdo de obras de Juan Marsé "*El embrujo de Shanghai*" o "*El fantasma del cine Roxy*" en las que hay alusiones constantes a salas de cine, actores, películas. Dice del autor Carlos Mainer: El día en que se estudie con rigor la influencia del cinematógrafo en el curso de la narrativa contemporánea, el caso de Marsé - fidelísimo espectador de tanto filme norteamericano en la misma época en que otros devoraban letra impresa - será un ejemplo privilegiado de las interinfluencias de dos poéticas distintas y de cómo términos como montaje, secuencia o aun dirección de actores no son privativos del cine. Porque los personajes de Marsé - aquello que es su fuerte - son fundamentalmente lo mismo que ha sabido convocar la pantalla: enigmas físicos y tangibles - un determinado color de cabello, unos ojos inquisitivos, un gesto ambiguo, un atuendo característico - que, a la vez, recubre y desvela toda una

[2] *Letras Libres* (abril 2005) Nicolás Alvarado « ¡Esto es vida! Guillermo Cabrera Infante, cinéfilo» http://www.letraslibres.com/index.php?art=10388

[3] *Academia. Revista del Cine Español,* núm. 12, octubre de 1995 TH, p. 502. «Reflexiones en blanco y negro»

[4] Entrevista de Carlo Stampa. Época, 22 de noviembre de 1987, páginas 128-138) Traducción: Leopoldo Villarello Cervantes.

historia. Una presencia que por su propio peso específico concita una tensa expectativa de acción[5].

Las influencias del cine policíaco y negro en M. Vázquez Montalbán, Muñoz Molina, etc. Etc. En la poesía aparte de las más directas, en poemas más o menos inspirados en personajes o películas, se producen influencias técnicas propias del cine. La descripción externa de los poemas visuales como las de *Otoño IV el obsequioso* de Juan Larrea, o la plasmación del movimiento retenido de *Far West* de Pedro Salinas:

¡Qué viento a ocho mil Kilómetros!
¿No ves cómo vuela todo?
¿No ves los cabellos sueltos
De Mabel, la caballista
Que entorna los ojos limpios
Ella, viento, contra viento?[6]

O las rupturas, propias del movimiento surrealista, como algunos fragmentos del *Poeta en Nueva York* de Federico García Lorca. También el teatro ha influido el lenguaje cinematográfico en el desarrollo de las estructuras dramáticas y en la forma de vertebrar el tiempo, *La muerte de un viajante (Death of Salesman,* de Arthur Miller, 1949) tiene una duración de una jornada en la que se producen varios *flash back*, o analepsias de la historia; o la simultaneidad de acciones en espacios y tiempos distintos de *La doble historia del Dr. Valmy* de Buero Vallejo. Brecht ha tenido en cuenta el montaje cinematográfico en su obra de carácter épico, en la focalización, la iluminación y la forma de interpretar los actores, como consecuencia del paso sutil del teatro a la pantalla televisiva. Asimismo, se pueden encontrar fragmentos cinematográficos dentro de obras teatrales de carácter convencional.

Lo señalado anteriormente es para identificar con palabras lo que desde un principio ha influido e influye en los autores del siglo XX y XXI: los medios audiovisuales en general, y el cine en particular. Si nos ceñimos más expresamente a la literatura destinada al público infantil y juvenil, no se produce una menor influencia. Los autores más relevantes muestran en sus obras imágenes procedentes de los más media, tanto de forma verbal, como en las

[5] José Carlos MAINER, «Vistas desde la Ronda del Guinardó», *Libros* 28, julio 1984, p. 6. En http://www.google.com/search?hl=es&q=influencia+del+cine+en+Juan+Mars%C3%A9&btnG=Buscar&aq=f&aqi=&aql=&oq=&gs_rfai=

[6] http://books.google.com/books?id=C4drzfniitYC&pg=PA48&dq=Far+West++de+Pedro+Salinas&hl=es&ei=Si0jTJm0PMKtOlj65akF&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCcQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false

ilustraciones que acompañan a los textos. Nos fijaremos en algunas producciones, pero antes mostraremos las características del álbum ilustrado.

Álbum ilustrado

El relato en general, y el cuento en particular, llega a los más pequeños que no saben leer por la voz y la palabra de la persona que se lo explica, por la imagen que de forma sintética muestra las escenas más representativas del contenido del relato -de lugares y acciones-, y del las que el ávido "lector" mira y repasa sus detalles con atención, o uniendo ambas formas simultáneamente. Asimismo otros no tan pequeños, e incluso adultos buenos lectores, desean recrearse viendo las imágenes que acompañen a los textos escritos; de manera que, cada vez, se hace más difícil la lectura de textos sin ilustración que facilite la comprensión textual. Esta evidencia hace que se le conceda una importancia capital a la ilustración; ha pasado de ser un elemento auxiliar, de poco relieve y con frecuencia monocromo, a tener un papel central, e incluso exclusivo, de una estética deslumbrante, como modo de narración, en la que las imágenes proporcionan información que permite acceder a diversos niveles de lectura desde la objetiva o denotativa en la que se nombra, se describe y se narra lo que aparece representado, sin tener una valoración personal, hasta la más connotativa, en la que el lector alcanza un mayor grado de comprensión e interpretación del significado de la iconografía. Se da, de esta manera, una situación coherente con los hábitos sociales y culturales que hoy día tenemos en los que la imagen y los medios audiovisuales ocupan un espacio fundamental en la manera de entender muchos conceptos vinculados con la formación receptora.

El relato de álbum, como de cualquier otro texto oral o escrito, contiene aspectos descriptivos y narrativos. Un título, un tema, unos subtemas y un argumento. En su estructura, hay una escenografía, real o fantástica, circunscrita a un contenido que inserta unos personajes (unos principales y otros secundarios) que con su actuación, producen un efecto narrativo de unos hechos deducibles o imaginables. La diferencia fundamental entre un texto icónico y otro verbal estriba en la relación entre cada canal con su referente: Mientras que la lengua reconstruye el mundo representado por medio de un código propio y arbitrario, el de la palabra, la imagen intenta reproducirlo con un grado de realismo variable, que oscila entre una gran fidelidad, a pesar de las evidentes diferencias (en las imágenes planas, ausencia de volumen, mayor o menor tamaño que lo representado, etc.) hasta la

libertad característica de las corrientes impresionistas o abstractas. La diferencia más notable entre el texto visual y el verbal reside en la monovalencia del visual: Los iconos estáticos y mudos, presentan una imagen fija y, por tanto, son paradigmas con menos riqueza expresiva, en los que se ve lo que está representado, frente a la polivalencia del verbal: Las mismas palabras pueden entenderse visualmente, de forma diversa. A pesar de esa situación monovalente de una representación plástica, las imágenes ricas en matices guardan un equilibrio entre lo que el destinatario puede *ver* en ellas y lo que sabe y por tanto puede *conocer* de las mismas. Para conseguir que una propuesta tenga una recepción óptima, ha de estar cerca de las expectativas del espectador para identificar lo representado, comprenderlo e interpretarlo adecuadamente. Esa interpretación siempre estará vinculada con la experiencia cultural o vivencial que permite sensibilizarse con lo visto de forma adecuada y, consecuentemente, explicitar los matices contenidos; lo que denota el conocimiento de algo, tal cual es, en todos o parte de los matices contenidos.



Los ilustradores procuran que la imagen y el diseño de su entorno, permita establecer niveles de lectura diversos, al procurarse cierta metonimia entre los estilos y técnicas pictóricas y el tono del relato (lírico, humorístico, documental...), para facilitar la relación entre la tipografía de la ilustración y la composición gráfica, con el significado del relato, la época en la que se sitúa, las circunstancias que lo rodean, etc., o con el formato de la colección. Se establece una relación entre imágenes y palabras (escritas o deducidas) que permite desarrollar un complejo conjunto de estrategias que dan elocuencia de cada página con un nuevo lenguaje creativo.

Por tanto, se conoce por *libro-álbum* o *álbum ilustrado* a toda obra literaria por lo general dedicada al público infantil, que se caracteriza por aunar en una misma página un contenido textual y un contenido ilustrado o imagen[7]. Ambos se complementan, aportando conexión, coherencia y contenido a la obra literaria.

[7] El concepto mayoritario al respecto corresponde a la de la apariencia visual, por lo que el término suele entenderse como sinónimo de representación visual; sin embargo, hay que considerar también la existencia de imágenes auditivas, olfativas, táctiles, sinestésicas, etcétera.

Suelen estar editados en tapas duras y son obras de pequeña extensión que varía entre las 26 y las 35 páginas, siendo las más comunes aquellas formadas por 32 páginas.

La *era digital* nos induce a tener nuevas formas de relación con los textos. La lectura secuencial a la que estábamos habituados, deja paso a la navegación hipertextual, transitando de una idea a otra a través de enlaces, relacionando imágenes, palabras, percepciones visuales e incluso sonidos. Esta manera de entender la lectura influye en la estructura del libro infantil, que integra lo gráfico y lo verbal.

El álbum ilustrado, con una complementación entre texto e imagen, forma un relato integral con preponderancia gráfica que, mediante la lectura visual, incita al lector a una interpretación narrativa que va más allá de las palabras. El género se caracteriza por esa relación entre ambos lenguajes, una conexión que adopta diferentes rasgos según la intencionalidad del autor. Por medio de la discrepancia entre textos e imágenes surge la ironía, la asociación entre la ilustración con otras obras artísticas o literarias y produce la intertextualidad.

Aunque la historia de la literatura está trufada de álbumes en ese sentido, el género propiamente dicho empezó en los años sesenta, con autores destacados como Leo Lionni (autor, entre otros, de *Pequeño azul, pequeño amarillo*) o Maurice Sendak (creador del emblemático *Donde viven los monstruos*). Estas obras vivieron una época dorada al amparo de editoriales que llegaron a una situación, incluso, de saturación del mercado. En los años noventa se produjo un cansancio y por tanto declive del género. Destacan autores como como Maurice Sendak, Janosch, Quentin Blake, Leo Lionni, Babette Cole, Ulises Wensell o Fernando Puig Rosado, etc.



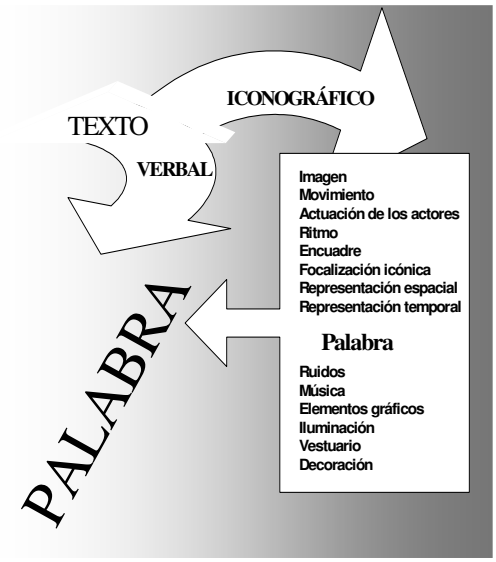


Actualmente, junto a los grandes grupos, Juventud, Kalandraka ("libros para soñar"), Kokinos (de Eric Carle, *La pequeña oruga glotona* y otros títulos inolvidables), "Rosa y manzana" de Lóguez, o "Los Álbumes de Sopa de Libros" de Anaya, por sólo citar algunos. Aunque no pueden olvidar las editoriales Lumen, Serres, Fondo de Cultura Económica, SM.

Edelvives, Everest, Alfaguara o Destino, etc. Las pequeñas editoriales independientes (Ekaré, Oqo, Faktoría K o Bárbara Fiore) han configurado una variada oferta de las más diversas temáticas y corrientes, que pone de manifiesto la excelente salud del álbum ilustrado. Mención aparte merecen Media Vaca, una firma experimental e inclasificable que ha logrado componer un catálogo exquisito y atrevido o Los cuatro azules, el último sello que se ha incorporado al sector dentro de este género[8].

¿En qué sentido el lenguaje del cine influye en la creación de los álbumes ilustrados?

El lenguaje del cine proviene, formalmente del pictórico, con unas leyes que permiten reconocer la gramática en la que se fundamenta la representación. Son las mismas reglas de las ilustraciones de álbumes y de cualquier representación iconográfica de carácter realista. En el cuadro adjunto[9], vemos que, en un texto verbal la palabra oral o escrita permite representar la realidad**;** una iconografía se sirve de una serie de elementos visuales (también, verbales, pero en menor medida) para su representación. La realidad pueden ser personas, objetos o escenarios. Por medio de la gramática audiovisual, se estructura el tipo de mensaje que se pretende representar. Sus leyes son geométricamente sencillas y bien conocidas. La disminución o el aumento de tamaño se interpretan como alejamiento o acercamiento de lo representado en relación con el eje óptico. Los cambios ópticos aportan gran información sobre la profundidad de la escena representada. Las variaciones de iluminación, asimismo, aportan mucha información: Los objetos más cercanos siempre tienen mayor luminosidad; los más alejados son más oscuros y se confunden con el fondo. La oscuridad de los objetos lejanos dan impresión de densidad atmosférica, etc. Se cuenta con



[8] Desde internet, muchas páginas apoyan y divulgan el valor de los álbumes: el Servicio de Orientación al Lector (www.sol-e.com), Imaginaria (www.imaginaria.com.ar/index.htm), Babar (www.revistababar.com), Cuatrogatos (www.cuatrogatos.org), Pizca de papel (www.pizcadepapel.org) y Club Kirico (www.clubkirico.com), son sólo algunos ejemplos entre las publicaciones que atienden al medio con rigor y profesionalidad.

[9] Cuadro tomado de G. Pujals y C. Romea (2004) "La imagen como elemento estructurador del pensamiento lector" en VVAA Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas. Ministerio de Cultura y Deporte. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Madrid.

indicadores para percibir el movimiento aparente, aún en las imágenes fijas. También el formato transmite temporalidad. Los formatos largos, de mayor horizontalidad que verticalidad, se inscriben en la idea de secuencia y tienden a la narratividad. Los formatos de ratio corto son descriptivos y expresivos. El ritmo debe verse, también, en los elementos espaciales: El punto, la línea, el plano, la textura, el color, o la forma permiten crear estructuras rítmicas de carácter espacial mediante el contraste, la ordenación, los gradientes de masas, etc. La dirección produce, también, sentido de temporalidad en la imagen. Puede ser para dar sentido de temporalidad a la escena o a la lectura. En la imagen figurativa, hay muchos recursos para producir dirección de lectura a la escena representada (el brazo extendido de un personaje, la perspectiva, etc.) también puede inducirse (por la mirada de un personaje, la ubicación de objetos en la composición, etc.) Toda falta de proporción que se percibe como una deformación, produce tensiones dónde la deformación sea mayor. El rectángulo crea una escala de tensión mayor que el cuadrado. Las formas irregulares son las más dinámicas, así como las deformaciones. Una caricatura al exagerar algunos rasgos de una persona, produce un efecto de atención dinámica. La oblicuidad es la más dinámica de las orientaciones espaciales. La oblicuidad se separa de la idea horizontal vertical, propia de los estados de reposo y estatismo.

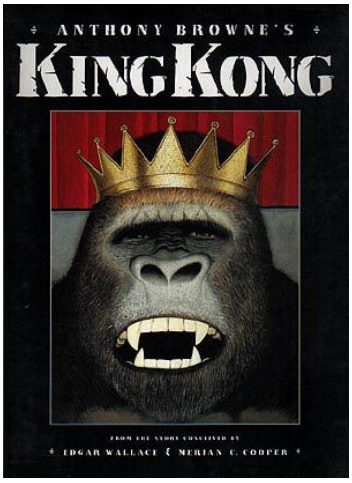
La significación de la propia imagen.

King Kong y la bella y la bestia.



King Kong (1933)

Además del carácter formal, aspecto en el que podría entrar la mayor parte de ilustraciones realistas de casi todos los álbumes y libros ilustrados, en general, se produce buscada una rememoración de elementos cinematográficos en muchos álbumes, unos que los propios autores pretenden y reconocen, y otros, han sido elaboradas de forma más inconsciente o menos reconocida por los ilustradores. Para descubrirlo, se

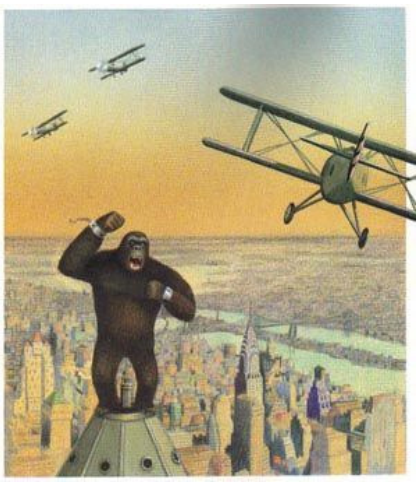


requiere el conocimiento de la película referente y así, identificar su influencia, y el intertexto contenido, que siempre aporta un valor cultural que permite enriquecer la lectura correspondiente. No se puede obviar que, muy a menudo, se produce un viaje de ida y vuelta porque, probablemente, el referente ha bebido de la obra literaria anterior, aunque no directamente del original, sino después de su paso por el cine, y en la ilustración se percibe esa doble influencia.

El cine bebe de la literatura y la tiene en cuenta para desarrollar su versión de unos relatos que antes fueron escritos en forma de novela, poema, obra teatral o cuento y, puede que, incluso la obra original tuvieran ilustraciones. En la nueva recreación, los personajes literarios se materializan por medio de unos avatares[10] humanos o en forma de dibujos animados: Se han visto y se ven en las pantallas multitud de versiones de relatos populares clásicos o modernos que espectadores de todas las edades reciben con interés y que también influyen en la recreación de las ilustraciones de los nuevos relatos en concordancia con el argumento original, o con cambios de argumento. ¿Qué versión es la más difundida de *Bancanieves, La Cenicienta, Pinocho, Peter Pan* y tantos otros cuentos? Walt Disney ha sido unl transmisor de los relatos, con tal fuerza expresiva que ha dejado opaca la versión original o anterior a la cinematográfica y la mayor parte del público de varias generaciones puede desconocer que antes de esas películas hubiera algo al respecto.

El tema es de gran complejidad y apasionante, pero ahora, vamos a ceñirnos en el valor de la representación cinematográfica de iconografías de personajes de algunos álbumes ilustrados en los que se hace evidente la referencia anterior de la película, o género cinematográfico correspondiente.





[10] El significado de avatar en http://es.wikipedia.org/wiki/Avatar

Veamos algunos ejemplos: La portada y las ilustraciones del interior del relato de *King Kong* (1994) de Anthony Browne sigue muchas de las secuencias de la película en blanco y negro y la recrea en forma del álbum ilustrado a todo color, de espectacular belleza; lo que, apoyados por el texto, permite hacer una lectura de este clásico pero con la inclusión de nuevos matices. El ilustrador inglés, Premio Andersen, manifestó alguna vez que *King Kong*[11] fue una poderosa influencia en muchos de sus trabajos[12]. Sólo basta darle una mirada a su *Gorila*[13] o a la serie del entrañable *Willy* para saber que ese reconocimiento es totalmente cierto. De hecho la representación, ideada por el novelista Edgar Wallace y llevada al cine como *King Kong* (1933) por Ernest B. Schoedsack y Merian C. Cooper, ha invadido el imaginario popular hasta convertirse en la versión más conocida del mito de *La bella y la bestia*[14].

El relato de Antony Browne recrea sobre King Kong gran número de secuencias de la película, de forma casi calcada. Una de las más emblemáticas es cuando King Kong intenta proteger a Ann Darrow (Bella) en lo más alto del edificio del Empire State Building. La película *La Belle et la Bête* de Jean Cocteau fue rodada en 1946. Estaba protagonizada por Jean Marais y Josette Day e inspirada en el cuento de Madame Leprince de Beaumont**,** que como variante de la anterior, inspira a Anthony Browne *Little Beauty* (2008)[15], rememora también aquí el mito, con variantes afectivas, pero recordando King Kong, que en un momento dado aparece en la TV y causa su desgracia. Una anécdota, producida en la Universidad de Standford en 1974 parece el origen del cuento. Koko, una gorila entrenada para entender y usar el lenguaje por señas, pidió a los científicos con los que trabajaba tener un amigo. Así empieza una buena amistad entre Koko y All Ball, un gato sin cola a quien Koko adoptó como si fuera su hijo. Meses después el gato desapareció y durante varios días Koko expresó su tristeza a través de señas,

[11] King Kong (1933) dirigida por Merian C. Cooper, Ernest B. Schoedsack y protagonizada por Fay Wray, Robert Armstrong yBruce Cabot. La película fue producida por la compañía cinematográfica RKO Pictures y escrita por Ruth Rose y James Ashmor Creelman, basándose en una idea de Merian C. Cooper y Edgar Wallace. Trata sobre el hallazgo de Kong, un simio gigante, en una isla prehistórica perdida y sobre cómo fue capturado y llevado a la civilización contra su voluntad. una serie de aventuras inscriben una historia de atracción de Kong por Ann. Transportan al simio a Nueva York, para exhibirlo en la carpa de un teatro. El contacto de Kong con un mundo distinto del de la selva y el amor que siente por Ann lo hacen enfurecer hasta que se libera de las cadenas que lo sujetan y escapa por la ciudad. Kong busca a la chica y al encontrarla, la sube al Empire State Building, donde es atacado por aviones que logran hacerle caer del edificio y muere.

[12] Anthony Browne justifica su predilección, que conecta con su vida familiar, señala que la figura del gorila le recuerda a su padre que murió cuando él tenía 17 años. Dice que le evoca el contraste entre su masculinidad y su ternura y delicadeza. En Ana Garralón "Anthony Browne, el planeta de los simios de peluche" http://www.biblioteca.org.ar/libros/132288.pdf

[13] Browne, Anthony. *Gorila*. México, Fondo de Cultura Económica, 1991.

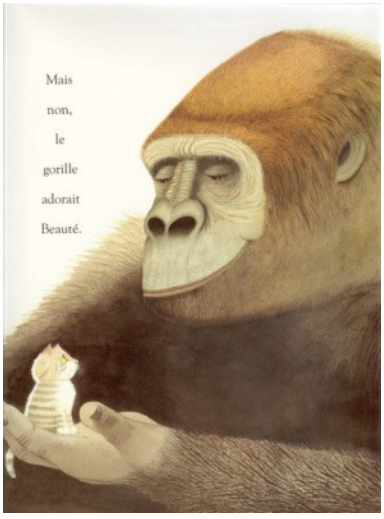
[14] Podría ser una historia de Apuleyo, incluida en su libro *El Asno de Oro* (también conocido como *Metamorfosis*), titulada "Cupido y Psique". La primera versión publicada fue obra de la escritora francesa Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve, en 1740, aunque otras fuentes atribuyen a Giovanni Francesco Straparola la recreación de la historia original, en 1550. La versión escrita más conocida fue una revisión muy abreviada de la obra original de Villeneuve, publicada en 1756 por Jeanne-Marie Leprince de Beaumont.

[15] Anthony Browne (2008) *Little Beauty* (*Cosita Linda*). Ed. Fondo de Cultura Económica. México.

por lo que se inició una discusión acerca de si otras especies animales pueden sentir emociones humanas. Inspirado en este hecho, Anthony Browne ilustra *CositaLinda* (2008) y reconstruye la anécdota de un gorila (su famoso alter ego) que, aislado y en cautiverio, le pide a sus guardias que le consigan un amigo, y la pequeña Linda entra a su vida para convertirse en su mejor compañera, y harán lo imposible por mantenerse juntos. Incluso el título de la obra, con gran ternura, rememora el nombre de Bella, invirtiendo el tamaño de los personajes y su género.

El momento de la publicación de *Willy the Dreamer* (1997)[16] supone un cambio en el proceso de creación de Browne. Willy sueña. Sueña que es una estrella de cine, un cantante famoso, un pintor, un bailarín de ballet... Sueña con monstruos feroces y superhéroes, junglas y luchadores, tiburones y gigantes. Es fácil soñar en su compañía porque los sueños de Willy son como parte de nuestros sueños, recuerdos, proyectos o el recuerdo de lo que alguna vez proyectamos. En ellos se evoca a escritores, pintores, actores, a los que representa como íconos de una sociedad y una época. Se trata de una propuesta intertextual que permite reconocer mundos de Vincent van Gogh, en la imagen cinco del libro, en la seis el mundo de Gauguin. En la imagen quince, la persistencia de la memoria con una evocación a los relojes derretidos de Dalí o la arbitrariedad de las propuestas de Magritte (imágenes una y diez). No vamos a detenernos en esa parte. El tema que nos ocupa hace que pensemos en algunos intertextos más relacionados con el mundo del cine, porque nos trae figuras literarias, después de haberse representado, también en cine, de películas de gran fuerza para la historia cinematográfica del siglo XX.





[16] A. B. Trad. *Willy el soñador* Fondo de Cultura Económica, 1997. Col.: Los especiales de A la orilla del viento

Vemos que, la segunda página del álbum está integrada por el siempre presente King Kong, destacando enorme, por detrás de los demás personajes, con los brazos y la boca abierta, entre amenazante y tierno. Sujeta en la mano izquierda un plátano. Delante de él, mirando al espectador, aparecen personajes de películas emblemáticas de los años treinta y cuarenta *Tarzan, the Ape Man* (1932)[17], *Snow White and the Seven Dwarfs* (1937)[18], *The Invisible Man* (1933)[19], *Mary Poppins* (1964)[20], *Charlot*[21], *Drácula* (1931)[22], *El Mago de Oz*,(1939)[23] *Frankenstein*[24].



[17] Dirigida por W.S. van Dyke en 1932. El personaje es un ícono de la cultura popular creado por Edgar Rice Burroughs, primero en la revista pulp *All Story Magazine* en octubre de 1912, y adaptado posteriormente como novela a la que sucedieron veintitrés aventuras, además de haberse adaptado a cómics, cine y televisión.

[18] Dirigida por David Hand y producida por Walt Disney. Blancanieves es el personaje central de un cuento de hadas mundialmente conocido. La versión más cercana es la de los hermanos Grimm y la cinematográfica de Snow White and the Seven Dwarfs.

[19] *The Invisible Man,* dirigida por James Whale. Basada en la novela de ciencia ficción escrita por H.G. Wells. Originalmente publicada por capítulos en la revista *Pearson's Magazine* en 1897 y como novela el mismo año.

[20] *Mary Poppins* es una película de Walt Disney estrenada en 1964, basada en la serie de libros del mismo nombre y que firmaba P. L. Travers. La película es un musical. Mezcla actores reales con secuencias animadas.

[21] Charles Chaplín (1889-1977) Inglés. Actor cómico, compositor, productor y director cinematográfico; mejor conocido por sus interpretaciones de la época del cine mudo. Desde entonces, es considerado como una de las figuras más representativas del humorismo.

[22] *Drácula* es el protagonista de la novela homónima del irlandés Bram Stoker, de 1897, que dio lugar a una larga lista de versiones de cine, cómics y teatro. Drácula es el más famoso de los «vampiros humanos». *Drácula* es la película dirigida por Tod Browning, en 1931 para los estudios Universal. Esta primera versión sonora del mito nunca fue estrenada en las pantallas españolas, ya que se estrenó el Drácula hispano.

[23] *El mago de Oz* (1939) está basada en la novela infantil *El maravilloso mago de Oz* de L. Frank Baum, es una película musical de fantasía producida por Metro-Goldwyn-Mayer, aunque ahora Time Warner posee los derechos de la película. Contó con las actuaciones de Judy Garland, Frank Morgan, Ray Bolger, Jack Haley, Bert Lahr, Billie Burke y Margaret Hamilton. En la actualidad se considera una película de culto, a pesar de que su proyecto inicial era ser una fábula cinematográfica infantil.

[24] *Frankenstein; or, The Modern Prometheus* fue dirigida por James Whale; basada en una obra literaria de la escritora inglesa Mary Wollstonecraft Shelley. Publicada en 1818 y enmarcada en la tradición de novela gótica; el texto explora temas tales como la moral científica, la creación y destrucción de vida y la audacia de la humanidad en su relación con Dios. De ahí, el subtítulo de la obra. El protagonista intenta rivalizar en poder con Dios, como una suerte de Prometeo moderno que arrebata el fuego sagrado de la vida a la divinidad. Es considerado como el primer texto del género Ciencia.

La combinación entre Charles Chaplin y King Kong, la relación con personajes clásicos de la literatura infantil, como *El Mago de Oz* y la combina tradición y modernidad, carecen del problema de falta de coherencia.

Alicia en el país de las Maravillas

La imagen siete del libro *Willy the Dreamer*, corresponde a la de *Alice's Adventures in Wonderland*) (*Las aventuras de Alicia en el País de las Maravillas*)[25]. Tiene en cuenta y relaciona las representaciones del relato original, las influidas por películas, y sobre todo por las producidas por Walt Disney, fundamentalmente por la incorporación del color; sin perder el aspecto de los dibujos iniciales de John Tenniel (1865).

En la imagen de la página siete, presenta en primer plano a Willy como protagonista del festín del Té Loco, en la fiesta de no cumpleaños y ocupa el lugar de la propia Alicia en los dibujos de Tenniel. Sentado frente a la mesa, Sombrerero Loco y Duquesa. La obra de Carroll no describe físicamente a Duquesa, su apariencia se basa en las ilustraciones de John Tenniel. Del texto, puede deducirse que Alicia la encuentra poco atractiva. La Duquesa y algunos personajes que la rodean fueron añadidos a la obra de forma tardía, porque no aparecen en las versiones anteriores de la historia, publicadas con el título *Las aventuras subterráneas de Alicia*. La Duquesa aparece en el capítulo VI, en su casa y como dueña original del Gato de Cheshire, y luego en el capítulo VIII, en el jardín de croquet de la Reina de Corazones.

Detrás de Willy está la Reina de Corazones en su actuación más amenazadora contra Alicia: en el momento que, en el libro original señala a Alicia y ordena ¡Qué le corten la cabeza! Alicia está en tercer o cuarto plano junto a flamenco. Arriba, en lo alto de la tapia, el Gato Cheshire evita que caiga la desgracia sobre Alicia. En el relato, tiene la capacidad de aparecer y desaparecer a voluntad, entreteniendo a Alicia con conversaciones paradójicas de tintes filosóficos. Aunque también aparece para animar a Alicia cuando ésta se materializa en el campo de croquet de la Reina de Corazones y cuando la niña es condenada a

[25] Es una obra de literatura creada por el matemático y escritor británico Charles Lutwidge Dodgson, bajo el más conocido seudónimo de Lewis Carroll. El cuento está lleno de alusiones satíricas a los amigos de Dodgson, la educación inglesa y temas políticos de la época. El país de las maravillas que se describe en la historia es fundamentalmente creado a través de juegos con la lógica, de una forma tan especial, que la obra ha llegado a tener popularidad en los más variados ambientes. Desde 1903, cuenta con adaptaciones cinematográficas, Alicia ha sido llevada al cine más de una decena de veces. Es especialmente conocida la versión de dibujos animados producida por Walt Disney en 1951, que combina elementos de la novela original y de su continuación, *A través del espejo y lo que Alicia enontró allí*; aunque su título es *Alicia en el país de las maravillas*. Ha sido también inspiración de parodias cinematográficas en repetidas ocasiones. En 1988 el surrealista checo Jan Švankmajer realizó una particular película libremente basada en la obra y que lleva por título *Neco z Alenky* o *Alice*.

muerte. El gato desconcierta a todos haciendo desaparecer su cuerpo pero haciendo visible su cabeza, mientras provoca una masiva discusión entre el Rey, la Reina y el verdugo acerca de si se puede decapitar a alguien que no tiene, de hecho, cuerpo.

El nombre de los gemelos Tweedledum y Tweedledee[26] proviene de un epigrama escrito por el poeta John Byrom. Carroll, después de haber introducido dos hombrecillos gordos que nunca se contradicen, incluso cuando alguno de ellos, de acuerdo con la rima "se compromete a tener una batalla". Y se complementan en las palabras que dicen. Tweedledum y Tweedledee aparecieron en la versión de Disney de 1951 aunque la película se basó principalmente en el primer libro, que no los contienen. La imagen de ellos que aparece en la ilustración de Browne recuerda más el aspecto de la versión de Disney, por el colorido, que la otorgada por John Tenniel en el libro de Carroll.

Anthony Browne

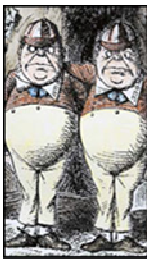
Willy the Dreamer



Willy sueña su camino en el mundo de Alicia en el País de las Maravillas.



Alicia, Conejo y El sombrerero Loco



Los gemelos



Gato de Cheshire



La Reina de Corazones



Conejo Blanco



Alicia, Flamingo y Duquesa

[26] Información extraída de http://www.answers.com/topic/tweedledum-and-tweedledee#Disney

Daniel Merville y Jacques Tatí

La relación de David Merveille el personaje de Tati[27] es muy estrecha. Después de participar en la exposición francesa que rindió homenaje al cineasta, *Jacques Tati and friends*[28], publicó el álbum *Le Jacquot de Monsieur Hulot (2006).* El mundo de Tati tiene una influencia decisiva en el estilo del libro: situado en el París de los años sesenta, despreocupado y divertido, que protagoniza Hulot. La versión ilustrada de Merveille sigue los principios del cine mudo, que también seguía la versión cinematográfica de Tati, inspirada en las películas de Charlot y Buster Keaton. La genialidad de las ilustraciones del autor es evidente. La observación de pequeños detalles nos dará la clave de la sorprendente resolución de cada historia. Una lectura simple, será rápida; si somos minuciosos con el significado de los detalles, o de los elementos retóricos, las historietas son densas y cargadas de numerosos significados. El formato se repite idéntico en todas. Cada una consta de dos páginas. La primera aparece en la página derecha, con varias viñetas y la segunda al volver la hoja y a toda página, presenta la escena final. Así, la historia se completa de forma completa en la doble página y juega el paso de página para retrasar el momento del desenlace en el que las cosas dan un giro inesperado. Muchos de los recursos que se manejan en el libro sin palabras tienen relación con los lenguajes cinematográfico y publicitario.



Trabaja en múltiples campos: portadas, cómic, infantil, editorial, serigrafía y edición artística, publicidad. Elabora los colores y texturas gradualmente a partir de un dibujo previo hecho con lápiz blando, escaneado e importado en el programa.
En *Jacquot de Mr. Hulot* (a las que pertenecen las ilustraciones) el protagonista es el mismo inefable **Monsieur Hulot** de las películas de Jacques Tati.

David Merveille

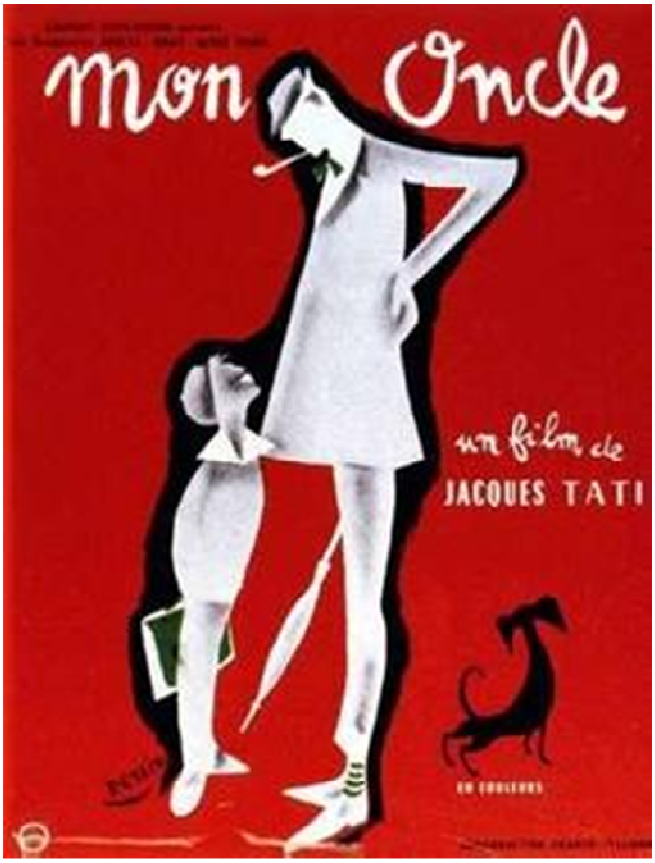




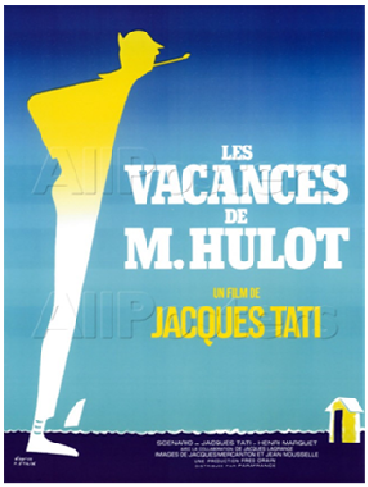
[27] Jacques Tati director y actor francés de origen franco-ruso-ítalo-neerlandés (1907-1982). Es uno de los grandes cómicos del séptimo arte, heredero del mejor cine cómico mudo norteamericano y francés. J. Tati vuelve a las fuentes del *gag* visual, humorístico, que extrae del mundo de los ruidos. Procedente del *music-hall*, destaca con dos películas que dirige e interpreta y que marcan una fecha en la historia de la comicidad cinematográfica: *Jour de fête* (*Día de fiesta*, 1949). Presenta a un cartero en bicicleta que emula la velocidad de los americanos, y *Les vacances de M. Hulot* (*Las vacaciones del Sr. Hulot*, 1953), en la que satiriza el veraneo pequeño-burgués en una plácida localidad costera. Profunda crítica del hombre moderno materialista y a la moderna civilización urbana con todo lo que conlleva. En *Mon oncle* (*Mi tío*, 1958) y en *Playtime* (1968), recurre a *gags* visuales propios del cine mudo y a otros puramente acústicos, línea que prosigue en *Trafic* (1970). Extraído de http://es.wikipedia.org/wiki/Jacques_Tati

[28] Puede verse el catálogo de la exposición en http://www.seedfactory.be/TATI/G64001335Cata_Tati_128-4.pdf

En homenaje a Jacques Tati, David Merveille invita a los jóvenes a aprender nuevos chistes del famoso Mr. Hulot. Cada página de este álbum sin palabras es una escena real que se desarrolla con sólo levantar la tapa superior y sumergirse en una "pantalla", en la que se descubre el famoso personaje ataviado con su sombrero, el pantalón demasiado corto, su pipa y su ciclomotor, a través del eterno ausente de Paris, destaca su carrera como una catástrofe indescriptible. David Mereveille se esfuerza por incrementar los detalles y guiños en sus diseños brillantes en los que se hace revivir a los personajes. Los peatones por las calles, los automovilista atrapados en sus vehículos siendo sorprendidos en poco presentables actividades, como el de hurgarse la nariz.







Merville, gracias a un juego de flaps, consigue sorprender al lector. El ilustrador sabe trasladar los temas y darles vida propia para las páginas de un libro destinado a manos infantiles. De modo que las imágenes se hacen valer por si mismas.







Uno de los últimos trabajos de David Merveille, *Hello monsieur Hulot*, (2010). Permite la sonrisa gracias a este personaje del cineasta francés Jacques Tati. El álbum de 22 breves historias sin palabras, con el señor Hulot como protagonista, que nos presta su mirada a traves de un paseo encantado, para percibir una realidad muy distinta de la que mucha gente ve cada dia. Probablemente sea la misma, pero es como si Hulot tuviese unas gafas que le permiten ver todo distinto.









Influencia truncada del *western*: Chris van Allsburg

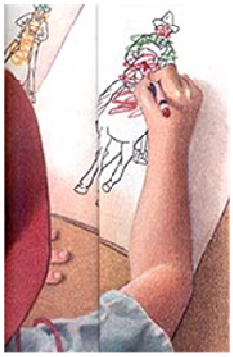
Río Seco era un pueblo tranquilo del Oeste americano típico de los western, que nadie visitaba y del que nadie salía nunca. Como tal tiene alguacil, vaqueros, hombres armados, herrero, diligencia, caballos, rebaño de ganado, el hotel. Hasta que una mañana el comisario, 'Bravo' Ned, vio un extraño destello que venía del oeste y empezaron a suceder cosas raras con la llegada del "forastero". La diligencia, que nunca se paraba en el pueblo, estaba ahí sin conductor. Los caballos estaban cubiertos por una extraña sustancia pegajosa. Y cada vez que aparecía la misteriosa luz, más cosas y personas quedaban atrapadas por esa sustancia. 'Bravo' Ned decide ir a averiguar y cabalga hacia el horizonte…

Una historia que tiene de todo: aventura, misterio y un final totalmente inesperado.



Chris van Allsburg presenta una situación en la que la irrupción de una luz brillante y cegadora que congela todo lo que toca y la aparición de las manchas grasosas, provocan en el texto el cruce de dos géneros disímiles: el fantástico con el "western". La lectura de *Mal día en Río Seco*, guiada por un narrador convencional, se adecua en sus inicios a un género tradicional y previsible: el "western". La ilustración responde a otro clásico: los libros para colorear (en una aproximación al cómic tradicional).





Chris Van Allsburg, nos acerca a *Mal día en Río Seco* de forma sorprendente. En la tapa se percibe el estilo hiperrealista. Fondo blanco con dibujos en negro, como álbum para colorear. Figuras en pluma sólo delineadas en su contorno. Descripción sucinta de Río Seco, donde nunca pasa nada. Apariencia de "Far West"; pero al poco tiempo la narración cobra un extraño rumbo porque aparece una luz deslumbrante y se relatan extraños acontecimientos: llega una diligencia que nunca antes había estado en el pueblo: "*gruesas tiras de una especie de lodo brillante y grasoso"* cubren los caballos y la diligencia no tiene cochero. A partir de esa situación, se produce una escena que obliga preguntarse por la continuación del relato porque no tiene que ver con el *western* tradicional: invasión de indios, robos de diligencias y bancos, guerras entre bandas de forajidos, etc... Lo que ha sucedido no tiene explicación lógica ni para el narrador ni para los personajes, ni para el lector. Los elementos perturbadores, la irrupción de una luz brillante y cegadora que congela todo lo que toca y la aparición de las manchas grasosas, provocan en el texto el cruce de dos géneros disímiles: el fantástico con el "western".

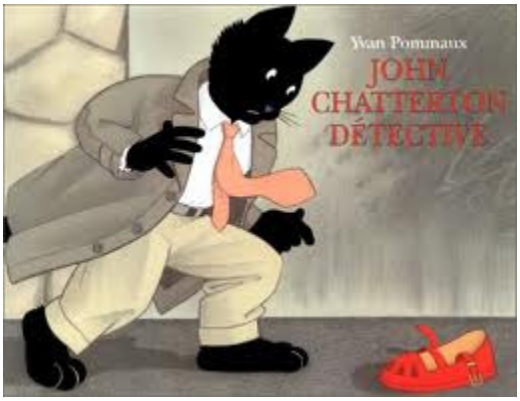
Ante la aparición de los garabatos de colores en las imágenes, los lectores elaboran una primera hipótesis externa a la historia ¿quién ha rayado el libro? Son rayas que nada tienen que ver ni con la historia de vaqueros, ni con la ilustración de un libro. Al descartar que se hayan hecho al margen de la obra, el garabato se incorpora a la historia. El lector se deja llevar por la incógnita que plantea la trama, a la espera de ver qué sucede, y cómo resolverán el extraño enigma los cowboys de Río Seco. El alguacil, que quiere actuar como tal, decide luchar contra el mal. Se encuentran con que el enemigo, como siempre en un western, puede ser el "forastero" que encuentran, hecho de la misma sustancia que los garabatos; un hombre *flaco como un palo de escoba*, hecho de la misma *sustancia grasosa* que cubre el paisaje. La página parece poner al descubierto la clave del enigma. La aparición del vaquero-monigote activa las sospechas de que algo no funciona como esperamos. Se produce un cruce de mundos antes no sospechado por el lector. En el ángulo inferior derecho una mano infantil que, con estilo hiperrealista, colorea la figura del alguacil y sus ayudantes. Esto hace dar otro giro a la historia. A continuación, una imagen a doble página, desde una perspectiva aérea, representa a un niño o niña que, inclinado, de espaldas al lector, pinta las figuras de Río Seco. Junto al libro se ven dibujos infantiles, entre ellos del monigote vaquero. No hay texto. El lector sostiene en sus manos un libro abierto, en una página donde un niño dibuja sobre otro libro abierto, en un álbum para colorear. Al final, la figura infantil se marcha, con una pelota bajo el brazo. Ha dejado cerrado el "coloring book" llamado "Cowboy" sobre la mesa. La frase: *Y entonces la luz se apagó,* cierra el cuento. Esta frase del narrador, ajena al niño o niña que ha intervenido sin saberlo en la vida de los personajes coloreados, la dedica al lector, que es el único que ha participado de los dos mundos que no esperaba encontrar.

La ilustración remite a los acontecimientos más allá de lo narrado por el código verbal. La originalidad está en las dos "realidades" representadas en el libro. Uno, el universo de Río Seco, típico del género western, y otro, es el del niño niña que pinta y colorea el libro en su habitación. Este mundo parece más real y cercano al nuestro, sin embargo se trata de un juego de ilusión, porque los dos pertenecen a la ficción. Realidad y ficción se entremezclan y relativizan. El personaje que pinta ignora que dentro del libro que colorea suceden cosas, y que él perturba el orden de los habitantes de Río Seco. Sólo el lector, desde fuera, participa de los dos mundos y comprende el juego.



El cine negro y de detectives de Yvan Pommauux

Yvan Pommaux (Vichy, Francia, 1946)[29] tiene e larga trayectoria en el mundo de los libros infantiles. Ha publicado unos 60 libros. En 1985 recibió el "Gran Premio de la Literatura Infantil" del Ayuntamiento de París. En 1995 publicó el primer cuento de la serie detectivesca protagonizada por John Chatterton, *Détective* por el que obtuvo el "Premio Alemán al Mejor Libro Infantil" y el premio "Max und Moritz". Los personajes suelen ser animales-hombres cuyas historias transcurren en escenarios que remiten a los años treinta, cuarenta y cincuenta y recuerdan las locaciones de Hollywood en su época dorada. Como en todo relato policial, el detective hace un resumen avance, de su investigación, destinado al lector. Presenta el cuento de hadas como un caso policial, o viejas películas policíacas como cuentos de hadas; lo que descubre la afinidad entre ambas formas narrativas. Los duros detectives policiales son como héroes que han pasar pruebas para restablecer el orden perdido. Los cuentos de hadas se transforman, en el mundo de los personajes creado por Pommaux, en célebres casos criminales cuya resolución está ya dada por la tradición.

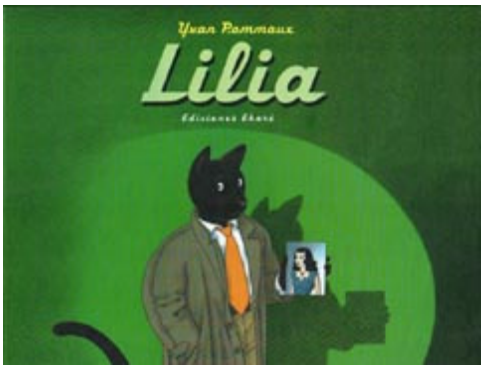


Los más jóvenes lectores puede que no identifiquen el estilo de cine negro en el que se ha inscrito la historia pero no dudarán de poder seguir el ritmo del relato por los diálogos que se establecen, que permiten hacer una interpretación intertextual por tener un desenlace previsible, por conocido. El protagonista de la serie es el Detective John Chatterton, un gato negro con un nombre que permite asociar las palabras entre "Chat", "gato" en francés, y Chesterton[30], el escritor inglés autor de las historias del Padre Brown[31]. Chatterton es contratado para resolver enigmas inscritos y ya resueltos en cuentos de hadas tradicionales: La Caperucita Roja, Blancanieves. La Bella Durmiente, etc. Chatterton es contratado para resolver temas que ya han tenido final feliz en la tradición cuentística. Puede ser contratado, como en *John Chatterton détective* (1993), para que una dama encuentre a su hija desaparecida. La acción se inicia con imágenes. Una niña-ratita juega delante de la oficina del detective. Llega una señora a la oficina de John.

[29] Biografía y bibliografía en http://fr.wikipedia.org/wiki/Yvan_Pommaux
[30] http://es.wikipedia.org/wiki/G._K._Chesterton
[31] El Padre Brown es un personaje de aspecto humilde, descuidado e inofensivo, acompañado siempre de un gigantesco paraguas, suele resolver los crímenes más enigmáticos, atroces e inexplicables gracias a su conocimiento de la naturaleza humana antes que por medio de piruetas lógicas o grandes deducciones.

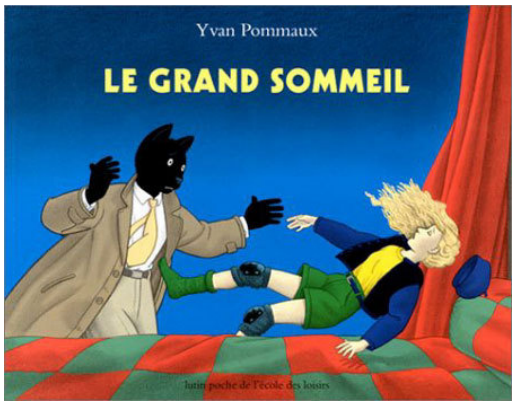
El diálogo entre los personajes sigue el recurso del cómic, con bocadillos. El autor nos presenta diversas perspectivas de una misma situación a modo de una secuencia cinematográfica. La trama es un homenaje a Caperucita Roja, por vestir a su hija desaparecida de rojo. El libro cuenta con ilustraciones fantásticas de gran atractivo visual que muestran a los personajes con vestuario de los años treinta, y que operan en un entorno urbano oscuro. El lobo que captura a la niña vestida de rojo se ha convertido en un coleccionista de obras de arte con toda la apariencia de un gánster.

En *Lilia* (1995) ha de descubrirse el paradero de una joven con cabellos negros como el ébano, labios rojos como la sangre y piel blanca como una flor de lirio. Las referencias son evidentes y explícitas. Pero se produce un distanciamiento de las referencias por la extrapolación de la historia a contextos distintos de los conocidos. La trama del cuento es ahora un caso policial. La ciudad, los vehículos y los vestidos de los personajes nos remiten al relato negro norteamericano. La reina-madrastra de *Blancanieves,* en *Lilia* cita al detective en un lujoso edificio. Lilia tiene una familia antropomorfa. Su madre es una señora leoparda, ella una joven humana, su padre un tigre y su novio, un perro. El mundo representado permite esta convivencia contradictoria de seres distintos sin dar explicación alguna.



La consecución de pistas que lleven al lugar de los hechos; en los álbumes se produce por medio de una sucesión de escenas sin texto, presentados desde ángulos de mirada y planificación cinematográfica. Están entre la historieta de cómic y el cine policíaco, sin un narrador y personajes antropomórficos y humanos que pretenden dar la solución a los casos. Y, en el fondo, los cuentos tradicionales de la *Caperucita* y *Blancanieves*. Lo que forma un conjunto de gran originalidad porque por medio de unos elementos convencionales de la literatura, el cómic y el cine explora los límites y las posibilidades que le brindan. El uso simultáneo de texto e imagen en un formato que abarca diversos géneros narrativos permite formato original que explota y evidencia estos elementos. Podemos disfrutar del relato pero también observar su construcción y observar convenciones visuales y literarias.

Esta tercera historia *Le grand sommeil* (1998) sigue la estructura y el desarrollo los álbumes anteriores. Aquí, un hada malvada predijo que Miss Rosepine se pincharía un dedo con el huso de una rueca al cumplir quince años y tendría un sueño que duraría cien años. La historia, se basa en el cuento de hadas *La Bella Durmiente* de Grimm, más que en el de Perrault. A un lector adulto también le puede recordar la película *The Big Sleep* de Howard Hawks (1946), protagonizada por Humphrey Bogart y Lauren Bacall, adaptación de la novela de Raymond Chandler, con el mismo título. Ahora El padre de la señorita Rosepín, aparentemente un poderoso magnate en forma de enorme bulldog que fuma habanos acompañado por su esposa, que es una dama de talle fino a la manera de las *stars* de Hollywood, La joven Rosepín pronto cumplirá quince años, y sus padres temen que se cumpla la maldición. Encargan a John Chatterton como responsable de proteger a la niña. La trama se desarrolla según el argumento previsto. Imágenes sugerentes siguen la evolución del relato. En el bar aparece la típica escena del mozo informante, Roger, una especie de perro salchicha vestido con chaleco, pantalón a rayas y moñito. El nombre del café también resulta evocador: "Café Grimm". Mientras Chatterton sigue en su auto tranquilamente a la joven, los habitantes de la ciudad se desplazan por la acera: un niño vestido con *jogging* y gorra, un pingüino en smoking, un perro de traje a cuadros y anteojos, una pata de saco verde y sombrero, un león con un polo de cuello alto y americana, etc.





Para acabar, a modo de conclusión

Ya lo hemos dicho anteriormente: Transitamos, en un viaje de ida, y vuelta. Los textos escritos o visuales comentados en estas líneas vienen del cine, pero a su vez el cine ha bebido anteriormente del relato de la que proviene una película anterior, motivo de inspiración. Este proceso nos devuelve una imagen nueva que se clava en lar retinas de los espectadores, que asocia o disocia con el referente; pero también, en las de los nuevos creadores que no pueden

dejarla al margen en su proceso creativo para ahondar, enriquecer, modificar determinado asunto, de acuerdo con su propia visión ética o estética del tema.

Esto nos lleva a dar la vuelta a la situación y preguntarnos como receptores: ¿Qué impacto nos producen descripciones de situaciones o de personajes literarios, la narración de hechos, o los diálogos, al leer un relato conocido anteriormente por el cine o por el cómic? ¿Influye la iconografía recibida anteriormente, en la lectura literaria? ¿Facilita la comprensión lectora apoyar los conceptos presentados verbalmente, con imágenes conocidas procedentes de ilustraciones anteriores? El acercamiento a un texto literario recibido anteriormente como espectadores audiovisuales ¿es una motivación, o produce un rechazo? Si recordamos la imagen de ciertos personajes, o de situaciones, difícilmente podemos sustraerlas de la representación recibida desde la poderosa maquinaria del cine y de la TV. Seguramente, somos poco conscientes de la imagen que tenemos del personaje de *Harry Potter* de la autora británica J. K. Rowling; de Frodo Bolson, protagonista de *El Señor de los anillos* de J. R. R. Tolkien y de las figuras antropomorfas que habitan en su universo, como hobbits, elfos etc.; o de Bella, Edward y sus amigos, pálidos personajes vampíricos de las novelas de la saga del *Crepúsculo* de Stephenie Meyer… Son algunas recreaciones pensadas para los más jóvenes, que todavía tenemos vivas en la retina.

Si nos remontamos a un periodo temporal mucho mayor, podemos ver que la mayoría de los nacidos en el siglo XX, y por supuesto en el XXI, estamos influenciados por las representaciones visuales del cine o del cómic en los cuentos de nuestra vida: al recordar la imagen de personajes, o el contenido de los relatos de los cuentos más populares: *La Cenicienta, Blancanieves, Peter Pan, Capitán Garfio, Campanilla, Mikey, Dumbo, Bambi, Alicia, Merlín, Supermán, Spiderman, Batman,* etc., etc. Esta reflexión nos permitirá ver la influencia que ha tenido y sigue teniendo el pensamiento filmado del cine. La tenemos del cine europeo, pero destacan en particular las del cine americano que, por su número, su calidad y la publicidad hecha y por la presencia que han tenido y tienen en pantallas grandes y pequeñas; con una especial mención a la cinematografía de Walt Disney, con la recreación de personajes y escenarios emblemáticos y por el sentido almibarado otorgado a cuentos y relatos infantiles, tanto tradicionales como modernos. Influencia de la que difícilmente podemos sustraernos aunque hayamos

huido de su fuerte atracción, con razonamiento y argumentación opuesta, por desagradarnos su grado de esquematismo, y su visión deformada del asunto[32].

Hubo una época en la que se resaltaba la importancia del acercamiento al relato por medio de la palabra evocadora o de la lectura sin ilustraciones. Se argumentaba que favorecía el desarrollo de la imaginación y con ella la creación de imágenes particulares con personalidad propia. Ahora, esa recomendación, aún con ser magnífica, es difícilmente practicable en estado puro, dentro de una sociedad impregnada de medios audiovisuales y con el acercamiento a todas las variaciones posibles de un relato mucho antes de conocer la versión original y, frecuentemente, sin llegar a conocerla nunca. Una buena educación en la formación lectora literaria requiere tener en cuenta esta circunstancia para poder jugar con la situación de los espectadores y de los lectores reales; y así, llegar a desarrollar un pensamiento que sea consciente de las influencias que se van recibiendo a lo largo del crecimiento personal, para verificar el origen de historias de las que frecuentemente sólo se tiene un espejo distorsionado –mejor o peor- de la realidad literaria anterior de la que proceden. De hecho, es una situación que empieza con la lectura del álbum en el que, con escaso texto o sin él, se relata una historia visual que permite ser reconstruida por el narrador si tiene el conocimiento anterior del relato que lo generó del que, normalmente, se presenta una síntesis de lo más relevante.

[32] En la saga de *Shrek* se desmitifican y parodian las representaciones cinematográficas de los cuentos de Walt Disney. Muestra su crítica a esa manera almibarada de presentar la cuentística popular. Se rememoran algunos cantos y coreografías que, a su vez, han determinado el imaginario popular mayoritario de múltiples personajes de cuento: Blancanieves, la Cenicienta, etcétera. Recordemos el diálogo musical que entabla la princesa con un hermoso pájaro silvestre, semejante a los que aparecen en *Blancanieves y los siete enanitos* (1937), aunque ahora la situación no es tan delicada y desemboca en grotesco final; o, los cantos del asno, alusivos a los tomados como referencia de canciones adoptadas por Disney, en sus versiones cinematográficas. También, por la hilaridad que produce, es digno de tenerse en cuenta el castillo del príncipe, que aparece convertido en un parque temático, de evidente parecido con Disneylandia.

Referências bibliográficas

Echazarreta, C. & Romea, C. Celia (2006). *Literatura universal a través del Cine - vol. I* Barcelona: Ed. Horsori.

Echazarreta, C. & Romea, C. Celia (2007). *Literatura universal a través del Cine - vol. II* Barcelona: Ed. Horsori.

Mendoza, A. (2008, Coord.). *Textos entre textos. La conexiones textuales.* Barcelona: Ed. Horsori

Mendoza, A. & Romea, C. (2010, Coord.). *El lector ante la obra hipertextual* Barcelona: Ed. Horsori.

Pujals, C., Romea, C. (2001, Coord). *Literatura y Cine. Relación y posibilidades didácticas* Cuadernos de Educación, 34. Barcelona: Ed. Horsori.

Romea. C. (2007). El cine como recurso didáctico nos desprendimientos lingüísticos. En, Xosé Antón González Riaño (Coord.) *Recurso y estratexes didáutiques* Ed. Academia de la llingua Asturiana. *Estaya pedagóxi,* 20, 43-67.

Romea. C. (2007). Literatura, cinema i Internet (Monogràfic Cinema i Literatura). *Rev. Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 43, 61- 71. Barcelona

Romea. C. (2007). El cine de la tele. Su implicación con la literatura infantil y juvenil. *Revista OCNOS,* 3, 121- 128.

Romea. C. (2007). El cine como una forma de acercamiento y de integración a lenguas y culturas. *Revista de Literatura. Primeras Noticias Monográfico: Literatura e interculturalidad,* 224, 93-102.

Romea. C. (2007). Literatura española y cine (1990-2007). Mirada desde la literatura infantil y juvenil (LIJ). *Rev. Letras Peninsulare,* 20 (1), 57- 90.

Romea. C. (2005). Texto literario y texto cinematográfico. Semejanzas y diferencias. Rev. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 40, 19-29.

Romea. C. (2003). El impacto del discurso literario y audiovisual. La iconotextualidad como motivación del intertexto lector. En, A. Mendoza Fillola, A. & P. C. Cerrillo (Coord.), *Intertextos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 399-436). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Sol (Servicio de Orientación de lectura infantil y juvenil) http://sol-e.com/

Todorov, Tan (2006). *Introducción a la literatura fantástica*. Buenos Aires: Editorial Paidós (1970).

Biliografia passiva

La Belle et la Bête http://es.wikipedia.org/wiki/La_Bella_y_la_Bestia

Browne, A. (2008) *Little Beauty ed.* Publisher: NY, Knopf. Browne, A. (*1984) willy the wimp. Ed.* Julia MacRae.

Browne, A., Cooper, W. & Merian C. (1994). *King Kong Ed.* Julia MacRae.

Browne, A (1997). Willy the dreamer. Ed. Walker Books.

Browne, A (1991). *Gorila*. México, Fondo de Cultura Económica, 1991.

Browne, A (1988). *Alice's Adventures In Wonderland*. Ed.P. Publisher: NY, Knopf.

Merville, D. (2006). *Le Jacquot de Monsieur Hulot* Ed. Rouergue

Merville, D. (2010). *Hello Monsieur Hulot* ! Ed. Rouergue.

Pommaux, Y. (1998). *Le grand sommeil : ne enquête de John Chatterton,* École des Loisirs. París.

Pommaux, Y. (1995). John Chatterton *Détective* École des Loisirs. París.

Pommaux, Y. (1995). *Lilas : une enquête de John Chatterton,* École des Loisirs. París.

Van Allsburg, C. (1995). *Bad Day at Riverbend*, Houghton Mifflin Harcourt.



Zagalo, N. (2011). Livros que nos envolvem outra vez… *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 29-41) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

Livros que nos envolvem outra vez…

Nelson Zagalo
EngageLab/CECS - U. Minho

Resumo
A imaginação, a curiosidade e a criatividade estão escondidas atrás de um virar de página. Um bom livro tem a enorme capacidade de corresponder à curiosidade infantil, promover a sua criatividade e alimentar a imaginação. É desde tenra idade que as crianças crescem para os prazeres da leitura, proporcionando esta uma base forte para a sua educação, à medida que crescem. Existem, no entanto, imensas outras actividades que são mais imediatas e mais gratificantes a curto prazo, nomeadamente, televisão, internet ou os jogos de computador.
Nos últimos anos, os livros escolares têm crescido em termos de interactividade. Empresas como a LeapFrog fornecem livros com áudio integrado que falam quando as crianças os manuseiam. Neste sentido, vamos apresentar um novo conceito de livro que reúne a narrativa com jogos interactivos. Vamos abordar uma noção mais completa do que pode ser uma experiência interactiva e exploratória através do uso da conexão do livro com o computador e dos novos mundos narrativos permitidos por esta nova abordagem do livro.

Abstract
The imagination, the curiosity and the creativity are hidden behind the turning of a page A good book has the enormous capacity of corresponding to the childlike curiosity, promoting his creativity and feeding the imagination. It is from tender age that the children grow for the pleasures of the reading, providing a strong base for his education, while grow. There are, however, immense other activities that are more immediate and more gratifying in a short term such as television, Internet or computer games.
In the last years, the school books have been growing in terms of interactivity. Enterprises as LeapFrog supply books with integrated sound that speak when the children handle them. In this sense we are going to present a new concept of book that joins the narrative with interactive plays We are going to board a more complete notion than what can be an interactive experience through the use of the connection of the book with the computer and of the new narrative worlds allowed by this new approach of the book.

A imaginação, a curiosidade e a criatividade estão escondidas atrás de cada virar de página. Um bom livro tem a enorme capacidade de corresponder à curiosidade infantil, promover a sua criatividade e alimentar a imaginação. É desde tenra idade que as crianças crescem para os prazeres da leitura, proporcionando esta uma base forte para a sua educação, à medida que crescem. Existem, no entanto, imensas outras actividades que são mais imediatas e mais gratificantes a curto prazo, nomeadamente, a televisão, a internet ou os videojogos. Em comparação com estes, os livros tendem a perder terreno, no que diz respeito à atenção da criança. Certamente, os outros meios de comunicação têm os seus próprios méritos, mas a assimetria de atenção muitas vezes torna difícil para os pais garantir um consumo equilibrado dos diferentes media.

Deste modo, e sendo do livro digital que falamos, interessa, antes de mais, tentar perceber como chegámos até aqui, por onde andou o livro antes de ser digital, e de que modo se tornou este numa experiência que hoje prezamos como sendo fundamental para a aprendizagem e mesmo para a própria evolução humana. Interessa avaliar a evolução do material de suporte ao registo, ou seja, o livro é aqui avaliado enquanto modo de registo. O livro configura-se num suporte evoluído e complexo da tentativa de fixação de ideias e conceitos exteriorizados, em suma, um registo da expressão humana.

Isto porque "escrever dá capacidade aos homens para arquivar, expandir e explorar a linguagem como um controlo simbólico e prático sobre a natureza." (Kerchove, 1997:256). Ou seja, com a escrita, a “inteligência humana libertou-se do peso da lembrança para se aplicar na inovação" e, por isso, segundo Kenski (2000), a "evolução da inteligência humana acompanha a evolução não apenas da linguagem mas ainda das tecnologias que a suportam e a processam", tais como o livro.

Registos

Analisemos em maior detalhe a evolução dos materiais de registo de expressão. Na Figura 1, podemos ver o processo evolutivo ocorrido ao longo da história.

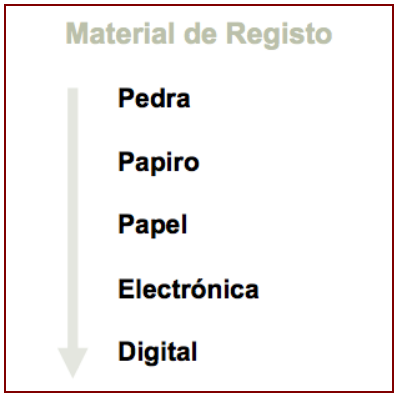


Figura 1 – Evolução dos materiais de registo.

O primeiro caso de que guardamos registos ainda hoje são as pinturas em cavernas, que datam de um período que vai de há 40 mil anos até há 10 mil anos. As pinturas em cavernas existem um pouco por todo o mundo, desde a África do Sul à Austrália ou à América do Sul. Têm, no entanto, sido consideradas como as mais antigas as cavernas de Lascaux[1], encontradas no sul de França, seguidas pelas existentes em Espanha, em Altamira[2], com 30 mil anos, e podemos falar aqui também nos registos encontrados em Portugal, em Foz Côa[3], com cerca de 20 mil anos. Estes registos murais dizem respeito às primeiras tentativas de expressão visual humana, criadas sobre pedra com recurso a tinta, carvão ou gravura.



Figura 2 – Pinturas das cavernas de Lascaux.

[1] Sobre as cavernas pode ser vista informação no sítio online do Ministério da Cultura francês, em http://www.lascaux.culture.fr, ou ainda no sítio da Unesco relativo ao património mundial, em http://whc.unesco.org/en/list/85.
[2] Podemos ver mais no sítio da Unesco relativo ao património mundial: http://whc.unesco.org/en/list/310.
[3] Podemos ver mais no sítio da Unesco relativo ao património mundial: http://whc.unesco.org/en/list/866.

Todos estes modos de expressão aparecem ao longo deste período de 30 mil anos da nossa história como um modo de registo realista, ou seja, representações quase directas a partir do que se vê. Não existe, pelo menos até agora detectado, qualquer trabalho ou tentativa de codificação, de criação de um código ou língua. Isso apareceria muito mais tarde, apenas cerca de 4000 a.C., com a chamada Escrita Cuneiforme, na Mesopotâmia.

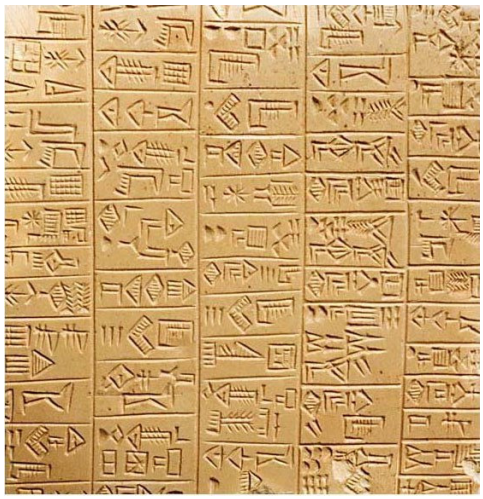


Figura 3 - Painel com escrita cuneiforme do séc 26 a.c.[4]

Será então com o aparecimento deste modo de expressão, capaz de sintetizar ideias num curto espaço visual, que se dará início ao aparecimento de novos materiais para os propósitos da comunicação. A escrita cuneiforme veio abrir a porta à possibilidade de partilha de informação inter-comunitária e, desse modo, era necessário encontrar materiais transportáveis. Começando pelo gesso na Mesopotâmia e convertendo-se mais tarde em papiro no Egipto.

O papiro, que era produzido a partir de plantas presentes junto às margens do Nilo, acabaria por se tornar num material de cara produção e limitada expansão geográfica, dada a origem da matéria-prima. Por isso, foram entretanto utilizadas peles de animais ou seda, entre outros materiais de registo. Há cerca de 2 mil anos, a China daria início ao processo de produção de pasta de papel, para evitar o recurso a matérias mais caras, como a seda. Por sua vez, o processo de produção demoraria quase mais mil anos a atravessar todo o mundo islâmico. Um processo que seguiu a rota traçada por Diamond (1999), sobre a evolução e progresso da cultura ocidental, e que atravessa os continentes da Ásia até à Europa, numa geografia definida como Eurásia, e numa relação do eixo Este-Oeste da Terra.

[4] Imagem retirada do artigo “Cuneiform script” da Wikipedia em http://en.wikipedia.org/wiki/Cuneiform_script.

Há apenas 200 anos, a revolução industrial faria do papel o meio de comunicação mais importante à face da terra. Dada a facilidade de produção em massa, a escala faria deste um meio barato de troca de informações. Ao mesmo tempo, e fruto da própria revolução industrial, iniciava-se o controlo da electricidade. Com a electricidade, veríamos assim aparecer o telégrafo eléctrico, capaz de enviar mensagens, e depois a própria rádio, mas o material de registo continuaria a ser, quando possível e necessário, apenas o papel.

Antes da chegada da electrónica e dos registos electromagnéticos, existiriam ainda os registos químicos, nomeadamente a Fotografia, criada por Nicéphore Niépce em 1826 em França, em Saint-Loup-de-Varennes. Mas esta, tal como as próprias imagens presentes nas cavernas de Lascaux, dizia apenas respeito à captura do real e da natureza e, logo, limitada no alcance como modo de registo de ideias. Ainda no campo dos processos químicos, em 1895 apareceria um modo de registo do real, mas agora do movimento, o cinema.

O primeiro registo electromagnético aparece então na exposição mundial de Paris, em 1900, criado por Valdemar Poulsen[5]. Um suporte baseado em fios de metal que permitiam a reprodução sonora de modo linear. Estes fios de metal seriam mais tarde, em 1930, substituídos pelas cassetes, mantendo-se a estrutura de reprodução no modo linear.

É apenas com o aparecimento das cassetes que se torna possível registar e preservar as emissões de rádio, que até então aconteciam apenas em modo "ao vivo". O mesmo se passará mais tarde com a televisão, nos anos 40-50, inicialmente apenas emitida "ao vivo" e, em certas ocasiões, recorrendo à película química através do processo de "telecine" para registo; contudo, como este era um processo demorado e complexo de criação da película, o registo electromagnético só se imporia a meio dos anos 50 na televisão[6].

Depois da electrónica, veio a revolução digital, que chegou pela primeira vez em 1987, com a chamada DAT (Digital Áudio Tape). Ou seja, a cassete tinha passado do formato de registo electromagnético para um formato de registo digital. Mais importante que isso: tratando-se de dados puramente digitais, era possível saber exactamente em que parte das cassetes se encontrava a informação pretendida e aceder-lhe muito rapidamente, ainda que por meios mecânicos. Ou seja, o conceito de acesso à informação em modo linear, em que, para ir de A a D, seria necessário passar por B e C, estava a desaparecer. Quando as cassetes começaram a ser substituídas por sistemas de gravação óptica, vulgo "compact

[5] Mais informação sobre a evolução história do registo electromagnetico para radio e televisão pode ser visto no site da BBC: http://www.bbc.co.uk/dna/h2g2/A3224936
[6] Idem

disks", a velocidade de acesso à informação em modo não-linear aumentou ainda mais. Finalmente, e com o aparecimento da internet a interligar todo o tipo de sistemas de registos digitais no mundo, a informação passou a circular em modo digital, de acesso totalmente não-linear, e a velocidades que podemos considerar quase "instantâneas".

Fases do registo

Analisada a evolução dos registos de comunicação e expressão, podemos dizer que o progresso levou a que a informação atravessasse quatro fases com propriedades distintas: mobilidade, praticabilidade, desmaterialização e controlo.

A primeira fase, designada aqui como de mobilidade, diz respeito à transição e meios inamovíveis, como a pedra, para meios movíveis como o gesso, as peles e, finalmente, o papiro. Esta fase marca o início da transmissão de registos inter-comunitários, alargando assim a base de recepção da informação. Tornando possível o estabelecimento de comunidades muito mais alargadas geograficamente, descentralizando o acesso à informação.

A segunda fase, a que chamamos aqui de praticabilidade, veio com o papel. Nesta transição, o que acontece é o aumento da maneabilidade do material de registo, mais concretamente no formato de livro. Até aqui, o "codex", que tinha vindo progressivamente a substituir os rolos de papiro, era feito à base de placas de madeira e/ou cera. O papel transformaria todo o processo de registo, porque tornaria tudo mais fácil, barato e, assim, prático.

A terceira fase acontece com o aparecimento dos suportes electromagnéticos de registo de som e imagem que, com as tecnologias de transmissão eléctrica, vieram permitir a desmaterialização dos conteúdos. Uma emissão de rádio ou televisão podia existir apenas no ar em ondas hertzianas, permitindo aos receptores aceder à informação como algo imaterial. Ainda que a informação permanecesse registada e tangível sob a forma de cassete, a componente física deixaria de ter uma relação com a mensagem. Ou seja, a fita, ou a caixa de suporte à fita, não são a informação *per se*, esta só se materializa na presença de um leitor, ou descodificador de sinais electromagnéticos.

Finalmente, a última fase acontece na passagem dos registos electromagnéticos para os registos digitais e, no âmbito do interesse deste nosso estudo, é a fase mais importante. Aqui opera-se uma alteração sobre o modo como os receptores passam a poder aceder aos conteúdos, abrindo a porta à possibilidade de participação e, assim, controlo sobre a mensagem por parte do

receptor. A informação está totalmente desmaterializada, desprovida de condicionantes físicas, e assim totalmente acedível em modo não-linear. Mais do que isso, e dadas estas propriedades, passível de ser transformada no seu modo de representação pelo receptor.

Definimos aqui a digitalização como o passo mais importante operado sobre a mensagem, por várias razões. Como facilmente poderemos depreender das fases anteriores, o conteúdo vai mudando de suporte, mas permanecendo igual a si próprio, o suporte não é mais do que um elemento puramente materialista com pouco valor ou efeito estético sobre a obra. O texto, a música ou a imagem são artefactos imateriais e intangíveis e, como tal, possuem um discurso próprio, que é independente do registo, seja este pedra, madeira, gesso, papiro, papel, fita electromagnética ou até mesmo digital.

A titulo de exemplo, nos dias de hoje, ver um filme de Martin Scorsese numa sala de cinema vazia ou ver esse mesmo filme em casa, com condições *Home Cinema*, faz pouca ou nenhuma diferença. Assim como ouvir um disco de Maria João Pires em Vinyl, CD ou MP3. Ou ainda ler o *Dom Quixote de La Mancha* em papel, num ecrã de computador ou num iPad, apesar das particularidades perceptivas, não deixa de suscitar os mesmos mundos, de desencadear os mesmos pensamentos associativos, as mesmas emoções.



Figura 4 - Versão digital online de *Dom Quixote de La Mancha* de Miguel de Cervantes y Saavedra (1605)[7].

[7] Esta versao pode ser visualizada nap ágina da Biblioteca Nacional de Espanha: http://quijote.bne.es/libro.html.

Assim, do que falámos até aqui foi meramente do suporte de registo, e esse está longe de sequer ser parte do medium, porque o seu impacto sobre a obra é diminuto. O medium, no caso do livro, é o texto, assim como, no cinema, é a imagem, ou, na rádio, é o som, e esses sim, condicionam o discurso.

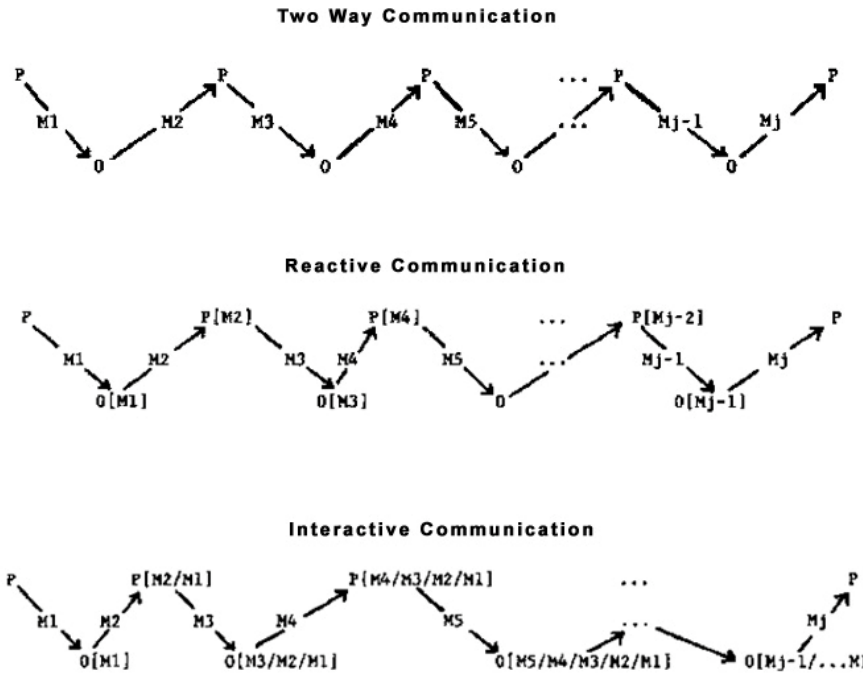
Por tudo isto, a desmaterialização é o fenómeno mais interessante operado pelas tecnologias de informação, pela digitalização do mundo. A desmaterialização nada destrói daquilo que é a essência do livro, do filme ou da música. Mas é a desmaterialização que abre novas possibilidades aos media, para que estes possam criar novas formas discursivas, nomeadamente através da convergência de media e, acima de tudo, através da abertura de acessos à participação por parte do receptor.

Interactividade Digital

O que interessa então agora analisar é de que modo podemos transformar a ideia de livro. Uma ideia com 2 mil anos, ainda que apenas massificada há 500 anos com Gutenberg. Para tal, será necessário perceber a que nos referimos quando falamos de interactividade. Para além de que devemos ter em conta tudo o que dissemos até aqui e, assim, seguir com o objectivo de introduzir a componente de interactividade sobre o medium "texto" e não apenas sobre o "livro", suporte ou registo.

No exemplo dado na Figura 4, podemos ver como um livro digitalizado, desmaterializado e colocado online não altera o texto da obra. Apenas o livro, suporte ou registo, se alterou. Ainda que no sítio nos seja dada a possibilidade de ouvir música e ver vídeo, essas são actividades paralelas e externas ao discurso construído por Cervantes. Desse modo, vamos ver quais são os requisitos discursivos para que uma obra possa ser considerada interactiva.

De todos os modelos sobre a interactividade que temos estudado nos últimos anos, o apresentado por Rafaeli (1998) continua a ser o que melhor define as propriedades do sistema, no sentido em que apresenta uma comparação visual dos diferentes modelos de discurso: linear, reactivo e interactivo (ver Figura 5).



Legenda: (P) Pessoa; **(O)** Outro; **(M)** Mensagem; **(Mj)** Sequências temporais; **P(Mj) or (OMj)** – Mensagens baseadas em Mensagens Previas; **P(Mj/Mj-1) or M (Mj/Mj-1)** – Mensagens Previas baseadas em mensagens anteriores.

Figura 4 – Modelos de comunicação, “Two Way”, “Reactive” e “Interactive” de Rafaeli (1998).

Assim, podemos ver que no modelo “Two-way”, ou linear, cada mensagem é enviada sem relação com a mensagem anterior. A mensagem M3 vai aparecer depois da M1 e M2, mas não é percepcionada pela pessoa (P) como relacionada. No modelo “Reactivo”, podemos verificar que a relação comunicativa entre P e O tem sempre em conta a mensagem previamente ocorrida entre eles; contudo, fica-se por aí. Só no modelo “Interactivo” é que acontece a situação em que tudo o que é dito anteriormente entre P e O serve para coordenar a resposta a dar a cada mensagem recebida.

Basicamente, o que nos diz este modelo é que a “reactividade” acontece, por exemplo, na relação que estabelecemos com a nossa televisão: carregamos no botão 3 e a Televisão responde, mudando o canal apresentada no ecrã. No caso da “interactividade”, para que ela possa existir, deve funcionar num modelo semelhante ao processo de conversação entre dois seres humanos, ainda que possa estar a decorrer entre uma pessoa e um artefacto ou máquina. Iniciada uma conversa, os

participantes partem do princípio de que os outros intervenientes, para além de reagirem ao que eles dizem, são ainda capazes de estabelecer ligações com assuntos abordados anteriormente na mesma conversa.

Deste modo, uma relação de interactividade criará, à partida, todo um maior envolvimento cognitivo entre os intervenientes. E esse é um ponto central que já tínhamos levantado no início deste texto, sobre a necessidade de aumentar o nível de envolvimento dos livros face aos outros media – internet e videojogos. Contudo, esta é uma questão com algumas dificuldades, nomeadamente porque ela obriga a que a obra se construa apenas mediante a participação e envolvimento do receptor, o que releva para uma transformação do processo criativo da narrativa.

Novo Livro

O novo livro de que aqui falamos é então, à partida, uma obra digital, desmaterializada, interactiva e capaz de fazer uso de outros media que não apenas o texto. Vamos ver dois dos exemplos mais recentes e amplamente partilhados na rede.

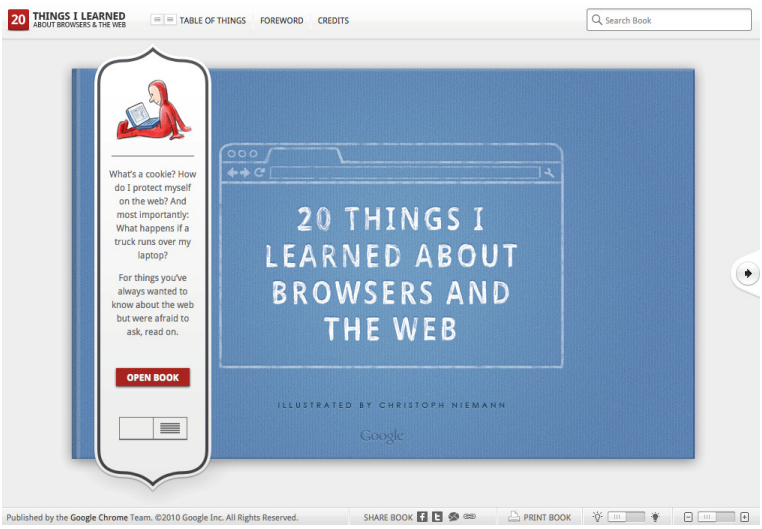


Figura 5 – *20 Things I learned About Browser and Web* (2010) de Min Li Chan, Fritz Holznagel e Michael Krantz, com ilustração de Christoph Niemann, publicado pela Google[8].

[8] O livro pode ser acedido em http://www.20thingsilearned.com/

Pela nossa análise, julgamos que *20 Things I learned About Browser and Web* está ainda longe do conceito que desenvolvemos ao longo destas linhas. A mensagem criada e que pretende passar não se constrói sob a participação do receptor, não depende de modo algum deste para se concretizar. O objecto é bastante interactivo no âmbito da sua representação, ou seja, no modo como podemos digitalmente virar as páginas ou aceder a qualquer parte do texto instantaneamente. Outro exemplo interessante é o modo como o "marcador de livros" guarda a nossa página e "se lembra" na vez seguinte em que voltamos ao livro de nos questionar se queremos iniciar a leitura a partir do último ponto, ou a partir do início. Todas estas questões são relevantes para a experiência do livro, enquanto objecto, mas não alteram a mensagem aí inscrita. Se imprimirmos o livro numa folha de papel, continuaremos a poder aceder a toda a mensagem de igual modo. Contudo, possui algumas nuances que o colocam no bom caminho, nomeadamente a componente de partilha embebida no livro e presente em todas as páginas.

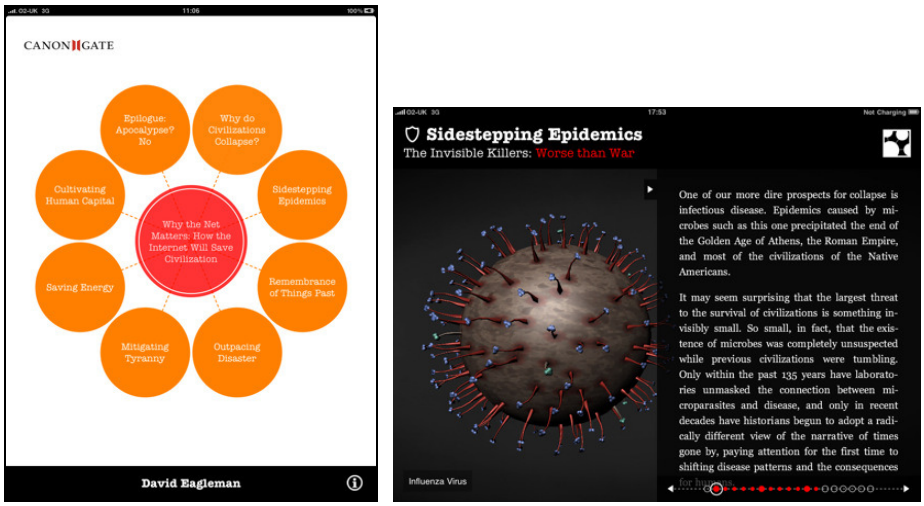


Figura 6 - *Why The Net Matters: How the Internet Will Save Civilization* (2010) de David Eagleman[9].

Why The Net Matters: How the Internet Will Save Civilization apresenta um avanço claro face ao livro da Google, no sentido da não-linearidade. Os capítulos do livro não aparecem como num livro, encadeados numa ordem definida, mas antes são apresentados como acessíveis em qualquer ordem (ver na Figura 6 a imagem à esquerda). Esta não linearidade no acesso aos capítulos permite que o leitor construa o seu próprio caminho na leitura e, assim, ter um papel mais interventivo no

[9] O livro só pode ser acedido na plataforma iPad, mais informações podem ser vistas em: http://www.eagleman.com/netmatters.

modo como a mensagem se constrói. De resto, temos também uma interactividade rica com a representação, à semelhança do que se passa com *20 Things I learned...*

Conclusão

Como se pôde ver nestes exemplos, a construção do novo livro interactivo digital é algo complexo e que possui exigências de várias naturezas. Nesse sentido, e com a emergência da necessidade deste novo livro, algo impulsionada pelo fenómeno tecnológico iPad, começaram a aparecer novas plataformas para a criação de livros interactivos. Plataformas como o Vook ou a Sophie (ver Fig. 7) pretendem permitir aos autores literários darem o salto para o universo dos livros digitais e interactivos. Na realidade, as dificuldades não decorrem apenas do novo conceito de livro, do envolvimento obrigatório do receptor, mas também do nível técnico.



Figura 7 – Plataformas de criação de livros digitais interactivos: Vook[10] e Sophie[11].

Ou seja, o desenvolvimento de um objecto com propriedades interactivas implica uma componente técnica, ainda que mínima, de programação de computadores. E é por isso que estas novas plataformas se tornam ainda mais necessárias, porque é preciso encontrar um modo de levar os autores do tradicional

[10] Pode saber mais sobre esta plataforma no sítio: http://vook.com/
[11] Pode saber mais sobre esta plataforma no sítio: http://www.sophieproject.org.

livro a darem o salto para o campo do digital e da interactividade, sem com isso os afastar com problemáticas técnicas do suporte.

Referências bibliográficas

Diamond, J. M. (1999). *Guns, germs, and steel: The fates of human societies*. New York: Norton.

Kenski, Vani M. (2000). Múltiplas linguagens na escola. In: Candau, Vera M. (org.) *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A

Kerchove, Derrick de (1997). *A Pele da Cultura. (Uma investigação sobre a nova realidade electrónica)*. Lisboa: Relógio d'Água

Rafaeli, S. (1988). Interactivity: From new media to communication. In R. P. Hawkins, J. M. Wiemann, & S. Pingree (Eds.). *Sage Annual Review of Communication Research: Advancing Communication Science: Merging Mass and Interpersonal Processes*, 16, 110-134. Beverly Hills: Sage.

Salen, K. & Zimmerman, E.(2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals.* Cambridge: MIT Press.



Spinillo, A. G. (2011). Compreensão de textos e metacognição: o papel da tomada de consciência no estabelecimento de inferências. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 42-57) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

Compreensão de textos e metacognição: o papel da tomada de consciência no estabelecimento de inferências

Alina Galvão Spinillo
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Resumo
Os aspectos metacognitivos envolvidos na compreensão de textos usualmente investigados nas pesquisas na área são aqueles relacionados ao monitoramento da leitura, em que se examina a capacidade do leitor de avaliar a própria compreensão, sendo capaz de detetar anomalias em textos, fazer correções e adotar estratégias que facilitem sua compreensão. Existe, entretanto, outro aspeto da metacognição ainda pouco explorado no campo da compreensão de textos que é a tomada de consciência por parte do leitor acerca de seu próprio processo de compreensão no que concerne ao estabelecimento de inferências a partir de informações intra e extra textuais. Com vistas a desenvolver a compreensão de textos em crianças com dificuldades nesta área, realizou-se um estudo de intervenção em sala de aula. Os participantes realizaram um pré-teste, sendo, então, divididos em um grupo controle e um grupo experimental. As crianças em ambos os grupos apresentavam o mesmo nível de dificuldade na compreensão de textos. Após o pré-teste, foi proporcionada às crianças do grupo experimental uma intervenção em sala de aula, enquanto as crianças do grupo controle continuavam com a mesma prática de ensino adotada pela escola. Nesta conferência são apresentados e discutidos os resultados desta intervenção, com especial destaque para os progressos registados relativamente à capacidade de as crianças estabelecerem e explicarem as bases das suas inferências (e informações intra e extra textuais).

Abstract
The metacognitive aspects involved in the comprehension of texts usually investigated in research in the area are those related with reading monitoring, in which one examines the reader's capability to evaluate its own comprehension, being able to detect anomalies in texts, make corrections and adopt strategies that facilitate his understanding. There is, however, another aspect of metacognition, still under-explored in the field of texts' comprehension, which is the acknowledgment by the reader of his own comprehension process in relation with the establishment of inferences from intra and extra textual informations. Aiming at developing the understanding of texts in children with difficulties in this area, a classroom intervention study was conducted. The participants performed a pre-test, being then divided in a control group and an experimental group. The children in both groups presented the same level of difficulty in understanding texts. After the pre-test, a classroom intervention was provided to the children of the experimental group, whereas the children in the control group carried on with the same teaching practice adopted by the school. The results of this intervention are presented and discussed in this conference, with special emphasis on the registered progresses in relation to the children's capability to establish and explain the basis of their inferences (and intra and extra textual informations).

Introdução

Compreender textos é atividade complexa, dinâmica e multifacetada que tem, há muito, despertado o interesse de teóricos que procuram propor modelos que expliquem como este processo ocorre; para pesquisadores que buscam identificar os fatores responsáveis pela compreensão textual; e para educadores que, cientes da relevância da compreensão de textos para a aprendizagem procuram desenvolver em seus alunos a habilidade de compreender textos. Embora a compreensão possa versar sobre textos orais, não requerendo, portanto, a leitura (ver Brandão & Spinillo, 1998; Diakidoy, Stylianou, Karefillidou & Papageorgiou, 2005), neste artigo o foco recai sobre a compreensão de textos escritos.

Três dimensões constituem a compreensão de textos: a social, a linguística e a cognitiva. A dimensão social refere-se ao fato da leitura estar inserida em um contexto em que os objetivos, as motivações, as expectativas e conhecimentos prévios do leitor participam deste processo, assim como as intenções comunicativas do autor do texto (Koch & Elias, 2006; Marcuschi, 2008; Solé, 1998; Tolchinsky & Pipkin, 2003).

Como a intenção comunicativa do produtor se manifesta através da materialidade linguística do texto, o conhecimento adquirido acerca da língua desempenha papel crucial na compreensão (Cain & Oakhill, 2004; Correa & Dockrell, 2007; Kleiman, 2002; Solé, 2003; Yuill & Oakhill, 1991). Essa materialidade se constitui no plano da palavra (decodificação e reconhecimento), da sentença e do texto como um todo, de maneira que os significados são gerados a partir de uma rede de relações lexicais, semânticas, sintáticas, morfossintáticas, pragmáticas e estruturais.

Os fatores cognitivos, por sua vez, se referem à memória de trabalho, ao monitoramento e ao estabelecimento de inferências (Graesser, Singer & Trabasso, 1994; Kleiman, 2002; Perfetti, Marron & Foltz, 1996; Yuill & Oakhill, 1991), instâncias essas referidas na literatura como processos de alto nível (Oakhill & Yuill, 1996). As inferências recebem atenção especial por parte dos estudiosos das mais diferentes perspectivas teóricas, sendo consideradas essenciais no processo de compreensão (e.g., Graesser, Swamer, Baggett & Sell, 1996; Kintsch, 1998; Marcuschi, 2008). Na realidade, compreender textos é um processo inferencial por excelência, pois nem tudo está explicitado no texto, sendo a partir das inferências que se atribui significado às informações nele veiculadas e se preenche as lacunas (informações implícitas) deixadas pelo autor. Portanto, o significado do texto deriva-se de uma coautoria entre o autor que o produz parcialmente e o leitor que o completa. Neste

processo, o leitor tanto integra as diferentes proposições do texto como preenche as lacunas deixadas pelo autor com base em seus conhecimentos prévios (linguísticos e de mundo), integrando informações literais e inferenciais. Informações literais são aquelas explicitamente presentes no texto, enquanto as inferenciais são informações implícitas derivadas da integração de informações intratextuais entre si e da integração entre informações intra e extratextuais (Spinillo & Mahon, 2007; Vidal-Abarca & Rico, 2003; Yuill & Oakhill, 1991).

Esses aspectos são enfatizados por Kintsch (1998) em seu modelo denominado de Construção-Integração (CI) o qual pressupõe duas instâncias indissociáveis: o texto-base e o modelo situacional. De forma breve, o texto-base pode ser definido como uma representação fortemente baseada na integração de informações intratextuais, estando muito próxima ao texto efetivamente lido. O modelo situacional, por outro lado, pode ser entendido como uma representação mental marcada pelas elaborações do leitor a partir de seu conhecimento de mundo, sendo, portanto, o lugar onde as inferências são estabelecidas.

As inferências são o aspecto mais investigado pelos pesquisadores e presente em todos os modelos de compreensão propostos pelos estudiosos da área. Revisando-se a literatura, observa-se que os autores manifestam diferentes interesses a respeito das inferências, examinando como elas são geradas, como se classificam e que repercussões tem sobre a compreensão geral do texto (e.g., Cain, Oakhill, Barnes & Bryant, 2001; Coscarelli, 2003; Graesser, 2007; Graesser, Singer, & Trabasso, 1994; Graesser & Zwaan, 1995; King, 2007; Kintsch, 1998; Marcuschi, 2008; Oakhill & Cain, 2004; Spinillo & Mahon, 2007; Vidal-Abarca & Rico, 2003; Warren, Nicholas, & Trabasso, 1979). Contudo, no presente artigo, o estabelecimento de inferências é tratado em uma perspectiva distinta, analisando-se a relação entre a compreensão de textos e a metacognição a partir do processo inferencial, como discutido a seguir.

A tomada de consciência e o processo inferencial: questões teóricas e dados de pesquisa

Segundo nossa análise, a relação entre compreensão de textos e metacognição se configura de duas maneiras. Uma é aquela que está associada ao monitoramento da leitura, de modo que os aspectos metacognitivos envolvidos na compreensão se referem aos mecanismos de controle ou auto-regulação; ou seja, à capacidade do leitor de avaliar a própria compreensão durante a leitura, sendo capaz de detectar anomalias e inconsistências em textos, identificar a natureza de suas dificuldades, de fazer correções, de adotar estratégias que facilitem a

compreensão e promovam a superação das dificuldades experimentadas (e.g., Brown, Armbruster & Baker, 1986; Coelho & Correa, 2010; Markman, 1979; Ruffman, 1996; Serra & Oller, 2003; Solé, 1998). Esta relação tem sido mais explorada na literatura na área.

Entretanto, outra instância da metacognição está também envolvida no processo de compreensão: a tomada de consciência relativa ao estabelecimento de inferências. Esta relação entre compreensão de textos e metacognicao ainda é pouco examinada e discutida pelos estudiosos. Esta tomada de consciência por parte do leitor o leva a pensar sobre as bases geradoras das inferências que estabeleceu ao ler o texto, requerendo considerar as informações intratextuais veiculadas no texto e as informações extratextuais relativas a seu conhecimento de mundo que foram acionadas pelo texto.

A questão teórica aqui levantada é que as relações entre compreensão de textos e metacognicao não se restringem apenas ao monitoramento da leitura como usualmente proposto; mas que tais relações podem ser ampliadas, envolvendo a tomada de consciência do processo inferencial. Esta questão teórica tem repercussões tanto empíricas como aplicadas. A repercussão empírica refere-se à necessidade de gerarem-se recursos metodológicos que permitam investigar tais relações. A repercussão aplicada, por sua vez, refere-se à possibilidade de que essas relações possam se tornar ferramentas didáticas que permitam derivar implicações educacionais que auxiliem no estabelecimento de inferências.

Alguns estudos adotaram uma metodologia de investigação que levava as crianças a uma tomada consciência acerca de seu processo inferencial.

Chi, Leeuw, Chiu e Lavancher (1994) examinaram se auto-explicações sobre o texto no momento da leitura beneficiaria a compreensão de alunos do oitavo ano com diferentes níveis de compreensão relativa a textos sobre biologia cujo tema não lhes era familiar. Os participantes formaram dois grupos: um grupo lia o texto sem interrupção e o outro fazia uma leitura interrompida a cada frase do texto, sendo solicitado que ao final de cada frase explicasse para si mesmo o que havia entendido. O grupo que fornecia auto-explicações teve um desempenho superior em relação ao outro grupo no pós-teste, assim como o progresso do pré-teste para o pós-teste foi mais evidente. Os participantes que forneceram maior número de auto-explicações foram mais bem sucedidos do que aqueles que geraram poucas auto-explicações. Isso foi observado tanto no desempenho geral como no desempenho nas perguntas consideradas difíceis que eram aquelas que demandavam a integração de informações intratextuais e extratextuais. A conclusão foi a que auto-explicações promovem a aprendizagem e a compreensão de novos conteúdos.

Brandão e Oakhill (2005) investigaram o uso de conhecimentos prévios na compreensão de textos por crianças com idades entre 7 e 8 anos. Após a leitura de um texto, as crianças eram solicitadas a responder perguntas e a explicar como haviam encontrado suas respostas. Os dados mostraram que fornecer justificativas para as respostas dadas auxiliava na identificação das dificuldades de compreensão experimentadas pelo leitor, bem como auxiliava a promover uma compreensão mais eficiente, levando o leitor a pensar sobre suas respostas, rever sua adequação e assim modificá-las caso achasse necessário.

Embora os autores dessas investigações não tenham feito qualquer relação entre compreensão de texto e metacognição, nossa interpretação dos dados obtidos nesses estudos é que houve, de fato, uma tomada e consciência que foi o mecanismo responsável pelo estabelecimento de inferências. Segundo nossa análise, o leitor no estudo de Chi e cols. (1994) ao fornecer auto-explicacoes relativas a cada frase realizava uma tomada de consciência a respeito de sua forma de pensar sobre aquela passagem colocada em evidência. No estudo de Brandão e Oakhill (2005), a tomada de consciência ocorria quando a criança era solicitada a justificar sua resposta, o que a levava a pensar sobre as informações que haviam servido de base para sua resposta; ou seja, a criança era solicitada a explicitar as bases geradoras de suas inferências. Quer através de auto-explicações quer através de justificativas, o que se nota é que a tomada de consciência contribuiu para a compreensão do texto, pois a reflexão propiciada por perguntas que levam o leitor a explicitar as bases geradoras das inferências estimula a apropriação do próprio processo de compreensão. Isso ressalta a relevância de perguntas para a compreensão de textos, como apontado por E. Kintsch (2005) ao comentar que perguntas cumprem dois papéis distintos: o de avaliar e o de promover a aprendizagem. Neste sentido, perguntar pode servir tanto para avaliar como para desenvolver a compreensão.

Ao inserir a aprendizagem neste cenário de discussão, torna-se necessário remeter a estudos em que as relações entre aprendizagem e metacognição foram objeto de discussão. Jou e Sperb (2006) e Ribeiro (2003), por exemplo, ressaltam o papel das estratégias metacognitivas na potencialização da aprendizagem e no desenvolvimento de formas apropriadas do aluno lidar com a informação proveniente do meio e com os próprios processos de pensamento, apontando que os treinos que contemplam atividades metacognitivas tem produzido melhores resultados no que se refere ao rendimento escolar em diferentes áreas do conhecimento (linguístico, matemático, sobre física e biologia).

A tomada de consciência e o processo inferencial: uma experiência em sala de aula

Colocando em perspectiva as questões levantadas a respeito das relações entre metacognição e aprendizagem e questões acerca das relações entre compreensão de texto e metacognição, é possível pensar que os leitores, sobretudo aqueles com dificuldades de compreensão, poderiam se beneficiar de situações de aprendizagem que favorecessem a tomada de consciência acerca das bases geradoras de suas inferências.

Tendo isso em mente, Spinillo (2008) realizou um estudo de intervenção com o objetivo de desenvolver a compreensão de textos em crianças de baixa renda (idade média: 10 anos 9 meses) com dificuldades nesta área. Após um pré-teste, os participantes foram divididos em um grupo experimental e um grupo controle. Às crianças do grupo experimental foi proporcionada uma intervenção em sala de aula conduzida pela professora da sala que recebia treinamento em serviço. A intervenção se caracterizava por um conjunto de atividades metacognitivas voltadas para a tomada de consciência acerca da origem das informações que geravam as inferências, integrando informações intratextuais (derivadas do próprio texto) e extratextuais (derivadas de seu conhecimento de mundo). Não foram identificadas diferenças significativas entre os grupos no pré-teste. Entretanto, no pós-teste, as crianças do grupo experimental tiveram um desempenho significativamente melhor que as do grupo controle, sendo as únicas que melhoraram a compreensão de textos do pré para o pós-teste. De modo geral, os dados mostram que a intervenção teve um papel facilitador sobre a compreensão, auxiliando na superação das dificuldades identificadas no pré-teste. A intervenção favoreceu uma compreensão mais global do texto em relação à capacidade de identificar as principais ideias nele veiculadas; bem como em relação à capacidade de estabelecer inferências e de explicitar as informações intra e extratextuais que lhes serviam de base.

Para ilustrar o que ocorria durante a intervenção serão apresentadas passagens relativas a atividades de leitura realizadas com as crianças na sala de aula. Em uma das atividades, as crianças liam um texto e tanto individualmente como em pequenos grupos a professora fazia perguntas de natureza inferencial sobre informações implícitas no texto, solicitando que os alunos explicitassem o que havia gerado a resposta dada, independentemente de a resposta estar correta ou incorreta. Importante comentar que os textos mencionados nas passagens a seguir foram traduzidos de Yuill e Oakhill (1991) e que algumas das passagens aqui ilustradas constam em Spinillo (2008). A escolha desses textos decorreu do fato de serem histórias potencialmente inferenciais que deixavam implícita uma série de

informações sobre os personagens, sobre o local onde os fatos ocorriam e sobre os eventos principais da narração.

TEXTO 1

Tonico estava deitado folheando um livro. O local estava todo embaçado. De repente caiu sabonete nos seus olhos. Ele, depressa, procurou pegar a toalha. Então ele ouviu um barulho: ploft. Ah, não! O que iria dizer à sua professora? Ele ia ter que comprar outro livro. Tonico esfregou os olhos e se sentiu melhor.

Passagem 1:

Professora: De quem era o livro que Tonico estava lendo?

Criança 1: Da tia dele.

Professora: Como descobriu? Foi de alguma parte da história que fez você pensar assim? Ou foi de coisas fora do texto? Coisas que você já sabe?

Criança 1: Aqui está assim (apontando para o texto): “O que iria dizer à sua professora?” Então era dela.

Criança 2: Você não sabe explicar. É assim: porque se o livro era dele, ele não tinha que dizer nada para a tia. Se ele tinha que dizer que o livrou se molhou todo para ela, era porque era dela e não dele.

Criança 3: Mas o livro podia ser da escola e não da professora.

Criança 2: Mas não era dele.

Professora: Acho que vocês três acertaram. Podia ser da tia ou da biblioteca da escola. Mas não era de Tonico. Por isso ele estava preocupado: “O que iria dizer à sua professora?” (indicando frase do texto).

Comentários: Inicialmente a professora solicita que o aluno explique de onde gerou a resposta dada: se de informações intratextuais (a partir do texto) ou extratextuais (conhecimento de mundo do leitor). A Criança 1 indica que as bases de sua resposta derivaram-se de uma frase do texto; e a Criança 2 complementa a resposta da Criança 1, referindo-se a seu conhecimento de mundo sobre propriedade. A Criança 3, por sua vez, também apelando para seu conhecimento de mundo, levanta outra possibilidade: que o livro poderia ser da escola e não necessariamente da professora. A Criança 2 replica, concordando parcialmente com a alternativa proposta pela Criança 2. Por fim, a professora retoma seu turno de fala, fazendo um fechamento em que indica que todas as explicações fornecidas pelos alunos eram apropriadas. A professora retorna ao texto, indicando uma frase que justifica as interpretações das crianças a respeito de quem era o livro que o personagem da

história estava lendo. Nota-se nesta passagem que a professora levava as crianças a tomarem consciência das bases geradoras das inferências estabelecidas na tentativa de responderem a pergunta feita por ela.

Passagem 2:

Professora: Em que parte da casa Tonico estava?

Criança 1: No banheiro tomando banho de banheira. Tomando banho bem quente. Eu gosto de banho quente. Frio eu não gosto.

Professora: (faz expressão de surpresa) Cadê isso aqui no texto? Qual parte do texto deu essa ideia para você?

Criança 1: Está aqui: tem sabonete nos olhos, toalha. Estava tomando banho.

Professora: Por que essas palavras fizeram você descobrir que ele estava no banheiro?

Criança 1: Porque toalha e sabonete ficam no banheiro

Professora: Mas de banheira? Como sabe?

Criança 1: Está aqui tia, diz que estava deitado. No começo eu pensava que ele estava lendo na cama, estava deitado.

Professora: E por que mudou de ideia?

Criança 1: Mas ai disse as outras coisas de banheiro. Ai tinha que ser tomando banho. E de banheira porque no chuveiro a gente fica em pé.

Professora: E como descobriu que o banho era quente?

Criança 1: Diz que estava embaçado. Espelho fica embaçado quando o banho é quente.

Comentários: A resposta da Criança 1 abre diversas possibilidades de discussão tanto por informar o local onde o personagem da história estava, como também por trazer informações a respeito do tipo de banho que o personagem tomada (chuveiro, banheira) e a respeito da temperatura da água do banho. A professora de imediato solicita esclarecimentos, pedindo que indique no texto a informação que gerou aquelas inferências. A criança, então, aponta passagens do texto, tomando consciência das informações intratextuais que originaram sua inferência acerca do local onde o personagem se encontrava. Merece destaque o fato de a criança ter gerado múltiplas inferências (o personagem estava no banheiro, tomando banho de banheira e com água quente) ao integrar diversas informações intratextuais. Este fato ilustra o jogo de relações que se estabelece entre as diferentes proposições do texto e o conhecimento de mundo do leitor. A professora, em diferentes ocasiões ao

longo da interação, solicita que a criança explicite as bases de suas inferências, favorecendo a tomada de consciência do processo de compreensão.

Passagem 3:

Professora: O que aconteceu com o livro?

Criança 1: Essa é fácil. Ele caiu na banheira e se apodreceu todo.

Criança 2: Apodreceu não. MOLHOU.

Professora: Marque no texto as pistas para descobrir isso (entrega para as crianças lápis de cor)

Criança 1: Foi essa (sublinha a palavra *ploft*).

Professora: *Ploft*? Como assim? Não entendi.

Criança 2: *Ploft*. Isso é o barulho do livro dentro da água. *Ploft*. Eu entendi assim.

Criança 3: Eu também.

Professora: E como sabem desse barulho?

Criança 3: Todo mundo sabe, ora. *Pou* é quando explode, *ploft* é quando cai. Cai no molhado.

Comentários: A intervenção da professora incide sobre informações intratextuais, levando os alunos a identificarem no texto as passagens que geraram as inferências. No entanto, o conhecimento de mundo dos alunos também é acionado, como se observa nas falas da Criança 1 e da Criança 3 ao mencionarem o ruído típico de um objeto caindo na água (ploft).

TEXTO 2

Beto estava chorando. Todo o seu dia estava arruinado. Todo o seu trabalho fora destruído pela onda. Sua mãe se aproximou para consolá-lo. Mas, sem querer, pisou na única torre que ainda estava de pé. Beto chorou mais ainda. 'Não ligue não' disse a mãe, 'A gente constrói outro amanhã.' Beto parou de chorar e foi para casa tomar um refrigerante.

Passagem 4

Professora: Onde Beto estava?

Criança 1: Na praia.

Professora: Como sabem? Aqui no texto não diz.

Criança 1: (lê o texto novamente) Não diz, mas ele estava na praia porque fala da onda do mar. Então, estava na praia sim.

Criança 2: Estava na beira da praia com a mãe dele.
Professora: E o que foi que a onda destruiu?
Criança 2: O castelo que o menino estava fazendo. Ela derrubou tudo.
Criança 1: Foi, tudinho mesmo. Coitado!
Professora: Como você sabe que era isso que ele estava fazendo?
Criança 2: Porque eu sei.
Professora: Sabe como? Em que parte do texto diz que ele estava fazendo um castelo?
Criança 2: Aqui diz que a onda destruiu. Onda derruba castelo.
Criança 1: Ai também, ai depois aqui diz (aponta o texto) que a mãe pisou por cima da torre. Castelo de areia tem torre.

Comentários: Em relação à primeira pergunta desta passagem, observa-se que a professora pede que a criança explicite as bases de sua resposta, chamando a atenção para o fato de que o texto não traz literalmente qualquer informação sobre o local onde o personagem da história se encontrava. Em resposta a esta indagação, a Criança 1 menciona a palavra que a fez inferir o local onde o personagem estava. Fato semelhante ocorre em relação à segunda pergunta (E o que foi que a onda destruiu?), só que neste caso, a Criança 2 menciona seu conhecimento de mundo de que "onda derruba castelo" e a Criança 1 integra a informação textual de que "a mãe pisou por cima da torre" com a informação textual derivada de seu conhecimento de mundo de que "castelo de areia tem torre." Mais uma vez, as perguntas da professora levam a criança a tomar consciência da origem do processo inferencial em que informações intra e extratextuais são continuamente integradas de modo a levar o leitor a construir sentidos para o texto.

TEXTO 3

Gilberto ganhou um guarda-chuva. Ele queria usar o presente e para isso queria um dia de chuva. Após muitos dias de espera, o dia amanheceu coberto de nuvens. Gilberto abriu o guarda-chuva e foi para a calçada. O vento soprava tão forte que as bordas do guarda-chuva se voltaram para cima. Gilberto molhou-se todo, entrou correndo em casa e começou a chorar. A mãe trocou a roupa dele, mas ele não parava de chorar. Então, ela falou baixinho, no ouvido de Gilberto. E um sorriso iluminou o rosto triste do menino.

Passagem 5:

Professora: O que você acha que a mãe de Gilberto disse para ele?

Criança 1: A mãe disse uma coisa boa, porque ele ficou rindo.

Professora: E que coisa boa foi essa que ela falou?

Criança 1: Sei lá. Qualquer coisa boa.

Professora: Mas tem que dizer, não pode ser assim, dizer que foi qualquer coisa. Tem que dizer que coisa que foi que ela disse.

Criança 1: A mãe dele vai dar um chocolate para ele comer.

Professora: Ai está certo! Por que você acha isso?

Criança 2: Chocolate é bom. Ele come e esquece o guarda-chuva. E para de chorar.

Professora: Quem mais acha a mesma coisa ou acha outra coisa?

Criança 3: Eu acho que ela disse '*eu te amo meu filho´*.

Professora: Por que você acha isso?

Criança 3: Porque ai ele ia parar de chorar por causa que ela amava ele.

Comentários: A professora faz uma pergunta de predição, que requer uma antecipação acerca do que ainda se seguirá no texto. Perguntas deste tipo são altamente inferenciais e demandam uma articulação entre o que foi até então veiculado no texto e o conhecimento de mundo do leitor (integração de informações intra e extratextuais). A resposta da Criança 1 é muito vaga e a professora insiste, solicitando uma maior precisão a respeito do que a mãe do personagem disse a ele. A Criança 1, então, reformula sua resposta e a Criança 2 fornece uma resposta diferente daquela dada pela Criança 1. A professora estimula as demais crianças a responderem, quando então, a Criança 3 apresenta uma terceira alternativa. Importante ressaltar que, apesar de distintas, todas as respostas fornecidas pelas três crianças são plausíveis e, portanto, apropriadas.

Passagem 6

Professora: O que você acha que a mãe de Gilberto disse para ele?

Criança 1: Ela brigou com ele porque não era para ele ficar chorão desse jeito.

Professora: Mas olha, aqui no texto, aqui diz assim: "Então, ela falou baixinho, no ouvido de Gilberto. E um sorriso iluminou o rostinho triste." Ele estava sorrindo, então ela não pode ter brigado com ele senão ele não ia sorrir, não é?

Criança 1: Então... não sei.

Professora: Ela deve ter dito a ele uma coisa boa. O que ela disse… fez ele parar de chorar e sorrir. A história diz isso, que ele sorriu. O que você disse não

combina com a história. O que você acha que a mãe de Gilberto disse que fez ele sorrir?

Criança 1: Então eu errei. Eu não prestei atenção direito.

Professora: Quer ler de novo?

Criança 1: Precisa não. Ela disse assim: 'Olhe meu filho, não chore não que eu compro outro guarda-chuva para você.' Ai ele riu. Pronto, assim fica combinando, fica bom.

Comentários: Nesta passagem, a criança responde de forma inadequada, sendo isso explicitamente comentado pela professora que, ao colocar em evidência uma parte do texto, demonstra que a resposta dada era pouco plausível, sendo incoerente com a informação veiculada no texto. A criança, então, reconsidera sua resposta, alterando-a. As intervenções da professora colocam em perspectiva a resposta dada pela criança (tomada de consciência) e a informação veiculada no texto, enfatizando a necessidade de haver uma coerência entre ambas; coerência esta que não havia sido mantida com a primeira resposta dada pelo aluno.

Conclusões e discussão final

Como se pode notar nas passagens acima ilustradas, dois tipos de perguntas eram endereçadas aos alunos: perguntas que versavam sobre informações inferenciais relativas ao texto e perguntas que versavam sobre suas formas de pensar. Ao fornecer respostas a perguntas deste último tipo os alunos tomavam consciência de sua própria compreensão, sobre a maneira como estabeleciam as inferências; sendo perguntas que propiciavam uma atividade metacognitiva. As intervenções da professora tinham o propósito propiciar uma integração entre as informações intratextuais entre si e as informações intratextuais e o conhecimento de mundo das crianças, colocando em perspectiva o texto e as experiências prévias do leitor. Na realidade, toda a intervenção proposta na sala de aula envolvia atividades metalinguísticas e metacognitivas. As atividades metalinguísticas eram aquelas em que o texto (palavra e sentenças) era tomado como objeto de reflexão e análise por parte das crianças; e as atividades metacognitivas eram aquelas em que o próprio pensamento das crianças era tomado como objeto de reflexão e análise. Jolibert e Sraïki (2008) também enfatizam a importância de atividades metacognitivas e metalinguísticas para o desenvolvimento de competências de leitores ao descreverem uma experiência conduzida em sala de aula com crianças do ensino fundamental. Tanto naquela sala de aula como na sala de aula aqui discutida, um aspecto de grande relevância merece ser mencionado: o papel da

explicitação verbal. Nas atividades metalinguísticas e metacognitivas a explicitação assume papel de destaque. No caso da sala de aula que foi nosso cenário de investigação, a explicitação por parte dos alunos e por parte da professora foi crucial para tornar as atividades linguísticas e cognitivas em atividades metalinguísticas e metacognitivas, permitindo que o texto e o pensamento passassem a ter, digamos, uma materialidade. A explicitação permitia colocar em perspectiva a inevitável e crucial relação entre texto e leitor a qual gera as inferências.

Na perspectiva teórica aqui adotada, as inferências não são entendidas apenas como um fator da compreensão, mas como a compreensão propriamente dita. Assim, qualquer proposta didática que vise desenvolver leitores proficientes necessariamente tem que colocar as inferências como o centro da ação pedagógica. Ampliando ainda mais essa proposta didática, seria relevante estreitar os laços entre compreensão de textos e metacognição, associando a tomada de consciência do processo inferencial ao monitoramento da leitura.

Para finalizar, fica evidente, portanto, a possibilidade de desenvolver habilidades de compreender textos em crianças com dificuldades nesta área. Isso pode ser estendido a toda e qualquer proposta didática que deseje desenvolver os leitores que queremos (ver Ribeiro & Viana, 2009). Importante ressaltar que diferentemente de outros estudos de intervenção que foram realizados individualmente em situações experimentais controladas, a pesquisa aqui discutida demonstra ser possível desenvolver a capacidade de compreender textos no contexto escolar. Neste sentido, a compreensão de textos precisa ser considerada um objeto de ensino que necessita ser tratado didaticamente, como enfatizam Colomer e Camps (2002) e Viana e Martins (2009). Conferir um tratamento didático à compreensão textual não é tarefa fácil, mas é, sem dúvida, um desafio possível que merece ser assumido de forma interdisciplinar por educadores, linguistas e psicólogos cognitivos.

Referências bibliográficas

Brandão, A. C. P. & Oakhill, J. (2005). "How do you know this answer?" Children´s use of text data and general knowledge in story comprehension. *Reading and Writing*, 18, 687-713.

Brandão, A. C. P. & Spinillo, A. G. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11 (2), 253-272.

Brandão, A. C. P. & Spinillo, A.G. (2001). Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 6 (1), 55-66.

Brown, A.L., Armbruster, B.B. & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. Em J. Orasanu (Org.), *Reading comprehension: From research to practice* (pp. 49-75). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Cain, K. & Oakhill, J. (2004). Reading comprehension difficulties. Em T. Nunes & P. Bryant (Orgs.), *Handbook of children´s literacy* (pp. 313-338). London: Kluwer Academic Press.

Cain, K., Oakhill, J., Barnes, M. & Bryant, P. (2001) Comprehension skill, inference making ability and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, *29* (6), 850-859.

Chi, M.T.H., Leeuw, N., Chiu, M.H. & Lavancher, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science*, 18, 439-477.

Coelho, C. & Correa, J. (2010). Desenvolvimento da compreensão leitora através do monitoramento da leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 23* (3), 575-581.

Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.

Correa, J. & Dockrell, J. E. (2007). Unconventional words segmentation in Brazilian children's early text production. *Reading and Writing*, 20 (8), 815-831.

Coscarelli, C.V. (2003). Inferência: Afinal o que é isso? Belo Horizonte: FALE/UFMG. Disponível em: http://bbs.metalink.com.br/~1coscarelli/publica.htm. Acesso em: 9 fevereiro 2010.

Diakidoy, I. N., Stylianou, P., Karefillidou, C. & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, *26*, 55-80.

Graesser, A.C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. Em D. S. McNamara (Org.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 3-26). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Graesser, A., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101 (3), 271-395.

Graesser, A. & Zwaan, R. (1995). Inference generation and the construction of situation models. Em C. Weaver; S. Mannes & C. Fletcher (Orgs.), *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch* (pp. 117-139). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Graesser, A. C., Swamer, S., Baggett, W. B., Sell, M. A. (1996). New models of deep comprehension. Em B. K Britton & A. C. Graesser (Orgs.), Models of understanding text (pp. 1-32). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Jolibert, J. & Sraïki, C. (2008). *Caminhos para aprender a ler e escrever*. São Paulo: Editora Contexto.

Jou, G. I. de & Sperb, T. M. (2006). A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Critica*, 19 (2), 177-185.

King, A. (2007). Beyond literal comprehension: A strategy to promote deep understanding of text. Em D.S. McNamara (Org.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions and technologies* (pp. 267-290). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kintsch, E. (2005), Comprehension theory as a guide for the design of thoughtful questions. *Topics in Language Disorders*, 25 (1), 51-64.

Kleiman, A. (2002). *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.

Koch, I. V. & Elias, V. M. (2006). *Ler e compreender: Os sentidos do texto*. São Paulo: Editora Contexto.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

Markman, E.M. (1979). Realizing that you don´t understand: elementary school children´s awareness of inconsistencies. *Child Development, 50,* 643-655.

Oakhill, J. & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation. Em C. Cornoldi & J. Oakhill (Orgs.), *Reading Comprehension Difficulties: Processes and intervention* (pp. 69-92). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Perfetti, C.; Marron, M. & Foltz, P. (1996). Sources of comprehension failure: Theoretical perspective and case studies. Em C. Cornoldi & J. Oakhill (Orgs.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 137-165). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Critica*, 16 (1), 109-116.

Ribeiro, I. & Viana, F. L. (2009, Orgs.). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos: ideias e projectos para desenvolver a leitura*. Coimbra: Almedina.

Ruffman, T. (1996). Reassessing children's comprehension-monitoring skills. Em C. Cornoldi & J. Oakhill (Orgs.). *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 33-67). Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum Associates.

Serra, J. & Oller, C. (2003). Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio. Em A. Teberosky; C. Oller & cols. (Orgs.), *Compreensão de leitura: A língua como procedimento* (pp. 35-43). Porto Alegre: Artmed.

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura.* Porto Alegre: Artmed.

Solé, I. (2003). Ler, leitura, compreensão: "sempre falamos a mesma coisa?" Em A. Teberosky, C. Oller & cols. (Orgs.), *Compreensão de leitura: A língua como procedimento* (pp. 17-34). Porto Alegre: Artmed.

Spinillo, A. G. (2008). O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. *Interamerican Journal of Psychology*, *42* (1), 29-40.

Spinillo, A. G. & Mahon, E. da R. (2007). Compreensão de texto em crianças: Comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (3), 463-471.

Tolchinsky, L. & Pipkin, M. (2003). Seis leitores em busca de um texto. Em A. Teberosky, C. Oller & cols. (Orgs.), *Compreensão de leitura: A língua como procedimento* (pp. 95-105). Porto Alegre: Artmed.

Viana, F.L. & Martins, M. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Em I. Ribeiro & F. L. Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos: ideias e projectos para promover a leitura* (pp. 9-42). Coimbra: Almedina.

Vidal-Abarca, E. & Rico, G. M. (2003). Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. Em A. Teberosky; C. Oller & cols. (Orgs.), *Compreensão de leitura: A língua como procedimento* (pp. 139-154). Porto Alegre: Artmed.

Warren, W.H.; Nicholas, D.W.; Trabasso, T. (1979). Event chains and inferences in understanding narratives. Em O. Freedle (Org.), *New directions in discourse processing* (pp. 23-51). Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Yuill, N. & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation.* Cambridge: Cambridge University Press.



Comunicações



Pereira. P. (2011). O palco do mundo, a criança e os Bonifrates. Efabulação e conhecimento em Ana de Castro Osório. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 59-76) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

O palco do mundo, a criança e os Bonifrates. Efabulação e conhecimento em Ana de Castro Osório

Paulo Silva Pereira
Centro de Literatura Portuguesa – U. Coimbra
psilvapereira@sapo.pt

Resumo

As *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Pólo Norte* (1922) e *ao Brasil* (1923), de Ana de Castro Osório, inscrevem-se num horizonte formativo, potenciando novos modos de ler o mundo e de interrogar a substância do humano. Nesta comunicação, pretende-se explorar o alcance das convenções do mundo possível do texto, o perfil ontológico dos «bonifrates» e o efeito perlocutivo que se pretende suscitar. É de salientar o valor heurístico da Viagem, pelo reforço do horizonte do Conhecimento, e a dinâmica de superação que traz consigo a Aventura. Quanto à evocação do elemento africano, ela não foge às constrições que pesavam sobre o sistema colonial português, porque as formas alternativas da etnicidade só são 'toleradas' se passarem pelo crivo do 'civilizado', rasurando os traços de *in*cultura. Sendo a difusão do Conhecimento um dos vectores deste projecto literário, não admira que a itinerância por terras brasileiras possibilite uma abertura ao universo do real: o «encontro com a Natureza tropical» (que leva à presença massiva da *ekphrasis*) e a paisagem urbana, saturada de artefactos tecnológicos, concorrem para uma estética do deslumbramento, como mostra o ilustrador A. Jourdain. Mas, o que mais interpela o olhar é a imagem dessa «terra irmã e próspera, nossa segunda pátria», reverso especular do 'mesmo', que convida ao périplo pelos 'lugares' da memória lusa.

Abstract

The *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Pólo Norte* (1922) and *ao Brasil* (1923) by Ana de Castro Osório are part of a formative horizon, allowing new ways of reading the world and questioning the essence of the human being. In this paper, I want to explore the reach of the conventions of the text's possible world, the ontological profile of the «puppets» and the text's perlocutionary effect. The heuristic value of the Voyage should also be stressed, for its role in reinforcing the horizon of Knowledge and the overcoming dynamic brought about by Adventure. The awareness of a homogenous common code constrains the ritual of meeting the 'other', since the latter is seen from the (narcissistic) point of view of the 'self'. From the Eskimos' physical appearance to language and gender relations, everything adds up to highlight their primitivism, including the books' illustrations by Mily Possoz. As to the evocation of the African element, it cannot escape the restrictions which weighed on the Portuguese colonial system, since ethnic alternatives are only 'tolerated' after acceptance by the 'civilised', erasing all signs of *un*culture. Since the dissemination of knowledge is one of the guidelines of this literary project, it is not surprising that the wanderings through Brazilian lands open a window to the universe of what is real: the «encounter with tropical Nature» (which leads to the massive presence of *ekphrasis*) and the urban landscape, saturated with technological artefacts, lead to an aesthetics of fascination, as shown by the illustrator A. Jourdain. However, what truly catches the eye is the image of that "fraternal and prosperous land, our second country", mirror of the 'self', which seduces one into wandering through the 'places' of the Portuguese memory.

Com o avolumar, nas últimas décadas, da reflexão crítica em torno do peso político e do funcionamento institucional da literatura infantil, mais evidente se tem tornado a sua capacidade de veicular imagens e representações culturais que condicionam práticas e comportamentos de leitores mais jovens, mas com inequívocas consequências ao nível da dinâmica de todo o corpo social. Num certo sentido, tanto mais eficaz até, quanto menos susceptível à partida seria de funcionar como tal, tendo em vista a configuração desse público a que prioritariamente se dirige, a valorização do aspecto lúdico e a pretensa simplicidade dos procedimentos técnico-narrativos de que se serve.

Quando se reflecte sobre o alcance de textos como *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Pólo Norte* (1922) e *ao Brasil* (1923), que Ana de Castro Osório (1872-1935) publicou numa fase já muito avançada da sua carreira literária, desde logo se constata que fazem parte de um horizonte de carácter formativo, ideologicamente comprometido, potenciando novos modos de ler o mundo e de interrogar a substância do humano. Na verdade, um olhar mais abrangente sobre a obra e sobre a militância cívica e política que esta escritora foi desenvolvendo, nos finais do séc. XIX e primeiras décadas do séc. XX, mostra que o intento não foi, de modo algum, marginal no seu percurso e permite, além disso, lançar alguma luz sobre as circunstâncias que envolveram esse momento inaugural de produção e consumo.

Pelo seu carácter pouco habitual entre os textos infanto-juvenis publicados nessa época, justifica-se uma abordagem de certas práticas de natureza metaficcional que tendem a explorar o alcance de convenções que alicerçam o universo narrativo, o processo de fabricação dos «bonifrates de trapos» e de atribuição de um perfil identitário, para além dos efeitos perlocutivos que se procura suscitar no leitor pretendido, esse mesmo em função do qual o autor de certa forma construiu a sua obra. O fenómeno, que é mais impressivo no primeiro caso, até por se tratar do início de uma série que teria como fio condutor esses dois «actores» cujo nome aparece inscrito no título, visa reflectir sobre a forma como se há-de interagir com o texto. Assim, no diálogo que se trava entre Pedrinho e sua Mãe já muito perto do final da narração, emerge um modelo de leitor capaz de se comportar de forma benevolente, aceitando o desafio de *viajar* através de um universo cuja lógica de funcionamento nem sempre coincide com a do universo do real, num exercício de *suspensão da incredulidade* (para retomar a expressão de Samuel T. Coleridge), mas que não invalida, antes reforça, o alcance didáctico. Assim se explica o teor de intervenções como: «Pedrinho, não sejas incrédulo!» (*Pólo Norte*,

1998: 98) ou «vivem, Pedrinho, porque não?! Já te disse que de facto existem, que têm a realidade que nós lhes damos, são animados pela nossa própria alma.» (*Pólo Norte*: 97). Parece-nos importante fazer notar, por outro lado, que a representação ficcional posta em marcha foi de tal forma eficaz que o próprio narratário confessa, a certa altura, a dificuldade que sente em delimitar a fronteira entre esse microcosmo tão peculiar e o mundo real: «apesar de saber que os dois amigos são uns bonifrates de trapos feitos pela viúva Teresa e vestidos por a mãezinha, cheguei no outro dia a estar aflito, a recear pela sua existência no meio de tantas aventuras, como se realmente vivessem!» (*Pólo Norte*: 96-97).

É todo um dispositivo que reproduz, *en abyme*, os elementos constituintes do processo criativo, mas também do fenómeno de recepção, com especial destaque para o papel de mediação desempenhado pela figura do adulto. Quando, a dado passo, se propõe o elogio da capacidade imaginativa e se convoca o poder simbólico das «lunetas mágicas que fazem ver tudo quanto se passa a distância ou perto e ler o pensamento alheio» é o próprio mundo possível do texto que chama a atenção para a sua referencialidade ficcional, mas sublinhando a marca distintiva face aos contos de fadas. Com efeito, se Marianinha, irmã de Pedro, se deixa levar pelo poder encantatório desse *tempo fora do tempo*, já a faixa etária a que pertence o jovem requer outro tipo de protocolos de leitura para um funcionamento eficaz da situação comunicativa.

Trazendo para dentro do seu discurso alusões intertextuais a outras experiências de escrita para crianças, Ana Osório realça a componente instrutiva dos «contos que tanto prendem hoje a atenção da Marianinha», pois «se não fosse o entusiasmo de os poder ler, não chegaria a ser uma boa estudante», ao mesmo tempo que legitima um dos elementos basilares da lógica ficcional: «um génio maravilhoso, uma fada ou qualquer encanto, que desse aos mortais a faculdade de compreender a linguagem dos animais e das coisas» (*Pólo Norte*: 98). Evocando ainda esse horizonte dos contos tradicionais de origem popular, transmitidos oralmente, e que tanto a fascinaram a ponto de desenvolver uma intensa recolha etnográfica junto de informantes como Mariana Abre, de Setúbal, estabelece uma curiosa hierarquia de mundos: «Nos contos maravilhosos da velha Mariana Abre, tinham ouvido algumas vezes falar em montanhas de cristal que brilhavam fantasticamente em países de sonho*, mas ali era a realidade, era a vida*. Uma vida que parecia a morte e a desolação, mas que era ainda o trabalho poderoso da Natureza.» (*Pólo Norte*: 55, sublinhado nosso).

É, de facto, complexa a amplitude da correlação semântica que se estabelece com o mundo real, pois tanto se opta pela via da representação quase mimética, como pelo sentido de transfiguração. Pela voz da narradora ou das personagens, surgem com alguma frequência incursões digressivas de relativa importância no âmbito da narrativa que dão conta de práticas sociais ou de ocupações profissionais, como a pesca do bacalhau, e se procura apurar a consciência cívica do leitor, como demonstra o passo seguinte: «alguns meninos dos que mais tarde hão-de ler as nossas aventuras podiam muito bem reclamar dos governos um serviço perfeito nos observatórios para que os temporais fossem registados e os pescadores se acautelassem a tempo.» (*Pólo Norte*: 47).

Para ilustrar o seu texto, Ana Osório foi buscar figuras relevantes do panorama cultural da época, como o artista plástico Albert Jourdain (1891-1978), nascido na Bélgica e a trabalhar em Portugal desde o final da primeira década do século, e Mily (Emília) Possoz (1888-1967), também de origem belga, desenhadora e pintora que estudou em Paris (na Académie de la Grande Chaumière, por onde também passou Maria Helena Vieira da Silva, sua grande amiga), Bruxelas, Düsseldorf, e integrou o movimento modernista português. Assim, à semelhança do que acontecera com obras anteriores, nomeadamente da colecção *Para as crianças* e de *A Minha Pátria*, em que pôde contar com a colaboração de gente de renome (*e.g.* Leal da Câmara, Raquel Roque Gameiro, Hebe Gonçalves, Alfredo de Morais), neste seu projecto editorial também recorreu a artistas consagrados, mas eventualmente até com maior abertura, tendo em conta os respectivos percursos de vida, a referências estéticas e formais vindas do estrangeiro.

Quando se estabelece um confronto entre os textos de 1922 e de 1923, depressa se reconhece que a presença visual dos protagonistas é mais impressiva no primeiro caso, pela frequência com que aparecem representados, e que a infiltração de uma nova linguagem gráfica, moldada a partir do código modernista, ganha uma outra dimensão em Possoz, como se pode ver pelo sentido de profunda estilização e depuração da linha. Por outro lado, se Jourdain viria a apostar num grau maior de mimetismo, Possoz preferiu acentuar a configuração fisionómica mais fantasiosa.



Figura 1

Neste exame contrastivo da representação dos protagonistas pela mão de dois ilustradores diferentes (figs. 1 e 2), não pode faltar a referência à intencional similitude de traços que identificam os protótipos masculino e feminino, sobretudo no caso da primeira narrativa (fig. 1), pois é o próprio texto que avança o pressuposto sociológico que serve de fundamento a uma tal opção estética. Na verdade, a voz narradora encerra um breve exercício descritivo com um comentário que ambiciona sublinhar o princípio de paridade entre géneros: «Assim abafados e arranjados, não se distingue facilmente o homem da mulher. São dois companheiros que se estimam e entendem maravilhosamente para a caminhada da existência.» (*Pólo Norte*: 35). Embora subtil, é indesmentível o teor do gesto ideológico que assim se insinua, tanto verbal, como visualmente.



Figura 2

Acresce ainda, por parte de Possoz, um investimento maior na cenografia da representação, sublinhando a expressividade do olhar, a pose (muitas vezes, de corpo inteiro) ou o movimento das personagens, como a querer tirar partido da carga dramática que envolve certas situações narrativas. Não por acaso, é o próprio Pedrinho que pede, a dado passo, uma «outra grande viagem», mantendo assim o princípio de serialidade, mas «onde houvesse menos sobressaltos e menos perigos do que na primeira». Em suma, articulando de modo mais criativo texto e ilustração, até pela própria natureza da matéria narrada, foi possível gerar uma nova dinâmica visual.

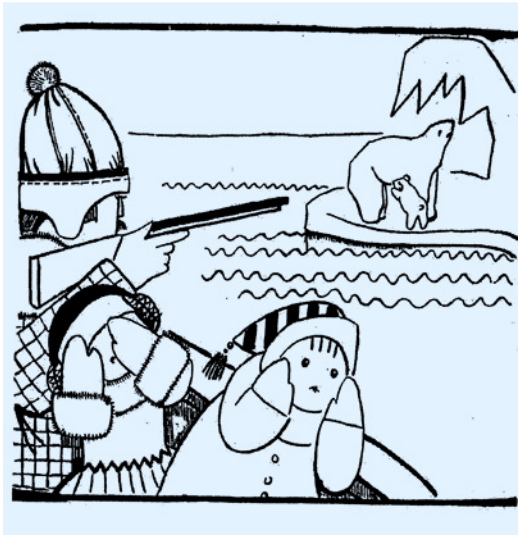


Figura 3

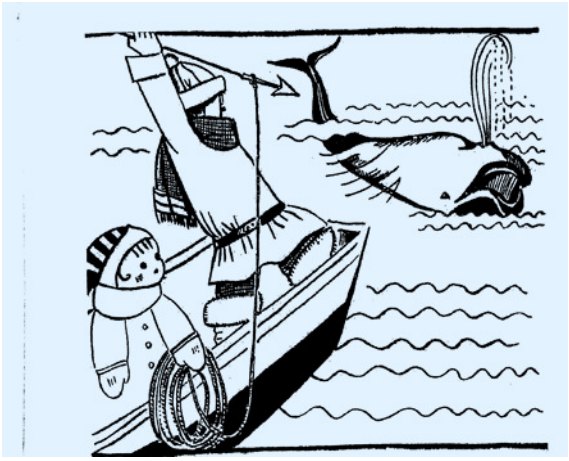


Figura 4

Se se tomar em consideração o conteúdo de duas ilustrações que de modo mais eloquente pretendem reforçar essa nota de dramatismo, depressa se conclui que seguem procedimentos técnicos muito semelhantes. Desde logo, a organização do espaço visual pressupõe a existência de uma linha imaginária (entre os cantos superior esquerdo e inferior direito) que permitiria dividi-lo em dois sectores, criando, em primeiro plano e portanto mais próximo do olhar do leitor, um núcleo cuja nota mais saliente seria a do "humano" (simulacros de seres humanos; artefactos por eles construídos; criaturas de feição antropomórfica) e, num plano mais recuado, um núcleo "natural", com espécies de animais no seu *habitat* próprio. Pelo recurso a linhas oblíquas ascendentes inclinadas para a direita, na representação da arma (fig. 3) e do barco (fig. 4), a ilustradora consegue projectar o dinamismo da cena, ao mesmo tempo que sublinha a iminência do ataque pela presença da linha oblíqua descendente materializada no corpo inclinado do pescador e no arpão que utiliza. Mas, ainda que o texto verbal apresente estas actividades como habituais e até certo ponto aceitáveis, a componente visual põe em relevo a agressividade que subjaz à intromissão destes homens quase sem rosto num espaço até aí tranquilo, como se percebe pela reacção dos bonifrates e pelo pormenor da ursa que alimenta a cria e que pode sucumbir a qualquer instante.

Desde cedo, fica patente o valor heurístico da Viagem, pela possibilidade que oferece de indagação de novos territórios geográficos e humanos, contribuindo assim para o alargamento do horizonte do Conhecimento, mas também pela dinâmica de superação que traz consigo a Aventura. Os dois bonifrates partem em busca de novas experiências e procuram o desconhecido para o tornar conhecido, uma vez que têm por missão, dentro da lógica ficcional do texto, narrar posteriormente à criança tudo quanto viram, ouviram e sentiram nesse projecto de «[palmilhar] o mundo de pólo a pólo». O elenco de factos de natureza geográfica, cultural e social que minuciosamente se oferece ao olhar do leitor cumpre o dever de preservar, na memória, o que se considera digno de nota nesse confronto com o desconhecido e o diverso. Não por acaso, os textos em análise fazem questão de vincular o teor da acção narrativa a um certo arquétipo de 'viajante e aventureiro' português, com o seu carácter intrépido e o seu fascínio pelo 'diferente', como se pode ver pela alusão a entidades históricas como Pero da Covilhã, os «irmãos Corte-Reais», o «grande Fernão Mendes Pinto», o «Infante das sete partidas» ou, noutro plano, «aquele Camões que tudo sabia e tudo aproveitava». Cada um a seu modo há-de funcionar como modelo de inspiração para os protagonistas desta nova epopeia, justificando e glorificando o sentido da partida, pois, como admite a Mãe de Pedro, «nenhum povo,

mais do que nós, tem direito de orgulhar-se com a história das viagens de descobertas e explorações científicas» (*Pólo Norte*: 27). Aliás, a menção ao conceito de "viagens aventurosas" logo no título escolhido permite antecipar, do ponto de vista pragmático, um certo modelo de organização narrativa. Embora mais dilatada na primeira obra da série, até por circunstâncias específicas que dizem respeito ao tipo de embarcação escolhida (um «dos muitos barcos que das costas de Portugal vão pescar o bacalhau aos bancos da Terra Nova»), não se pode dizer que seja significativa a atenção dedicada à travessia marítima, porque assim que se deixa para trás o porto de onde se parte o verdadeiro foco de interesse só emerge no momento em que se atinge o próximo porto de destino. Excluindo situações que pelo seu carácter anormal poderiam trazer alguma emoção ao leitor, só o que de facto existe em terra, na sua similitude ou extrema disparidade com os hábitos do núcleo de origem, se revela propício ao didactismo que, em filigrana, atravessa o texto.

Sendo certo que os dois «viajantes infatigáveis e aventurosos» (*Pólo Norte*: 36) têm por detrás de si uma linhagem ilustre que importa recuperar e relançar para o futuro, superando as contingências de um tempo histórico ainda sombrio como era o do presente da escrita, não é de todo descabido pensar que os dois livros (e outros que a autora certamente teria intenção de publicar) integram um movimento mais vasto de reforço da consciência colectiva. Tal movimento que remonta, pelo menos, ao tempo de comemoração do tricentenário de Camões, em 1880, e se prolonga até à década de 30, com iniciativas como a celebração da viagem de Vasco da Gama (1898), a criação da bandeira e do hino nacional ou a instituição do Dia de Portugal (1925), permite configurar o que Eric Hobsbawm designou, sob ponto de vista teórico, como o momento de «invenção da tradição» com vista a assegurar a identidade e a coesão da comunidade. Como faz questão de notar em *A Minha Pátria*, outra das peças nucleares da sua engrenagem ideológica e «um dos livros que o Pedrinho – a acreditar nas palavras de Felício – folheia com mais interesse» (*Brasil*, 1998: 135): «Por muitos defeitos que tenha, é a nossa terra, onde nascemos, onde temos a nossa casa, a nossa família, os nossos amigos, as nossas tradições e recordações. É a terra querida onde se fala e compreende a nossa língua, o solo que guarda os nossos mortos.» (*A Minha Pátria*: 9). Não por acaso, comenta um dos acompanhantes de Felício e Felizarda, o Sr. Sampaio: «Desgraçado de quem não o sente [o sentimento da Pátria], que é erva sem raiz, que impiedosamente se deve arrancar de todos os campos produtivos» (*Brasil*: 30) ou, em *Viagens Aventurosas ao Pólo Norte*, por intermédio da voz da narradora: «E todos concordaram em que não há espectáculo, por mais grandioso e belo, que faça esquecer a paisagem e os costumes da terra em

que se nasceu e à qual ficam ligadas as recordações dos primeiros anos, que são as mais fortes. Não há nada que se compare à nossa Pátria.» (*Pólo Norte*: 61).

Esta percepção de um código colectivo unitário e homogéneo, organizado em torno do conceito de Nação «na vanguarda de todos os povos da Europa», por ter sido a primeira e a que «mais fez para ilustrar e dirigir a civilização moderna», há-de condicionar sempre o ritual de encontro com o 'outro', uma vez que este é apresentado a partir das limitações do ponto de vista (narcisista) do 'mesmo'. Seria despropositado esperar que, no tempo histórico aqui em apreço, se pudesse encontrar uma noção igualitária e diferenciada da alteridade, semelhante à da época contemporânea (ou, pelo menos, à que idealmente se deseja ter), mas isso não deve impedir o desvelamento de um aparato ideológico com peso efectivo na modelação de normas, valores e comportamentos das camadas jovens portuguesas (e brasileiras, porque o sistema de ensino de alguns Estados também incluíra no seu plano de leitura algumas obras da autora, como aliás se pode ver por esta alusão: «o Pedrinho não deixará de escrever tudo quanto lhe vamos contar e para cá há-de vir uma cópia do livro de viagem dos seus bonecos.» (*Brasil*: 98). Ora, ainda que se possa conferir visibilidade literária ao 'outro' mediante a evocação de cenários e de tradições de sabor exótico, o acesso à 'diferença' que nele se representa – e que, em última instância, também contribui para configurar a identidade do(s) sujeito(s) que observa(m) – não deixa de ser problemática. Assim, no caso do texto de 1922, desde a língua rude ao padrão de aparência física dos Esquimós, que opera como relevante marcador da estranheza, tudo concorre para sublinhar o primitivismo deste «pobre povo inferior», a sua condição periférica face ao modelo de referência ocidentalizado (ou até especificamente eurocêntrico). Considere-se, a este propósito, o momento de encontro com esses seres estranhos: «uma quantidade de criaturas que, trepadas às montanhas fronteiras, aclamavam com gestos e gritos estridentes os exploradores. "Hoah-há-há!" […] Era o que se percebia de todo aquele vozear sem nexo» (*Pólo Norte*: 63) e a minuciosa descrição da sua fisionomia: «As suas caras largas e chatas, os olhos pequenos, a boca rasgada e um nariz que não é muito grande, não os faz apresentar ao nosso gosto artístico como criaturas de graça e de beleza» e, se a estes traços se juntar «a cor de azeitona que têm os seus rostos, os cabelos escorridos, e quase nenhuma barba que os homens apresentam, porque se entretêm a arrancar os pelos à proporção que lhes vêm nascendo, muito menos os poderemos classificar como modelos de beleza.» (*Pólo Norte*: 65).

Contrariamente ao que vinha sucedendo no texto até esta altura, em que a componente da ilustração, a cargo de Possoz, desempenhava uma função supletiva

face ao enunciado verbal, a ponto de criar significações fortes e orientadas através de um efeito de convergência, neste caso nem o exotismo das criaturas foi suficiente para garantir o acesso ao plano da representação visual. A julgar pelo comentário feito às «caras enojadas dos europeus, que não podiam disfarçar a repugnância que o cheiro nauseante dos hóspedes lhes causava», pois andavam «sempre besuntados de óleo e de gordura» (*Pólo Norte*: 66 e 65), não haveria interesse e a excepção apenas vai para uma imagem (em tamanho mais reduzido) que ilustraria o teor das relações de género ("gender") no seio da comunidade dos Esquimós:



Figura 5

«Uma das coisas que mais admirava Felizarda era ver que as mulheres esquimós não só desempenhavam todo o serviço doméstico, como aguentavam os trabalhos mais pesados da tribo.

Eram elas que carregavam com a pesca, quando os homens chegavam, que retiravam os barcos e os punham em segurança, que cortavam e arranjavam a carne das focas, que acomodavam os utensílios… As mulheres são, neste povo, os verdadeiros animais de carga dos homens, que, depois da pesca ou da caça, em que elas também os auxiliam, passam o tempo a dormir e a comer». (*Pólo Norte*: 69)

Sempre muito sensível à defesa da dignidade da mulher, como se sabe, pela sua acção junto de organismos como o Grupo de Estudos Feministas ou a Cruzada das Mulheres Portuguesas, Ana de Castro Osório não deixa de reconhecer que será esta uma das razões «por que esta raça está decrépita e quase a desaparecer na ignorância e na miséria». De modo verosímil, foi confiada a Felizarda a veemente condenação de hábitos ancestrais que se revelavam fortemente penalizantes para o género feminino, a ponto de motivar uma curiosa reacção da parte do seu

companheiro: «Estás hoje muito doutora e eu acho que os homens não devem gostar de bonecas doutoras», mas ainda assim insuficiente para fazer esmorecer o seu ímpeto reformista: «nunca deixarei de estudar o que vem nos livros. Tanto me importa que os homens gostem ou não. Já passou o tempo em que se dizia: «Tanto tens, tanto vales"… Agora há-de dizer-se: – "Tanto sabes, tanto vales"…» (*Brasil*: 65).

Num gesto que se vai repetindo noutros lugares, a escritora transpõe para o campo da sociedade e da cultura a tese darwinista da selecção natural. Seria possível reconstruir uma macro-história, social e colectiva, com base num modelo biológico, uma vez que nem todas as comunidades humanas poderão subsistir face à marcha do Progresso, ao passo que outras acabarão mesmo por «estacionar e retroceder» em termos de «desenvolvimento intelectual», como se pode comprovar por este segmento retirado de *A Minha Pátria*: «Assistimos ainda hoje, sem que isso nos cause verdadeiro horror, a essa selecção ou escolha. Os peles vermelhas da América, incapazes de viverem com os outros povos civilizados, têm sido afugentados para o interior, mortos sem dó, perseguidos, até que se extingam de todo. Os esquimós, entre os gelos do pólo norte, levando uma existência selvagem e miseranda, diminuindo de ano para ano até que deixarão de existir…» (*A Minha Pátria*: 321-322)


Selvagens tatuados

Figura 6


Uma aldeia dos esquimaus

Figura 7

Quanto à evocação do elemento africano, na narrativa da segunda expedição, e sob pretexto da passagem pelo Senegal (Dacar), dificilmente poderia fugir ao peso das convenções que estruturavam o sistema colonial e, nessa medida, o que o leitor encontra pela frente é ainda o eco do que se passava na «nossa África», com a vigência de situações de subalternidade. Nessa medida, não custa reconhecer que a presença de formas alternativas da etnicidade só é 'tolerada' se primeiro passarem

pelo crivo do 'civilizado', rasurando todo e qualquer traço de *in*cultura, como deixa perceber o elogio do asseio e do resguardo da nudez nas populações africanas: «A população é variadíssima em tipos e raças negras, predominando os senegaleses; em todos se nota a preocupação de se vestirem ou melhor se cobrirem elegantemente de panos claros ou brancos, sempre muito asseados. […]

Em todas as principais ruas se abrem bons estabelecimentos, fornecendo tudo quanto na Europa se usa e se torna necessário às pessoas educadas em civilizações superiores». (*Brasil*: 32)



Figura 8



Figura 9

Em Ana de Castro Osório, o discurso (hegemónico) do progresso e da instrução que se devem estender a todos os povos é tão premente que tende a relegar para o campo do 'retrógrado' ou 'bárbaro' tudo quanto se lhe opõe. Apesar disso, não se trata ainda da visão mais radical do "indígena" que há-de ser posta em marcha por alguns autores do período do Estado Novo, de que é exemplo Olavo d'Eça Leal, porque é possível surpreender, em certos momentos, um tom humanista e uma atitude de respeito para com a diferença, como se pode ver por esta alusão: «Muitas senhoras, vestidas de claro, com as suas negritas senegalesas atrás, iam e vinham do mercado, com uma despreocupação e alegria que muito faziam admirar os dois bonifrates, acostumados ao acanhamento das senhoras, que julgam que o trabalho parece mal. […] Criadas e patroas todas trabalham e andam elegantes, com um ar satisfeito que alegra ver.» (*Brasil*: 29)

Em boa verdade, as circunstâncias históricas e o ideal educativo da 1.ª República (cujo centenário agora assinalamos) ajudam a compreender melhor este uso político da escrita (o «escrever instruindo» de que fala a narradora), bem como a obsidiante intromissão do paradigma do patriotismo luso. É esse fundo desejo de performatividade pedagógica que atravessa muitos dos textos da escritora e que ajuda

a explicar, na edição de *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Brasil*, o alargamento do espectro de atitudes epistémicas dos protagonistas da narrativa, a ponto de só muito difusamente se detectar a presença de indícios textuais que denunciem a sua condição de «bonecos de trapos», distintos da «gente de carne e osso». Como tal, e acentuando o diálogo conivente entre o visível e o lisível, compreende-se que apareçam agora com uma configuração antropomórfica mais vincada.

Neste contexto, é digna de nota a veemente exortação dirigida ao sector mais jovem da sociedade para que tome nas suas mãos o destino da Pátria, trabalhando arduamente, dentro dos condicionalismos próprios daquele tempo histórico, e honrando a memória dos antepassados: «Entende-te com as crianças, Felizarda! Elas são os portugueses de amanhã! Elas, só elas podem remediar este mal que nos traz tão entristecidos e amesquinhados! O que é preciso é que estudem, que compreendam a vida com os seus deveres e necessidades modernas e que não julguem que podem continuar a percorrer o mundo, como dantes, para descobrir terras… e deixá-las aos outros para lhes tirar o proveito. […] de toda a forma que se trabalhe, o nosso esforço deve ter o sentido superior de valorizar a nossa raça, de engrandecer a acção dos nossos irmãos do passado como os do presente e até do futuro.» (*Brasil*: 126)

Sendo a difusão do Conhecimento um dos vectores estruturantes da obra (na acepção lata da palavra) de Ana Osório, não admira que a itinerância por terras brasileiras possibilite uma ampla abertura ao universo do real: desde logo, por via desse «grande encontro com a Natureza tropical» que leva à presença massiva da *ekphrasis* (por vezes, em registo minudente, a fazer lembrar a temporalidade própria da «fita animatográfica»), mas também da paisagem urbana, saturada de artefactos tecnológicos, concorrendo ambas para uma estética do deslumbramento.

Na verdade, a escolha do plano, ao servir para delimitar um fragmento da realidade no âmbito de uma superfície visual, revela muito da intenção comunicativa do ilustrador (e, por extensão, do autor), pelo que se deve sublinhar a insistência com que aparece o plano (ou enquadramento) panorâmico, que abrange a imensidão da paisagem, descrevendo o cenário físico onde se desenrola a acção, mas sem a presença das personagens, como se pode ver pela figura 10.



Figura 10

É que o objectivo de tal estratégia parece ser o de assegurar uma certa fidelidade formal na representação iconográfica do objecto de referência, como se se pretendesse captar instantâneos fotográficos do real.

São frequentes os testemunhos que põem em evidência o triunfo grandioso dessa Natureza que deixa «esmagados e surpresos» os dois bonifrates, como "novatos" hiperestésicos diante dos cenários que se oferecem à contemplação do seu olhar ainda cândido: «Os nossos aventureiros andavam doidos com tanta coisa a percorrer, embasbacados, principalmente com a Natureza, com a sua vegetação, que chega a desvairar os que vão, sem preparo nenhum científico, deste nosso doce clima para a exuberância, para a grandeza colossal das regiões tropicais». (*Brasil:* 56)

No capítulo intitulado "A floresta", promete-se a visita, numa próxima volta ao Brasil (o que revela uma forte intenção de prosseguir a série), aos «matagais e florestas virgens», mas não se deixa, ainda assim, de antecipar já a grandiosidade do espectáculo amazónico: «A primeira vez que nos encontramos no meio da floresta, a nossa surpresa é tanta que, sem sermos covardes, o coração bate apressado, numa grande opressão, que nos causa o mistério e o estranho desse espectáculo.» (*Brasil*:136).



Figura 11

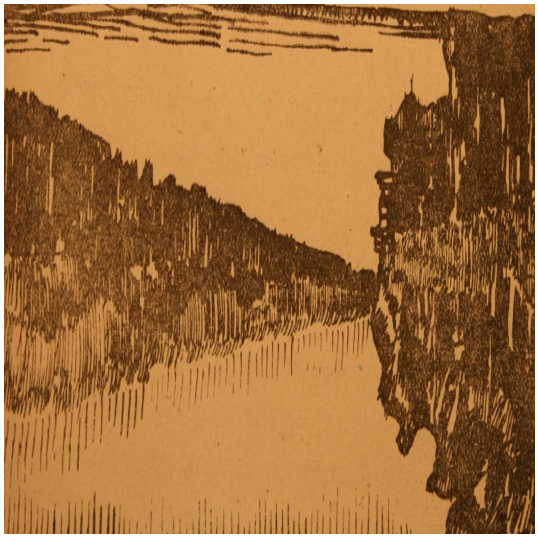


Figura 12

Numa feliz convergência com uma certa tradição ocidental da Literatura de Viagens, de várias épocas históricas e em diversas línguas, mas sobretudo quando estava em causa o território brasileiro, Ana Osório também faz uso do tópico da abundância, recorrendo a estratégias de quantificação ou abrindo espaço para listas de carácter enumerativo. Assim acontece, de facto, quando resolve nomear diferentes espécies de árvores ou frutos, animais e outras circunstâncias naturais.

Por outro lado, não deixa de ser curioso o modo de inscrição do espaço urbano da década de 20 no âmbito deste universo narrativo, pelo que revela de cosmopolitismo, de elegância e de vibrante dinamismo. Quem vê, e dá a ver ao leitor, «a cidade com as ruas alargadas, as suas avenidas, as casas apalaçadas, o seu movimento, que é grande, e o seu luxo, que é faustoso» (*Brasil*: 81), faz questão de sublinhar esse efeito de transposição de um estilo de vida europeu para os trópicos, só entrecortado pela fulgurante aparição da Natureza (figs. 13 e 14). E, para reforçar a verosimilhança do relato, compete ao Sr. Sampaio, homem sábio e que vivia há vários anos no Brasil, o papel do mediador que, didacticamente, prepara o material de que se faz a lição.



Figura 13

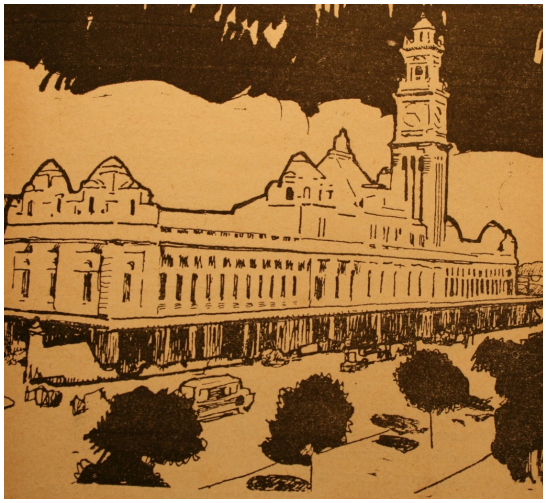


Figura 14

Para concluir, o que mais interpela o olhar do crítico (e, antes dele, o da criança) é a imagem do Brasil como «nossa terra irmã e próspera, a nossa segunda pátria», reverso especular (ainda que fragmentado) do 'mesmo', pois «este país, esta gente, tudo isto vem de nós; tudo isto pertence pelo passado, pela tradição, à nossa raça!» (*Brasil*: 53). Nessa medida, a viagem que decorre no plano da espacialidade é, ainda aqui, metáfora de um périplo mental pelos 'lugares' da memória lusa, da sua história e cultura (seja em Pernambuco, Baía, Rio de Janeiro, São Paulo, Santos), mas também de tudo quanto possa revelar a «formidável manifestação do génio e do trabalho português».

Consciente de que as tradições funcionam como representações de um passado estável, ao serviço do presente e do horizonte futuro, Ana Osório procura surpreender, no contexto brasileiro, os arquétipos socioculturais e aALUntropológicos que revelam ascendência lusa, para com isso relançar o tom de exaltação patriótica. Um dos exemplos mais convincentes que poderíamos aqui invocar diz respeito ao ritual de hospitalidade que tão gentilmente manifestam os brasileiros: «bem se vê que são filhos de portugueses, daqueles cuja casa está sempre aberta aos estrangeiros e a chave nunca se corre na porta da rua. Quando alguém bate, em lugar de se lhe perguntar o nome e o que quer, responde-se-lhe de dentro: entre quem é!» (*Brasil*: 72).

Intervenções como a que a seguir se transcreve não deixam dúvidas quanto ao ardor nacionalista que movia Ana Osório, ainda quando isso implicasse deixar na sombra outros factores social e culturalmente relevantes para a caracterização da jovem nação brasileira: «Queiram, ou não queiram, digam o que disserem, venha quem vier, o nosso lugar na história do Brasil ninguém o pode tirar. Eu sempre tive

desejo de cá vir, porque sempre me pareceu que havia de sentir-me entre família, como que na minha própria terra.

E depois, estar em terra estranha e ouvir falar a nossa harmoniosa língua, citar o nome das nossas terras mais queridas, vir encontrar as nossas comidas e costumes, os provérbios e as tradições, tudo me fazia desejar esta viagem!» (*Brasil*: 54)

Ainda que se fale, a certa altura, das famosas "entradas" ou "bandeiras" do Brasil colonial, que lhe deram a sua verdadeira dimensão e que permitiram espalhar a «civilização europeia, que necessitava expandir-se e utilizar essa grande e sagrada terra fecunda» (*Brasil*: 114), são raras as referências à sua composição multiétnica ou às implicações de uma prática continuada de miscigenação. Entre as poucas excepções que sublinham esta última dimensão da realidade brasileira conta-se o comentário feito, no decorrer da visita a instituições de S. Paulo ligadas ao universo do ensino e da cultura, aos Grupos Escolares, que são tidos por «verdadeiros palácios, onde recebem o primeiro ensino *milhares de crianças de todas as nacionalidades e de todas as raças, que formam a variada população dessa famosa cidade, uma das mais ricas e florescentes do Brasil*.» (*Brasil*: 122, sublinhado nosso). Seja como for, não causa espanto que, numa célebre conferência pronunciada em São Paulo, fizesse questão de sublinhar que, «em vez das imprestáveis e indesejáveis, que formam o fundo étnico doutras imigrações, Portugal enviou para o mais belo e acarinhado florão da sua coroa imperial, a flor da sua gente.» (*A Grande Aliança*: 32).

A esta luz, é de toda a conveniência revisitar alguns dos textos em que pôs a circular a tese da estreita aliança moral, política e económica entre os povos de aquém e além-Atlântico, mas que – atrevemo-nos a pensar – seria muito mais, nesse tempo histórico da 1.ª República e já agora também de celebração do primeiro centenário da independência brasileira (1922), a projecção do sonho luso de reabilitação de um papel na História (essa «esperança sagrada dum amanhã esplêndido para a Lusitânia imortal», de que se fala em *A Grande Aliança*: 13) do que a efectiva concretização de um desígnio comum.

Referências bibliográficas

Hobsbawm, E. & Ranger, T. (1984, Org.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Osório, A. C. (1906). *A Minha Pátria*. Setúbal: Livraria Editora para as Crianças.

Osório, A. C. (1924). *A Grande Aliança*. Lisboa: Edições Lusitânia.

Osório, A. C. (1922). *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Polo Norte*. Lisboa: Edições Lusitânia.

Osório, A. C. (1998). *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Pólo Norte.* Ilustrações de Mily Possoz. Organização e prefácio de Fernando Vale. Lisboa: Instituto Piaget.

Osório, A. C. (1923). *Viagens Aventurosas de Felicio e Felizarda ao Brasil*. Lisboa: Edições Lusitânia.

Osório, A. C. (1998). *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Brasil*. Ilustrações de A. Jourdain. Organização e prefácio de Fernando Vale. Lisboa: Instituto Piaget.

Mily Possoz: uma gramática modernista. Catálogo da Exposição realizada na Fundação Arpad Szenes – Vieira da Silva (25 de Fevereiro a 20 de Junho de 2010). Lisboa, Fund. Arpad Szenes – Vieira da Silva, 2010.



Pereira. C. (2011). Fernando Pessoa para crianças: poesia, biografia e ilustração. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 77-89) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

Fernando Pessoa para crianças: poesia, biografia e ilustração

Conceição Pereira
CLEPUL – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
gatopardo@sapo.pt

Resumo
A antologia de Sophia de Mello Breyner Andresen intitulada *Primeiro Livro de Poesia*, ilustrada por Júlio Resende, e editada em 1991, incluía quatro poemas de Fernando Pessoa, tendo apenas um destes sido especificamente escrito pelo poeta para leitores mais jovens. No final da década de noventa do século passado, Manuela Nogueira viria a editar *O Melhor do Mundo São as Crianças*, uma colecção de poemas escritos pelo seu tio para si e para outras crianças, num volume que inclui, também, uma biografia do autor e documentos pessoais. Oito anos mais tarde, em 2006, dois livros dão novamente a ler o autor canónico português às crianças: *O Meu Primeiro Fernando Pessoa*, de Manuela Júdice, com ilustrações de Pedro Proença e *Poema Pial*, ilustrado por Manuela Bacelar.
A presente comunicação pretende explorar o conceito de "literatura para crianças" subjacente às edições referidas, considerando que três dos volumes citados incluem poemas que não foram escritos tendo em conta um público infantil, mas são ilustrados perspectivando esse mesmo público. Além disso, a análise dos livros que contêm exclusivamente poema(s) de Fernando Pessoa privilegiará, igualmente, a relação indissociável entre biografia e poesia, evidenciada tanto através da narrativa biográfica, como através da ilustração.

Abstract
Primeiro Livro de Poesia (First Poetry Book), an anthology of poems selected by Sophia de Mello Breyner Andresen, illustrated by Júlio Resende and published in 1991, includs three poems by Fernando Pessoa; however, only of them had been written specifically for young readers. By the end of 1990's, Manuela Nogueira edited *O Melhor do Mundo são as Crianças* (Children are the Best in the World) a collection of poems written by her uncle for her and other children. This volume also comprehends a biography of the author, as well as personal documents. Eight years later, in 2006, two books fostered the reading of the well known Portuguese writer to youth: *O Meu Primeiro Fernando Pessoa* (My First Fernando Pessoa), by Manuela Judice, with illustrations by Pedro Proença and *Poema Pial* (Pial Poem), illustrated by Manuela Bacelar.
This paper intends to explore the concept of "children's literature" implied in these works, taking into account that three of these volumes include poems that were not written for children, and that their illustrations nevertheless presuppose exactly that reading public. Furthermore, the analysis of the books will also focus on the inseparable relationship between biography and poetry that becomes evident in the biographical narrative and in the illustrations.

A produção literária e crítica de Fernando Pessoa é imensa. Aliás, dir-se-ia que a sua arca é inesgotável, dado o número de edições da sua obra que continuam a ser publicadas. Além disso, os seus textos encontram-se igualmente disseminados em antologias, assim como em múltiplos *sites* e *blogs*. Não é de estranhar, pois, que os seus poemas surjam, também, em antologias de recepção infantil e juvenil, que incluem, geralmente, os autores canónicos, pois estes adquiriram já um estatuto que os torna passíveis de ser lidos por todo o tipo de leitores. Para qualquer antologia, seja ela de que natureza for, são escolhidos os textos mais representativos de um autor, de uma época, ou de um tema, por exemplo. No entanto, há que contar, igualmente, com a subjectividade própria do antologista. Diz Fernando Pessoa, na introdução a uma "Antologia de Poemas Portugueses Modernos":

> Esta selecta, ou antologia, de poemas portugueses modernos deve ser entendida como a escolha daqueles que nos pareceram não só os melhores, senão também os mais representativos, entre os que foram escritos em certo período – em o período literário português a que conviemos connosco em chamar moderno" (*Páginas de Doutrina e Estética*, p. 192)

Fazendo minhas as palavras do poeta, direi que as antologias de poetas portugueses e de Fernando Pessoa para crianças devem ser entendidas como a escolha, feita pelos organizadores, daqueles poemas que lhes pareceram os melhores e mais representativos para o tipo de leitor designado infantil ou jovem. Em *Primeiro livro de poesia*, com selecção de poemas de Sophia de Mello Breyner Andresen e ilustrações de Júlio Resende; *O meu primeiro álbum de poesia*, organizado por Alice Vieira e ilustrado por Danuta Wojciechowska; e *Os melhores poemas para crescer*, com selecção de poemas de Rosa Lobato Faria e ilustrações de Helena Nogueira, verificamos que as escolhas de poemas de Fernando Pessoa seguem critérios diferentes, mas com alguns pontos de contacto. As três antologias incluem textos que Pessoa terá escrito para os sobrinhos: "A Íbis" e "Levava eu um jarrinho"; e uma conta com um poema escrito quando o poeta era criança ("À minha querida mamã"). Duas contêm poemas que não visavam crianças leitoras no momento da sua produção: "O Mostrengo" e "Horizonte" de *Mensagem*, "O Menino de sua Mãe" de Pessoa Ortónimo e "O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia" de *O Guardador de Rebanhos* de Alberto Caeiro.

Os antologistas de qualquer tipo de poesia, e especificamente de literatura infantil, podem ser descritos como guardiões do cânone, para usar uma expressão de Morag Styles. Ou seja, geralmente são eles quem decide que textos se adequam

a leitores visados. De acordo com esta autora, as antologias para crianças incluem, ainda hoje, poemas de autores canónicos que não foram escritos para crianças e que são, muitas vezes, seleccionados por adultos que os consideram indicados para esse público leitor (p. 190).

Tanto as antologias citadas, como aquelas que contam exclusivamente com textos pessoanos, confirmam o argumento de Styles. Três das quatro antologias que abordarei em seguida, duas publicadas em Portugal e uma no Brasil, dirigem-se explicitamente à infância. Uma outra, publicada em Portugal, diz-se "para todos", o que quer dizer que inclui crianças entre os seus potenciais leitores. Todas estas antologias incluem poemas que não foram pensados para crianças, mas que, com a inclusão neste tipo de volumes, acabam por adquirir esse estatuto. Por outras palavras, os referidos poemas tornam-se passíveis de ser lidos, em simultâneo, por dois tipos de público etariamente diferentes.

Zohar Shavit afirma que "Num dado momento (…) um texto normalmente tem um estatuto inequívoco no sistema em que entrou (…): ou o texto é para crianças ou é para adultos (…)" (Shavit, p. 96). Referindo *Alice no País das Maravilhas* de Lewis Carroll como exemplo de um texto que é lido, no mesmo momento, por adultos e crianças, Shavit propõe o conceito de ambivalência sincrónica. Esta ambivalência pode funcionar de dois modos: tanto os textos intencionados para crianças, como os de Carroll, se podem tornam textos canónicos da literatura não especificamente infantil, como alguns textos do cânone adulto se tornam clássicos para um público jovem, como, por exemplo, *Robison Crusoe* de Daniel Defoe ou *As Viagens de Gulliver* de Jonathan Swift. Estas narrativas podem ser dadas a ler aos mais novos na versão original, ou através de adaptações que podem pôr em causa a aplicação do conceito de ambivalência, pois não se trata do texto original, mas sim de uma versão simplificada, o que não acontece quando se trata de poesia, que não passa por um processo de adaptação, ou de simplificação. Assim, a questão do carácter ambivalente de alguma literatura é particularmente relevante quando se trata de poesia, na medida em que os textos não sofrem alterações quando são incluídos numa antologia de poemas para crianças, mantendo a sua forma original. Provavelmente, Fernando Pessoa estaria de acordo com o estatuto ambivalente de alguns dos seus poemas, uma vez que afirma que "Nenhum livro para crianças deve ser escrito para crianças." (Naufrágio de Bartolomeu).

Passo a abordar, agora, as quatro colectâneas de poemas de Fernando Pessoa dirigidas aos mais novos e já referidas.

Comboio, saudades, caracóis é o título de uma antologia de poesia pessoana que, editada pela primeira vez no Brasil em 1988, conta já com onze edições.

Contém, essencialmente, poemas que Pessoa terá escrito para os sobrinhos, seleccionados por João Alves das Neves e ilustrados, primeiro, por Cláudia Scatamacchia e, na publicação mais recente, por Marília Pirillo.

Em 1998, Manuela Nogueira, sobrinha de Fernando Pessoa, publica *O Melhor do Mundo São as Crianças*, *Antologia de poemas e textos de Fernando Pessoa para a Infância.* O livro é composto por duas partes distintas: na primeira parte, que constitui a antologia propriamente dita, Manuela Nogueira coligiu textos que Pessoa escreveu para os sobrinhos, ou que foram escritos quando o poeta não era, ainda, adulto; a segunda parte é constituída por uma biografia do seu tio contada como uma história para crianças, falando a organizadora por vezes, na primeira pessoa, identificando-se como sobrinha do autor. Nesta narrativa biográfica vão sendo intercalados poemas de temas relacionados, sugerindo a autora, por exemplo, que "O Mostrengo" terá sido suscitado pela primeira viagem marítima do poeta, ainda criança. Antes de citar o poema referido, Manuela Nogueira questiona-se: "Quem sabe se este poema que escreveu mais tarde não começara a nascer nessa viagem?" (p. 46). Além das duas partes referidas, o volume inclui ainda fac-similes de alguns manuscritos de Pessoa e fotografias de família.

A antologia de Manuela Júdice, de 2006, apresenta todos os poemas incluídos numa narrativa biográfica, à semelhança da segunda parte do livro de Manuela Nogueira. O primeiro poema citado é "Ó sino da minha aldeia", sendo a sua génese explicada do seguinte modo:

> Ia começar o Verão de 1888 quando, a 13 de Junho, nasceu em Lisboa um menino a quem deram o nome de Fernando António, porque tinha nascido no dia de Santo António. Perto do prédio onde morava havia uma igreja, a Igreja dos Mártires, cujos sinos Fernando Pessoa ouvia tocar quando era pequeno. Muito mais tarde, Fernando Pessoa lembrava-se do som desses sinos e descrevia-o num poema. (sem indicação de página).

Todavia, ao contrário da antologia de Manuela Nogueira, o volume é acompanhado por ilustrações da autoria de Pedro Proença. A relação biográfica, patente na apresentação dos poemas, reflecte-se, por vezes, nas ilustrações, pois algumas destas retratam o autor dos poemas, enquanto outras são meramente temáticas, como facilmente se verifica nos exemplos seguintes.

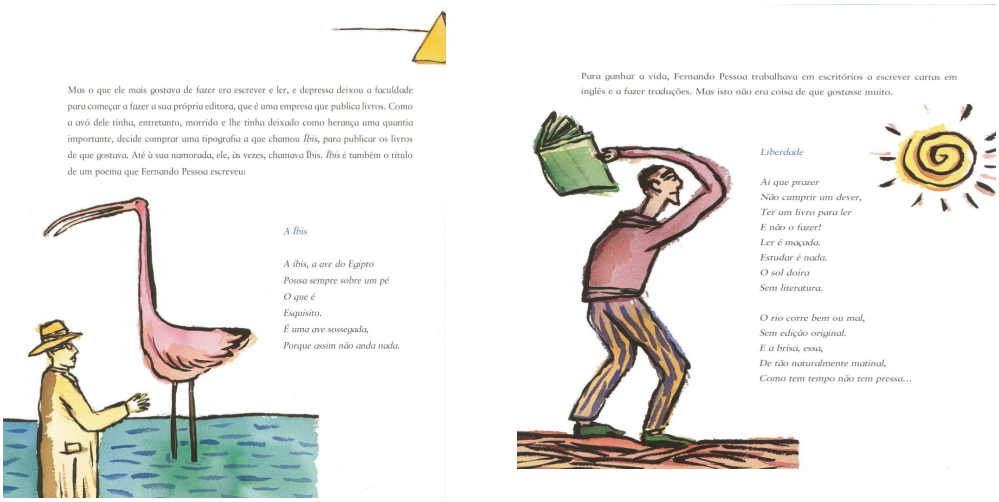
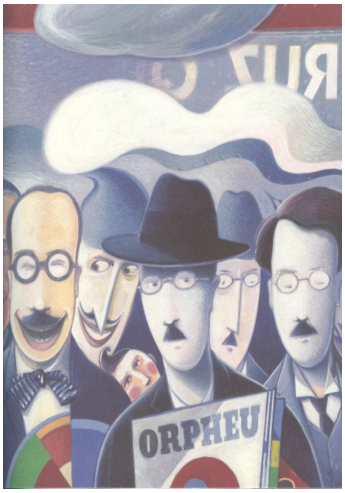


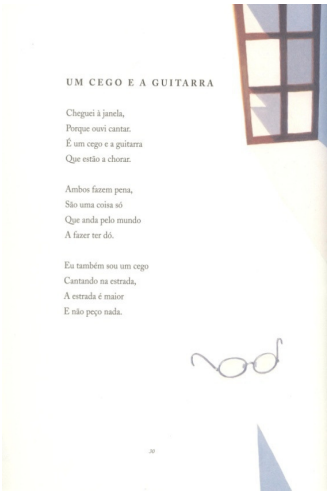
Figura 1 - Pedro Proença.

Em 2008, foi publicada a antologia *Poesia de Fernando Pessoa para Todos,* título que implica um público indiferenciado, e que inclui crianças, ou seja, a selecção de poemas, da responsabilidade de José António Gomes, é explicitamente ambivalente, tal como se lê na contracapa do livro:

> Esta é a primeira antologia de poesia de Fernando Pessoa que se pretende ao alcance de todas as crianças e adultos. Nela se reúnem não só os poucos poemas que escreveu para crianças, mas também outros cuja leitura é acessível aos mais jovens.

O volume inclui, no final, uma breve nota biográfica de Fernando Pessoa, assim como de António Modesto, o autor das ilustrações. Também nesta edição, algumas ilustrações retratam o poeta, objectos que lhe são associados, ou pessoas que a ele estiveram ligadas, como Almada Negreiros, como é visível através das ilustrações das páginas 15 e 31 (Fig. 2).




UM CEGO E A GUITARRA

Cheguei à janela,
Porque ouvi cantar.
É um cego e a guitarra
Que estão a chorar.

Ambos fazem pena,
São uma coisa só
Que anda pelo mundo
A fazer ter dó.

Eu também sou um cego
Cantando na estrada,
A estrada é maior
E não peço nada.



Figura 2 - António Modesto.

Todas as antologias referidas incluem poemas de Pessoa escritos para os sobrinhos, como as “Canções para Acordar Crianças”, outros que não foram escritos tendo em conta uma recepção infantil, como “O Carro de Pau”, um poema que o autor escreveu com sete anos, “À Minha Querida Mamã”, e um poema enviado a Ofélia Queirós, na derradeira carta que lhe dirigiu, “Poema Pial”. O quadro seguinte permite ver que poemas mais se repetem nas antologias pessoanas de recepção infantil referidas:

Poemas comuns às quatro edições	Poemas comuns às três antologias portuguesas	Poemas incluídos em duas das antologias portuguesas
À minha querida mamã Havia um menino A íbis O carro de pau Levava eu um jarrinho Pia, pia, pia No comboio descendente O soba de Bicá Poema pial Saudades	Liberdade O Mostrengo	Ode Marítima (excerto) Mar Português Ó Sino da Minha Aldeia Eros e Psique

Quanto aos temas dos poemas seleccionados, estes não diferem dos de outras antologias de poesia infantil, de um só autor ou de vários. Segundo Morag Styles, os temas mais populares para crianças, tais como a natureza, a magia, o mar, o tempo, a escola, a vida em família, a aventura, e tudo o que faça rir, assim como a infância em si mesma, têm-se mantido bastante constantes nas selecções antológicas infantis na Europa e na América desde o século XIX (p. 191). Muitos destes temas são referidos por Alice Vieira na sua introdução a *O meu primeiro Álbum de Poesia*, explicando-os aos leitores da sua antologia do seguinte modo:

> "Há poemas sobre animais, sobre pessoas, sobre sentimentos, sobre a natureza. Há poemas sobre fadas, sobre pastores, sobre crianças e velhos. Há poemas sobre uma rua, sobre uma casa, sobre uma pedra que de repente se encontra no meio do caminho. Há poemas sobre a tristeza e sobre a alegria." (p. 15)

Os temas citados, e alguns outros, surgem no conjunto das antologias de poesia de Pessoa referidas. Em três dessas antologias, os poemas são secundados por ilustrações que, como defende Hillis Miller, interferem no texto "como duas melodias a tocar ao mesmo tempo, que umas vezes se harmonizam, outras parece não estarem no mesmo tom" (pp. 102-103). Miller tem em conta, não só os motivos que o ilustrador pretendeu mostrar, como também a adição de elementos que não se encontram expressos no texto. Os elementos representados não são sempre da mesma natureza, podendo ir do representativo ao simbólico, ou explicar-se meramente pela subjectividade do ilustrador.

A relação que se estabelece entre o leitor e o texto pode mesmo depender do modo como este foi ilustrado, assim como dos elementos que o ilustrador escolheu representar pictoricamente. Por exemplo, o poema "A Fada das Crianças" é ilustrado de modo muito diferente por Pedro Proença e por António Modesto: o primeiro centra a sua atenção na primeira e segunda estrofes do poema, enquanto o segundo ilustra a terceira e quarta estrofes:

Do seu longínquo reino cor-de-rosa,
Voando pela noite silenciosa,
A fada das crianças, vem, luzindo.
Papoulas a coroam, e, cobrindo
Seu corpo todo, a tornam misteriosa.

À criança que dorme chega leve,
E, pondo-lhe na fronte a mão de neve,
Os seus cabelos de ouro acaricia -
E sonhos lindos, como ninguém teve,
A sentir a criança principia.

E todos os brinquedos se transformam
Em coisas vivas, e um cortejo formam:
Cavalos e soldados e bonecas,
Ursos e pretos, que vêm, vão e tornam,
E palhaços que tocam em rabecas...

E há figuras pequenas e engraçadas
Que brincam e dão saltos e passadas...
Mas vem o dia, e, leve e graciosa,
Pé ante pé, volta a melhor das fadas
Ao seu longínquo mundo cor-de-rosa.

Fernando Pessoa



Figura 3 - Pedro Proença.



Figura 4 - António Modesto.

Considerando, agora, uma ilustração de António Modesto para os poemas “O Infante” e “Mar Português”, de *Mensagem*, verificamos estarem representados o mar e o Infante D. Henrique, estando este rodeado de objectos que funcionam simbolicamente: a banana e a máscara remetem para África, enquanto o bule de chá, a mesa e o tapete evocam o Oriente.



Figura 5 - António Modesto.

A decisão de colocar lado a lado os dois poemas, que em *Mensagem* estão separados por várias páginas, a continuidade da ilustração de uma página para a outra e o mar que sai do bule de chá são, naturalmente, atribuíveis à subjectividade do organizador e do ilustrador da antologia, não ao conteúdo expresso dos poemas em si.

Segundo Gombrich (1960), o artista, como o escritor, precisa de um vocabulário (p. 75) que lhe permita exprimir-se. Do mesmo modo, o ilustrador usa o seu vocabulário próprio e selecciona os aspectos que quer ilustrar. As ilustrações dependem, pois, de uma escolha, e não podem ser consideradas verdadeiras ou falsas. Podem, todavia, parecer-nos mais ou menos adequadas, tal como o vocabulário usado e os aspectos que o artista decidiu representar. Assim, enquanto a opção de Pedro Proença poderá ser descrita como uma aproximação ao leitor infantil através de um traço intencionalmente rudimentar, António Modesto optou pela evocação do estilo pictórico de Amadeo de Sousa Cardoso, criando um subtexto que percorre todas as ilustrações, eventualmente mais dirigido a um público etariamente indiferenciado.

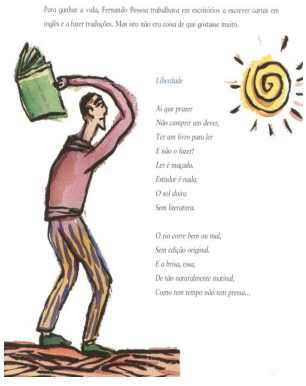


Figura 6 - Pedro Proença



Figura 7 - António Modesto

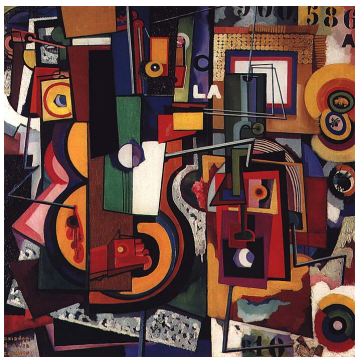


Figura 8 - Amadeo de Sousa Cardoso.

Esta apresentação não ficaria completa sem a referência à edição ilustrada de *Poema Pial*, poema enviado a Ofélia Queirós na última carta que Pessoa lhe escreveu. Usando para título uma palavra cunhada, o adjectivo "pial", o poema é um bom exemplo de *nonsense* português que, embora escrito na língua de Camões, não deixa de ser uma "counting-rhyme" inglesa, construído através de uma lógica de som, sendo as rimas criadas com base no número que termina o primeiro verso de cada dístico. Na edição de Manuela Bacelar, a capa é concebida a partir do retrato de Fernando Pessoa elaborado por Almada Negreiros, retrato que é também a base de uma ilustração para o mesmo poema de António Modesto, surgindo igualmente em *O Meu Primeiro Fernando Pessoa*, ilustrado por Pedro Proença.

Tal como nas antologias de poesia pessoana para a infância editadas em Portugal, também nesta edição de *Poema Pial* se estabelece uma relação biográfica com o poeta através da ilustração. Manuela Bacelar ilustrou cada dístico do poema com uma ilustração, optando, na maior parte dos casos, por colagens a partir de fotografias de Pessoa, mas também da sua mãe e de Ofélia Queirós, assim como de desenhos de Almada Negreiros. Nos exemplos apresentados em seguida, encontramos colagens criadas com base numa fotografia da mãe do poeta, Maria Magdalena Nogueira, em duas fotografias de Fernando Pessoa, uma em adulto, outra em criança, e ainda num desenho de Almada Negreiros que representa Mário de Sá Carneiro.

Toda a gente que tem as mãos frias
Deve metê-las dentro das pias.

Pia número um
Para quem mexe as orelhas em jejum.



Manuela Bacelar



Magdalena Nogueira

Pia número dois,
Para quem bebe bifes de bois.

Pia número três,
Para quem espirra só meia vez.

Pia número quatro,
Para quem manda as ventas ao teatro.



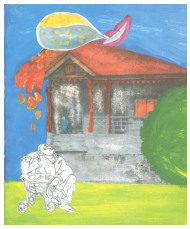
Manuela Bacelar



Fernando Pessoa

Pia número cinco,
Para quem come a chave do trinco.

Pia número seis,
Para quem se penteia com bolos-reis



Manuela Bacelar



Almada Negreiros

Pia número sete,
Para quem canta até que o telhado se derrete.

Pia número oito,
Para quem parte nozes quando é afoito.



Manuela Bacelar



Fernando Pessoa

Pia número nove,
Para quem se parece com uma couve.

Pia número dez,
Para quem cola selos nas unhas dos pés.

E, como as mãos já não estão frias,
Tampa nas pias!

Fernando Pessoa

Como vimos, as antologias pessoanas de recepção infantil incluem selecções de poemas de temática comum a outras antologias de poesia concebidas para a mesma faixa etária. E, tal como nestas, a presença de textos ambivalentes é manifesta, funcionando a ilustração e, de algum modo, a narrativa biográfica, como estratégias de aproximação aos leitores mais jovens. Assim, a poesia de Fernando Pessoa é dada a ler aos mais novos, nas edições portuguesas, dentro de um contexto biográfico, de um modo mais directo se considerarmos as antologias de Manuela Nogueira e de Manuela Júdice, que apresentam poemas do autor integrados numa narrativa biográfica, e de um modo mais subtil, mas não menos notório, através das ilustrações de Pedro Proença, António Modesto e Manuela Bacelar.

Referências bibliográficas

Andresen, S. M. B. (1991). *Primeiro Livro de Poesia*. Lisboa: Caminho.

Faria, R. L. (2008). *Os Melhores Poemas para Crescer*. Alfragide: Oficina do Livro.

Gombrich, E. H. (1960). *Art and Illusion, A Study in the Psychology of Pictorial Representation*. London: Phaidon.

Gomes, J. A. (2008). *Poesia de Fernando Pessoa para Todos*. Porto: Porto Editora.

Júdice, M. (2006). *O Meu Primeiro Fernando Pessoa*. Lisboa: D. Quixote.

Miller, J. H. (1992). *Illustration*. London: Reaktion Books.

Nogueira, M.(1998). *O Melhor do Mundo São as Crianças, Antologia de Poemas e Textos de Fernando Pessoa para a Infância*. Lisboa: Assírio e Alvim.

Pessoa, F. (s/d). *Páginas de Doutrina e Estética*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Pessoa, F. (2006). *Poema Pial*. Porto: Edições Afrontamento.

Shavit, Z. (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Caminho.

Styles, M. (1996). *Poetry for Children*. *In* P. Hunt (Ed.) *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (p. 190-205). London and New York: Routledge.

Vieira, A. (Ed.) (2007). *O Meu Primeiro álbum de Poesia*. Lisboa: D. Quixote.



Tomé. M. & Bastos, G. (2011). A ilustração na literatura para jovens: a imagem do Outro. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 90-112) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

A ilustração na literatura para jovens: a imagem do Outro

Maria da Conceição Tomé
Agrupamento de Escolas de Silgueiros/CEMRI
sao.dinis@gmail.com
Glória Bastos
Universidade Aberta/CEMRI
gloria@univ-ab.pt

Resumo
O estudo da imagem do Outro e a sua representação na literatura juvenil reveste-se de crucial importância tendo em conta a função de socialização cultural que a literatura assume. A literatura é, neste contexto, de alguma forma mediadora, porque permite o encontro dos leitores jovens com o Outro e o confronto com outras culturas, tornando-se relevante analisar as figurações que estão a ser veiculadas nas produções literárias portuguesas de potencial recepção juvenil.
Nestas produções literárias, texto e ilustração, de forma inquestionavelmente estreita, cumprem funções importantes, ambos contribuindo para a figuração do Outro e de diferentes formas de viver e de pensar. Os leitores, em formação, apreendem pelas palavras, mas também pelas imagens, as representações que moldarão, de alguma forma, a tomada de consciência e o conhecimento social do Outro.
Pretende-se, nesta comunicação, analisar o papel que a ilustração assume nas obras de potencial recepção juvenil no que diz respeito à construção da imagem do Outro, em particular a partir dos romances de aventuras e mistério de maior sucesso entre os leitores. Embora a ilustração tenha nesses livros uma posição por vezes marginal em relação ao texto, não deixam de ser significativas as «imagens» que vão transmitir, na medida em que dão «corpo» às palavras, veiculando , a seu modo, perspectivas sobre o universo narrado mas também sobre o universo representado.

Abstract
The study of the image of the Other and its representation in juvenile literature is of crucial importance due to the role played by literature in cultural socialization. In this context, literature is somehow a mediator because it allows the meeting of young readers with the Other and the confrontation with other cultures. Therefore it is relevant to analyze the figurations that are being conveyed in Portuguese literary productions for teenagers.
In these literary productions, text and illustration, so undeniably close, carry out important functions, both contributing to the figuration of the Other and of different ways of living and thinking. Young readers seize not only by words but also by images the representations that in some way will shape the awareness and social knowledge of the Other.
The purpose of this communication is to analyze the contribution of illustrations to the portrayal of the Other, especially in adventure and mystery novels most successful among young readers. Even if in these books illustrations have a marginal position in relation to the text, the «images» that give «life» to the words play an important role for in their own way they transmit views of both the universe which is narrated and the universe which is represented.

1. Introdução

> «Atrás do palco, a estátua do rei polaco comunicava-lhe uma mensagem amiga: "Também eu fui estrangeiro aqui. Também olhei os outros e fui olhado com desconfiança, tristeza, indiferença. Depois correu tudo bem. O entendimento conquista-se…"»
> (*Uma aventura em França*, p. 133)

Na década de oitenta, surgiu, na realidade portuguesa, um conjunto de livros de aventuras e mistério, em forma de colecção, escritos por autores portugueses que constituíram, efectivamente, um momento de «grande inovação no panorama literário» com «uma envergadura e uma vitalidade que ninguém esperava» (Blockeel, 2001:69). Como refere Bastos (1999:46), os anos oitenta foram, no campo editorial «um período de "ouro"- nos parâmetros de qualidade e quantidade – da história de literatura (portuguesa) para crianças e jovens». Com efeito, o período pós-revolução 25 de Abril trouxe consigo um conjunto de condições económicas, sociais e culturais que permitiram, à semelhança do que acontecia já noutros países, uma valorização da leitura e da produção literária dirigida às camadas mais jovens da população. Refere Blockeel (2001) que, já antes dos anos 80, se constatara a carência específica de livros para a faixa etária dos adolescentes. Muitos consideravam que a leitura de obras clássicas seria o suficiente para esta faixa etária, mas noutros lugares da Europa emergia uma literatura específica para estes jovens que já não eram crianças, mas que também ainda não eram adultos.

A Colecção «Uma Aventura», surgida em 1982, da responsabilidade de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada («romance de aventuras clássico e original», segundo Albuquerque (2005:156), que segue a matriz criada por Enid Blyton, com a colecção «Os Cinco»), é a pioneira das colecções dirigidas a um público muito específico: os pré-adolescentes e adolescentes. O sucesso imediato que acompanhou as publicações da colecção «Uma Aventura», da Editorial Caminho, leva portanto a considerar essa ocasião como um momento pioneiro no panorama da literatura juvenil que desencadeou outros fenómenos semelhantes.

O primeiro título desta colecção - *Uma aventura na cidade* - teve, na primeira edição, 8000 exemplares vendidos. Neste momento, vinte e oito anos volvidos desde o seu aparecimento, com cinquenta e dois títulos publicados e a globalidade dos títulos reimpressos inúmeras vezes, esta colecção continua a ser uma das preferidas do público (pré)adolescente e continua também ainda a ser um «verdadeiro fenómeno social», como Blockeel assinalava já em 2001 (p. 70). Este

sucesso editorial e de recepção leitora justifica, de facto, que olhemos para os livros desta colecção com especial interesse.

Parte do sucesso desta colecção reside no facto de a acção se passar em ambientes familiares ou acessíveis aos potenciais leitores. Efectivamente, a globalidade dos títulos tem a sua acção em terras portuguesas. No entanto, respondendo a desafios lançados pelos próprios leitores desta colecção ou fruto de convites endereçados por organismos educativos estrangeiros (refira-se a este propósito que as autoras se deslocam sempre aos países onde se passará mais uma aventura, antes de a escreverem, relatando a viagem realizada e informando os leitores acerca de questões históricas e culturais relativas a esse país), as autoras publicaram alguns títulos cuja acção decorre em países estrangeiros, aparentemente a confirmar «a evolução para um maior aprofundamento do Outro» (Blockeel, 2001:362)

Naturalmente, os mecanismos, discursivos e outros, presentes nesta colecção estão ao serviço do «enganche» (Lluch Crespo, 2005:135) do leitor, nomeadamente o tipo de estrutura desta colecção, a linguagem utilizada, as personagens intervenientes, os espaços onde decorre a acção, a ilustração, em suma, diferentes mecanismos que possibilitam uma enorme identificação com o leitor, provocam um certo comportamento aditivo no mesmo, pela possibilidade de uma leitura fácil, cativante e aprazível, e permitem a vivência de aventuras extraordinárias onde o leitor, tal como os protagonistas, se torna herói. O facto de alguns dos títulos desta colecção terem sido adaptados para a televisão (pela estação televisiva SIC) e mais recentemente para o cinema (o filme *Uma aventura na casa assombrada*, estreado em Dezembro de 2009) são também responsáveis por este fenómeno social/comercial.

Neste artigo pretende-se analisar o papel que a ilustração assume na colecção «Uma Aventura»*,* em particular o contributo das imagens para a figuração do Outro. Podendo a representação do Outro estar também presente noutros volumes, optou-se aqui por seleccionar como *corpus* de análise os livros desta colecção cujo título remete, de alguma forma, para o desenvolvimento da acção num espaço geográfico que não o português, nomeadamente: *Uma aventura em viagem* (n.º 4, 1983), cuja acção se desenrola na Escócia; *Uma aventura no deserto* (n.º 21, 1988), que relata uma aventura vivida em Marrocos; *Uma aventura nas Ilhas de Cabo Verde* (n.º 25, 1990); *Uma aventura em França* (n.º28, 1991); *Uma aventura em Macau* (n.º 35, 1995); *Uma aventura em Espanha* (n.º 37, 1996); *Uma aventura no Egipto* (n.º 40, 1999), *Uma aventura na ilha deserta,* cuja acção se passa em Ko Similan, Tailândia (n.º 45, 2003) e *Uma aventura na Amazónia* (n.º 51, 2009).

2. O papel da ilustração na colecção «Uma Aventura»

A colecção «Uma Aventura» é ilustrada por Arlindo Fagundes (a quem expressamos os nossos agradecimentos pela disponibilidade demonstrada em relação à utilização e análise das suas ilustrações), aliás como outras colecções das autoras Ana Magalhães e Isabel Alçada. Este ilustrador, como se pode ler na sua página pessoal (www.arlindofagundes.com) frequentou a Escola Superior de Belas Artes de Lisboa e formou-se como realizador de cinema no *Conservatoire Libre du Cinéma Français*, em Paris. Ainda estudante iniciou-se profissionalmente nas Artes Gráficas e no Design Gráfico (mais tarde enveredou ainda pela Cerâmica e a Escultura). As áreas de interesse de Arlindo Fagundes estendem-se ainda aos domínios da ilustração e do *cartoon*, sendo um nome de referência na banda desenhada portuguesa.

A imagem, tal como afirma Soriano (1975:326), assume um papel essencial enquanto adjuvante no desenvolvimento do nosso poder de compreender. Naturalmente, a ilustração, nas produções literárias de potencial recepção juvenil, como é o caso da colecção «Uma Aventura», não cumpre «um papel determinante na percepção, na descodificação e na concretização dos sentidos explícitos e implícitos do discurso verbal» (Silva, 2006:129), como acontece nas produções literárias destinadas a crianças pré-leitoras ou leitoras iniciais. Com efeito, a abordagem do ilustrador nos livros destinados a um público já leitor mais ou menos competente é, naturalmente, diferente da do ilustrador responsável pelas ilustrações dos álbuns, porque «the function of the image in relation to the text takes on a completely different significance» (Salisbury, 2004:94).

A essencialidade da imagem artística nos álbuns está intimamente relacionada com a mútua dependência entre esta e as palavras, já que ambas contribuem, de forma estreita, para um «diálogo intersemiótico entre dois modos de representação e de significação da realidade que harmonicamente se interpenetram e complementam – o texto verbal e o texto icónico» (Mergulhão, 2008:1), para «provocar o espanto e alargar a competência interpretativa do pequeno leitor» (Mergulhão, 2008:2). Nas produções literárias de potencial recepção juvenil «words come first and may have been written with no thought of illustration» (Salisbury, 2004:94), o que nos leva a questionar a sua função nas mesmas. Considera-se, a este propósito, que a ausência de ilustrações na ficção para adultos (e em muitas das publicações de potencial recepção juvenil de grande sucesso, como é o caso dos livros da série «Harry Potter», de J.K. Rowling, sem qualquer ilustração para além da presente na capa) se justificará pelo facto de as mesmas poderem constituir um obstáculo entre o autor e o leitor, de forma particular no processo de construção

de significados e de imagens a partir do texto e das capacidades imaginativas de cada leitor.

De qualquer modo, a ilustração de qualidade deverá proporcionar «a visual prompt, a pictorial counterpart to the text; its role is to add the reader's understanding, appreciation and enjoyment» (Salisbury, 2008:95), não podendo, por isso, «criar rupturas, deturpar o texto verbal, desvirtuá-lo, da mesma forma que não pode interferir com a sua legibilidade e com a sua inteligibilidade, sufocando-o, diminuindo-o ou tornando-o seu subsidiário» (Mergulhão, 2008:2).

No caso particular dos livros que constituem o *corpus* de análise deste artigo, é possível constatar que as ilustrações de Arlindo Fagundes apresentam algumas particularidades, quando comparadas com outros livros similares, *inclusive* outras obras ilustradas por ele (por exemplo, a colecção «Viagens no Tempo», também das mesmas autoras). Na verdade, as ilustrações de «Uma Aventura» exploram, de forma inequívoca, todas as potencialidades da banda desenhada. As ilustrações combinam imagens e partes do texto, transformando-se em momentos cinematográficos que cativam a atenção do leitor para a acção que se desenrola. Utilizando a gramática da banda desenhada, o ilustrador faz uso de balões nas ilustrações, transmitindo partes de diálogos relativos à situação em causa ou pensamentos dos protagonistas, recorrendo também à utilização de onomatopeias e de signos abstractos para reproduzir o desespero, a angústia e o drama de momentos de claro perigo vividos pelos protagonistas e cruciais na acção.

As metáforas visuais, sugerindo a situação em acção, e os signos cinéticos, que apoiam a compreensão do movimento, são amplamente utilizados, conferindo à leitura do texto uma dinâmica cinematográfica e apoiando a transformação do acto de leitura num momento de espectacular visualização. As ilustrações concorrem ainda para apoiar a compreensão do texto e a participação do leitor – identificado com os seus heróis – na própria acção. Prova disso é a utilização, por parte do ilustrador, de diferentes planos e ângulos de visão que permitem ao leitor sentir-se parte integrante da acção, lado a lado com os protagonistas. Neste sentido, também podemos afirmar que a leitura de cada obra se complexifica, já que o jovem leitor enfrenta, por diversas vezes em simultâneo, dois discursos: o verbal (o texto) e o icónico-verbal (as páginas com ilustração e balões de texto), nem sempre exactamente coincidentes nas mensagens que transmitem, nomeadamente na vertente textual.



Figura 1 - Uma Aventura em Espanha, p. 159.



Figura 2 - Uma aventura no deserto, p. 69.

A maior parte das ilustrações reproduz as cenas mais significativas do enredo, onde se concentra a tensão dramática, apoiando o leitor na contextualização (geográfica ou situacional) da acção (cf. Fig. 1 e 2). Por isso, na globalidade das ilustrações estão presentes os protagonistas (em conjunto, ou apenas aqueles que mais directamente se relacionam com aquele momento narrativo), de forma explícita ou sugerida (os protagonistas aparecem frequentemente de costas, na mesma posição, aliás, que o leitor que segura o livro nas mãos). Para apoiar os leitores na contextualização geográfica da aventura, encontramos ainda ilustrações de apoio, tais como mapas (*Uma aventura nas Ilhas de Cabo Verde, p. 33*), a rota da viagem de avião de Lisboa para Macau (*Uma aventura em Macau*, p. 17*),* o arquipélago de Macau (*Uma aventura em Macau*, p. 32), entre outros elementos.

A ilustração dos monumentos referidos nos diferentes títulos analisados é feita de forma realista, como é o caso da Giralda, em Sevilha (*Uma aventura em Espanha*, p. 93), da Praça Stanislas (*Uma aventura em França*, p.119), a Torre Eiffel (*Uma aventura em França*, p. 9), o Templo da deusa A-ma (*Uma aventura em Macau,* p.103) ou as pirâmides do Egipto (capa de *Uma aventura no Egipto*). Acrescente-se, a este propósito, que surgem no *corpus* analisado ilustrações que acrescentam informação cultural ao próprio texto, como é o caso da referência à Fonte de Cibeles em *Uma aventura em Espanha* (p. 49), que não é mencionada no texto, ou a referência à Expo92 em Sevilha, também em *Uma aventura em Espanha* (p.127). É pertinente sublinhar que, no caso particular de *Uma aventura na Amazónia,* as ilustrações, que transmitem um maior pormenor de tudo o que envolve os protagonistas, parecem estar ao serviço da compreensão, por parte do leitor, da grandiosidade dessa floresta densa, virgem e rica no que à fauna e à flora diz respeito (cf. Fig. 3 e 4).



Figura 3 - Uma aventura na Amazónia, p.119.

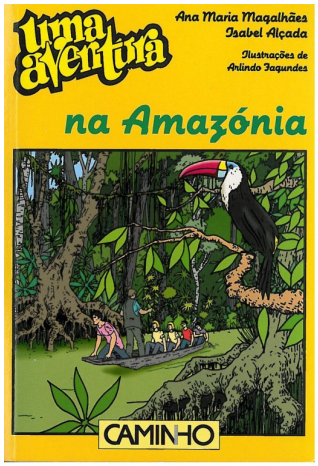


Figura 4 - Uma aventura na Amazónia.

Refira-se que apenas a capa dos livros desta colecção possui uma ilustração com cor, sendo as ilustrações interiores a preto e branco, de linhas simples. No caso particular da capa, esta possui uma ilustração representativa de um determinado momento da acção desse livro, contextualizando, desde logo, a localização espacial da acção (reiterando na maior parte dos livros analisados o já explicitamente referido no título) e/ou criando alguma curiosidade para o tipo de aventura vivida pelos cinco amigos (e a ser vivida pelo leitor através do processo de leitura). Na contracapa de todos os exemplares, figura a ilustração dos cinco protagonistas desta série de aventura e mistério: as gémeas Teresa e Luísa, o Pedro, o João e o Chico, juntamente com os cães Caracol e Faial. No canto inferior direito, alternam, nos diferentes títulos, a imagem de um (ou dois) dos protagonistas já referidos, numa situação alusiva a parte da acção desse mesmo título.

Saliente-se que, no início de cada capítulo, a apoiar o título do mesmo, encontra-se uma ilustração que, fazendo parte do momento narrativo desse capítulo (acções, sentimentos…), remete para algo que acontecerá ou se viverá no mesmo (cf. Fig. 5 e 6). Cremos que este desvendar de «pistas», através do texto verbal e do texto icónico, constitui-se como uma estratégia de motivação para a leitura, quer porque suspende o leitor num momento crucial da narrativa, quer porque deixa antever a vivência de momentos perigosamente dramáticos.



Figura 5 - *Uma Aventura em Espanha*, p. 121.

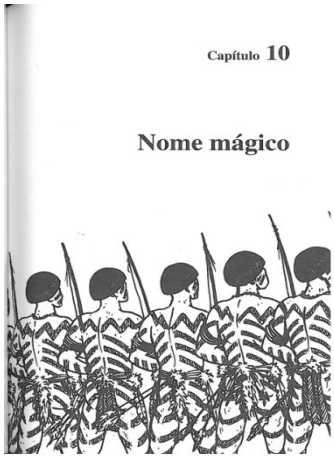


Figura 6 - *Uma aventura na Amazónia*, p. 127.

As ilustrações estão frequentemente posicionadas antes da parte do texto que ilustram, antecipando parte dos acontecimentos desse capítulo e causando alguma estranheza no leitor que, desta forma, vê cada vez mais despertada a sua curiosidade para a compreensão desses momentos.

Registam-se também ilustrações que são parte integrante do texto e sem as quais a sua compreensão estaria comprometida. Referimo-nos aos letreiros que indicam estradas (*Uma aventura no deserto,* p.156), ao bloco onde se encontra uma das pistas que levará os protagonistas a desvendar o mistério, em *Uma aventura em Espanha* (p. 48), e aos diferentes mapas do tesouro, em *Uma aventura nas Ilhas de Cabo Verde.*

3. A representação do Outro na colecção «Uma Aventura»

A imagem do Outro não é apenas transmitida pelas palavras do escritor, mas também veiculada pelas ilustrações, uma vez que estas dão corpo às palavras e, por vezes, acrescentam elas próprias informação que apoia o leitor na tomada de consciência desse Outro e da sua forma de viver e de pensar. Recorde-se, no entanto, que, no que diz respeito às produções literárias de potencial recepção juvenil, a liberdade do ilustrador está, de certa forma, coagida pelas palavras do escritor, não podendo aquele afastar-se do texto que ilustra, dadas as características do mesmo. Sublinhe-se que, nestas produções literárias, o texto ocupa o lugar principal, tendo a ilustração um papel importante, mas relativamente marginal. Assim, a figuração do Outro não poderá ser analisada de forma isolada, devendo ter-se em conta, em simultâneo, a visão transmitida pelo texto e a forma como o ilustrador «reproduz», de uma forma pessoal, a mesma. Sabendo que a imagem pode retomar, reforçar ou alterar a proposta do texto verbal, faremos a nossa análise

tendo sempre em conta como estes dois textos interagem na construção da imagem do Outro, verificando de que forma a ilustração transmite visões outras desse Outro ou reforça a visão veiculada pelo narrador.

A este propósito, não podemos esquecer que as imagens que nós criamos, tal como os textos verbais, possuem uma dimensão cultural que reenvia para a própria sociedade que «olha» o Outro. Na escrita para crianças e para jovens, a criação de certas imagens culturais e sociais está, entre outros aspectos, relacionada também com os processos de socialização, pelo que se trata aqui de um tema que merece alguma reflexão, pelas implicações que facilmente descortinamos. Por outro lado, texto e imagens, lado a lado, juntando o poder evocativo (do texto) ao poder representativo (das ilustrações), ajudam inequivocamente a consolidar visões sobre o Outro.

Em primeiro lugar, gostaríamos de mencionar o facto de as capas dos livros da colecção que foram analisadas transmitirem um conjunto de imagens mais ou menos estereotipadas dos países onde se desenrolará a aventura. É o caso de *Uma aventura em Espanha* (cf. Fig. 7), em que as gémeas aparecem, num plano aproximado, numa situação realmente vivida no interior do livro, dançando vestidas com trajes tradicionais de flamenco, de castanholas na mão, com uma flor vermelha no cabelo. Da mesma maneira, na capa de *Uma aventura em França* (cf. Fig. 9), surgem novamente as gémeas em primeiro plano, emolduradas pelas bandeiras portuguesa e francesa, acompanhadas por uma das personagens do livro, em pose enigmática, de óculos escuros e cachecol enrolado até ao nariz, tendo como fundo, o símbolo mais vulgarmente associado à França: a Torre Eiffel. No caso particular de *Uma aventura no Egipto* (cf. Fig. 8), a capa não reproduz nenhuma situação vivida no livro, mas apresenta as pirâmides (o que parece ser a pirâmide de Quéops) e alguns dos protagonistas (as gémeas e o Chico) a imitarem aspectos da arte egípcia, nomeadamente as pinturas presentes em muitos dos templos e túmulos.



Figura 7 - Uma aventura em Espanha.

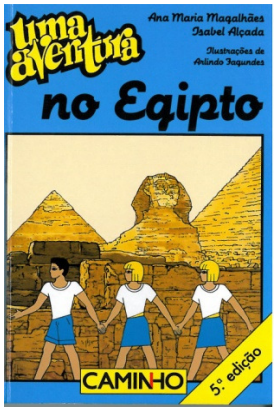


Figura 8 - Uma aventura no Egipto.

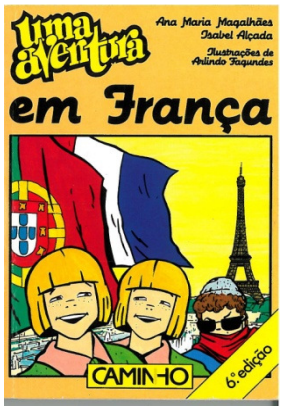


Figura 9 - Uma aventura em França.

3.1 - Imagens do Outro

Ao longo dos livros que pertencem ao corpus analisado, deparamo-nos com várias personagens (principais e secundárias) estrangeiras. *Uma aventura em Macau* dá a possibilidade ao leitor de conviver, de mais perto, com a civilização oriental. Uma personagem importante para o desenvolvimento da acção é um "velho chinês com barbicha pontiaguda e olhar penetrante" (p. 77), que os protagonistas encontram no beco após a sessão de pancadaria com uma quadrilha (cf. Fig. 10). Já em *Uma aventura na Amazónia,* os índios da tribo do interior da floresta, tendo em conta que pertencem a uma tribo que não tem qualquer contacto com a civilização, são apresentados de forma realista e «gente boa» (p.45) que quer «viver à maneira deles e em paz» (p. 46). Os caboclos (mistura de índios com brancos) são considerados bonitos e simpáticos.



Figura 10 - Uma aventura em Macau, p. 89.

Em *Uma aventura na ilha deserta*, Steve Allen, o realizador americano descrito como sendo ruivo, de olhos verde-água e sardento, é ilustrado como um verdadeiro texano, de chapéu e colete (cf. Fig. 11). A escolha é do ilustrador, uma vez que não há qualquer referência à sua indumentária no texto. Confirmando o facto de o ilustrador ser ele também responsável pela figuração do Outro através das imagens, gostaríamos de referir uma situação particular em *Uma aventura em França.* Os protagonistas, numa aldeia perto de Nancy, encontram dois homens. São descritos da seguinte forma pelo narrador: «Adiante viram dois homens a conversar. Um deles era grande, forte, de bochechas coradas e olhos azuis. O outro bastante moreno. Respiravam saúde e alegria de viver. Ficavam bem na paisagem. (p. 128)». No entanto, se atentarmos na ilustração, verificamos que um dos homens traz uma boina típica francesa e uma «baguette» debaixo do seu braço (cf. Fig. 12).

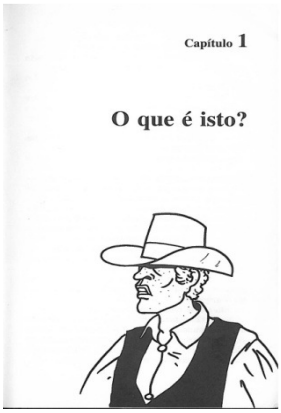


Figura 11 - Uma aventura na ilha deserta, p. 7.



Figura 12- Uma aventura em França, p.131.

Se, para o ilustrador, estes pormenores são muitas vezes considerados como elementos contextuais, pretendendo a criação de um «background» (Nodelman, 1987: 196), para o leitor podem constituir um foco de atenção (tanto mais que são elementos ausentes no texto). O seu olhar é, assim, atraído para aspectos que vão consolidar a formação de imagens estereotipadas sobre o Outro – neste caso, sobre estes «representantes» de outras culturas. Acabamos por estar perante uma situação algo paradoxal: se, por um lado, a ilustração amplifica o texto, ao acrescentar elementos que este não tem, por outro lado efectua também um movimento restritivo, na medida em que vai conformar as imagens destas personagens a determinados pré-conceitos e estereótipos (o americano-*cowboy* e o francês-*baguette*).

Já em *Uma aventura nas Ilhas de Cabo Verde*, conhecemos Youri, de «pele escura e uma expressão muito viva nos olhos brilhantes escuros também. O nariz

arrebitado dava-lhe um ar atrevido» (pp. 15/16), afirmando o narrador que «Em São Nicolau as pessoas eram amistosas e simpáticas» (p. 102). Neste caso particular, apenas o cabelo constitui elemento distintivo de raça (cf. Fig. 13).



Figura 13 - Uma aventura nas Ilhas de Cabo Verde

Em *Uma aventura no deserto*, os leitores ficam a conhecer a vida dos povos nómadas da região do Sara: os tuaregues e os berberes. Os primeiros, descritos como «homens azuis do deserto», altos, de pele escura e olhos pretos, aparecem em todas as ilustrações envoltos em grandes vestes e turbantes (cf. Fig. 14), ficando os protagonistas a entender a justificação de tal indumentária não só porque Mamoun lhes explica, mas também porque eles próprios, ao atravessarem o deserto, se vestem dessa forma e compreendem as circunstâncias climáticas que a justifica. Em *Uma aventura na ilha deserta*, os leitores conhecem a brasileira Amarilde, fisicamente descrita como uma mulher elegante e sensual, que usa uma pulseira na perna para dar sorte e proteger dos azares naturais e sobrenaturais. Aqui é o texto que constrói certas visões do Outro: «Amarilde desatou num grande estardalhaço à boa maneira dos brasileiros […] desapertou o cinto, deixou cair a saia na areia, desabotoou a blusa e ficou apenas com um biquíni minúsculo que trazia por baixo (p. 72)» (cf.Fig. 15).

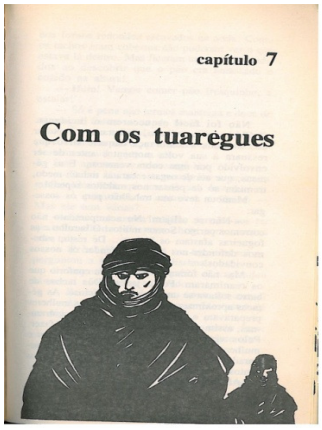


Figura 14- *Uma aventura no deserto*, p.75.



Figura 15- *Uma aventura na ilha deserta*, p. 99.

O monge que zela pelo palácio de Tosakan, em *Uma aventura na ilha deserta*, é descrito e ilustrado como «um homem velho (cf. Fig. 16), velhíssimo, enrolado em panos cor de abóbora, deixando apenas a descoberto o ombro e o braço direito» que «emanava uma força estranha, um magnetismo que lhes prendia os pés ao chão» (p. 170). Na Escócia, os protagonistas encontram-se com um «grupo enorme de rapazes vestidos à escocesa» (cf. Fig. 17), fazendo «balançar os seus saiotes de xadrez, às pregas» (p. 64), o que causa espanto e leva a comentários pejorativos e sarcásticos por parte dos protagonistas: «Vêem mascarados?», «Já pensaste o que era se nos lembrássemos de ir para a escola vestidos de minhotas?» (p.64), «Tem graça, pensou Chico, estes gajos estão de saias e não têm nada ar de maricas, bem pelo contrário!» (p. 67).

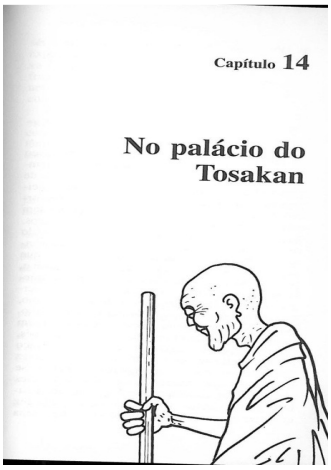


Figura 16 - Uma aventura na ilha deserta, p. 169.



Figura 17 - Uma aventura em viagem.

A forma como são descritas e ilustradas algumas destas personagens parece transmitir, em alguns casos, claros estereótipos. Transparece, por outro lado, a preocupação, por parte do ilustrador, em ser fiel ao texto.

3.2 A língua do Outro

Em relação à língua, parece ser evidente o esforço feito pelo Outro para entrar em comunicação com os protagonistas, o que não parece acontecer com os protagonistas, que manifestam dificuldades em estabelecer comunicação com os estrangeiros. Felizmente, o Outro ou tem antepassados portugueses (sendo, pois, também um pouco de nós) e por isso a nossa língua não lhe é de todo estranha, ou teve possibilidade de aprender o português. As ilustrações corroboram a apresentação feita pelo texto da língua do Outro, bem como as tentativas de comunicação por parte do Outro, cujo mérito parece resvalar para segundo plano, e que constituem frequentemente motivo de riso e algum sarcasmo por parte dos protagonistas.

A este propósito, e mostrando de algum modo que o ilustrador é também elemento activo na figuração do Outro, surge uma ilustração em que o diálogo presente nos balões não se encontra no texto. Trata-se de uma ilustração de *Uma aventura no deserto*, no momento em que Youssef, um marroquino «neto de português casado com uma árabe e filho de um francês que se apaixonara por uma negra», «aventureiro simpático e brincalhão» (p. 52) e que domina na perfeição sete línguas, se despede dos protagonistas que, a partir desse momento, atravessarão o deserto do Sara com uma caravana de tuaregues.

A língua falada pelo Outro é aqui motivo de perplexidade e riso, não sendo valorizado o facto de este estrangeiro saber falar sete línguas nem o facto de ter tentado comunicar, da melhor forma que encontra, com o grupo desconhecido. Surpreendido por ver um grupo de jovens perdido no meio do Sara, Youssef questiona, numa manifesta (e meritória) tentativa de estabelecer a comunicação com um grupo que se apresenta estranho naquele espaço «Ma… Dio! Comment are you aqui?» (p. 49), levando um dos protagonistas, neste caso Pedro, a pestanejar perplexo e a questionar-se «Que raio de língua seria aquela?» e a comentar, mais à frente, «Lá falar sete línguas, fala! Mas o pior é que as fala todas ao mesmo tempo.» (p. 52). Embora no texto apenas se diga «Despediram-se gratos, mas com o coração apertado por mão invisível» (p. 62), o ilustrador toma a liberdade (cf. Fig. 18) de colocar Youssef despedindo-se em três línguas diferentes (o que naturalmente constitui um momento de humor para quem visualiza a ilustração), tendo João, um dos protagonistas, imitado Youssef. Tal como uma das gémeas, de

costas voltadas para o leitor, o leitor assiste à despedida dos protagonistas daquele árabe apresentado como cordial e amistoso.

Ainda em *Uma aventura no deserto*, encontramos os protagonistas em dificuldade porque não entendem o que está escrito na tabuleta do barco em árabe (cf. Fig. 19). Depois de tentativas infrutíferas utilizando o inglês para estabelecer comunicação com os pescadores do *Al Andalib* («Nada. Se calhar falavam mesmo árabe e então é que nunca mais se entendiam», p. 29) é-lhes perguntado em francês, «Vous parlez français?» «Qui êtes-vous?», o que deixa os protagonistas atrapalhados por não compreenderem a questão, embora tenham tido Francês na escola («Quiet vu . Não me lembro de nada disto nas aulas!», p. 29). Os protagonistas lamentem a sua ignorância e, «Perplexos, encolheram os ombros e tornou-se evidente tanto para eles como para os pescadores que a falar nunca se entenderiam» (p. 30).



Figura 18- Uma aventura no deserto, p. 61.

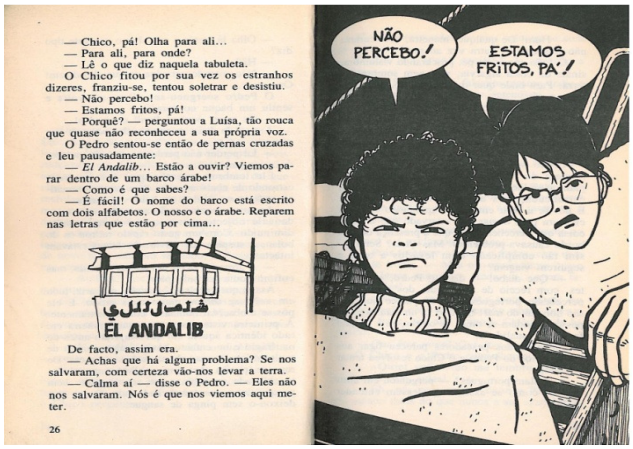


Figura 19 - *Uma aventura no deserto*, p. 30.

Em *Uma aventura em Espanha*, os protagonistas sentem-se à vontade, porque «Para nós a língua deles não tem grandes segredos. Só nos escapa uma palavrinha ou outra, mas tira-se pelo sentido. Agora para nos fazermos entender, temos que falar devagar, abrir as vogais e "arredondar" um pouco o português» (p. 9) afirma Pedro, realçando a facilidade dos portugueses para entenderem a língua espanhola («[Chico] Sentia-se radiante por estar ali noutro país tão próximo e afinal tão diferente, mas com uma particularidade deliciosa: entendia tudo o que as pessoas diziam, mesmo quando as palavras não eram bem iguais», p. 9) e claramente a dificuldade dos espanhóis em entenderem a nossa língua.

Em *Uma aventura na ilha deserta*, cuja acção se desenrola em Ko Similan, uma ilha deserta da Tailândia, Steve Allen, o realizador de cinema americano que

em Lisboa é responsável por um *casting* na tentativa de encontrar actores para o filme que realizará, «começou por lhes falar num português atamancado» («Eu viajar muito. […] Eu saber dizer algumas palavras portuguesas. Compreendo quase tudo, mas falar, ser difícil.», p. 20) e, quando falava só em português «saíram-lhe pela boca frases que soavam cómicas» (p. 32). O português de Steve é considerado cómico e atamancado, ao passo que os protagonistas consideram o seu inglês essencial, embora não tenham tido grande nota a inglês e misturem «palavras inglesas e portuguesas» (p. 10).

José Santos, personagem de *Uma aventura em Macau*, mal fala português. O facto de ter nome português e cara de chinês causa alguma estranheza aos protagonistas, embora seja a língua chinesa a responsável pela perplexidade dos mesmos («Parecia-lhes impossível que alguém lesse com tanta rapidez aquelas fileiras de sinais cheios de perninhas e rabiscos, uns para cima outros para baixo e outros para dentro», p. 115). Perdidos no centro de Macau, Chico dirige-se a um casal para perguntar a direcção da residência de estudantes, mas «Eles sorriram-lhe e abanaram a cabeça, emitindo uns sons guturais incompreensíveis» (p. 36). Numa outra tentativa, «obtiveram um sorriso rasgado e algumas palavras que soavam assim: - Ãã…ô ôm» (p. 36).

Em *Uma aventura na Amazónia,* num dos momentos da acção em que os índios se envolvem em luta com os contrabandistas ajudados pelos protagonistas, a ilustração realça o grito de guerra dos índios, expressão bélica da sua língua (*Uma aventura na Amazónia,* p. 191).

Não deixa de ser significativo o facto de em *Uma aventura no Egipto* (no grupo dos arqueólogos de múltiplas nacionalidades), todos falarem a língua portuguesa, tal como não deixa de ser revelador o facto de o Outro ter quase sempre um antepassado português ou ter aprendido a nossa língua, ainda que, como acontece com o tuaregue Mamoun, isso não fosse de todo esperado. Há, portanto, um processo de aproximação em relação ao Outro mas, sobretudo, porque se perspectiva nesse Outro o igual, através de uma qualquer ligação ancestral.

3.3 A cultura do Outro

Para além de representar os momentos mais dramáticos da acção, a ilustração serve também para evidenciar alguns aspectos da cultura do Outro. Em *Uma Aventura no deserto*, o tuaregue Mamoun partilha com os protagonistas um aspecto da sua cultura (bigamia). Esta particularidade é motivo de grande espanto para as gémeas Teresa e Luísa. Perante um pedido de casamento feito em tom de

brincadeira por Massoun (cf. Fig. 20), as gémeas evidenciam a sua perplexidade perante tal costume, ridicularizando-o e revelando o que é normal na nossa cultura.



Figura 20 - Uma aventura no deserto, p. 79.

Em *Uma aventura no deserto* refere-se o facto de as mulheres berberes andarem todas vestidas de preto, da cabeça aos pés, «Desde as criancinhas de colo às velhotas. […] Quanto aos homens, usavam túnicas brancas ou de um amarelo clarinho!!» (p. 96), o que leva João a perguntar, num claro desconhecimento da cultura do Outro, «E morreu alguém?». No meio dos povos nómadas do deserto, as protagonistas gémeas «Sentiam-se perdidas e intimidadas no meio daquela gente tão estranha!» (p.62), enquanto «A falta de talheres e pratos já não lhes causava a menor confusão» (p. 99).

Os protagonistas ficam informados, na leitura de *Uma aventura em Macau*, que «Nas terras de Oriente as pessoas não se contentam com o mundo das coisas visíveis […] E falam com tanta naturalidade de ondas positivas, ondas negativas, forças da natureza, forças do destino» (p. 72) e que as crianças são educadas a não exporem os seus sentimentos.

As questões relativas à religião são também abordadas, ainda que de forma superficial, nos livros analisados. As regras da religião muçulmana relativas à oração e à ingestão de bebidas alcoólicas (*Uma aventura no deserto*, pp. 68 e 100), a importância do Xamã nas tribos da Amazónia e as crenças dos índios (cf. Fig. 21) nos bons e maus espíritos (*Uma aventura na Amazónia*, p.139) ajudam os leitores a compreender aspectos da espiritualidade dos povos que encontram. A ilustração, no caso de *Uma aventura na Amazónia*, apoia essa tomada de consciência.



Figura 21- Uma aventura na Amazónia, p. 139.

3.4 A comida do Outro

A leitura da colecção «Uma aventura», nomeadamente dos títulos que aqui analisamos, permite ao leitor conhecer a comida do Outro. Também aqui se verifica uma situação particularmente curiosa: os protagonistas ora comem especialidades típicas dos países onde se encontram (tortilhas à espanhola e *calamares* em *Uma aventura em Espanha*; cachupa em *Uma aventura nas ilhas de Cabo Verde*; cabrito assado, espetadas de carne, frango cozinhado de várias maneiras, *cuscus*, saladas, frutas suculentas, bolos de amêndoa e mel, chá de hortelã muito açucarado e aromático, e pão redondo e abolachado em *Uma aventura no deserto; croissants, quiche Lorraine, tarte mirabelle* e *macarons* em *Uma aventura em França*), mostrando primeiro alguma perplexidade, mas agrado pelo que comem, como se referem à comida do Outro com notória repugnância. Em *Uma aventura em Macau*, os protagonistas esperam comer arroz chau-chau, porco doce, banana frita (comida que não é estranha para eles), mas, como não entendem a língua, escolhem a comida ao acaso e, com repugnância, chega à mesa: «uma tigela de patas de pato a boiar num molho castanho. […] Cada travessa trazia alimentos mais exóticos que a anterior […]. bolas esbranquiçadas que boiavam à tona de um molho creme e cheio de vegetais mal cozidos» (p. 40). A própria forma como os restaurantes macaenses apresentam o peixe, que pode ser escolhido pelos clientes, causa estranheza e repulsa aos protagonistas (cf. Fig. 22).



Figura 22 - Uma aventura em Macau, p.41.

A repugnância com que olhem a comida do Outro é soberbamente descrita em *Uma aventura no deserto*, embora ao mesmo tempo o protagonista, numa atitude de compreensão por cada cultura, se coloque no lugar do Outro em relação aos seus próprios hábitos alimentares:

> Bem-dispostos e satisfeitos, os homens comiam alarvemente qualquer coisa que o Chico não identificou logo. Mas tinha um feitio estranho. Fixando bem o olhar, percebeu do que se tratava e sentiu um vómito subir-lhe à garganta. O que eles comiam regalados eram cabeças de cabra, inteiras! Trincavam, chupavam os ossos e cartilagens soltando ruídos de satisfação."– Bâ! Que nojo!" No entanto, lembrou-se logo a seguir que se calhar estes homens sentiriam o mesmo vómito se o vissem a ele a roer uma costeleta de porco. Cada um tem os seus hábitos! (p. 136)

Na Amazónia, para além de provarem panquecas e milho, sopa de abóbora com carne seca, doce de leite com castanha da Amazónia, água de coco e fruta; sumo de maracujá com manga; guaraná, castanhas da terra ensopadas em mel e chocolates recheados de bacuri, os protagonistas comem «Pirarucú na brasa», o que, por notória rima do nome da iguaria com vocábulo português, é motivo de risota geral. No final, acham, no entanto, o peixe saborosíssimo.

Não deixa de ser algo bizarro o facto de, em *Uma aventura no Egipto*, a cozinheira egípcia ter deixado para o jantar «arroz de frango» (p. 134), não havendo, ao longo desta aventura, referências à gastronomia egípcia. A leitura desta aventura não permite aos seus leitores o confronto com outros hábitos alimentares, no respeito pela diferença. A este propósito, é ainda pertinente referir que os protagonistas, mesmo quando, aparentemente, sentem alguma repulsa pelo que vão comer, acabam por comer e gostar do que lhes é oferecido, a maior parte das vezes

não porque de facto apreciam o que comem, mas porque estão sempre «esganados de fome» (*Uma aventura no Egipto*, p.134).

4. Observações finais

De acordo com Colomer (1999: 121), desde a segunda guerra mundial que um dos valores primordiais da literatura infantil e juvenil é fomentar o conhecimento e o respeito pelas outras raças e culturas. A literatura juvenil é, teoricamente, no âmbito da interculturalidade, mediadora, porque permite o encontro dos leitores jovens com o Outro e o confronto com outras culturas. Através da literatura, os leitores podem aprender mais sobre o Outro e as suas formas de vida.

Os leitores em formação apreendem pelas palavras, mas também pelas imagens, as representações que moldarão, de alguma forma, a tomada de consciência e o conhecimento social do Outro. Embora a ilustração tenha, nestes livros, como se explanou ao longo deste breve estudo, uma posição por vezes marginal em relação ao texto, não deixam de ser significativas as «imagens» que transmitem, na medida em que dão «corpo» às palavras, transmitindo, a seu modo, perspectivas sobre o universo narrado, mas também sobre o universo representado. A literatura juvenil pode, por esta via, favorecer o diálogo cultural e a compreensão dos diferentes pontos de vista sobre o mundo, e as ilustrações devem acompanhar este movimento, independentemente da maior ou menor importância que assumem no contexto global da obra.

Mais do que um mero «auxiliar na captação de sentidos implícita ou explicitamente veiculados pelo texto escrito, iluminando-o, enriquecendo-o, fazendo-o respirar e estabelecendo com ele uma inter-relação dialogal que facilite a instauração de uma atmosfera de verdadeira pregnância significativa» (Mergulhão, 2008:2), as ilustrações da colecção «Uma Aventura» transportam o leitor para dentro de uma película de cinema onde ele próprio, lado a lado com os protagonistas, é actor participativo, sentindo, sobretudo por via das palavras, mas também pelos ruídos, movimentos, cheiros e acções ilustrados, o entusiasmo de viver uma aventura, vencer obstáculos e desvendar grandes mistérios, em suma, a experiência fantástica de se tornar herói.

As ilustrações das produções literárias destinadas ao público (pré)adolescente não deixam de ser, de forma manifestamente diferente do que acontece com as produções destinadas aos pré-leitores, também «factor promotor de (des)gosto em face do objecto-livro» (Silva, 2006:129). No caso da colecção «Uma Aventura», pensamos que as ilustrações constituem um elemento importante

para a fruição da leitura e um instrumento inquestionável na construção da imagem do Outro e na apreensão de alguns dos seus valores, acompanhando as propostas textuais e estabelecendo alguns apontamentos autónomos, como oportunamente se assinalou. E finalmente, não podemos esquecer que a leitura de livros – do texto e das imagens que o acompanham – é também uma forma de aprendizagem sobre os factos sociais e culturais, pelo que a literatura acaba por se inscrever numa visão mais alargada de formação cultural que possa também propiciar uma competência intercultural, de que hoje tanto se fala.

Bibliografia activa

Magalhães, A. Mª; Alçada, I. (1983). *Uma aventura no deserto*. (9.ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.

Magalhães, A. Mª; Alçada, I. (1991). *Uma aventura em França*. (6.ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.

Magalhães, A. Mª; Alçada, I. (1995). *Uma aventura em Macau*. (4.ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.

Magalhães, A. Mª; Alçada, I. (1996). *Uma aventura em viagem*. (11ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.

Magalhães, A. Mª; Alçada, I. (1996). *Uma aventura na Espanha*. (4.ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.

Magalhães, A. Mª; Alçada, I. (1999). *Uma aventura no Egipto*. (5.ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.

Magalhães, A. Mª; Alçada, I. (2003). *Uma aventura na ilha deserta*. . Lisboa: Editorial Caminho.

Magalhães, A. Mª; Alçada, I. (2009). *Uma aventura nas Ilhas de Cabo Verde*. (10.ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.

Magalhães, A. Mª; Alçada, I. (2009). *Uma aventura na Amazónia*. Lisboa: Editorial Caminho.

Bibliografia passiva

Albuquerque, F. (2005). Crescendo com a aventura (re)leituras plurais do romance seriado infanto-juvenil. *Revista da Universidade de Aveiro: Letras*, nº 21/22 (2004/05) p. 143-156.

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Blockeel, F. (2001). *Literatura Juvenil portuguesa: identidade e alteridade*. Lisboa: Caminho.

Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil. Didáctica de la lengua y la literatura*, vol.1. Madrid: Editorial Sintesis.

Lluch Crespo, G. (2005). Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial. *Anuário de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil.* Vigo: Universidad de Vigo, Vol. 3,135-156

[Em linha] . Disponível em http://www.uv.es/lluchg/cas/BioPers.wiki

(Acedido em 2/7/07)

Mergulhão, T. (2008). Relação texto-imagem no livro para crianças: uma leitura de «*Bernardo faz birra* e de *Quando a Mãe grita».* Comunicação apresentada no

1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança - *Infâncias Possíveis, Mundos Reais*. Braga, Universidade do Minho, 2-4 Fevereiro 2008. Disponível em: http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/texto_imagem_livro_criancas_1.pdf

Nodelman, P. (1988). *Words about pictures. The narrative art of children's picture books*. Athens and London: The University of Georgia Press.

Salisbury, M. (2008). *Illustrating children's books: creating pictures for publication*. London: A. & C. Black.

Silva, S. R. (2006). Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: aspectos do álbum narrativo para a infância. In F. L. Viana, E. Coquet, Eduarda & M. Martins (Coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – 5 Investigação e Prática Docente* (pp. 129-138). Coimbra: Almedina.

Tomé. M. (2011). Leer mirando: Claves para una poética de la recepción del libro-álbum y del libro ilustrado. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 113-136) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

Leer mirando: Claves para una poética de la recepción del libro-álbum y del libro ilustrado.

Rosa Tabernero
Departamento de Didáctica de las Lenguas, Ciencias Humanas y Sociales. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación - Universidad de Zaragoza
rostab@unizar.es

Resumo

Sin duda uno de los géneros que a partir de los años noventa más bibliografía teórica ha inspirado es el libro-álbum, desde perspectivas distintas, eso sí: estética, educativa, literaria, artística, etc. La definición del género y los antecedentes históricos del mismo han sido los dos ejes vertebradores de los principales estudios publicados. En definitiva, un libro-álbum, a diferencia del libro ilustrado, es concebido como una unidad, una totalidad que integra todas sus partes designadas en una secuencia de interrelaciones: lo que en el mundo anglosajón se denomina picture books (cf. Schulevitz, 1996: 238). Se insiste en que las relaciones entre palabras e ilustraciones varían desde una relación de obvia congruencia hasta una de alta ironía. (Nodelman, 1999; Salisbury, 2007: 7). En este marco teórico, la comunicación presentada intenta reflexionar sobre algunos elementos paratextuales o epitextuales que contribuyen a definir el género del libro álbum y el del libro ilustrado, partiendo de un proyecto de investigación realizado en el aula, por tanto con el telón de fondo de la Teoría de las Respuestas Lectoras. Elementos como el formato, las guardas, los textos de cubierta y contracubierta se convierten en detalles dignos de análisis de tal modo que cada vez se hace más difícil discriminar discursos en continua evolución.

Abstract

Read looking: keys for the poetics of picture books and illustrated books.
Without a shadow of a doubt, one of the literary genres that more theoretical bibliography has generated since 1990s is that of picture books; theories that range from aesthetic perspectives to educational, literary or artistic ones. The definition of this genre and its historical background have been the starting point for the main published researches. In one word, picture books, in contrast to illustrated books, are considered as a whole where all of its parts form a sequence of interrelationships (cf. Schulevitz, 1996: 238). It is considered that the relationships between words and illustrations range from a relationship based on an obvious congruence to one based on a great irony. (Nodelman, 1999; Salisbury, 2007: 7). In this theoretical frame, this lecture tries to think about some paratextual and epitextual elements that contribute to define the genre “picture book” and the genre “illustrated book”, starting from an investigation project carried out in classrooms and, therefore, based on the Reader-Response Theory. Elements such as format, endpapers or texts on covers become relevant details to analyze and, in such a way, it seems more and more difficult to differentiate discourses in continuous evolution.

Introducción

Posiblemente sea la relación entre texto e imagen la que ha sustentado el edificio teórico sobre el libro-álbum como uno de los géneros que, a través de la presencia de la ilustración, se erige como propuesta de gran vitalidad en el mercado editorial. El texto que se presenta a continuación se inserta en este marco y trata de exponer las reflexiones surgidas en el desarrollo de un proyecto de investigación sobre la recepción del libro-álbum en diferentes grupos de educación primaria. La metodología de Chambers (2007) y los análisis de las diversas sesiones con los distintos grupos de discusión, una vez prefijado el corpus sobre el que se ha ido trabajando a lo largo de un curso, conseguirán establecer una aproximación a las claves de una poética de la recepción del libro-álbum, poética necesaria y fundamental en el desarrollo de la competencia lecto-literaria del receptor del siglo XXI, tal como corresponde a un discurso que combina dos códigos, dos lenguajes que, al final, constituyen un tercer discurso carácter artístico y novedoso en su definición. En esta línea, se analiza, entre otros aspectos, la relación entre álbum y escuela tanto en lo que concierne a la promoción de hábitos lectores como en lo que atañe a la educación estética. Cuestiones como el formato, la caracterización del género desde la perspectiva editorial o el dibujo de un lector muy apartado del que parece solicitar el siglo XXI se reflejan en el estudio que proponemos con el objeto de ahondar en un género con una recepción minoritaria por su complejidad narratológica, además de las connotaciones de soledad y contemplación e intimidad que implica el proceso de su recepción.

En este momento, aunque sólo fuera por la evidencia del mercado, es prácticamente imposible negar la existencia y consolidación del libro-álbum como género. Ante esta evidencia, por una parte, e intuyendo, por otra, que el libro-álbum, dadas sus características, puede aportar claves nuevas a la promoción de hábitos lectores, comenzamos el proyecto de investigación denominado “Leer mirando. El libro-álbum en la promoción de hábitos lectores[I]. Así, escogimos varias obras que pudieran, en principio, adaptarse a la intuición de la que partíamos[II]. Aplicando, en grupos constituidos para las distintas aulas seleccionadas, la metodología propuesta por Aidan Chambers (2007a; 2007b), metodología sedimentada y fundamentada en los principios que establece Rosenblatt (2002), partiendo de Dewey, y confiando en que el diálogo, platónico, claro está, es uno de los mejores método de conocimiento, esperábamos poder llegar a concretar ciertas claves en las promoción de hábitos lectores, entendiendo que en la incorporación de las imágenes se escondía uno de los elementos definitivos para atraer al lector del siglo XXI, tal como hace muy poco declaraba Anthony Browne (2010) (*Vid*. Arizpe y Styles, 2004). De algún modo,

buscábamos descubrir en el lector-receptor la llave para desglosar itinerarios de lectura que dibujaran un lector activo, un lector que tomara decisiones, un individuo con criterio que pudiera encontrar en la lectura un espacio de libertad (M. Petit, 1999: 18; 2009: 91). Entendíamos que la poética del libro-álbum debía basarse, en parte, en las consideraciones con las que el receptor se aproxima al discurso mencionado.

Muchos son los aspectos que han ido surgiendo a lo largo de una investigación que está en curso todavía y que no resulta novedosa en sus planteamientos, ni mucho menos, aunque ahora mismo está caminando por derroteros insospechados. De estos caminos, de las sugerencias de investigación que se han abierto en el transcurso de las distintas fases de la misma, trata este texto. Poco a poco, el camino del libro álbum se ha ido aproximando al del libro ilustrado y las claves que esconden los dos géneros han ido conformando las bases de una posible poética de los dos géneros.

Las definiciones y los peritextos

Sin duda uno de los géneros que a partir de los años noventa más bibliografía teórica ha inspirado es el libro-álbum, desde perspectivas distintas, eso sí: estética, educativa, literaria, artística, etc. La definición del género y los antecedentes históricos del mismo han sido los dos ejes vertebradores de los principales estudios publicados.

Se insiste desde el punto de vista téorico en que en el álbum, texto e imagen no sólo se complementan sino que crean un juego de perspectivas, de alusiones metaartísticas, de tal modo que lo convierten, como señala Colomer (1998: 91), en el primer tipo de libro infantil que ha incorporado un cierto tipo de ruptura de las técnicas literarias habituales que corresponde a lo que se ha analizado por la crítica reciente en términos de *posmodernidad* por su componente pluridisciplinar.

Un libro-álbum, a diferencia del libro ilustrado, es concebido como una unidad, una totalidad que integra todas sus partes designadas en una secuencia de interrelaciones: lo que en el mundo anglosajón se denomina *picture books* (cf. Shulevitz, 1996: 238; Durán, 1999: 79).

Por otra parte, se entiende que las relaciones entre palabras e ilustraciones varían desde una relación de obvia congruencia hasta una de alta ironía (Nodelman, 1999; NiKolajeva, 2001; Lartitegui, 2006). Así en su mayor grado de experimentalidad, esas relaciones requieren de un alto nivel de tolerancia por parte del lector (Doonan 1999: 35)[III]. Lewis (1999: 86) menciona que la incesante interacción entre palabra e imagen es una de las dos razones por las que la forma

de los libros-álbum tiene una extraordinaria apertura y sensibilidad. Se trata, por tanto, de una concepción en la que la imagen y el texto responden a la creación del discurso de tal modo que si desapareciera uno de los dos códigos, desaparecería también la obra. Se ha expuesto una y otra vez la importancia de la imagen en los libros de tal modo que, en algunos casos, se destaca la priorización de la misma sobre los textos, tal como hace M. Salisbury (2007: 7). Por otra parte, se insiste en que la especial interrelación que se produce en el discurso que nos ocupa entre texto e imagen justifica su grado de experimentalidad y su vinculación a la postmodernidad. Parece existir acuerdo además en que el receptor infantil acepta mejor que el adulto la experimentalidad por su menor enciclopedia o intertexto y, por tanto, como señala Doonan (1999: 35) es un receptor más abierto a nuevas propuestas.

Discurso polifónico, siguiendo las indicaciones de Bajtin; postmodernidad (Lewis, 1999: 87); metaficción (Carranza, 2002; Silva-Díaz, 2005); alfabetización visual (Saussure, Barthes, Levi-Strauss), cuando la aproximación al álbum se produce desde la perspectiva de formación de receptores (Styles y Arizpe, 2004: 73-93), tensión de Sipe (1998: 101; cit. por Arizpe y Styles, 2004), interanimación de Meek (cf. Arizpe y Styles, 2004: 177) o ambigüedad de Doonan (1999) son conceptos que se repiten en los estudios que desarrollan una aproximación al libro-álbum.

Coincido con Daniel Goldin (2006) en que una de las definiciones más convincentes del género del álbum la proporciona Bader (1976; cit, por Daniel Goldin, 2006):

"Un álbum ilustrado es texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social, cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los niños. Como manifestación artística, se equilibra en el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de las páginas encontradas y en el drama de la vuelta a la página."

Con todo, creemos que el libro álbum es un género en continua evolución con detalles y aspectos que merecería la pena comentar. Por ejemplo, deberíamos detenernos en lo que corresponde al diseño, especialmente al formato.

En la obra de Saki, todos los niños hicieron referencia a este elemento:

Ana: ¿Cómo es? ¿Os gusta? ¿Qué creéis que es
Eloy: Un tren
Alba: Un tren de antiguamente
¡Anda!

Tifany: ¡Anda!

Ha salido el cuento.

¡Vaya sorpresa!

Arturo: Es mágico

Ana: A mí me gusta porque es diferente.

Tifany: Un niño

(*Los niños estaban realmente predispuestos a escuchar. Sus ojos se quedaban fijados en los dibujos)*

(Pasa la página)

Ana: ¿Qué ha pasado?

Nadia: ¡¡¡Se ha llenado de niños!!!

Alba: Son todos lo mismo lo que pasa que se mueve y parece que... hay más niños

Ana: ¿Y la niña donde está?

(C. P. Joaquín Costa. Monzón)



Figura 1 - El contador de cuentos.

Dupont-Escarpit (1997), hace ya unos años, mencionaba varios elementos caracterizadores del álbum y destacaba el formato que identificaba con cubiertas y contracubiertas de material duro, grandes dimensiones y de cuidada presentación. Así por ejemplo, Hanán Díaz (2006) habla de la materialidad del álbum para referirse a estas cuestiones.

Por lo expuesto, el formato parecía vincularse a las dimensiones de las cubiertas y nada más lejos: el formato constituye la obra en sí misma porque la dota de sentido y crea significados. Nos referimos sobre todo a la evolución del mercado en los últimos tiempos, claro está.

En el caso de *El contador de cuentos,* la cubierta toma la forma de un tren y el juego que se establece entre los pasajeros que suben y bajan crean el efecto propio del ambiente de las estaciones. De algún modo, es lo que se infiere del comentario de los niños al hablar del movimiento, telón de fondo de la historia, puesto que se trata de un viaje. En todo caso, hay cuestiones que conviene no perder de vista. ¿Es *El contador de cuentos* un álbum?

Sin lugar a dudas, por lo que sugiere el mercado, el formato pasa a ser en nuestros días uno de los elementos identificadores del género, por lo que parece. Bastaría una simple mirada a las publicaciones recientes para entender que obras como *El libro inclinado* de Peter Newel o *Piñatas* de Isol. incorporan en todas sus dimensiones este elemento. No puedo dejar de mencionar una propuesta apasionante en este sentido que no es otra que *Bestiarara* de Arnal Ballester, libro en acordeón en el que el lector debe seguir las indicaciones de secuenciación y tomar sus propias decisiones a la hora de construir sentidos. Cómo no hacer referencia a *Korokoro* de Emilie Vast.

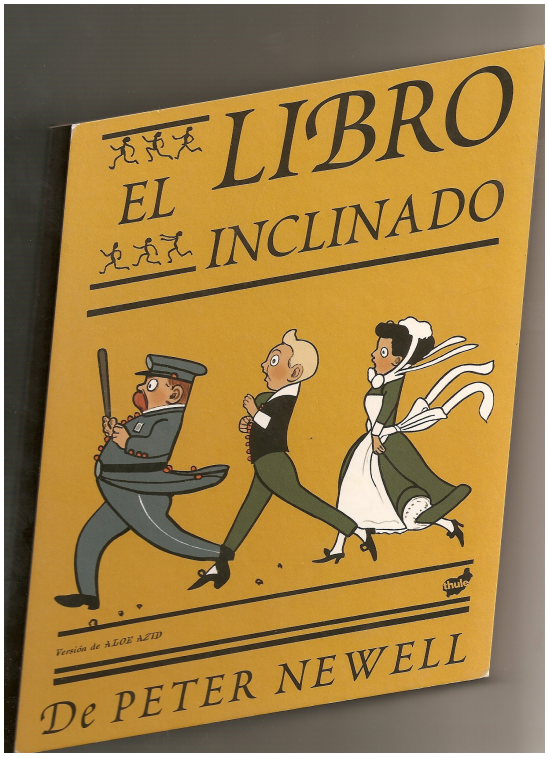


Figura 2 - El libro inclinado.



Figura 3 – Piñatas.



Figura 4 – Bestiarara.

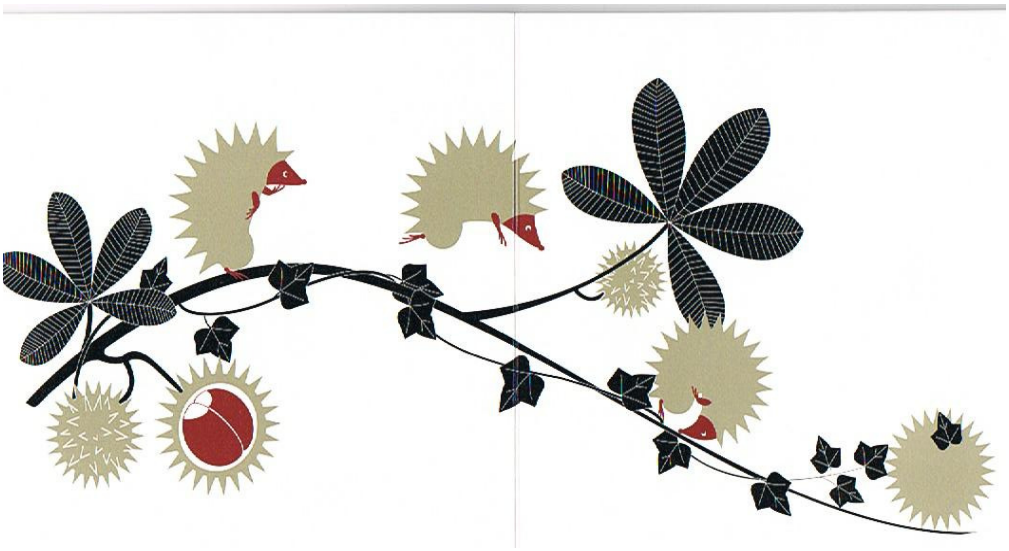


Figura 5 – KoroKoro.

Del mismo modo, Ángela Lago nos sorprende con un librito, O personagem encalhado (2006), en el que un personaje atrapado en las líneas de una historia intenta salir. No hay márgenes, sólo palabras que esconden al protagonista que aprovecha las costuras entre una página y otra para dar la sensación de movimiento desgarrado.



Figura 6 - O personagem encalhado.

En esta misma línea, se cuidan elementos que dibujan el libro como objeto. Así por ejemplo ocurre en *Los elefantes nunca olvidan* de A. Ravinshnakar y Ch. Pieper, obra en la que el tipo de papel de las guardas posee un toque propio de los pergaminos tal como corresponde al espacio en el que transcurre la historia. Qué no decir de *El jardín de Babaï* de Mandana Sadat o *El otro Pablo* de la misma autora.

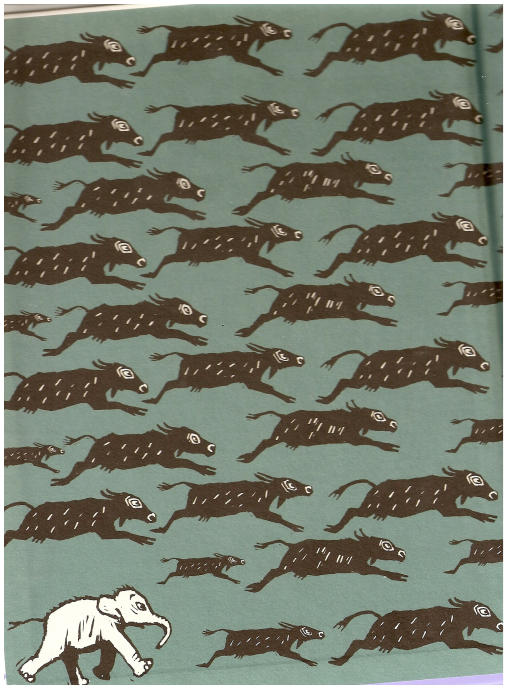


Figura 7 - Los elefantes nunca olvidan.

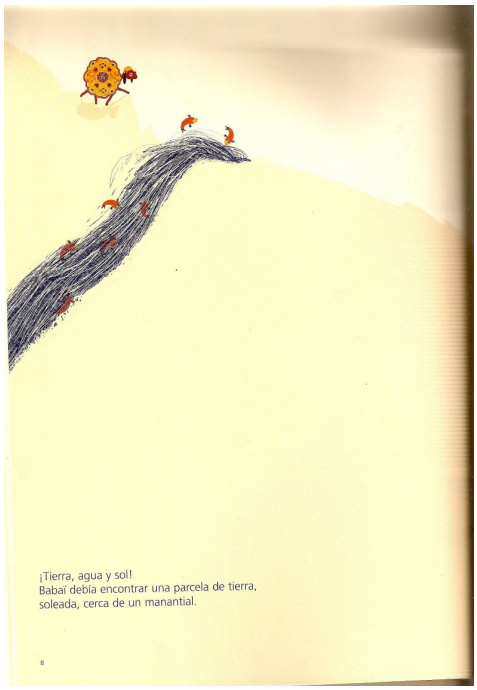


Figura 8 – El jardín de Babaï

Por otra parte, y vuelvo a hablar de tendencias, el tacto es uno de los sentidos fundamentales a la hora de aproximarse a la versión de *Caperucita Roja* de K. Pacovská o a *No te vayas* de G. Keselman y G. Rubio. En la misma línea, cómo explicar la vuelta al mercado de los *pop up*, en una suerte de reivindicación del libro como objeto artístico.

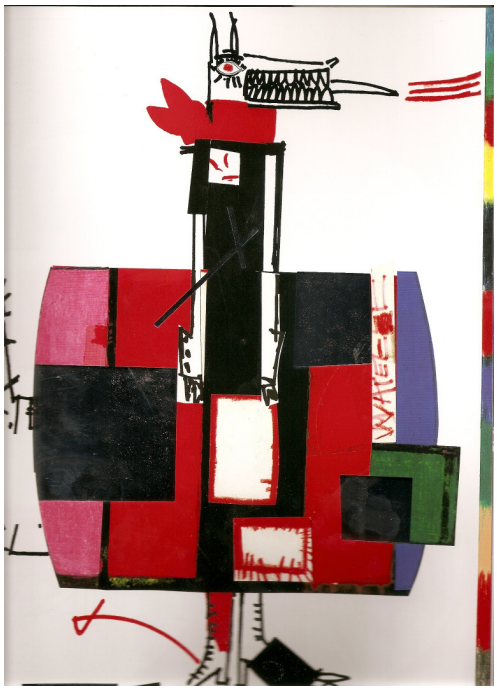


Figura 9 – Caperucita.

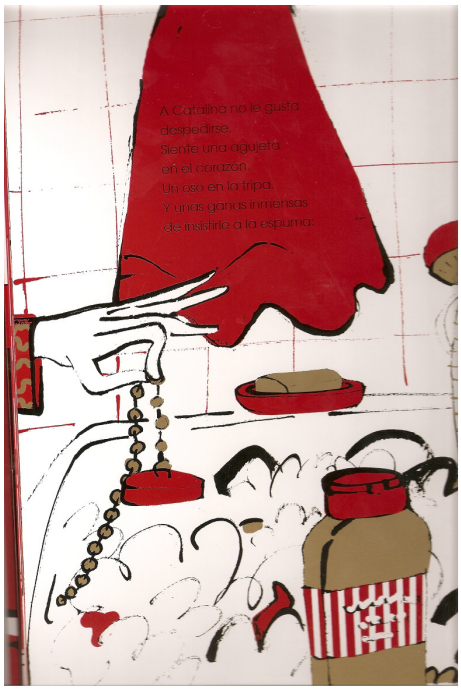


Figura 10 - No te vayas.

Valgan ejemplos como estos para señalar la necesidad de incorporar el diseño, en todas sus dimensiones. Así es como las guardas resultan fundamentales en las inferencias que se puedan realizar de la historia que inician y finalizan (*vid.* Hanán Díaz, 2006; Durán et al, 2009 y Consejo, 2010[IV]). El *Robinson* de Ajubel es, sin duda, digno ejemplo de lo que acabamos de afirmar. Las guardas en el libro-álbum se dotan de sentido llevando al lector a generar sus propias expectativas y cobijando la propuesta discursiva. Todo lo que en algún momento de la mano de los estudios genettianos se identificó como elemento paratextual, va adquiriendo una presencia intratextual en la construcción de sentidos.



Figura 11 - Robinson Crusoe.

T. Durán (2009) menciona elementos como formato o textura sin profundizar en ellos por la falta de bibliografía. Los contempla como elementos inconstantes y tiene razón aunque, bien es verdad, el mercado los señala como elementos inherentes a la dinámica de este género, al menos en un principio. Por esta razón, estudios como *Images de libres pour la jeunesse* (2006), inciden en estos aspectos, al menos tímidamente.

Sin embargo, nos ha llamado la atención en esta línea la publicación fuera de España de álbumes en edición de bolsillo con el ánimo de abaratar costes (*vid. Le secret* de Éric Battut). No es un detalle sin importancia. Pareciera que las ediciones de bolsillo contradijeran de algún modo la esencia del libro álbum. Desaparecen en el ejemplo mencionado, las dimensiones, las magníficas guardas de la edición en cartoné, por ejemplo. Se mantiene, por el contrario, la dinámica esencial entre texto e imagen. Se pierde en definitiva el componente objetual, con todo lo que ello implica, y se potencia la necesidad de superar el lector minoritario que todo álbum sugiere.

Significaría, por tanto, que el libro álbum se ha consolidado como género y mantiene su esencia en la construcción de un discurso por la interacción de palabra e imagen, prescindiendo de elementos que han incidido en el concepto artístico y objetual en beneficio de un lector menos minoritario, aunque sólo fuera por los costes de edición. Son consideraciones que han ido surgiendo a lo largo de la investigación y que deberán ser contrastadas en estudios posteriores.

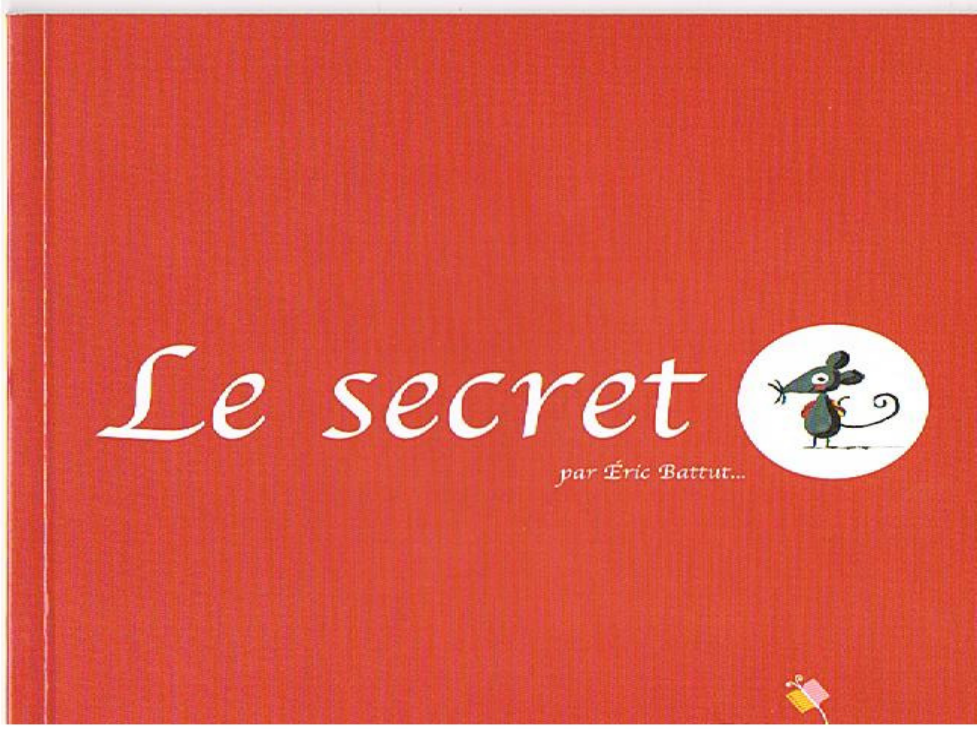


Figura 12 - Le secret.

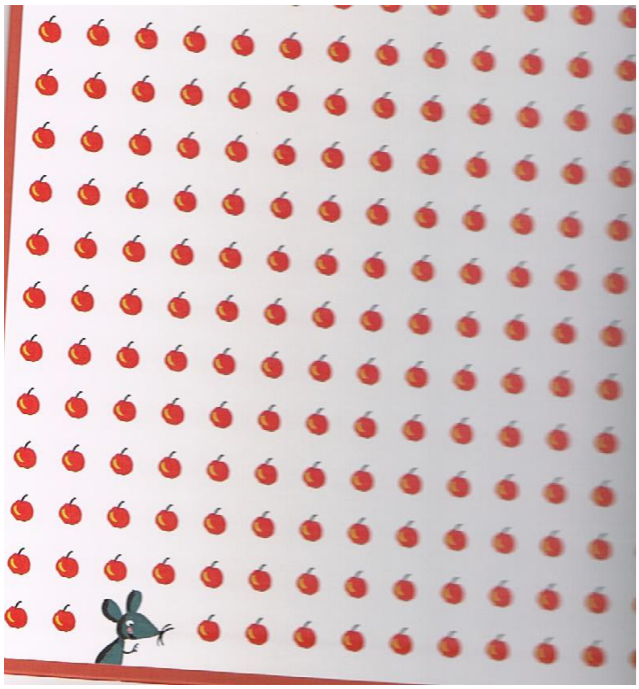


Figura 13 - Guardas de *Le secret.*

Parece, por otra parte, que es el libro ilustrado el género que ha tomado el testigo en lo que a aspectos objetuales y artísticos se refiere. Un concepto que busca un lector sin edad y que cuida el diseño artístico del libro como objeto. Posiblemente sea el *pop up* y su irrupción en el mercado uno de los ejemplos de esta tendencia. *Petit arbre* de Katsumi Komagata puede constituir un ejemplo de lo que acabamos de mencionar. Así como la excelente edición de la *La noche de la visita* de Benoît Jacques viene a corroborar la idea de libro ilustrado a la que nos hemos referido anteriormente.

Formato, texturas, diseño, elementos a los que hay que unir la ausencia de epitextos editoriales en lo que a textos de contracubierta se refiere son aspectos que poco a poco se van incorporando tanto al libro álbum como al libro ilustrado. No se señalan edades, apenas hay recomendaciones temáticas por parte del editor y si las hay suelen ser fragmentos textuales de la propia obra, tal como ocurre en *La calle de Garmann* de Stian Hole. Así pues la censura de la que hablaba Nodelman (2001: 155-168) al mencionar la selección de edades o los consejos de lectura de las contracubiertas desaparecen de este tipo de obras. Especial atención merece, pues, en la búsqueda de ese lector modelo que defina el género, la ausencia de textos de contracubierta indicativos de edad de recepción, marcas relacionadas a las características del receptor. ¿Un lector sin edad? Quizá sea ésa la respuesta.



Figura 14 - La calle de Garmann.

En este sentido, no sólo por la elección por parte del editor de escritor e ilustrador sino por las opciones de diseño y paratextos, el álbum se convierte en un género en que el editor desempeña un papel fundamental en la propuesta creativa. De tal modo, que podríamos hablar claramente de que el género viene avalado, en la mayor parte de las ocasiones, por un proyecto editorial claro. D. Goldin (http://www.nuevashojasdelectura.com/paginas/dossier_R12.html) ha incorporado, en ocasiones, a sus definiciones el adjetivo editorial. No carece de razón, creemos. Las opciones paratextuales, por ejemplo, tanto de textos de cubierta como de contracubierta, las selecciones de textos e ilustraciones, el diseño, los formatos…, son elementos propios de las decisiones del editor en las que intervienen, por supuesto, los autores.

¿Es el libro-álbum y, por ende, el libro ilustrado un género de *editorial* y no de *colección*?

Deberíamos profundizar en cuestiones como la que se plantea por las consecuencias que de las respuestas se puedan inferir en los pactos que pudieran establecerse entre el receptor y la obra.

Libro álbum/libro ilustrado. Las fronteras

Obviándose, como se ha hecho, elementos como los señalados anteriormente, es la relación entre texto e imagen la que ha sustentado el edificio teórico sobre el libro-álbum. De este modo, conceptos como los de contrapunto o ironía (Nodelman, 1999; Nikolajeva, 2001) o traducción e interpretación de Mitchell (1994), tensión de Sipe (1998: 101; cit. por Arizpe y Styles, 2004), interanimación de Meek (cit. por Arizpe y Styles, 2004: 177) o ambigüedad de Doonan (1999) han provocado que los estudios realizados seleccionaran un corpus demasiado explícito, corpus en los que álbumes como *El túnel* y *Zoológico* de A. Browne o *Lily* de S. Kitamura, álbumes en los que se establece una interdependencia clara entre los dos lenguajes.

De este modo se ha consolidado la diferenciación entre libro-álbum y libro ilustrado cuando las fronteras resultan cada vez más difusas. Es lo que se ejemplifica en *El contador de cuentos*. En buena lid, podría considerarse un libro ilustrado. El texto funcionó hace ya mucho tiempo sin la necesidad de las ilustraciones de la actualidad. Sin embargo, Ekaré ofrece una propuesta de la mano de Alba Marina Rivera que recoge los guiños del texto, el humor negro omnipresente, su sentido último, y permite que el lector colabore en la generación de un universo distinto del que propuso Saki, distinto por sus matices, matices que, al fin y a la postre, construyen un discurso artístico de características muy diferentes del primigenio.



Figura 15 - El contador de cuentos.

La relación que se establece entre texto e imagen nada tiene que ver con la interdependencia. No existe distanciamiento ni juego intertextual, ni el texto necesitaba de esa imagen para existir y, sin embargo, la lectura que los niños realizaron en nuestro proyecto era unánime. Todos adivinaban en Bertha a la tía que contaba el cuento. El sentido del humor –negro, por supuesto- de la mano de la imagen adquiere dimensiones insospechadas por el texto. Las reminiscencias victorianas, los ecos de antaño en las orlas contribuyen a crear otro *Contador de cuentos* basado en la obra de Saki, claro está. Así las palabras de Lewis (1999: 86) adquieren nuevo significado: "Una vez ilustrado, ningún libro queda inmune a la influencia de la imagen visual". Se trata de otra obra, en este caso. No hubo creación conjunta y, sin embargo, parte de las características del libro-álbum resultan ser aplicables a lo que, en principio por su propia génesis, designaríamos como libro ilustrado.

¿Podríamos establecer encontrar una relación intermedia entre texto e imagen de tal modo que la interdependencia se explicara desde otros parámetros?

A este respecto, y al hilo de las impresiones que los niños iban reflejando, creemos necesaria una aproximación a un concepto de libro-álbum más amplio, menos condicionado por el juego que se establece entre texto e imagen en una generación conjunta. Evidentemente los conceptos de contrapunto, tensión, experimentalidad, metaficción, etc. son fácilmente ejemplificables en obras como *Le petit dessin avec une culotte sur la tête* o en juegos metalépticos y metaficcionales como los que establece Ángela Lago en *O personagem encalhado* o en álbumes de éxito asegurado, tal y como comprobamos en una de las sesiones, como *El hombre de la luna* de S. Bartran, obra en la que la imagen muestra lo que el protagonista ignora con lo cual se establece una suerte de complicidad entre el narrador/focalizador y el lector a espaldas del personaje central que ignora lo que las demás instancias conocen.

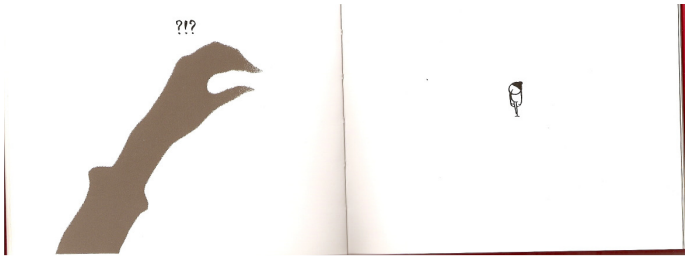


Figura 16 - Le petit dessin avec une culotte sur la tête.

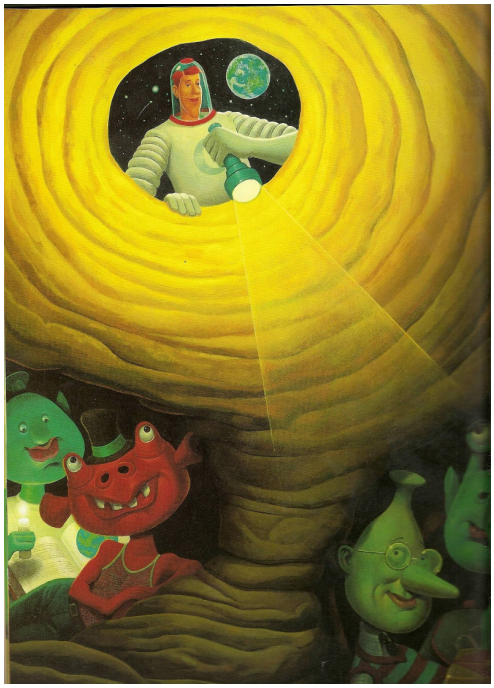


Figura 17 - El hombre de la luna.

Más difícil, no obstante, parece buscar un lugar en la poética del libro-álbum para obras fronterizas como *El libro de las preguntas* de Pablo Neruda, ilustrado por Isidro Ferrer, el *Chamario* de E. Polo y A, Ballester o la *Sonatina* de Rubén Darío, obras poéticas todas ellas en las que, si de matices hablamos, los poemas subsumen su condición verbal para convertirse en una realización artística global. No existe interdependencia, contrapunto o conceptos parecidos. Más bien se trata de un proyecto en el que diseño, texto e ilustración constituyen una aproximación nueva a la obra primera y crean, por tanto, otra distinta.

El ornatus

En otro lugar, realizamos una serie de consideraciones acerca de cómo se produce la lectura del álbum, buscando en la *Poética* de Aristóteles referencias que nos ayudaran a encontrar las formas, las *technes* propias del género que nos ocupa (Tabernero, 2009: 9-44). Intentamos en aquel momento discriminar una serie de recursos estéticos, los correspondiente al *ornatus* retórico, aplicables no al funcionamiento de la imagen sino a la conciliación de los distintos códigos que allí intervienen. Debemos detenernos aquí por la importancia que va adquiriendo una de las hipótesis de trabajo con la que comenzamos. Me refiero a la presencia del desvío poético. Quizá una de las aportaciones del libro álbum en el desarrollo del lector

literario sea la presencia de la metáfora en la aproximación al discurso literario y artístico (*vid. Retórica general*, 1987: 176-178; Ricoeur, 2001: 187). No hablamos tanto de metáforas visuales como del concepto de desvío poético vinculado al distanciamiento necesario en la interpretación de la obra literaria y, por ende, artística.

Así, por ejemplo, en lo observado en la recepción, llama la atención en la obra de *Robinson* cómo los niños infieren distintas sensaciones verbalizadas en metáforas, en muchas ocasiones:

María: Está solo. Se está haciendo de día. Y está mirando a ver si tiene comida... Si hay alguien… Si hay animales salvajes.

María: Se encuentra solo.

No hay nadie más.

Abdú: Está todo blanco.

¿Qué es todo esto?

María: La tierra.

María: Los árboles.

María: Los ojos cerrados y está en la cama.

Sofía: Se ve la noche

María: Esto es la almohada.

Inés: De la cabeza le. ..

María: Aquí están las montañas.

Ana: ¿Ésta es la misma ventana? Volvemos a la página de atrás

María: No.

Varios: Sí.

Jorge: Sí (*muy seguro*).

Ana: ¿Son montañas o el mar?

María: No, es el mar (*con entonación de descubrir realmente la verdad*) ¡Claro es el mar!

¿Qué sueña?

Inés: ¿En la tormenta?

Abdú: En el país

José María: En ir en barco.

En navegar muy lejos, irse por el mar... Con distintos barcos

En su sueño ¿En qué se ha convertido el pelo?

Abdú: En el mar.

Carmen: En el mar.

María: Al pelo Ajubel le ha puesto colores de mar.

Ana: ¿Qué hace?

José María: Despertarse.

Sofía: Decide pasearse por su pelo

Inés: Se le ha hecho largo el pelo.

Sofía: Mira, es del mismo color este pelo que éste.

Abdú: Este barco está en el pelo

Inés: Ya está dentro de su sueño.

Sofía: Ya está dentro de su sueño.

¿Qué es...?

Inés: Viaja por el mar.

María: Se sube en el barco. Esto es su pelo.

Se va rápido y decidido.

(*C. P. Joaquín Costa. Monzón. 1º de Primaria).*

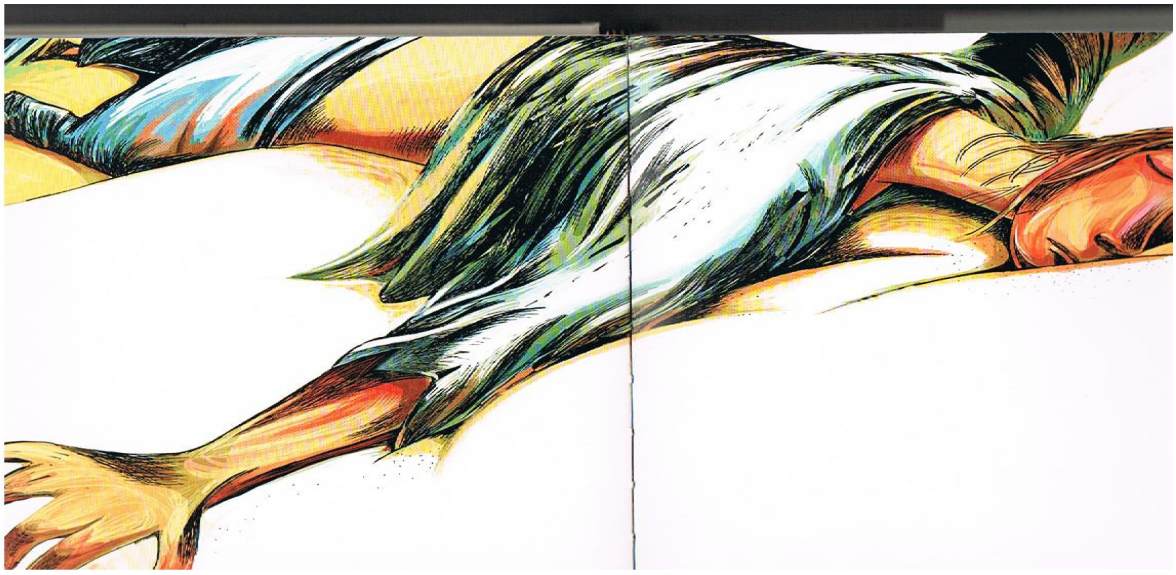


Figura 18 - Robinson de Ajubel.

Si de metáforas hablamos, cómo no mencionar *Korokoro* o *Esconderse en un rincón del mundo* de Jimmy Liao.



Figura 19 - Esconderse en un rincón del mundo.

Del mismo modo, cada vez es más común el juego con la tipografía y la incorporación de imágenes a los significantes verbales en el ánimo de romper arbitrariedades y crear conceptos desde la propia materia icónico-verbal. Así ocurre en *Le secret* o e *Seis leones* de Daniel Nesquens y Alberto Gamón. Cómo no recordar *Alicia a través del espejo* y a todos los seguidores de Carroll.

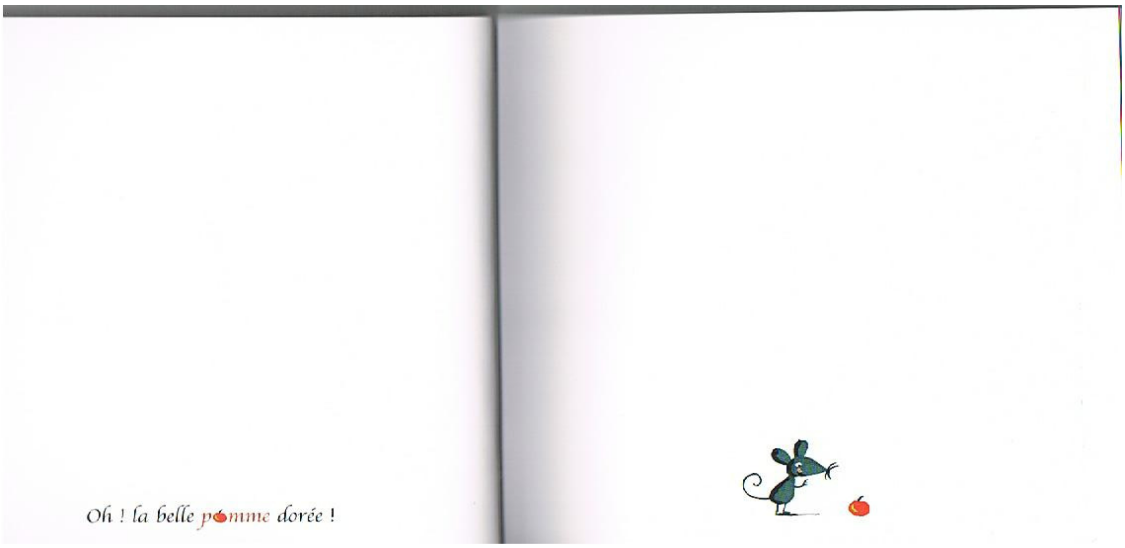


Figura 20 - Le secret.

¿Qué lector construye el género?

En el desarrollo del proyecto de investigación una de las conclusiones que parece dibujarse con claridad es la vinculación de álbum y escuela. Por alguna razón, el álbum no consigue salir del ámbito escolar. La hipótesis de partida nos hacía augurar que el álbum y el libro ilustrado obedecían a un lector muy competente en la lectura de imágenes, tal como corresponde al lector del siglo XXI. No parece ser del todo de esta manera.

Creemos, sin temor a equivocarnos, que la recepción del libro-álbum no implica la misma competencia en la lectura que la interpretación de las imágenes que constituyen nuestro entorno. Vivimos en un mundo en que existe una suerte de contaminación no sólo auditiva sino también visual. Las imágenes se presentan de forma invasiva sin apenas tiempo para procesarlas. Los ritmos no los marca el receptor sino el emisor. Por otra parte, por su forma de significar, la imagen se impone en la recepción y se encuentra en el terreno del *movere*, al menos en un principio. Su recepción no es lineal sino global y su forma de transmitir puramente sugerente y connotativa. Interpretamos a través de las sensaciones y las emociones.

¿Qué lector se esconde como estrategia tanto en el álbum como en el libro ilustrado?

- El álbum implica, en el proceso de interpretación, la colaboración de un lector modelo eminentemente activo que vaya "llenando" los espacios vacíos generados por la conjunción de lenguajes que, por su forma de significar, son irreconciliables. La linealidad del texto se contradice con la globalidad de la imagen en su forma de construir sentidos.

- Ello supone que el libro-álbum y el libro ilustrado requieren para su disfrute de un tiempo de quieta y silente contemplación que nada tiene que ver con el tráfago en que los mensajes verbales y visuales nos van abordando en el vivir diario.

- Tanto un género como otro superan los límites propios de la obra literaria y caminan hacia un discurso en el que materia y forma constituyen la esencia de la obra de arte. El poder objetual de estos géneros los convierte en uno de los reductos indiscutibles del ámbito privado.

- El receptor marca los ritmos del relato en cada una de las decisiones que debe tomar en ese juego de conformación y extrañamiento de expectativas. La participación en este juego, por otra parte, supone un alto nivel de tolerancia que facilita la sugerencia de los diferentes mundos posibles.

Qué lejos nos encontramos pues de esos consumidores de pantallas presuntamente interactivas en las que todo sucede rápidamente. Ese receptor del siglo XXI, por tanto, es el que no obedece al modelo del libro-álbum. Más bien, se

trata de lo contrario. Las elipsis, los huecos, el "fuera de campo", las mostraciones, las texturas exigen hábitos de recepción alejados de la rapidez con que abordamos la recepción en el quehacer diario.

Qué cerca nos encontramos, con permiso de los diseñadores, de los códices, de aquel arte que de "iluminar es llamado en París", como decía Dante. Qué extraño nos parece el concepto de libro digital, tan traído y llevado, cuando los sentidos necesitan tocar, contemplar y leer en silencio.

En esta línea, álbum y escuela parecen ser conceptos inseparables, como hemos comprobado, no tanto en lo que concierne a la promoción de hábitos lectores como en lo que atañe a la educación estética. Por otra parte, recaen sobre el género estigmas comerciales y culturales que los adultos deben superar. El álbum implica un lector en soledad, recepción contemplativa, colaboración en la generación de sentidos. En algún lugar, alguien nos tiene que enseñar a soñar y a imaginar otros universos en un espacio de libertad en el que *delectare, movere* y *docere,* son categorías que tienden a mezclarse afortunadamente. Por otra parte, el libro-álbum no es competitivo en el mercado sino desde la perspectiva artística. Si lo estimamos como libro de lectura dentro de esas campañas de promoción a la que las instituciones nos tienen acostumbrados, no ocupa ningún lugar. Su precio es elevado y tiene "poca letra" para una cultura como la nuestra... Se lee enseguida. El lugar del libro-álbum está en la contemplación, en la educación de los sentidos, en la aproximación al objeto en sí mismo, en la construcción de un espacio íntimo y privado, fuera de los pensamientos impuestos. Y por qué no decirlo, este género ha provocado la presencia del libro ilustrado en todas sus dimensiones.

El libro-álbum, ya desde su concepción paratextual, no discrimina edades de recepción. Y comienza a ocurrir lo propio con el libro ilustrado. M. Salisbury (2007), por ejemplo, pregunta en las entrevistas que realiza a autores como Shaum Tan o Stian Hole si el lector infantil está presente en su concepción de la obra. La respuesta es unánime: no hay lectores sino relatos. Que el libro-álbum requiera de receptores inocentes, de alta tolerancia, es lo que lo aproxima a la recepción infantil, entre otras.

El libro-álbum y el libro ilustrado exceden los límites de la concepción de la lectura como hábito y se acercan irremediablemente a una propuesta estética, retórica y cultural vinculada a la construcción de un espacio privado en el que un lector sin edad construye mundos posibles. Es lo que suele ocurrir con el arte.

Referências bibliográficas

Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bader, B. (1976). *American Picture Books: From Noah´s Ark To the Beast Within*,. Nueva York: Macmillan.

Carranza, M. (2002). La carta de la señora González. Escritura experimental en un libro-álbum. *Imaginaria*, 72.

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Chambers, A. (2007a). *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A. (2007b). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Doonan, J. (1999). El libro-álbum moderno. *In* AA. VV., *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (pp. 35-57). Caracas: Banco del Libro.

Dupont-Escarpit, D. (1997). La ilustración del libro infantil: un arte ambiguo. *In* Teresa Durán (Coord.), *Dejad espacio a la ilustración, 4º Simposio Premi Internacional Catalònia d'Il-lustración.* Barcelona: Universidad Pompeu Fabra / Generalitat de Catalunya.

Durán, T. (1999). Pero, ¿qué es un álbum? *In* AA. VV. (1999), *Literatura para cambiar el siglo. Una revisión crítica de la literatura infantiil y juvenil* (pp. 73-82). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles.* Barcelona: Octaedro.

Goldin, D. (2006). *El álbum, un género editorial que pone en crisis nuestro acercamiento a la lectura.*
In http://www.nuevashojasdelectura.com/paginas/dossier_R12.html.

González Lartitegui, A. (2006). La mirada consciente. Cómo descubrir el valor de la imagen en los libros para niños. *In* Rosa Tabernero et al, *Contar en Aragón. Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil* (pp. 56-123). Zaragoza: Prensas Universitarias.

GRUPO W (1987). *Retórica general* (1ª Ed.). Barcelona: Paidós.

Hanán Díaz, F. (2006). *Leer y mirar el álbum. ¿Un género en construcción?* Bogotá: Norma.

Lausberg, H. (1975). *Elementos de retórica literaria.* Madrid: Gredos.

Lewis, D. (1999). La constructividad del texto: el libro-álbum y la metaficción. *In* AA. VV, *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (pp. 77-88). Caracas: Banco del Libro.

Lorant - Jolly, A. & Van Der Linden, S. (2006, Coord.). *Images des livres pour la jeunesse*. Paris: Éditions Thierry Magnier/ CRDP Académie de Créteil.

Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation*, Chicago: University of Chicago Press.

Nikolajeva, M. (2001). *How Picturebooks Work*, Londres: Garland.

Nodelman, P. (2001). Todos somos censores. *In* Noemi Paz Castillo (Coord.), *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*, Caracas: Banco del Libro.

Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva.* Ediciones Cristiandad.

Rosenblatt, L. (2002), *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

Salisbury, M. (2007), *Imágenes que cuentan. Nueva ilustración de los libros infantiles*, Barcelona: Gustavo Gili.

Silva-Díaz, M. C. (2005). *La metaficción como un juego de niños: Una introducción a los álbumes metaficcionales*. Caracas: Banco del Libro.

Sotelo, R. & Bajour C. (2010). *Dar vueltas a las páginas de un libro álbum es algo fascinante*. Entrevista con Anthony Browne en Buenos Aires, *Imaginaria* [http/www.imaginaria.com], n.º 217. Consulta julio 2010.

Tabernero, R. (2004). *Nuevas y viejas formas de contar*: Zaragoza, Prensas Universitarias.

Tabernero, R. (2009). Leer mirando. El libro álbum en la promoción de hábitos lectores. *In* AA. VV., *Literatura Infantil y Matices* (pp. 9-44). Tarazona: Fundación Tarazona Monumental.

Corpus utilizado

Ajubel (2008). *Robinson Crusoe, novelas en imágenes basada en la obra de Daniel Defoe*. Valencia: Media Vaca.

Ballester, A. (2003). *Bestiarara*. Roma: Orecchio Acerbo.

Battut, É. (2009). *Le secret*. Paris: Didier Jeunesse.

Hole, S. (2009). *La calle de Garmann.* Madrid: Kókinos.

Isol (2006). *Piñatas*. Barcelona: Libros álbum del eclipse.

Jacques, B. (2010). *La noche de la visita*. Barcelona: A buen paso. Trad. de Grassa Toro.

Keselman, G. & Rubio, G. (2009). *No te vayas*. Barcelona: Kókinos.

Komagata, K. (2008). *Petit arbre/ Little tree.* Paris: Les trois ourses.

Lago, Á. (2006). *O personagem encalhado.* Belo Horizonte: RHJ.

Liao, J. (2010). *Esconderse en un rincón del mundo*. Barbara Fiore Editora.

Neruda, P. & Isidro F. (2007). *El libro de las preguntas*. Valencia: Media Vaca.

Nesquens, D. & Gamón, A. (2010). *Seis leones*. México: CIDCLI.

Newel, P. (2007). *El libro inclinado*. Barcelona: Thule.

Pakovská, K. (2009). *Caperucita Roja.* Madrid: Kókinos.

Ravinshnakar, A. & Pieper, C. (2007). *Los elefantes nunca olvidan.* Barcelona: Thule.

Rouillon, P. (2001). *Le petit dessin avec une culotte sur la tête*. Paris: Seuil.

Sadat, M. (2004). *El jardín de Babaï.* Madrid: Kókinos.

Sadat, M. (2004). *El otro Pablo*. Madrid: Kókinos.

Saki (2008). *El contador de cuentos* (ilustrado por A. M. Rivera). Barcelona: Ekaré.

Vast, E. (2009). *Korokoro*. Barbara Fiore Editora.

[I] No todas las obras seleccionadas obedecieron al concepto de libro-álbum puesto que nos interesaba asimismo indagar sobre las diferencias entre este concepto, libro ilustrado y libro mudo o de imágenes, fundamentalmente. Así han ido surcando las aulas obras como *El contador de cuentos* de Saki, ilustrado por Alba Marina Rivera, *Robinson Crusoe* de Ajubel y *Le petit dessin avec une culotte sur la tête* de P. Rouillon, por ejemplo.

[II] No todas las obras seleccionadas obedecieron al concepto de libro-álbum puesto que nos interesaba asimismo indagar sobre las diferencias entre este concepto, libro ilustrado y libro mudo o de imágenes, fundamentalmente. Así han ido surcando las aulas obras como *El contador de cuentos* de Saki, ilustrado por Alba Marina Rivera, *Robinson Crusoe* de Ajubel y *Le petit dessin avec une culotte sur la tête* de P. Rouillon, por ejemplo.

[III] Cito este estudio, uno de los mejores que sobre el libro-álbum se han escrito, por la edición de 1999, sabiendo que existe una reedición de 2005.

[IV] Los trabajos mencionados corresponden, en el caso de Durán et AL., al Simposio que sobre el libro álbum tuvo lugar en la Universidad de Glasgow en 2009 cuyas actas están en prensa. La aportación de Elena Consejo, se encuentra en este mismo volumen.



Tomé. M. (2011). A Linguagem da Ilustração na Literatura para a Infância e Juventude. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 137-152) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

A Linguagem da Ilustração na Literatura para a Infância e Juventude

Gabriela Sotto Mayor
Instituto da Educação – U. Minho
gabrielasottomayor@gmail.com

Resumo
As histórias acompanham a história humana e o mundo não existe sem narrativas, verbais e/ou visuais. Assim, neste estudo, identificamos a ilustração como uma linguagem através da apropriação de conceitos abordados pela teoria da narrativa, reconhecendo a distinção entre história e discurso, de maneira a melhor entender o processo de análise que o ilustrador percorre. Sendo o texto o ponto de partida para a ilustração, na transição de uma linguagem para a outra não se pode esperar um duplicar do conteúdo, mas o surgimento de uma nova obra de arte que, apesar de aberta ao diálogo com o texto, mantém a sua originalidade enquanto afirmação estética da óptica interpretativa.
Um bom livro ilustrado para a infância caracteriza-se pela partilha, por parte da imagem e da palavra, da tarefa de contar evitando o duplicar dos conteúdos em ambos os sistemas semióticos. Desta forma, acompanharemos a nossa exposição com alguns exemplos de ilustrações que autores nacionais produziram para livros de literatura para a infância, com edição em Portugal, apoiados em leituras teóricas e críticas dos respectivos autores de referência.

Abstract
Stories follow human history and the world does not exist without narratives, verbal and/or visual. Thus, in this study, we identify illustration as a language through the appropriation of concepts studied in the narrative theory, recognizing the distinction between history and speech, in order to best understand the process of analysis that the illustrator lives. Being the text the start point for illustration, in the transition from one language to another, we cannot wait for a duplicate of meaning, but the emerging of a new work of art that, although opened to the dialogue with the text, keeps its originality as an aesthetic affirmation of the interpretative optics.
A good illustrated book for children is characterized by the shared task of telling the story using image and word, while avoids duplicating the contents in both semiotic systems. In such a way, we will accompany our exposition with some examples of illustrations produced by national creators for children's literature, published in Portugal, supported by theoretical and critical readings of the respective authors of reference.

Introdução

Acreditamos que um livro infantil não tem de ser compreensível para a criança a todos os níveis pois, quando se oferece novidade na proporção adequada, ela será bem aceite e a curiosidade em perceber o até então desconhecido despertará os sentidos, deixando a criança alerta e curiosa. O tipo de estímulos visuais a que a criança está sujeita deve evoluir, tornando-se progressivamente mais complexo, de maneira a evitar a estagnação, provocada pela repetição exaustiva do já conhecido. «Hoje, talvez mais do que no passado, existe uma consciência apurada de que as imagens de qualidade possuem o dom de despertar e desenvolver a sensibilidade estética dos mais novos. Em contacto com elas, a criança aprende a olhar, a familiarizar-se com as artes visuais e começa a educar o gosto. Por isso são tão importantes, também, as visitas *guiadas* a museus, desde as primeiras idades» (Gomes, 2010).

O leitor tem infinitas capacidades criativas e, a partir de qualquer um dos textos, verbal e pictórico, poderá desencadear a sua própria visão imagético-simbólica, reportando-se, necessariamente, ao seu referente individual e único. Acreditamos, por isso, que as ilustrações não limitam a imaginação da criança e são particularmente importantes para os leitores mais pequenos e menos experientes que conseguem, lendo as ilustrações, perceber a história, mesmo quando ainda não se iniciaram na leitura de palavras.

Um bom livro ilustrado para a infância deverá contar a história com o auxílio de ambos os textos, verbal e visual, harmoniosamente conjugados, mas sem duplicação dos conteúdos em ambos os sistemas, escapando assim de caminhos pleonásticos.

Teoria da narrativa

As histórias acompanham a história humana e o mundo não existe sem narrativas.

Narrar é uma das principais formas que utilizamos para organizar a realidade. As crianças aprenderam esta ou aquela noção de realidade nas conversas habituais do seu contexto, onde as pessoas contam sucessos e insucessos do quotidiano. Muito rapidamente, descobrem que existem formas fixas e mais elaboradas de fazê-lo através da literatura. Os livros para a infância permitem que os leitores mais pequenos conheçam a estrutura que suporta uma narrativa literária e as suas diferentes formas de organização, encadeamento e evolução. Ao

mesmo tempo, e à medida que crescem, as leituras permitem-lhes progredir na compreensão de organizações narrativas cada vez mais complexas (Colomer, 2005).

A narrativa intersemiótica é dirigida ao leitor enquanto receptor e a sua condução faz-se por uma determinada voz e sob uma determinada perspectiva, ou ponto de vista. É segu(i)ndo um ponto de vista que uma narrativa se desenrola e é narrada. O ponto de vista é responsável pelo que vai ser contado e pela forma como vai ser contado. Uma narrativa não pode ser neutra, pois acontece sempre segu(i)ndo uma visão pré-estabelecida, onde a questão da perspectiva, ou do ponto de vista, revela, nos livros para a infância, o curioso dilema – devido às diferentes formas que texto e imagem utilizam para converter informação – entre mostrar e dizer, entre as convenções verbais e visuais (Nikolajeva & Scott, 2006).

Com imagens, podemos falar de ponto de vista, no sentido literal. Como leitores de imagens, vemos a ilustração do ponto de vista determinado pelo ilustrador. Ainda que possamos percorrer a ilustração da forma que mais nos agradar (*i.e.* da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda, aos saltos de cima para baixo e *vice versa* ou mesmo de forma circular), o ponto de vista (pré-definido) não se altera.

A ilustração pode ser vista de duas formas: isoladamente, como a parte de um todo, ou por associação, como um todo constituído por partes - ambas as formas são igualmente narrativas. Na primeira forma, tudo o que está na página, seja texto verbal ou visual, é considerado significado. Através de uma visualização instantânea, a página (a página dupla, em particular) deve ser capaz de narrar o acontecimento a que o texto alude de forma autónoma. Na segunda forma, cada página (ou página dupla) deve conseguir narrar os acontecimentos de forma associada, de maneira a que cada evento narrado esteja ligado ao anterior e ao posterior e, de certo modo, a todos os eventos que, uma vez somados, constituem o livro, resultando em tensões interpretativas estimulantes. Sipe (1998, p. 101) sustenta que *"this tension results in the impulse to be recursive and reflexive in our reading of a picture book: to go backward and forward in order to relate an illustration to the one before or after it, and to relate the text on one page to an illustration on a previous or successive page; or to understand new ways in which the combination of the text and picture on one page relate to preceding or succeeding pages"*. Deve sentir-se uma unidade na interacção das duas narrativas, verbal e visual, na medida em que, mesmo quando é constituída por partes, o seu conjunto deve ser lido de forma coerente e coesa, produzindo sentido. A criança percebe rapidamente este processo, em tudo semelhante a um jogo e, desde cedo, aceita jogá-lo,

correlacionando todos os elementos que lhe são oferecidos pelos autores das palavras e das imagens.

História e discurso

A base de toda a intriga é a mudança, isto é, a passagem de uma situação de equilíbrio para uma outra diferente, igualmente equilibrada mas como resultado do processo, através de um estado provisório de conflito e tensão que constitui o cerne da intriga (o problema).

Toda a narrativa integra dois níveis: o da história e o do discurso. Reis e Lopes (2007) alegam que, de acordo com Todorov, a história corresponderia à realidade reproduzida pelo texto narrativo (acontecimentos e personagens) e o discurso ao modo como o narrador dá a conhecer ao leitor essa realidade. Referem, ainda, a distinção estabelecida por Genette entre a história (ou diegese), entendida como uma sucessão de acontecimentos reais (que podem mesmo confundir-se com os da vida quotidiana) ou fictícios, que constituem o significado ou conteúdo narrativo, e a narrativa propriamente dita (*récit*), definida como o discurso ou texto narrativo no qual se modela a história e que equivale ao produto do acto de narração. Segundo aqueles autores, Chatman identifica o nível da história com o conteúdo (conjunto de eventos, personagens e cenários representados), e o nível do discurso com os meios de expressão que veiculam e organizam esse conteúdo.

Todos estes autores convergem com as suas propostas para o isolamento, na estrutura do texto narrativo, de um plano de conteúdo e de um plano de expressão. O primeiro compreende a sequência de acções, as relações entre personagens e a localização dos eventos num determinado contexto; o segundo é o discurso narrativo propriamente dito, passível de ser expressado através de substâncias diversas (linguagem verbal, imagens, gestos, etc.), espelhando assim um *modus operandi*.

Assim, em cada um dos códigos que integram o livro ilustrado, podem ser identificados dois níveis distintos: aquilo que se representa (o que é representado) e o modo como se representa. Da mesma forma, o resultado da interacção entre texto e imagem também é composto por estes dois níveis: *"por una parte los recursos mediante los cuales se narra o se enuncia (el ritmo, el texto escrito y la imagen, la relación texto-imagen, etc.) y por la otra aquello que se representa o se cuenta"* (Silva-Díaz, 2006, p. 25). Do ponto de vista da narrativa, estes dois níveis são equivalentes à distinção entre história (o que se conta através do texto escrito e das

ilustrações) e discurso (a maneira como o texto e as ilustrações se relacionam entre si para contar).

Tradução intersemiótica – transmutação

Eco (2005), no seu livro *Dizer quase a mesma coisa sobre a tradução*, faz referência ao trabalho de Jakobson, no que diz respeito aos aspectos linguísticos da tradução, sugerindo três tipos de tradução: *interlinguística*, *intralinguística* e *intersemiótica*. Este último tipo de tradução é o que apresenta interesse para o nosso estudo. No entanto, antes de avançar, podemos, de forma sumária, dizer que a tradução *interlinguística* remete para a forma mais comum de tradução, a que se verifica quando se traduz um texto de uma língua para outra, enquanto a tradução *intralinguística* seria *"uma interpretação de signos verbais por meio de outros signos da mesma língua"* (Jakobson, 1959 citado por Eco, 2005, p. 233). A tradução *intersemiótica* resume-se à passagem dos signos verbais para um sistema de signos não-verbais, que Eco exemplifica com a tradução de um romance para um filme, por exemplo. Jakobson propunha, para este tipo de tradução, o termo transmutação ("transmutation"), pensando na versão de um texto verbal num outro sistema semiótico, como acontece no exemplo referido anteriormente, ou então na passagem *"de uma lenda medieval para um fresco"* (Eco, 2005, pp. 233, 234), mas não considerava a hipótese de transmutações que não partissem do sistema da linguagem verbal, como é o caso da *"versão de uma pintura em palavras (ecfrase)"* (Eco, 2005, p. 234).

Na grande maioria dos casos os livros de LIJ têm o seu ponto de partida no texto verbal ao qual, posteriormente se acrescenta a visão de um ilustrador. Todavia, sublinhamos que o número de livros em que a sua génese processual difere da exposta é já crescente: livros onde o ponto de partida é o texto visual ao qual se acrescenta o ponto de vista do escritor; livros que prescindem da vertente verbal transformando-se em livros de imagens; e livros onde a complementaridade é de tal forma evidente que a identificação do ponto de partida se torna tarefa difícil e pouco importante. Salientamos que para o efeito deste artigo consideraremos apenas a versão mais tradicional onde a ilustração surge após a leitura do texto verbal e como uma interpretação deste. Assim, a produção de um livro de literatura para a infância implica um produtor do texto verbal (escritor) e outro das imagens (ilustrador). Este também é um autor que, através da sequência de imagens por ele criadas, (re)cria a história. Consideramos possível a analogia com o trabalho do tradutor que cria uma versão nova e renovada do sistema de signos verbais de onde partiu com recurso à

interpretação; analogamente, o ilustrador transporta as ideias de uma linguagem para outra. Utilizar a ideia de tradução para definir a noção de interpretação não é um facto novo, Peirce e Jakobson fizeram-no, assim como outros depois deles (Eco, 2005). Na perspectiva de Góes (2002, p. 32) *"interpretar é apreender o outro sentido, oculto, interdito".*

Parece-nos pertinente sublinhar que, partindo de uma narrativa pré-escrita, o objectivo do ilustrador é o de interpretar signos verbais por meio de um sistema de signos não-verbais, ou seja, traduzindo-os recorrendo à imagem, o que nos faz adoptar a terminologia destes autores - tradução intersemiótica ou transmutação - pela identificação que sentimos em resultado da nossa experiência profissional nesta área. O pensamento é concretizado em linguagem, pois palavras ou imagens são os sistemas diferenciados escolhidos para o traduzir. Os elementos figurativos são ordenados e articulados na sua própria linguagem, traduzindo significados para o campo visual e, ao mesmo tempo, funcionando como um espaço de invenção. Assim, o ser humano representa e esquematiza o real, ao mesmo tempo que materializa o pensamento em formas significantes e significativas, cria e atribui sentido, tecendo conexões entre linguagens. Destas actividades resulta a manifestação de sincretismos.

Quando ocorre a transmutação, naturalmente, pode haver alguma perda, pois os sistemas são, de facto, diferentes. No entanto, segundo Kress e Leeuwen (2006), as duas linguagens não são simplesmente meios alternativos para representar a 'mesma coisa'. São modos de comunicação sujeitos a diferentes constrangimentos, pelo que *"the images in a picture book can never simply illustrate the words, but will necessarily offer different types of information to the reader"* (Wesseling, 2004, p. 320). Tanto um sistema como outro têm as suas vantagens e desvantagens e é com isso em mente que temos que tentar aproveitar a melhor forma de tirar partido de cada um deles e, ao mesmo tempo, minorar ou mesmo suplantar as dificuldades intersemióticas encontradas.

A tradução pode dizer mais do que diz o original, acrescentando detalhe e/ou cor ao texto verbal, mas não deve dizer diferente do que diz o original[1] , o sentido deverá permanecer, pois é necessário respeitar o texto-fonte, a sua unidade e significado originais.

[1] Abre-se uma excepção para os livros que apresentam deliberadamente conteúdos irónicos onde as vertentes verbal e visual coexistem paralelamente resultando numa variante extrema de complementaridade.

Análise exemplificativa de alguns livros ilustrados por autores nacionais publicados em Portugal

Neste momento de reflexão, é nosso objectivo proceder à identificação e análise de alguns dos elementos referidos anteriormente em livros ilustrados por autores nacionais, com destinatário preferencialmente infanto-juvenil, com edição em Portugal. Trata-se essencialmente de tentar verificar qual a estratégia adoptada pelo ilustrador para representar, através da linguagem visual, aquilo que a palavra diz e como a tradução intersemiótica potencia múltiplas e originais leituras, evidenciando algumas das características previamente expostas.



Figura 1 - Mésseder, J. P., & Veloso, H. (2009). *Porto Porto* (capa)
Vila Nova de Gaia: Calendário.

João Pedro Mésseder apresenta-nos em *Porto Porto* uma colectânea de textos poéticos, uma espécie de tributo à cidade do Porto. Oferece-nos a sua visão da cidade através de um jogo fonético e sonoro harmonioso, escrito em verso, socorrendo-se (principalmente) da anáfora e da metáfora para mostrar a intensidade com que vive (n)a sua cidade. As suas características visuais (*vide* "Canção"), a sua arquitectura (*vide* "Casa da Música"), os seus espaços culturais (*vide* "Serralves"), a sua complexidade social e humana (*vide* "Roxo" e "Sem nome") e a importante necessidade de se respeitar a diferença (*vide* "Canção conversada") são apresentados de forma fluida, eficazmente emotiva e naturalmente subjectiva. Estes são apenas alguns dos muitos temas e motivos semanticamente significativos que encontramos nesta publicação.

As coloridas e expressivas ilustrações de Helena Veloso procuram recriar os ambientes e os espaços de forma bastante precisa, característica que facilitará a identificação por parte do leitor. As palavras encontram-se reflectidas nas ilustrações, o mesmo será dizer traduzidas porque interpretadas, principalmente pelas tonalidades escolhidas para traduzir a essência da cidade com fidelidade. Uma das formas de oferecer dinamismo visual a uma publicação é a alteração da

perspectiva, intercalando diferentes pontos de vista, contribuindo para manter o interesse e a atenção do leitor. À semelhança da própria cidade, os ambientes e espaços que os poemas ecoam são muito diversificados e, lidos ou vivenciados, sentem-se de formas muito distintas, características que não passaram despercebidas. Observamos, por isso, diferentes focalizações de página dupla para página dupla, mas também numa mesma dupla.

O exemplo que nos parece mais flagrante encontra-se nas páginas onde se podem ler os poemas "Lamento do último plátano de uma velha praça do Porto", "Monte do Tadeu" e "S. Lázaro". A ilustradora fundiu o significado de dois poemas colocando a personagem menina sentada num ramo do plátano – evocando o primeiro poema –, olhando ao longe o coreto de S. Lázaro – evocando o terceiro poema –, que, dada a colocação na página (na terça parte superior da página da esquerda), se (con)funde com "o mais alto miradouro da cidade" – evocando por sua vez o segundo poema. A plasticidade do traço, a cor e o detalhe compositivo são pormenores relevantes que contribuem para que, em cada virar de página, se sinta a agitação característica da vida citadina.

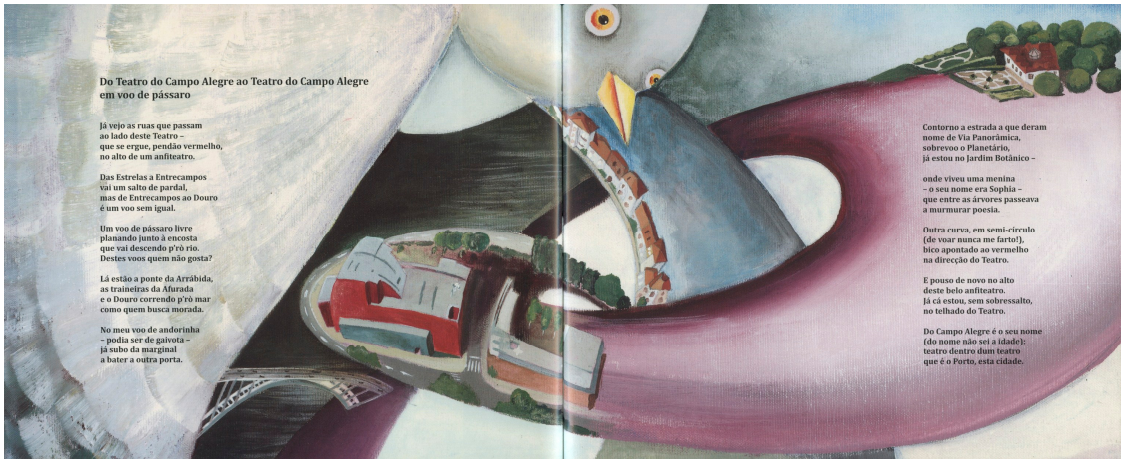


Figura 2 - Mésseder, J. P., & Veloso, H. (2009). *Porto Porto* (pp. 16-17)
Vila Nova de Gaia: Calendário.

Um outro exemplo, não tanto pela genialidade do ponto de vista adoptado, mas mais pelo modo de representação escolhido para reflectir esse mesmo ponto de vista e remetendo com mais evidência para aquilo que a palavra disse, é a página dupla com o poema "Do Teatro do Campo Alegre ao Teatro do Campo Alegre em voo de pássaro". O próprio título refere o pormenor que a ilustradora preferiu enfatizar - "em voo de pássaro" - traduzindo este local, não só pela previsível representação através de uma vista aérea, mas mostrando ao leitor uma visão que parece assemelhar-se à forma de ver do próprio pássaro. Recorrendo à distorção

dos planos e ao prolongamento dos edifícios e da vegetação, cria a ilusão de que o leitor, também ele, consegue apreciar a vista enquanto lê esta dupla página, palavras e imagens em interdependência, como se de um pássaro se tratasse, aproximando-o dos seus conteúdos semânticos.

Particularmente interessante, o livro *Porto Porto* é um bom exemplo da liberdade do ilustrador de utilizar, literalmente, diferentes pontos de vista para expressar o conteúdo da palavra, assim como é um bom exemplo dos distintos jogos de leitura que daí resultam.

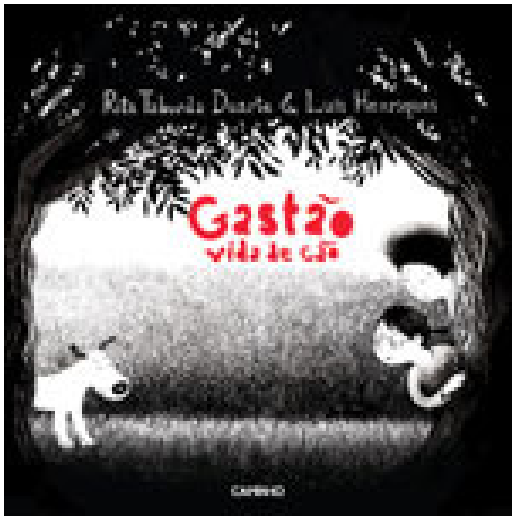


Figura 3 - Duarte, R. T., & Henriques, L. (2009). *Gastão vida de cão* (capa). Lisboa: Caminho.

O mais recente livro de Rita Taborda Duarte e Luís Henriques conta a história de "um cão chamado Gastão, que morava com cinco animais de estimação": Fred, Maria, os seus pais e uma tartaruga chamada Marília, personagens já sobejamente conhecidas dos leitores das sempre originais publicações assinadas por esta dupla. Esta inversão de papéis, apresentada sob a forma de uma narrativa versificada, em resultado da perspectiva escolhida para contar (a visão que o cão tem de si e da sua vida), e das peripécias e preocupações diárias que a personagem principal manifesta, mune a publicação de um humor refinado. De forma paradoxal, e ainda que subtilmente, *Gastão vida de cão* atenta no por vezes perigoso poder exercido pelos humanos sobre os animais, podendo até servir para desencadear um diálogo sobre o papel do animal doméstico no seio da família e do respeito e afecto deque necessita.



Figura 4 - Duarte, R. T., & Henriques, L. (2009). *Gastão vida de cão* (pp.12-13). Lisboa: Caminho.

As ilustrações, num registo idêntico ao de *Sabes, Maria, o Pai Natal não existe* (2008), exploram o jogo entre o preto e o branco e, muito pontualmente, destacam a vermelho uma ou outra peça de vestuário ou acessório, que, em jeito de pontuação, funcionam como piscadelas de olho ao leitor. A opção cromática pelo preto e branco em associação com os apontamentos vermelhos, por si só, já confere coerência visual à publicação. Esta coerência ainda sai reforçada quando se faz uma leitura dos versos e das ilustrações de cada dupla isoladamente, uma vez que todas as duplas se completam em si mesmas. Queremos com isto dizer que a ilustração traduz, em cada dupla, o que a palavra conta de forma total, não sendo preciso virar a página para compreender o que ali foi dito. No entanto, o leitor sente-se, de facto, impelido a virar a página, por um lado, por causa da ilustração, que, muito eficazmente, se apoia na força da linha e do desenho de massas e volumes e, por outro, por causa do texto verbal que, em resultado da perspectiva escolhida para contar, desperta a curiosidade. Com efeito, a leitura das páginas duplas em sequência demonstra igualmente uma grande unidade.

Como já dissemos, a ilustração pode ser vista de duas formas: isoladamente, como a parte de um todo; ou por associação, como um todo constituído por partes. *Gastão vida de cão* é um óptimo exemplo de como as páginas, isoladas ou sequencialmente, se encontram interconectadas, contando momentos particulares enquanto contribuem para narrar de forma associada, respectivamente.

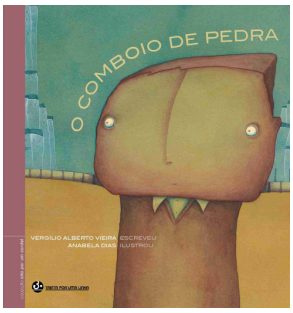


Figura 5 - Vieira, V. A, & Dias, A. (2009). *O comboio de pedra* (capa). Porto: Trinta por uma linha.

Resultado da parceria entre Vergílio Alberto Vieira e Anabela Dias, *O comboio de pedra* relata uma viagem ao passado com destino ao Porto. Nesta publicação, com recurso a um jogo fonético e vocabular, exibem-se algumas características emblemáticas da cidade do Porto, como personagens (com os seus sotaques exemplarmente reproduzidos), actividades (cauteleiro) e locais com particular simbolismo (armazéns de Gaia, barcos rebelos e estação de Campanhã), notando-se nas palavras a emoção e nostalgia com que o escritor sente a cidade. Para toda a publicação, em composições de dupla página, a ilustradora adopta uma mistura de cores[2] quentes e frias, embora numa paleta bastante reduzida, cingindo-se a uma gama de ocres - que facilmente se identifica com a cor da melancolia e da doença, já que a doença de um familiar era, muitas das vezes, a principal razão para tais deslocações à cidade, naquele tempo - e a uma gama de azuis - que se conota com a dificuldade e desconforto do caminho que enfrentam, assim como com o seu destino, a cidade do Porto.

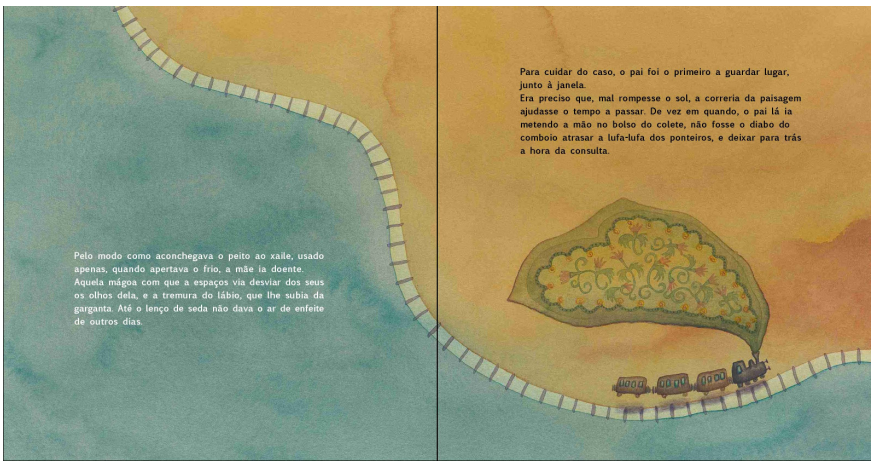


Figura 6 - Vieira, V. A, & Dias, A. (2009). *O comboio de pedra* (pp. 12-13). Porto: Trinta por uma linha.

[2] A cor é uma realidade de sobremaneira subjectiva pelo que para uma leitura mais informada sobre simbologia da cor sugere-se Pastoreau (1997) e, sobre psicologia da cor, Heller (2009).

O texto verbal confirma as nossas assumpções quando diz “pelo modo como aconchegava o peito ao xaile, usado apenas, quando apertava o frio, a mãe ia doente.“ Embora já saibamos que a razão de ser de toda a viagem é a mãe com a sua saúde débil, não verificamos nesta dupla o seu protagonismo representado de forma linear ou literal, aliás como em tantas outras onde a sua referência pelo código verbal denota a sua importância semântica. Adepta da sugestão a autora opta por representar a mãe através do xaile que enverga. Em toda a dupla página, podemos observar tão-somente o comboio que os transporta em cima dos carris (de que falaremos de seguida) num percurso descendente, com orientação da esquerda para a direita. A direcção que o comboio desenha seria por si só suficiente para, em associação com o verbo, ser interpretado como um momento triste, mas, como estratégia de representação da personagem mãe, a ilustradora amplia de tal modo o xaile da personagem enferma que este se transforma na sua essência. Coloca-o, por seu turno, em vez do fumo tão característico dos comboios a vapor, sugerindo e confirmando que a viagem daquela família acontece por sua causa e que o que faz o comboio mover-se é, de facto, a sua doença.

Outro exemplo flagrante que nos ajuda a distinguir a história e o discurso é a representação dos carris em quase todas as duplas, mesmo quando a palavra não o menciona. A história, o que se conta com o texto verbal, não remete constantemente para a viagem, - no sentido estrito da passagem do tempo - por vezes fala dos seus passageiros, outras das paisagens, mas o discurso, a forma como a palavra é interpretada e traduzida, sim, através da replicação dos carris em vários momentos, induzindo o leitor na sensação de viagem/percurso percorrido permanente.

Em suma, no plano do conteúdo temos uma personagem doente que se auxilia do seu xaile para se confortar, no plano da expressão temos uma tradução do código verbal que se escusa da representação literal e, tomando a parte pelo todo (sinédoque), a personagem é subentendida. Com esta estratégia, a ilustradora acrescentou significado ao que estava escrito (história) e aprofundou o sucedido, adiantando ao leitor que a doença era mais grave do que se supunha.

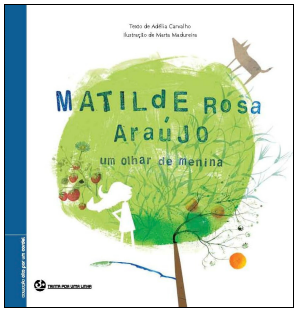


Figura 7 - Carvalho, A., & Madureira, M. (2010). *Matilde Rosa Araújo: um olhar de menina* (capa). Porto: Trinta por uma linha.

Em jeito de homenagem à escritora que recentemente nos deixou, analisamos, por último, a obra que Adélia Carvalho escreveu e Marta Madureira ilustrou. *Matilde Rosa Araújo: Um olhar de menina* oferece-nos uma narrativa breve que aglutina pequenos fragmentos da vida pessoal daquela escritora, em particular da sua infância, com as personagens que criou no seu vasto património literário. Livros como *O Sol e o Menino dos Pés Frios*, *O Palhaço Verde*, *O Gato Dourado* ou *Os Direitos da Criança* são apenas alguns dos exemplos onde Adélia Carvalho foi recuperar personagens que ajudaram a descrever e a caracterizar a infância desta autora, sem esquecer a sua paixão pela natureza, pelos animais e pelas crianças. O carácter expositivo e, por vezes, denso, do texto é sensatamente atenuado pelas ilustrações de Marta Madureira, que sublinham, visual e metaforicamente, a sensibilidade e beleza da personagem principal e de toda a envolvência poética que transporta. Através de uma técnica de recorte e colagem digital, a ilustradora oferece múltiplas possibilidades de leitura e reflecte com ternura e simplicidade o "olhar de menina que vê tudo como se fosse sempre a primeira vez".



Figura 8 - Carvalho, A., & Madureira, M. (2010). *Matilde Rosa Araújo: um olhar de menina* (pp. 28-29). Porto: Trinta por uma linha.

Nesta publicação são muitos os exemplos de metáforas visuais que ajudam o leitor a perceber os conteúdos expressos no texto, para além de dotarem as páginas de uma beleza muito sugestiva. O exemplo que vos trago remete-nos para o momento em que Matilde "decidiu que queria ser professora de meninos". Este seu desejo é delicadamente traduzido com o auxílio de um regador muito especial que Marta Madureira coloca na mão de Matilde. Um regador que, em vez de regar com a tradicional água, rega com letras, podendo ver-se de imediato a eficácia do seu resultado nas pequenas plantas que florescem. Assim, podemos inferir que, quando Matilde fosse regar os seus meninos com todas as suas histórias e saberes, as suas vidas seriam tocadas e o seu futuro também floresceria.

Em suma, no plano do conteúdo temos a ambição de Matilde se tornar professora, no plano da expressão temos uma tradução da palavra que dispensa a representação literal (que poderia ser a personagem numa escola com os seus alunos, por exemplo) pois, através da troca da água pelas letras, estimula o leitor a ver nas plantas os futuros meninos, seus alunos. Com esta estratégia, a ilustradora muniu a dupla página de uma certa estranheza que se transforma em poesia visual.

Em conclusão

A narrativa constitui uma das principais formas de organização da realidade. Os livros para a infância permitem aos leitores mais pequenos conhecer a forma como se desenrola uma história literária e as suas diferentes formas de organização. Os conhecimentos adquiridos através da narração e das leituras colocam as crianças em contacto com a sua realidade e também com outras, permitindo-lhes progredir na compreensão de organizações sociais e relacionais cada vez mais complexas.

Muitos livros são considerados obras de arte pela simbiose que acontece entre as linguagens verbal e pictórica. Sendo, tradicionalmente, o texto o ponto de partida para a ilustração, deseja-se que, apesar de aberta ao diálogo com o texto, esta mantenha a sua originalidade enquanto afirmação estética potenciando-se mutuamente numa renovada obra de arte. Na verdade, o ilustrador é um intérprete da obra de outro artista, isto é, a sua criação é uma (re)criação, na medida em que, no esforço interpretativo, constrói um olhar - outro, diferente, o seu - sobre a obra que pretende ilustrar. A interpretação e consequente tradução actuam no espaço entre a fidelidade ao texto e as suas múltiplas possibilidades sígnicas. A imagem pode ser encarada como potenciadora do desenvolvimento das formas de expressão verbal quando leitores mais pequenos e menos experientes conseguem

compreender a mensagem recorrendo (quase) exclusivamente à leitura da ilustração.

Parece claro que as obras cuja análise foi aqui levemente experimentada apresentam alguns elementos em comum, onde a interpretação de um texto e a sua consequente tradução não foi feita linearmente, optando-se pela sugestão e oferta de novos caminhos e leituras. Dos exemplos aqui apresentados, fica ainda o sentimento, por um lado, da riqueza do património literário contemporâneo português destinado à infância e, por outro, da necessidade de estas produções continuarem a ser alvo de sérias e assíduas reflexões, não só por parte dos que se dedicam aos estudos literários, mas principalmente por parte dos que se dedicam aos estudos artísticos. Estes últimos vêem a ilustração, não como uma arte menor, mas como uma arte aplicada com um valor crescente, digno de apreciação, que permite introduzir a criança no jogo intersemiótico e familiarizá-la com uma grande diversidade de expressões artísticas, ajudando-a na construção do gosto estético.

Referências bibliográficas

Colomer, T. (2005). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Eco, U. (2005). *Dizer quase a mesma coisa sobre a tradução*. Algés: Difel.

Góes, M. L. P. S. (2002). Re-leituras da literatura para a juventude: Uma pedagogia do imaginário. *In* A. Mesquita (Ed.), *Pedagogias do imaginário - olhares sobre a literatura infantil* (pp. 31-41). Porto: Asa.

Gomes, J. A. (2010). António modesto: Uma introdução (a propósito da exposição de originais patente na biblioteca pública municipal de vila nova de gaia). In http://ainocenciarecompensada.blogspot.com/2010/05/antonio-modesto-uma-introducao.html

Heller, E. (2009). *A Psicologia das Cores: Como actuam as cores sobre os sentimentos e a razão*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Kress, G., & Leeuwen, T. (2006). *Reading images*. London: Routledge.

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. New York: Routeledge.

Pastoreau, M. (1997). *Dicionário das cores do nosso tempo: simbólica e sociedade* (Vol. 20). Lisboa: Editorial Estampa.

Reis, C., & Lopes, A. C. M. (2007). *Dicionário de narratologia* (7ª Ed.). Coimbra: Almedina.

Silva-Díaz, M. C. (2006). La función de la imagen en el álbum. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil, 75-76*, 23-33. http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/05817463411603817427857/ima0022.htm

Sipe, L. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education, 29* (2), 97-108.

Wesseling, E. (2004). Visual narrativity in the picture book: Heinrich hoffmann's der struwwelpeter. *Children's Literature in Education, 35* (4), 319-345.

Bibliografia passiva

Carvalho, A., & Madureira, M. (2010). *Matilde Rosa Araújo: Um olhar de menina*. Porto: Trinta por uma linha.

Duarte, R. T., & Henriques, L. (2010). *Gastão vida de cão*. Alfragide: Caminho.

Mésseder, J. P., & Veloso, H. (2009). *Porto porto*. Vila Nova de Gaia: Calendário.

Vieira, V. A., & Dias, A. (2009). *O comboio de pedra*. Porto: Trinta por uma linha.

Tomé. M. (2011). Los recursos metaficcionales en el élbum actual. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 153-168) Braga: CIEC-Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

Los recursos metaficcionales en el élbum actual

José Manuel de Amo Sánchez-Fortún
Universidad de Almería
jmdeamo@ual.es

Resumo
En este trabajo hemos pretendido mostrar el lugar destacado que el libro álbum está alcanzando actualmente dentro del sistema literario infantil y juvenil. Su naturaleza experimental ha modificado el conjunto de normas o códigos que han regulado de manera tradicional la literatura canónica para niños. Desde este concepto de álbum como práctica vanguardista, hemos analizado los álbumes etiquetados de metaficcionales. Para ello hemos descrito el estado de la cuestión acerca del marbete de metaficción y su aplicabilidad al ámbito infantil y juvenil. Finalmente, hemos descrito los numerosos recursos narrativos que escritores e ilustradores utilizan para mostrar el propio proceso de creación de sus obras.

Abstract
In this investigation we have expected to show the prominent position that the picturebook is reaching currently within the children's literary system. Its experimental nature has modified the set of standards or codes that they have regulated in a traditional way the canonical literature for children. From this concept of picturebook as a innovative practice, we have analysed the metaficional picturebooks. For this we have described the state of the art about the label of metafiction and its applicability to the children's field. Finally, have described the numerous narrative resources that writers and illustrators use to show the creation process of its works.

1. El libro álbum en el sistema literario infantil y juvenil

En los últimos años, el libro álbum ha alcanzado un lugar privilegiado en el amplio panorama literario infantil y juvenil. La apuesta editorial y el respaldo académico y educativo han favorecido que este tipo de obras nutra y redefina el sistema canónico para niños y, por consiguiente, se reubique en un lugar estratégico dentro del dinámico polisistema literario.

La razón es muy sencilla: una de las características definitorias del álbum es su naturaleza *ambivalente*; esto es, un texto que

a. Pertenece a la vez, al menos, a dos sistemas literarios diferentes (el del niño y el del adulto). El repertorio de cada uno de ellos ha considerado, a lo largo del tiempo, el álbum como un producto extraño e ilegítimo.
b. Posee una estructura multimodal (imagen y palabra). La relación sinérgica entre ambos modos permite considerar el álbum como un artefacto no sólo novedoso en cuanto género, sino sobre todo dotado de diversos niveles narrativos: el texto escrito y el texto icónico exhiben una propuesta multidiegética (Pantaleo, 2010: 15). Recordemos que la ilustración puede contar una historia distinta a la relatada por la palabra. Es el caso de *Por la noche*, donde el texto escrito es narrado por el padre y el texto visual por el hijo: dos perspectivas contradictorias (cortocircuito).
c. Es recibido de manera distinta por dos tipos de audiencia (Shavit, 1999). En este sentido, puede afirmarse que postula, a diferencia de la producción literaria infantil anterior, un *lectorado dual* (Nikoleja, 2005: 263): el escritor y/o ilustrador apelan al intertexto lector no sólo del niño, sino también del adulto, propiciando itinerarios de lectura distintos con niveles de comprensión bien diferenciados. Pensemos, por ejemplo, en los continuos guiños o referencias al imaginario colectivo de los mayores en la obra de Anthony Browne o en las parodias del código literario infantil en la mayoría de las producciones de Jon Scieszka y Lane Smith.

Esta ambivalencia es la responsable de que en el álbum cohabiten armoniosamente diferentes modelos literarios (el tradicional y el experimental). Para su elaboración, el productor debe visitar constantemente ambos repertorios e infringir las normas que los regulan (Even-Zohar, 1999); a su vez, los consumidores, al sentirse sacudidos, necesitan revisar sus esquemas de interpretación interiorizados en el seno de una comunidad o, mejor, de su sistema de referencia. Y

es que estamos ante textos marcados por una *doble codificación* (Eco, 2005), porque:

1º. Combinan elementos no sólo del universo infantil con el del adulto, sino también de la alta cultura con otros procedentes de la popular o paraliteraria.
2º. Emplean recursos narrativos puramente convencionales con aquellos otros adscritos a tendencias literarias más renovadoras: «polyfocalization, composite genres, deviations from chronological, linear narrative, fragmentation and gaps, absence of closure, intertextuality, irony, parody, metafiction» (Beckett, 1999: xvii).

Una simple ojeada a un libro álbum basta para reconocer que se sitúa en el ámbito más transgresor y subversivo de la Literatura Infantil y Juvenil. Por ello, hablar hoy de este tipo de obras es hablar de una práctica narrativa vanguardista, que se opone en su proceso de producción y recepción a una literatura para niños al uso, excesivamente apegada a la tradición en lo que a su forma y contenido concierne. Por definición, el álbum es un libro que juega a romper con las convenciones, las normas y/o los códigos que han predominado y regulado el sistema literario infantil y juvenil. Se trata este de un rasgo bastante provocador, que está favoreciendo la caída de los muros que han aislado a los textos para niños de aquellos otros que han pertenecido a la llamada Literatura con mayúsculas.

No es de extrañar, por lo tanto, que los círculos dominantes de la cultura – la institución en sentido lato- comiencen a legitimar los álbumes y sus códigos o modelos. En virtud de este lento proceso de canonización, se están produciendo actualmente movimientos de transferencia desde la periferia al centro del sistema literario infantil y juvenil, deslizando hacia afuera textos, normas o componentes hasta ahora pertenecientes a lo que podríamos denominar los “clásicos” para niños. En otras palabras, rasgos que han definido históricamente estas obras (auto-perpetuación, resistencia a modelos nuevos…) están sufriendo un desplazamiento centrífugo, permitiendo que otros, como la experimentación formal, sean reconocidos institucionalmente.

Si nos interrogáramos acerca del lector modelo que postula un cuento infantil, la respuesta vendría dada en términos de tradición, ya que se caracteriza por preservar la permanencia y el cumplimiento de normas o convenciones que el escritor y el lector comparten con los demás miembros de la comunidad en el sistema literario infantil. La naturaleza especial del receptor de la literatura infantil

(por encontrarse en el umbral del desarrollo de su competencia literaria) marca el tipo de relaciones que puede mantener el texto con su modelo formal, narrativo, temático... Al poseer el niño un *repertorio* muy limitado, los textos literarios infantiles han de ayudarlo mediante el uso de múltiples códigos sencillos, recurrentes y en nada subversivos, puesto que si éstos no se cruzan o interactúan con los códigos del receptor infantil no podría darse el diálogo o la comunicación entre ambos.

El álbum, en cambio, propone una *manera distinta de leer* (Silva, 2005); al poseer un tupido entramado de convenciones innovadoras. Esta realidad está favoreciendo un cambio de horizonte de expectativas (lo que espera un lector de un libro) y la construcción de un lector modelo diferente.

Por consiguiente, no cabe duda de que el repertorio que se ha generado en torno al álbum se encuentra actualmente en liza con otros repertorios (el tradicional, por ejemplo), con el objetivo de alcanzar el lugar dominante del sistema. Pensemos simplemente en la proporción de álbumes que aparece en las numerosas propuestas que hay actualmente sobre el canon literario infantil. Aquí juegan un papel fundamental los miembros o agentes de la institución: académicos, investigadores, docentes, editores, medios de comunicación, etc.; si bien es verdad que existen grupos de peso que intentan mantener aún las restricciones propias de lo que han sido hasta hoy los modelos de la literatura para niños.

Desde esta perspectiva, es fácil entender que la LIJ actual comienza a utilizar una serie de complejos recursos narrativos, literarios… que la acercan a la llamada literatura de adultos. Es más, algunos autores que escriben para niños y para adultos son *"more innovative and provocative in their writing for children tan in their adult texts"* (Beckett, 1999: xvii). Estamos asistiendo, para algunos, a la caída de las fronteras entre ambos sistemas o, por lo menos, a continuos movimientos de interferencia entre ellos.

2. El álbum metaficcional

En este contexto, ha comenzado a despuntar un tipo de álbum etiquetado de metaficcional, que se caracteriza por llamar la atención sobre su propia forma y por desvelar su naturaleza de artificio artístico-literario (cfr. Lewis, 2001: 93). Se trata esta de una producción literaria que busca, en su origen, fracturar los códigos narrativos al uso y reclama al lector una forma más (inter-)activa de acercamiento.

A lo largo de este trabajo, analizaré los procedimientos literarios recurrentes en este tipo de obras. Para tal fin, lo he organizado en dos apartados:

1. El estado de la cuestión acerca de la teoría de la metaficción. Antes de una descripción de los recursos, se hace necesario aclarar o conocer los entresijos o las entrañas de la "criatura".
2. Las estrategias creativas utilizadas por los diferentes autores en sus álbumes. Intentaré responder a una de las cuestiones más discutidas a este respecto: ¿Son artefactos producidos para el goce de los académicos o realmente se trata de una experiencia estético-literaria mediante la cual los niños construyen su competencia literaria? Sea como fuere, estamos ante una experiencia lectora más y una lección de cómo leer e interpretar el texto (Silva-Díaz, 2005).

2.1 ¿Qué entendemos por metaficción?

Metaficción es un término sumamente controvertido en los estudios literarios. Su uso puede ir referido a aspectos muy dispares (Amo, 2010):

1. Puede calificarse de metaficcional aquel texto cuyo tema o tópico es su propio proceso de creación.
2. Hay quienes entienden la metaficción como la revisión personal de la teoría de la ficción mediante la propia ficción (S.H. Fogel, 1974). El texto se convierte en una puesta en práctica de lo que el autor entiende por literatura. Hace un repaso de los elementos imprescindibles que integran el código literario.
3. Algunos equiparan la metaficción al relato especular. Se trata este de un mecanismo donde el texto visual o texto escrito está embutido en otro y actúa como réplica en miniatura (Nikolajeva y Scott, 2001: 226). Íntimamente relacionado se encuentra el texto enmarcado, engarzado o intercalado: la obra dentro de la obra.
4. Puede concebirse también el texto metaficcional como la obra en la que se difuminan las líneas divisorias entre ficción y realidad (líneas antaño robustas e infranqueables). Autor e ilustrador buscarán por todos los medios las estrategias adecuadas para resquebrajar los muros existentes entre el universo narrativo y el universo empírico. Se cuestiona, en definitiva, la supremacía del mundo "real" frente al construido lingüística y textualmente (Ródenas, 1998).
5. El texto narrativo en el que irrumpe de forma inopinada el autor, el narrador, el ilustrador, el lector… en el mundo de los personajes, o viceversa (Orejas, 2003: 22). Se produce una violación de la estructura ontológica del libro (de

los niveles perfectamente jerarquizados de la narración) y se da autorización, por lo tanto, a que dialoguen entidades o sujetos pertenecientes a mundos distintos (Ródenas, 1998: 102).

Nuestra posición en este punto consiste en la integración de todas y cada una de estas acepciones. Definiremos una obra metaficcional como aquel texto que llama la atención sobre su propio proceso de construcción (convenciones, trama, personajes, instancia narrativa, modo de interpretación…), mostrando sin ambages las bambalinas del espectáculo y cuestionando la relación entre ficción y realidad (Waugh, 1984: 2; Dotras, 1994: 11). Pensemos, por ejemplo, en *An Undone Fairy Tale* de Ian Lendler y Whitney Martin, donde el narrador y el ilustrador invaden el espacio de la historia para darnos pautas de lectura y para mostrarnos las mimbres de la creación literaria.

2.2 Recursos metaficcionales

Hecho este planteamiento teórico inicial, pasamos sin más dilación a describir los recursos que potencian el carácter metaficcional de un texto literario. Para ilustrarlos, se han seleccionado obras clásicas ya y otras menos conocidas. En ellas se resumen extraordinariamente todos los aspectos de los que hemos hablado aquí y que arremeten constantemente contra las normas que han regulado el código literario infantil y juvenil.

A. La novela de la novela (el álbum del álbum).

En la narrativa metaficcional, asistimos a la muerte del argumento en sentido tradicional; el argumento deja de ser el eje del texto y cede el protagonismo al acto mismo de escribir, de fabular. *El álbum, como reflejo en un espejo, se convierte en el contenido del propio álbum* (Gil González, 2001: 57). Por ello, este tipo de artefactos, en cualquiera de sus manifestaciones, constituye un tipo de escritura que se mira a sí misma, y que hace añicos el espejismo mimético –principio rector en la narrativa de corte realista–.

En este sentido, una de las estrategias creativas más utilizadas es aquella en la que dentro de la obra alguien escribe un álbum que, a la postre, termina siendo la que el lector "real" tiene en sus manos. En *Wolves* de Emily Gravett, el libro que lee el conejo es una réplica en miniatura de la versión en pasta dura que los lectores estamos leyendo. Javier Sáez Castán, por otra parte, en su *Libro caracol*, juega también a tematizar el libro proponiéndonos al final un juego infantil.

Asimismo, se intensifica o se sistematiza el uso del relato enmarcado, intercalado o incrustado. Se consigue mayor profundidad narrativa, dando paso a veces a otros narradores con otras formas de mirar la historia. En el *Apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* de Jon Scieszka y Lane Smith, el nivel narrativo primario es el del narrador organizando el texto; a partir de él, se irán engarzando diferentes cuentos, que no son sino parodias de cuentos tradicionales.

Por otra parte, como ya he adelantado antes, se hace uso de la *mise-en-abyme*. Se trata de un mecanismo donde el texto visual o textual está embutido en otro y actúa como réplica en miniatura (Nikolajeva y Scott, 2001: 226). En la obra de Jörg Müller*, El libro en el libro en el libro* trata precisamente de ese juego especular hasta casi el infinito.

B. La metalepsis.

Es un mecanismo narrativo consistente en la irrupción del narrador, personaje, lector… en un nivel distinto al que le corresponde. Genette distingue, en este sentido, varios niveles diegéticos (diégesis es el término usado para describir el mundo de ficción):

- El narrador se sitúa en un primer nivel (el extradiegético).
- Los personajes se encuentran en el segundo (el intradiegético).
- El relato intercalado se localiza en un tercer nivel, el metadiegético o hipodiegético.

Estos son los niveles que se les adjudica a cada uno de ellos; cuando uno pasa de un nivel a otro, se produce una metalepsis. Esta intrusión, por lo tanto, incrementa la complejidad narrativa al oscurecer o colapsar las fronteras entre realidad y ficción, al difuminar las lindes entre dos mundos: el mundo desde el que se narra y el mundo que se narra (Genette, 1980: 236). Este mecanismo es especialmente interesante en los álbumes porque estos pueden ser considerados multidiegéticos por naturaleza: el mundo verbal y el mundo visual pueden expresar independientemente dos o más niveles narrativos diferentes (Pantaleo, 2010: 15).

La trasgresión metaléptica puede producirse por la irrupción de:

B.1. El narrador en el mundo de los personajes.

Es el caso de *An Undone Fairy Tale*. En este cuento se produce la irrupción continua de un intruso (el narrador), cuyo papel es criticar a los lectores por leer demasiado rápido la historia. Esto obliga a que el ilustrador improvise continuamente. Con este mecanismo se muestra abiertamente el proceso creativo y su tematización.

En *El Apestoso Hombre* Queso, Juan el narrador efectúa diversos saltos al espacio narrativo reservado a los protagonistas de los cuentos. En ocasiones comentará aspectos de la organización textual y otras veces se referirá explícitamente al proceso de elaboración de la escritura; tal es el episodio de «El Pollo Rollo»:

> ─¡Un momento! ¡Un momento! ─gritó Juan el narrador─. ¡Me he olvidado del índice! ¡Me he olvidado del índice!
>
> ─Eh, que tú no apareces en este cuento ─le dijo el Pollo Rollo.
>
> ─Ya lo sé ─ le respondió Juan el narrador─. Pero he venido para avisarte. El índice se está…

B.2. El personaje en el nivel extradiegético.

En *Cuidado con los cuentos de lobos*, Lauren Child envía a sus personajes a hacer una visita inesperada al lector:

> (…) y allí, ante él ¿qué se encontró? Al lobo grande del cuento, y a su lado al lobito del parche en un ojo (el de la contracubierta del libro).

Esta última referencia permite una puesta en abismo del relato que se narra.

El caso de «Pantaloncitos Rojos», dentro de *El apestoso hombre queso…*, da un paso más allá. Los personajes se rebelan contra el narrador y abandonan el cuento. El resultado es la narración de una historia tradicional sin personajes.

En *Wolves*, será el lobo feroz quien brinque del espacio reservado a él al del lector con intención de devorarlo. Las únicas evidencias de lo que ocurrirá se encuentran en las tapas del libro, que aparecen maltrechas.

B.3. El narratario.

El destinatario interno de *La auténtica historia de los tres cerditos*, de Jon Sciesza y Lane Smith, es la raza porcina. Las señales más claras que lo corroboran se encuentran en las ilustraciones; en ellas vemos que el mundo en el que se

desarrolla la historia está habitado por cerdos: los reporteros, los lectores del periódico, el carcelero. Su función en la narración es la de mediar de modo irónico entre el narrador y los lectores: el narrador intenta defender ciertos comportamientos o hacer ciertas declaraciones ante unos receptores que de modo alguno aceptarán o admitirán. El lobo intenta justificar y explicar las razones que lo indujeron a comerse a los tres cerditos.

Volvemos a traer a colación *Mal día en Río Seco*, donde Chris van Allsberg construye un álbum dentro de un álbum cuyo receptor inmanente es un niño. Mediante un tipo de dibujos distinto (y el colorido garabato) se pone al descubierto que el verdadero tema de la historia es el acto de leer.

B.4. Metalepsis del lector.

En aquellas obras donde el argumento central es la lectura, es práctica habitual la irrupción del lector en la historia que lee. Así, en *¿Quién teme al cuento feroz?* de Lauren Child*,* Olmo, el protagonista, se cuela entre las rendijas del nivel intradiegético (el de los personajes), provocando en estos un enfado monumental:

> ─¿Qué estás haciendo tú aquí? Te atreves a estar en esta página. ¡Yo soy la protagonista y digo que NO TIENES PERMISO PARA ESTAR EN ESTA PÁGINA!─ Aulló aquella cosa con voz de chicharra.
> ─"¿Do… do… do… dónde estoy? Balbuceó Olmo.
> ─"EN MI PÁGINA"…

Este recurso metaficcional posibilita que se puedan simultanear distintos niveles narrativos, potenciando el libre tránsito de instancias y difuminando aún más la barrera entre lo real y lo ficticio. Llega un momento en que en *An Undone Fairy Tale*, personajes, narrador, ilustrador comparten el mismo plano. Los decorados (los trampantojos) agudizan la sensación de confusión entre los distintos niveles narrativos.

C. Polifonía y desintegración de la unidad del texto.

En la narrativa de corte tradicional el lenguaje es el instrumento mediante el cual el lector mira el objeto designado y por ello el lenguaje es una lente transparente. Sin embargo, ahora no interesa la representación mimética de la "supuesta" realidad; esta se concibe como una construcción lingüística, al igual que cualquier otro mundo posible. En este contexto, el lenguaje remite a sí mismo y se vuelve opaco, "en tanto en cuanto el lector no mira tanto a su través como al

lenguaje mismo" (Spires, 1984: 9). En *los álbumes metaficcionales* se pone en entredicho el discurso narrativo homogéneo y se experimenta con un medio expresivo más plural, moteado de diferentes registros, estilos y niveles de lengua.

El concepto tradicional de **unidad textual** se desvanece para dejar paso a una narrativa de carácter fragmentario, polimórfico y heterogéneo, entreverada de diferentes voces narrativas y caracterizada a veces por complejas estructuras de muñecas rusas.

Lo que parece a simple vista un libro de libros con una estructura deslavazada es en realidad un texto global, fuertemente cohesionado, en el que la organización textual se convierte en el eje de su escritura.

C.1. El perspectivismo y polifocalización.

El narrador tradicional, que se había caracterizado por estar fuera de la historia y representar un punto de vista objetivo y único de la realidad, se rompe en mil pedazos para ensayar otras formas de hablar y hacer ver al receptor infantil.

Se da paso, como ya hemos apuntado, a narraciones complejas, compuestas de relatos secundarios (al estilo de las cajas chinas) y enhebradas por numerosas voces, que pueden multiplicarse, a su vez, por dos: el narrador textual y el narrador de las ilustraciones. Se produce así una multiplicidad de voces, que desintegran esa visión monolítica de la realidad representada en la literatura tradicional infantil y juvenil.

En el álbum se abre un abanico de posibilidades: del clásico narrador extradiegético y heterodiegético en terminología de Genette (1º grado fuera de la historia) con el que comienza *An Undone Fairy Tale* y *Los tres cerditos* de David Wiesner, pasando por el narrador de 1º grado que cuenta su historia (el reo que cuenta su historia en *La auténtica historia de los tres cerditos* de Jon Scieszka y Lane Smith), y desembocando en el narrador de 2º grado que cuenta una historia de la que está ausente (Juan el habichuela en *El apestoso hombre queso…*, el intruso en *An Undone Fairy Tale*) o de la que es protagonista (la Gallina Roja y el Gigante en *El apestoso hombre queso…*). Mencionemos de pasada que el uso más complejo de esta técnica se halla en *Voces en el parque,* de Anthony Browne.

C.2. Plurilingüismo.

Como señala Pataleo (2010), Gravett utiliza en la primera parte de *Wolves* un lenguaje de carácter expositivo y descriptivo para señalar las características del lobo. En cambio, en un momento dado, cuando la autora presenta otro final alternativo, el lenguaje se hace más narrativo y se adorna con estereotipos

lingüísticos del cuento tradicional. Además, en la contraportada se parodian las habituales reseñas literarias periodísticas con las que se promocionan los libros.

En el caso de *Los tres cerditos*, se muestran diferentes estilos: el lenguaje estereotipado del cuento tradicional, el lenguaje cantarín de los *nurse rythm* y el registro coloquial usado en el diálogo por los cerditos.

Para terminar este apartado mencionemos la obra de Rébecca Dautremer, *La tortuga gigante de Galápagos*. Se trata de un impresionante álbum donde se juega con el lenguaje ampuloso, pedante y excesivamente retórico de la crítica musical, con el lenguaje infantil y con el de la traducción de una hipotética lengua moldava.

D. El espacio y el tiempo en el álbum metaficcional.

El derrumbe del muro de separación entre la realidad y la ficción provoca la disolución de la lógica espacio-temporal que se ha venido estableciendo de forma tradicional en la narrativa. En *Los tres cerditos* de David Wiesner se congelan el tiempo y el espacio de la historia y se simultanean, confluyen y se funden con el tiempo y el espacio del discurso. El resultado es la construcción de un *cronotopo*, de mayor complejidad arquitectónica, al servicio del discurso metaficcional. En él podrán converger personajes de diferentes épocas históricas y lugares, así como de diferente naturaleza ontológica (entes reales y ficticios). También, en *El apestoso hombre queso…*, el lector, el narrador y los personajes pueden reunirse y dialogar en un mismo mundo posible.

E. La materialidad del álbum metaficcional.

Como hemos comentado más arriba, una de las características esenciales de los textos metaficcionales es la falta de límites entre el libro como objeto y el libro como escenario de ficción en el que se sitúan los personajes. En este sentido, la organización textual y el artificio narrativo adquieren un papel fundamental en tanto que elementos temáticos. De ahí que los componentes paratextuales se conviertan, por un lado, en una pieza clave en el proceso de creación y de interpretación de la obra y, por otro, en una estrategia con la que la narrativa metaficcional se hace consciente de su propia existencia como artefacto.

El relato se extiende más allá de sus propios contornos. El título, la portada y contraportada, el índice, etc., nos ofrecen gran variedad de oportunidades para realizar nuevas interpretaciones y generar hipótesis e inferencias de lectura. Estos elementos paratextuales cobran sentido en los álbumes de Jon Scieszka: *El*

apestoso hombre queso… y *The frog prince…* Veamos con detenimiento este juego paratextual.

En *El Apestoso Hombre Queso…* el relato que vertebra la obra se caracteriza por tratar de un tema poco frecuente en LIJ: las partes de un libro y los elementos narrativos que en él concurren. Por eso, desde la primera página del texto se hacen manifiestamente explícitos el ISBN como objeto de atención por parte de la Gallinita Roja en la contraportada; la solapa de la contraportada en la que el narrador vocinglero, charlatán de feria, apela al lector para que compre el libro; la página del cortesía en la que el narrador recrimina la intromisión de la Gallinita Roja; la portada del libro, etc.

Por otra parte, el autor rompe con las convenciones formales del libro. Esto sucede con el índice, que cae sobre los personajes del primer relato que se narra. La caída de éste producirá el extravío irremediable de un cuento, *El pastorcillo mentiroso*, y trastocará la paginación del libro.

En las primeras páginas del libro, observamos que el narrador ha arrancado y puesto al revés la dedicatoria, ya que «Al fin y al cabo, ¿quién lee las dedicatorias estas?». Toda una lección sobre las partes que integran un objeto-libro.

F. La intertextualidad irónica.

Por su propia definición, la metaficción es una práctica intertextual. El acto de escribir o leer como argumento conlleva necesariamente una referencia explícita a las convenciones literarias (género en el que se enmarca, procedimientos narrativos que pone en evidencia, etc.) o alusiones hipotextuales (a textos anteriores). Parafraseando a M. P. Lozano (2007: 142), el escritor actual es consciente de que no es un genio que crea desde la nada un texto literario; sabe que sólo puede ser un artesano que se apropia de un texto ya existente, porque ya se han escrito todos los libros.

Lo que cabe hacer con ellos es transformarlos mediante la parodia y el pastiche. Si se concibe la parodia como la desviación de un hipotexto (o architexto) con intención irónica, esta se convierte en una estrategia metaficcional esencial por la que "nuevas formas aparecen para revitalizar la tradición y abrir nuevas posibilidades al artista" (Hutcheon, 1980: 50). De esta forma, se pone en cuarentena el concepto de originalidad para dar paso a una práctica que manifiesta explícitamente el modo en que el hipotexto se transforma y adquiere sentido en un nuevo espacio textual.

La mayoría de estas prácticas metaficcionales parodian el cuento tradicional, en tanto que subgénero literario altamente codificado y caracterizado por numerosos

clichés y/o estereotipos. Téngase en cuenta que la comprensión de un texto metaficcional está supeditada, en gran parte, a nuestro conocimiento de los intertextos que se parodian y/o al grado de desarrollo de la competencia genérica (Mendoza, 2008).

En *La tortuga gigante de Galápagos* se parodian, además del texto como pieza dramática, todos los discursos que lo rodean (crítica, carteles, ecos de sociedad, etc.). En su traducción al español, los ecos suenan al teatro de Lorca.

En el caso concreto de *El Apestoso Hombre Queso…*, Scieszka y Smith apelan al intertexto lector infantil para que se generen procesos de identificación, reconocimiento, asociación e interrelación de sus conocimientos implícitos ante los estímulos textuales. Así, "La princesa y la bola de jugar a bolos" remite al cuento de *La princesa y el guisante.*

Las variantes de un cuento se reconocen como tales porque comparten muchos elementos estructurales comunes, personajes y temas. Esta peculiaridad es la que permite al joven lector establecer con gran facilidad conexiones intertextuales entre diferentes hipertextos, aunque su competencia literaria sea mínima (Sipe, 2008: 232).

Finalmente, comentemos brevemente la maestría de Sciezska y Smith en ¡*La auténtica historia de los tres cerditos!*, en cuanto al uso del pastiche (imitación lúdica de un texto). En este álbum imitan y mezclan los géneros periodístico y policíaco en un texto infantil y juvenil, con el fin de proporcionar más veracidad a la historia narrada. Se trata de una forma de darle la vuelta al cuento, al anclar el punto de arranque del relato fuera del cuento original y presentar de este modo otra trama distinta. Recordemos además que este libro justifica su existencia demostrando la falsedad de la historia que tradicionalmente se ha contado acerca del cuento de los tres cerditos y la estigmatización del lobo como personaje perverso.

3. A modo de conclusión.

Hecha esta descripción de los recursos narrativos del álbum metaficcional, se hace necesario investigar la respuesta que los niños dan como lectores a este tipo de textos tan sofisticados. Son muchos los estudios, sobre todo en el mundo anglosajón, que han demostrado:

- La importancia, por ejemplo, de los paratextos a la hora de comprender e interpretar el libro (cfr. Sipe y McGuire , 2006).

- La relación entre los mecanismos que debe poner en movimiento el lector infantil para dotar de sentido un álbum metaficcional y los requeridos por la llamada alfabetización web (cfr. Pantaleo, 2005).
- La manera en que los niños leen textos visuales tan complejos como los álbumes: qué mecanismos necesita el niño para comprender textos visuales (cfr. Arizpe y Styles, 2003).
- Cómo se generan comunidades de interpretación en clase, donde los integrantes de la misma negocian y construyen sus conocimientos, habilidades y creencias sobre la lectura y el álbum a partir de la negociación y la discusión en grupo (cfr. Sipe, 2008).

Este es el punto de partida para determinar, entre otros aspectos, en qué medida el reconocimiento de las claves y recursos metaliterarios del álbum por parte del lector incipiente incide, por un lado, en la construcción de sentido textual y, por otro, en el desarrollo real de su competencia lecto-literaria.

Referencias bibliográficas

Textos primarios

Allsburg, C. van (2000). *Mal día en Río Seco*. México: FCE.

Browne, A. (1999). *Voces en el parque*. México: F.C.E.

Child, L. (2000). *Cuidado con los cuentos de lobos*. Barcelona: Serres.

Child, L. (2003). *¿Quién teme al lobo feroz?* Barcelona: Serres.

Dautremer, R. (2007). *La tortuga gigante de Galápagos*. Madrid: Edelvives.

Erlbruch, W. (2001). *Por la noche*. Madrid: S.M.

Gravett, E. (2005). *Wolves*. London: McMillan Children's Books.

Lendler, I. & Martin, W. (2005). *An Undone Fairy Tale*. New York: Simon & Schuster Books for Young Readers.

Müller, J. (2002). *El libro en el libro en el libro*. Barcelona: Serres.

Scieszka, J. & Smith, L. (1992). *The frog prince. Continued*. New York: Puffin books/Penguin books.

Scieszka, J. & Smith, L. (2004). *El Apestoso Hombre Queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. Barcelona: Thule.

Scieszka, J. & Smith, L. (2007). *La auténtica historia de los tres cerditos*! Barcelona: Thule.

Saez Castán, (2007). *Libro Caracol*. México: F.C.E.

Wiesner, D. (2003). *Los tres cerditos*. Barcelona: Juventud.

Textos secundarios:

Amo, J. M. de (2010, en prensa). Los recursos metaficcionales en la literatura juvenil: el caso de *Dónde crees que vas y quién te crees que* eres de Benjamín Prado. *Ocnos*, nº 6.

Arizpe, E. y Styles, M. (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. London: Routledge Falmer.

Beckett, S. (1999, Eds.). *Transcending Boundaries: Writing for a Dual Audience of Children and Adults*. New York: Garland.

Dotras, A. M. (1994). *La Novela Española de Metaficción*. Madrid: Júcar.

Eco, U. (2005).*Sobre literatura*. Barcelona: Mondadori.

Even-Zohar, I. (1999). Factores y dependencias en la cultura. Una revisión de la teoría de los polisistemas. *In* M. Iglesias (Comp.), *Teoría de los Polisistemas* (pp. 23-52). Madrid: Arco/Libros.

Fogel, S. H. (1974). And All the Little Tiptopus': Notes on Languague Theory in the Contemporary Experimental Novel. *Modern Fiction Studies* XX, 3, 328-336.

Genette, G. (1980). *Narrative discourse*. Oxford: Basil Blackwell.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

Gil González, A. J. (2001). *Teoría y crítica de la metaficción en la novela española contemporánea. A propósito de Álvaro Cunqueiro y Gonzalo Torrente Ballester*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Hutcheon, L. (1980). *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox*. New York: Methuen.

Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text*. London-New York: Routledge-Falmer.

Lozano, M. P. (2007). *La novela española posmoderna*. Madrid: Arco/Libros.

Mendoza, A. (2008). Introducción: Textos e intertextos para la formación del lector. *In* A. Mendoza (Coord.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 11-25). Barcelona: Horsori.

Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literatura. An Introduction*. Lanham, Maryland/Toronto/Oxford: The Scarecrow Press Inc.

Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How Picture Books Work*. New York: Garland Publishing.

Orejas, F. G. (2003). *La metaficción en la novela española contemporánea*. Madrid: Arco/Libros.

Pantaleo, S.. (2005). Young children engage with the metafictive in picture books. *Australian Journal of Language and Literacy, 28* (1), 19-37.

Pantaleo, S. (2010). Mutinous Fiction: Narrative and Illustrative Metalepsis in Three Postmodern Picturebooks. *Children's Literature in Education*, 41, 12-27.

Ródenas, D. (1998). *Los espejos del novelista. Modernismo y autorreferencia en la novela vanguardista española*. Barcelona: Península.

Shavit, Z. (1999). La posición ambivalente de los textos. El caso de la literatura para niños. *In* M. Iglesias, M. (Comp.), *Teoría de los Polisistemas* (pp. 147-181). Madrid: Arco/Libros.

Silva-Díaz, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer. Álbumes metaficcionales y conocimiento literario.* (Tesis doctoral Universitat Autònoma de Barcelona). [En línea]: http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0621106-000248//mcsdo1de1.pdf .

Sipe, L. R. (2008). *Storytime. Young Children's Lirerary Understanding in the Classroom*. New York: Columbia University.

Sipe, L. R. & McGuire, C. E. (2006). Young children's resistance to stories. *The ReadingTeacher*, 60 (1), 6-13.

Spires, R. C. (1984). *Beyond the Metafictional Mode. Directions in the Modern Spanish Novel*. Lexington: University Press of Kentucky.

Waugh, P. (1984). *Metafiction. The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. London: Methuen.



Secanella, E. M. V. (2011). Estudio comparativo sobre modelos de narración gráfica en el libro mudo. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 169-185) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

Estudio comparativo sobre modelos de narración gráfica en el libro mudo

Eva María Villar Secanella
Universidad de Zaragoza
evillar@unizar.es

Resumo
A través de dos obras pertenecientes al género del libro mudo, *Historia sin palabras* y *De noche en la calle*, se analiza la complejidad de la elaboración de una narración gráfica, donde argumento y estructura se combinan para dotar de equilibrio y coherencia a la obra; y cómo el tema y su disposición, en interacción con la memoria del observador, nos guía en la búsqueda de sentidos.
Mientras *Historia sin palabras* transmite armonía y alcanza la unidad derrotando la angustia de la separación, el caso comunicado por *De noche en la calle* nos lanza a un fatalismo aislante y claustrofóbico del que difícilmente podremos huir.

Abstract
Based upon two Works belonging to the mute book genre, “History without words” and “In the street in the night” I want to analyze the complexity in a graphic narration where the plot and the structure are combined in order to imprint balance and coherence to the work; I want to demonstrate how the main theme and its disposition in interaction with the memory of the onlooker serve as a guide in the search for the senses.
Whereas “History without words” transmits harmony and reaches unity by defeating the anguish of separation, in the case of “In the street in night” we find a claustrophobic isolating fatalism impossible to run away from.

Historia sin palabras

El objetivo de *Historia sin palabras* es el de iniciar al intérprete en la lectura de imágenes, para ello recurre a una sencilla sintaxis visual, a una síntesis de conceptos y se acerca a los recursos utilizados por nuestras primeras manifestaciones artísticas de carácter, prácticamente, universal.

Esa debilidad o dificultad de la imagen "que reside en su carácter polisémico"- diría Roland Barthes, se sujeta conduciéndonos a una lectura de tendencia denotativa, donde la asociación entre significante y significado es directa, natural, casi innata.

En el caso de la imagen inicial, desde la que el observador comienza el camino hacia la interpretación, se nos exponen abiertamente las reglas del juego ficcional, la estrategia comunicativa del texto basada en la síntesis: n fondo blanco, alterado por el trazo de dos líneas gruesas de color negro curvadas hacia abajo y un círculo rojo er



Figura 1

A través de esta simple disposición de conseguido equilibrio visual, nos adentramos en el principio de una narración y en la presentación de su protagonista. El color rojo llama la atención del observador, la forma circular marca el acento, y la posición central junto al aislamiento de la figura le "confiere peso". Los elementos que aparecen en la imagen son los estrictamente necesarios para comunicar la información que se desea, se omite cualquier detalle irrelevante que pudiera distraer la atención del observador. Sólo se representan fragmentos básicos de las figuras, esbozos, los rasgos mínimos imprescindibles para su identificación, rozando la abstracción o el pictograma y acercándonos al arte esquemático rupestre de nuestras primeras manifestaciones artísticas. Este esquematismo es el que le empuja al intérprete a rastrear en su memoria visual en busca de sentidos,

completar y (re) construir los fragmentos que se nos presentan. A través de esta estrategia se le desvela al observador el proceso de lectura de imágenes. La "*imagen viene determinada por la totalidad de experiencias visuales que hemos tenido de ese objeto, o de esa clase de objeto, a lo largo de nuestra vida" (*Arnheim, 1998: 63) y, por otro lado, se acompaña al intérprete facilitándole una asociación entre signo y significado sin a penas tensiones: un niño duerme en su cama tapado por una manta.

Esta obra está constituida por figuras geométricas donde el círculo tiene un protagonismo esencial y esto, de nuevo, enlaza con la idea de simplificación y de origen. El círculo es la forma más sencilla posible tanto para el dibujante como para el observador. *"El círculo es la primera forma organizada que sale de los garabatos más o menos incontrolados"* (Arnheim, 1998: 199) de un niño y *"el círculo, que con su simetría central no se pronuncia por ninguna dirección en particular, es el esquema visual más simple. De todos es sabido que los objetos demasiado alejados para revelar su particular silueta se perciben como redondos con preferencia a cualquier otra forma."* (Arnheim, 1998: 199.)

En las siguientes páginas, se suceden recursos artísticos basados en la síntesis y simplificación (Fig. 2).

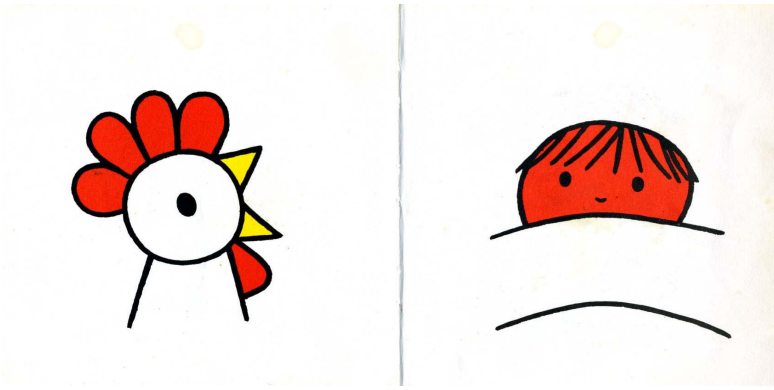


Figura 2

La simetría como estrategia de equilibrio: la página dividida en dos mitades; en ambas imágenes aparece un fondo blanco, figuras centradas, aisladas, de forma básicamente circular y resaltadas en rojo. El gallo es la segunda imagen, el niño despierto la tercera que, infiriendo en la memoria del observador, guiándolo en el proceso de lectura de imágenes, nos remite a la primera: niño dormido-niño despierto. Entre ambos está el gallo, un signo icónico que atrae de manera fluida hacia su lectura connotativa, la hora del día. Una vez más alcanzamos sin tensiones, las intenciones comunicativas del texto: el niño se despierta por la mañana, comienza su día.

En las siguientes páginas la simetría persiste, una vez más la página dividida en dos mitades (Fig. 3 e 4).

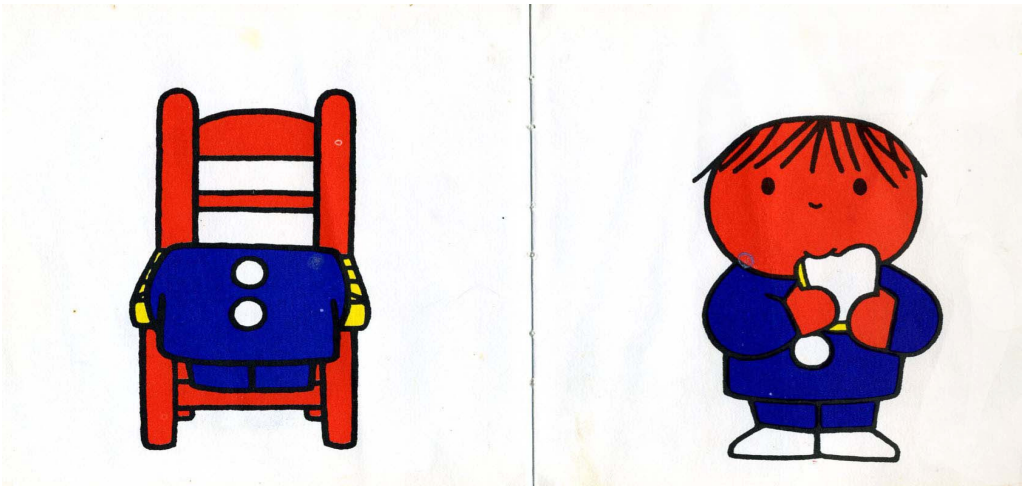


Figura 3

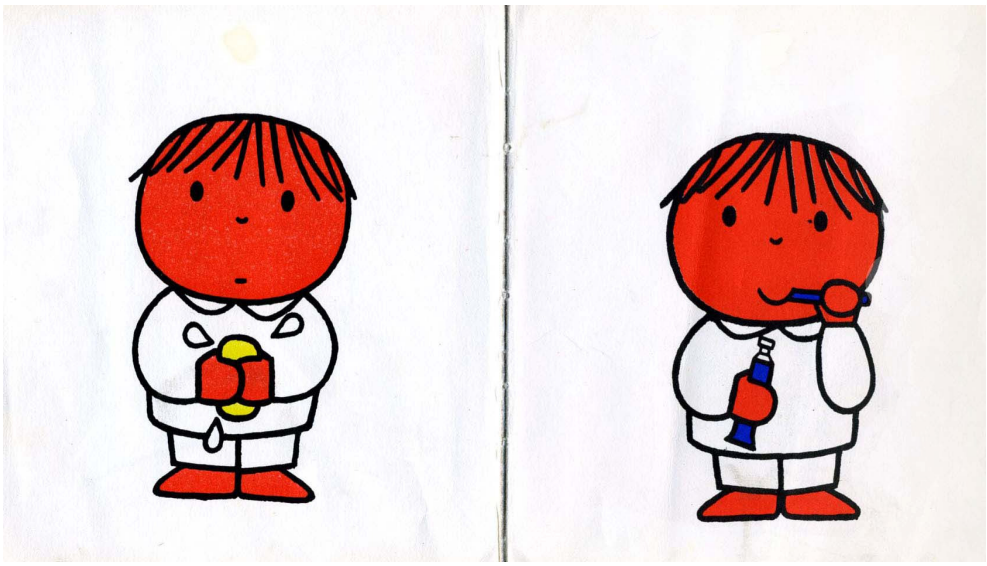


Figura 4

El niño se repite, reiteración de formas, color y disposición que le confieren a la obra un ritmo determinado, le transfieren una sonoridad que parece trasladarnos a la tradición oral de nuestras primeras composiciones, al verso, a la rima.

Reconocemos, de forma prácticamente innata, un sentido-sonido de la imagen buscando la comunicación. Al mismo tiempo que, esta estrategia, le ayuda al observador a retener en sumemoria la información relevante y a reconocer en esas

variaciones mínimas entre imágenes -esponja, cepillo de dientes, ropa, bocadillo- la asociación connotativa hacia la que nos dirige el objeto, clarificando acciones diferentes en secuencia, familiares a las rutinas cotidianas propias del observador. El niño se lava, se cepilla los dientes, se viste y desayuna. Por otro lado, la composición secuencial de *Historia sin palabras,* se encuentra muy próxima a la morfología del cuento maravilloso, es una estructura narrativa clásica, primigenia, también de carácter universal y, por tanto, de previsible evolución. Tras la presentación del héroe-protagonista, este abandona su hogar (Figura 5).

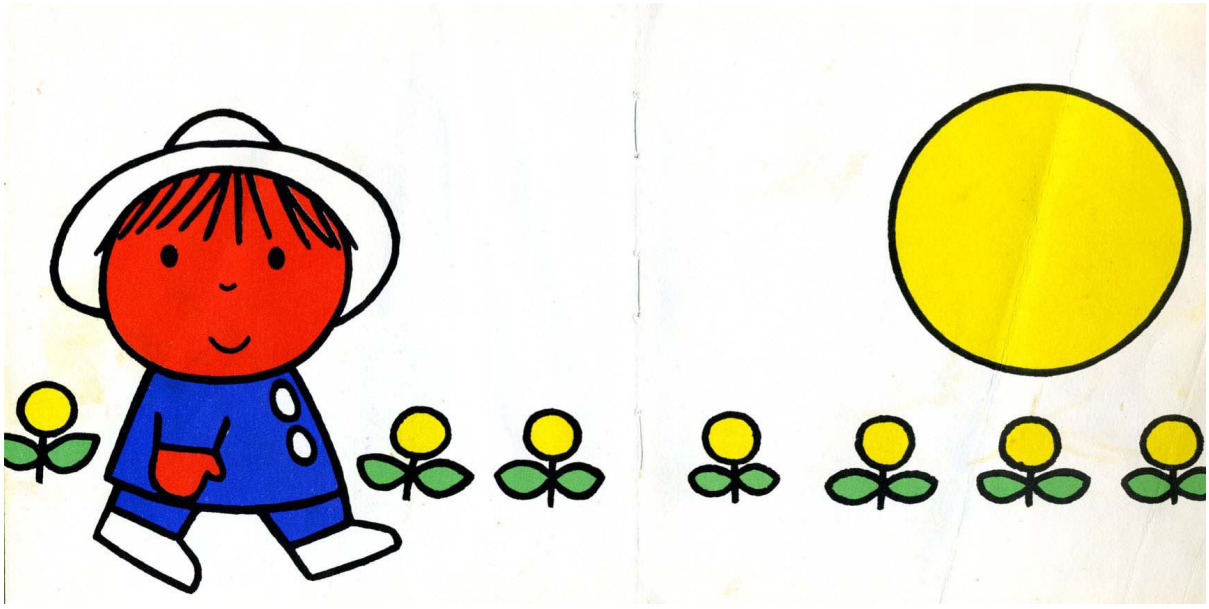


Figura 5

Al movimiento del héroe abandonando su hogar, imprescindible en el cuento maravilloso, se le concede relevancia en la sutil hipérbole de la disposición apaisada en la doble página y se percibe gracias a la ubicación del niño, en el extremo izquierdo. La posición de sus piernas parecen avanzar hacia la derecha y la hilera de flores, todas ellas idénticas, sugieren una senda. La dirección del movimiento se confirma en la siguiente página (Fig. 6).

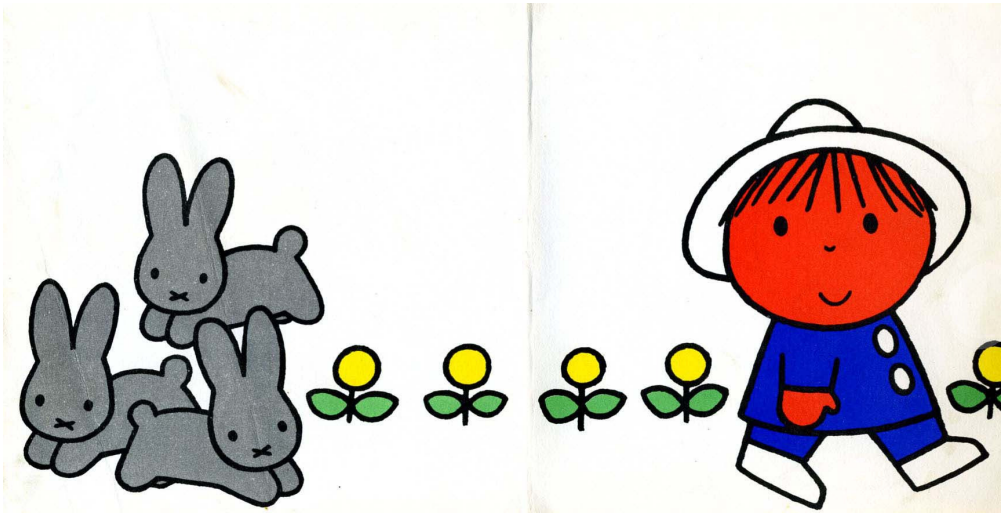


Figura 6

Algo inusitado sucede en la vida de este niño. De la misma forma que el héroe debe abandonar la cotidianidad de de su mundo, nuestro protagonista también vive un episodio extraordinario, un encuentro inesperado, connotado a través de la interrupción del ritmo repetitivo que sostienen las flores replicadas (Fig. 7).

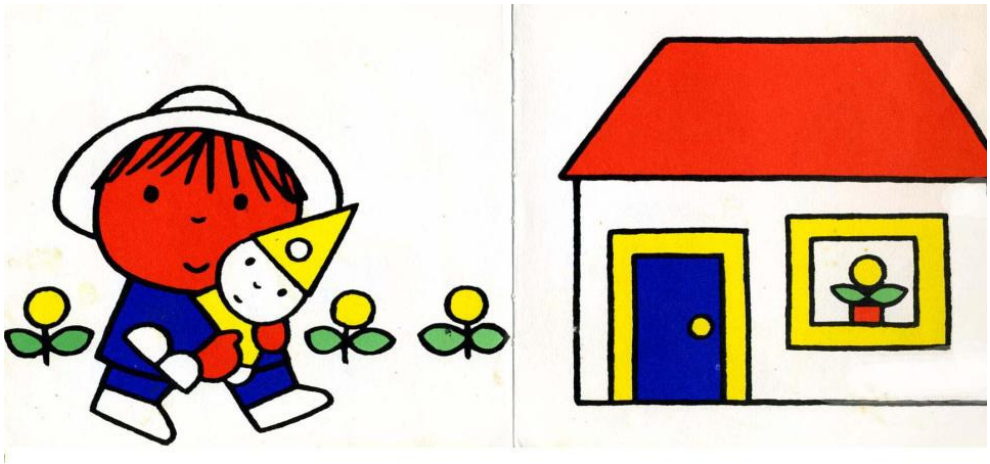


Figura 7

Los dos personajes principales se caracterizan a través del tamaño y el color y sus emociones, muy básicas, reducidas en esta imagen a la sorpresa y la tristeza, se transmiten a través de la adición de sencillos elementos icónicos (una gota blanca resbalando por el rostro connota el llanto) o simples recursos

de expresión facial: la boca, esbozada por una línea ligeramente curvada hacia abajo indica tristeza; en posición horizontal, sorpresa.

El héroe, con los elementos encontrados en el viaje, retorna a su hogar (Fig. 8 e 9).

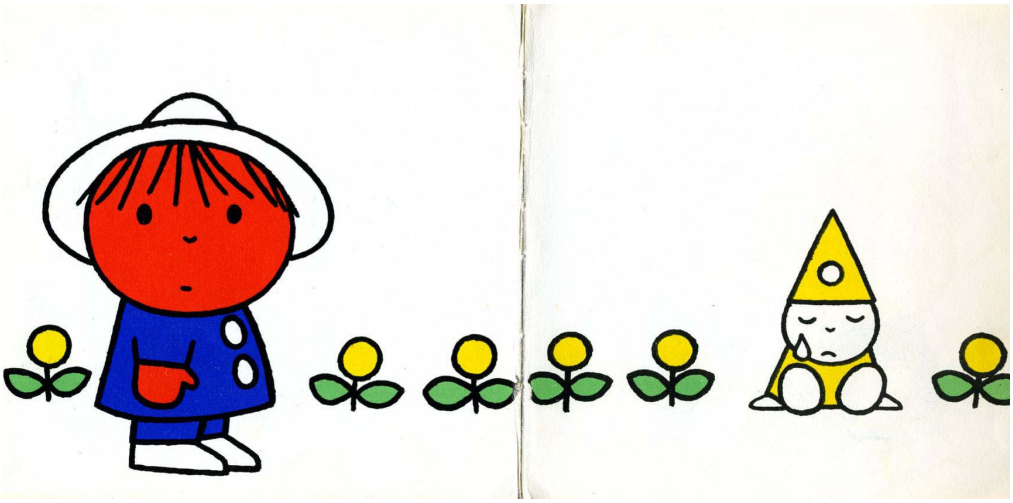


Figura 8

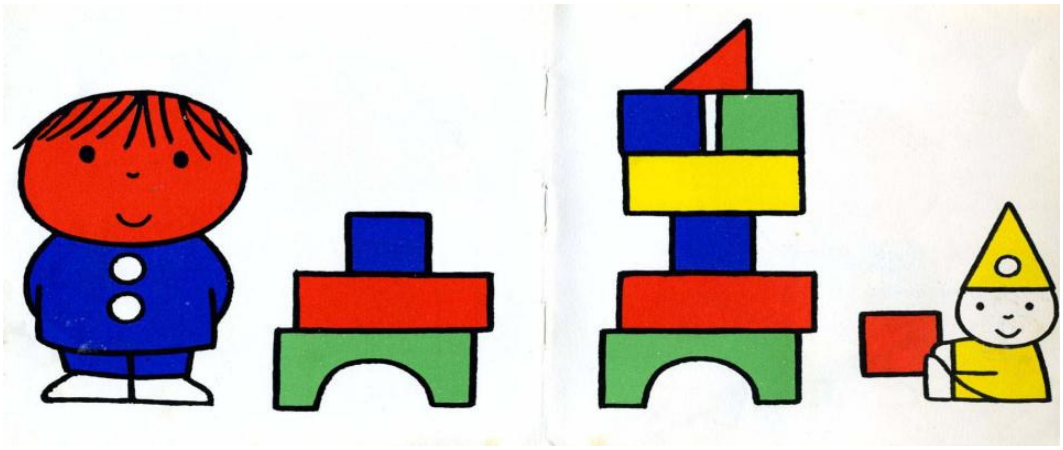


Figura 9

La separación de su mundo cotidiano, la penetración en lo desconocido y el regreso *"a la vida para vivirla con más sentido"* (Campbell, 1959: 40) con algún tipo de saber adquirido que en esta obra puede percibirse en la multiplicación, desde el originario círculo, a nuevas formas geométricas. Del mismo modo la gama de colores, inicialmente restringidos al blanco, negro y rojo ha ido ampliándose de forma progresiva y acumulativa, devolviéndonos de nuevo a una intención de síntesis conceptual. Dependiendo de la cultura que se proceda, la lengua cubre una nomenclatura de colores

más o menos precisa, la más elemental clasifica todos los colores conforme a la simple dicotomía entre claridad y oscuridad. *"Cuando una lengua cuenta con un tercer color, se trata siempre del rojo. (...) Se ha observado que las lenguas del nivel de seis colores tienen nombre para el oscuro, el claro, el rojo, el verde, el amarillo y el azul" (*Arnheim, 1998: 365). Y estos son, precisamente, los seis colores que aparecen en *Historia sin palabras.*

Un saber connotado a través de la multiplicación de formas geométricas y colores que, interiorizado, el héroe integra a la cotidianidad de su nueva vida. Regresa la simetría, las figuras aisladas, centradas en la imagen (Fig. 10, 11 e 12).

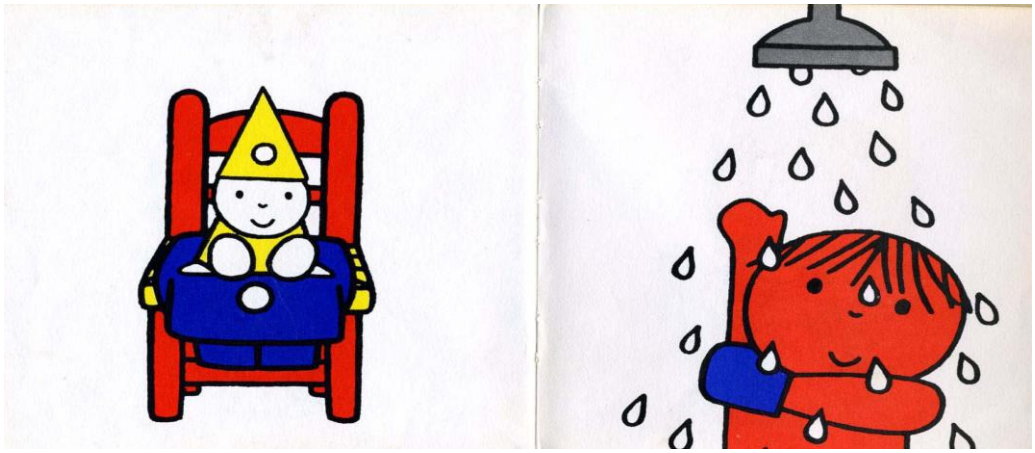


Figura 10

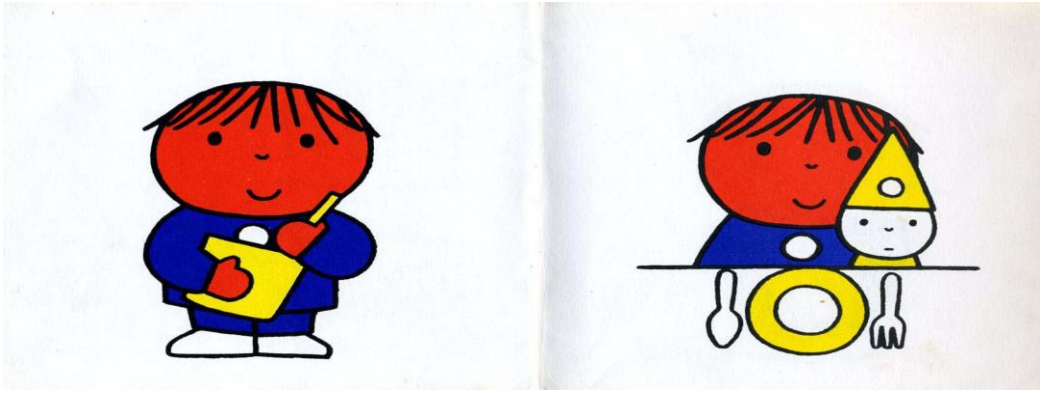


Figura 11

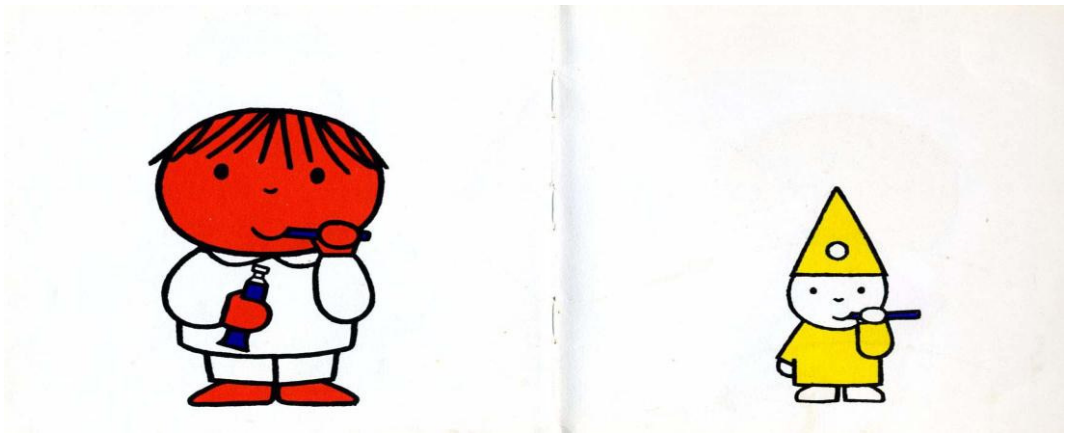


Figura 12

Un saber connotado a través de la multiplicación de formas geométricas y colores que, interiorizado, el héroe integra a la cotidianidad de su nueva vida. Regresa la simetría, las figuras aisladas, centradas en la imagen.

Una plenitud que, de forma reiterada en el cuento maravilloso, se refleja mediante la unión de contrarios: lo otro, lo exterior integrado al héroe. La apropiación de lo extraño y su (re) descubrimiento dentro de uno mismo. El final feliz, la armonía reestablecida (Fig. 13).

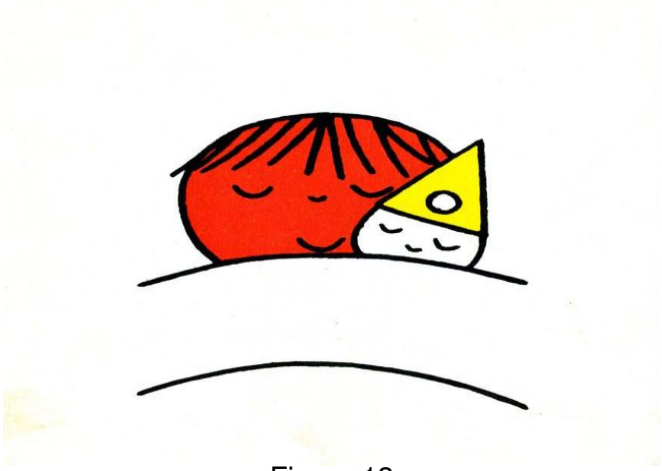


Figura 13

Esta última página cede ante la división en dos mitades y nos remite, en final circular, o *"unidad nuclear",* al comienzo de la historia. El héroe ha abandonado su hogar, se ha iniciado en el viaje y ha regresado transformado, victorioso ante la soledad. En esta obra, la restitución de la armonía ha sido fluida, sin a penas obstáculos ni tensiones. El protagonista no ha sufrido una separación angustiosa de su cotidianidad y, por otra parte, al iniciado en el viaje lector de imágenes, se le ha acompañado atentamente, guiándolo hacia la

asociación primigenia entre signo y significante de las primeras manifestaciones artísticas de su colectividad, facilitándole una asociación inmediata, pero al mismo tiempo, conduciéndolo a un mensaje unívoco, sin matices, evitándole al intérprete un imprudente alejamiento del significado convencional, protegiéndolo de esas "brechas" – diría Browne – de ese vacío en el que el intérprete pudiera caer sin no fuera capaz de construir puentes propios para crear sentidos.

De noche en la calle

Sin embargo, el impacto emocional que provocan las imágenes *De noche en la calle,* la tensión conseguida, su compleja "sintaxis visual" obstaculizan la secuencialización fluida y las asociaciones entre signo y significado inmediatas, obliga al observador a detenerse, avanzar y retroceder por las páginas movido por la urgencia de ordenar el caos que se le presenta y alcanzar el equilibrio y la unidad (Fig. 14 y 15).

La misma idea universal que en *Historia sin palabras*: la soledad del ser humano, tratada desde otra perspectiva.

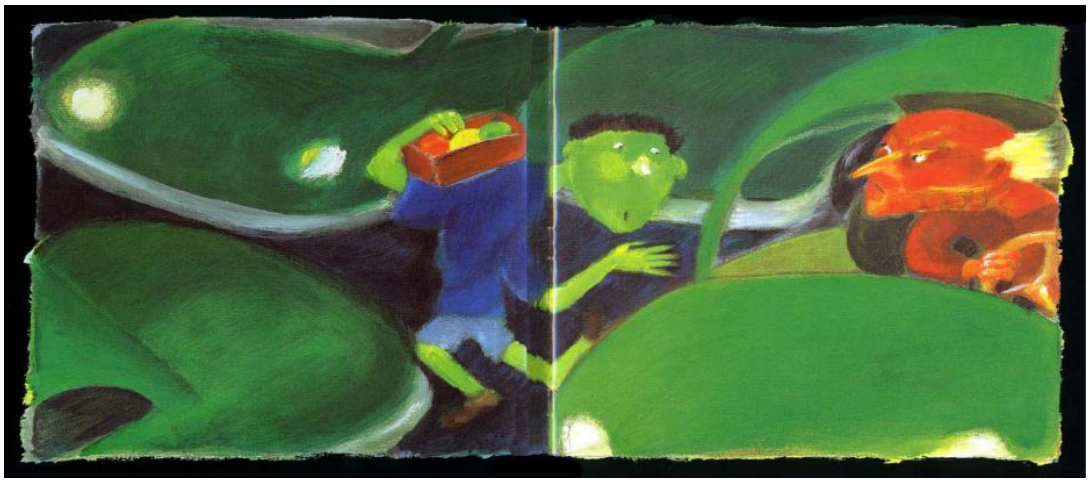


Figura 14

El sentido de claridad, orden y simplicidad que *Historia sin palabras* conseguía transferir definiendo nítidamente los contornos de las figuras por medio de gruesas y negras líneas sobre un fondo blanco que facilitaba la visión, se desvanece en *De noche en la calle,* cediéndole la forma protagonismo a la experiencia del color, vinculada a la emoción, hacia donde se pretende mover al lector. El contorno de las figuras se difumina en la saturación cromática, son devoradas por un fondo intensamente oscuro que acompaña a todas y cada una de

las imágenes. Asociamos la oscuridad a la confusión y el peligro, dado que en ella se anula nuestro sentido de la vista y somos más vulnerables.

Las formas no son reconocibles de manera inmediata, el intérprete requiere de tiempo para su identificación.

La corriente artística utilizada tiende al expresionismo, donde más que la representación objetiva de la realidad, se pretenden expresar sentimientos y emociones. Esta corriente recoge el lado pesimista de la vida, la cara oculta de la modernización, la alineación, el aislamiento, la masificación. La agresividad de es\te mundo se muestra, entre otros recursos, a través de la tensión antagónica entre contrastes máximos cromáticos, - la dicotomía rojo-verde - una rivalidad, una violencia que llega al observador y le acompañará a lo largo de todo su viaje lector.

En la primera imagen del libro, el protagonista es presentado y reconocido por ocupar el espacio central de la doble página, un espacio minúsculo y asfixiante donde es literalmente engullido por el pliegue de las páginas. Las figuras, hiperbólicas, parecen desbordarse por los márgenes y al lector se le ofrece la responsabilidad de completar ese mundo que se le presenta "guillotinado", reteniéndolo en el silencio y la contemplación, interrumpiendo el fluir previsible y lineal de la secuencialización, deteniéndolo en "el drama de pasar la página". La imagen es metáfora en sí misma, articula mensajes explícitos e implícitos, no sólo denota, también connota en una "cadena flotante", según concepto de Roland Barthes. La imagen posee un carácter universal, como nos ha mostrado *Historia sin palabras,* la huella de nuestros primeros pactos icónicos que habrá que trascender, en "cadena flotante", en combinación connotativa y denotativa, llegando a nuestra percepción filtrada por milenios de convenios, con toda su carga y valor cultural; desatado el carácter polisémico y ficcional de la imagen, llega el caos y la necesidad de un pacto que nos devuelva el sentido.



Figura 15

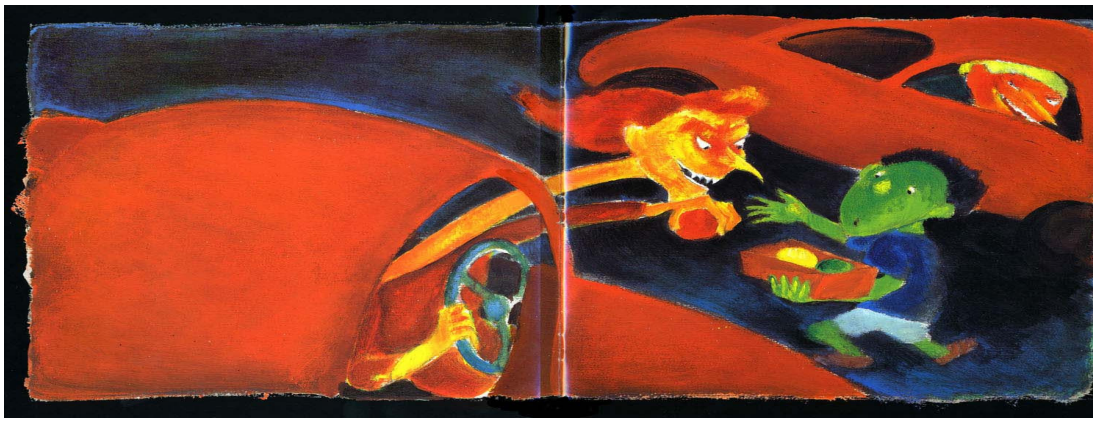


Figura 16

El argumento en *De noche en la calle,* se torna más complejo, aparecen varios personajes y líneas de acción. Nos encontramos en una carretera transitada por coches que se ven forzados a parar cuando el semáforo lo exige. Un niño aprovecha ese momento para intentar vender sus tres manzanas (Fig. 16 y 17).



Figura 17

Los ocupantes de los coches son hostiles, le amenazan, le roban. La caracterización de los personajes, intenciones y emociones, se consiguen a través de su expresión facial, actitud corporal, color y elementos que los acompañan.

La representación espacial bidimensional empleada en *Historia sin palabras,* que *"hace que la composición se alce ante el observador a la manera de un muro plano, que generosamente le permite explorar su contenido, pero al mismo tiempo, le excluye."* (Arnheim, 1998: 325.) se torna tridimensional en *De noche en la calle,* facilitándole al narrador visual penetrar en el mundo interior de sus personajes y una

estrategia que refuerza, una vez más, la intención de la obra por implicar emocionalmente al observador.

La perspectiva del narrador visual puede resumirse, básicamente, en dos enfoques: el protagonista visto desde fuera del vehículo moviéndose entre los coches, y el protagonista visto desde dentro (Fig. 19).

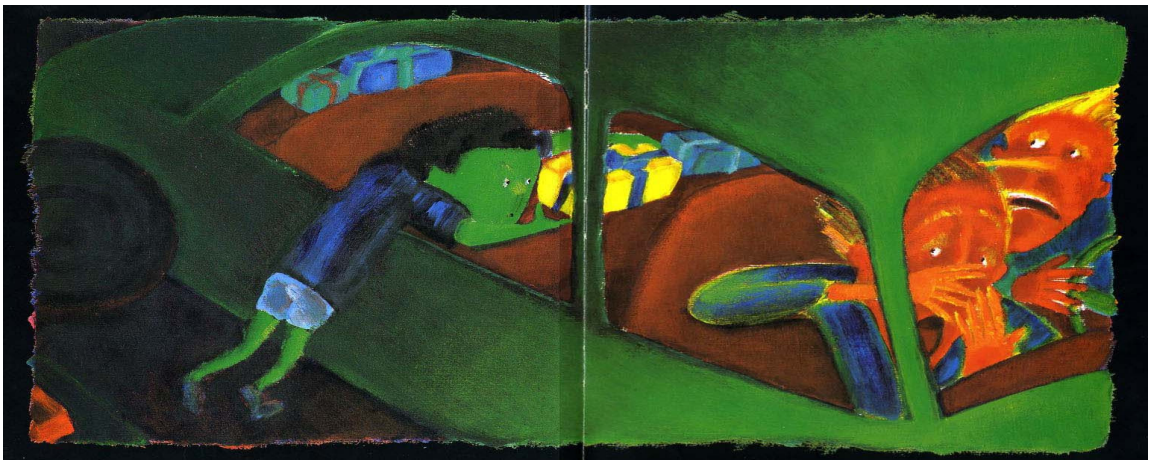


Figura 18

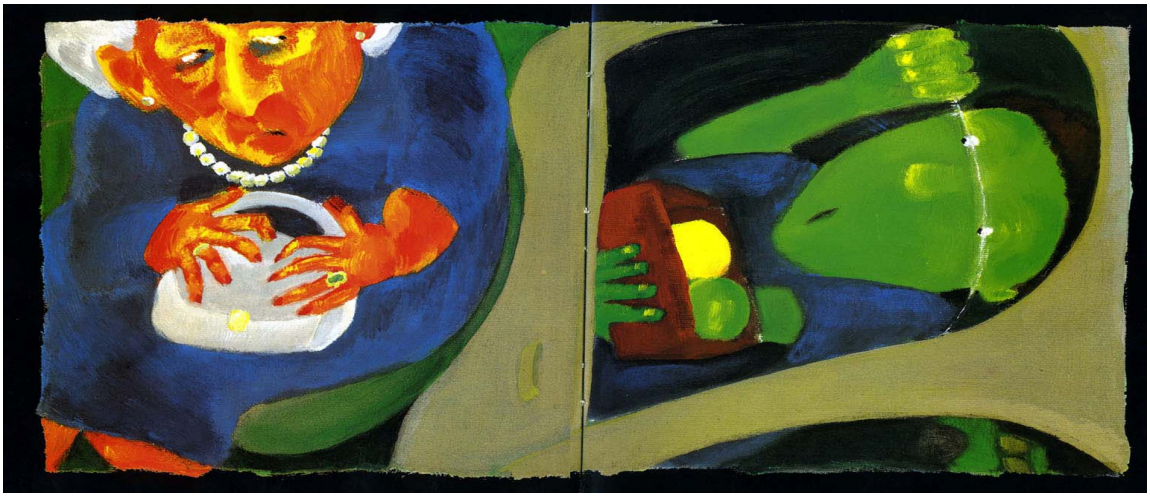


Figura 19

En este segundo caso la idea de soledad se acentúa. La exclusión social a la que es sometido nuestro protagonista se evidencia a través de personajes femeninos inaccesibles, asociados a la pertenencia de una colectividad, al hogar que nuestro héroe desconoce y desde el cual, por tanto, no será capaz de iniciar el viaje.

El niño está cansado, se sienta al borde de la carretera y come una de las dos manzanas que le quedan. Un perro, tan hambriento como el propio niño, se acerca a él (Fig. 20).

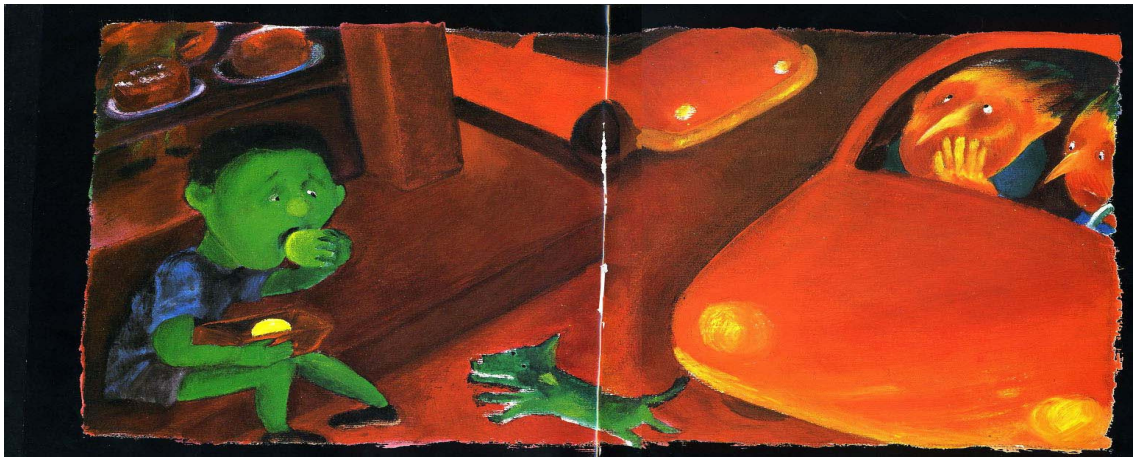


Figura 20

El niño le ofrece al perro su última manzana (Fig. 21).

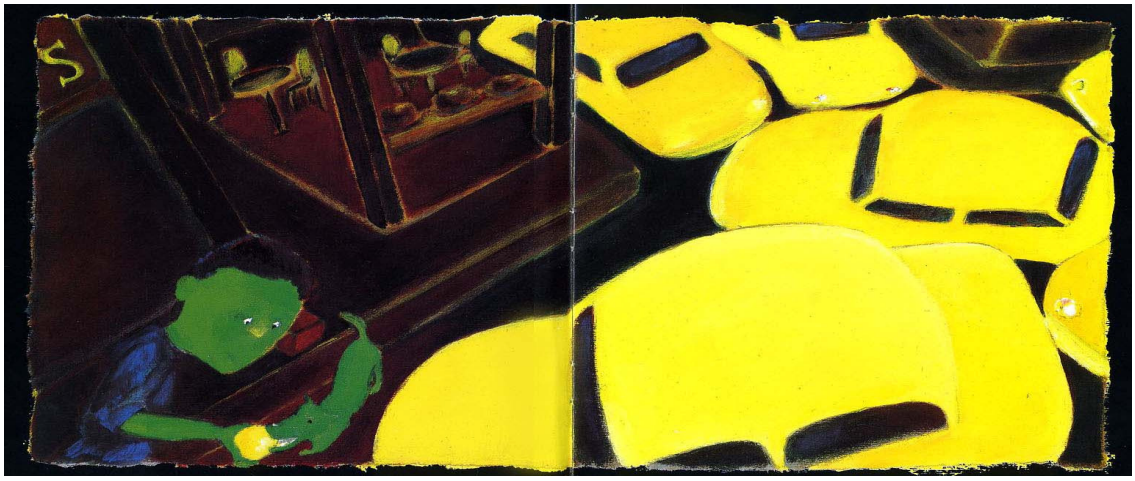


Figura 21

Ya no tiene nada que vender ni nada que comer, así que aprovecha uno de los semáforos en rojo para robarles una caja a los atemorizados ocupantes de un coche (Fig. 22).

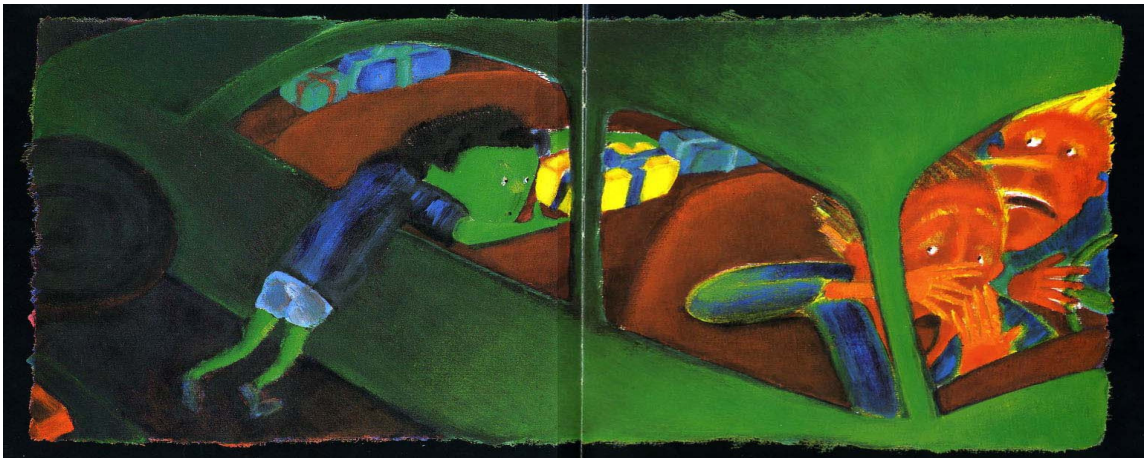


Figura 22

Otros conductores le persiguen... (Fig. 23)



Figura 23

.. pero el niño corre a refugiarse en un callejón y allí abre su botín, una caja de manzanas idénticas a la que tuvo al comienzo de la narración (Fig 24).

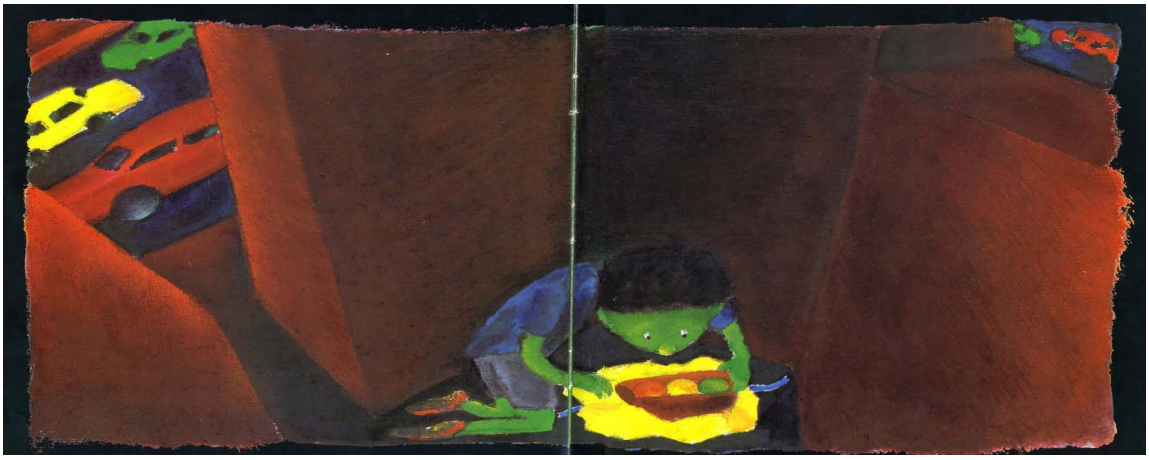


Figura 24

Los nexos entre secuencias se establecen por elipsis, recurso que, por un lado, le confiere al discurso un ritmo frenético, coincidente con el ritmo que podría caracterizar la vida de cualquier gran ciudad y, al mismo tiempo, suspende al intérprete en el silencio, lo demora en la restitución de una secuencialización coherente.

El silencio, la contemplación, el silencio contemplativo, estado al que se dirige el observador guiado por las intenciones comunicativas de la elipsis, hipérbole, sinécdoque o las figuras distorsionadas, engullidas por la oscuridad, que alejando al intérprete de una asociación inmediata , convencional, familiar entre significante y significado, "nos remiten a un mundo onírico" (Carranza, 2002: 2.) y le invitan al lector de imágenes a traspasar los límites del estereotipo en "*un penoso trabajo de lectura y de interpretación de las apariencias que debe marchar como al revés y en sentido contrario del trabajo de lo que llamamos falsamente la vida, como deshaciendo lo que está hecho." (*Larrosa, 1996: 134)

Al héroe se le suspende, se "le conduce a la anagnórosis del vacío de la palabra, al reconocimiento de la nada, al atisbar el abismo del silencio". (Blesa, 1998: 15.) Palabra o imagen: signo.

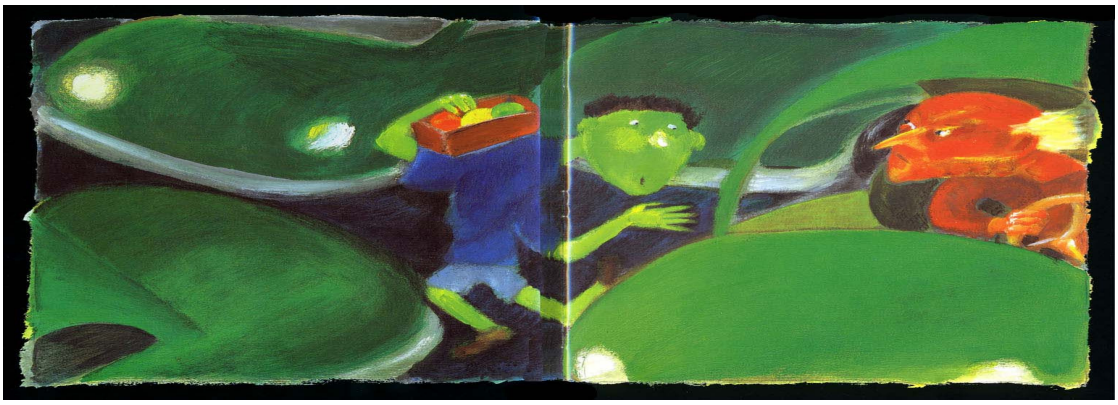


Figura 25

La última página (Figura 25), idéntica a la primera, le devuelve al observador al inicio de su viaje lector. La circularidad descubre el carácter ficcional de este mundo que se nos presenta, y este recurso, al mismo tiempo que le impide al lector la confirmación de un mensaje unívoco, lo libera de esa carga despertándolo de un sueño, o más bien, en este caso, de una pesadilla. El intérprete regresa a casa, abandona la circularidad claustrofóbica y peligrosa en la que, sin embargo, el protagonista queda encerrado, asemejándose a esos héroes condenados, como Prometeo, a recorrer un camino estrictamente delimitado, repetido, previsible, sin trascendencia.

Referências bibliográficas

Arnheim, R. (2008). *Arte y percepción*, Madrid: Alianza Forma.

Blesa, T. (1998). Logofagias. Los trazos del silencio. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada,* Anexo nº 5, pp. 1-246.

Brune, D. (1975). *Historia sin palabras*. Barcelona: Editorial Aguilar.

Campbell, J. (1959). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito.,* México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Carranza, M. (2002). La carta de la señora González. Escritura experimental en un libro álbum. *Imaginaria,* 72. www.imaginaria.com

Durán, T. (2005). Ilustración, comunicación, aprendizaje. Universidad de Barcelona: *Revista de Educación*, número extraordinario.

Lago, Á.(1999). *De noche en la calle*. Caracas: Ékare.

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación,* Barcelona: Laertes S.A. Ediciones.



Pano, E. C. (2011). Las guardias en el discurso literario infantil. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 186-219) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

Las guardias en el discurso literario infantil

Elena Consejo Pano
Universidad de Zaragoza (España)
econsejo@unizar.es

Resumo
En el panorama editorial actual encontramos una gran proliferación de libros ilustrados y libros-álbum (*picturebooks)*. Los álbumes son un género en continua evolución debido a que la relación texto-imagen se lleva a extremos en los que incluso los tradicionales peritextos dejan de serlo para pasar a ser una estrategia narratológica más e incorporarse al discurso literario.
A las tradicionales guardas de un solo color y cuya única función era la de unir el libro a las cubiertas o tapas (función original de las guardas de todo libro), se les ha ido añadiendo otro tipo de guardas, en este caso, ilustradas y con una novedosa función: la de formar parte de la historia. Son pues, en algunos álbumes, y sorprendentemente, también en algunos libros ilustrados, elementos fundamentales para que el lector pueda inferir significados y actualizar el texto.
Tras estas reflexiones, presentamos una tipología de las guardas basada en tres paramétros: color e ilustración / función / forma y textura, que acompañaremos con ejemplos de libros actuales.

Abstract
In today's publishing landscape there is a huge proliferation of those books called illustrated books and picturebooks. Picturebooks are a genre that is continuously changing and evolving due to the fact that the text-image relationship is sometimes taken to extremes where even traditional peritexts become a narrative strategy and even they join the literary discourse.
Nowadays, we can find plain endpapers in lots of illustrated books and picture books, whose only function seems to be that of joining the book to the cover, but there is also another type of endpapers: the illustrated ones and with an innovative function that is to be part of the story. Therefore, they are (in some picture books and, surprisingly, also in some illustrated books) basic elements in order that the reader can infer meanings and update the text.
After these considerations, we will present a typology of endpapers based in three parameters: colour and illustration / function / form and texture. This classification is accompanied by some examples of present-day books.Finally, we will analyze one of the most interesting picturebooks at present: *The great paper caper* by Oliver Jeffers (2008).

Introducción

En estos tiempos de globalización y multiculturalismo, nuestra sociedad se va transformando al ritmo de los avances tecnológicos, de las nuevas necesidades creadas, de un inestable entorno social, educativo y familiar, de una nueva cultura audiovisual. Así también le ha ido sucediendo al lector del siglo XXI: ha ido evolucionando porque así lo ha hecho su propio proceso de recepción, creando nuevas necesidades y nuevas expectativas. ¿Es justo, entonces, seguir ofreciéndole el mismo discurso literario ahora que hace unas décadas? Indudablemente no. Y tanto autores como editores son conscientes de esta metamorfosis que cada vez se vislumbra más vertiginosa y que les obliga a desafiar las más ancladas teorías narratológicas, las más aferradas convenciones editoriales y los más arquetípicos resultados.

El panorama editorial actual está lleno de sorprendentes apuestas en lo que se refiere a la literatura infantil y juvenil.

El presente trabajo se basa en la hipótesis de que tanto autores como editores caminan de la mano para presentar estas alternativas a un lector que, a la vez que se va transformando, con su propia transformación consigue hacer girar la rueda de la innovación y de la subversión en la literatura infantil y juvenil.

De aquí, inferimos un nuevo modelo de lector, un nuevo acto de leer, y por ende, un nuevo concepto de literatura donde la imagen se apodera de peritextos tradicionales para comenzar a narrar historias desde las mismísimas guardas de un libro.

Estos nuevos cambios, creemos que influyen de manera especial en los jóvenes lectores, en la formación de una adecuada educación literaria y artística, en su concepto de literatura, de leer, de libro.

Este trabajo de investigación, forma parte de una tesis: una tesis enmarcada en el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, que pretende desarrollar nuevas pautas para crear hábitos de lectura y favorecer la adquisición de competencias literarias en primeros y jóvenes lectores de nuestras aulas.

Así, la presente investigación aborda unas hipótesis muy concretas, centradas en los peritextos que actualmente divisamos en nuestro horizonte editorial, y más concretamente, en las guardas de álbumes y libros ilustrados. Guardas que ofrecen espacios utilizados por y para la propia historia, que ayudan a re-construir significados y que no deben pasar inadvertidas por el lector.

Por lo tanto, nos centraremos en esos elementos tradicionalmente definidos como *peritextos* (Genette, 1987) y analizaremos una serie de guardas que rompen con su función original de reforzar al objeto-libro (ya que simplemente unían las

tapas y contratapas al cuerpo del libro) y que por lo tanto dejarían de ser "peritextos al uso".

Justificación. Estado de la cuestión

Desde hace ya unos años, el Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Zaragoza, con la profesora Dña. Rosa Tabernero Sala a la cabeza, ha mostrado gran interés por el estudio de los libros-álbum. Así, han ido surgiendo varios proyectos entre los que se encuentra éste recogido en el presente trabajo.

El libro-álbum es un género reciente en cuanto que se redefine día a día y no cesa en su voluntad de sorprender a los lectores. Tanto es así que elementos meramente peritextuales parecían querer salir de la definición de *paratexto* de Genette y entrar de lleno en la construcción de las historias de algunos álbumes, cuestión que se ha hecho cada vez más patente desde la entrada del nuevo siglo que vivimos. La profesora Tabernero y la doctoranda que suscribe este documento nos decidimos en particular, y en una primera instancia[i] por las guardas de los álbumes, por dos razones fundamentalmente:

● la primera, porque dentro de la evolución tan vertiginosa que sufre día a día este género de la literatura infantil y juvenil, estábamos percibiendo una nueva concepción del término *guarda***,** como un nuevo espacio (metaficcional, en algunos casos) donde puede comenzar la narración de una historia,

● y, la segunda razón, por el importante vacío historiográfico que existe en torno al mundo de las guardas ilustradas en los álbumes y libros ilustrados.

Es verdad que en julio de 2006 los profesores Lawrence Sipe y Caroline E. McGuire de la Universidad de Pennsylvania publicaron un artículo titulado *Picturebook Endpapers: Resources for Literary and Aesthetic Interpretation.* En él afirman la diversidad de formas y funciones que presentan las guardas en los álbumes contemporáneos y configuran una tipología muy sencilla basada en los siguientes cuatro parámetros:

- ilustradas
- no ilustradas
- guardas delanteras idénticas a las traseras
- guardas delanteras diferentes a las traseras.

Asimismo, y formando el cuerpo de la investigación, presentan la reacción de lectores principiantes ante las guardas de una serie de álbumes.

En 2007, Ana Margarida Ramos, Profesora Asociada de la Universidad de Aveiro (Portugal) e investigadora del Centro de Línguas e Culturas de esa Universidad, escribió *Livros de palmo e meio. Reflexões sobre a Literatura para a Infância* donde manifiesta una serie de reflexiones realizadas en torno a la literatura infantil. Allí dedica un capítulo (*A ilustraçao para além das ilustraçaoes: a leitura do libro infantil como un todo*, pp.220 – 240) a las guardas en el que muestra algunos ejemplos concretos, particularmente significativos, y los encuadra en una clasificación basada en los siguientes tipos:

- Guardas decorativas
- Guardas con la repetición de un motivo relacionado con alguna ilustración
- Guardas como contextualización espacial
- Guardas como contextualización temporal
- Guardas como narrativas embrionarias o resumidas
- Guardas con ilustración inacabada o experimental.

Más recientemente, en septiembre de 2009, la profesora Teresa Durán, de la Universidad de Barcelona, ofreció una comunicación titulada *Before and behind the picturebook frame: the endpapers* en el II Simposium Internacional que sobre el libro-álbum se celebró en la Universidad de Glasgow, donde también señaló la importancia de las guardas en el acto de re-construcción de significados y donde, del mismo modo, propuso una clasificación "paratextual" de las guardas en álbumes teniendo en cuenta si son elementos epitextuales o peritextuales.

Otros estudiosos que incorporan los libros-álbum a sus investigaciones han dedicado, en ocasiones, algunas líneas a las guardas (Nikolajeva y Scott, 2001; Nodelman, 1988; Lewis, 2001; Díaz Armas, 2003 y 2006; Tabernero, 2005; Lluch, 2003; Styles & Arizpe, 2003; Doonan, 1992; Shulevitz, 1985), pero ninguno de ellos las ha estudiado en profundidad.

Con este estudio, se pretende analizar y tipificar ese nuevo concepto de peritexto, (que iría incluso más allá de las guardas), y que no deja indiferente a ningún tipo de lector.

El lector y el acto de leer

Desde siempre, la lectura ha sido un tema que ha preocupado en múltiples y diferentes ámbitos (educativo, pedagógico, social, estético, literario, estadístico, editorial,…) Este interés creciente ha derivado en la aparición de diversos estudios más o menos relevantes que teorizan sobre el proceso lector y la recepción de los discursos.

Partimos de la idea de que el lector es un elemento crucial en el acto de leer, entendiendo *leer* como el hecho de re-construir un texto, darle sentido, inyectarle vida. Es un acto *estético* (Iser, 1987), es decir, de respuesta a las provocaciones que el texto literario lanza al lector durante el proceso de lectura. No lo contemplamos como una simple reproducción de significados sino una experiencia lúdica, vital, inducida por el texto.

Enmarcamos nuestra investigación fundamentalmente en tres teorías, las cuales asumen un papel importante en el panorama de los estudios que tratan lo que sucede en el acto de leer y los agentes que intervienen en este: la Teoría Transaccional de Louise Rosenblatt, que surge en la primera mitad del siglo XX y es desarrollada unas décadas después en su libro *The reader, the text, the poem* (1978); la *Estética de la Recepción* de Wolfgang Iser y Hans R. Jauss, en la segunda mitad del siglo y la teoría del *Lector Modelo* de Umberto Eco, paralela en el tiempo a la de Iser y Jauss.

La primera de estas teorías califica la relación entre el texto y el lector de recíproca, por el aporte del texto, por un lado, y del lector por el otro a la hora de construir significados, y deja de lado claramente aquellas teorías que consideraban el texto como entidad última y definitiva o hablaban de "la reacción del lector a la obra literaria". Rosenblatt adoptó el término *transacción* para hacer hincapié en este proceso recíproco.

> "Esta acción recíproca entre el lector y los signos que están en la página explica por qué he llamado a esto una transacción entre el lector y el texto. El sentido no está en el texto solo ni sólo en la mente del lector, sino en la mezcla continua, recurrente de las contribuciones de ambos" (Rosenblatt, 2002, p. 13)

Esta relación transaccional es en realidad la compleja serie de operaciones mentales que llamamos *lectura*, donde el lector tiene un papel activo en la creación de significados, no pasivo.

> "Ambos, lector y texto, son fundamentales para el proceso transaccional de construcción de significado" (Rosenblatt, 2002, p. 54)

Otro aspecto fundamental en Rosenblatt es el concepto de literatura como experiencia (Rosenblatt, 2002). La competencia literaria no se aprende, tampoco se enseña, sino que se adquiere a lo largo de un proceso vivencial, de una experiencia literaria. Y por lo tanto, la comprensión del texto es el resultado de la relación entre

lo que el texto ofrece y la madurez afectiva, emocional e intelectual del lector. De ahí, su enorme contribución a la formación de personas completas.

Iser y Jauss también proclaman la necesidad de prestar atención al lector y abordan el estudio de la comprensión e interpretación de los textos literarios desde la perspectiva de éste. Iser introdujo el concepto de "espacios vacios", los cuales son propuestos por el autor y el lector debe rellenar con su competencia y experiencia. Iser también desarrolló el concepto de *lector implícito* – llamado por Eco *lector modelo* - que, según Mendoza (2000), "sería una aproximación ideal al tipo de lector competente determinado por el texto (y que) concluye su proceso de lectura con la adecuada comprensión-interpretación del texto."

Eco, en la misma dirección que los anteriores, postula la necesidad de la cooperación del lector en su proceso de actualización. Eco concibe la cooperación textual "como una actividad promovida por el texto" (Eco, 1981: 84). De este modo, el texto construye a su propio lector y se convierte así en un "producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su propio mecanismo generativo: generar un texto significa aplicar una estrategia que incluye las previsiones de los movimientos del otro" (Eco, 1981: 79).

Basándonos en el papel que desempeña este lector propuesto por Rosenblatt, Iser y Jauss y Eco, adivinamos que el lector actual es un *re-constructor* de significados, un elemento clave en el proceso de la actualización de historias, un elemento del acto comunicativo extremadamente activo, interactivo y rápido. Además, hemos de contextualizarlo instalado en una cultura donde lo visual prima ante lo textual, donde las imágenes ocupan, ahora más que nunca, espacios que antes solo osaba rellenar la palabra.

Por todo esto, sostenemos que los autores y las editoriales tienen que recurrir a mecanismos novedosos que ponen a prueba a sus lectores, elementos algunos enmarcados en la postmodernidad cuya intención es que el lector re-construya la obra según su propia competencia y a la vez se vaya transformando a sí mismo. Como decía W. Iser en su obra *El acto de leer* (1976): "A medida que el lector recorre las diversas perspectivas ofrecidas por el texto y relaciona opiniones y pautas unas con otras, el lector pone la obra en movimiento, y con ello se pone en movimiento a sí mismo." (Iser, 1987: 21)

El objetivo principal es comprender cómo la actual literatura infantil y juvenil sigue evolucionando traspasando fronteras, agitando anclajes originales, en cuanto que elementos que tradicionalmente eran considerados paratextuales, dejan de serlo y se erigen partes principales en la cimentación de sentidos. Siempre hemos creído que este hecho merecía la pena estudiarlo en profundidad, ya que bajo él subyace

una nueva forma de producir literatura y, por tanto, una nueva forma de recepcionarla.

El libro-álbum y la lectura de imágenes

Ya hemos comentado que en esta investigación decidimos incorporar libros ilustrados, además de álbumes, ya que en ellos también se observa esta apuesta por tratar las guardas como elementos de significado y que, lejos de tener una función específica en el marco de la encuadernación más común, despuntan como nuevos espacios narratológicos en la actualidad.

Llegados a este punto, creemos necesario dedicar un espacio para hablar del concepto *álbum* y del concepto *libro ilustrado*, de sus similitudes y de sus diferencias, y así comprender mejor las funciones que pueden llegar a desempeñar las ilustraciones en un libro.

Actualmente hay una gran proliferación de productos editoriales destinados a lectores infantiles. De entre todos ellos cabe destacar aquellos en los que aparece tanto texto como imágenes, que son la inmensa mayoría.

Algunos prefieren llamarlos "libros de/con imágenes" o "libros ilustrados" sin caer en la cuenta de que estos términos no son sinónimos. Es más, hay libros que no son ni lo primero ni lo segundo.

El Libro Ilustrado

Tanto en el libro ilustrado como en el libro-álbum, el papel del ilustrador es de obligada relevancia ya que forma parte de la definición misma en ambos conceptos.

Sendak (Lorraine, 1977, cit. por Tabernero, 2006) define el papel del ilustrador como "un participante, alguien que tiene algo que decir tan importante como el autor del libro, en algunas ocasiones más importante, pero nunca el eco del autor". Así pues, se entiende al ilustrador como otro "escritor" de la historia.

En el libro ilustrado, el ilustrador presenta aportaciones artísticas personales tras interpretar el texto, huyendo de la mera función decorativa. Según Rosa Tabernero (2006:81) "aquí la imagen parte del texto con el fin no de repetir sino de ofrecer otra perspectiva desde un código diferente". De esta forma la ilustración puede crear espacios y personajes que el texto ni siquiera sugiere.

El Libro-Álbum O Álbum Ilustrado

No obstante, tanto la expresión "libro con imágenes" como "libro ilustrado" resultan imprecisas para diferenciar los libros que contienen imágenes de los que, específicamente, construyen la narración a partir del doble código de texto e

ilustraciones -entendiendo ilustración como "conjunto de imágenes secuenciadas siguiendo un hilo narrativo coherente, susceptible de ser leído como un relato de una cierta autonomía respecto al texto, en caso de que lo haya" (Durán, 2009:82).

Un término para denominar a aquellas obras en las que se produce una interdependencia entre texto e ilustración de manera que uno no se puede entender sin las otras es libro-álbum o álbum ilustrado. Bajo este criterio, los libros en los que no reproduce esta estrecha relación, entrarían en los términos definidos anteriormente.

En la definición de "libro-álbum" deberíamos incluir un elemento más que cierre el círculo de la interacción: el lector.

> El álbum es esencialmente una forma artística abierta y fluida a la que se incorporan los signos y códigos léxicos y visuales en una interacción incesante entre palabra, imagen y lector. (Trifonas, 1998:1, citado por Durán, 2009).

El código textual, el código gráfico y el lector son pues, por definición, fundamentales al hablar de libro-álbum.

> En definitiva, un libro-álbum, a diferencia de uno ilustrado, es concebido como una unidad, una totalidad que integra todas sus partes designadas en una secuencia de interrelaciones. (Tabernero, 2006:74)

De hecho, el profesor Lawrence Sipe en su artículo *Picturebooks as aesthetic objects* (2001), comenta en una nota aclaratoria al principio del texto que ha utilizado la palabra *picturebook*, en lugar de *picture book,* intencionadamente para enfatizar la unidad de las palabras y las imágenes en los álbumes, característica que es la seña de identidad en este tipo de libros (2001:23).

También Marantz deja muy clara la idea de la unidad, del todo, que representa el álbum.

> "A picturebook, unlike an illustrated book, is properly conceived of as a unit, a totality that integrates all the designated parts in a sequence in which the relationships among them—the cover, endpapers, typography, pictures—are crucial to understanding the book" (Marantz, 1977:3).

En la mayoría de los casos, los álbumes utilizan ingeniosos recursos postmodernos para ofrecer sorprendentes relaciones imagen-texto. Sirva como claro

ejemplo *Mamá fue pequeña antes de ser mayor* de Larrondo y Desmarteau, uno de los álbumes donde la interrelación entre código escrito e ilustración es tal que si faltara uno de los dos la historia narrativa no sería la que es. O citemos el último álbum de Antón Castro con ilustraciones de Alberto Aragón, *Jorge y las sirenas*, donde los silencios que proporciona el texto son rellenados automáticamente por la ilustración y viceversa, tal y como ya hiciera Maurice Sendak en 1963 en *Donde viven los monstruos* o, más recientemente, Holzwarth y Erlbruch en *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza,* entre otros muchos. Esta comunión entre imagen y texto, en ocasiones también es la responsable de crear diferentes niveles ficcionales *(Le petit dessin avec un culotte sur la tete* de Perrine Rouillon, *Los tres cerditos* de David Wiesner *o Mal día en Río Seco* de Chris van Allsburg), juegos architextuales (*El cartero simpático* de Janet y Allan Ahlberg) e intertextuales (*Snow White in New York* de Fiona French). En definitiva, un amplio abanico de recursos metaficcionales presente en la construcción de muchos álbumes.

Que todos debemos aprender a leer el código escrito para entenderlo está claro, pero ¿se aprende a leer imágenes? Dice el diccionario que leer es "distinguir; comprender aquello que está figurado mediante cualquier signo gráfico". Y es que las letras, que tan a menudo oponemos a los dibujos, son signos gráficos. Por lo tanto, resultaría imprescindible una formación en la lectura de imágenes, tanto para los adultos como para los niños. Aunque sabemos que enseñar a *ver* es una labor difícil que no siempre nos sentimos capaces de poder llevar a cabo, seguramente porque nadie nos preparó para ello.

Estamos inmersos en un mundo presidido por la imagen y su poder. La representación visual de los objetos no necesita códigos: la relación entre significado y significante es muy directa y fácil de comprender. La mayoría de las imágenes nos inspiran un sentir, una emoción o nos recuerdan un momento del pasado o a una persona en concreto por su alto poder de sugestión (de ahí que una imagen tiene la capacidad de producir tanto significados como lectores tenga); pero también hay que tener en cuenta que la imagen es portadora de una serie de valores añadidos a lo estrictamente representado, valores ofrecidos por símbolos, indicios, competencia cultural del lector, intertextualidad.

> “Todo esto nos demuestra que una ilustración, a la hora de llegar a los ojos del lector, es mucho más de lo que fue al momento de hacerse. La mirada del lector la completa dándole un valor personal e intransferible. En ocasiones esto forma parte de un juego de provocación que puede partir del autor (…). Pero aunque no forme

> parte de la intención del autor, siempre va a estar presente el valor subjetivo de la percepción encargándose de que la experiencia estética, cada mirada, sea única." (Lartitegui, 2006: 131).

Dejando a un lado esta subjetividad en la interpretación de las imágenes, sin embargo, sería necesario también por parte del lector percibir dentro de la imagen una serie de elementos constitutivos que al combinarse entre sí darían pie a una lectura visual mínimamente objetivable. Hay que tener en cuenta que, si bien no existe ninguna imagen sin alguno de estos elementos, no es obligatorio que en cualquier imagen estén todos. Estos elementos serían: formato, relieve, señales, trazo, ritmo, contorno, contraste y tonalidad, color, equilibrio, espacio y volumen (Durán, 2009:45-73).

> "A picture book is text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historic document; and foremost, an experience for a child." (Bader, 1976:1)

Claro ejemplo de álbum en el que el color y la elección de diferentes tipos de tintas juegan un papel importante durante el mismísimo acto de leer, es *Emily the Strange* de Cosmic Debris e ilustrado por Buzz Parker, Brian Brooks y Rob Reger y publicado en castellano por Norma Editorial en 2009 (su segunda edición).

Aquí la combinación de impresiones con peliculado brillante[ii] con otras en mate crea diferentes efectos consiguiendo un exquisito resultado innovador y sorprendente tanto para el tacto como para la vista. De hecho, según como incida la luz mientras se lee este libro (debido a esta técnica) se van descubriendo ilustraciones y mensajes ocultos de ese universo tricolor de Emily.

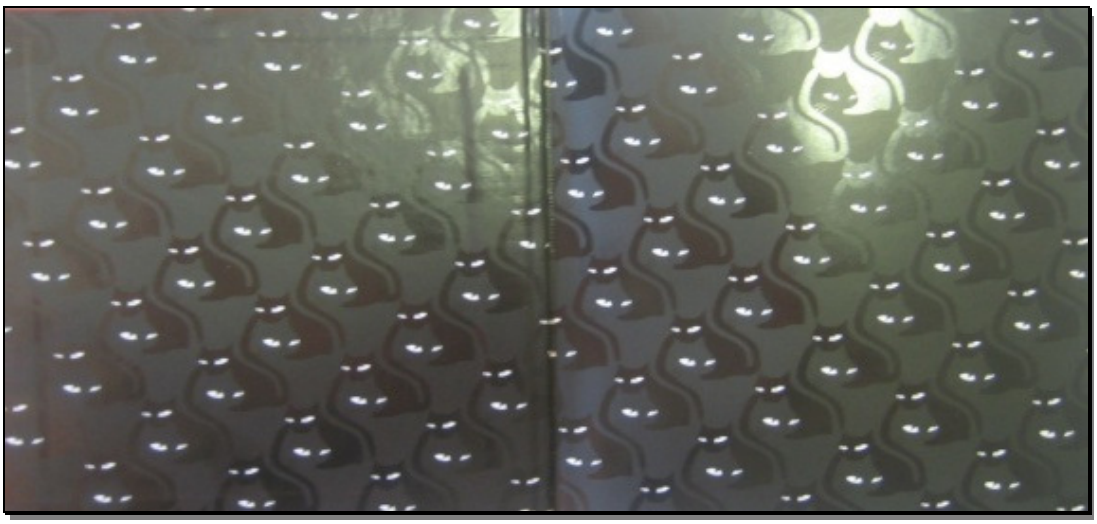


Figura 1 - Guardas de Emily the strange



Figura 2 - Detalle de una ilustración del interior

Muestra de títulos cuyos formatos se alían con la historia serían *El libro inclinado* de Peter Newell (donde sin este formato no habría historia), o *Lágrimas de cocodrilo* de André François donde la historia se adapta a la forma alargada del cocodrilo y el libro adquiere la apariencia de un paquete postal.

Por lo tanto, asumimos la especificidad que adquiere aquí la ilustración, no como elemento que rodea al texto, sino como parte fundamental de él.

De ahora en adelante analizaremos la ilustración como unidad de significado y profundizaremos hasta llegar a resolver la pregunta ¿y qué hay de las ilustraciones que encontramos en las guardas de algunos libros?

Peritextos, ilustracion y guardas

El lector que se aproxima a un libro no lo hace de forma inocente sin saber qué se va a encontrar en él. Se halla mediatizado por multitud de informaciones que sobre el libro le han ido llegando a través de diferentes sentidos; estas informaciones predisponen al lector y son, en definitiva, las primeras claves que utilizará para comenzar con su re-interpretación de la historia.

Todo este séquito de información que acompaña al texto, lo rodea, lo introduce, lo presenta, lo comenta y condiciona su recepción es lo que se denomina paratexto.

Gérard Genette en *Palimpsestos: Literatura en segundo grado* (1989: 11) define la *paratextualidad* como “la relación, generalmente menos explícita y más distante,

que, en el todo formado por una obra literaria, el texto propiamente dicho mantiene con lo que solo podemos nombrar como su *paratexto*: título, subtítulo, intertítulos, prefacios, epílogos, advertencias, prólogos...".

> "Es, básicamente, un discurso auxiliar al servicio del texto, que es su razón de ser. (…) Es lo que hace que el texto se transforme en libro y se proponga como tal a sus lectores y al público en general." (Genette, 2001).

Algunos años más tarde en su obra *Seuils* (1987), establece una nueva distinción dentro de la paratextualidad que proviene de la necesidad de tener en cuenta el lugar que ocupa un paratexto respecto al texto en sí. Considerando esta situación, habría dos tipos de paratextos:

- el *peritexto*, que se halla alrededor del texto, dentro del espacio del mismo volumen (por un lado, su título, el nombre del autor, la editorial o la colección; por otro lado, su formato, su tamaño, su encuadernación, el tacto de su portada, la letrería tipográfica,…)
- y el *epitexto*, que se halla asimismo alrededor del texto en sí, pero a una distancia más respetuosa (o más prudente, ya que se trata de todos aquellos mensajes que se sitúan, al menos en origen, fuera del libro como la crítica literaria, la publicidad o los premios recibidos).

> "In other words, for those who are keen on formulae, paratext = peritext + epitext." (Genette, 1987: 5).

El concepto de paratexto de Genette es una propuesta abierta que incluye todo aquello que alerta de algún modo al lector, sea de naturaleza icónica (ilustraciones, esquemas, fotografías, variaciones tipográficas, diagramación, etc.) o verbal (título, prólogo, índice, referencias bibliográficas, notas al pie, etc.); surja del autor (prólogo, notas aclaratorias, índices, títulos, subtítulos, dedicatorias, bibliografía, glosarios, apéndices, etc.), del editor (solapas, tapas, contratapas, etc.) o, en ocasiones, de terceros (prólogos, comentarios, glosas o notas a pie).

> "De hecho, el concepto de paratexto se forma a partir de un conjunto heteróclito de prácticas y de discursos de todo tipo diseñados tanto por el autor del texto, como por el editor o por el crítico literario". (Lluch, 2003)

Así, las ilustraciones o las guardas de un libro, estarían incluidas en la subclasificación de peritextos, siguiendo la terminología de Genette (1987), ya que

son convenciones contenidas dentro del libro, frente a los epitextos que se encuentran fuera de éste.

Sin embargo, hoy en día, el álbum y el libro ilustrado desafían la definición de *peritextos* de Genette. Actualmente, se puede afirmar que no todos los elementos que él considera peritextuales lo son en todos los contextos (como las ilustraciones, la portada, las guardas,…), y que, en la actualidad, existen obras que elevan algunos peritextos a la categoría de textos debido a la relación estética y semántica que mantienen con la obra como unidad. Del mismo modo se apreciaría que elementos que, por definición, eran generados por el editor, ahora son generados por el autor-ilustrador.

> Es necesario plantear, al menos en lo que concierne al álbum y al libro ilustrado, la posibilidad de (…) conferirle (a la ilustración) una denominación nueva que no la vincule a lo que Genette identificó como paratexto. (Tabernero, 2006)

En cuanto a la construcción de un libro ilustrado, muchos estudiosos confirman la importancia de estos elementos en la gestación del proyecto.

Así, Schulevitz (1985) afirma que a la hora de crear un libro ilustrado todo ha de tenerse en cuenta:

> (Picture book making takes) "everything into consideration – including its physical structure (...). The book has to be integrated into a single organic entity whose parts are in harmony with each other and the whole." (Schulevitz, 1985: 113)

Y en la misma dirección camina Lawrence Sipe en su artículo *Picture books as aesthetic objects* (2001), cuando mantiene que cada una de las partes de un libro-álbum que haya sido cuidadosamente elaborado, hace su propia contribución a un todo armonioso.

> "With the book in our hands, we should be able to understand how the choices involved in the size and shape of the book, the dust jacket, front and back covers, endpapers, title page, and front matter—the peritext of the picturebook (Genette, 1982)—all work together to convey a meaningful and unified experience." (Sipe, 2001:27)

En la vertiente más didáctica y con referencia a la labor de los docentes en las aulas, citamos el trabajo de Sipe y Brightman (2005), *Young children's visual meaning-making during readalouds of picture storybooks,* donde lanzan una llamada

de atención a los maestros, los cuales, creen, deberían enseñar a los estudiantes a considerar el álbum como un objeto estético en el que todo, incluso el color de las guardas, forma parte del diseño total del libro.

> In this way, they - the teachers - could (over time) teach children to consider picturebooks as aesthetic objects, in which every part of the total design (for example, the color of the endpages) is the result of an artistic decision, thereby encouraging critical thinking through building hypotheses about the decisions. (Sipe y Brightman, 2005:359)

Una vez que los lectores conozcan las convenciones del diseño de estos libros y el vocabulario referente a sus peritextos, podrán apreciar cómo se utilizan a favor de la historia y cómo le ayudan en la re-construcción de los significados.

Las Guardas

En la actualidad, las guardas (*endpapers* o *endpages* en inglés) las constituyen dos pliegos de papel doblados en dos mitades cada uno que se adhieren al libro tras el proceso de cosido. Las primeras mitades van pegadas, respectivamente, al interior de las tapas y contratapas de los libros; las segundas, se adhieren mínimamente a la primera y última hoja del cuerpo del volumen quedando en su mayor parte sueltas. Normalmente las encontramos en encuadernaciones en tela, piel o tapa dura.

Se llaman *guardas fijas* (*pastedown* o *board paper* en inglés) a las que van pegadas y *guardas volantes* (*flyleaf, end leaf* o *end sheet*) a las que quedan sueltas (Martin, 1994:74).

Originalmente, las guardas cumplían una función primordial en el marco del arte de la encuadernación: unir las tapas al cuerpo del libro brindando una protección adicional a los interiores. Además, una función adicional era la de ocultar los pliegues del papel, cuero o tela que recubría las tapas.

Debido a estas dos funciones primeras de las guardas, los materiales empleados debían ser consistentes y en el caso del papel, éste solía ser de mayor gramaje que el del interior del libro.

En el siglo XX, hubo una práctica un tanto generalizada de rellenar los espacios que ofrecían las guardas para presentar, de alguna forma, el libro al lector. Aunque en ocasiones se seguían utilizando papeles coloreados o amarmolados, surgen con fuerza las ilustraciones referentes a la historia del interior del volumen. Sí es verdad que pocas de esas guardas ilustradas fueron diseñadas por los propios autores, ya que era más bien una aportación editorial.

En libros destinados a lectores jóvenes, ciertas ediciones ilustraban las guardas, incluso aun cuando el libro no fuera especialmente ilustrado. Es el caso de *Los cinco*, la serie más exitosa de la escritora Enid Blyton, donde los volúmenes de ciertas ediciones aparecen con las guardas ilustradas, tal vez como un reclamo hacia esos lectores que se enfrentaban por primera vez a un libro con apenas ilustraciones o sin ellas.

En cuanto a los libros-álbum y libros ilustrados, comienzan a surgir en sus guardas ilustraciones que actúan como espacios "liminares" (Turner, 1969, citado por Sipe, 2006) donde, según Sipe (2006), "el lector no está ni fuera ni dentro de la historia".

Shulevitz, en su libro *Writing with pictures. How to write and illustrate children's books* (1985:115), sostiene que un libro-álbum con guardas en blanco puede ser una decepción. Y continúa afirmando que las guardas proporcionan un puente visual (*visual bridge*) entre la sobrecubierta y las primeras páginas del libro. Las compara con la música de fondo:

> "Like background music, they can evoke a suitable mood while moving into the front matter, which in turn introduces the text." (Shulevitz, 1985: 115)

Serían las primeras aproximaciones a un nuevo concepto de guarda, que fue despertando poco a poco y que, con la llegada del nuevo siglo, editores y autores han apostado fuerte por este cambio de una forma casi generalizada. Así, hoy en día, estos elementos tradicionalmente considerados peritextuales ya no son siempre partes auxiliares del libro objeto, sino que ocupan un lugar privilegiado en el proceso de re-construcción de significados.

En la actualidad, han desaparecido prácticamente en todas las ediciones en rústica. Y en algunas ediciones en *cartoné*, se encuentra muy frecuentemente otro tipo de guardas: las *autoguardas* o *self-endpapers* (Martin, 1994:175), formadas por la primera y última hoja de los cuadernillos primero y último, respectivamente. Son estructuras débiles y, por esta razón, no deberían emplearse como una solución en caso de que sobren hojas en blanco. Además, si la encuadernación no es muy buena, la ilustración que pueda aparecer en esas autoguardas sufre bastante y pierde calidad y efectividad.

Tipología de las guardas

Actualmente, la mayoría de los álbumes y libros ilustrados contienen guardas impresas con colores, imágenes, símbolos o patrones repetidos que permiten adentrarse en el mundo creado en la obra. Por otra parte, también encontramos

libros en los que las guardas no adelantan ningún significado al lector, pero no por ello las editoriales descuidan estos elementos (en este caso, "más peritextuales" que en los anteriores) y les brindan un cuidado trato en cuanto al tipo de papel y al color. Citaremos al reciente ganador de la VII Edición del Premio Anaya de Literatura Infantil y Juvenil, Daniel Nesquens, cuya obra *Papá tatuado*, ilustrada por Sergio Mora y editada por *A buen paso* en 2009, lleva unas cuidadas guardas color teja que conjuntan a la perfección con los colores de sus ilustraciones.

Como las guardas se imprimen y se adhieren independientemente al final del proceso de construcción del libro, es posible idear para ellas todo tipo de ingeniosos desplegables, formas, texturas y carpetas, como veremos más adelante.

Las guardas presentan una gran variedad de formas y cumplen diferentes funciones. En este apartado, publicamos una tipología de guardas que representa esta rica diversidad de forma y función y que ha sido diseñada tras el examen de decenas de libros infantiles y juveniles editados desde el año 2000 hasta nuestros días. En esta clasificación, hemos incorporado, a modo de ejemplo, algunos títulos de libros ilustrados y álbumes y algunas ilustraciones de sus guardas.

A. <u>EN CUANTO AL COLOR Y A LA ILUSTRACIÓN</u>, podemos clasificar las guardas de las siguiente manera:

A.1. Coloreadas: Tradicionalmente las guardas siempre han preservado una coherencia entre su color y el color del papel utilizado en el interior, o por el contrario, han contrastado marcadamente con éste. Hoy en día, podemos encontrar cualquier color y cualquier combinación.

●<u>De un solo color:</u>

- *El hilo de Ariadna* de Javier Sobrino y Elena Odriozola (Thule, 2009). Es un álbum minimalista en el que solo encontramos cuatro colores: blanco, para el fondo tanto del texto, como de las ilustraciones; negro, para la tipografía; marrón, para algunas ilustraciones y magenta, para colorear superficies relevantes como las del vestido de Ariadna, el interior de la casa y las guardas. Las guardas han sido impresas en ese color magenta del primer hilo que componía el título; un color magenta mate, intenso, inmenso, enmarcado en blanco y que llama la atención. Provoca, solo provoca. Provoca tranquilidad y pureza. Dicen que la compasión se asocia a este color:

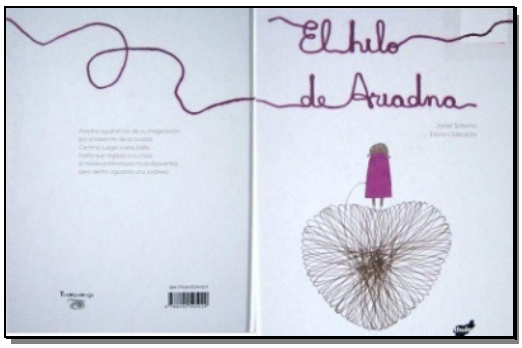


Figura 3 - Tapas

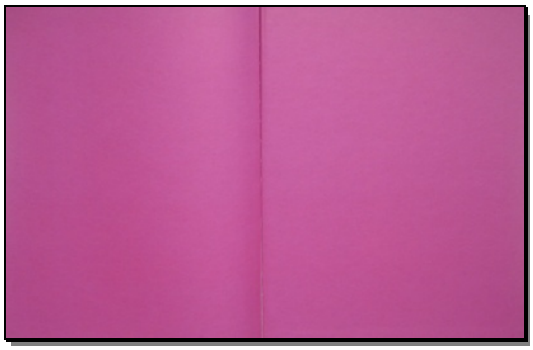


Figura 4 - Guardas

●De dos o más colores (un color para cada página de cada guarda):

- *Cuento para contar mientras se come un huevo frito* de Pep Bruno y Mariona Cabassa (Kalandraka, 2003), donde las guardas recogen los colores de los huevos: blanco y amarillo. De esta forma, las guardas consiguen cerrar la estructura circular que posee la propia historia:



Figura 5 - Guardas delanteras y guardas traseras

A. 2. Ilustradas:

● Con una ilustración igual para toda la colección o serie a la que pertenece el libro:

- *Abelardo Murciélago* de Antoon Krings (Serie Bichitos curiosos, Editorial Blume, 2008):



Figura 7 - Interior

● Con una ilustración o detalle de una ilustración que se encuentra en el interior:

- *Mi papá* de Anthony Browne (Fondo de Cultura Económica, 2002)

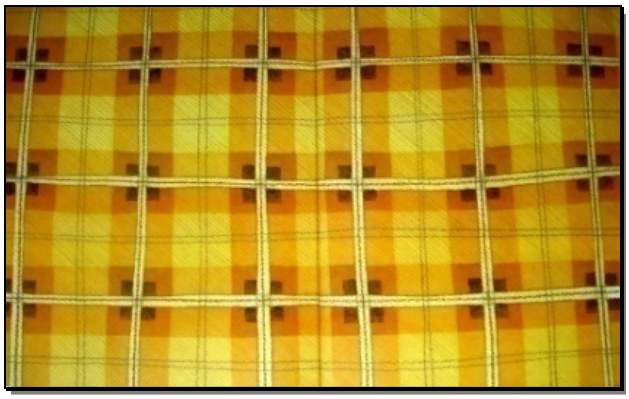


Figura 8 - Interior

● Con ilustraciones que solo aparecen en las guardas:

- *Magenta, la pequeña hada* de Jaume Escala y Carme Solé (Lumen, 2003):

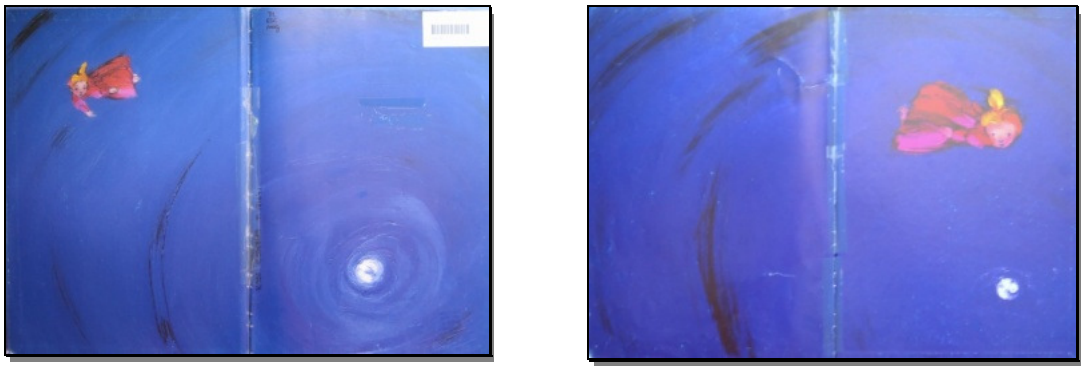


Figura 9 - Guardas delanteras y guardas traseras.

● Con una ilustración o patrón que se repite:

- *¿Yo y mi gato?* de Satoshi Kitamura (Fondo de Cultura Económica, 2000):



Figura 10

A.3. En los casos anteriores, las guardas delanteras pueden ser iguales que las traseras, diferentes, incluso simétricas o con alguna pequeña modificación.

● Iguales:

- *Las clases de tuba* de T.C. Bartlett y Monique Félix (Kalandraka, 2003):

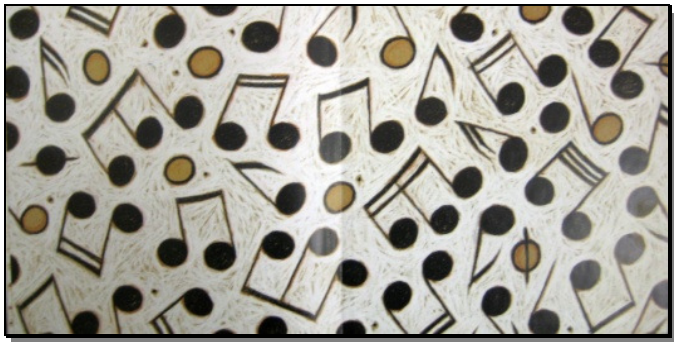


Figura 11

● Diferentes:

- *Finn Herman* de M. Letén y H. Bartholin (Libros del Zorro Rojo, 2009):

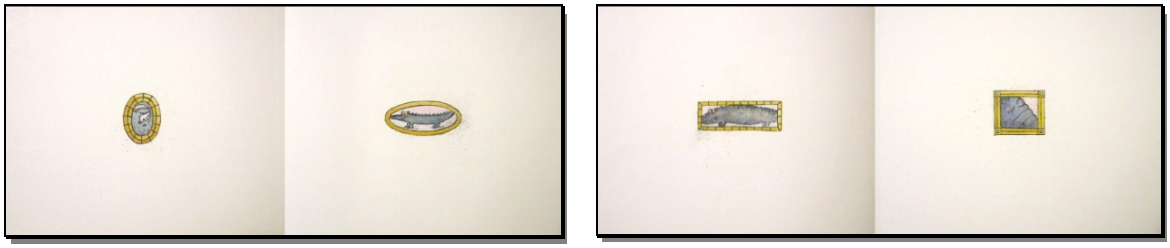


Figura 12 - Guardas delanteras y guardas traseras con ilustraciones diferentes en sus cuatro páginas.

● Simétricas:

- *Madlenka* de Peter Sis (Lumen, 2003). Al igual que en *Cuento para contar mientras se come un huevo frito* (2003), las guardas de *Madlenka* también completan la estructura circular de la narración:



Figura 13 - Guardas delanteras y guardas traseras.

● Con pequeñas modificaciónes: A menudo para enfatizar los cambios que han tenido lugar durante la narración.

- *Enamorados* de Rebecca Dautremer (Kókinos, 2007):

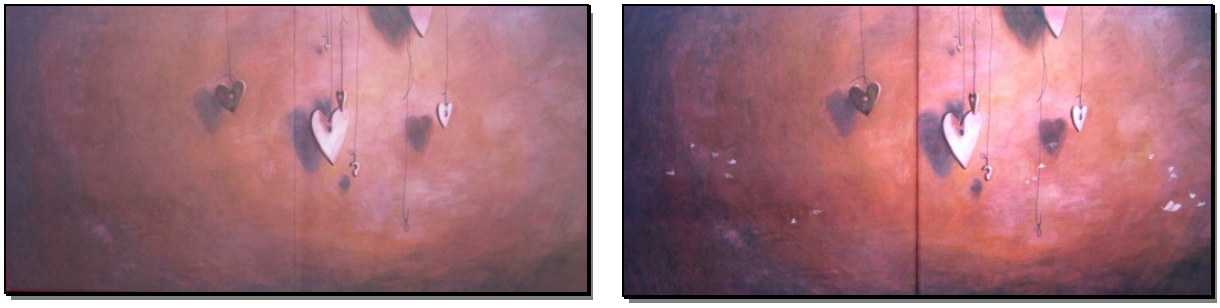


Figura 14 - Guardas delanteras y guardas traseras.

B. EN CUANTO A SU FUNCIÓN, encontramos diferentes roles y diferentes niveles de aportación semántica o de implicación con la narración.

B.1. Sugieren el tono de la historia concebida como un todo, un ambiente o la presentación de un color importante que se repetirá en el interior:

- *¿Donde está el lobo?* de Stygryt y Laura Ruiz, (Nostra Ediciones, 2009):

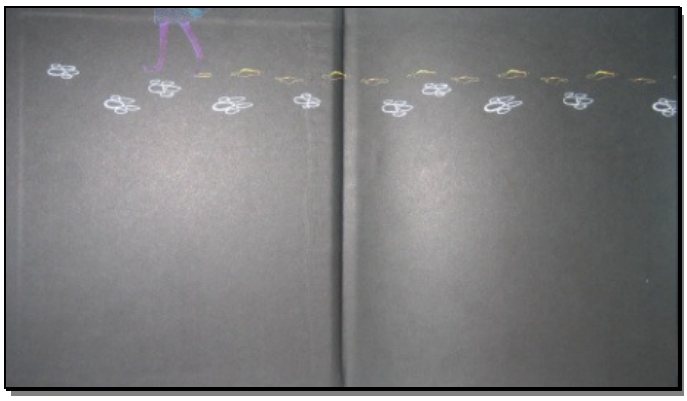


Figura 15

B.2. Presentan el cronotopo: nos indican el lugar y/o el momento en que transcurre la acción:

- *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?* de Kathrin Kiss y Emilio Urberuaga (Editorial Kókinos, 2000):



Figura 16 - Guardas delanteras y guardas traseras.

B.3. Presentan al personaje o alguna característica de éste:

- *El príncipe de los enredos* de Roberto Aliaga y Roger Olmos (Edelvives, 2009):



Figura 17

B.4. Se concibe el espacio que ofrecen las guardas como páginas del libro sin más. En las delanteras, nos podemos encontrar con la portada del libro directamente o con el primer texto; en las traseras, incluso con el colofón.

- En *Tse-tse*, de F. Bertand, L. Corazza, O. Douzou y J. Gerner (Fondo de Cultura Económica, 2000) la guarda delantera que va pegada a la tapa actúa de página de créditos y en la volante comienza la historia. En las guardas traseras, aparece el final del "juego" y un colofón camuflado en una letra manuscrita.

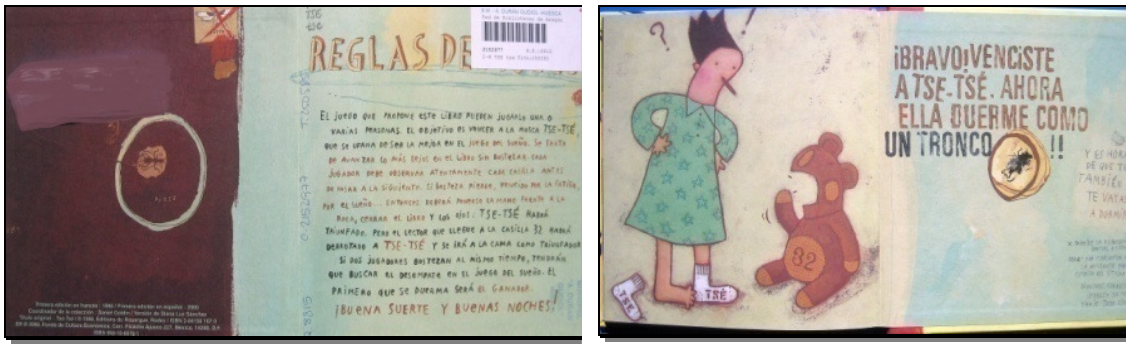


Figura 18 - Guardas delanteras y guardas traseras.

B.5. Con significado propio:

- <u>Muestran el tema:</u>

- *El libro sobre libros del conejo Mateo* de Frances Watts y David Legge (Unaluna, 2008):



Figura 19 - Guardas delanteras y guardas traseras.

● Actúan como “un antes” o un inicio (episodio preliminar) y “un después” o un final (desenlace) de la narración:

- *Mamá fue pequeña antes de ser mayor* de Valérie Larrondo y Claudine Desmarteau (Kókinos, 2004). En este álbum, las guardas son diferentes y funcionan como un “antes de” y un “después de”, son complementarias y cobran sentido tras la lectura del libro. Estas guardas tienen el poder de hacer que el lector eche la vista atrás, vuelva a las guardas anteriores y comience de nuevo a re-interpretar la historia. Es el mismo caso del ya clásico *El túnel* de Anthony Browne (Fondo de Cultura Económica, 1993).

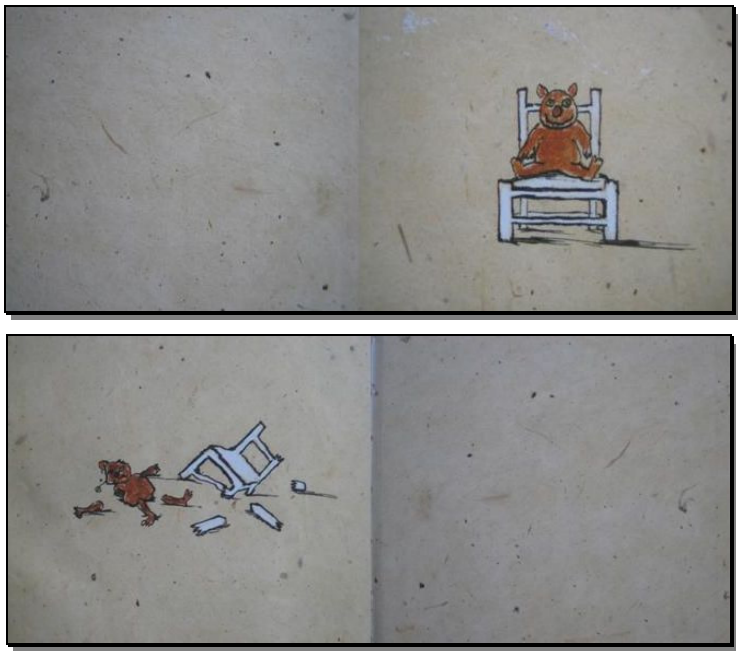


Figura 20

● Actúan como resumen de la historia.

- *Papá tenía un sombrero* de Daniel Nesquens y Jesús Cisneros (Anaya, 2009), ofrece unas guardas en las que vemos todos los objetos que van a ir saliendo de ese mágico objeto.



Figura 21 - Detalle de las guardas delanteras y guardas traseras.

● Presentan el planteamiento de la historia

- *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza* de Holzwarth y Erlbruch (Alfaguara, 2005), donde vemos a nuestro protagonista dispuestoa descubrir quién se ha hecho aquello en su cabeza.

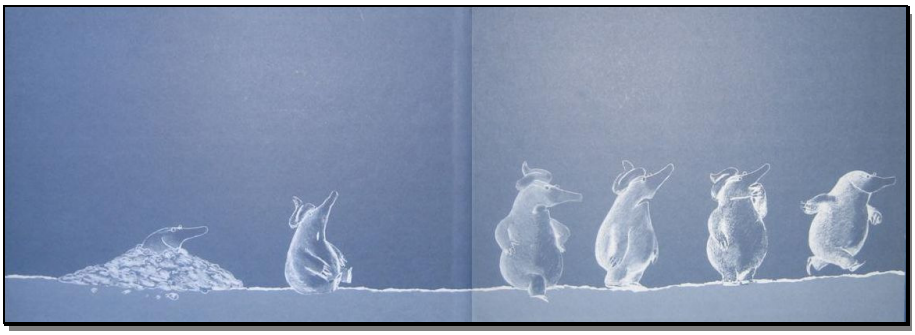


Figura 22

● Muestran acciones o momentos que no se encuentran en el interior de la obra y/o que son paralelos a la acción principal.

- *Jorge y las sirenas* de Antón Castro y Alberto Aragón (Marboré, 2009). Aquí el protagonista sueña con las sirenas, pero es en las guardas donde vemos sus sueños:

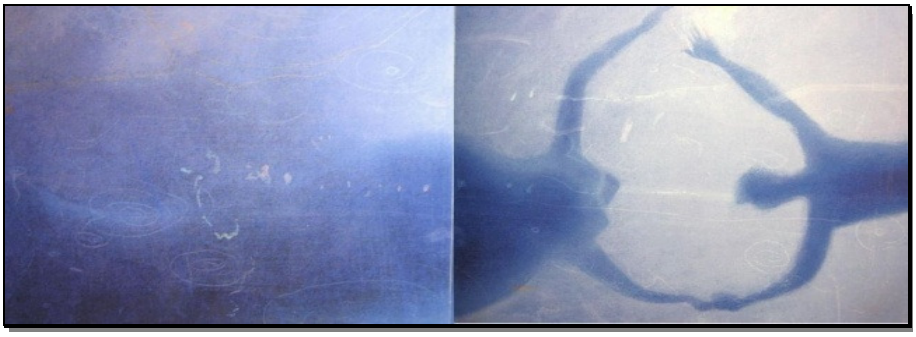


Figura 23

● Muestran contenido importante que se facilita de manera anticipada a modo de flash-back.

- *El misterioso caso del oso* de Oliver Jeffers (Fondo de Cultura Económica, 2008), donde las ilustraciones de las guardas encajan perfectamente hacia el final de la historia, cuando el misterioso caso se empieza a resolver. (Ver apartado 8)

C. EN CUANTO A LA FORMA Y LA TEXTURA. Ya hemos comentado con anterioridad que el hecho de que las guardas se unan al libro en la última etapa de la encuadernación, proporciona cierta libertad para incorporar en ellas todo tipo de ingenios y trabajar con papeles de diferentes texturas.

C.1. Como soporte donde adjuntar diferentes objetos.

- *La máscara* de Grégoire Solotareff (Corimbo, 2002) cuyas guardas delanteras incluyen una solapa donde colocar la máscara que hay en el libro y, de esta manera, pueda el lector salir a la calle a asustar a la gente.

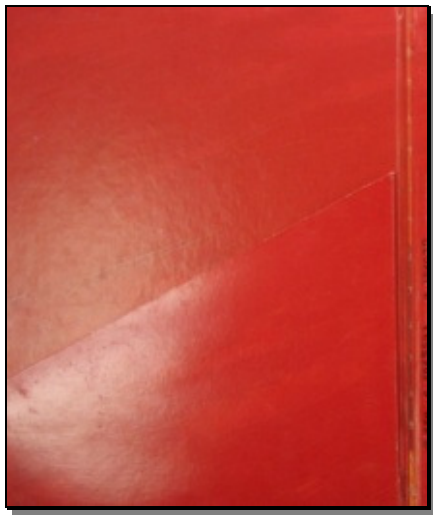


Figura 24 - Detalle de las guardas delanteras con la solapa.

- *Alicia en el País de las Maravillas* de Lewis Carroll y ZdenKo Basic (Pirueta Ediciones, 2010), en cuyas guardas se fija un pequeño librillo titulado "Guía al País de las Maravillas del Conejo Blanco".



Figura 25 - Detalle del librillo que portan las guardas delanteras.

C. 2. Desplegables.

- *Las pinturas de Willy* de Anthony Browne (Fondo de Cultura Económica, 2000) y *Sennin* de Ryunosuke Akutagawa y Luis Vázquez (Nostra Ediciones, 2009) donde las guardas volantes se pueden desplegar:



Figura 26 – Guardas traseras de *Las pinturas de Willy* (2000)



Figura 27 - Guardas delanteras de *Sennin* (2009)

C. 3. Con texturas especiales.

- *La noche estrellada* de Jimmy Liao, (Barbara Fiore, 2010) con un papel completamente diferente al de las hojas interiores, con un gramaje pesado y una textura rugosa que recuerda al papel decorado de empapelar paredes.

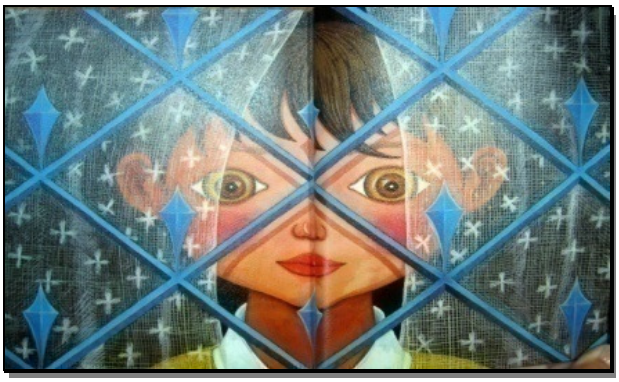


Figura 28 - Guardas delanteras.

- *No es un caja* de Antoinette Portis (Faktoría K de libros, 2008), con guardasfabricadas con papel de embalaje, muy acorde con el tema.

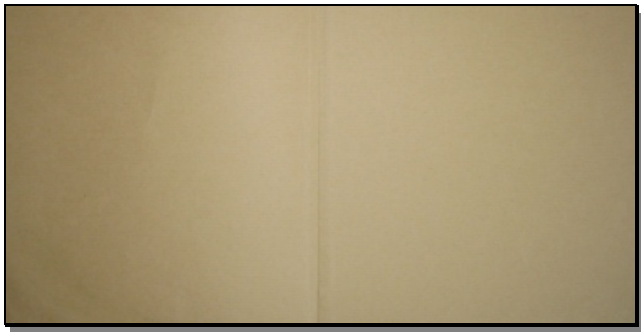


Figura 29

Análisis de *El Misterioso Caso Del Oso* de Oliver Jeffers



Figura 30

Oliver Jeffers nos tiene acostumbrados a sorprendernos en cada uno de los títulos que saca al mercado. Es un autor-ilustrador al que le gusta sacar partido a cada una de las piezas que participan en el diseño del libro como objeto. Juega con los formatos, los soportes, la tipografía, como en *El increíble niño comelibros* (2007) (*The incredible book eating boy,* 2006); con la posición del texto, que parece colarse en grandes acuarelas, por ejemplo en *Cómo atrapar una estrella* (2005) (*How to catch a star,* 2005); o con la intertextualidad utilizando sus propias ilustraciones, como cuando introduce al pingüino de *Perdido y encontrado* (2005) (*Lost and found,* 2005) en *De vuelta a casa* (2008) (*The way back home*, 2007) sentado en la sala de la casa del protagonista y, de nuevo, en *El misterioso caso del oso* (2008) (*The great paper caper*, 2008) esta vez transformado en miembro del jurado; y sigue jugando cuando utiliza al niño protagonista de *Cómo Atrapar una Estrella* para protagonizar *Perdido y encontrado* y *De vuelta casa*.

Le divierte provocar al lector, le va adiestrando y preparando para su próxima obra y en cada título que se edita de él, este "lector-Jeffers"[iii] se siente más a gusto, más capacitado, más fiel a su obra.

Lo realmente novedoso de esta obra que nos ocupa es el orden en la presentación de la historia narrativa. Este es un cuento de misterio a modo de esas películas cinematográficas en las que desde el principio se muestra al espectador, y sólo a éste, quién es el asesino, tal vez mediante un flash-back. En esas cintas, la historia consiste en ir presenciando las pesquisas que guiarán al resto de personajes a descubrir al homicida. Así, el espectador puede optar por ser un mero observador y descubrir a la vez que el resto de los protagonistas el sorprendente final o, por el contrario, intentar (solo intentar) averiguar el porqué de dicha acción delictiva analizando las pistas que el guionista nos va cediendo en ocasiones y que nunca deberían ser lo suficientemente aclaratorias como para que el desenlace se convirtiera en un final predecible. La única diferencia entre esas películas y este álbum es que aquí no hay asesino ni asesinato.

No nos podemos imaginar cómo las guardas de este álbum se introducen en la trama de la misteriosa historia hasta que no nos hallamos hacia el final del caso.

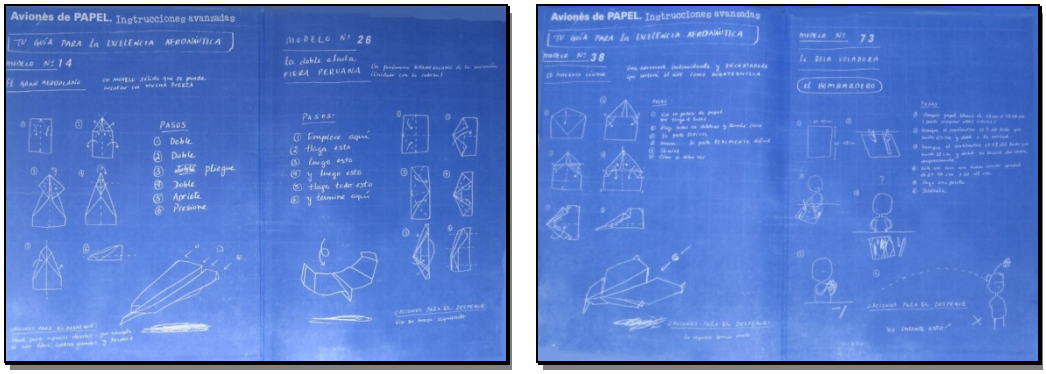


Figura 31 - Las guardas posteriores y anteriores son diferentes, pero proporcionan la misma información al lector.

¿Qué tienen que ver una serie de instrucciones para hacer avioncitos de papel con que vayan desapareciendo las ramas de los árboles de ese bosque? ¿Por qué la página siguiente a las guardas es un avioncito de papel (figura 34).

Sólo cuando se resuelve el misterioso caso, el lector es capaz de relacionar esas guardas y completar la historia. Las guardas posteriores, muy parecidas a las primeras, son las que nos dibujan esa sonrisa en nuestra cara y nos guían de nuevo a las primeras páginas para releer el libro. Este montaje tan creativo, novedoso y sorprendente, cual película de Hitchcock o de Billy Wilder, convierten las guardas en un elemento de complicidad entre el autor y el lector.

El periodista y escritor Donald Murray, ganador de un Premio Pulitzer, dijo que un buen final es el que siempre te devuelve al principio, y en este caso, así es. Y las guardas tienen mucha culpa de ello.

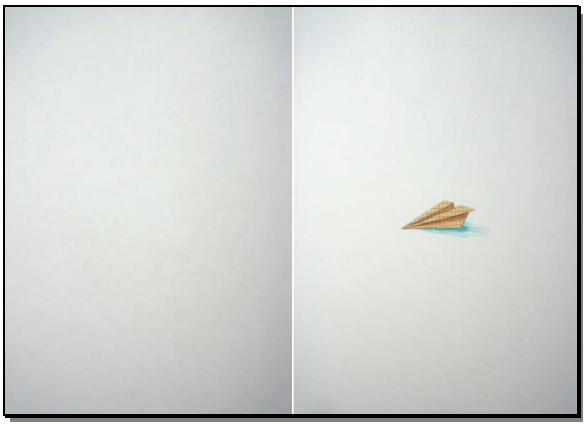


Figura 32



Figura 33 - Página de créditos con dedicatoria, y portadilla con una ilustración donde aparecen los protagonistas y el lugar de la acción.

Para terminar

El arte de la encuadernación soportó a lo largo del siglo XX una profunda transformación. Hoy por hoy, se encuaderna de forma mecánica e industrial. En la mayoría de los casos se trata de satisfacer una demanda de libros de consumo rápido y baratos. Este tipo de encuadernaciones de tapas flexibles y menor tamaño son las conocidas como encuadernación rústica, de tapa blanda o libros de bolsillo. No llevan guardas y, a menudo, carecen incluso de otros elementos configurativos como la portadilla: lógico si lo que se pretende es abaratar el producto.

Es curioso apreciar cómo en España los libros ilustrados y los libros-álbum están, en su gran mayoría, encuadernados *en cartoné* y en escasas ocasiones se editan en rústica. Esto conlleva una serie de pros y contras para el lector. Por una parte, en los encartonados suelen aparecer las páginas preliminares que, en muchos casos (además de ser obras de arte), se presentan al lector como "aperitivos narratológicos", como ya hemos visto, y que en el caso de las ediciones en rústica, como no suelen aparecer, se pierde dicha información.

Por otra parte, estos libros de por sí tienen un alto coste económico debido a los materiales, ilustraciones, formatos especiales,… y la edición en tapa dura no ayuda a reducir el precio de los ejemplares, sino todo lo contrario.

De esto deducimos que el editor español actualmente está apostando por unos álbumes y libros ilustrados "de lujo" con todo lo que esto supone: buenos materiales, páginas preliminares con guardas ilustradas y bien trabajadas, ilustraciones con impresiones de calidad, formatos formidables o, por lo menos, fuera de lo común. Se conciben como objetos importantes, como obras de arte que se comienzan a coleccionar, ya no tanto por los más pequeños de la casa, sino por

los mediadores adultos que, cada vez más, se sienten atraídos por estos volúmenes tan sorprendentes.

Tal vez, en los umbrales del siglo XXI, estemos volviendo a revivir aquellos momentos de la historia de la encuadernación en la que muchos ejemplares eran realizados con la exquisita maestría que sólo un artista de los hierros o del grabado podía imprimir a sus trabajos, aumentando su valor y su precio. Y por si hubiera alguna duda, el refranero español es esclarecedor al respecto: "*el libro bien encuadernado, adorna a su casa y honra a su amo*".

Tenemos claro que las guardas indican que comienza el espacio privado del libro, frente a las tapas que pertenecerían al espacio público. El artista e ilustrador Will Hillenbrand define las guardas como *stage curtains* (telón de teatro) ya que el público al entrar en el "teatro" es lo primero que ve, al igual que es lo último que se ve cuando termina la función (Sipe, 2001). Moebius (citado en Sipe, 2001) comenta que "saltarse la tapa y la portada de un libro es como llegar a la ópera tras la obertura". Nosotros añadiríamos también las guardas, por supuesto.

Referências bibliográficas

Obras de creación.

Ahlberg, A. & Ahlberg, J. (2008). *El cartero simpático o unas cartas especiales*. Barcelona: Destino.

Akutagawa, R. & Vázquez, L. (2009). *Sennin*. Méjico D. F.: Nostra Ediciones.

Aliaga, R. & Olmos R. (2009). *El príncipe de los enredos*. Zaragoza: Edelvives.

Allsburg, C. (2000) *Mal día en Río Seco*. Méjico D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Bartlett, T. C. & Félix M. (2003). *Las clases de tuba*. Pontevedra: Kalandraka.

Bertrand, F.; Corazza, L.; Douzou, O. & Gerner, J. (2000). *Tse-tse.* Méjico D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Browne, A. (2000). *Las pinturas de Willy*. Méjico D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Browne, A. (2002). *Mi papá*. Méjico D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Bruno, P. & Cabassa, M. (2003).*Cuento para contar mientras se come un huevo frito.* Pontevedra: Kalandraka.

Carroll, L. & Basic, Z. (2010). *Alicia en el País de las Maravillas*. Barcelona: Pirueta.

Castro, A. & Aragón, A. (2009). *Jorge y las sirenas*. Zaragoza: Marboré.

Cosmic D.; Parker, B.; Brooks, B. & Reger, R. (2009). *Emily the strange*. Barcelona: Norma Editorial.

Dautremer, R. (2007). *Enamorados*. Madrid: Kókinos.

Escala, J. & Solé, C. (2003). *Magenta, la pequeña hada*. Barcelona: Lumen.

Fench, F. (1990). *Snow White in New York.* Londres: Oxford University Press.

Francois, A. (2007). *Lágrimas de cocodrilo*. Pontevedra: Faktoría K de libros.

Holzwarth, W. y Erlbruch, W. (2002). *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza.* Madrid: Alfaguara.

Jeffers, O. (2005). *Cómo atrapar una estrella*. Méjico D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Jeffers, O. (2005). *Perdido y encontrado*. Méjico D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Jeffers, O. (2007). *El increíble niño comelibros*. Méjico D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Jeffers, O. (2008). *De vuelta a casa*. Méjico D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Jeffers, O. (2008). *El misterioso caso del oso*. Méjico D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Kiss, K. & Urberuaga, E. (2000). *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?* Madrid: Kókinos.

Kitamura, S. (2000). *¿Yo y mi gato?* Méjico D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Krings, A. (2008). *Abelardo Murciélago*. Barcelona: Blume.

Larrondo, V. & Desmarteau, C. (2004). *Mamá fue pequeña antes de ser mayor.* Madrid: Kókinos.

Letén, M. & Bartholin, H. (2009). *Finn Herman.* Barcelona*:* Libros del Zorro Rojo.

Liao, J. (2010). *La noche estrellada*. Cádiz: Barbara Fiore.

Nesquens, D. & Cisneros, J. (2009). *Papá tenía un sombrero*. Madrid: Anaya.

Nesquens, D. & Mora, S. (2009). *Papá tatuado*. Madrid: A buen paso.

Newell, P. (2007). *El libro inclinado*. Barcelona: Thule.

Portis, A. (2008). *No es una caja.* Pontevedra: Faktoría K de libros.

Rouillon, P. (2001). *Le petit dessin avec un culotte sur la tete*. Paris:Seuil.

Sendak, M. (2009). *Donde viven los monstruos*. Madrid: Alfaguara

Sis, P. (2003). *Madlenka*. Barcelona: Lumen.

Sobrino, J. & Odriozola, E. (2009). *El hilo de Ariadna.* Barcelona: Thule.

Solotareff, G. (2002). *La máscara*. Barcelona: Corimbo.

Stygryt & Ruiz, L. (2009). *¿Donde está el lobo?* Méjico D. F.: Nostra Ediciones.

Watts, F. & Legge, D. (2008). *El libro sobre libros del conejo Mateo*. Buenos Aires: Unaluna.

Wiesner, D. (2003). *Los tres cerditos.* Barcelona: Juventud.

***Bibliografía de referencia*.**

Arizpe, E. & Styles, M. (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. London: Routledge Falmer.

Bader, B. (1976). *American picturebooks from Noah's ark to the Beast within.* New York: Macmillan Publishing Company.

Díaz Armas, J. (2003). *Estrategias de desbordamiento en la ilustración de libros infantile*s. In F. L. Viana, M. Martins, M. & E. Coquet (Coords.), *Leitura, Literatura Infantil, Ilustração: Investigação e Prática Docente IV* (pp. 171-180). Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança.

Díaz Armas, J. (2006). El Contrato de lectura en el álbum: paratextos y desbordamiento narrativo. *Primeras Noticias. Literatura Infantil y Juvenil*, 222, pp. 33-40.

Doonan, J. (1992). *Looking at Pictures in Picture Books*. Stroud: Thimble Press.

Durán, T. (2009). *Before and behind the picturebook frame: the endpapers*. *Paper presented at II International Symposium New impulses in Picturebook Research. Beyond Borders: Art, narrative and culture in picturebooks.* Universidad de Glasgow: Facultad de Educación.

Durán, Teresa. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.

Eco, U. (1981). *Lector en fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo.* Barcelona: Lumen.

Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris: Seuil. (Traducido al castellano: *Umbrales*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2001)

Genette, G. (1989). *Palimpsestos: Literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.

Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text*. London: RoutledgeFalmer.

Lluch, G. (2003). *Textos y paratextos en los libros infantiles*. *In* J. I. A. Hernández; P. C. Cerrillo & S. Yubero (Coords.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura: contenidos de referencia del Máster de Promoción de la lectura y literatura infantil (pp. 263-276).* Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Marantz, K. (1977). The picture book as art object: A call for balanced reviewing. *Wilson Library Bulletin,* 52 (2), 148–151.

Martin, D. (1994). *El diseño en el libro*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Mendoza, A. (2000). El lector ingenuo y el lector competente: pautas para la reflexión sobre la competencia literaria. *Puertas a la lectura* (pp. 9-10; 120-127). *Universidad de Estremadura*.

Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. New York: Garland.

Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. Atenas: University of Georgia Press.

Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio. Reflexões sobre a Literatura para a Infância.* Lisboa: Caminho.

Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem*: *The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración.* México: Fondo de Cultura Económica.

Shulevitz, U. (1985). *Writing with pictures: How to write and illustrate chidlren's books*. New York: Watson-Guptill Publications.

Silva-Díaz Ortega, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: Álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de las Ciencias Sociales, tesis de doutorado, no publicada, Disponível em: http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0621106-000248/

Sipe, L (2001). Picturebooks as aesthetic objects. *Literacy Teaching and Learning,* 6 (1), 23-42.

Sipe, L. R., & Brightman, A. (2005). Young children's visual meaning-making during readalouds of picture storybooks. *National Reading Conference Yearbook*, 54, pp. 349-361.

Sipe, L. R., & McGuire, C. (2006). Picturebook endpapers: Resources for literary and aesthetic interpretation. *Children's Literature in Education,* 37, pp. 291-304.

Tabernero, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar*. Zaragoza: Prensas Universitarias.

Tabernero, R. (2006). *¿De qué sirve un libro sin dibujos ni diálogos?» Ilustración, texto e interpretación.* In R. Tabernero, J. D. Dueñas & J. L. Jiménez (Coords.), *Contar en Aragón. Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil* (pp. 67-88). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza / Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses.

NOTAS

[i] Aunque la investigación solo se iba a centrar en álbumes ilustrados en un primer momento, advertimos que este nuevo concepto de guarda también se encontraba en libros ilustrados por lo que los incluimos en el trabajo.

[ii] Película plástica que envuelve el papel y le da un brillo luminoso.

[iii] Si María Cecilia Silva-Díaz (2002) nombraba la existencia de un "lector-Browne" refiriéndose a Anthony Browne, creemos oportuno denominar al asiduo de Jeffers como "lector-Jeffers".



Pedro, M. S. (2011). O Tobias de Manuela Bacelar. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 220-234) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

O Tobias de Manuela Bacelar

Maria do Sameiro Pedro
Instituto Politécnico de Beja
alcameh@gmail.com

Resumo
Entre 1989 e 1992, Manuela Bacelar publicou uma colecção intitulada "Tobias". Ao longo dos nove títulos que a compõem, podemos acompanhar as aventuras de um menino desenhado por uma ilustradora que se escapa do seu caderno de desenhos e vive diversas aventuras. Trata-se de uma personagem de elevado potencial narrativo, que convida o leitor a tomar consciência daquilo que faz um livro, uma ilustração, uma personagem e uma narrativa. É-nos oferecida a possibilidade de reflectir sobre os livros, em particular os de ficção, quem os cria e quem os lê, num percurso pleno de diálogos intertextuais.
Aquilo a que nos propomos consiste em reflectir sobre os processos apontados como estruturantes destas obras de Manuela Bacelar e sobre as suas potencialidades pedagógicas no processo de formação de leitores.

Abstract
Between 1989 and 1992 Manuela Bacelar published a series of books under the title "Tobias". Throughout the nine books of the series we can follow the adventures of a little boy created by an illustrator who escapes from the pages of her sketchbook and lives a world of adventures. This character has great narrative potential, which invites the reader to be aware of what makes up a book, an illustration, a character and a narrative. We are given the opportunity to reflect on books, especially fiction, who creates them and who reads them, in a complete journey of intertextual dialogues.
What we propose here is to reflect on the processes regarded as structuring in these works by Manuela Bacelar and on their pedagogic potential in the process of becoming a reader.

Entre 1989 e 1992 Manuela Bacelar publicou uma colecção intitulada "Tobias", composta por nove títulos. À distância de cerca de vinte anos, venho falar-vos desta personagem e da obra que a consubstancia, o que quer dizer também que vos venho falar de um ciclo de criação significativo (como espero demonstrar) daquela que é amplamente considerada como uma das mais relevantes ilustradoras portuguesas para a infância, distinguida com diversos prémios internacionais e objecto de alguma, escassa, fortuna crítica (como poderão comprovar na bibliografia final).

Estou aqui com particular prazer e também com algum receio. Venho da literatura e pareço ter o atrevimento de falar de álbuns ilustrados… Devo confessar que o faço com a maior humildade e com a tranquilidade que me dá saber que também neste livro Manuela Bacelar trilha caminhos que, não lhe sendo desconhecidos, não lhe são os mais frequentes… Como é do vosso conhecimento, com certeza, nesta colecção, também a ilustradora é a autora dos textos. Espero fazer-vos partilhar do meu fascínio por esta personagem e pelos livros que lhe dão corpo.

Como vos anunciava no resumo da minha comunicação, nesta colecção podemos acompanhar as aventuras de um menino, desenhado por uma ilustradora, que se escapa do seu caderno de desenhos e vive diversas aventuras. Trata-se de uma personagem de elevado potencial narrativo, que convida o leitor a tomar consciência daquilo que faz um livro, uma ilustração, uma personagem e uma narrativa. É-nos oferecida a possibilidade de reflectir sobre os processos de construção de obras de ficção, sobre quem os cria e quem os lê, num percurso pleno de diálogos intertextuais. Estes são álbuns metaficcionais, isto é, são textos multimodais (obedecem a um código textual e a um código gráfico) que expõem os seus processos de construção, oferecendo ao leitor a oportunidade de elaborar activamente o seu conhecimento, nomeadamente o literário.

Segundo Maria Cecilia Silva-Díaz Ortega (2005:60), "a função central da metaficção na literatura infantil é lúdica e didáctica; o seu objectivo é introduzir o leitor no jogo com as convenções do texto mostrando-lhe como funcionam as histórias, mediante a exposição dos mecanismos que operam nelas." (tradução minha). Supondo o conhecimento da narrativa canónica e dos processos de representação dum universo ficcional, a variação metaficcional oferece-se como um instrumento para o conhecimento das convenções literárias. A metaficção é, assim, uma forma de intertextualidade; ao proceder à violação de convenções, supõe o conhecimento prévio destas, pelo que a experiência intertextual é um pré-requisito importante para atingir a compreensão das narrativas metaficcionais. Como Silva-

Diaz sublinha, a experiência intertextual das crianças é problemática, devido à sua experiência de leitura necessariamente limitada, por força da pouca idade, pelo que a interacção com o mediador adulto se afigura incontornável.
Exposto o ponto de partida, proponho-vos uma digressão por aquilo que nos oferece cada um dos títulos desta colecção.

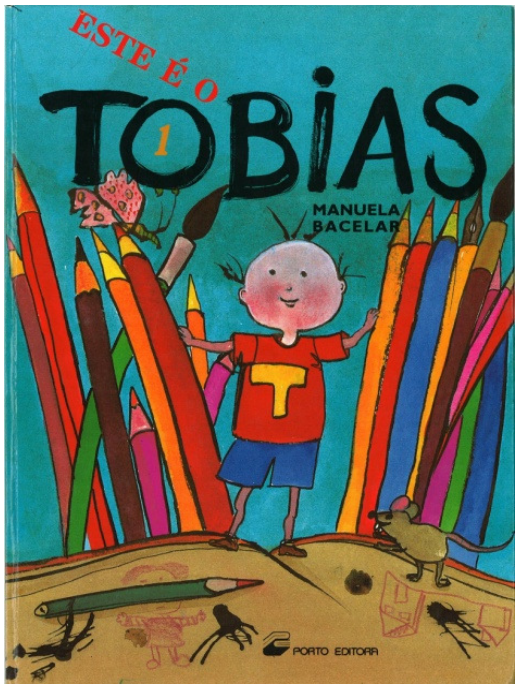


Figura 1 - Bacelar, M. (1989a).

No volume 1, intitulado *Este é o Tobias*, travamos conhecimento com o protagonista, pois é apresentada aos nossos olhos a evidência da criação de um rapazinho desenhado pela narradora, ilustradora, no seu caderno de desenhos. Depois de desaparecer deste caderno e de ser resgatado do frasco de lavar os pincéis, confessa-nos a sua criadora: "O Tobias começou a andar na minha cabeça todo o tempo. Comecei então a fazer as histórias do Tobias." Dirigindo-se explicitamente ao leitor, deixa bem claro que "O Tobias pode fazer tudo o que vocês não fazem e pode fazer tudo como vocês." Fica assim definida uma personagem e um leque de possibilidades ficcionais.

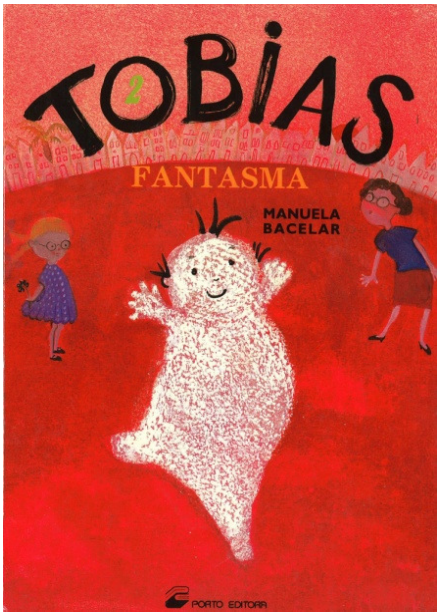


Figura 2 - Bacelar, M. (1989b).

No volume 2, *Tobias e o fantasma*, o nosso protagonista pede o auxílio da ilustradora para o transformar num fantasma e decide "meter uns sustos aos meninos à saída da escola"; acaba por ir parar a casa de uma menina, dentro da sua sacola, onde lápis de cor quase o denunciam, eliminando a sua brancura de fantasma e é aí que causa o pânico na menina e na sua mãe; de volta ao atelier, confronta-se com a sua existência de ser de papel, lápis e giz, ao verificar que está a perder a cor branca por lhe estar a cair o seu disfarce, devido à falta de fixador do pó do giz.

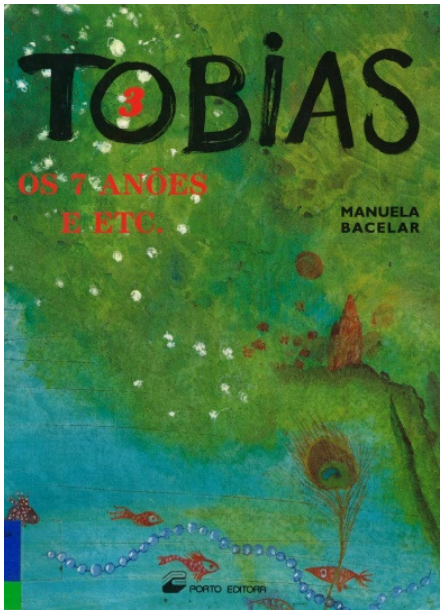


Figura 3 - Bacelar, M. (1990a).

No volume 3, *Tobias os 7 anões e etc.*, o nosso protagonista entra para dentro de um livro de histórias que observa atentamente e, conforme nos avisa o narrador, "página a página o Tobias vai vivendo mais uma aventura". O leitor, esse, acompanha Tobias e é objecto de um desafio: "Esta é uma história que tu próprio, tal como o Tobias, podes inventar…" Investindo sentido numa sequência de ilustrações que convocam personagens e espaços evocativos doutras leituras e ilustrações, oferecem-se possibilidades múltiplas de leitura – construção de múltiplas narrativas.

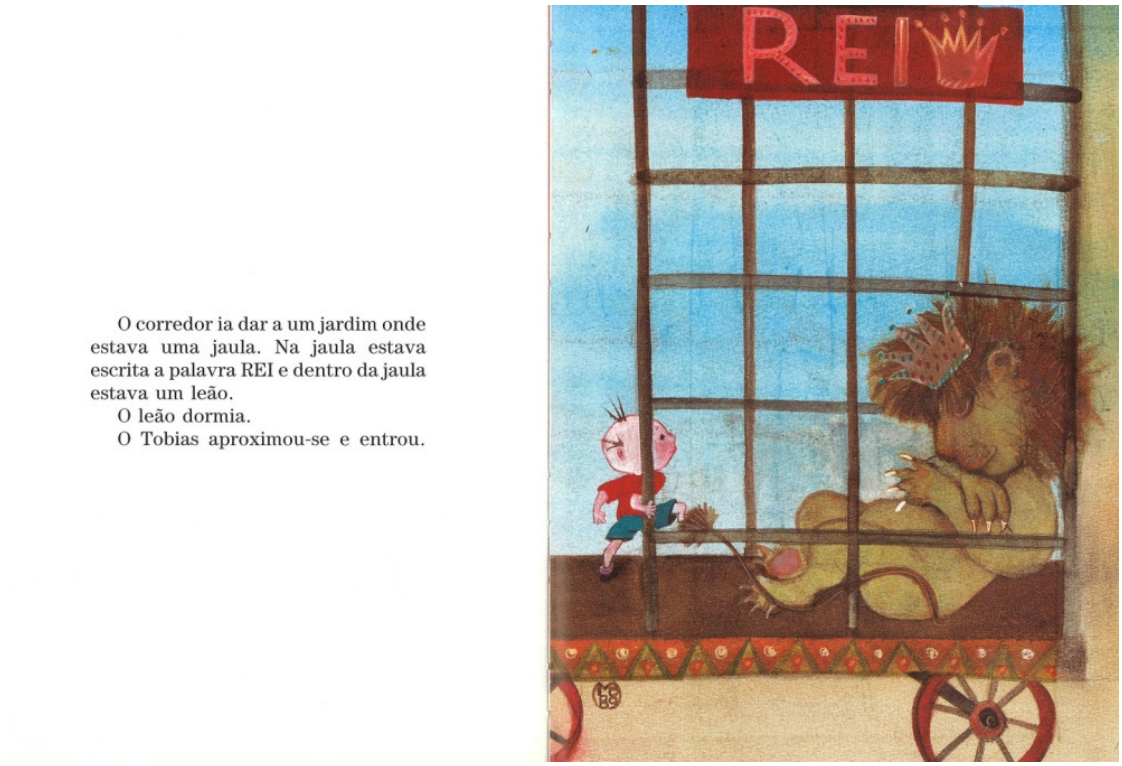


Figura 4 - Bacelar, M. (1990b).

No volume 4, *Tobias e o leão*, a ilustradora decide fazer um passeio, equipada com o seu material de desenho; Tobias acompanha-a, primeiro dentro do seu caderno de desenhos e, em seguida, fora dele, e, depois de muito caminharem, avistam um circo e dirigem-se até ele. Enquanto a ilustradora obtém autorização para assistir aos ensaios e desenhar, Tobias escapa-se sorrateiramente e acaba a viver uma aventura dentro da jaula do leão, conseguindo levar a melhor: a Tobias não acontece mal nenhum e o leão acaba preso dentro da sua jaula, completamente riscado por traços de um lápis…

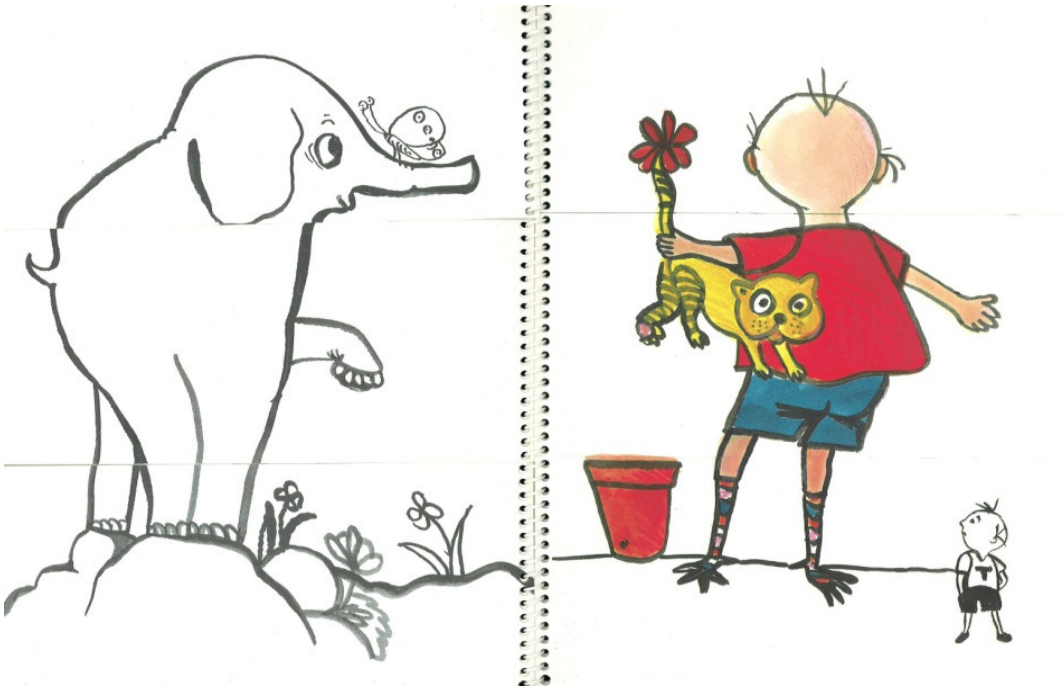


Figura 5 - Bacelar, M. (1990c).

No volume 5, *Tobias às fatias*, é dada, em epígrafe, uma instrução aparentemente singela ao leitor: “Este «Tobias» é para colorires nas páginas pares, que são as que estão do lado esquerdo.” Materialmente, o livro apresenta-nos um conjunto de desenhos, a cores e a preto e branco, cortados em três tiras distintas, na horizontal, sendo que o primeiro é constituído por um retrato de Tobias em corpo inteiro. No tenteio de possibilidades combinatórias que o leitor tem de fazer, condicionado por aquilo que sabe sobre leitura, ao virar a primeira e a segunda tira, aquilo que encontra é ainda o retrato de Tobias, de costas; quando vira a terceira tira, o jogo lúdico acentua-se, pois a figura criada tem patas de ave… A partir daí surge toda uma longa série de personagens fantásticas. As possibilidades narrativas surgem daquilo que as inúmeras personagens fazem (mediante gestos, com recurso a objectos); no total, são 1024 as possibilidades combinatórias, 512 a cores e 512 a preto e branco. Oferecem-se igualmente possibilidades narrativas do confronto entre a personagem da página ímpar, a cores, e a da página par, a preto e branco, destinada a ser colorida pelo leitor; ambas podem por ele ser postas em relação. Por fim, é pela acção de Tobias que são sugeridas possibilidades narrativas, por intermédio do *flip book* gerado pelo canto inferior direito das páginas ímpares, oferecendo diversas expressões faciais e corporais, sempre num olhar de observação das personagens com que co-ocorre.

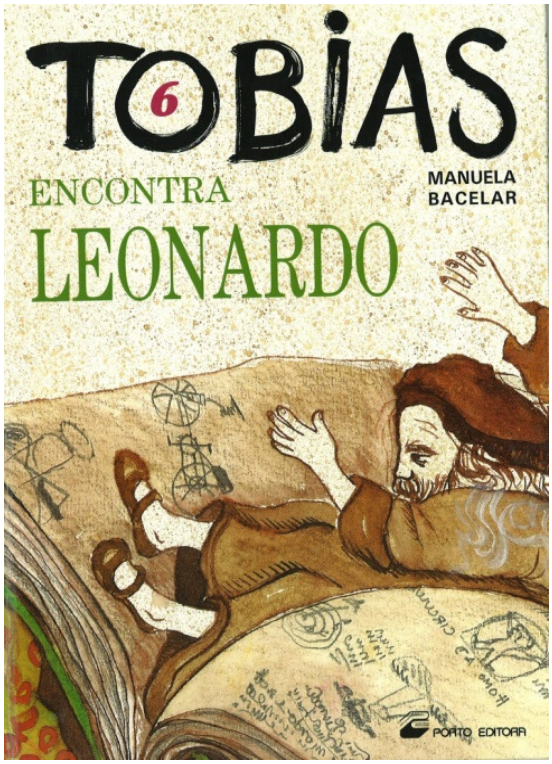


Figura 6 - Bacelar, M. (1991a).

Os volumes 6 e 7, *Tobias encontra Leonardo* e *Leonardo e as máquinas*, funcionam como um díptico. No primeiro, Tobias brinca balouçando-se na fita de um livro enorme e é surpreendido por uma voz que se insurge contra a "barulheira" gerada por esta brincadeira. Tobias ajuda a personagem a sair do livro, fazendo-o cair da prateleira em que se encontrava, e conhece "um homem de cabelos brancos muito compridos, e umas enormes barbas brancas também". Dá-se então um confronto entre um homem "imenso" e aquele que ele designa por "insecto falante". Do dissídio sobre quem é Tobias, vencido o homem pela sua argumentação e, sobretudo, pela verificação de que ele é feito de papel e lápis, apagando-o parcialmente e desenhando-o de novo, o homem revela a sua identidade: "Sou o Leonardo da Vinci". A este propósito, esclarece o narrador: "Leonardo tinha vivido há muito tempo. Numa época chamada RENASCENÇA, no século XV (há 500 anos!)." Leonardo afirma-se pintor, engenheiro, inventor de máquinas e sonhador. Adormece e sonha, mediante uma ilustração plena de referências intertextuais e, despertado abruptamente por Tobias, tem a oportunidade de aceder a um pedido seu, construindo-lhe umas asas tal como estavam representadas num desenho da sua autoria, oferecendo ao menino a possibilidade de voar.

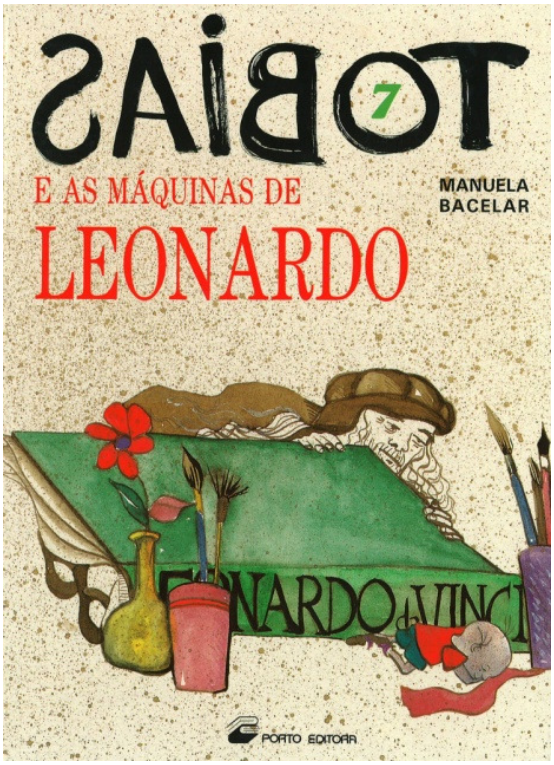


Figura 7 - Bacelar, M. (1991b).

O volume 7 inicia-se com um resumo do ocorrido no volume anterior e é a sua sequência em termos narrativos. Leonardo experimenta os dispositivos tecnológicos que encontra no ateliê, Tobias explica como foi o seu voo e fica a saber como Leonardo conseguiu projectar aquelas asas a partir da observação do voo das aves e dos morcegos. Ouvem um disco, dançam longamente e Tobias indaga "Tens mais coisas assim como aquelas asas?". Leonardo mostra-lhe outros projectos, registados num caderno "amarelo do tempo e amassado pelo uso" que tira do bolso; aí observam uma bicicleta, esquis aquáticos e também projectos de armas de guerra, entre outros. Ao final do dia, Tobias e Leonardo, cansados, adormeceram; este "meteu-se de novo dentro daquele enorme livro" e "Leonardo iria ficar lá dentro por muito, muito tempo". Ao leitor é deixada matéria para que reflicta e aprenda: "Mas o Tobias, sempre que visse aquela fitinha cor-de-rosa pendurada [do livro, na estante], pensaria em Leonardo, nas máquinas, naquelas grandes barbas, naquele homem que tinha inventado tudo, porque sabia olhar para tudo o que estava à sua volta".

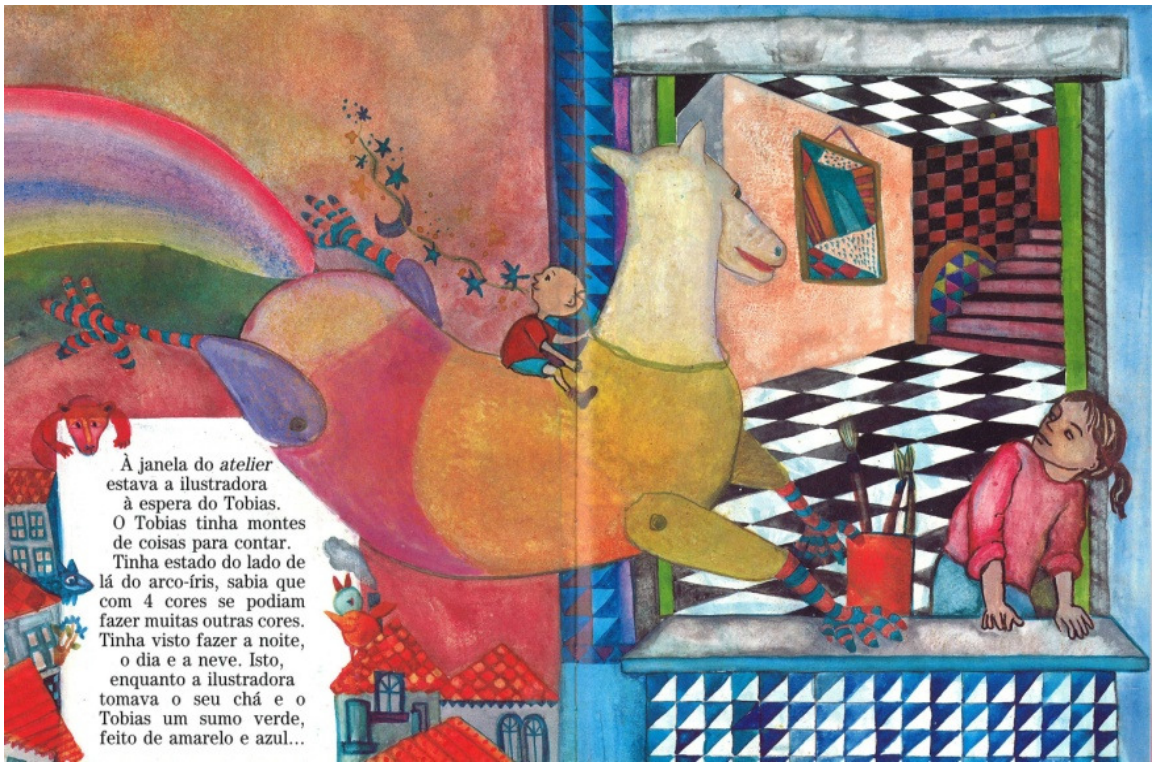


Figura 8 - Bacelar, M. (1992a).

No volume 8, *Tobias do lado de lá do arco-íris*, é-nos oferecida uma outra perspectiva sobre o poder do olhar e da representação do que ele nos permite conhecer/imaginar através da ilustração. Trata-se de uma narrativa em torno das cores, tomando como pretexto um arco-íris visível desde a janela do ateliê, parecendo querer invadi-lo. Tobias subiu pelo arco-íris acima "e depois deixou-se escorregar para o outro lado". Esse "outro lado" é um lugar fora do comum, com personagens fantásticas, que lhe permitem vivenciar situações de aprendizagem sobre as cores e os sentidos a elas associados, explorando espaços interiores e exteriores, à noite e à luz do sol. Quando Tobias regressa da sua aventura "do lado de lá do arco-íris", o leitor confronta-se com uma *mise en abyme* da própria narrativa, pois, no seu regresso ao ateliê, Tobias encontra a ilustradora à janela à sua espera, ávida por ouvir o relato das suas aventuras. Quando o livro acaba, parece pois estar a começar a acontecer, pois "a ilustradora ia ouvindo, ouvindo, o que ele contava, para depois escrever e desenhar a história do Tobias – do lado de lé do arco-íris".



Figura 9 - Bacelar, M. (1992b).

Por último, no volume 9, "*Tobias «O que eu passei para chegar aqui!»*, o leitor acede a uma narrativa que o põe a par do processo de execução de um livro, desde que sai das mãos do seu autor até chegar às mãos do leitor. Diz a ilustradora: "Vou contar-te uma história. A história desse livro que tens na tua mão. [Vou contar-te o que acontece ao "Tobias" e a outros livros de imagens, desde a mesa de trabalho de um autor, até à estante do teu quarto ou à biblioteca onde costumas ler os livros de que mais gostas."

Finda esta digressão, centremo-nos na observação de alguns processos que fazem destes álbuns obras metaficcionais, retomando o propósito enunciado há pouco.

De acordo com o modelo de análise de Silva-Díaz (2005: 135-211), contrapondo os elementos constituintes de uma narrativa convencional e as possibilidades de variação metaficcional, verifica-se que, em todas as categorias analisadas, encontramos evidências no conjunto dos livros que compõem a colecção Tobias de processos de variação metaficcional face à narração canónica, dos quais destacamos os seguintes, a título de exemplo e sem preocupações de exaustividade:

- ao nível da **história**, descodifica-se a estrutura simples, alterando a ordem do código início-clímax-desenlace, mediante:
    - histórias circulares, como é patente no volume 8, *Tobias do lado de lá do arco-íris*, pois a ilustradora ouve Tobias e prepara-se para

escrever a história quando o leitor está a acabar de a ler, pelo que esta termina quando se anuncia que vai começar;
    - histórias sem final, como acontece no volume 6, *Tobias encontra Leonardo*;
    - histórias com vários finais, como pode acontecer no volume 3, *Tobias os 7 anões e etc.*, pois cada leitor pode construir a sua narrativa, interpretando as ilustrações, em resposta ao convite formulado no início pelo narrador;
- ainda ao nível da **história**, não se podem reconstruir os seus acontecimentos, porque é inexistente uma lógica causal pré-determinada, como acontece no volume 5, *Tobias às fatias*;
- a **personagem** mostra-se como um artifício:
    - tendo consciência de ser uma personagem, como no volume 1, *Este é o Tobias*, ao ir-se constituindo progressivamente do ponto de vista físico. Idêntico processo verifica-se no volume 2, *Tobias fantasma*, quando a personagem verifica perda da sua brancura pela ausência de um cuidado técnico da ilustradora que lhe deu vida enquanto fantasma, embora se tenha esquecido de lhe aplicar um fixador no pó do giz;
    - dissolvendo-se e perdendo consciência individual, como acontece em boa parte do volume 3, *Tobias os 7 anões e etc.*, pela diluição da sua importância num conjunto muito alargado de personagens;
- a **estrutura espácio-temporal** viola as marcas convencionais, quando se verifica enquadramentos espácio-temporais não convencionais, tal como acontece quando:
    - a página se apresenta como espaço, tal como acontece no volume 9, *Tobias «O que eu passei para chegar aqui!»*; neste, construindo uma narrativa sobre a materialidade do livro, aparece representada, por ex., a maqueta do próprio livro;
    - os paratextos se apresentam como espaços, tal como acontece nos volumes 6 e 7, respectivamente *Tobias encontra Leonardo* e *Tobias e as máquinas de Leonardo*, nos quais as guardas, iguais em todos os volumes, manifestam uma alteração cromática consentânea com o miolo dos livros, assim como as capas, contracapas e lombada, sugerindo papel "já amarelo do tempo e amassado pelo uso", como o do caderno da personagem Leonardo da Vinci;

- uma mistura problemática dos tempos convencionais se verifica, tal como acontece nos mesmos volumes 6 e 7, pois resulta com problemas de verosimilhança o jogo entre tempo cronológico e tempo psicológico patente na sequência de episódios narrados ao longo destes dois volumes, provavelmente demasiado numerosos e longos para caberem dentro do período cronológico de umas eventuais 24 horas;

- alteram-se as relações de coordenação e subordinação nas **estruturas complexas da acção**, porque se rompem as relações de subordinação e de coordenação entre as histórias e estas tendem a ramificar-se, como é o caso do que acontece no volume 8, *Tobias do lado de lá do arco-íris*;
- também ao nível das **estruturas complexas da ilustração**, rompe-se a hierarquia entre as histórias ilustradas mediante, por exemplo, a existência de um elemento de uma história noutra, como é o caso da presença da personagem 'avô', do álbum *O meu avô* no volume 1, *Este é o Tobias*;
- a **focalização e/ou a voz narrativa** expõem ainda a instabilidade da história, por exemplo quando, ao nível da ilustração, é apresentada uma realidade filtrada pela consciência do narrador. Tal acontece, nomeadamente, no volume 6, *Tobias encontra Leonardo*, na representação do voo de Tobias com as asas de Leonardo – o texto diz-nos que aquele voa entre os pássaros, ao mesmo tempo que a ilustração representa inesperados objectos alados;
- quanto à expressão da **temporalidade**, a estrutura temporal convencional é alterada quando o tempo da enunciação se sobrepõe ao tempo do enunciado – assim se passa no volume 3, *Tobias os 7 anões e etc.*, pois a criação autoral é constituída exclusivamente pelas ilustrações, sendo o leitor convidado explorar também verbalmente o que as ilustrações lhe permitem ler, reconhecendo, experimentando e elaborando as possibilidades narrativas que envolvem o protagonista. As ilustrações oferecem-se como estímulo para um texto em devir, com progressão narrativa assegurada pela sequência das ilustrações, mas também permeáveis a inúmeras digressões;
- já na esfera da **comunicação narrativa**, verifica-se variação metaficcional sempre que o comentário do narrador questiona o pacto narrativo, por exemplo quando um comentário metaficcional do narrador põe em evidência o artifício da ficção; é o que acontece quando, no volume 9, *Tobias «O que eu passei para chegar aqui!»*, numa epígrafe registada num balão ligado a

um retrato seu, a ilustradora afirma “Vou contar-te uma história”, sugerindo um universo ficcional, e a narrativa veicula informação factual, historicamente datada, mas actual à data da publicação, sobre o processo de edição de um livro, desde a conclusão do original até à chegada às mãos do leitor. Deste modo, também o **paratexto** cumpre uma função narrativa, fazendo parte da narrativa ao instituir um pacto de leitura que subsume um resumo do que no corpo do texto será amplificado;

- o **suporte** é utilizado como elemento narrativo e este, por exemplo, converte-se num elemento de narração. É o que acontece no volume 1, *Este é o Tobias*, mediante o processo de constituição da personagem Tobias como protagonista, suportado pelo processo em que a ilustradora o desenha, lhe reconhece importância e vai compondo a sua imagem até à identificação final com a letra T pintada na camisola. Também no volume 6, Leonardo da Vinci reconhece Tobias como um desenho, depois de primeiro o ter suposto um insecto, quando o apaga parcialmente, voltando a completar o desenho e concluindo “Cá me parecia: tu és um desenho!”;
- relativamente ao **código**, são evidentes as marcas de saturação intertextual. Tal acontece relativamente à tradição literária, nomeadamente à dos contos populares, no amplo conjunto de personagens e de espaços evocados no volume 3, *Tobias os 7 anões e etc.*. O mesmo processo se passa relativamente a discursos que circulam socialmente, por exemplo no que respeita aos referentes necessários para atribuir sentido à personagem Leonardo da Vinci, interpretando indícios e referentes implicados. Este processo é comum ao material gráfico, que patenteia citações de outras obras. Assim se passa nos volumes 6 e 7, relativamente a desenhos e pinturas de Leonardo, mas também nos volumes 1 e 3, entre outros, com citações da própria obra de Manuela Bacelar, em concreto de *O meu avô*, *O menino chamado Menino*, *Silka* ou *Lá vai uma…Lá vão duas…*, sendo o texto destes dois últimos títulos, como sabeis, da autoria de Álvaro Magalhães, Ilse Losa e Luísa Ducla Soares, respectivamente.

Assim termino esta apressada enumeração, por certo demasiado breve e apressada. Espero que seja, no entanto, suficientemente eloquente para todos ficarmos com a convicção comum de que estamos perante um núcleo de obras incontornáveis da literatura para crianças, infelizmente por agora esgotadas, e a carecer de um estudo aprofundado.

Gostaria ainda de realçar a centralidade do leitor no contexto destas obras metaficcionais, pois ele é um leitor activo implicado no texto; como nos esclarece Maria Cecilia Silva-Díaz Ortega (2005:86), "as narrativas metaficcionais colocam os seus leitores numa posição distanciada, a qual lhes permite observar o artifício ficcional do texto" (tradução minha). Coexistem assim duas instâncias de leitura, a estética e a eferente. Na primeira, a estética, a atenção do leitor concentra-se nas ideias, sentimentos e sensações que o texto provoca e no modo como estes jogam com as suas emoções. Na 2ª instância, a eferente, o leitor procura que o texto lhe forneça informação, organiza-a e relaciona-a com referentes extra-textuais e com códigos (literários e outros) vigentes. Necessariamente, estes dois pólos coexistem ao nível da didáctica da leitura, em particular da leitura literária.

Daqui decorre, como nos explica a autora citada, que o leitor de uma narrativa metaficcional será capaz de reconhecer as alterações introduzidas na estrutura narrativa, mediante a activação dos seus conhecimentos sobre convenções, o que lhe permitirá questioná-los e remodelá-los, construindo um conhecimento mais vasto sobre ficção; assim, participa no jogo metaficcional e, em simultâneo, observa-o distanciadamente, descobrindo regras e infracções a essas regras. Neste contexto, de acordo com Silva-Díaz (2005:113), o álbum metaficcional, e, lembro eu, aí estão incluídos os Tobias de Manuela Bacelar, gera um conjunto de processos, a saber: "aumenta a competência do leitor, sintetiza a informação de vários discursos, torna o leitor mais consciente do seu processo de leitura, diminui a possibilidade de que o leitor reproduza a ideologia do texto, aumenta a atenção sobre a intencionalidade, dirige a atenção para como se constrói a personagem e torna o leitor mais consciente para as brechas entre texto e imagem" (tradução minha).

Com este tipo de leituras, com estas leituras concretas aqui abordadas, será mais fácil a qualquer criança, em colaboração com um mediador competente, tornar-se um leitor capaz de dominar diferentes níveis de compreensão leitora, desde os mais básicos aos mais complexos. Neste universo reside a possibilidade da formação de leitores activos e críticos, capazes de ascenderem aos patamares mais elevados de diversas literacias. O desafio está ao alcance das mãos de cada um de nós…

Referências Bibliográficas

Bacelar, M. (1989a). *Este é o Tobias*. Porto: Porto Editora.

Bacelar, M. (1989b). *Tobias fantasma*. Porto: Porto Editora.

Bacelar, M. (1990a). *Tobias, os sete anões e etc.*. Porto: Porto Editora.

Bacelar, M. (1990b). *Tobias e o leão*. Porto: Porto Editora.

Bacelar, M. (1990c). *Tobias às fatias*. Porto: Porto Editora.

Bacelar, M. (1991a). *Tobias encontra Leonardo*. Porto: Porto Editora.

Bacelar, M. (1991b). *Tobias e as máquinas de Leonardo*. Porto: Porto Editora.

Bacelar, M. (1992a). *Tobias do lado de lá do arco-íris*. Porto: Porto Editora.

Bacelar, M. (1992b). *Tobias "o que eu passei para chegar aqui!"*. Porto: Porto Editora.

Silva Díaz Ortega, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario.* Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona: Tese de doutoramento não publicada [Consultado em Maio 2010]. Disponível em http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0621106-000248/



Lorente, J. D. D. (2011). Modos de interacción entre texto e ilustración en la literatura juvenil en España: algunas tendencias. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 235-247) Braga: CIEC-Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

Modos de interacción entre texto e ilustración en la literatura juvenil en España: algunas tendencias.

José Domingo Dueñas Lorente
Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación - Universidad de Zaragoza
jduenas@unizar.es

Resumo
Como bien se sabe, la ilustración es un factor decisivo en la construcción de sentido en la literatura infantil. Y es evidente que pierde progresivamente relevancia a medida que los textos se dirigen a lectores más iniciados. Así, en la literatura juvenil la ilustración ocupa ya un lugar muy secundario con respecto al texto. Además, en este caso pierde generalmente esa capacidad de innovación estética que suele ofrecer en la literatura infantil para primeros lectores o no-lectores. Sin embargo, hay variaciones apreciables entre unas líneas editoriales y otras. No se trata de un campo uniforme. A la ilustración, apreciada como elemento de construcción de sentido, se le otorgan funciones bien distintas en la literatura juvenil. Es interesante en este aspecto analizar portadas y contraportadas como factores de persuasión, o también percibir cómo la ilustración en páginas interiores persigue a menudo la redundancia con el texto o el reconocimiento por parte del lector de ciertos estereotipos culturales, inculcados sobre todo a través de los medios audiovisuales.

Abstract
As it is commonly known, the use of images in literature for children is a decisive factor in the construction of meaning. It is also obvious that images progressively lose its relevance the more mature the readers. Thus, in the literature for tee nagers or young adults images play a secondary role in comparison to texts. Besides, in this kind of literature images are less innovative aesthetically original than in the texts intended for children who have just learned to read or who cannot read at all. There are, however, significant variations between different editorial lines. There is not a single perspective on this issue. The use of images as providers of meaning receives different uses in the literature for young people. In this respect, the analysis of the front and back covers as elements of persuasion can be very illuminating. It is also significant how the images in the inside of the books usually attempt to echo the text, and how they commonly dwell on certain cultural stereotypes, usually those which can be found very often in the visual media.

Resulta evidente que el bien conocido dominio de la imagen sobre la palabra en la configuración de nuestra atmósfera cultural continúa su proceso expansivo. Los modos de relación entre comunicación verbal e icónica no son estables, se modifican continuamente. Y en general lo que sucede es que la imagen llega a parcelas nuevas, asume funciones inéditas. Desde hace tiempo, cuando menos desde mediados del pasado siglo XX, su expansión sigue imparable. Lo expresamos aquí únicamente a modo de constatación. Si bien, la defensa del "logocentrismo" ante el denominado "giro visual", en reciente denominación de W. J. T. Mitchell (cit. por Santiago García, 2010: 26), cuenta ya con una tradición importante. Hay quienes aventuran que semejante modificación en el sistema de producción, difusión y consumo del pensamiento ha de influir decisiva y necesariamente en las estrategias intelectuales de los individuos. En este sentido, Giovanni Sartori (2002) es posiblemente quien ha alertado de manera más acusada ante el nuevo estado de cosas. Sartori sostiene que la imagen enseña básicamente lo concreto pero que resulta incapaz para ahondar en lo abstracto, de manera que ideas fundamentales de nuestros sistemas de referencia en el campo de lo jurídico, lo ideológico, lo político (como 'democracia', 'libertad', 'solidaridad', 'justicia', etc.) difícilmente se pueden expresar con suficiente profundidad mediante imágenes. Con ello, el sociólogo italiano pronostica que las nuevas generaciones, cada vez más imbuidas en el dominio de lo visual, se encontrarán con serias dificultades para el desarrollo del pensamiento teorético, esto es, para acceder a niveles importantes de abstracción.

También es cierto que la comunicación icónica abarca espacios emocionales e intelectuales donde no llega la palabra. Y que la imbricación entre imagen y palabra consigue experiencias estéticas específicas, como tratamos de demostrar en esta convocatoria que nos reúne.

Por otra parte, parece evidente que la posición social de la literatura en nuestro tiempo se ve progresivamente modificada en la misma dirección que la palabra o que la comunicación verbal en su conjunto: esto es, la imagen asume nuevas funciones expresivas reservadas hasta hace poco a lo literario. No se ha de olvidar que la literatura convive con otras formas de expresión (el cine, el cómic, las series televisivas) destinadas también a otorgar un determinado sentido a las cosas mediante la narración. O tampoco que las imbricaciones y traslaciones entre los diferentes campos o lenguajes son frecuentes.

Como señala la ilustradora española, Ana G. Lartitegui (2006: 124), "Estamos inmersos en un mundo dominado por la imagen. El poder que la sociedad occidental ha depositado en ella es enorme. En ella se confía cuando se quiere un atajo hasta

el lector, cuando hay urgencia en comunicar, y también cuando se quiere asegurar o facilitar la recepción. El lenguaje gráfico es asequible y directo y llama poderosamente la atención; pero, ¡cuidado!, en su poder de atracción está la virtud y está el peligro."

Esto es, el peligro de las intenciones espurias, de la manipulación. Por otra parte, las imágenes transmiten a menudo la sensación de que ofrecen un código transparente que no precisa una alfabetización previa ni un esfuerzo notorio para su interpretación, y ello constituye una de sus grandes bazas comunicativas, ahí se deposita buena parte de la capacidad de convicción de la imagen. Por lo mismo -cabe pensar- ha acompañado a la literatura infantil prácticamente desde sus orígenes, con un empeño no muy diferente del que impulsaba al artista medieval a representar la Historia Sagrada para un público analfabeto.

Sin embargo, cuando la desfiguración, la estilización, resultan evidentes y sistemáticas el receptor percibe un afán transformador, un empeño comunicativo y acaso estético por parte del emisor que sí requiere de una connivencia e incluso de un esfuerzo en la recepción. Si emisor y receptor intuyen modos de entendimiento o de complicidad pueden darse fenómenos innovadores desde una perspectiva estética. Este es el caso reciente del libro álbum, que, como bien se sabe, supone en opinión de muchos autores la gran aportación de la literatura infantil en los últimos años. Como han señalado ya numerosos expertos, lo sustancial del álbum es la creación de un espacio expresivo donde ilustración y palabra actúan de manera conjunta en la creación de sentido. También se ha dicho que la doble recepción (niño y adulto) con que los creadores afrontan el álbum ha impulsado la innovación, el riesgo, la ruptura de las convenciones, sus mayores logros estéticos, en definitiva.

No nos corresponde detenernos en ello. Aludimos al libro álbum únicamente para entender mejor las relaciones entre literatura juvenil e ilustración. Tradicionalmente, la imagen en este caso ha desempeñado un lugar muy secundario, con escasa presencia, en primer lugar, y con una función eminentemente decorativa, ya que la creación de sentido se ha otorgado casi por completo al texto. En las obras juveniles la ilustración se ha reducido generalmente al diseño del formato, sobre todo a la cubierta y a la contracubierta, de modo que son más bien escasos los ejemplos de imágenes en el interior. Y en estos casos, la ilustración ha servido por lo general, para aligerar el texto. Así sucede claramente en los libros de Alfaguara Juvenil, una colección que incorporó las ilustraciones interiores ya con varios números publicados. Y hay, por supuesto, señeras

colecciones de literatura juvenil sin ilustración interior, como es el caso de Espacio Abierto, de Anaya, o de Gran Angular, de SM.

En otros casos la ilustración la trataba de guiar al lector infantil hacia nuevos títulos, de manera que reconociera paratextos y referencias familiares en su progresión hacia las obras juveniles. Se pretendía, en definitiva, que el receptor percibiera una sucesión en los títulos, sin rupturas demasiado bruscas.

No cabe olvidar, sin embargo, ejemplos de apuesta decidida por el valor de la imagen en la transmisión de sentido, casos que resultaban, por otra parte, excepcionales. Así, como ya apuntábamos en otro lugar (Dueñas, Tabernero, 2004: 236-240), "mención aparte" merecen, algunos libros de Anaya que fueron apareciendo hace unos años fuera de colección y que se caracterizaban por el cuidado exquisito en todos sus componentes, de modo que aunque se trataba de obras de literatura infantil y juvenil no se podía afirmar que fueran propiamente encaminadas a un determinado sector de edad. Bajo este formato han aparecido títulos como *Días de Reyes Magos* (1999), de Emilio Pascual, ilustrado por Javier Serrano; *Hasta (casi) cien bichos* (2001), de Daniel Nesquens, con ilustraciones de Elisa Arguilé, o, también de estos dos últimos autores, *Mi familia* (2006), trabajo por el que Arguilé mereció el Premio Nacional de Ilustración en 2007. En estos casos, las imágenes contribuyen decididamente a la interpretación de la obra en variada y compleja conexión con el texto, como sucede en los mejores álbumes infantiles. Y también como en bastantes álbumes, en estos ejemplos que citamos texto e ilustración persiguen diferentes niveles de lectura. Así, en *Mi familia*, Elisa Arguilé buscaba mediante el uso del collage de tendencia expresionista y a partir de una estética pop que recuerda la de los años sesenta y setenta un público iniciado, cómplice, y no propiamente adscrito a una franja de edad definida.

También parece, en este mismo orden de cosas, excepcional la colección Las Tres Edades, de la editorial Siruela, que considera el libro como objeto estético en sí mismo y que ha sobrepasado ya los doscientos títulos, buena prueba de que el cuidado editorial y la indefinición en lo que a la búsqueda del receptor se refiere puede resultar una buena estrategia no sólo comercial sino también creadora. Caso de todo punto singular es el de la editorial Media Vaca, que publica primorosamente libros para niños o adolescentes, pero a la vez para adultos que gusten del dibujo o la imagen, mediante la que se busca de manera interpretaciones sugerentes y atrevidas de los textos: *Los niños tontos* (2000), de Ana María Matute, ilustrado por Javier Olivares; *Libro de las preguntas* (2007), de Pablo Neruda, ilustrado por Isidro Ferrer (2007); *Seis barbas de besugo y otros caprichos* (2007), de Ramón Gómez de la Serna, con dibujos de Alfredo; *Robinson Crusoe* (2008), de Ajubel; *Viva mi pueblo*

(2010), de Antonio Fernández Molina, son ejemplos magníficos de lo que decimos. Además, Media Vaca opta en ocasiones por la ilustración como lenguaje prioritario, cuando no único, en la construcción semiótica de la obra.

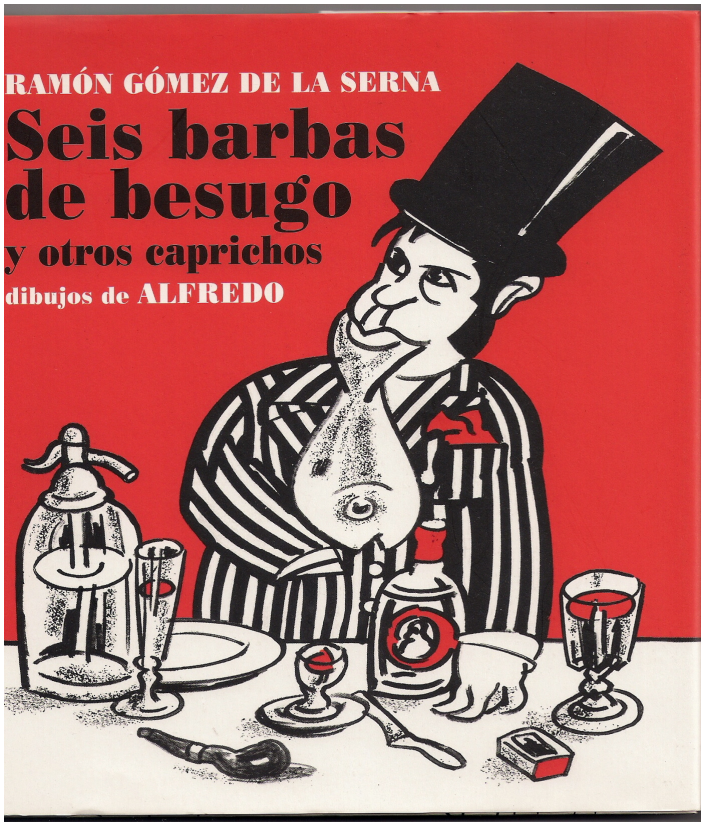


Figura 1 - Valencia, Media Vaca, 2010.

Otros sellos editoriales pretenden últimamente destacar algunos de sus libros como objetos materiales dignos de aprecio. Así, SM distingue recientemente las obras premiadas en sus colecciones con formatos particularmente cuidados. Por ejemplo, *Historia de un segundo,* de Sierra i Fabra, o *Mujer mirando al mar,* de Ricardo Gómez títulos distinguidos en 2010 con los premios SM de Literatura Infantil y Juvenil (Gran Angular), respectivamente, y publicados en formato de tapa dura con muy cuidada imagen en cubierta y contracubierta. Si bien, SM sólo incorpora la ilustración interior en el libro infantil.

Y, en suma, todo parece indicar que recientemente las estrategias editoriales han cambiado de manera sustancial. La incorporación decidida de la imagen a la literatura para adultos ha modificado las estrategias de la ilustración en la literatura juvenil. Hoy, aunque no faltan colecciones cuya presentación recuerda todavía a los libros infantiles (así, el Duende Verde de Anaya, que apuesta por el colorido y la figuración), en las series de literatura juvenil se percibe una clara tendencia a

aproximarse a la literatura de adultos tanto en el formato como en el modelo de ilustración.

Así resulta evidente en las colecciones que la editorial Oxford ha iniciado recientemente en España. Si en las series infantiles, incluidas las destinadas a edades elevadas, domina la figuración de rasgos infantiles, la representación del entorno del niño, el colorido variado con predominio de los tonos luminosos (véase *El día en el que*…, de Daniel Nesquens, obra dirigida a mayores de 8 años), en las obras juveniles se opta por el tratamiento de la fotografía en portada, mediante colores oscuros, de escasa variedad tonal, con lo se que pretende incidir en aspectos centrales del argumento en un intento de subrayar la sugerencia más que lo referencial (véanse *El caso de la cofradía*, de Ramón Acín, o *La sonrisa perdida de Paolo Malatesta*, de Ana Alcolea), en una orientación semejante a la que marcan muchas de las obras con vocación de best-seller. A su vez, las series infantiles de la editorial contienen abundantes ilustraciones de configuración y estilo semejantes a las de la portada, que dialogan en mayor o menor medida con el texto. La serie juvenil, por su parte, no cuenta con imágenes interiores. Hay, por lo tanto, un claro afán por diferenciar entre lectores infantiles y juveniles.



Figura 2

Y, como decíamos, en lo que respecta a las obras juveniles, se siguen modelos que recuerdan a las colecciones para adultos, en particular, los formatos propios de la oferta popular de las distintas editoriales.

También esta misma referencia a la producción para adultos se percibía desde hace un tiempo, es cierto, en las ilustraciones interiores de algunas colecciones juveniles, si bien, en los últimos años esta tendencia parece claramente reforzada. Así, en *La luna.com* (2003), de Care Santos, editada por Edebé e ilustrada por Mabel Piérola, los dibujos remiten a la estética del cómic de adultos: tonos grises, enfoques o puntos de vista forzados mediante los que se destacan detalles o aspectos de una figura, primeros planos donde se evidencian gestos que persiguen la caracterización psicológica de los personajes, etc. Sólo los trazos vacilantes y la representación de figuras o de entornos juveniles parecen distanciar la ilustración de la expresividad del cómic. Con todo, Piérola no pretende con sus dibujos incrementar el sentido del texto ni aprovechar sus vacíos de significación para apuntar interpretaciones no explícitas. La ilustradora parece conformarse con subrayar determinadas escenas o con incidir en el carácter o estado de ánimo de algunos personajes, tal y como ya viene expresado en el texto. Su función, por lo tanto, no va más allá de relajar el proceso de lectura, esto es, de otorgar al lector juvenil breves compensaciones en el esfuerzo de interpretación de la obra.



Figura 3 - Care Santos, *La luna.com*, Barcelona, Edebé.
Ilustraciones de Mabel Piérola.

Más próximo a las tiras cómicas para niños, pero también con guiños al adulto, eran las ilustraciones de Emilio Urberuaga para la serie de *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo. El desenfado del texto, la ironía, la desmitificación del héroe se prolongan en los dibujos, que evitan en este caso la mera redundancia y tienden a sugerir aspectos inéditos en la historia o en la caracterización de los personajes. Los trazos oscuros y lineales apuntan, como decíamos, a la estética de las tiras gráficas de periódicos o revistas, dirigidas por lo general a un público amplio. De este modo la ilustración refuerza, a mi juicio, la doble recepción –juvenil y adulta- desde la que surgió el personaje en los guiones radiofónicos que precedieron a las novelas.



Figura 4 - Elvira Lindo, *Yo y el imbécil*, Madrid, Alfagurara, 1994.
Ilustraciones de Emilio Urberuaga.

Con todo, parece claro que la "ilustración literaria", en expresión de Ana G. Lartitegui (2006: 137), atraviesa una época de clara expansión en muy diferentes planos, desde la literatura infantil a la de adultos. En este sentido no deja de ser sintomático, como bien apuntaba Rosa Tabernero (2006: 84), que alguien tan atento a los signos de su tiempo como Umberto Eco subtitulara su novela *La misteriosa llama de la reina Loana* (2005) como "novela gráfica", forma literaria recentísima, híbrida entre el cómic y la narrativa y de enorme aceptación en estos últimos años. También hay que señalar que cada vez son más frecuentes las colecciones destinadas a un público adulto que cuentan con ilustraciones en páginas interiores como un ingrediente más de su propuesta: es el caso, en España, de la colección

Vagamundos, publicada por el sello Traspiés, o de Contraseñaeditorial, entre otras. Y si la literatura juvenil no es precisamente un lugar donde prime la experimentación y el riesgo, sí suele ser depósito de fórmulas que ya han sido contrastadas en otros terrenos. Tanto el editor como el autor de libros juveniles tienden a acudir a ingredientes de actualidad, a hipotextos culturales vigentes –ya provengan de los medios de comunicación o de otros lugares- con el objeto de reforzar una relación con el receptor que se ofrece casi siempre como incierta.

La ilustración irrumpe en la literatura juvenil

Así, la ilustración ha llegado también y de manera harto contundente a la literatura juvenil y no tanto al modo de la literatura infantil, sino más bien, a mi juicio, a través de la impronta del cómic y del dibujo para adultos, una nueva consecuencia del auge de la ilustración en general que se constata en los últimos años y que se ha plasmado, por ejemplo, de manera particular, en la configuración de la denominada "novela gráfica", como decimos.

"Personajes como Alicia o el Principito, autores como Kafka o Burroughs. Las viñetas se atreven con todo y con todos, porque casi todas las palabras se dibujan", escribía recientemente Félix Romeo (2010: 7) a propósito del auge enorme de la "novela gráfica". El estudioso del cómic Santiago García (2010: 21-37) señala que la denominación, que finalmente se ha impuesto sobre otras, no es nueva –ya fue utilizada en los años sesenta del pasado siglo XX entre los aficionados al cómic en los Estados Unidos- y denota antes que otra cosa la madurez definitiva del cómic, tras cien años de haber sido considerado las más de las veces como un producto popular o marginal, sin la relevancia de otros códigos artísticos (la literatura, el cine) para dar cuenta del mundo. Santiago García señala asimismo que la "novela gráfica", un concepto todavía de perfiles difusos, resulta de una aproximación decidida y sin complejos del cómic a la literatura.

En opinión de José R. Criado (2010: 23), recientemente el término ha sido acuñado a partir de la aparición de *Maus*, de Art Spiegelman, y de otros dos títulos que han adquirido en poco tiempo una enorme resonancia, como *Persépolis*, de Marjane Satrapi, o *Fun home*, de Alison Bechel, obras todas ellas de talante intimista, biográfico y con un componente nada desdeñable de denuncia. A partir de estos y de otros títulos, algunos autores como Antonio Altarriba o Paco Roca han publicado en España novelas gráficas de calidad y éxito.

Y en lo que a la literatura juvenil respecta, hay que decir que el fenómeno está resultando cuando menos llamativo en lo que a publicaciones y acogida se refiere. Así, en 2007 llegaban a las editoriales españolas dos novelas gráficas de

enorme éxito, *La invención de Hugo Cabret*, de Brian Selznick, y *Los hermanos negros*, de Hannes Binder. En este mismo año, 2007, el Ministerio de Cultura concedía por primera vez el Premio Nacional de Cómic, que recayó en Max (Francesc Capdevila), por su novela gráfica *Hechos, dichos, ocurrencias y andanzas de Bardín el Superrealista*. Y este cúmulo de circunstancias parece que ha contagiado a los editores el deseo de ilustrar generosamente casi cualquier tipo de obra. Edelvives o SM han publicado ya varias novelas gráficas para el sector juvenil. Y no son pocas los sellos que han centrado sus esfuerzos en los libros ilustrados para jóvenes, preferentemente a parir de textos clásicos o de autores de éxito contrastado en otros lugares. Por ejemplo, últimamente SM ha publicado a todo color adaptaciones de *Lazarillo de Tormes*, *Romeo y Julieta*, *Don Juan Tenorio*, *Tirante el Blanco*, la *Odisea*, etc.

Así, y siguiendo en el recuento a Victoria Fernández (2009: 31), también cabe destacar en este sentido el trabajo de la editorial Libros del Zorro Rojo, que ha apostado decididamente por los libros ilustrados a menudo de la mano del reconocido dibujante e ilustrador argentino Luis Scafati, sobre textos de Ricardo Piglia, Herman Melville, Edgar Allan Poe o Franz Kafka; otros ilustradores han trabajado para el mismo sello a partir de obras de Mario Benedetti, García Lorca, Lovecraft, Alejandra Pizarnik o las *Cartas a Ophélia*, de Fernando Pessoa, etc. Asimismo son destacables las adaptaciones de grandes obras volcadas en formato álbum que Lumen lleva a cabo desde hace poco, aunque ya cuenta en su catálogo con *Sherlock Holmes y el caso de la joya azul*, de Conan Doyle, con ilustraciones de Roger Olmos, o *La vuelta al mundo en ochenta días*, de Jules Verne, ilustrado por Ian Casalucci. También cabe mencionar que Combel ha publicado recientemente una versión de la *Odisea*, ilustrada por Pep Monserrat, o que Juventud ha editado *Cuentos de Shakespeare*, con ilustraciones de Ángela Barrett, etc.

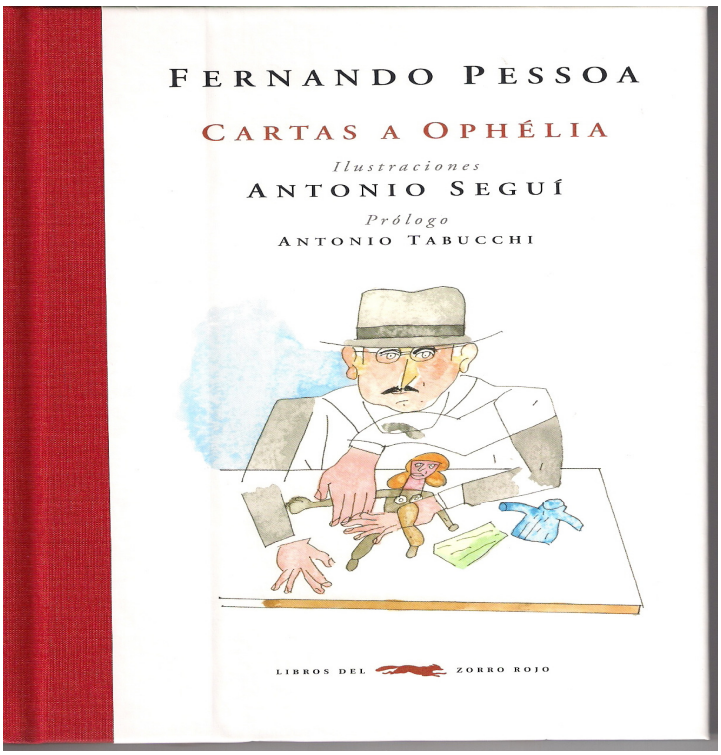


Figura 5 - Libros del Zorro Rojo, 2010.

La misma Victoria Fernández (2009: 33) insiste en la gran aceptación del cómic en sus diferentes vertientes entre el lector juvenil: “Aunque dispares, todos estos títulos, que comparten como característica principal su dependencia de la imagen –cómic, cine, ilustración-, han tenido una excelente acogida, tanto entre lectores adolescentes y jóvenes, como entre los adultos y la crítica, y parece que el ‘género’ ha llegado para quedarse”.

En suma, hay que constatar un fenómeno muy reciente, pero sólido en sus manifestaciones. Es pronto evidentemente para hablar del alcance de este proceso todavía en germen, pero está claro que a la literatura juvenil ha llegado en aluvión el empeño ilustrador, el dominio de la imagen, y más desde la producción para adultos que desde la vertiente infantil. Ello nos hace pensar en la posibilidad de que también en este caso una “doble recepción” (la del adolescente y la del adulto) impulse el fenómeno creativo como sucedió con el libro álbum. Cuando menos es una hipótesis atractiva, y no parece que por el momento falten datos para refrendarla. En cualquier caso el fenómeno merece ser constatado: la ilustración, la imagen, ha irrumpido en la literatura juvenil y no parece que el proceso sea, a medio plazo, reversible.

Referências bibliográficas

Obras de creación

Acín, R. (2010). *El caso de la cofradía*. Madrid: Oxford.

Ajubel (2008). *Robinson Crusoe*. Valencia: Media Vaca.

Alcolea, A. (2010). *La sonrisa perdida de Paolo Malatesta*. Madrid: Oxford.

Binder, H. (2007). *Los hermanos negros*. Salamanca: Lóguez.

Fernández, M. & Antonio (2010). *Viva mi pueblo*. Valencia: Media Vaca.

Gómez de la Serna, R. (2007). *Seis barbas de besugo y otros caprichos*. Dibujos de Alfredo. Valencia: Media Vaca.

Matute, A. Mª (2000). *Los niños tontos*. Ilustración de Javier Olivares. Valencia: Media Vaca.

Neruda, P. (2007). *El Libro de las preguntas*. Ilustración de Isidro Ferrer. Valencia: Media Vaca.

Nesquens, D. (2002). *Hasta (casi) bichos*. Ilustraciones de Elisa Arguilé. Madrid: Anaya.

Nesquens, D. (2006). *Mi familia*. Ilustraciones de Elisa Arguilé. Madrid: Anaya.

Nesquens, D. (2010). *El día en el que…*. Ilustraciones de Federico Delicado. Madrid: Oxford.

Pessoa, F. (2010). *Cartas a Ophelia*. Ilustraciones de Antonio Seguí. Prólogo de Antonio Tabucchi. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.

Santos, C. (2009). *Laluna.com*. Ilustraciones de Mabel Piérola. (7ª edición). Barcelona: Edebé.

Selznick, B. (2007). *La invención de Hugo Cabret*. Madrid: Boadilla del Monte (Madrid) SM.

Pascual, E. (1999). *Días de Reyes Magos*. Ilustraciones de Javier Serrano. Madrid: Anaya

Sierra i Fabra, J. (2010). *Historia de un segundo*. Ilustraciones de Carlos Velázquez. Madrid: Boadilla del Monte (Madrid), SM.

Estudios

Cortés Criado, J. R. (2010). La novela gráfica juvenil. *Revista de Literatura. Primeras noticias*, 249, 23-28.

Dueñas Lorente, J. D.; Tabernero Sala, R. (2004). La narrativa juvenil en los últimos veinte años: entre luces y sombras. *In* M. Sanjuán Álvarez (coord.), *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 13* (pp.221-294). Zaragoza, ICE-Universidad de Zaragoza.

Fernández, V. (2009). Año de *fantasy*, efemérides y realismo. *In Anuario del libro infantil y juvenil 2009* (pp- 27-36). Madrid: Boadilla del Monte (Madrid), SM.

García, S. (2010). *La novela gráfica*. Bilbao: Astiberri.

García Padrino, J. (2004). *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Lartitegui, A. G. (2006). La mirada consciente. Cómo descubrir el valor de la imagen en los libros para niños. *In* R. Tabernero, J. D. Dueñas Lorente & J. L. Jiménez (Coords.), *Contar en Aragón. Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil* (pp. 123-156). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Lartitegui, A. G. (2009). El álbum perfecto o la búsqueda necesaria: ensayo de juicio estético para el género. *In* AA. VV., *Literatura infantil y matices. I encuentro internacional de estudio y debate* (pp. 199-243). Tarazona (Zaragoza), Fundación Tarazona Monumental.

Romeo, F. (2010). Casi todas las palabras. *ABC cultural*, [Madrid], sábado 19 de junio, p. 7.

Sartori, G. (2002). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.

Tabernero, R. (2006). ¿De qué sirve un libro sin dibujos ni diálogos?' Ilustración, texto e interpretación. *In* R. Tabernero, J. D. Dueñas Lorente, J. L. Jiménez (Coords.), *Contar en Aragón. Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil*, (pp. 67-88). Zaragoza: Prensas Universitárias.

Mergulhão, T. (2011). Atmosfera poética no álbum para crianças: o legível, o visível e o inefável. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 248-257) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

Atmosfera poética no álbum para crianças: o legível, o visível e o inefável

Teresa Mergulhão
E. S. de Educação de Portalegre
termerg@gmail.com

Resumo
No álbum para crianças, o diálogo intersemiótico entre duas linguagens que harmonicamente se complementam e interseccionam - a verbal e a icónica - contribui para a criação de uma atmosfera poética que seduz e provoca deslumbramento, estimulando a sensibilidade, a capacidade imaginativa e hermenêutica da criança (pré-)leitora. Na realidade, essa relação de complementaridade e de fusão intermodal e intertextual permitirá ao potencial receptor infantil percorrer livremente os trilhos que lhe são propostos ou insinuados pelo texto e pelas ilustrações que o iluminam e o interpretam, desafiando-o a atribuir sentidos ao narrado e aos elementos compositivos que configuram a narrativa visual, num processo de contínua descoberta que se deseja dinâmico e enriquecedor.
Assim sendo, e partindo da apreciação crítica de dois álbuns para crianças, pretende-se, com a presente comunicação, sublinhar, por um lado, a riqueza discursiva e literária do texto verbal e o valor artístico das imagens, e, por outro, enfatizar a inter-relação dialogal, de profunda coerência intersemiótica, entre os dois códigos que coexistem e se interpenetram no álbum para crianças – o linguístico e o gráfico-plástico.

Abstract

In the album for children, the intersemiotic dialogue between two languages that harmonically intersect and complement each other – the verbal and the iconic – contributes to the creation of a poetic atmosphere which seduces and fascinates, stimulating the sensibility, imagination and the hermeneutic ability of young (pre) readers. In fact, this relationship of complementarity and intermodal/intertextual fusion will allow the child reader freely to follow the pathways proposed or hinted at through the text (and the illustrations which illuminate and interpret it). Those pathways will challenge the child to attribute meanings to the text and to the compositional elements that shape the visual narrative, in a process of continuous discovery that needs or should be dynamic and enriching.
Given this, and based on the critical assessment of two albums for children, it is my purpose to emphasise, on the one hand, the quality of literary discourse and the artistic value of images and, on the other hand, the inter-dialogical of deep intersemiotic coherence between two codes that coexist and interpenetrate themselves in the album for children – the linguistic and the graphic-plastic.

No álbum para crianças, a relação dialogal e a fusão intersemiótica entre as linguagens verbal e pictórica potenciam a instauração de uma atmosfera poética de verdadeira pregnância significativa que se afigura imprescindível na formação estético-literária do jovem (pré-)leitor, auxiliando-o a compreender as potencialidades e as virtualidades da linguagem literária e a aceder mais facilmente ao universo simbólico da representatividade plástica.

Esse diálogo pictórico-verbal possibilita não só a adesão afectiva do leitor ao objecto estético que se lhe oferece ao olhar, como simultaneamente estimula e favorece a mobilidade interpretativa do potencial receptor infantil, devido ao carácter plurissignificativo dessas duas linguagens artísticas que se articulam e se interpenetram no álbum para crianças. O papel do adulto-mediador é crucial nesse processo de compreensão da leitura, auxiliando a criança (pré-)leitora a compreender o que se situa para lá do legível e do visível, incentivando-a a descobrir sentidos, a fazer inferências e analogias, a passear-se, enfim, pelos caminhos do inefável.

Há livros onde essa aventura é mais aliciante. Os que hoje aqui me trazem são, a meu ver, exemplos elucidativos de objectos estéticos que seduzem, indistintamente, assim o creio, crianças e adultos, pela riqueza e pela qualidade dos textos e das imagens que os iluminam e os interpretam e, consequentemente, pela atmosfera poética que o diálogo icónico-verbal potencia. Refiro-me aos magníficos álbuns *A Princesa que Bocejava a Toda a Hora*, de Carmen Gil, com ilustrações de Elena Odriozola, e *A Tartaruga que Queria Dormir*, de Roberto Aliaga, ilustrado por Alessandra Cimatoribus, dois álbuns importados de grande beleza plástica e discursiva, editados ambos pela Editora OQO e traduzidos por Dora Batalim.

O primeiro desses dois álbuns, *A Princesa que Bocejava a Toda a Hora*, concilia o registo lúdico e o tom poético, instituindo-se como um verdadeiro hino à amizade. Na verdade, através de uma linguagem simultaneamente humorística e metafórica, imbuída de uma duplicidade semântica evidente, sublinha-se e enaltece-se o valor da amizade e dos afectos ao mesmo tempo que se relativiza a importância de tudo o que é acessório e efémero na sociedade actual, uma sociedade fortemente alicerçada no consumismo e no materialismo desregrado.

Socorrendo-se de uma linguagem humorística e de um paralelismo estrutural e discursivo - que lhe atribui ritmo e musicalidade -, a narrativa dá conta, por um lado, das inquietações de um rei que não encontra explicação para o problema que atinge a sua filha, e, por outro, das inúmeras, desesperadas e infrutíferas tentativas

de resolução desse mesmo problema. Graficamente, o negrito é a estratégia encontrada por Elena Odriozola para sinalizar a dimensão da aflição deste pai que deambula, perfeitamente desorientado ("de cá para lá e de lá para cá"), pelo quarto real. Tal opção gráfica parece servir o intuito de reproduzir o grito interior do Rei, a que apenas o leitor, implicitamente, tem acesso.

Tal como sucede com o rei, muito provavelmente o pequeno leitor também terá dificuldade em perceber os verdadeiros motivos que terão estado na origem dos bocejos desta princesa, aí residindo, a meu ver, a riqueza e a eficácia comunicativa do texto literário, que, desafiando continuamente o espírito inquiridor e reflexivo do potencial receptor infantil (levando-o a reflectir, a fazer inferências e a encetar manobras hermenêuticas de complexidade crescente), contribui para o desenvolvimento e o aprofundamento da sua competência interpretativa.

Justamente nesse sentido, as três perguntas retóricas formuladas pelo rei em registo monologado ficam sem resposta, permitindo à instância receptiva preencher os vazios discursivos e completar deste modo o circuito comunicativo. Obedecendo à estrutura repetitiva, essas três perguntas apenas diferem na hipótese explicativa encontrada pelo rei – fome, sono, aborrecimento: "- Porque bocejará tanto esta princesa? (…) Será de fome?"; "- Porque bocejará tanto esta princesa? (…) Será de sono?";"- Porque bocejará tanto esta princesa? (…) Será de aborrecimento?".

Apesar da ausência de respostas a essas perguntas/inquietações, o narrador omnisciente vai relatando as diversas iniciativas do rei na tentativa de solucionar o problema, que contagiava o próprio rei, a rainha, os ministros "e até o gato e o cão do jardineiro". Assim, em primeiro lugar, "mandou trazer os manjares mais requintados de países longínquos: gelado de Itália, arroz da China, cacau do Brasil, peixe cru do Japão, gafanhotos fritos da Tailândia", para saciar a suposta fome da princesa e terminar com os bocejos. Em vão. A princesa continuava a bocejar. O rei, a rainha, os ministros, o gato e o cão do jardineiro também.

Estilisticamente, o recurso à enumeração de sintagmas nominais com idêntica função sintáctica empresta ritmo, musicalidade e cadência poética ao texto narrativo. Para além disso, esta passagem em particular serve igualmente o intuito de alargar culturalmente os horizontes da criança, pela referência a iguarias gastronómicas típicas de países tão distantes como o Japão e o Brasil, a Itália, a China e a Tailândia.

Em segundo lugar, ao equacionar a hipótese de a princesa ter sono, o rei, continuando a percorrer o quarto real *de cá para lá e de lá para cá* sem encontrar, metaforicamente, uma saída, "mandou preparar uma cama macia com colchão de penas, lençóis de seda e dossel de cetim" e "ordenou que a perfumassem com

pétalas de rosa e que trouxessem o melhor trovador tocando o seu alaúde para embalar a princesa com doces canções".

Também aqui a solução se revelou ineficaz, mas, também aqui, o ritmo narrativo, imprimido pela frase longa e melodiosa, bem como o recurso a um léxico associado às áreas semânticas do belo e do aprazível, com particular alusão sinestésica aos sentidos do tacto, do olfacto e da audição, atribuem ao texto uma clara dimensão artística.

À semelhança do que sucede noutros momentos da narrativa, o movimento deambulatório do rei, insistentemente repetido e intensificado pelo discurso literário, não surge representado na imagem. Elena Odriozola prefere aqui representar plasticamente uma personagem feminina (presumivelmente uma criada), lançando ao ar pétalas de rosa (e não a cama com dossel de cetim e lençóis de seda ou mesmo o trovador com o seu alaúde). Trata-se, claramente, de uma estratégia interpretativa que surpreende o leitor, pela imprevisibilidade de que se reveste.

Por fim, pensando que a princesa bocejava de aborrecimento, o rei "mandou vir de um reino distante uma elefanta amarela que contava anedotas que faziam rir". Nova falência, desta vez em registo mais directo e coloquial, embora a passagem seja investida de uma componente maravilhosa que favorece a capacidade imaginativa da criança.

Uma vez mais, a ilustração interpreta o texto, colocando em destaque, através da hipérbole visual, a imagem de uma *elefanta amarela* que ocupa quase a totalidade da dupla página. Alguns pormenores ilustrativos que pontuam a imagem – um cão que ri, uma figura humana de boca aberta e outra que esconde o rosto com as mãos como que a dissimular o riso – são as formas de representação plástica encontradas para dar conta do atributo da *elefanta* (fazer rir) referido pelo discurso literário.

Esgotadas todas as hipóteses de terminar com os bocejos da princesa, não resta ao rei outro caminho a não ser o da desistência, mas a narrativa elide esse gesto de resignação por parte de alguém que se configura como símbolo máximo do poder. É o leitor quem assim o presume, activando a sua competência interpretativa e inferencial. A narrativa evolui no sentido de demonstrar que, às tentativas frustradas do rei, se juntam as iniciativas de médicos e curandeiros provenientes dos reinos vizinhos, que, com a sua sabedoria (ou falta dela), procuram, igualmente em vão, solucionar o problema da *princesa que bocejava a toda a hora*.

É, então, numa previsível reviravolta, que o palco narrativo se ilumina para a entrada em cena de um rapaz, "filho de um dos criados do palácio", que tenta,

desajeitadamente[1], aproximar-se da princesa. Muito provavelmente o leitor compreenderá que esse rapaz é impedido, pela sua condição social, de penetrar no *palácio amarelo* onde vive a princesa e que, por isso mesmo, o espaço do encontro entre os dois jovens será o jardim – espaço simbólico de libertação de constrangimentos e impedimentos sociais entre dois representantes de mundos diametralmente opostos.

A imagem, uma vez mais, desafia a capacidade perceptiva do leitor, na medida em que introduz elementos pictóricos não referidos pelo texto verbal. Desta forma se interpela visualmente a instância receptiva, convidando-a implicitamente a antecipar conteúdos e a atribuir significados ao que lhe é dado a observar.

De uma forma lúdica e simultaneamente poética, a narrativa progredirá no sentido de uma maior proximidade e cumplicidade entre o rapaz e a princesa, sendo que a intervenção do filho do criado se revelará decisiva para que a jovem se liberte enfim das amarras que a aprisionavam. Disso mesmo nos dá testemunho o narrador, ao enumerar as brincadeiras de ambos a partir desse encontro inaugural: "O rapaz levou a princesa/ a caçar grilos,/ a dar cambalhotas na montanha,/ a procurar fantasmas num castelo abandonado,/ a chapinhar no charco,/ a jogar à apanhada,) a pintar a cara com lama…/ e a divertir-se com as brincadeiras/ que sempre lhe tinham sido proibidas."

A enumeração, sustentada pelo procedimento anafórico, empresta ao discurso um tom claramente poético, intensificado graficamente pela disposição vertical dos diversos segmentos textuais que a constituem. Para além desse aspecto formal e estilístico, é evidente aqui a intenção de sublinhar o valor da amizade e a importância dos jogos e das brincadeiras ao ar livre, das saudáveis travessuras e dos afectos no desenvolvimento da personalidade infantil. Assim sendo, a narrativa fecha-se em movimento involutivo, destacando que nada alegra mais o coração das princesas do que um bom amigo – *nem as bolas de gelado de Itália, nem os colchões de penas, nem as elefantas amarelas.*

A mensagem extrapola claramente o universo diegético, na medida em que a utilização do plural – *as princesas* – promove a identificação provável do potencial leitor infantil (preferencialmente feminino, eu diria) com a personagem de ficção. De forma intuitiva e sensível, mas simultaneamente inteligente e perspicaz, a criança completará desta forma o circuito comunicativo, projectando-se no lido e interiorizando a mensagem que lhe é subtilmente endereçada.

[1] O nervosismo e a atrapalhação do rapaz são evidentes quando, ao tentar aproximar-se da princesa, tropeça na raiz de um carvalho e cai de cabeça na fonte real, e também quando, ao dirigir-se à princesa, se *ensarilha com a língua*: "- Radíame a nhoar, Gamestade de ecaitar uma ferota".

Relativamente ao álbum *A Princesa que Bocejava a Toda a Hora*, resta ainda dizer que, interpretando e complementando o discurso verbal, as subtis ilustrações de Elena Odriozola apresentam como característica dominante a desconstrução dos estereótipos, criando um efeito visual muito apelativo. Na realidade, e contrariamente ao aspecto físico tradicional das princesas dos contos de fadas, a protagonista deste magnífico álbum para crianças não possui a elegância nem a beleza petrarquista das princesas arquetípicas que povoam o nosso imaginário colectivo: não tem cabelos longos, é morena, não usa o mesmo tipo de vestuário dessas princesas nem usa coroa, tendo apenas a identificá-la uma flor solta no cabelo desalinhado. O corpo desproporcionado desta princesa, à semelhança aliás dos das restantes personagens, apresenta um ar grotesco e invulgar.

Na verdade, a opção pouco convencional de Elena Odriozola pelas formas arredondadas e pouco definidas, pelos pescoços exageradamente compridos e volumosos, bem como pelos rostos inexpressivos e pouco harmoniosos, cria um efeito plástico inusitado e desconcertante, desafiando a capacidade interpretativa do leitor. A ilustração introduz, desta forma, como defende Gil Maia, "o espanto na leitura" (Maia, 2002: 3), interpretando e recriando o texto verbal, estabelecendo com ele uma relação intersemiótica de verdadeira pregnância significativa que permite à instância receptiva a construção dinâmica de sentidos plurais.

Um outro aspecto que caracteriza o discurso plástico de Elena Odriozola em *A Princesa que Bocejava a Toda a Hora* é a opção cromática por uma paleta de cores que incide nos tons rosa, amarelo, verde-água e azul, embora o branco esteja igualmente presente em diversos apontamentos ilustrativos que iluminam a página, rompendo com a hegemonia da cor dominante. Desta forma, e invariavelmente recorrendo ao preenchimento da dupla página, a ilustradora constrói um universo pictórico marcadamente feminino, onde a cor e a iconografia simbólicas utilizadas se revestem de particular significado e de uma evidente eficácia comunicativa.

A Tartaruga que Queria Dormir, de Roberto Aliaga, é também um álbum de grande qualidade em que a componente verbal e a pictórica se entrelaçam em perfeita consonância, garantido uma harmonia estética que seduz e provoca deslumbramento. Marcada pela componente humorística e pela expressividade das ilustrações, que lhe atribuem uma dimensão artística evidente, a obra é simultaneamente divertida e poética, veiculando valores e apelando à capacidade reflexiva da criança (pré-)leitora.

A narrativa é protagonizada por uma tartaruga ensonada que se prepara para dormir durante todo o Inverno quando é, repetidas vezes, perturbada pelos amigos – a cotovia, a marmota, a aranha e o leão - que, um a um, e movidos por uma genuína

afeição, lhe batem à porta. Exceptuando o leão, que, com *cara triste e cheia de aflição*, afirma não ter nada para dar, os animais oferecem à sua amiga tartaruga diversos presentes que a ajudarão a suportar os rigores do Inverno – uma manta lilás, um bolo de pêra e um gorro de lã (respectivamente a cotovia, a marmota e a aranha) –, presentes esses acompanhados de breves mensagens que sublinham a dimensão do seu afecto.

Tais palavras, traduzindo o desejo comum dos animais, repetem-se no essencial (*"Que passes um bom Inverno!*"), existindo apenas uma ligeira variação em cada registo ao nível da assinatura ("*A tua amiga cotovia/ marmota/ aranha*"). Para além do ritmo narrativo que a repetição potencia, registe-se aqui o efeito musical que a rima introduz no discurso, uma vez que *cotovia* rima com *dizia*, *marmota* com *nota* e *aranha* com *estranha*.

Aliás, em termos de arquitectura textual, trata-se de uma obra em que o ritmo narrativo é sustentado pelo paralelismo estrutural e discursivo. A este propósito, atente-se nos seguintes segmentos textuais, cada um deles repetido quatro vezes: a) "Tinha tanto sono/ que ia dormir o inverno todo"; b) "Escovou os dentes,/ Ajeitou a cama/ E já estava deitada/ Com o seu pijama às riscas."; c) "Os olhos fechavam-se,/ O tic tac do relógio estava a adormecê-la…"; d) "Toc-toc-toc!.../ Bateram à porta"; e) "A tartaruga abriu os olhos,/ Lentamente levantou-se,/ Acendeu a luz e viu o relógio."; f) "- Quem será a estas horas…?/ Perguntou-se."; g) "Deixou a cama,/ Lavou a cara/ E ajeitou a carapaça,/ Que à rua não se sai de pijama!". Parece aqui evidente a intenção de implicar o leitor na leitura dinâmica da obra, incitando-o implicitamente a interagir com o texto e a replicar tais segmentos discursivos por via da oralidade.

Interessante é ainda verificar que esta estrutura paralelística é especialmente utilizada antes da entrada em cena de cada uma das personagens, isto é, no ritual da tartaruga sempre que se prepara para adormecer, mas também na forma como discursivamente dá provas da sua satisfação pelos presentes que recebe, não deixando de ser significativo, e pragmaticamente relevante, o facto de essa estrutura paralelística e repetitiva ser sustentada pela presença constante da rima, atribuindo musicalidade ao discurso e estimulando o poder de concentração do potencial receptor infantil: "Que amável!... Que delicada!, pensou a tartaruga, entusiasmada"; "Que amável!... Que delicada!, pensou, contente e pasmada".

A narrativa sofre, contudo, uma alteração substancial com a entrada em cena do leão, quer em termos de conteúdo, quer em termos discursivos. Na verdade, e contrariando a tradicional visão que o caracteriza – de autoritarismo e prepotência –, o rei da selva apresenta-se humildemente em casa da tartaruga sem

nada para lhe oferecer, assumindo não ter dinheiro para comprar (presumivelmente uma manta lilás, como a cotovia), nem jeito para tecer (um gorro de lã, como a aranha) e não saber cozinhar (bolos de pêra, como a marmota).

Tais inferências, que provavelmente o leitor fará preenchendo os vazios discursivos que o texto deixa em aberto, só são possíveis pela dimensão plurissignificativa que caracteriza o discurso literário, factor que se configura imprescindível na formação literária do leitor.

Desmistificando-se intratextualmente o papel do leão, que, ao invés de impor, suplica ("Diz-me, tartaruga, que posso fazer?"), a narrativa desconstrói desta forma o estereótipo do vilão dos contos tradicionais de vertente popular ou maravilhosa, numa estratégia que me parece servir o propósito de transmitir à criança a necessidade de relativizar preconceitos e de olhar o Outro com um olhar despido de convenções de qualquer espécie. Aliás, altamente produtivo do ponto de vista semântico e simbólico é o facto de ser justamente o leão a garantir o sossego da tartaruga, vigiando, *deitado na entrada, para que não se movesse ninguém da bicharada*.

No plano discursivo, não deixa de ser relevante o facto de a narrativa, até então de feição marcadamente paralelística, romper com essa matriz repetitiva após a entrada em cena do leão. No fundo, a intenção parece ser a de destacar e enaltecer a comovente atitude de humildade e de abnegação desta personagem, sublinhando deste modo o valor dos pequenos gestos e a forma desinteressada e sincera com que nos damos aos outros, numa belíssima mensagem que a todos enternece.

As ilustrações expressivas e muito coloridas de Alessandra Cimatoribus atribuem ao álbum uma grande riqueza plástica, jogando com diferentes tons e texturas, com diferentes planos, focalizações e pontos de vista. O pendor humorístico é-lhes atribuído essencialmente pela hipérbole, visível em especial na representação corporal da tartaruga – com uma cabeça desproporcionada em relação ao resto do corpo –, e nas suas expressões faciais, exageradamente vincadas, mas, ainda assim, ternurentas.

Desta forma, e apesar de obedecer ao tom de comicidade que domina o texto verbal, estabelecendo com ele uma fusão interdiscursiva e intersemiótica que desafia constantemente a capacidade interpretativa do potencial receptor infantil (e do adulto), a ilustração vai mais longe: amplia sentidos (a ternura, por exemplo), acentua pormenores (pescoço esticado da tartaruga) e incorpora elementos pictóricos não referidos pelo texto verbal (como é o caso do ursinho de peluche, de animais como a girafa, o elefante, o gato, borboletas e outros ainda - apenas

representados no discurso pictórico -, a própria representação dos espaços onde decorre a acção…)

A ilustração, em suma, tal como sucede em *A Princesa que Bocejava a Toda a Hora*, e em muitos outros álbuns narrativos para crianças, interpreta e recria visualmente esse outro texto, também ele artístico, não se limitando *a traduzir ou a explicar o legível* (cf. Maia, 2002: 3), até porque, como afirma Gil Maia, "Ela não lida com o legível mas com o invisível, com aquilo que se esconde atrás das linhas do texto e permanentemente se oferece e escapa aos sentidos" (Maia, 2002: 3).

Ora, justamente, o desafio que se coloca ao leitor é não só interpretar o legível e o visível, mas também aventurar-se, com a sua particular forma de ver e de sentir, pelos caminhos do inefável. Por isso, e porque, nestes dois álbuns em particular, a riqueza dos textos verbal e plástico bem como a simbiose entre palavras, imagens e silêncios potenciam a instauração de uma atmosfera poética geradora de sentidos e leituras plurais, à criança deve ser possibilitada essa viagem aliciante pelo país d'*A Princesa que Bocejava a Toda a Hora* e d'*A Tartaruga que Queria Dormir*, dois magníficos álbuns que contribuem, decididamente, assim o creio, para a formação estética e literária do potencial receptor infantil.

Referências bibliográficas

Aliaga, R. (2008). *A Tartaruga que Queria Dormir*. Pontevedra: OQO;

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

Maia, G.(2002). O legível, o visível e o invisível. *Malasartes*, 10, 3 - 8.

Valios, V. C. (2011). La competencia lecto-literaria del lector adolescente inmigrante: hacia un itinerario reparador y constructor de identidades. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 258-278) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

La competencia lecto-literaria del lector adolescente inmigrante: hacia un itinerario reparador y constructor de identidades

Virginia Calvo Valios
Universidad de Zaragoza
vcalvo@unizar.es

Resumo
Tomando como punto de partida el paradigma metodológico de la lectura literaria y las respuestas lectoras de Chambers (2007 y 2008), el enfoque emocional de la literatura y las teorías sociológicas de la educación literaria (Petit, 2008, 2009; Rosenblat, 2002; Meek, 2004); se presentan los resultados obtenidos con un grupo de lectores inmigrantes en el contexto educativo.
En este sentido, ¿en qué medida la ilustración como estrategia narrativa y código que contribuye a la construcción de significados, puede facilitar el desarrollo de la competencia lecto-literaria del alumnado inmigrante en el proceso de acogida y aprendizaje de una segunda lengua? Por otra parte, ¿con qué criterios seleccionar obras literarias que permitan el cuestionamiento y análisis de los referentes culturales de la sociedad receptora?
En definitiva, se trata de encontrar claves para aproximarnos a un itinerario en el que la combinación palabra e imagen sea un medio para la elaboración de lo propio: la (re)construcción de identidades de lectores juveniles inmigrantes.

Abstract
Taking the Chambers (2007 and 2008) methodology, an emotional approach to literature and sociological theories of literary education (Petit, 2008, 2009; Rosenblatt, 2002; Meek, 2004) as starting point, we present the conclusions of this study, carried out from a qualitative paradigm with a group of immigrant readers within the educational context. The results lead us to propose several keys for the development of literary pathways that contribute to identity-building of young immigrants.
In that sense, how can learning, as narrative strategy and meaning-building code, develop the reading and literary competence of immigrant teenagers? On the other hand, what criteria should we use in other to select literary books that allow the analysis of the cultural references of the host society?
In short, we need to find the keys to approach a way to combine words and images as a means to (re) building young immigrant readers' identities.

Introducción

En el panorama español actual de la enseñanza del español como segunda lengua para alumnado inmigrante de la Educación Secundaria Obligatoria, la literatura se aborda como un instrumento de intercambio cultural para que el alumnado inmigrante aprecie los textos de las diferentes culturas. Por otra parte, los textos literarios se introducen en niveles B1 y B2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* a partir de las obras literarias recomendadas por la oferta editorial que promueven y fomentan los valores interculturales -muchos son los títulos de literatura juvenil que buscan desarrollar la competencia intercultural desde la sensiblería emocional y el paternalismo evitando que el lector se distancie para reflexionar con una actitud crítica.

Asimismo, según las creencias del profesorado de las aulas de español, el texto literario se considera un discurso muy elaborado y complejo por las desviaciones de la forma y la riqueza léxica, por su valor connotativo y poder sugerente. Por ello, en las programaciones se priorizan las necesidades comunicativas y lingüísticas del alumnado inmigrante: relacionarse y desenvolverse en la comunidad educativa; y por otra parte, la adquisición del discurso académico con el fin de incorporarse y aprender en las distintas áreas curriculares.

Parece evidente que en el ámbito educativo siguen primando los propósitos didácticos vinculados a los conocimientos que los alumnos necesitan utilizar en su vida futura; pero se excluyen objetivos como: leer para conocer otro mundo posible y pensar sobre el propio desde una nueva perspectiva; leer para construir la subjetividad e interpretar la realidad subjetiva; leer para entrelazar el mundo de fuera con el interior; leer para simbolizar la experiencia; leer para recomponer pertenencias y leer para construir la propia identidad.

Así pues, se deduce una desconfianza en la capacidad del receptor inmigrante que nos provoca reflexiones como: ¿es suficiente la vertiente didáctica en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y en la incorporación a una nueva sociedad?, ¿por qué la lectura literaria queda relegada para niveles A2 en el contexto escolar español?, ¿cómo conjuga el joven inmigrante el universo cultural de su infancia con el aprendizaje de su segunda lengua y cultura en plena adolescencia?, ¿cómo asimila las claves culturales en las que se asienta la sociedad a la que se incorpora?, ¿qué podría aportar la lectura de textos literarios al adolescente inmigrante en su proceso de acogida y aprendizaje de su segunda lengua?

Este análisis implica que identifiquemos las situaciones de desarraigo que viven los jóvenes inmigrantes en las aulas de secundaria: crisis de identidad, desorientación vital y cultural, puesto que la migración – como sabemos - conlleva

grandes cambios en la vida de una persona y se adopta porque se considera que aporta mejoras, pero también enormes tensiones y pérdidas. El reto del joven es encajar en su mundo interior el proyecto migratorio emprendido por su familia, y para ello, se activa todo un proceso de reorganización y (re) cuperación de su identidad. En este sentido, Petit (2009) señala:

> Para muchos de ellos, estas crisis se traducen sin embargo en el mismo tipo de angustia. Vividas como rupturas sobre todo cuando se acompañan de una separación de los seres más allegados, de la pérdida del hogar o de los paisajes familiares, las crisis desembocan en un tiempo inmediato, sin proyecto, sin futuro, en un espacio sin línea de fuga. Reviven antiguas heridas, reactivan el miedo al abandono, afectan el sentimiento de continuidad propia y la autoestima. (p.15)

Por ello, abordaremos la lectura como un medio de integración social que permita al adolescente inmigrante simbolizar y transformar las vivencias, crear ese espacio *transicional* al que se refiere Winnicott (1992) en el cual logren sintonizar el mundo exterior y el interior a través de objetos culturales para conjugar en su interior varios universos culturales, hilvanar eslabones de su propia historia y cultura de origen, apropiarse de otra cultura y asumir pluralidad de pertenencias porque, en definitiva las culturas se encuentran, se fecundan, se alteran y reconfiguran. A este respecto, para Petit (1999):

> Cuando uno ha sido criado en una lengua y una cultura determinadas, y luego ha tenido que crecer en otras, la capacidad de simbolizar puede haber sufrido daños. Por ello es necesario encontrar formas de comunicar una con otra, de conciliar una con otra. (p.94)

Estas ideas nos conducen al enfoque emocional de la educación literaria y las teorías sociológicas de la literatura (Petit, 2008, 2009; Rosenblatt, 2002; Meek, 2004); y al paradigma metodológico de la lectura literaria y las respuestas lectoras de Chambers (2007 y 2008): El discurso literario como un medio de construcción de la identidad.

En este sentido, nos preguntaremos: ¿en qué medida la ilustración como estrategia narrativa y código que contribuye a la construcción de significados, puede facilitar el desarrollo de la competencia lecto-literaria del alumnado inmigrante en el proceso de acogida y aprendizaje de una segunda lengua?; y por otra parte, ¿con

qué criterios seleccionaremos obras literarias que permitan el cuestionamiento y análisis de los referentes culturales de la sociedad receptora?

En definitiva, en este proyecto de investigación en curso actualmente, nos proponemos encontrar claves para trazar un itinerario que multiplique las perspectivas de los jóvenes inmigrantes con escenarios, personajes, lugares, tiempos…que no remitan a la realidad inmediata y cotidiana; espacios en los que la combinación palabra e imagen sea un medio para la elaboración de lo propio: la (re)construcción de identidades de lectores juveniles inmigrantes. Siguiendo las ideas de Rosa Tabernero y Luisa Mora (2008) entendemos que son necesarios itinerarios textuales que incidan en el análisis de los modelos culturales de la sociedad de recepción.

A este respecto, presentaremos algunas reflexiones surgidas a partir de la lectura y posterior análisis de las transcripciones de las sesiones realizadas. Comentaremos las respuestas de los grupos de lectura sobre el universo de Neruda recreado por Isidro Ferrer, en *El libro de las preguntas* (2006); el *Bestiario de greguerías* de David Vela (2007) homenajeando a Ramón Gómez de la Serna, y *Mi familia* (2006) de Daniel Nesquens con ilustraciones de Elisa Arguillé. Tres obras en las que el discurso estético creado por la palabra y la imagen, tal vez genere deseos y contribuya a la elaboración de lo propio: textos donde el lector sea un segundo actor.

El discurso literario como un medio de construcción de la identidad

> Cada uno de nosotros está en el lenguaje. Y está en la narración. Hemos oído y leído historias y hemos aprendido cómo la identidad de una persona se construye narrativamente. Cada uno de nosotros se encuentra ya inmerso en estructuras narrativas. (Larrosa, 2003: 617)

Si concebimos la lengua como un pasaporte para encontrar un lugar en la sociedad, si nos integramos en la medida en que dominamos el lenguaje tal y como expresa Petit:

> El lenguaje nos construye. Cuanto más capaces somos de darle un nombre a lo que vivimos, a las pruebas que soportamos, más aptos somos para vivir y tomar cierta distancia respecto a lo que vivimos, y más aptos seremos para convertirnos en sujetos de nuestro propio destino. (Michèle Petit, 2001:114)

Momento será de plantearse qué podría suponer la incorporación de la literatura en las aulas de español con el objetivo de ofrecer a los adolescentes, que atraviesan situaciones de crisis, textos que les ayuden a reconstruirse. Para ello, recurrimos a las teorías de la educación literaria de Michèle Petit (1999; 2001: 2002, 2007; 2009) – desde un enfoque antropológico y la atención fluctuante propia del psicoanálisis – constatan la contribución del discurso literario en la construcción y reconstrucción del yo en situaciones de crisis. En barrios marginados de Francia, encontró jóvenes a los que la lectura les había transformado la vida. Ha estudiado, en la actividad de leer, la existencia de una cultura reparadora, un trabajo íntimo, individual que ofrece la posibilidad de la elaboración de identidades. Una cultura del libro creadora de sentidos y reforzadora de identidades.

> El objeto de mis investigaciones (…) es más bien cómo la lectura ayuda a las personas a construirse, a describirse, a hacerse un poco más autoras de su vida, sujetos de su destino, aun cuando se encuentren en contextos desfavorecidos. Me interesa particularmente describir de qué manera (…) hay niños, adolescentes, mujeres, hombres, que elaboran un espacio de libertad a partir del cual pueden darle sentido a sus vidas, y encontrar, o volver a encontrar la energía para escapar de los callejones sin salida en los que estaban bloqueados. (p. 31)

En este sentido, compartimos con Petit la concepción de la literatura como una vía de acceso al saber, y como el horizonte representacional sobre el cual se articulan los sueños y posibilita imaginar otros mundos posibles. Así pues, entendiendo la lectura literaria como un recorrido para la comprensión del mundo y de nosotros mismos a partir de una modalidad de lectura que otorgue libertad y oxígeno para descubrir y elaborar significados en el territorio de la duda; consideramos que la literatura puede contribuir en el proceso de reelaboración de vínculos, de reestructuración de la personalidad del joven inmigrante y de aprendizaje de las diversas superestructuras de ideas, emociones, modelos culturales y valores morales sobre los que la sociedad receptora asienta sus relaciones humanas. Por lo tanto, no sólo se justificaría la presencia del texto literario en el marco didáctico de la enseñanza del español como segunda lengua, por el uso literario del lenguaje y por la lectura como actividad base para el aprendizaje; sino que además, como un medio para la construcción de la identidad, tal y como afirma Larrosa (2003:617): “la identidad de un persona se construye

narrativamente"; y además, porque la literatura es "un andamiaje privilegiado para la capacidad simbólica del lenguaje, un escenario natural para desarrollar la motivación y las habilidades de acceso a la cultura escrita", en términos de Margaret Meek (2004).

> (…) me inclino a pensar que las obras de Shakespeare (…) justifican mejor el esfuerzo para hacerse usuario de la cultura escrita que la destreza para leer una lista de horarios. Ambas cosas son importantes. Pero la tendencia a considerar la cultura escrita como algo útil con frecuencia ha orientado la atención de los maestros a dar mayor importancia a sus aspectos controladores – la ortografía, la gramática y el uso adecuado de las palabras – que a su función liberadora; es decir, el ejercicio de la imaginación. (pp. 47-47)

Por lo tanto, no sólo estaríamos desarrollando la competencia comunicativa del alumnado inmigrante, sino también su competencia lecto-literaria y contribuyendo a facilitar su incorporación en la sociedad receptora. Se tratará, pues, de dejar al lector que juegue a pensar y a construir futuros potenciales a través del discurso literario. Como nos recuerda Chambers (2008) en *Conversaciones,* nuestra labor debería consistir en ayudar al lector a:

> (…) explorar la literatura como su propia historia, y la historia de la literatura se descubre en la historia de nuestras propias lecturas y las de los otros. La literatura es una construcción lingüística y nuestra lectura es una construcción del lenguaje que usamos para hablarnos a nosotros mismos sobre ella. (p. 225)

Para ello, seguimos la teoría transaccional de Rosenblatt (2002) quien explica que la literatura permite que el individuo asimile unos referentes culturales, inculca imágenes de conducta y actitudes emocionales, ya que su poder reside en su influencia a nivel emocional.

> La literatura puede desempeñar un importante papel en el proceso por medio el cual el individuo se asimila al patrón cultural. Tal como el niño y el adolescente adquieren imágenes de conducta y formas de pensar y sentir a partir de las acciones y las vidas de quienes los rodean, los lectores pueden asimilar esas imágenes de la experiencia que les ofrecen los libros, al compartir emociones e ideas del poeta, al participar en la vida de los seres creados por el novelista (…). Muchas veces el niño y el adolescente aprenden de

> los libros la respuesta emocional culturalmente apropiada a ciertos tipos de situaciones o de personas. De modo similar, ellos pueden absorber de la lectura ideas acerca de la clase de comportamiento o tipos de logros que se valoran, y adquirir los criterios morales a seguir en diversas circunstancias. (Rosenblatt, 2002:211)

También nos hemos nutrido de las investigaciones de Arizpe (2004 y 2010) sobre las respuestas lectoras de niños de minorías étnicas frente al libro álbum. Los estudios de Ana Mª: Margallo (2008) en relación a la lectura de álbumes para favorecer la integración de los alumnos inmigrantes en el contexto escolar de Cataluña; y los proyectos de investigación de Rosa Tabernero (2009 y 2010) para la educación lecto-literaria en la construcción de identidades.

Tres propuestas de lecturas para adolescentes inmigrantes

> Alicia empezaba a cansarse de estar allí sentada con su hermana a orillas del río sin tener nada que hacer. De vez en cuando se asomaba al libro que estaba leyendo su hermana, pero era un libro sin ilustraciones ni diálogos, "¿y de qué sirve un libro –se preguntaba Alicia- que no tiene diálogos ni dibujos? (*Alicia en el País de la Maravillas*, Lewis Carroll, 1992:113).

Para llevar a cabo este proyecto de investigación, nuestros grupos de lectura pertenecen al aula de español de tres centros educativos de la Educación Secundaria Obligatoria. Constituyen un microcosmos de diferentes lenguas y culturas (chino, wolof, árabe, rumano) y con niveles A2 del *MCER*.

En la Comunidad Autónoma de Aragón se establece para la Educación Secundaria Obligatoria, la siguiente resolución (28 de junio, 2006) para las aulas de español:

- El objetivo es que el alumnado inmigrante adquiera las competencias comunicativas y lingüísticas básicas.
- Asistirán a clase los alumnos inmigrantes con un dominio del español inferior al B1 del MCER durante un máximo de 8 horas a la semana de español.
- El máximo de estancia en el aula será de 2 cursos escolares.
- La necesidad prioritaria es la adquisición del español específico que le posibilite seguir las clases ordinarias de las diferentes áreas curriculares.

- Al llegar un alumno nuevo se le matriculará en el curso que le corresponde por edad.

En este marco se ubican las aulas de español de la investigación: responden a un lugar institucional en el que el alumnado inmigrante necesita aprender el español para integrarse en la sociedad, para reconstruir su identidad personal, para continuar con su aprendizaje académico, y para asimilar las maneras de pensar de esa comunidad en la que crece, se forma y vive.

El aprendizaje y la enseñanza del EL2 se producen dentro de un macrocontexto y en el microcontexto del aula. La clase se caracteriza por ser un lugar físico, simbólico y social; un espacio conversacional donde la palabra tiene el papel principal. Se desarrolla en un tiempo (50 minutos) dentro de un horario preestablecido. La clase, se puede definir como un agrupamiento humano organizado según criterios institucionales (edad, nivel, necesidades…) con el objetivo de aprender una lengua. Los alumnos aportan sus características individuales, sus categorías sociales y culturales, sus representaciones, esperas, emociones y sentimientos. En palabras de Van Lier, un contexto lingüístico, cognitivo pero sobretodo un contexto social.

Así pues, en este microcosmo, los alumnos aportan sus identidades socioculturales, sus status y roles, y sus relaciones de autoridad. En general, se pueden identificar las siguientes características en cuanto al alumnado: jóvenes adolescentes que han emigrado en plena adolescencia con su familia o para reunirse con ella. El elemento diferencial es el cambio drástico de panorama vital. Llegan al sistema educativo sin conocer la lengua, les afecta comprobar que sus compañeros y compañeras de clase no parecen ser iguales a ellos aunque tengan la misma edad, y entran a un entorno completamente desconocido. El medio escolar es una red de relaciones e interacciones, y se ahonda en una cultural singular profundamente anclada. Además, el grupo es determinante para la conformación de la identidad y como elemento de seguridad y confianza. Pertenecer a un grupo es un factor clave en la conformación de la personalidad de un adolescente; quedar al margen genera sentimientos de soledad, angustia o rebeldía.

Los criterios que han orientado nuestra selección, se los debemos –por una parte- a las aportaciones y sugerencias de Petit (2009) en *El arte de la lectura en tiempos de crisis,* quien se refiere al desvío poético como una necesidad antropológica y psíquica, la distancia que proporciona la metáfora al permitir hablar sobre las cosas de otra manera, posibilitando la capacidad para objetivar la historia personal evitando que sea evocada directamente y transformando vivencias

dolorosas, elaborando la pérdida y restableciendo lazos sociales. En este sentido, para Petit (2009)

> (..) hay múltiples elementos que contribuyen a la reconstrucción de uno mismo: puede ser una voz que se encuentra en un libro, y con ella una presencia, un ritmo que sostiene y arrulla; o bien un espacio que abre, una "fuga"; o también la posibilidad de obtener una representación, una escenificación distancia de lo que se ha vivido, que reactiva el pensamiento, a veces la conversación; en ocasiones lo que se encuentra es una vitalidad, o un alimento que nutre, o una mirada bondadosa que devuelve una imagen unificada y valorizada en sí mismo (…) (p. 178)

Por otra parte, como *mediadores* hemos tratado de seleccionar textos "abiertos, ambiguos y favorecedores de una lectura activa y creativa", tal y como sugiere Marcela Carranza (2003). Textos –según Larrosa (2003)- en los que prime la "multivocidad, la plurisignificatividad y la apertura". Obras literarias con una "estructura emocional subyacente" en palabras de Rosenblatt. En definitiva, nos encaminamos a la búsqueda de un corpus alejado de las leyes educativas y de los diseños curriculares, del discurso en "valores" y de la novela de aprendizaje, del didactismo moral para acercarnos a otro tipo de discurso en el que el libro haga su propio trabajo (Chambers, 2008:47), un itinerario que busca la colaboración y complicidad del bagaje literario del lector como estrategia discursiva. Un discurso que confía en la competencia literaria del receptor inmigrante y en el valor connotativo y sugerente del lenguaje literario.

> (…) obras que, además de incorporar la imagen como elemento característico del discurso, proponen un texto más abierto con un narrador menos fiable y, por ende, menos direccionista, un narrador que, en ocasiones, desaparece para construir un lector generador de significado. El humor en estas creaciones es una constante y lo que todavía es más novedoso, la presencia de la ironía como recurso muestra posibilidades olvidadas (Rosa Tabernero, 2005:29).

Así pues, propusimos tres obras que por su carácter híbrido, compuesto de texto e imagen, pueden permitir procesos de apropiación y de construcción de significados más allá del nivel de competencia lingüística de nuestros adolescentes inmigrantes.

La riqueza visual del *Bestiario de greguerías* de David Vela, Madrid, ACVF, y el humor ingenioso, surrealista de Gómez de la Serna como una peculiar forma de mirar el mundo. Y, como todo bestiario, las imágenes ilustran las palabras, y así, David Vela dibuja cangrejos, gatos, búhos, loros, monos, vacas…homenajeando a dibujantes y humoristas coetáneos de Ramón Gómez de la Serna.



Figura 1 - Bestiario de greguerías. Cubierta

La dimensión poética en el texto y la imagen, el universo de Neruda recreado por las texturas, las líneas y los trazos de Isidro Ferrer configuran *El libro de las preguntas* (2006), Valencia, Media Vaca. Se trata de una edición hermosa, inteligente, para un lector sensible. Un libro tal vez fronterizo en la poética del libro-álbum y en el que los poemas subsumen su condición verbal para convertirse en una realización artística global (Tabernero, 2009:27).

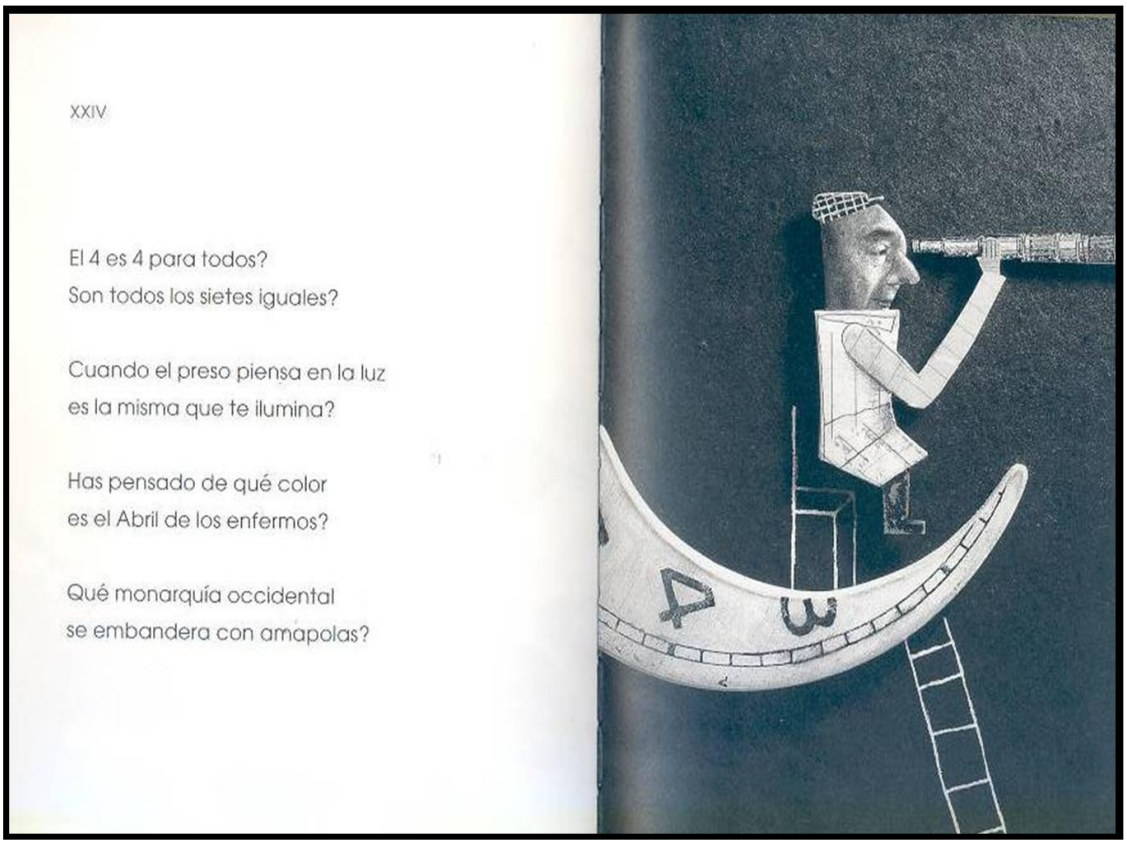


Figura 2 - El libro de las preguntas.

Y la tercera obra en esta búsqueda de un itinerario constructor de identidades, se trata de *Mi familia* (2006) de Daniel Nesquens con ilustraciones de Elisa Arguilé, Madrid, Anaya. Nesquens reemprende una vertiente humorística casi olvidada en la literatura juvenil que supone renovación y frescura. En *Mi familia, un conjunto de microrrelatos,* encontramos la reconstrucción de la familia del narrador. Nesquens otorga confianza en el lector permitiéndole construir significados. Aunque no sabemos muy bien si se trata de una propuesta para un lector infantil, juvenil o adulto, creemos que el libro, a través del humor puede ofrecer una nueva mirada de la realidad tanto desde la imagen como desde el texto.

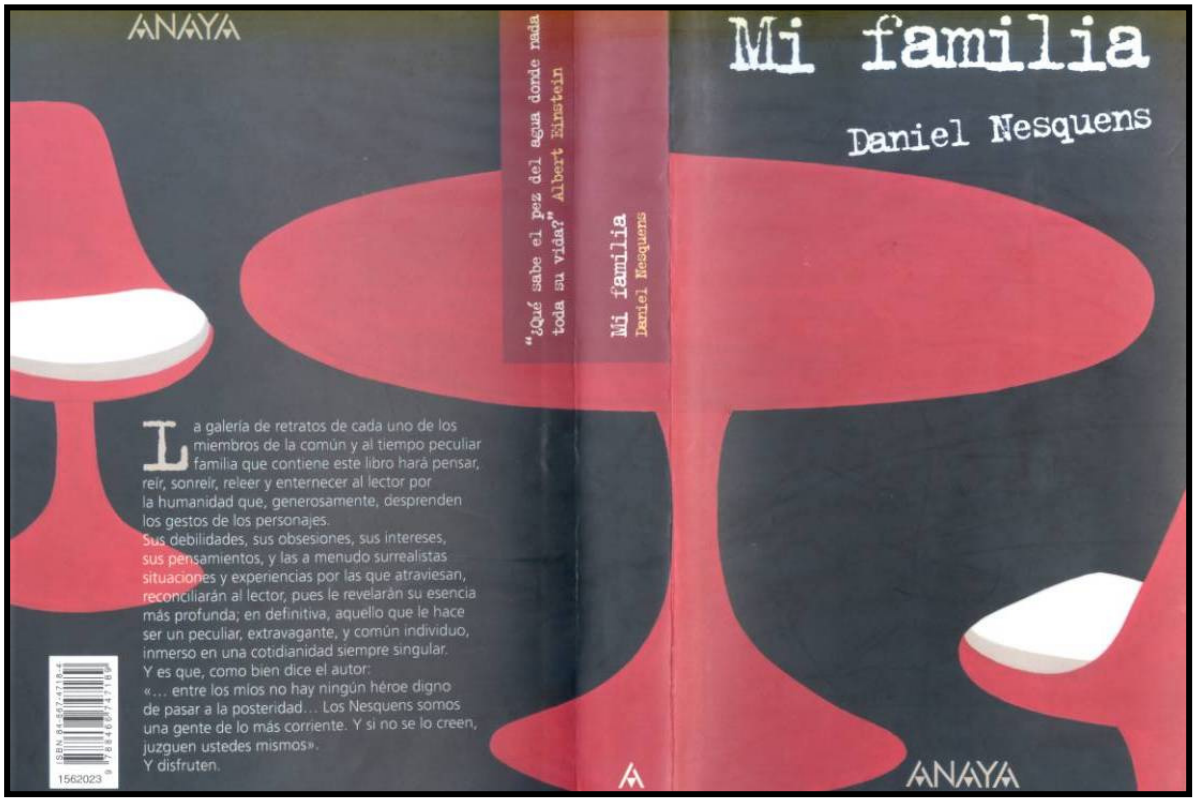


Figura 3 - Mi familia. Cubierta.

Para ello, en las sesiones con nuestros grupos de adolescentes inmigrantes, optamos por la lectura en voz alta como una forma de encuentro entre el texto y los oyentes inmigrantes a través del lector nativo –*mediador-* quien ayuda a tender un puente entre la oralidad y la escritura. Como una actividad centrada en el texto que demanda la escucha y se objetiva la experiencia. Siguiendo las teorías de Ferreiro (1999:150): "como un acto iniciático que produce un asombro deslumbrado cuando se asiste por primera vez".

Por otra parte, el paradigma metodológico de Chambers (2007 y 2008): *Dime* nos ha facilitado la creación de un contexto social para la lectura potencialmente significativo y constructor de sentidos. Para este autor:

> (…) los niños son potencialmente –si es que no de hecho- todo lo que nosotros mismos somos, y que al contar sus propias historias y las lecturas de las historias de otras personas están "llamándose a ser". Al contar sus lecturas están activando sus potencialidades. Pero sólo cuando esa lectura es realmente suya y la comparten cooperativamente, y no es impuesta por alguien más. (Chambers, 2008:227)

Chambers a partir de las teorías del lenguaje de Vygostky y Bruner-, construye un círculo con diferentes actividades y funciones de los agentes implicados en el proceso de lectura. En este sentido, comparte con Iser la fenomenología de la lectura: la conversación literaria como un "proceso dinámico de recreación" en el que todo puede ser "honorablemente comunicable". Para ello, busca, experimenta y finalmente propone un repertorio de preguntas que ayudan a los lectores a hablar de sus lecturas. Así, nace el enfoque "Dime" que sugiere "la colaboración, el deseo del maestro de conocer lo que piensa el alumno y anticipa el diálogo conversacional en vez del interrogatorio" (Chambers, 2008:232).

A modo de conclusión: Hacia un itinerario constructor de identidades

La naturaleza inductiva de este estudio realizado desde los parámetros de la investigación cualitativa, y la importancia de la mirada del alumno, supone que busquemos las maneras en las que los lectores inmigrantes dan significado a sus experiencias lectoras. Para ello, a partir de sus respuestas lectoras intentaremos extraer consideraciones que nos ayuden a aproximarnos a un itinerario de lecturas que construyan identidades. En este sentido, analizando las transcripciones de las diferentes sesiones grabadas, podríamos empezar a reflexionar sobre algunos aspectos que a continuación se refieren:

1.- El gusto por la lectura en voz alta por parte del lector nativo – mediador – La lectura en voz alta no sólo provoca placer en el adolescente inmigrante, sino que le permite almacenar y apropiarse de palabras que le ayudan a reconocer la arquitectura narrativa y a construir historias propias (Chambers, 2007: 66). La experiencia de compartir la lectura en voz alta influye en su proceso de aprendizaje de la lengua elaborando un conocimiento compartido, y por otra parte, les permite acceder a la cultura escrita tal y como señala Meek (2004: 134):" el acto de leer a los niños es un proceso compartido, imaginativo, que involucra tres factores inseparables: lenguaje, pensamiento y afecto". Así, Nisrine y Elena nos comentaban:

Nisrine: Me gusta la lectura en voz alta por saber como leen las gentes que saben muy bien español. Me gusta que nos juntemos todos en clase y Virginia nos lee y nosotros hablamos y discutimos.

Elena: A mí me ha gustado lo que ha dicho Nisrine, pero también me ha gustado que Virginia lee en voz alta y nosotros decimos lo que queremos de los libros.

(IES. Ramón y Cajal, Zaragoza. Aula de español).

2.- Las conversación grupal generada a partir del enfoque *Dime* con preguntas básicas como: ¿qué te ha parecido el libro?, ¿qué te gustó?, ¿qué no te gustó?, ¿encontraste algo nuevo?, ¿te recordó a algo?, facilita el desarrollo de conversaciones exploratorias entre los alumnos, las preguntas se centran en la experiencia del lector con el texto, y llevan al lector a "entender y apreciar esa experiencia a través de considerar la manera en que se formó el texto por medio de la escritura" (Chambers, 2008:227). Así, a partir de la cubierta y del título del *Libro de las Preguntas* (2006):

Inv.: ¿Qué os parece esta portada? ¿Qué pensáis que vamos a encontrar en este libro?

Zineb: Nos va a hacer preguntas y tenemos que contestar

Binta: me gusta la portada

Inv.: ¿Qué os gusta de la portada?

Kadiatou: me gustan los dibujos

Assiatou: los dibujos

Massa: los peces, el pescador

Assiatou: el pescador

Zineb: nosotros vamos a pescar preguntas

Assiatou: o ¿no?

(IES. Lucas Mallada, Huesca. Aula de español).

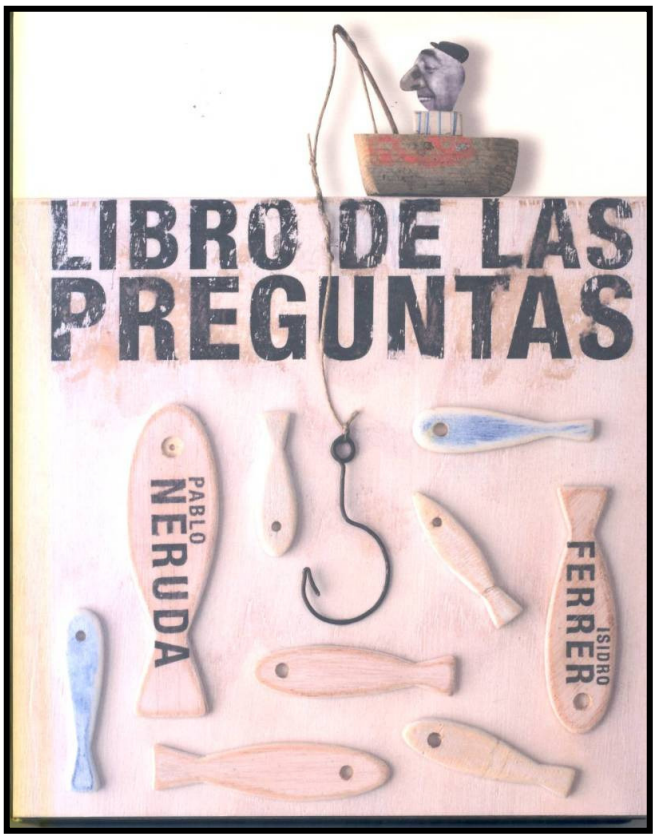


Figura 4 - Libro de las Preguntas. Cubierta.

La composición de la cubierta invita a detenerse, mirar, reflexionar, conversar, e incluso a jugar con las palabras, Zineb interpreta la imagen, asocia ideas, lee y relaciona hasta llegar a jugar con el lenguaje a través de la imagen –construye una metonimia-. El poder sugerente del diseño (las texturas, la iluminación, el paso del tiempo en los trazos de las letras del título, las figuras planas y casi simétricas), les invade y les mueve los afectos, provocan en el lector inmigrante asombro, le permite establecer inferencias, y construir significados a través del conocimiento compartido en la conversación grupal. Así pues, la riqueza poética de esta obra, que busca un lector colaborador, la pregunta como invitación al conocimiento de nosotros mismos; podría ser una de las claves hacia ese itinerario constructor de identidades.

3.- La ilustración como código que contribuye a la construcción de significados en una sociedad en la que la cultura audiovisual imprime una nueva aproximación a la cultura escrita. Se trata, pues, de otro modo de narrar la historia, una nueva forma de oralidad de nuestros tiempos que requiere la colaboración del lector para construir sentido. En este sentido, después de la lectura segmentada del

Bestiario de Greguerías (2007), para Youness, adolescente de Marruecos, y para Yingzi, de origen chino:

> Youness: Me gustan las palabras y el dibujo porque es gracioso. El dibujo me ayuda a entender la greguería antes que leer la frase. Es la primera vez que veo un libro como este y me ha gustado. Quiero inventar una greguería: "Cuántas estrellas hay en el cielo, más que las personas en la tierra".
>
> Yingzi: Me gusta: "La avispa es la señorita cursi de los insectos". Me gusta este dibujo porque la avispa parece una señorita guapa de verdad sentada en el trapecio cogiendo una flor, muy guapa la avispa que puede ser cualquier mujer elegante y femenina. Cuando he visto esta foto he pensado en mi favorito insecto, es la mariposa que parece una niña juguetona, cada día juega en el cielo muy divertida. Es la primera vez que veo un libro así con frases y dibujos, me gusta mucho porque los dibujos me ayudan a comprender mejor el texto y a imaginar otros animales.
> (IES. Goya. Zaragoza. Aula de español).



Figura 5 - Bestiario de Greguerías.

Las imágenes le facilitan al lector inmigrante acceder al significado del texto, interpretar la greguería. Los dibujos simples y cómicos, las personificaciones del bestiario de David Vela, permiten al alumnado inmigrante construir sentidos. Sin la combinación palabra e imagen, estos textos serían inalcanzables. Por otra parte, le ayudan al joven inmigrante a acercarse a la complejidad de la literatura antes de enfrentarse a la complejidad lingüística (Chambers, 2008:219).

4.- Observamos un desarrollo en la habilidad para interpretar el texto visual. Nuestros grupos de lecturas establecen conexiones sobre su propia experiencia cultural, lectora y de vida. La interacción entre la palabra y la imagen le ayuda al lector-espectador a entender las funciones narrativas de ambos discursos. En el caso, de la obra de Daniel Nesquens, -memoria de toda una generación- , algunos de los comentarios de los grupos en las diferentes sesiones fueron:

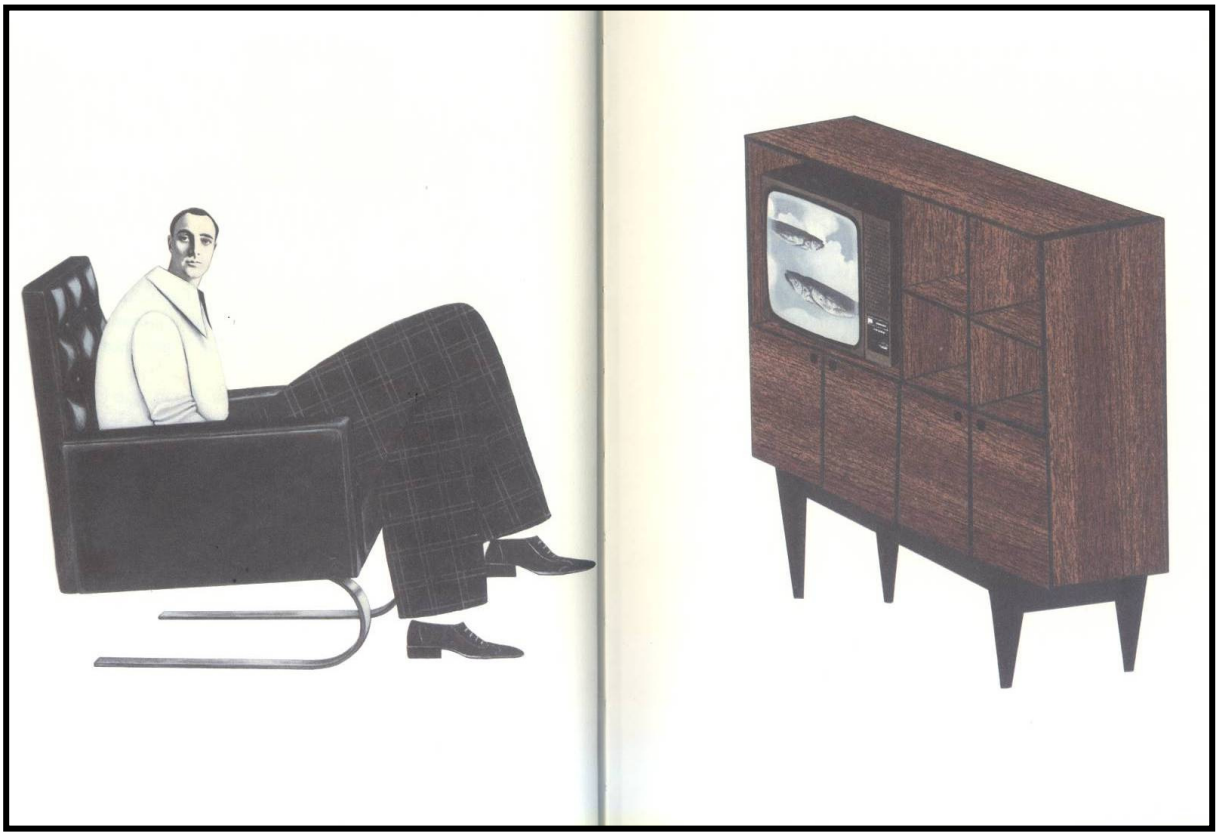


Figura 6 - Mi família.

Zineb: ¿qué piernas? ¿Por qué es así?
Inv.: Esta familia con estas ropas
Zineb: del siglo XX
Assiatou: de mil novecientos
Zineb: los muebles son antiguos y el pantalón también de los años 60
Inv.: ¿Qué os ha gustado de *Mi familia?*
Massa: como describe su familia
Kadiatou: los dibujos, los peces
(IES. Lucas Mallada, Huesca. Aula de español).

Youness: Me ha gustado eso de la fuente estaba como a dos kilómetros y el sol a millones de kilómetros. Hay muchas palabras que repite
(IES. Goya. Zaragoza. Aula de español)

Las frases cortas y armoniosas, la prosa cuidada y el humor de Nesquens, combinado con las ilustraciones en blanco, rojo, negro y azul de Elisa Arguilé, tal vez contribuyan a la construcción de las identidades de los jóvenes inmigrantes.



Figura 7 - Mi família.

El proyecto – como decía al principio – sigue su curso actualmente y seguimos confiando en el poder sugerente y connotativo del discurso literario como claves hacia la elaboración de un itinerario textual constructor de identidades. Para ello, buscamos una lectura transgresora de los textos literarios que propicie la imaginación, el pensamiento divergente, la creatividad y la apertura a otros espacios y lugares en los que la propia identidad se reconstruye *por medio* de y *a través* de la metáfora como una manera de mirar el mundo, de construir *una habitación para uno mismo* al modo de Virginia Woolf.

Por ello, reivindicamos la presencia del discurso literario – y estético – en los programas de aprendizaje y enseñanza del español como segunda lengua para alumnado inmigrante. Así pues, abramos las ventanas de las aulas para dejar entrar al mejor de los mundos posibles.

> (…) construir nuestras casas interiores**,** inventar un hilo conductor en nuestras historias, reescribirlas día tras día. Y algunas veces nos empujan a atravesar océanos, al otorgarnos el deseo y la fuerza para descubrir paisajes, rostros nunca vistos, tierras en las que tal vez serán posibles otras cosas, otros encuentros. Abramos pues las ventanas, abramos libros (Petit, 2009:277).

Referências bibliográficas

Arizpe, E. (2010a). Este libro va de libros: Alfabetización, cultura y conciencia metaliteraria. *In* T. Colomer, T. & C. Silva-Diaz (Eds), *El libro álbum bajo la lupa: nuevas aproximaciones.* Caracas: Para Para/ Banco del Libro.

Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Carranza, M. (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. *Imaginaria, N°181.* Buenos Aires, 24 de mayo de 2006.

Chambers, A. (2007). *Dime.* México: FCE.

Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura.* México: Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A. (2008). *Conversaciones.* México: Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Margallo, A. Mª. (2009). El álbum: una lectura para la integración de los adolescentes recién llegados. *Textos Nº 51*. Barcelona: Graó.

McGonigal, J. & Arizpe, E. (2007). *Learning to Read a New Culture*. Informe sobre un proyecto de investigación para el Departamento de Educación del Ejecutivo Escocés, http://www.scotland.gov.uk/Publications/2007/10/31125406/0

Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita.* México: Fondo de Cultura Económica.

Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. In El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector* (p. 18). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* Nueva edición revisada y aumentada. México: Fondo de Cultura Económica.

Lledó, E. (2009). *Ser quien eres. Ensayos para una educación democrática*. Zaragoza: Prensas Universitarias.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.* México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público.* México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2008). *Una infancia en el país de los libros.* Barcelona. Océano.

Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis.* Barcelona. Océano.

Sanjuan, M (2007). El discurso literario en la construcción del sujeto: la escritura autobiográfica como fuente de información. *Lenguaje y textos,* nº 26.

Sarland, Ch. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta.* México: Fondo de Cultura Económica.

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración.* México: Fondo de Cultura Económica.

Tabernero, R. (2005), *Nuevas y viejas formas de contar: el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo* XXI. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Tabernero, R, y Duenãs, J. D. (2004). "La narrativa juvenil en los últimos veinte años: entre luces y sombras", en M. Sanjuán (coord.) *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 13,* Zaragoza, ICE-Universidad de Zaragoza, pp. 221-294.

Tabernero, R. (2009), "Leer mirando: El libro-álbum en la promoción de hábitos lectores. Claves para una poética de su lectura" en Grupo Hexágono, *I Encuentro Internacional de Estudio y Debate."Literatura Infantil y Matices".* Octubre, 2009 Tarazona (Zaragoza)

Obras de creación

Nesquens, D. (2006). *Mi familia*, Ilustraciones de Elisa Arguilé. Madrid: Anaya.

Neruda, P. & I. Ferrer (2006). *El libro de las preguntas.* Valencia: Media: Vaca.

Vela, D. (2007). *Bestiario de greguerías,* Ramón Gómez de la Serna. Madrid: ACVF.

Santos, M. & Castro, S. L. (2011). Fluência de Leitura Avaliada Através do Índice de Palavras Correctas por Minuto. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 279-301) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

Fluência de Leitura Avaliada Através do Índice de Palavras Correctas por Minuto

Manuela Santos
F.P.C.E. - U. Porto
São Luís Castro
F.P.C.E. - U. Porto
slcastro@fpce.up.pt

Resumo
Uma avaliação da fluência de leitura, rápida, em contexto natural, e potencialmente repetida, pode ser feita através da leitura de um texto corrido a partir da qual se extrai o índice Palavras Correctas Por Minuto. Este índice é um instrumento privilegiado na perspectiva do *Curriculum-Based Measurement*, que tem a vantagem de envolver aspectos integrativos da leitura como o uso da prosódia expressiva. Apresentamos aqui um estudo sobre este índice em crianças portuguesas do 1º ao 4º anos de escolaridade. Foram obtidos os valores deste índice em 364 crianças, que foram também avaliadas através do Teste de Idade de Leitura (TIL), das Matrizes Coloridas Progressivas de Raven, da nomeação rápida de cores e dos subtestes da memória de dígitos e vocabulário da WISC-III. O índice Palavras Correctas Por Minuto sobe de, em média, 34 no 1º ano para 108 no 4º ano. Em todos os anos foi observada uma correlação positiva forte com a medida alternativa de competência de leitura, o TIL, mas não com as medidas não especificamente de leitura. Assim, o índice de Palavras Correctas por Minuto é bom meio de diagnosticar o progresso na leitura nos primeiros anos de escolaridade. Discutimos as implicações destes resultados com especial ênfase na avaliação das dificuldades de aprendizagem com base no currículo e em contexto de aula.

Abstract
The number of words correctly read in one minute (Words Correct Per Minute, WCPM) is a valuable index of reading fluency that is particularly well suited to be used in the framework of curriculum based measurement. We investigated how WCPM can be used to track reading fluency during elementary school, and how it relates to other aspects of cognitive and linguistic development. Normal developing children attending for the first time the 1st to the 4th grade and with no signs of language or cognitive impairments (N = 364) completed a reading age test (TIL), the Raven Coloured Progressive Matrices, the digit span and vocabulary subtests of WISC-III, and read a narrative text so that WCPM could be assessed. WCPM improved from an average of 34 in the 1st grade to 108 in the 4th grade. It correlated strongly with TIL but not with the other measures. These findings suggest that WCPM is a good and reliable instrument to monitor reading progress in the first school years. We discuss the implications of these results for the assessment of learning disabilities based on the curriculum.

Fluência de Leitura Avaliada Através do Índice de Palavras Correctas por Minuto

Sendo a leitura essencial na maioria das actividades do dia-a-dia, os problemas associados à dificuldade de aprendizagem desta competência têm impacto negativo a vários níveis. Contudo, a dificuldade de aprendizagem da leitura é apenas uma das perturbações dentro do grupo das dificuldades de aprendizagem (DA). Segundo Altarac e Saroha (2007), é de 9.7% a prevalência destas dificuldades em crianças e jovens com menos de 18 anos, nos Estados Unidos da América (EUA). Ainda de acordo com estes autores, as dificuldades de aprendizagem podem aparecer sozinhas ou em conjunto, com diferentes graus de gravidade, podendo ser definidas como "um conjunto de perturbações manifestadas nas dificuldades sentidas na audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, matemática, línguas estrangeiras, coordenação, adaptação espacial, memorização e estudos sociais" (Altarac, & Saroha, 2007, p.78).

Modelo Responsiveness-to-intervention

O modelo *Responsiveness-to-intervention* (RTI) surgiu para dar resposta ao problema de identificação das dificuldades de aprendizagem, em oposição ou como complemento ao modelo de identificação com base na discrepância entre QI e o desempenho até aí vigente. O modelo RTI, conceptualizado originalmente por Heller, Holtzman e Messick em 1982, tem como principal objectivo a intervenção precoce com crianças em risco de fracassarem a nível escolar (Fuchs & Fuchs, 2001; 2006). O modelo RTI propõe um conjunto de procedimentos de prevenção e intervenção, que se organizam em quatro etapas (cf. Figura 1). A *1ª etapa* consiste na selecção dos alunos em risco, e deveria acontecer durante o primeiro mês do ano escolar. Os alunos podem ser seleccionados a partir da análise do desempenho nos últimos exames do ano anterior, ou testando todos os alunos do ano em curso com um instrumento de rastreio que seja útil para prever o desempenho nos exames finais. Em ambos os casos, seleccionam-se os alunos cujo resultado se situe abaixo do percentil 25. A *2ª etapa* começa após a selecção das crianças em risco e consiste na monitorização da resposta à instrução escolar normal. Durante oito semanas é monitorizado o progresso com instrumentos breves que permitam a avaliação semanal da criança. Todas as crianças que não respondam de forma

positiva ao programa de instrução regular passam à etapa seguinte. Na *3ª etapa* estas crianças são submetidas a uma intervenção, com um protocolo cientificamente validado, durante oito semanas, com uma frequência de três vezes por semana, durante 30 minutos. Tal como na etapa anterior, é monitorizado o progresso semanal. Finalmente, na *4ª etapa* é feita uma avaliação individual detalhada às crianças que não responderam positivamente à intervenção. Esta avaliação tem como objectivo verificar se a dificuldade não está confinada à aprendizagem escolar propriamente dita e se não terá outra origem, como, por exemplo, atraso mental ou perturbações do comportamento. Este modelo, já implementado em várias escolas nos EUA, tem suscitado alguma controvérsia. Uma questão é que, antes de passar à prática, se deveria ajustar os procedimentos de modo a que haja o menor número possível de falsos positivos e de falsos negativos (Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003). Reynolds e Shaywitz (2009) são mais críticos: apesar de reconhecerem potencial neste modelo, entendem que não é adequado para o diagnóstico e sublinham a necessidade de haver mais investigação sobre o processo de implementação do modelo, a avaliação da resposta à intervenção e os parâmetros de selecção e definição dos pontos de corte para as crianças serem consideradas em risco.

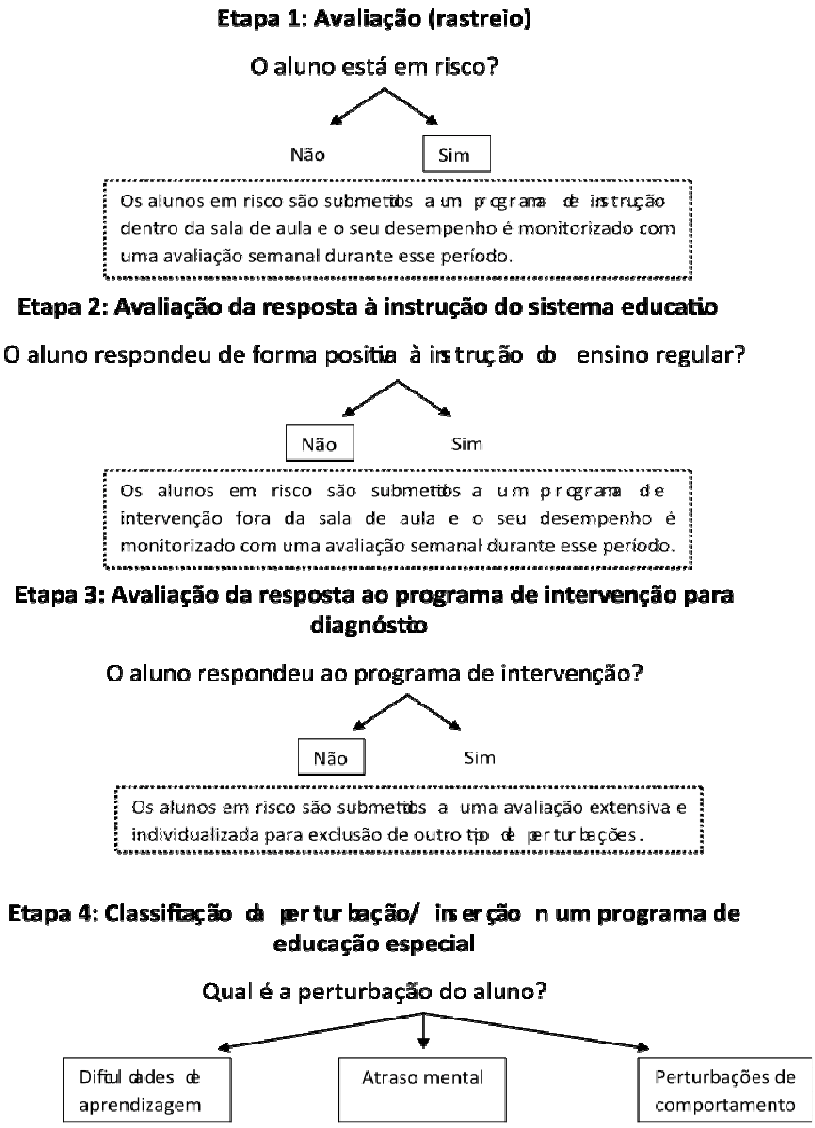


Figura 1 - Modelo RTI adaptado de Fuchs e Fuchs (2001).

Curriculum-based Measurement

No âmbito do modelo RTI, uma das estratégias de avaliação mais utilizadas é o *Curriculum-Based Measurement* (CBM), em que a avaliação e monitorização do progresso dos alunos na matemática, escrita e leitura é feita com base em materiais retirados do currículo escolar (Fuchs & Fuchs, 1992). Vários estudos foram conduzidos para demonstrar a eficácia e validade desta estratégia. Por exemplo, Fewster e Macmillan (2002) confirmaram a validade do CBM para a selecção de crianças a integrarem programas de intervenção. Avaliaram a fluência de leitura e expressão escrita com materiais baseados no currículo num grupo de 465 crianças a frequentar os 6º e 7º anos, e compararam os resultados com os obtidos pelos

mesmos alunos nos exames finais do 8º, 9º e 10º anos, nas disciplinas de inglês e estudos sociais. Os resultados confirmaram o valor preditivo das medidas de fluência de leitura e de escrita, e as análises de regressão revelaram maior valor preditivo da fluência de leitura. É no contexto desta corrente que a avaliação da fluência de leitura passa a ser bastante utilizada e considerada como uma medida particularmente útil para avaliar o progresso da competência de leitura.

Fluência de Leitura

Em 2000, o *National Reading Panel*, formado nos EUA, lançou um relatório sobre o estado do conhecimento científico sobre as dificuldades de aprendizagem, onde são identificadas as principais componentes da leitura: o princípio alfabético, a fluência, a descodificação, a consciência fonológica e o vocabulário (National Reading Panel, 2000). É a partir deste relatório que a fluência de leitura ganha importância enquanto elemento fundamental na aprendizagem. O leitor fluente é definido como "*able to read orally with speed, accuracy, and proper expression*" (National Reading Panel, 2000, p.11). Apesar de esta definição ser aceite por vários autores (e.g., Hudson, Pullen, Lane, & Torgesen, 2009), outros optam por realçar aspectos diferentes. Daane e colaboradores (2005) apontam a compreensão como o elemento mais relevante da fluência, enquanto Rasinski e colaboradores (2009) salientam a prosódia. As primeiras discussões teóricas sobre fluência da leitura têm a sua raiz no trabalho de LaBerge e Samuels (1974) sobre a automatização da aprendizagem. Estes autores defenderam que a leitura é um processo complexo que envolve a interacção da linguagem com a percepção, a memória e a motivação. O leitor fluente seria aquele que consegue alternar a sua atenção para, pelo menos, duas actividades: a identificação ou descodificação de palavras, e a compreensão ou a construção do significado do texto. O leitor não fluente seria aquele que, embora tenha a capacidade de alternar a atenção entre aqueles dois processos, tem a sua atenção centrada em apenas um deles. Centrando-se demais na descodificação, não vai ter capacidade para a compreensão. Assim, e ainda segundo estes autores, para um processo ser automático, é necessário que seja rápido, autónomo, que ocorra sem esforço e que seja completado sem esforço e atenção deliberada. Aplicado à leitura, este processo pode ser reconhecido na facilidade com que um leitor fluente lê sem parar durante horas, fazendo-o de forma autónoma e rápida. A rapidez inerente a este processo faz com que o leitor deixe de controlar ou de precisar de centrar a sua atenção nos processos envolvidos na leitura.

Words Correct per Minute

Dada a relevância da fluência no processo de desenvolvimento e proficiência da leitura, torna-se importante avaliar esta componente. A fluência da leitura em voz alta pode ser avaliada através de dois métodos: leitura de palavras isoladas ou de texto corrido. Apesar de comprovada a validade dos dois métodos, muitas investigações recorreram à leitura de palavras isoladas (Katzir, Kim, O´Brien, Kennedy, Lovett, & Morris, 2006). No entanto, a meta-análise do *National Reading Panel* mostrou que a leitura de textos em voz alta é a modalidade com maior impacto positivo na compreensão, reconhecimento de palavras e fluência, em vários anos de escolaridade, tanto em contextos de instrução regular como de educação especial (National Reading Panel, 2000).

Uma das medidas mais utilizadas é a *Words Correct per Minute* (WCPM). A criança lê oralmente uma passagem de um texto durante um minuto. Durante a leitura, o psicólogo (ou o profissional treinado especificamente para a aplicação da tarefa) faz o registo de todos os erros de leitura e marca a última palavra lida pela criança (Hasbrouck & Tindal, 2006). O índice WCPM é o número de palavras lidas correctamente naquele tempo limite. Esta tarefa tem sido principalmente utilizada como instrumento baseado no curriculum (CBM) para a avaliação da leitura. No âmbito do modelo RTI, o índice WCPM é útil para professores, pois permite-lhes identificar estudantes com necessidade de apoio extra-curricular, e permite também avaliar a eficácia da estratégia de ensino que utilizam, seja para um aluno em particular, ou para a turma em geral (Coulter, Shavin, & Gichuru, 2009). Além disso, esta medida é útil para o rastreio e monitorização do progresso dos alunos (Fuchs, 2003). Como medida de rastreio, o WCPM poderá ser utilizada para identificação dos alunos que necessitam de apoio extra-curricular ou que não estão a responder de forma positiva à instrução regular. De notar que as medidas de rastreio são geralmente simples e rápidas e, como tal, não devem ser a única medida para avaliação da competência geral de leitura; o mesmo acontece com o WCPM. Como medida de monitorização, o WCPM pode ser obtido três vezes por ano, e como procedimento de rotina uma vez por mês ou por semana.

Jenkins e colaboradores (2003) analisaram a contribuição da leitura de texto e de palavras isoladas para a compreensão do texto lido, em 113 crianças no 4º ano de escolaridade. Todas as crianças foram avaliadas na leitura em voz alta de um conto, na leitura das palavras desse conto em forma de lista e na compreensão da leitura, e a medida utilizada foi o número de palavras lidas correctamente por minuto.

Os resultados mostraram que a fluência de leitura em texto foi o preditor mais forte do nível de compreensão do texto.

É importante ter em consideração o tipo de textos que podem ser utilizados. Uma vez que o WCPM foi desenvolvido no âmbito da avaliação baseada no currículo, os materiais utilizados são geralmente retirados do próprio currículo de ensino do aluno. Contudo, alguns autores questionaram se o uso de outros materiais, igualmente adaptados ao nível escolar da criança, poderia também ser válido. Uma posição é que a escolha dos textos deve ser livre, desde que adequada às competências e nível escolar da criança, e baseada nos critérios desenvolvidos por Johnston (citado em Powell-Smith & Bradley-Klug, 2001), segundo os quais devem ser evitadas as passagens: (i) escritas como poemas ou peças teatrais; (ii) que contenham muitos nomes próprios e (iii) que tenham diálogos extensos. Também Fuchs e Deno (1994) salientam que não é essencial que os materiais sejam retirados exclusivamente do currículo escolar, e até apontam algumas desvantagens do uso deste tipo de textos, como, por exemplo, o facto de os textos presentes em alguns currículos de ensino de leitura serem excessivamente controlados a nível de vocabulário.

A vantagem de ser uma medida eficaz e de rápida aplicação fez com que fossem realizados vários estudos, principalmente nos EUA, para publicação de normas de fluência oral de leitura, com enfoque nos primeiros anos de escolaridade. A obtenção de normas para crianças de várias idades, inclusive adolescentes (e.g., Barth, Catts, & Anthony, 2009), em diferentes alturas do ano, é um procedimento comum naquele país. Contudo, em Portugal, que seja de nosso conhecimento, não estão publicadas normas semelhantes para o português. Uma vez que se trata de um instrumento de fácil e rápida aplicação, com eficácia e utilidade demonstradas pelas investigações referidas, pensamos que urge fazer essa publicação e, por isso, realizámos este trabalho.

O presente estudo tem por objectivo principal fornecer valores indicativos de fluência de leitura através do índice de palavras correctas por minuto - WCPM, com crianças dos sete aos dez anos. Pretendemos também analisar a relação entre fluência de leitura e outros aspectos do desenvolvimento cognitivo e linguístico. Para tal, foram avaliados o raciocínio não-verbal e a amplitude de memória (imediata e de trabalho), a nomeação rápida e o vocabulário, e ainda a leitura através de uma medida alternativa (o teste TIL, como explicaremos mais à frente). Através de outros estudos realizados em Portugal sobre o desenvolvimento e avaliação da leitura, podemos esperar alguns resultados para este estudo. No trabalho de Sucena e Castro (no prelo) participaram 272 crianças do primeiro ao quarto ano de

escolaridade. Foram avaliadas em leitura (listas de palavras e pseudopalavras), consciência fonológica, nomeação rápida, vocabulário, amplitude de memória (imediata e de trabalho), linguagem oral e raciocínio não-verbal. Foram recolhidos dados de exactidão e tempos de reacção para a prova de leitura, tanto de palavras como de pseudopalavras. Verificou-se uma progressão do primeiro para o quarto ano na leitura de palavras e de pseudopalavras, em termos de maior exactidão e diminuição dos tempos de reacção, como seria de esperar. Os resultados indicaram ainda que não existe uma associação directa entre a leitura e a capacidade de raciocínio não-verbal e a amplitude de memória, mas há alguma associação com a extensão do vocabulário (nos 2º e 3º anos), e com a nomeação rápida (no 4º ano). Assim, neste trabalho, pretendemos confirmar que o índice de palavras correctas por minuto se correlaciona com a medida alternativa de leitura, e também com a nomeação rápida e ao vocabulário, mas não com a medida de raciocínio não-verbal.

Método

Participantes

Foram observadas 398 crianças do 1º ao 4º anos do Ensino Básico, do concelho de Gondomar. As crianças estavam repartidas por oito estabelecimentos de ensino (sete públicos e um privado). A selecção das crianças foi feita de acordo com os seguintes critérios: (i) serem de língua materna portuguesa; (ii) frequentarem os respectivos anos pela primeira vez; (iii) não apresentarem dificuldades de aprendizagem salientes, presentes ou passadas; (iv) terem a idade prevista para o ano escolar em que se encontravam; (v) terem um nível intelectual normal, de acordo com o teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (pontuação igual ou superior ao percentil 10 de acordo com as normas de Simões, 2000). Foram excluídas 34 crianças: 17 por baixos resultados nas Matrizes Progressivas Coloridas de Raven; 17 por idade excessiva em relação aos colegas (2 desvios-padrão acima da média de idades para o ano em causa). Na Tabela 1 mostra-se a caracterização da amostra final, que foi constituída por 364 crianças.

Tabela 1 - Caracterização da amostra por ano de escolaridade

		Sexo		Idade		
Ano	N	Masculino	Feminino	M (DP)	Mínimo	Máximo
1º	92	42	50	6.9 (0.3)	6.3	7.8
2º	75	35	40	7.7 (0.4)	6.9	8.8
3º	98	48	50	8.8 (0.5)	7.7	9.9
4º	99	44	55	9.8 (0.5)	8.4	10.9
Total	364	169	195	-	-	-

Materiais

Índice Palavras Correctas por Minuto - A medida em estudo destina-se a obter um índice de fluência de leitura, ou seja, o número de palavras lidas correctamente num minuto ou Words Correct per Minute (WCPM). De acordo com a literatura (e.g., Fuchs & Fuchs, 1993) qualquer texto pode ser elegível para obter este índice, tendo apenas de haver o cuidado de que seja adequado aos conhecimentos e capacidades da criança em estudo. Assim, os textos foram seleccionados tendo em conta os critérios de Johnston listados atrás (ie, não incluíram poesia ou teatro, nem muitos nomes próprios, nem diálogos extensos). Foram seleccionados dois textos narrativos de literatura infantil, um mais simples e curto para o 1º ano (91 palavras) e outro complexo e extenso (271 palavras) para os restantes anos. O primeiro texto consistiu nos parágrafos iniciais de "Era uma vez … a joaninha", de Anabela Santiago, publicado no livro da mesma autora "Era uma vez... O Jardim da Catarina", edição Campo das Letras de Outubro de 2001. O segundo texto foi também constituído pelos parágrafos iniciais do conto "O primeiro pirilampo do mundo" de José Eduardo Agualusa, publicado no livro "Estranhões & bizarrocos [estórias para adormecer anjos]", Publicações D. Quixote, Lisboa, 2002.

O procedimento foi idêntico para todas as crianças. A prova foi administrada por duas psicólogas com prática na avaliação psicológica infantil. Antes da recolha de dados, as duas psicólogas familiarizaram-se com os textos, de modo a que a cotação pudesse ser feita de forma rápida e eficaz. Não foi feita qualquer alteração às histórias retiradas dos livros, mantendo-se as imagens do primeiro texto e o título do conto no segundo. Antes do início da leitura, não foi dada indicação sobre o título, ficando apenas registado se foi lido ou não. O procedimento de recolha do índice de palavras correctas por minuto respeitou as indicações de avaliação no âmbito do CBM (e.g., Fuchs & Fuchs, 1993; Hasbrouck & Tindal, 2006). A cada criança foi

entregue uma folha com o texto impresso para fazer uma leitura em silêncio, de modo a familiarizar-se com o mesmo. Foi dada à criança uma breve explicação sobre a prova, assim como a seguinte instrução: "Agora vou-te pedir para leres este texto em voz alta. Tenta ler bem e a uma velocidade razoável. Quando eu disser 'Pára!', é sinal de que não podes continuar a leitura e deves parar de ler." A duração da prova foi controlada com um cronómetro e a contagem iniciada quando a criança lia a primeira palavra. Além da folha com o texto para a criança ler, o examinador tinha uma folha idêntica para fazer o registo das palavras lidas incorrectamente e da última palavra lida pela criança. Foram considerados erros de leitura todos aqueles em que a palavra foi alterada globalmente (erros que se estendem por mais do que um segmento da palavra; e.g., ler *caneta* como *quente*) ou em que apenas um segmento foi alterado (ler *bife* como *bisse*), omitido (ler *parque* como *paque*, ou adicionado (ler *flor* como *felor*), ou quando uma palavra não foi lida. As repetições e auto-correcções foram consideradas correctas. Caso a criança hesitasse ou tivesse dificuldade em pronunciar alguma palavra por mais de aproximadamente três segundos, o adulto lia a palavra e contava um erro. Se a criança saltasse uma linha, era redireccionada para a última palavra lida sem penalização na pontuação.

Medida alternativa de leitura: Foi administrado o Teste de Idade de Leitura (TIL) (Sucena & Castro, 2008). Esta prova permite obter uma medida de competência geral de leitura e compreensão. O TIL tem a duração máxima de cinco minutos e consiste em completar 36 frases isoladas com uma das cinco palavras dadas como opção (um distractor sem qualquer semelhança à palavra-alvo, e os restantes distractores semelhantes à palavra-alvo ora em termos visuais, ora fonológicos, ora semânticos).

Nomeação rápida: Foi aplicada a prova de Nomeação Rápida de Cores, NRC (Sucena e Castro, no prelo). Consiste em mostrar no ecrã do computador uma matriz de 16 quadrados com quatro cores: vermelho, amarelo, azul e verde. A criança recebe instruções para dizer o nome das cores, da esquerda para a direita, do início ao fim da matriz, o máximo de vezes possível durante 30 segundos.

Raciocínio não-verbal: Foi usado o teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, MPCR (Simões, 2000). A criança tem de completar um caderno com 36 itens: para cada item deve escolher uma de seis opções, de forma a completar um padrão.

Vocabulário: Foi aplicado o subteste de vocabulário da WISC-III (Wechsler, 2003), em que é pedido para definir oralmente um conjunto de palavras. A pontuação total depende do número de palavras correctamente definidas, e é transformada em valores padronizados de acordo com a idade.

Amplitude de memória: Foi usado o subteste de memória de dígitos da WISC-III (Wechsler, 2003), em que é pedido à criança para repetir uma série de dígitos, primeiro em ordem directa e depois em ordem inversa. A pontuação total corresponde ao número de sequências correctas na ordem directa e inversa e, como acima, é transformada em valores padronizados.

Procedimento

Todos os dados foram recolhidos entre Abril e Junho (3º período lectivo). A recolha foi realizada individualmente em sala sossegada, à excepção das provas TIL e, em parte, a MPCR, recolhidas colectivamente. Para motivar a colaboração das crianças, foi-lhes dito que iriam participar num "jogo de palavras". Após a recolha, foi-lhes oferecido um presente, como agradecimento pela sua colaboração. A recolha foi feita após a autorização, por escrito, de todos os encarregados de educação (consentimento informado). As crianças realizaram a totalidade das provas em salas de aula ou em espaços da escola (biblioteca, sala de informática, sala dos professores). Cada prova foi precedida de um curto período de treino ou familiarização com as tarefas e respectivas instruções. Foi fixada a seguinte ordem das tarefas: Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, subteste de Vocabulário, subteste de Memória de Dígitos da WISC-III, NRC e Índice de Palavras Correctas por Minuto.

Resultados

Numa primeira parte, serão apresentados os resultados das análises de variância (ANOVA), seguindo-se a análise dos resultados das correlações e regressões. Salvo se indicado em contrário, todas as ANOVAS foram realizadas com o modelo Ano (1º, 2º, 3º, e 4º anos) e Sexo como factores inter-sujeito, e os testes post-hoc foram feitos através de testes Tukey com alpha a 0.05. À excepção dos subtestes da Memória de Dígitos e Vocabulário da WISC-III, em que foram utilizados valores padronizados, em todas as outras provas os resultados referem-se aos dados brutos. Uma vez que o principal objectivo deste trabalho é fornecer

valores indicativos de fluência de leitura, começamos por apresentar na Tabela 2 o número de palavras lidas correctamente num minuto, por ano escolar.

Tabela 2 - Média do número palavras lidas correctamente num minuto (WCPM) em cada ano escolar. Entre parêntesis o desvio-padrão.

Ano	N	WCPM (DP)	Mínimo	Máximo
1º	92	34.2 (15.1)	8	86
2º	75	70.5 (24.4)	22	139
3º	97	93.6 (24.8)	30	166
4º	97	108.1 (23.2)	43	179

A ANOVA mostrou um efeito significativo do ano escolar, $F(3, 353) = 196.81$, $p < .001$, não tendo sido encontrado efeito significativo de sexo ou de interacção entre os dois factores. Análises *post-hoc* mostraram que todos os anos diferem entre si, observando-se uma progressão notória do número de palavras lidas correctamente do 1º ano até ao 4º ano. Esta progressão pode ser observada mais detalhadamente na Figura 2, que mostra a dispersão dos resultados individuais.

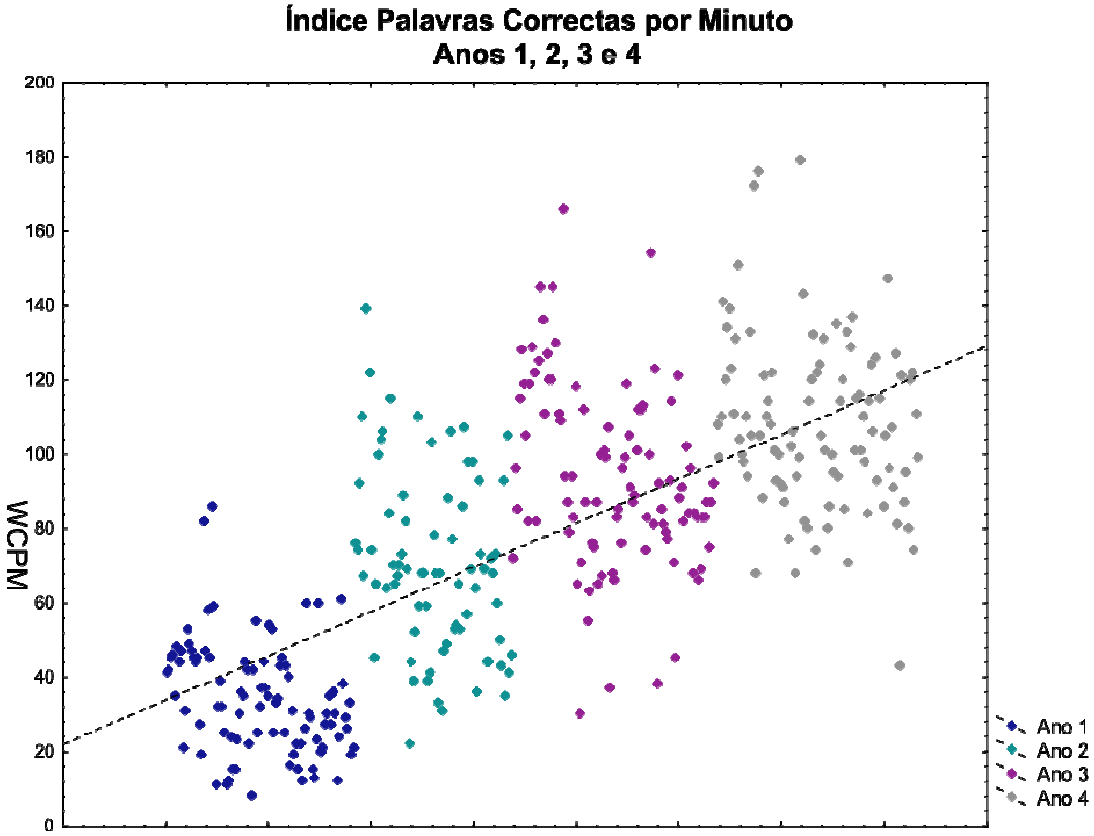


Figura 2 - Gráfico de dispersão dos resultados individuais do número de palavras lidas correctamente num minuto (WCPM), por ano de escolaridade.

Os resultados obtidos nas restantes provas podem ser observados na Tabela 3, onde por questão de comparação se repetem os valores do índice WCPM.

Tabela 3 - Médias e desvios-padrão de todas as tarefas por ano de escolaridade.

	N	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
WCPM	361	34.2 (15.1)	70.5 (24.4)	93.6 (24.8)	108.1 (23.2)
Teste de Idade de Leitura %	273	21.9 (12.5)	46.6 (14.2)	61.4 (18.2)	76.4 (17.2)
Nomeação Rápida de Cores	363	27.1 (6.1)	31.7 (5.9)	34.1 (7.4)	37.6 (6.7)
Matrizes Progressivas Coloridas de Raven	359	21.8 (4.59	24.1 (4.7)	25.1 (4.8)	29.1 (4.1)
Vocabulário WISC-III*	364	11.4 (3.7)	10.1 (3.6)	10.9 (4.3)	11.7 (4.2)
Memória de dígitos WISC-III*	364	9.4 (2.6)	9.1 (2.4)	8.9 (2.3)	9.2 (2.8)

* Valores padronizados.

À semelhança do que se verificou no WCPM, a ANOVA realizada para a prova TIL mostrou um efeito significativo de ano escolar, $F(3, 265) = 57.26$, $p < .001$, sem outro factor ou interacção significativa, e os testes Tukey confirmaram que são significativas as diferenças entre todos os anos. Também na prova de nomeação os resultados da ANOVA indicaram efeito de ano escolar, $F(3, 355) = 40.75$, $p < .001$, sem outros efeitos ou interacções significativas. Aqui, porém, as diferenças significativas foram apenas entre o 1º e o 2º, e o 3º e o 4º anos. Resultados análogos foram encontrados para as matrizes de Raven (efeito de ano escolar, $F(3, 351) = 41.85$, $p < .001$; nos testes Tukey, todas as diferenças significativas excepto entre 2º e 3º anos). Na prova de vocabulário, a ANOVA revelou um efeito de ano, $F(3, 356) = 2.7$, $p < .05$, e as análises *post-hoc* mostraram que foram significativas as diferenças entre o 2º e 4º anos. Na prova de memória de dígitos não houve efeitos significativos, $F < 1$.

Com o objectivo de analisar a validade do índice WCPM e a sua relação com os outros domínios cognitivos, foram calculadas correlações de Pearson separadamente para cada ano escolar. À semelhança de Sprenger-Charolles, Colé, Béchennec e Kipffer-Piquard (2006), adoptámos um critério conservador, fazendo a correcção de Bonferroni para *alpha* de 0.01. As correlações foram classificadas como fortes com valores iguais ou superiores a .50, moderadas com valores iguais ou superiores a .30 e fracas com valores iguais ou superiores a .10 (Aron, Aron, & Coups, 2009), e podem ser analisadas nas Tabelas 4 a 7. A correlação significativa

mais forte foi de .74 e verificou-se entre o WCPM e o TIL no 3º ano. Quanto às correlações obtidas entre o WCPM e as restantes provas, pode-se dizer que as mais consistentes se verificaram com o TIL, a nomeação (NRC) e a prova de vocabulário.

Tabela 4 **-** Correlações entre o índice WCPM e as outras tarefas, para o **1º ano**

	TIL	*NRC*	*Voc*	*Dígitos*	*Raven*
1. WCPM	+.70*	+.32	+.28	+.29	+.05
2. TIL		+.32	+.38	+.29	+.04
3. NRC			+.32	+.33	+.15
4. Vocabulário – WISC-III				+.46*	+.22
5. Dígitos – WISC-III					+.04

Nota. WCPM, Índice de palavras correctas por minuto. TIL, Teste de Idade de Leitura. NRC, Nomeação Rápida de Cores. Voc, subteste de Vocabulário da WISC-III. Raven, Matrizes Progressivas Coloridas de Raven. *p <.01 após correcção de Bonferroni.

A correlação entre o WCPM e o TIL é moderada ou forte em todos os anos, com valores entre os .55 e os .74. A correlação entre estas duas provas é a mais consistente, pois é a única que se verifica em todos os anos. A correlação entre a fluência (WCPM) e a nomeação (NRC) é moderada (entre .43 e .49), e entre a fluência e a extensão do vocabulário é moderada ou forte (de .44 a .55). Entre o WCPM e a nomeação e o vocabulário, a correlação só é significativa a partir do 2º ano. Relativamente ao TIL, além das correlações já mencionadas com o WCPM, esta prova apresenta ainda uma correlação significativa com a prova de vocabulário nos 2º e 3º anos de escolaridade (.49 e .48, respectivamente). Quanto à prova de vocabulário, salienta-se a correlação moderada com as matrizes de Raven (MPCR) no 3º e 4º anos, e a correlação moderada com a memória de dígitos no 1º ano. É de salientar que nem a memória de dígitos, nem a estimativa de inteligência não-verbal (MPCR) tiveram qualquer correlação com o número de palavras lidas correctamente num minuto.

Tabela 5 - Correlações entre o índice WCPM e as outras tarefas, para o **2º ano**.

	TIL	***NRC***	***Voc***	***Dígitos***	***Raven***
1. WCPM	+.61*	+.43*	+.44*	+.40	+.05
1. TIL		+.38	+.49*	+.33	+.07
2. NRC			+.21	+.29	+.03
4. Vocabulário – WISC-III				+.35	+.29
5. Dígitos – WISC-III					+.14

Nota. WCPM, Índice de palavras correctas por minuto. TIL, Teste de Idade de Leitura. NRC, Nomeação Rápida de Cores. Voc, subteste de Vocabulário da WISC-III. Raven, Matrizes Progressivas Coloridas de Raven. *p <.01 após correcção de Bonferroni.

Tabela 6 - Correlações entre o índice WCPM e as outras tarefas, para o **3º ano**.

	TIL	***NRC***	***Voc***	***Dígitos***	***Raven***
1. WCPM	+.74*	+.49*	+.55*	+.31	+.36
1. TIL		+.32	+.48*	+.18	+.35
2. NRC			+.34	+.21	+.20
4. Vocabulário – WISC-III				+.20	+.48*
5. Dígitos – WISC-III					+.37

Tabela 7 - Correlações entre o índice WCPM e as outras tarefas, para o **4º ano**.

	TIL	***NRC***	***Voc***	***Dígitos***	***Raven***
1. WCPM	+.55*	+.43*	+.48*	+.31	+.35
2. TIL		+.23	+.25	+.36	+.10
3. NRC			+.23	+.17	+.25
4. Vocabulário – WISC-III				+.29	+.48*
5. Dígitos – WISC-III					+.34

Com o objectivo de analisar a contribuição de cada um dos processos cognitivos para a leitura como competência geral e para a fluência de leitura em particular, foram realizadas análises de regressão separadamente para o WCPM e o TIL, por ano escolar. Foi utilizado o método *forward stepwise*, que se caracteriza por combinar os procedimentos usados no método *forward entry* e *backward removal*. Foram então realizados dois grupos de análises: uma análise com o WCPM como

variável dependente (cf. Tabela 8) tendo a Raven, NRC, memória de dígitos e vocabulário como preditores, e outra análoga com o TIL como variável dependente (cf. Tabela 9). Os resultados são apresentados por ano escolar.

Tabela 8 - Contributo da nomeação rápida (NRC), vocabulário (Voc), memória de dígitos e rendimento intelectual não verbal (MPCR) na variação do índice WCPM: coeficientes beta (β), respectiva significância e coeficientes de determinação (R^2).

WCPM	**1º ano**		**2º ano**		**3º ano**		**4º ano**	
Preditores	β	*p*	β	*p*	β	*p*	β	*p*
NRC	.24	.02*	.32	.00*	.25	.00*	.33	.00*
Voc	.24	.02*	.31	.00*	.42	.00*	.28	.00*
Mem. Dígitos	-	-	-	-	.17	.03*	.20	.02*
MPCR	-	-	-	-	-	-	-	-
R^2	.13		.24		.36		.33	

Nota. WCPM: Índice de palavras correctas por minuto. NRC: Nomeação Rápida de Cores. Voc: subteste de vocabulário da WISC-III. Mem. Dígitos: subteste de memória de dígitos da WISC-III. MPCR: Matrizes Progressivas Coloridas de Raven.

Tabela 9 - Contributo dos mesmos preditores na variação do TIL.

TIL	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano	
Preditores	β	*p*	β	*p*	β	*p*	β	*p*
NRC	-	-	.29	.00*	-	-	-	-
Voc	.38	.00*	.43	.00*	.48	.00*	-	-
Mem. Dígitos	-	-	-	-	-	-	.36	.00*
MPCR	-	-	-	-	-	-	-	-
R^2	.13		.30		.22		.12	

Nota. TIL: Teste de Idade de Leitura. NRC: Nomeação Rápida de Cores. Voc: subteste de vocabulário da WISC-III. Mem. Dígitos: subteste de memória de dígitos da WISC-III. MPCR: Matrizes Progressivas Coloridas de Raven.

Analisando o contributo específico de cada preditor para a fluência de leitura, verifica-se que a nomeação e a prova de vocabulário são os preditores mais consistentes, uma vez que se mantêm ao longo dos 4 anos. No 1º e 2ºanos, a nomeação rápida e o vocabulário são aliás os únicos preditores significativos. Já no 3º e 4ºanos, além destes, a prova de memória de dígitos fica também retida nos modelos. Relativamente às análises feitas com o TIL como variável dependente, verifica-se que a prova que tem maior valor preditivo é a de vocabulário. Além desta, só entram no modelo a nomeação rápida no 2º ano e a memória de dígitos no 4º. Em resumo, independentemente do ano, o WCPM é explicado principalmente pela NRC e pela prova de vocabulário. A prova de memória de dígitos é também um preditor com alguma importância nos últimos dois anos. A Raven, uma prova de avaliação da capacidade intelectual geral, foi a única excluída em todos os anos, indicando o fraco valor preditivo para o WCPM. Este padrão de resultados não se verificou totalmente em relação ao TIL, que reteve no modelo apenas um dos preditores do WCPM – a prova de vocabulário, nos três primeiros anos de escolaridade.

Discussão

Reconhecida a importância da fluência como uma das principais componentes da leitura, torna-se essencial o seu estudo em termos de estrutura e de avaliação. Assim, pretendemos com este trabalho fornecer uma medida de avaliação da fluência de leitura e, ao mesmo tempo, perceber de que forma esta se relaciona com outros aspectos do funcionamento cognitivo relevantes para a linguagem (nomeação rápida, vocabulário, amplitude de memória e capacidade intelectual) e com outra medida de leitura (TIL), ao longo dos quatro primeiros anos de escolaridade. De forma geral, os resultados mostraram uma progressão, ao longo da escolaridade, em todas as tarefas, à excepção daquelas em que foram utilizados os valores padronizados (os subtestes de vocabulário e memória de dígitos da WISC-III). No entanto, nas provas de nomeação e das matrizes progressivas coloridas de Raven, há um crescimento do primeiro para o quarto, embora haja uma estabilização do segundo para o terceiro ano.

No que respeita ao índice estudado, os resultados obtidos mostram que o número de palavras lidas correctamente num minuto aumenta do 1º ao 4º ano de escolaridade. Trata-se portanto de uma medida discriminativa das diferenças de desempenho entre anos sucessivos. Este é um resultado consistente com os estudos prévios sobre o assunto, que apontam esta medida como uma das mais

válidas para avaliação da fluência de leitura (Fuchs et al., 2001). De notar que, apesar de existirem diferenças significativas entre os quatro anos, a diferença que os separa vai diminuindo: à medida que o aluno tem mais escolaridade, o aumento de fluência entre anos sucessivos vai-se atenuando. Este resultado vai de encontro ao de outros estudos, como o de Yovanoff, Duesbery, Alonzo e Tindal (2005) com crianças do 4º até ao 8º ano, sobre a importância da fluência de leitura e do vocabulário como medidas de compreensão. O efeito da fluência diminui ao longo dos anos de escolaridade, sendo esta diminuição mais evidente nos últimos anos. No entanto, o vocabulário é sempre um factor importante, independentemente do ano de escolaridade. Os autores explicam que este facto poderá dever-se à mudança na forma como a leitura é conceptualizada no sistema de ensino. Enquanto, nos primeiros anos, o principal objectivo é *aprender a ler*, nos anos posteriores será *aprender a aprender*. Ao conseguir um bom nível de fluência, a criança vai estar mais disponível para se concentrar no significado e aumentar progressivamente o seu vocabulário. Assim, pode-se concluir que a fluência de leitura tem um papel preponderante nos primeiros anos de escolaridade, sendo um dos principais factores para atingir a proficiência na leitura. Voltando ao nosso estudo, os resultados confirmaram também a validade do índice de palavras correctas por minuto, pois verificou-se uma associação robusta entre o índice de palavras correctas por minuto e o TIL, uma outra medida de desempenho da leitura em contexto significativo (i.e., de palavras em contexto).

É também particularmente relevante a relação entre nomeação rápida e fluência de leitura. Observámos uma correlação moderada do 2º ao 4º ano entre o índice de palavras correctas por minuto e a nomeação, mas não entre esta e o TIL. Nas análises de regressão foram obtidos resultados análogos ao das correlações (o valor preditivo da nomeação é significativo do 1º ao 4º anos para o índice de palavras correctas por minuto, mas só no 2º anos para o TIL). Estes resultados parecem indicar uma relação específica entre a nomeação rápida e a fluência, que não se verifica com medidas de exactidão. A relação entre a fluência de leitura em texto e a nomeação rápida tem sido verificada por outros autores. Vaessen e colaboradores (2009), num estudo com crianças disléxicas a frequentar o ensino básico, encontraram uma relação consistente entre a velocidade de nomeação e a fluência de leitura – medida em número de palavras lidas por minuto - que não se verificou a nível de exactidão (percentagem de palavras lidas correctamente). A relação entre a fluência e a nomeação rápida poderá ser explicada pela semelhança dos mecanismos subjacentes nas duas medidas. As duas implicam velocidade e têm limite de tempo na sua realização; além disso, implicam rapidez na integração da

informação visual, na recuperação fonológica e na activação da articulação – todos mecanismos inerentes à leitura (Kirby, Desrochers, Roth, & Lai, 2008).

De forma consistente, aparece também a relação entre o índice de palavras correctas por minuto e o vocabulário. Aliás, a prova de vocabulário parece ser a única que está mais directamente relacionada com as duas medidas de avaliação da leitura: o WCPM e o TIL. Os resultados obtidos nas análises de correlação mostram que a extensão de vocabulário e as duas medidas de leitura se encontram associadas a partir do 2º ano. Estudos recentes, como o de Hudson e colaboradores (2009), e o de Lane e colaboradores (2009), apontam o vocabulário como um dos principais factores envolvidos na fluência de leitura nos primeiros anos de escolaridade. Por exemplo, as crianças do 1º ao 3º anos de escolaridade com resultados mais altos no vocabulário eram também as mais fluentes; e as crianças do 1º ano com mais vocabulário eram as que tinham um maior crescimento de fluência ao longo do ano (Lane et al, 2009). Este foi o padrão encontrado no presente estudo, onde o vocabulário aparece em todos os anos como preditor do WCPM e nos três primeiros anos no TIL.

Em relação às provas que avaliam as competências cognitivas transversais a vários domínios, a memória de dígitos e a MPCR, os resultados mostram que não estão fortemente associadas à leitura. A partir da análise dos resultados das correlações, verificámos que a amplitude de memória não está associada, em nenhum ano, às provas de leitura, observando-se apenas uma correlação significativa com a prova de vocabulário no 1º ano. Quanto às análises de regressão, a amplitude de memória só parece ter algum valor preditivo das duas medidas de leitura a partir do 3º ano. Aqui, a memória de dígitos aparece como preditor do TIL, e no 3º e 4º anos como preditor do índice de palavras correctas por minuto. Este resultado está em concordância com o de Sprenger-Charolles e colaboradores (2005), em que as correlações significativas obtidas entre as medidas de leitura e uma prova de memória a curto prazo foram poucas (4 em 46) e sem padrão específico. Quanto à MPCR, medida da capacidade intelectual geral, não se encontra correlacionada com nenhuma das medidas específicas de leitura, em nenhum dos quatro anos estudados. Este resultado é consistente com o de outros estudos (e.g., Sprenger-Charolles et al., 2005) e reforça a noção de que a capacidade intelectual geral e a leitura parecem ser domínios independentes.

A propósito das limitações do estudo, é de referir que, para uma análise mais completa da fluência, poderiam ter sido incluídas medidas de consciência fonológica e de compreensão. Porém, investigações que incluíram estas e outras variáveis tinham como objectivo específico estudar as dimensões

associadas à fluência de leitura, o que não se verifica no presente estudo. Poderia também ter sido utilizado um segundo texto para avaliação da fluência. Por questões de exequibilidade na organização da recolha de dados, não foi possível introduzir no protocolo de avaliação um segundo texto. No entanto, reconhecemos que poderia ser vantajoso para reforçar a validade desta medida.

Adicionalmente importa ainda referir que os valores apresentados são apenas indicativos, uma vez que não foram recolhidos dados de uma amostra representativa da população em estudo. Todavia, dada a escassez de estudos com valores sobre o desempenho a nível de fluência de leitura em Portugal, os valores aqui apresentados são uma mais-valia para todos os profissionais que tenham particular interesse na área da avaliação da competência de leitura e do rastreio de dificuldades de aprendizagem.

Conclusão

Em suma, procurámos com este estudo preencher uma lacuna na área da avaliação da leitura, fornecendo valores para uma medida que pode ser aplicada facilmente, de forma rápida e até repetida. A partir da análise dos resultados, podemos concluir que o índice de palavras correctas por minuto é uma medida válida para a avaliação do progresso na aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade, e útil para o rastreio e sinalização de crianças com dificuldades de leitura. Este estudo revela ainda que dois outros aspectos do funcionamento cognitivo, a saber, a velocidade de nomeação e a extensão do vocabulário, contribuem para atingir a proficiência na leitura. Por outro lado, os processos relacionados com o funcionamento intelectual geral não têm a mesma importância na aprendizagem da leitura, sugerindo que esta depende principalmente de processos cognitivos do âmbito da linguagem.

Seria importante em futuras investigações obter dados de fluência de leitura em diferentes épocas do ano lectivo. Seria assim possível acompanhar o progresso de cada aluno, enquadrando esta monitorização na perspectiva da resposta à intervenção (RTI). Ou seja, os valores poderiam ser utilizados para avaliação do progresso escolar da criança (até que pondo o sistema educativo está a conduzir a bons resultados), e também para avaliação da resposta das crianças que tenham sido submetidas para melhorar a leitura.

Referências bibliográficas

Altarac, M., & Saroha, E. (2007). Lifetime prevalence of learning disabilities among U.S. children. *Pediatrics*, *119*, 77-83.

Aron, A., Aron, E., & Coups, E. (2009). *Statistics for Psychology*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Barth, A. E., Catts, H., & Anthony, J. (2009). The component skills underlying reading fluency in adolescents readers: A latent variable analysis. *Reading & Writing*, *22*, 567-590.

Coulter, G., Shavin, K., & Gichuru, M. (2009). Oral reading fluency: Accuracy of assessing errors and classification of readers using a 1-min timed reading sample. *Preventing School Failure*, *54*(1), 71-76.

Daane, M., Campbell, J., Grigg, W., Goodman, M., & Oranje, A. (2005). *Fourth-Grade Students Reading Aloud: NAEP 2002 Special Study of Oral Reading* (NCES 2006-469). U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Washington, DC: Government Printing Office.

Fewster, S., & Macmillan, P. (2002). School-based evidence for the validity of curriculum-based measurement of reading and writing. *Remedial and Special Education*, *23*, 149-156.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2001). Responsiveness-To-Intervention: A blueprint for practitioners, policymakers, and parents. *Teaching Exceptional Children*, *38*(1), 57-61.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?. *Reading Research Quarterly* (New Directions in Research), 93-99. doi:10.1598/RRQ.41.1.4

Fuchs, L. (2003). Assessing intervention responsiveness: Conceptual and technical issues. *Learning Disabilities Research & Practice*, *18*, 172-186.

Fuchs., L., Deno, S. (1994). Must instructionally useful performance assessment be based in the curriculum?. *Exceptional Children*, *61*(1), 15-24.

Fuchs, L., & Fuchs, D. (1992). Identifying a measure for monitoring student reading progress. *School Psychology Review*, *21*, 1-16.

Fuchs, L., & Fuchs, D. (1993). Formative evaluation of academic progress: How much growth can we expect?. *School Psychology Review*, *22*, 1-30.

Fuchs, L., Fuchs, D., Hosp, M., & Jenkins, J. (2001). Oral Reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, *5*(3), 239-256.

Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P., Young, C. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, Evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, *18*(3), 157-171.

Hasbrouck, J., & Tindal, G. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *International Reading Association*, *57*(7), 636-644.

Hudson, R., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, *25*, 4-32.

Jenkins, J. R., Fuchs, L., Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 719-729.

Katzir, T., Kim, Y., O´Brien, M., Kennedy, B., Lovett, M., & Morris, R. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. *Annals of Dyslexia*, *56*(1), 51-82.

Kirby, J., Desrochers, A., Roth, L., Lai, S. (2008). Longitudinal predictors of word reading development. *Canadian Psychology*, *49*(2), 103-110.

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Towards a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, *6*, 293-32.

Lane, H. B., Hudson, R. F., Leite, W. L., Kosanovich, M. L., Strout, M. T., Fenty, N. S., et al. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading & Writing Quarterly*, *25*(1), 57-86.

National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. U.S. Department of Health and Human Services.

Powell-Smith, K. A., & Bradley-Klug, K. L. (2001). Another look at the "c" in CBM: Does it really matter if curriculum-based measurement reading probes are curriculum-based? *Psychology in the Schools*, *38*(4), 299-312.

Rasinski, T., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, *48*, 350-361.

Reynolds, C. & Shaywitz, S. (2009). Response to intervention: Prevention and remediation, perhaps. Diagnosis, no. *Child Development Perspectives*, *3*(1), 44-47.

Simões, M. R. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Sprenger-Charolles, L., Colé, P., Béchennec, D., & Kipffer-Piquard, A. (2006). French normative data on reading and related skills from EVALEC, a new computerized battery of tests (end Grade 1, Grade 2, Grade 3, and Grade4). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, *55*, 157-186.

Sucena, A. & Castro, S. L. (2008). *Aprender a ler e avaliar a leitura. O TIL, Teste de Idade de Leitura*. Coimbra: Almedina.

Sucena, A., & Castro, S. L. (No prelo). *ALEPE - Avaliação da Leitura em Português*. Lisboa: Cegoc.

Vaessen, A., Gerretsen, P., Blomert, L. (2009). Naming problems do not reflect a second independent core deficit in dyslexia: Double deficits explored. *Journal of Experimental Child Psychology*, *103*, 202-221.

Wechsler, D. (2003). Wechsler *Intelligence Scale for Children - Third Edition (WISCIII)*. Lisboa: Cegoc.

Yovanoff, P., Duesbery, L., Alonzo, J., & Tindal, G. (2005). Grade-level invariance of a theoretical causal structure predicting reading comprehension with vocabulary and oral reading fluency. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *24*(3), 4-12.

Silva, M. C. V., S. L. (2011). Estratégias de monitorização da compreensão leitora. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 302-322) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

Estratégias de monitorização da compreensão leitora

Maria Cristina Vieira da Silva
Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
cristina.vieira@esepf.pt

Resumo
Os resultados de estudos nacionais e internacionais realizados nas duas últimas décadas revelaram que, quanto ao domínio da leitura (e, mais concretamente, na compreensão leitora), a situação de Portugal é preocupante, evidenciando baixos níveis de literacia, significativamente inferiores à média europeia, tanto na população adulta como entre crianças e jovens em idade escolar. Enquanto processo interactivo de elaboração e verificação de hipóteses, a compreensão leitora implica múltiplos factores, nomeadamente a especificidade do texto, os objectivos a atingir, as características pessoais do leitor, bem como o contexto em que a leitura se processa.
Justamente porque se trata de um processo particularmente complexo, defendemos que deve ser, desde cedo (nomeadamente no 1º CEB), alvo de um trabalho explícito na aplicação de estratégias que possam conduzir à optimização da compreensão leitora pelo próprio aluno. Estas estratégias podem e devem ser ensinadas num processo que envolve uma orientação na monitorização das tarefas a desenvolver e, em última análise, a autonomia do aluno, o qual dificilmente poderá ser alcançada sem uma aprendizagem sistemática dos mecanismos envolvidos na compreensão leitora. Propomo-nos aqui exemplificar algumas das estratégias que podem ser trabalhadas ao nível do 1º CEB, nomeadamente recorrendo à construção de mapas ou esquemas, bem como outros dispositivos pedagógicos para registo de experiências de aprendizagem propiciadas pela análise de textos.

Abstract
The results of both national and international studies conducted in the last two decades have shown that, as far as the reading skill (particularly the reading comprehension) is concerned, the Portuguese population reveals low levels of literacy, significantly below the European average both in adult and young people.
As an interactive process based on developing and testing hypotheses, reading comprehension depends on multiple factors including the text specificity, its goals, the personal characteristics of the reader as well as the context in which reading takes place.
Precisely because it is a particularly complex process, we claim that it should be, from a very early stage (especially from the first grades), the target of an explicit work on implementing strategies that may lead students to higher levels of reading comprehension. These strategies can and should be taught in a process that involves the teacher's scaffolding of the steps to be taken in the comprehension process and, ultimately, the student's autonomy, which can hardly be reached without a systematic training of the learning mechanisms involved in reading comprehension.
We will be presenting here some of the strategies that illustrate the kind of work that can be carried out at the elementary school level, namely by means of maps and diagrams, as well as other representational devices.

1. Resultados de estudos em torno da compreensão leitora

Começaremos por apresentar um diagnóstico através de um olhar sobre estudos nacionais e internacionais em torno da compreensão leitora.

Os resultados de estudos nacionais e internacionais realizados na última década têm vindo a revelar que, quanto ao domínio da leitura (e, mais concretamente, da compreensão leitora), a situação nacional é preocupante, evidenciando a população portuguesa baixos níveis de literacia, significativamente inferiores à média da OCDE, tanto na população adulta como entre crianças e jovens em idade escolar.

No relatório internacional do PISA 2003 (*Project for Internacional Student Assessment*), lançado em 1997 pela OCDE, o desempenho médio dos alunos portugueses em literacia de leitura, como se pode observar na figura 1, é percentualmente pior do que a média: nos níveis de proficiência inferiores (inferior a 1, nível 1, 2 e 3), atingimos percentagens superiores à média, sendo nos níveis 4 e 5 (justamente nos níveis em que seria desejável que o desempenho fosse, pelo menos, igual à média da OCDE) que o desempenho dos alunos portugueses se situa abaixo da média.

	Inferior a 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Portugal	8	14	26	30	18	4
Média da OCDE	7	12	23	29	21	8

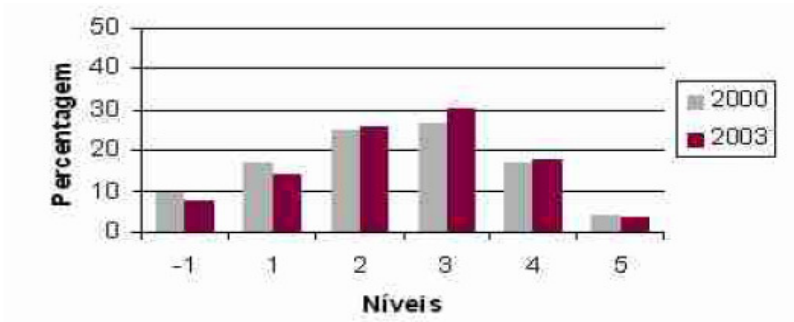
Fonte: PISA 2003 (database)

Figura 1 - Desempenho médio dos alunos portugueses em literacia de leitura face à média da OCDE (% por nível de proficiência em Leitura) (*apud* Ucha (2007))

De registar que, de acordo com a OCDE, estudantes com proficiência inferior ao nível 1 na escala global de literacia de leitura não são capazes de realizar as tarefas mais básicas que o PISA propõe. Tal não significa a ausência de competências de literacia. A maior parte dos alunos nesta situação poderá saber ler, no sentido técnico do termo, e 54% são capazes de realizar com sucesso pelo menos 10% das tarefas de leitura propostas. Estes estudantes apresentam, no entanto, sérias dificuldades em usar a leitura como um instrumento efectivo para a evolução e o alargamento dos seus conhecimentos e competências em outras áreas. São, pois, estudantes que poderão estar em risco não só na sua transição

inicial da educação para o trabalho, mas também na possibilidade de virem a usufruir de outras aprendizagens ao longo da vida.

Quando comparado (cf. figura 2) o desempenho médio dos estudantes portugueses em literacia de leitura atingido em 2003 com o registado em 2000, é possível perceber que a situação parece ter-se mantido em termos gerais, verificando-se um ligeiro acréscimo percentual nos níveis intermédios de proficiência (níveis 2 e 3), reforçado pela ligeira diminuição nos níveis inferiores de proficiência (nível -1 e 1), mas que parece manter-se inalterado nos níveis superiores de proficiência (nível 4 e 5).

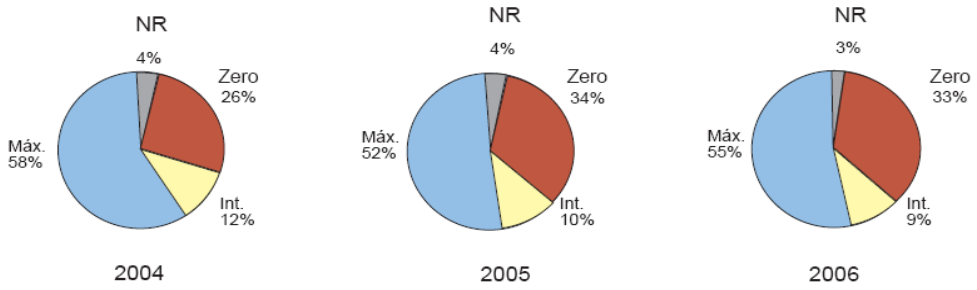


Fonte: Resultados do Estudo Internacional PISA 2000 (GAVE) e PISA 2003 (database)

Figura 2 - Desempenho médio dos estudantes portugueses em literacia de leitura – percentagem por níveis de proficiência em 2000 e 2003 (*apud* Ucha (2007))

Os resultados das provas de aferição nacionais, que procuram medir as competências de compreensão de leitura, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua no final de cada ciclo do Ensino Básico, vêm corroborar estes resultados, revelando, ao nível dos estudantes avaliados no 4º, 6º e 9º ano, dificuldades que certamente não serão alheias aos níveis de desempenho revelados pelos estudantes portugueses com cerca de 15 anos avaliados no PISA.

Vejam-se os dados relativos ao final do 1º Ciclo do Ensino Básico:

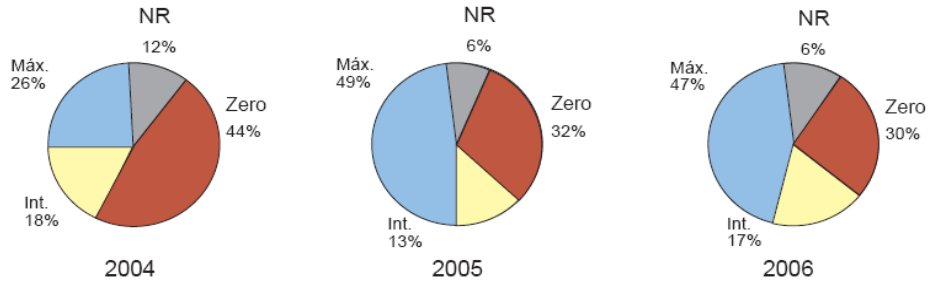


Fonte: GAVE

Figura 3 - Resultados das provas de aferição relativos à compreensão de leitura (4º ano) (*apud* Ucha (2007))

Quando considerados, numa leitura longitudinal, os resultados evidenciados pelas provas de aferição de 2004, 2005 e 2006 relativos à compreensão de leitura no 4º ano, verifica-se que não há uma diferença muito significativa ao longo dos três anos, ainda que o ano de 2004 tenha revelado desempenhos significativamente melhores no nível máximo e intermédio, valores cuja soma atinge os 80%. Já em 2005 e 2006, a soma destes níveis máximo e intermédio desce, respectivamente, para os 62% e 64%. Ainda que mais de 50% das respostas se situem no nível máximo ao longo dos três anos, a percentagem de respostas cotadas com zero (respectivamente, 26%, 34% e 33%) não deixa de ser preocupante, havendo ainda a registar as situações residuais de não-resposta, que oscilam entre os 4% e os 3%.

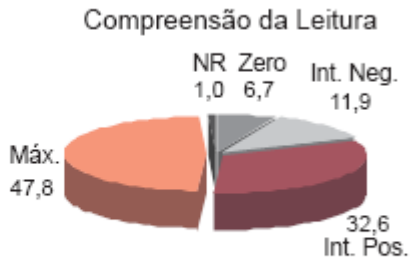
As dificuldades reveladas pelos estudantes parecem agravar-se consideravelmente no 2º Ciclo do Ensino Básico, à medida que os níveis de exigência em termos de competência leitora se tornam superiores. Quando se observa os resultados relativos ao 6º ano, verifica-se que a percentagem de estudantes com um desempenho a situar-se no nível máximo oscila entre os 26% (em 2004) e os 49% e 47% (respectivamente em 2005 e 2006). Acresce a esta diminuição o facto de os patamares inferiores de desempenho atingirem valores percentuais alarmantes, nomeadamente quando consideramos a soma de não-respostas e de respostas com cotação zero: 56% em 2004; 38% em 2005 e 36% em 2006 (cf. figura 4).



Fonte: GAVE

Figura 4 - Resultados das provas de aferição relativos à compreensão de leitura (6º ano) (*apud* Ucha (2007))

Por fim, considerem-se os resultados dos exames de Língua Portuguesa do 9º ano, relativamente aos quais apresentamos os dados que se reportam a 2007 (cf. figura 5).



Fonte: JNE

Figura 5 - Resultados obtidos no exame de Língua Portuguesa relativos à compreensão da Leitura (9º ano) (*apud* Ucha (2007))

Note-se que, tal como se refere, aliás, no relatório (Ucha (2007:13)), a compreensão da Leitura é uma das competências em que os estudantes evidenciam melhores resultados. De facto, cerca 80% dos estudantes situa-se em patamares positivos, sendo que metade dos estudantes atinge mesmo o nível máximo, neste exame.

Tais resultados dos estudantes do 9º ano parecem, no entanto, contraditórios com o desempenho médio revelado pelos estudantes de 15 anos quando avaliados estudos internacionais como o PISA quanto à literacia de leitura (Cf. figuras 1 e 2). Uma possível explicação passa por admitir que, tal como se reconhece relativamente às provas de aferição, uma "maior incidência de respostas classificadas com o nível máximo se verifica quando se trata de texto literário narrativo" (Ucha (2007:12)). Isto é, estando particularmente treinados na leitura deste género textual, é natural que os seus desempenhos se revelem satisfatoriamente elevados, quando se solicita a mobilização da capacidade de extrair significado do material lido que apresenta características familiares. No entanto, e ainda que, como se refere em Ucha (2007:13), a subcompetência mais testada seja a realização de inferências, "a que apresenta melhores resultados é a de compreensão de informação explícita no texto". Ou seja, os melhores resultados registados nos exames de Língua Portuguesa do 9º ano decorrerão da prevalência da leitura orientada do texto narrativo, género textual amplamente treinado em contexto de sala de aula (como se pode aferir pelas conclusões da análise de manuais mais adoptados no 9º ano), bem como do grau de exigência subjacente às questões de compreensão a que os estudantes são chamados a dar resposta, privilegiando-se questões de natureza literal sobre as de natureza inferencial. Já os itens do PISA reflectem uma preocupação com aquilo que os estudantes são capazes de fazer com o que aprendem na escola e não tanto com o domínio de

determinado conteúdo curricular específico. Partindo de uma concepção de Literacia de leitura como a capacidade de compreender, usar, reflectir sobre e envolver-se com textos escritos, para atingir objectivos individuais, desenvolver os seus conhecimento e potencial e participar na sociedade, os formatos de textos com que os estudantes são confrontados nos itens do PISA variam desde textos em prosa até listas, mapas, gráficos, horários, diagramas, índices ou até anúncios, percorrendo-se géneros textuais tão diversificados como o do texto argumentativo ao descritivo ou do expositivo, ao instrucional, passando pelo narrativo (mas não se centrando necessariamente neste).

Será, pois, esta diferença de concepção e de objectivos que preside aos itens a ser avaliados que poderá explicar esta (aparente) contradição entre os resultados dos estudantes de cerca de 14 anos que terminam o 9º ano e o desempenho médio dos estudantes de 15 anos avaliados no PISA. É de salientar a diversificação de géneros textuais com que os alunos têm vindo a ser confrontados, na esteira do que as próprias orientações curriculares oficiais têm vindo a defender e que os manuais, enquanto instrumentos de trabalho privilegiados pelos docentes, têm vindo a adoptar. No entanto, algum deste trabalho carece ainda de aprofundamento, como pode verificar-se pela diferente taxa de sucesso que estes alunos revelaram face aos itens que se apresentam de seguida (extraídos do PISA 2009).

No primeiro item, intitulado “Aviso no supermercado” (cf. figura 6), os estudantes são chamados a interagir com um documento público, num formato não-contínuo, o qual deverão interpretar, reintegrando informação dispersa, de forma a dar resposta num formato de escolha múltipla. A taxa de acerto verificada foi de 93%.



Qual é o objectivo da secção **Atenção**?

A. Publicitar diferentes tipos de bolachas.
B. Descrever a oferta especial que acompanha as bolachas.
C. Enumerar os ingredientes das bolachas.
D. Explicar o problema das bolachas.

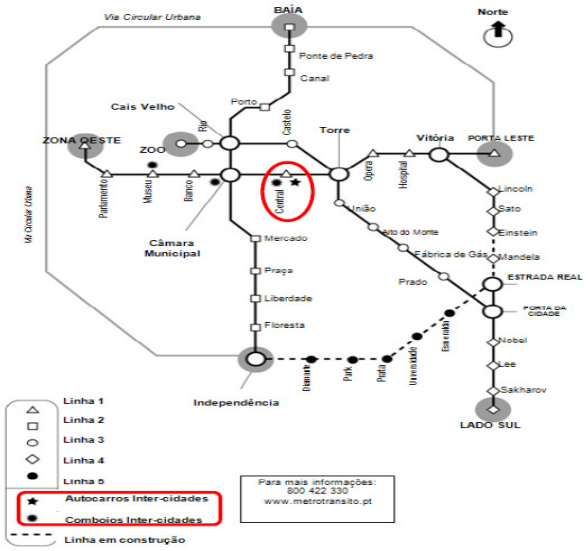
Framework characteristics

Context: Public
Text format: Non-continuous
Aspect: Integrate and interpret
Item format: Multiple choice

FT: 93% correct (Portugal)

Figura 6 - Item do PISA 2009 "Aviso no Supermercado" (*apud* Lumley (2010)).

Já no item "Metrotrânsito" (cf. figura 7), os estudantes são confrontados com um documento igualmente público e num formato não-contínuo, mas que lhes exige a mobilização da capacidade de aceder e de recuperar informação (apresentada num formato que faz uso da capacidade de processar linguagem verbal mas também representações gráficas sob a forma de um mapa e respectiva legenda), a qual deverá ser mobilizada para dar uma resposta curta. A taxa de acerto verificada (71%) foi menor do que no item anterior, ainda que dentro de um parâmetro que poderemos considerar bastante positivo.



A partir de que estação do Metrotrânsito é possível apanhar tanto autocarros inter-cidades como comboios inter-cidades?

Framework characteristics

Context: Public
Text format: Non-continuous
Aspect: Access and Retrieve
Item type: Short response

FT: 71% correct (Portugal)

Figura 7 - Item nº 10 do PISA 2009 "Metrotrânsito" (*apud* Lumley (2010)).

Consideremos, por fim, um outro item (cf. figura 8), que se apresenta também num formato não contínuo e típico de contexto educativo. Neste caso, a partir dos dados apresentados, os estudantes são chamados a processar a informação aí presente, reflectindo e avaliando-a de forma a apresentarem uma resposta aberta. É de assinalar o mau desempenho dos estudantes portugueses, com apenas 31% de respostas correctas.

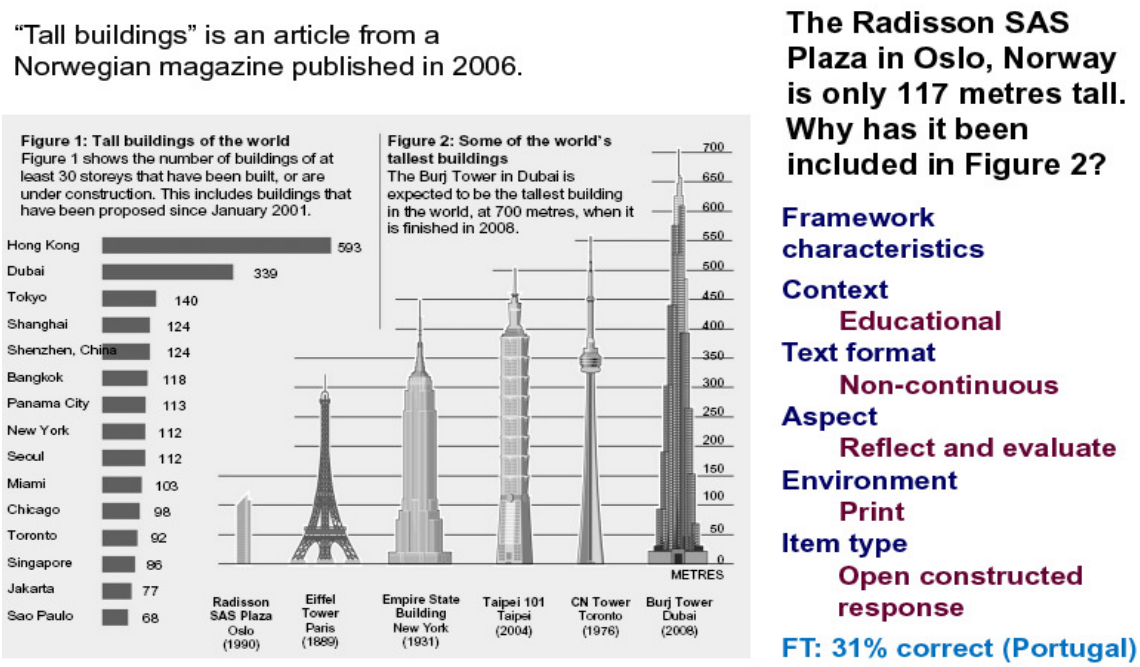


Figura 8 - Item do PISA 2009 "Os edifícios mais altos" (*apud* Lumley (2010)).

2. Factores condicionantes da compreensão leitora

Dado que, como pudemos observar, a compreensão leitora parece ser ainda problemática para muitos dos nossos estudantes, importará começar por esclarecer quais os factores que a condicionam. O esquema que se apresenta em seguida, extraído de Sim-Sim (2007: 10), traduz os quatro pilares que sustentam a compreensão leitora: o automatismo na descodificação da palavra, o conhecimento da língua, a experiência individual de leitor e o conhecimento do mundo.

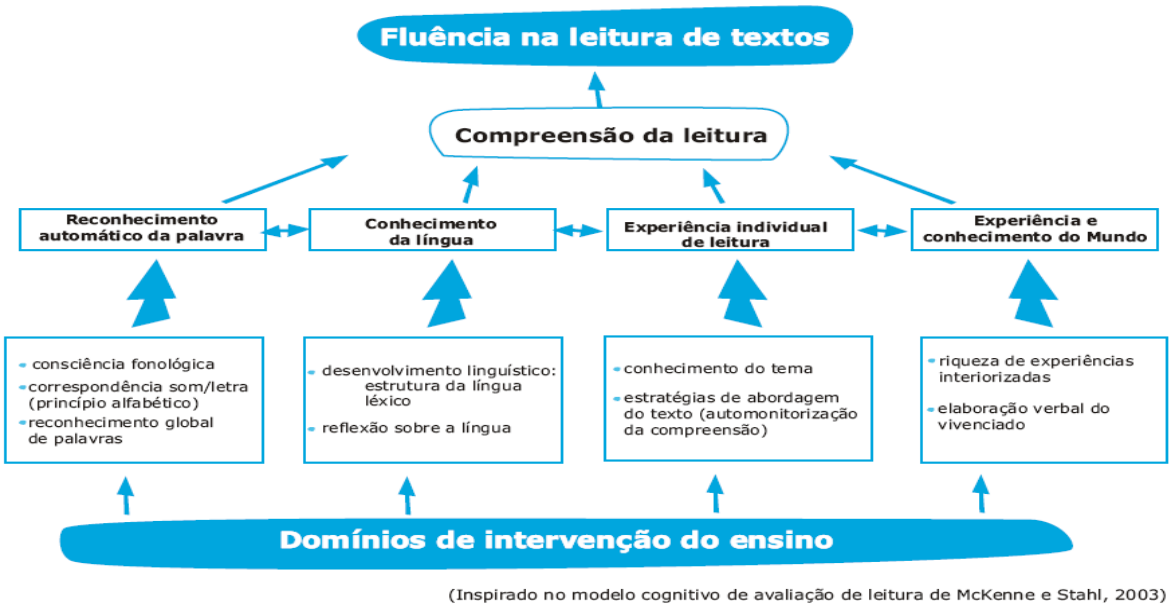


Figura 9 - Determinantes da fluência na compreensão de textos (Sim-Sim (2007)).

Numa tentativa de ainda maior síntese, poderemos associar as duas primeiras dimensões e teremos então aquilo que poderíamos designar por uma tríade de factores assente em:

- o texto (onde destacaríamos factores como a extensão do texto, a familiaridade com vocabulário, a extensão e complexidade das estruturas frásicas utilizadas, bem como a coerência e a coesão textuais, entre outros);

- o contexto (do(s) mundo(s) presente(s) no texto);

- o leitor (no qual se englobam indicadores como a experiência de leitura, a velocidade leitora, o léxico passivo disponível, a motivação, a memória e as estratégias cognitivas e metacognitivas usadas).

Consciente de que as dificuldades de compreensão leitora podem residir em qualquer um destes factores, e dada a impossibilidade de abrangermos, no âmbito deste trabalho, todas as dimensões acima referidas, procuraremos centrar-nos num deles, o factor leitor, e, em particular, nas estratégias que este tem à sua disposição.

Assumindo, à partida, que qualquer um dos factores acima identificado é susceptível de constituir um alvo de intervenção em termos do ensino-aprendizagem, a questão que se coloca é agora a de saber se pode a compreensão leitora ser aprendida pelo leitor (e, por conseguinte, ensinada, nomeadamente em contexto escolar).

3. Pode a compreensão leitora ser aprendida?

A resposta que tem sido dada a esta questão passa por assumir que é possível ajudar um leitor com dificuldades a adquirir as estratégias utilizadas de forma autónoma por um *bom* leitor. Procurando analisar quais os mecanismos activados por leitores com desempenho de nível superior, Pearson, Roehler, Dole & Duffy (1992) identificaram as seguintes habilidades nos bons leitores:

- Têm objectivos claros em função dos quais *avaliam* a sua leitura;
- Fazem uma *leitura global* do texto antes de o ler;
- *Fazem previsões* sobre o que se segue no texto;
- Integram os seus conhecimentos *prévios* no assunto do texto;
- *Monitorizam a sua compreensão do texto*;
- *Tomam decisões quanto ao tipo de leitura;*
- *Lêem vários tipos de texto, de diversa natureza.*

Identificadas que estão na literatura as habilidades relevantes, importa agora encontrar forma de explicitar tais indicadores em estratégias de compreensão a serem conscientemente activadas e controladas pelos estudantes.

3.1. Estratégias de compreensão leitora

Consideraremos aqui o termo estratégia na acepção que lhe é dada nomeadamente por Roldão (2009: 57):

"A estratégia enquanto concepção global de uma acção, organizada com vista à sua eficácia […]: o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem."

Assim, e no sentido de ajudar os estudantes a desenvolver os níveis de competência leitora, procuraremos identificar uma série de técnicas que, de forma articulada, configuram um trabalho em torno de estratégias de compreensão leitora. Assumiremos, em termos genéricos, cinco grandes tipos de estratégias:

i) de previsão;
ii) de (re)organização;
iii) de relação (com conhecimentos prévios, com outros textos, etc.);
iv) de questionamento;
v) e de síntese.

Enquanto processos envolvidos na construção de significado, estas estratégias deverão gradualmente tornar-se automáticas em virtude da sua aplicação sistemática. Um leitor proficiente saberá que tipo de estratégia deverá seleccionar, como aplicá-la e controlar a sua aplicação. No caso de leitores em

iniciação, torna-se necessário explicitar, mediante instrução explícita, em que consiste a estratégia, bem como e quando deve ser usada.

3.2.1. Estratégia de previsão

Considere-se, a título de ilustração, a estratégia de previsão. Começaremos por explicar que prever é fazer previsões ou suposições sobre o que, no texto que estamos a ler, virá a seguir. Convirá alertar o leitor iniciado para a necessidade de, à medida que lemos um texto, irmos fazendo várias previsões.

A esta primeira explicação, com descrição explícita da estratégia, deverá seguir-se uma demonstração da mesma, que servirá de modelo e permitirá ao aprendiz de leitor observar como deverá proceder.

O ponto de partida pode ser justamente a capa do livro.



Figura 10 - Capa de *A História da Pata Patrícia Patanisca* de Beatrix Potter.

Na capa em questão (cf. figura 10), observamos uma pata e uma raposa que passeiam juntas. Estando ambas vestidas com peças de roupa típicas do vestuário humano, talvez esta seja uma história de ficção. Por outro lado, o facto de a imagem da pata aparecer duas vezes na capa poderá levar-nos a pensar que a protagonista da história será a pata, o que parece confirmar-se pela leitura do título da história. Quanto à localização no espaço e no tempo, as representações (mais realistas) de outros animais como o pintainho e a borboleta, bem como das dedaleiras em flor apontam para que a história decorra num ambiente campestre, provavelmente na Primavera.

Estas pistas ou previsões, bem como outras que possam vir a ser apontadas no trabalho colaborativo com os estudantes (a partir do seu conhecimento do mundo e das expectativas que os mesmos constroem sobre o comportamento típico que determinadas personagens podem assumir), podem ser registadas numa espécie de mapa de ideias como o que de seguida se apresenta:

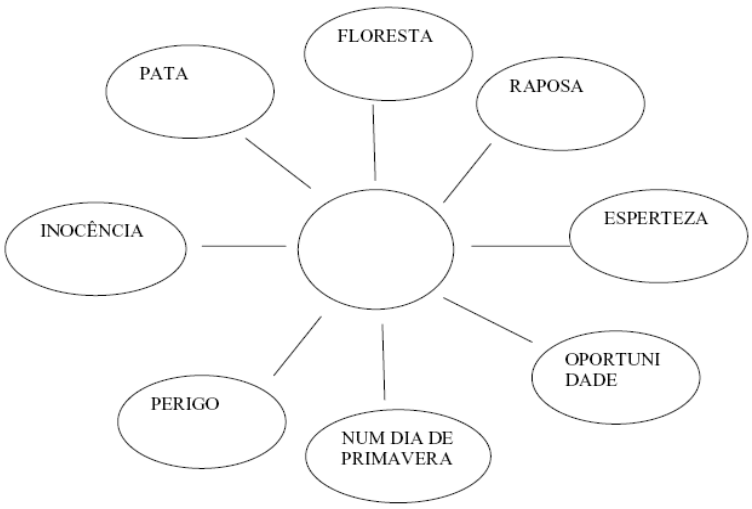


Figura 11 - Mapa de ideias a partir da capa de *A História da Pata Patrícia Patanisca* de Beatrix Potter.

Após a exploração da capa, os estudantes devem ser incentivados a fazer previsões sobre o texto, interrompendo pontualmente a leitura para pensar o que pode acontecer a seguir e discutindo com os colegas e o professor as suas hipóteses. Uma forma de explicitar a estratégia consistirá em solicitar aos estudantes que preencham, à medida que avançam na leitura, uma tabela de previsões como que de seguida se apresenta, na qual serão chamados a ir fazendo previsões e a verificar, num momento posterior, se a previsão se concretizou ou não ou, em caso negativo, se poderá ainda vir a concretizar (cf. figura 12).

	PREVISÃO	ACONTECEU	NÃO ACONTECEU	AINDA PODE ACONTECER
CAPA	1.			
	…			
Página X	1.			
	…			
Página Y	1.			
	…			

Figura 12 - Tabela de previsões a partir da capa de *A História da Pata Patrícia*

3.2.2. Estratégia de reorganização

No entanto, porque os bons leitores não fazem apenas previsões, antes usam constantemente múltiplas estratégias, e nem todos os géneros textuais são passíveis de se prestarem às mesmas estratégias, importa diversificar o contacto com outros tipos de textos para além dos narrativos. Os textos informativos

configuram justamente um dos géneros textuais mais densos em termos da informação que veiculam e, estando presentes em áreas como a do conhecimento do mundo (seja na biologia, na história ou outras), importa promover igualmente estratégias que potenciem uma maior agilidade e eficácia na sua compreensão (cf. figura 13).

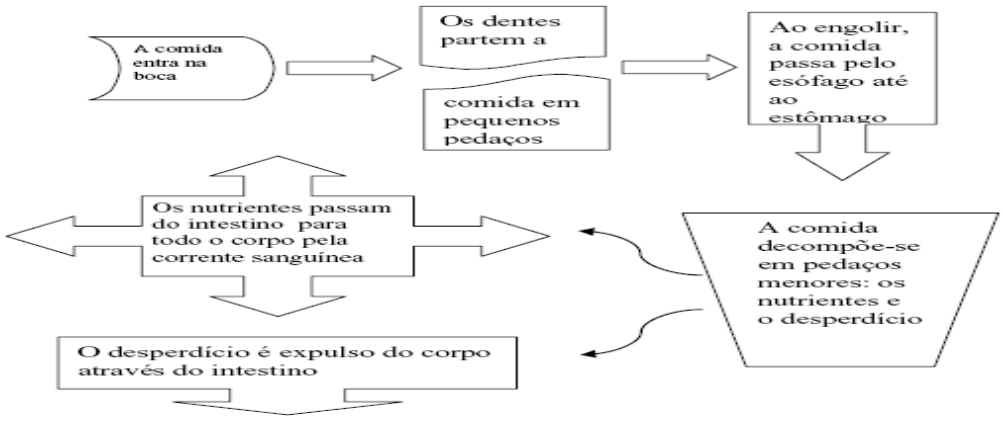


Figura 13 - Fluxograma de um texto descrevendo o processo digestivo

A estratégia de reorganização parece poder aplicar-se com grande relevância este género textual, já que permite não apenas melhorar a sua compreensão, como ainda facilita a recuperação de informações-chave do texto para memorização.

Esta mesma estratégia oferece a vantagem de poder ainda ser aplicada a textos narrativos, nomeadamente na caracterização de personagens que surgem indirectamente caracterizadas (através do diálogo ou das acções que estabelecem com as restantes personagens) ao longo do texto, sendo solicitado aos estudantes que identifiquem, sob a forma de adjectivos, por exemplo, características de uma dada personagem inferidas a partir do texto, apresentando, para cada uma delas, os excertos do texto (a "prova real") que ilustram essas mesmas características deduzidas (cf. figura 14).

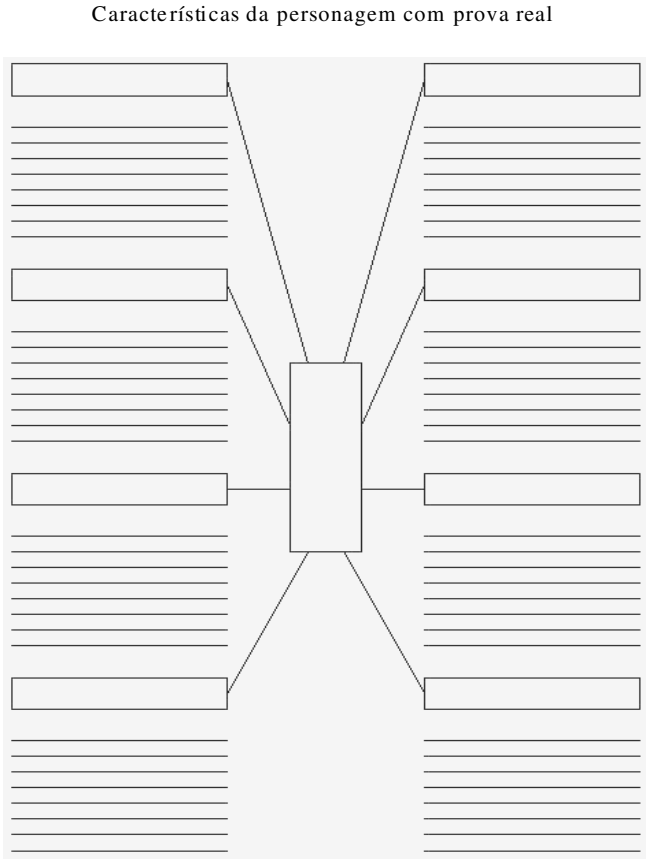


Figura 14 - Gráfico de caracterização de personagem com prova real

Dado que reorganizar a informação dispersa no texto implica a capacidade de a analisar e reestruturar de forma a representá-la sob a forma de estruturas visualmente mais legíveis (como mapas conceptuais, redes semânticas ou outras tabelas e gráficos), tais estratégias permitem desenvolver a capacidade de relacionar ideias e favorecem a sua memorização.

3.2.3. Estratégia de relação

Esta habilidade de estabelecer relações é central numa outra estratégia, que intitulámos justamente de relação. Esta é a estratégia a activar sempre que pretendemos que os estudantes integrem o conhecimento que o texto veicula sobre determinado tema e sejam capazes de tomar consciência quer dos conhecimentos que detinham antes da leitura do texto, quer das dificuldades que subsistem após a leitura, quer ainda do que gostariam de vir a saber sobre o tema em questão.

Exemplo de uma ficha de registo

O que sabia sobre o assunto	O que aprendi com o texto	O que não percebi bem	O que gostava ainda de saber	Onde posso procurar mais informações

Figura 15 - Tabela de registo de conhecimentos (Sim-Sim (2007: 30))

Esta estratégia pode ainda ser aplicada a textos narrativos, nomeadamente quando se pretende levar os estudantes a comparar, estabelecendo relações entre dois textos ou duas versões do mesmo texto.

Uma das formas de representar os aspectos em comum entre os dois textos ou aspectos particulares dos mesmos (como as personagens, por exemplo) consiste, por exemplo, em adoptar formas de representação como o diagrama de Venn ao serviço de uma leitura comparada, sendo que na intersecção das duas circunferências deverão ser colocadas as características comuns às duas histórias e nas áreas não coincidentes os aspectos divergentes. Note-se que esta técnica é passível de ser utilizada, por exemplo, no pré-escolar, materializando a representação, em termos reais, mediante a utilização de dois arcos e os elementos relevantes do texto recorrendo a objectos representativos dos mesmos.

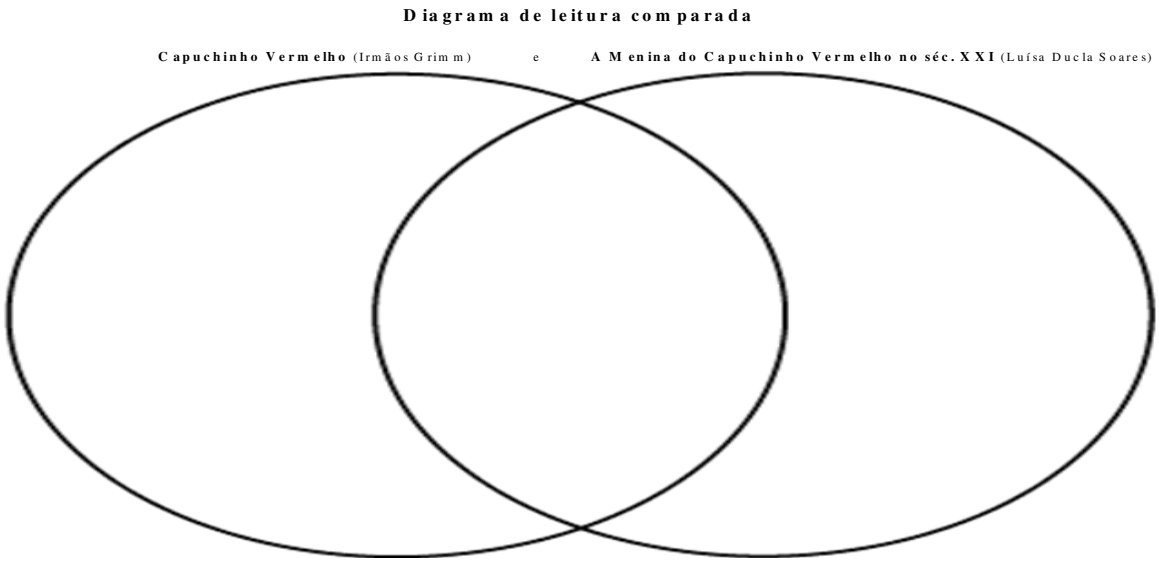


Figura 16 - Diagrama de leitura comparada (Teixeira (em curso))

A vantagem deste tipo de representações visuais a que temos vindo a fazer apelo reside no facto de permitirem, cada uma delas à sua maneira, uma re-apresentação da informação contida no texto num processo activo em que o conhecimento, a compreensão e a memória interagem num contínuo: ao melhorar um destes aspectos, registam-se melhorias também nos restantes.

3.2.4. Estratégias de questionamento

Nenhuma outra estratégia compreensão leitora terá sido objecto de uma tão insistente utilização quanto a estratégia de questionamento. Reconhece-se, hoje, a necessidade de colocar questões que permitam avaliar a compreensão leitora (Viana (2007)) de forma a contemplar não apenas a informação explícita no texto (questões de natureza literal), como também a informação implícita no texto (questões de natureza inferencial) ou ainda a capacidade de integrar as informações oferecidas no texto com o conhecimento do mundo que o leitor já detém (questões de compreensão crítica). As questões que se seguem, colocadas relativamente ao excerto do texto "Pedro Coelho" ilustram justamente esta variedade de questões que se podem colocar:

«Pedro Coelho

Era uma vez quatro coelhinhos que se chamavam Floco, Orelhas Compridas, Rabo-de-Algodão e Pedro Coelho. Viviam com a mãe numa toca debaixo das raízes de um grande pinheiro. "Agora, meus amores" - disse uma manhã a velha Senhora Coelha – "podem ir até ao campo, mas não entrem no quintal do senhor Gregório! O vosso pai teve lá um acidente. A mulher do senhor Gregório transformou-o numa empada!"»

Questões:

Q1) Como se chamavam os quatro coelhinhos?

R1) Os quatro coelhinhos chamavam-se Floco, Orelhas Compridas, Rabo-de-Algodão e Pedro Coelho.

Q2) Onde é que a Senhora Coelha proibiu que os coelhinhos fossem?

R2) A Senhora Coelha proibiu-os de irem ao quintal do senhor Gregório.

Q3) Com quem é que a Senhora Coelha falava quando disse "meus amores"?

R3) A Senhora Coelha falava com os seus filhotes. ("viviam com a mãe")

Q4) O que queria dizer a Senhora Coelha com: "O vosso pai teve lá um acidente?"

R4a) O pai foi transformado em empada pela mulher do senhor Gregório.

R4b) O pai foi apanhado, morto, feito em empada e comido pela família do senhor Gregório.
Q5) Qual dos coelhinhos não ouviu a Senhora Coelho?
R5) O Pedro Coelho.

(adaptado de Giasson (1993: 291-292)

Note-se que, nas duas primeiras questões colocadas, ambas questões de natureza literal, mobiliza-se os leitores a procurarem a resposta relevante nos dados explicitamente presentes no texto. No entanto, se confrontados exclusivamente com perguntas deste tipo, os leitores iniciados terão tendência a centrar o seu trabalho sobre aspectos de pormenor. Da mesma forma, se se pretender trabalhar níveis de compreensão inferencial, como na pergunta 3, este tipo de questionamento mais exigente fará com que o jovem leitor possa, futuramente, ser capaz de extrair informação que se encontra "nas entrelinhas". Já as respostas dadas face às questões 4 e 5 fazem apelo aos conhecimentos prévios do leitor perante o texto: na resposta 4, o leitor antevê já qual o destino reservado aos coelhos que são apanhados em quintais alheios e, na resposta 5, manifesta ou já conhecer a história, ou saber que, quando uma personagem é referida no título, geralmente é o protagonista da história.

Importa ainda referir que, embora a colocação de questões aos leitores seja uma estratégia relevante visando a compreensão leitora destes últimos, não deixa de ser menos interessante o exercício inverso, em que se coloca ao leitor o desafio de ser ele próprio a produzir as suas questões sobre o texto. Estudos vários (nomeadamente Yopp (1988)) mostram que, quando se compara o desempenho entre alunos que se limitam a responder às questões do professor com o desempenho de alunos que construíram as suas próprias questões, o controle do aluno no processo de questionamento revela-se mais eficaz quer em termos de compreensão, quer em termos de consciencialização dos processos envolvidos para responder às questões e, consequentemente, em termos da própria autonomia do leitor.

3.2.5. Estratégias de síntese

Ensinar os alunos a sintetizar o que lêem constitui outra das estratégias de compreensão leitora, pois esta técnica requer que o leitor desenvolva a capacidade de "filtrar" unidades de texto relativamente extensas, distinguindo as ideias principais das acessórias para, em seguida, conceber uma nova forma de as organizar. Não sendo uma tarefa fácil, importa pois, oferecer, numa fase inicial, os "andaimes" que

permitirão ao jovem leitor a capacidade de mobilizar esta estratégia de síntese de forma mais ou menos automática.

Nos exemplos que apresentamos de seguida, podemos observar a aplicação destas estratégias quer a textos narrativos, que ainda a textos informativos:

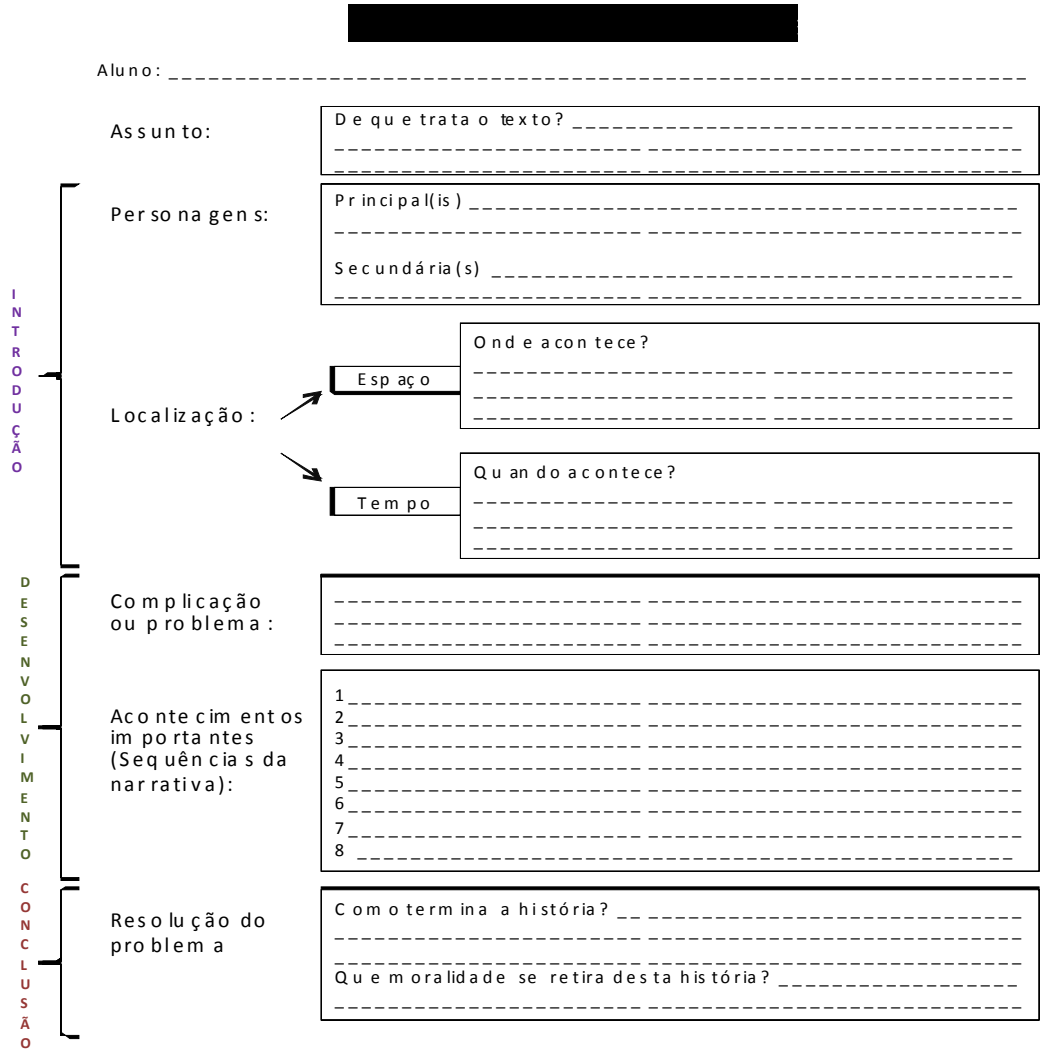


Figura 17 - Esquema da estrutura narrativa (Teixeira (em preparação))

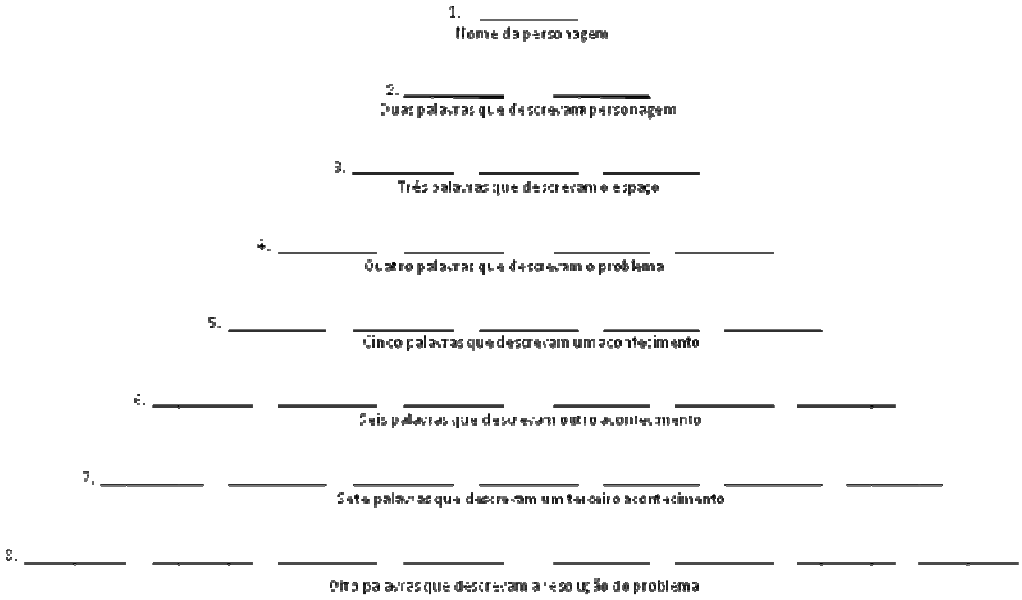


Figura 18 - Pirâmide narrativa (Teixeira (em preparação))

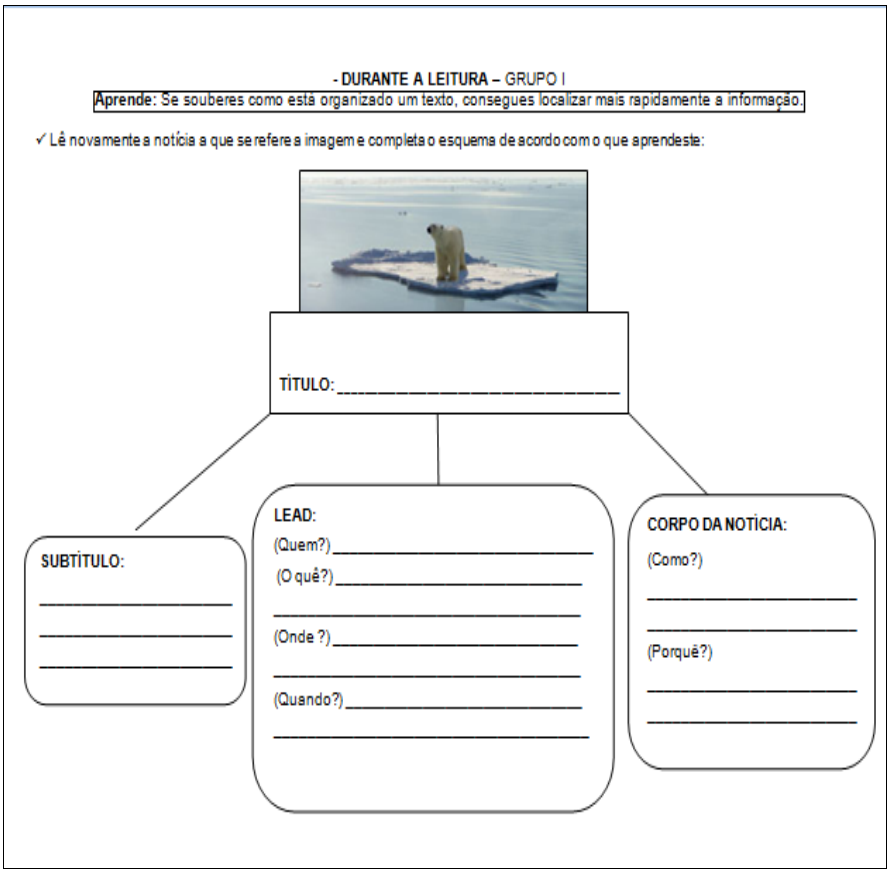


Figura 19 - Esquema da estrutura de uma notícia (Lago (em preparação))

4. Notas finais

Os resultados de estudos nacionais e internacionais realizados nas duas últimas décadas revelaram que, no que ao domínio da leitura (e, mais concretamente, na compreensão leitora) diz respeito, a situação de Portugal é preocupante, evidenciando baixos níveis de literacia, significativamente inferiores à média europeia, tanto na população adulta como entre crianças e jovens em idade escolar.

Enquanto processo interactivo de elaboração e verificação de hipóteses, a compreensão leitora implica múltiplos factores, nomeadamente a especificidade do texto, o contexto em que a leitura se processa, bem como as características pessoais do leitor e os objectivos que este se propõe atingir.

Justamente porque se trata de um processo particularmente complexo, e centrando-nos aqui na perspectiva do leitor, defendemos que deve ser, desde cedo (nomeadamente no 1º CEB), alvo de um trabalho explícito na aplicação de estratégias que possam conduzir à optimização da compreensão leitora pelo próprio leitor. Estas estratégias podem e devem ser ensinadas num processo que envolve uma orientação na monitorização das tarefas a desenvolver culminando, em última análise, na autonomia do aluno, a qual dificilmente poderá ser alcançada sem uma aprendizagem sistemática dos mecanismos envolvidos na compreensão leitora.

As mais-valias decorrentes da automatização destas estratégias de que aqui demos testemunho (nomeadamente, a construção de mapas ou esquemas, bem como outros dispositivos pedagógicos para registo de experiências de aprendizagem propiciadas pela análise de textos) traduzir-se-ão em leitores mais eficazes (i.e., melhores “compreendedores”), mais flexíveis (capazes de integrar a linguagem verbal com outros sistemas de representação não-verbal, como a ilustração ou a representação gráfica em esquemas), mais motivados e autónomos. Acresce ainda o facto de tais estratégias permitirem, na transversalidade da sua adaptação, a aplicação a leitores com diferentes níveis de proficiência, bem como a diferentes géneros textuais, de forma articulada.

Referências bibliográficas

Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura.* Rio Tinto: Asa.

Lago, C. (em prep.). *A compreensão leitora em textos informativos. Ler para aprender.* Trabalho de Projecto para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Animação da Leitura a apresentar à ESEPF.

Lumley, T. (2010). Reading literacy in the 21st century: Lessons from PISA Part 1. Consultado em 9/9/2010, disponível em http://www.gave.min-edu.pt/np3/314.html

Pearson, P. D., Roehler, L., Dole, J., & Duffy, G. (1992). Developing Expertise in Reading Comprehension. *In* S.J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (pp. 145-199). Delaware: International Reading Association.

Potter, B. (2007). *A História da Pata Patrícia Patanisca*. Porto: Editora Civilização

Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a Compreensão de Textos*, Lisboa: ME – DGIDC.

Teixeira, J. (em prep.). *Compreensão Leitora em Textos Narrativos. Diversificar estratégias*, Trabalho de Projecto para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Animação da Leitura a apresentar à ESEPF.

Ucha, L. (coord.) (2007). *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa – ponto da situação.* Lisboa: ME-DGIDC.

Ucha, (coord.) (2005). *Provas de Aferição do Ensino Básico: 4.º, 6.º e 9.º Anos. Relatório Nacional.* Lisboa: Ministério da Educação.

Viana, F. L. (2007). *O Ensino da Leitura: a Avaliação.* Lisboa: ME-DGIDC.

Yopp, R. E. (1988). Questioning and Active Comprehension. *Questioning Exchange,* 2, 231-238.

Bahia, S. & Trindade, J. P. (2011). Ilustração na adolescência: Motor de compreensão e expressão de conceitos. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 323-334) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

Ilustração na adolescência: Motor de compreensão e expressão de conceitos

Sara Bahia
F.P.U.L. & Externato de Penafirme
sarabahias@gmail.com
José Pedro Trindade
F.P.U.L. & Externato de Penafirme
jose.pedro.trindade@hotmail.com

Resumo
A literatura desenvolvimentista é consensual na caracterização da adolescência como um período em que se verificam ganhos em termos de criatividade, bem como da capacidade de abstracção e manipulação de representações mentais, como conceitos e imagens. Estas competências possibilitam ao adolescente a criação de um mundo simbólico, através do desenho, que revela acuidade, pormenor e adequada utilização da perspectiva, luz, sombra, profundidade, textura (Hurwitz & Day, 1995). O pseudo-realismo distintivo deste estádio (Lowenfeld & Brittain, 1970) caracteriza-se pela objectividade e não-dependência das interpretações que o adolescente faz do objecto. A presente investigação procura mostrar as possibilidades da aplicação de uma estratégia de ensino à ilustração de um conceito abstracto com 100 alunos do 3º Ciclo de escolaridade. Os exercícios visaram a iniciação à utilização da linguagem visual através da composição aleatória de figuras, subsequente atribuição de significado e comunicação de uma ideia a partir da utilização de elementos do código visual. Na avaliação dos exercícios foram utilizados critérios de composição e de criatividade, mais concretamente, fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração e expressividade. Os resultados revelam que é possível ensinar adolescentes a retirarem mais informação de ilustrações, bem como a expressarem com maior facilidade conceitos abstractos através da ilustração.

Abstract
Developmental literature claims that there are gains in terms of creativity, abstraction and manipulation of mental representations such as concepts and images. These skills enable adolescents to create a symbolic world through drawing that shows accuracy, detail and proper use of perspective, light, shadow, depth, texture (Hurwitz & Day, 1995). The pseudo-realism distinctive of this stage (Lowenfeld & Brittain, 1970) is characterized by the objectivity and non-dependence of the interpretations that the adolescent makes of the object. The present research attempts to show the possibilities of implementing a teaching strategy for the illustration of an abstract concept with 100 adolescent students. The task involved the analysis of the concept and the illustration of the ideas associated with this concept through the combination of basic elements of language visual. The results show that it is possible to teach adolescents to use image in a more creative way and to express abstract concepts through illustration.

Introdução

Na base da produção do conhecimento encontra-se a capacidade de representar e interpretar imagens (e.g. Shepard, 1978). O ímpeto de muitas das inovações científicas foram imagens. A sua visualização constitui uma alternativa à linguagem e aos modos tradicionais de pensamento por produzir uma maior vivacidade emocional (Shepard, 1978). As relações conceptuais sugeridas pelas imagens incentivam a inovação (Tardiff & Sternberg, 1988). A imagem funciona como uma alavanca que desperta as relações inerentes à rede de conhecimentos e facilita o processo criativo, porque conduz à criação de novos modelos e metáforas (Paivio, 1971). A sua compreensão, descodificação e assimilação permite apreender, reconstruir e conhecer o mundo a partir da formação de uma *gestalt* dinâmica (e.g. Löwgren & Stolterman, 2005). A formação de imagens processa-se a partir de uma linguagem visual específica (e.g. Archer, 1979). A linguagem visual possibilita uma leitura compreensiva da realidade observada e a representação de ideias (Dondis, 1991). A sua aquisição implica uma simplificação da realidade facilitadora da compreensão do conhecimento como um todo e a sua expressão funcional (Lupton & Miller, 1991) e funciona como um filtro de compreensão da realidade (e.g. Eisner, 2002).

Por seu turno, o processo criativo possibilita a representação e a comunicação de ideias e conceitos e é parte integrante da natureza humana (Morin, 1966). O seu desenvolvimento abre caminho para a invenção flexível do futuro de cada pessoa e contribui para o futuro da cultura e da própria sociedade (Vygostky, 1978). De entre as várias expressões criativas, o desenho surge muito precocemente em termos de desenvolvimento, sendo os primeiros rabiscos, aparentemente sem sentido, uma forma de envolvimento num jogo criativo que desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo (Matthews, 2003) e na exteriorização da personalidade e das experiências inter-pessoais (Piaget, 1954). Contudo, a espontaneidade natural desta expressão é travada pela família e pela escola, podendo interromper ou adormecer a sua evolução até ao novo ímpeto que ocorre na adolescência (Piaget, 1954).

As teorias desenvolvimentistas defendem que a adolescência abre portas à criatividade. Para Piaget (1962), o acesso ao pensamento formal permite a selecção, processamento e decisão de relações entre possíveis, ou seja, a geração de algo novo e diferente. Consequentemente, neste período desenvolve-se a capacidade para avaliar uma situação a partir de múltiplas perspectivas, permitindo, assim, o uso de símbolos e de proposições, a imaginação dos possíveis e, consequentemente, o

pensamento criativo (Piaget, 1962). A coordenação de variáveis, o raciocínio hipotético-dedutivo e a manipulação simultânea de variáveis possibilitam que o pensamento não se restrinja ao que é meramente observável, mas sim ao possível, ao impossível, ao que é, ao que poderá ser, ao que poderia ser. Deste modo, quando se atinge o estádio das operações formais, sinónimo da capacidade de comparar, antecipar, combinar, estabelecer relações, integrar e diferenciar, a criatividade surge mais desenvolvida. A concepção de Vygostky (1978) sobre a criatividade corrobora inteiramente esta ideia. A criatividade desenvolve-se a partir da criação e manipulação de símbolos. A sua interiorização vai dando lugar à imaginação criativa, uma função de ordem superior resultante do pensamento conceptual na adolescência. A fantasia separa-se do concreto e funde-se com a abstracção à medida que a imaginação encontra o pensamento lógico e conceptual. Assim, o processo de desenvolvimento torna os adolescentes mais criativos. Estas competências possibilitam ao adolescente a criação de um mundo simbólico através do desenho que revela acuidade, pormenor e adequada utilização de perspectiva, luz, sombra, profundidade, textura (Hurwitz & Day, 1995).

A investigação tem corroborado a ideia de que a criatividade aumenta na adolescência. Noppe (1985) estudou a relação entre estilos cognitivos, estádios de desenvolvimento cognitivo e criatividade, em estudantes adolescentes e verificou uma correlação positiva entre a aquisição das operações formais e a criatividade, tal como já tinha verificado em estudantes do ensino superior. Lowenfeld e Brittan (1987) analisaram a criatividade expressa através da expressão gráfica na adolescência, verificando que os adolescentes passam de um estádio realista, em que colocam muitos pormenores no desenho e tentam desenhar “correctamente”, para um estádio pseudo-naturalista, em que se expressam de forma próxima da do adulto. Apesar da crescente facilidade de expressão, os adolescentes são muito críticos das suas produções e muito conscientes de si próprios, procurando o conformismo com o grupo, o que pode inibir a sua criatividade. Segundo Read (1967), os adolescentes progridem do realismo visual para a repressão e depois o revivalismo artístico, sendo este último estádio alcançado apenas pelos adolescentes que treinam o desenho. Contudo, de acordo com Hurwitz & Day (1995), no estádio pré-adolescente surge uma maior autocrítica e consciência pessoal da diversidade humana, que conduz a uma reavaliação da sua competência, dando lugar, em muitos casos, ao desencorajamento. Nesta fase, o desenho deixa de ser uma actividade espontânea e passa a se parte integrante da personalidade (Luquet, 1969). Alguns estudos mostram que muitos estudantes adolescentes ainda não pensam em termos formais (e.g. Kuhn, Langer, Kohlberg &

Haan, 1977; Tomlinson-Keasey, 1978), enquanto que outros parecem não corroborar a relação entre o desenvolvimento operatório e a criatividade (Edmunds, 1990) ou mesmo mostrar que a criatividade decresce com a idade (Land & Jarman, 1990).

Na medida em que a imagem possibilita o conhecimento e a sua transferência para outros domínios (Pascual-Leone, Grafman & Hallet, 1995), a combinação de ideias anteriormente não relacionadas (Cornelius & Casler, 1991), a estruturação do pensamento (e.g. Paivio, 1986) e a produção criativa (Eisner, 2002), a interiorização dos processos de observação, visualização, inovação e reflexão são fundamentais para o desenvolvimento do potencial criativo, consequentemente, para o desenvolvimento em termos gerais (Hetland & Winner, 2008). Por outro lado, o desenho constitui um importante motor de desenvolvimento na medida em que é um veículo de expressão que facilita o desenvolvimento do pensamento simbólico, imagens e operações mentais (Piaget, 1971), a manipulação de signos e símbolos e criação de significados (Smith, 1982). Consequentemente, a compreensão e a interpretação de imagens e a expressão através do desenho são duas metas educacionais fundamentais da educação artística. As diversas disciplinas de educação artística estruturam-se, no ensino básico, em torno de quatro competências transversais: a apropriação das linguagens elementares das artes, o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, o desenvolvimento da criatividade e, ainda, a compreensão contextualizada das artes (ME, 2001). Contudo, nem todos os adolescentes interpretam imagens de forma a retirar delas a sua riqueza e se expressam com facilidade através do desenho, o que se revela um problema numa cultura em que a interpretação e a expressão através da imagem se revela crucial (e.g. Eisner, 2002).

Método

O problema de base do presente estudo residiu na dificuldade apresentada por alguns adolescentes na interpretação de imagens e na expressão através do desenho (e.g. Edmunds, 1990; Land & Jarman, 1990; Hurwitz & Day, 1995; Read, 1967), o que conduz à seguinte questão: como se pode promover a interpretação de imagens e a expressão através do desenho de forma a garantir que todos os adolescentes consigam beneficiar deste meio de expressão e compreensão cultural?

Mais concretamente, o presente trabalho consistiu em implementar uma estratégia facilitadora dos objectivos fundamentais da educação artística. Sabendo que a interiorização dos elementos estruturais da linguagem visual possibilita a apreensão de imagens e a expressão gráfica (e.g. Lupton & Miller, 1991) e a

compreensão da realidade (e.g. Eisner, 2002), o treino na utilização dos elementos básicos da linguagem visual constitui uma estratégia que poderá facilitar uma leitura compreensiva da realidade observada e a representação de ideias (Dondis, 1991). Consequentemente, a estratégia utilizada no presente estudo consistiu na ilustração de um direito humano a partir das três figuras geométricas básicas – circulo, quadrado e triângulo, através do desenho e de suporte informático.

Deste modo, o objectivo central foi o de promover uma estratégia que possibilitasse que um grupo de alunos do 7º ano de escolaridade se expressassem a partir do desenho ou da composição de formas através de meios informáticos.

Amostra

Participaram no estudo 100 alunos do 7º ano de escolaridade de uma escola do meio rural, 42 do género feminino e 58 do género masculino, tendo 15 desses alunos reprovado o ano e sendo a idade média de 13 anos 3 meses.

Instrumentos

A intervenção consistiu num conjunto de três exercícios inspirados na composição de figuras geométricas básicas. A avaliação consistiu na aplicação de critérios de classificação com base na decomposição e composição de figuras e nas dimensões dos produtos criativos.

Em termos concretos, a estratégia de promoção da interiorização do pensamento e linguagem visual consistiu em três exercícios consecutivos: a elaboração de uma imagem, a atribuição de um significado e a ilustração de um conceito. Os dois primeiros exercícios procuravam ser uma iniciação à linguagem visual, enquanto que o terceiro, uma aplicação dessa linguagem específica.

1. No primeiro exercício, os alunos dividiram uma folha em seis partes iguais e em cada parte combinaram nove figuras geométricas básicas (quadrados, círculos ou triângulos), podendo variar a frequência das figuras utilizadas, a escala, a direcção e a sua ocupação no espaço. O material era constituído por uma folha A4, um lápis de carvão e lápis ou canetas de cor. O primeiro passo do primeiro exercício foi adaptado dos princípios da gramática visual da Bauhaus e pretendia promover a capacidade de composição figurativa de imagens de forma não intencional, afastando a necessidade de representação concreta de um conceito ou ideia.
2. O segundo exercício consistiu na atribuição de um significado a cada conjunto de combinações formado e seu registo por escrito na folha.

3. O terceiro exercício iniciou-se com a leitura de três Direitos da Criança e a discussão em grupo de cada direito. Em seguida, os alunos ilustraram um ou dois direitos utilizando nove figuras geométricas (quadrados, círculos e triângulos) de forma a comunicar o conceito fundamental do(s) direito(s). Os alunos dividiram na aula a folha em seis partes iguais e prosseguiram com a ilustração do conceito, utilizando figuras geométricas. Foi explicado que essa composição poderia ser uma narrativa que explicasse o conceito central do direito escolhido. Em casa ou na mediateca da escola, os alunos podiam expressar o direito através de uma aplicação informática – o *powerpoint.*

Enquanto que os dois primeiros exercícios apelavam para a iniciação à utilização da linguagem visual com base na composição aleatória de figuras e subsequente atribuição de um significado a essas combinações, o último exercício pretendia desenvolver a capacidade de comunicação de uma ideia a partir da utilização de elementos do código visual.

As produções dos alunos no final do exercício 2 e do exercício 3 foram avaliadas com base em critérios que contemplavam a composição dos elementos da linguagem visual e indicadores utilizados para apreciar produtos criativos, nomeadamente a fluência, a flexibilidade, a originalidade, a elaboração e a expressividade e riqueza da imagem (Torrance, 1966) e, ainda, a adequação (e.g. Nickerson, Perkins & Smith, 1985), ou seja, a possibilidade de adaptação à realidade. A sistematização destes critérios consistiu na atribuição de uma classificação de 1 a 5 a cada exercício, em que 1 não contempla nada e 5 contemplou tudo, de acordo com os seguintes critérios:

fluência – número de resposta dadas adequadas à proposta e o cumprimento das regras (a presença de 6 rectângulos, 9 figuras, variação em termos de aplicação de figuras, direcção, composição, escala);

flexibilidade – utilização de diferentes categorias do conhecimento para atribuir significados ou ilustrar o conceito;

originalidade – infrequência de respostas e não-recurso a imagens estereotipadas;

elaboração – riqueza da variação em termos de aplicação de figuras, direcção, composição, escala, exploração flexível do espaço representado (composição dinâmica e estática) e rigor utilizado na construção das ideias;

expressividade – fortalecimento do código das formas mostrando riqueza emocional;

apreciação global - avaliação geral do trabalho tendo em conta a composição das figuras e a criatividade.

Procedimento

Os exercícios propostos inseriram-se na unidade de desenho gráfico, que é um dos conteúdos geralmente trabalhados no 7º ano de escolaridade. O primeiro, bem como o segundo exercício, foram realizados em aulas de 90 minutos, enquanto que o terceiro exercício teve a duração de três aulas de 90 minutos, perfazendo assim 5 aulas no total. Em termos globais, os alunos mostraram-se receptivos a execução do conjunto de exercícios propostos. O lançamento do primeiro exercício foi acompanhado de comentários opostos por parte dos alunos: alguns mostraram-se satisfeitos por poderem realizar um novo desafio, comentando que "superar o problema sem uma referência" era uma experiência inovadora, enquanto que a maioria manifestou uma certa resistência inicial ("como vamos fazer sem termos um sentido para dar?"). No final do segundo exercício, esses mesmos alunos mostraram-se satisfeitos por terem "descoberto a razão pela qual fizeram o trabalho". O terceiro exercício foi recebido com entusiasmo, tendo os alunos conseguido realizá-lo sem resistência e de forma autónoma.

Resultados

A avaliação da eficácia da implementação da estratégia de promoção da linguagem visual consistiu na análise comparativa dos resultados dos dois exercícios avaliados a partir dos seis critérios definidos na literatura: fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração, expressividade e apreciação global. Foi utilizado um teste t para amostras emparelhadas, verificando-se diferenças significativas em todos os critérios entre o segundo e o terceiro exercícios (Tabela I).

Tabela 1 – Diferenças entre o exercício de iniciação à linguagem visual e o exercício de aplicação da linguagem visual para os critérios de fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração, expressividade e apreciação global

Nome	média	dp	t	gl	p
fluência 1	3,43	,82			
fluência 2	4.02	,84	-2,85	99	,005
flexibilidade 1	3,28	,89			
flexibilidade 2	3,67	,71	-2,43	99	,017
originalidade 1	3,20	,89			
originalidade 2	3,53	,78	-5,82	99	,000
elaboração 1	3,09	,98			
elaboração 2	3,70	,89	-5,25	99	,000
expressividade 1	3,02	,91			
expressividade 2	3,52	,83	-7,84	99	,000
global 1	3,21	,83			
global 2	3,62	,74	-8,08	99	,000

Comparativamente com o exercício de iniciação à linguagem visual, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em relação a fluência, a originalidade, a elaboração, a expressividade e a apreciação global no exercício final, para $p<0.01$ ($t(99) = -2,85$, $p<0,01$; $t(99) = -5,82$, $p<0,01$; $t(99) = -5,25$, $p<0,01$; $t(99) = -7,84$, $p<0,01$; $t(99) = -8,08$, $p<0,01$, respectivamente), enquanto que as diferenças para a flexibilidade foram significativas para $p<0,05$ ($t(99) = -2,43$, $p<0,05$).

Discussão e Conclusões

As diferenças estatisticamente significativas em todos os critérios de avaliação revelam que os alunos interiorizaram e aplicaram a linguagem visual. Estas diferenças são fortes (<0,01) à excepção da flexibilidade (<0,05), revelando que, entre o segundo exercício e o último, os 100 alunos interiorizaram e aplicaram um novo veículo de compreensão e de expressão de ideias. O conjunto do primeiro e segundo exercícios pretendeu iniciar os alunos na sistematização de um processo de representação de ideias a partir da linguagem visual (Dondis, 1991) através da composição e subsequente reconhecimento, interpretação e comunicação do seu significado (Buttenfield & Mackaness, 1992). Na primeira parte deste exercício

pedia-se a aplicação de uma linguagem imagética sem preocupação com a representação de uma ideia. Eram especificadas regras de composição do agrupamento das figuras geométricas e, embora alguns alunos em todas as turmas tivessem manifestado expectativas de insucesso face à composição final, todos, sem excepção, conseguiram realizar o exercício. Ao solicitar a experimentação de todas as possibilidades de combinação das figuras, procurou-se, por um lado, facilitar o processo criativo a partir de novos modelos (Paivio, 1971) e, por outro, o processo de representação proposicional, decompondo e compondo os elementos para depois, numa segunda fase, recompô-los a partir de operações lógicas (Dean, Scherzer & Chabaud, 1986), na medida em que as imagens permitem a criação de novas ideias (Cornelius & Casler, 1991). Por isso, após a composição realizada, procurou-se, no segundo exercício, promover uma reflexão sobre o uso dos elementos da linguagem visual, apelando para a observação, e subsequente interpretação, que não havia sido solicitada na primeira fase, e incentivar o processo de descoberta do código visual específico, apelando para a percepção do todo através da descodificação e compreensão das imagens construídas a partir da formação de uma *gestalt* dinâmica (e.g. Löwgren & Stolterman, 2005). A conciliação das combinações com um tema incentivou a procura de soluções mais flexíveis (e.g. Torrance, 1988). O terceiro exercício procurou incentivar a simplificação de uma realidade abstracta – um direito da criança, e compreendê-la e expressá-la de forma funcional no sentido de uma comunicação clara (Lupton & Miller, 1991). O sucesso na realização deste exercício mostra a eficácia do treino na observação, interpretação, utilização e comunicação através dos elementos do código visual.

A promoção de estratégias que procuram desenvolver a interiorização dos elementos do código visual também auxilia a estruturação do pensamento visual, inseparável da linguagem visual (Aumont, 2005). Os comentários dos alunos ao longo da realização dos exercícios revelaram que alguns compreenderam o potencial da variação nas figuras com base nas regras propostas. Os que mostraram uma maior resistência acabaram por manifestar, no final do segundo exercício, satisfação por poderem atribuir um significado à composição, tal como têm por hábito fazer na maior parte das propostas académicas. Neste sentido, todas as experiências que saiam da rotina são potencialmente promotoras da criatividade (e.g. Torrance, 1988). Como Bovet e Voelin (2007) defendem, a utilização da imagem é estruturante do raciocínio operatório. A composição de figuras favorece a visualização e a abstracção, predispondo para o desenvolvimento de operações mentais de raciocínio em situações novas (Primi, 2002) e a sua transferência para

outros domínios a partir dos processos de observação, visualização, inovação e reflexão, como sugerem Hetland & Winner (2008).

Esta proposta de trabalho a partir das figuras geométricas básicas utilizadas na Bauhaus revelou ser eficaz na promoção de competências específicas da comunicação visual. O domínio deste código simples e universal possibilitou o desenvolvimento da compreensão e formulação de ideias por parte deste grupo de alunos adolescentes, e, em última análise, constituiu um motor do seu desenvolvimento, na medida em que a utilização dos elementos básicos da linguagem visual pode garantir que todos os adolescentes consigam beneficiar do desenho.

Referências bibliográficas

Archer, L. B. (1979). Whatever Became of Design Methodology? *Design Studies 1 (1):* 17–18.

Aumont, J. (1990). L'Image. Paris: Nathan.

Buttenfield B. & Mackaness, W. (1991). Visualisation In D. J. Maguire, M. F., Goodchild & D. W. Rhind (eds), *GIS: Principles and Application.* Vol. 1 (pp. 427-443). London, Longman.

Cornelius, G. & Casler, J. (1991). Enhancing creativity in young children: Strategies for teaching. *Curriculum and Teaching,* 6 (*2)* 67-72

Dean, A. L., Scherzer, E., & Chabaud, S. (1986). Sequential ordering in children's representations of rotation movements. *Journal of Experimental Child Psychology* 42, 99-114

Dondis, D. A. (1991). *A sintaxe da linguagem visual.* São Paulo: Martins Fontes,

Edmunds, A.L. (1990). Relationships among adolescent creativity, cognitive development, intelligence, and age. *Canadian Journal of Special Education, 6 (1),* 61-71.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind.* New Haven, CT: Yale University Press.

Hetland, L. & Winner, E. (2008). Studio Thinking. In V. Lindberg & K. Borg (Eds.) *Kunskapande, kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning* (pp. 47-57). Stockholms Universitets Förlag.

Hurwitz, A. & Day, M. (1995). *Children and Their Art*. Harcourt Brace College Publishers, Texas

Kuhn, D., Langer, J., Kohlberg, L., & Haan, N. S. (1977). The development of formal operations in logical and moral judgment. *Genetic Psychology Monographs, 95,* 97-188

Land,G. & Jarman, B. (1990). *Ponto de Ruptura e Transformação.* São Paulo: Cultrix.

Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1987). *Creative and Mental Growth. 8th ed.* N.Y.: Macmillan.

Löwgren, J. & Stolterman, E. (2005). *Thoughtful interaction design: a design perspective on information technology.* Mass.: The MIT Press.

Luquet, G-H. (1969). *O desenho infantil.* Barcelos: Cª. Editora do Minho

Lupton, E. & Miller, J. A. (1991). *The ABCs of The Bauhaus and design theory*. Princeton Architectural Press.

Matthews, J. (2003). *Drawing and Painting: Children and Visual Representation* (2nd Ed). London: Paul Chapman Publishing.

ME (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

Morin, E. (1966). *El Espirito del Tiempo*. Madrid: Taurus Ediciones.

Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Pascual-Leone, A., Grafman, J., & Hallet, M. (1995). Procedural learning and prefrontal cortex. *Annals of the New York Academy of Sciences,* 769 (1), 61-70.

Perkins, D.N. (1981). The Mind's Best Work. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Piaget, J. (1954). L' Education Artistique et la Psychologie de L'Enfant. *In Art et Education: recueil d'essais* (pp. 22-23). Paris: Unesco

Piaget. J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood.* New York: Norton.

Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.* Rio de Janeiro, Zahar.

Primi, R. (2002). Complexity of geometric inductive reasoning tasks: Contribution to the understanding of fluid intelligence. *Intelligence, 30,* 41-70

Nickerson, R S, Perkins, D & Smith, E. E. (1985). *The Teaching of Thinking*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Noppe, L. D. (1985). The relationship of formal thought and cognitive styles to creativity. *Journal of Creative Behavior, 19 (2),* 88-96.

Read, H. (1967). *Education Through Art.* London: Faber and Faber.

Shepard, R. N. (1978). Externalizations of mental images and the act of creation. *In* B. S. Randhawa & W. E. Coffman (Eds.). *Visual learning, thinking and communication.* (133-189). New York: Academic Press.

Smith, R. A. (1982). Elitism versus populism: The continuing debate. *The Journal of Aesthetic Education,* 16 (1), 5-10.

Tardiff, T. Z. & Sternberg, R. J. (1988). What do we know about creativity? *In* R. Sternberg (ed.). *The nature of creativity*. (429-440). Cambrigde: Cambridge University Press.

Tomlinson-Keasey, C. A. (1978). Piaget's Theory and College Teaching. In *Multidisciplinary Piagetian-Based Programs for College Freshmen: ADAPT, DOORS, SOAR, STAR, The CognitiveProgram, The Fourth R.* (3rd Ed.). Lincoln: University of Nebraska.

Torrance, E. P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms technical manual* (Research Edition). Princeton, NJ: Personnel Press.

Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. *In* R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives* (pp. 43-75). NY: Cambridge University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nascimento, M. T. (2011). A menina da janela das persianas azuis – contar pela Arte. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 335-346) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

A menina da janela das persianas azuis – contar pela Arte

Maria Teresa Nascimento
Universidade da Madeira
marjesus@uma.pt

Resumo
A menina da janela das persianas azuis é o título de um conjunto de cinco contos de Viale Moutinho, escritos a partir de sete quadros de Henrique Pousão. A inserção de um texto de natureza informativa sobre o pintor, a finalizar o livro, torna explícito o seu papel pedagógico de educação pela arte veiculado pelo museu Soares dos Reis.
A figura de Henrique Pousão tomado como personagem ou referente constitui-se como matéria narrativa para alguns dos contos, inspirados quer na sua vida quer na sua obra. Cada conto se inscreve, assim, numa linha de possível comentário ou de enquadramento para a composição pictórica.
Mas a construção de *A Menina da janela das persianas azuis* vai mais longe nesta transposição da arte para a literatura ao entrecruzar-se com as ilustrações que José Emídio concebe como complemento para os diversos quadros.
A nossa análise incidirá sobre este triplo movimento entre literatura, pintura e ilustração.

Abstract
The Little Girl At The Blue-Shuttered Window is the title of a book with five short stories by Viale Moutinho that were written from seven paintings by Henrique Pousão. The inclusion of an informative text about the painter that closes the book makes his pedagogical role of education through art explicit, as advocated by the Soares dos Reis Museum.
Henrique Pousão's figure as a character or referent becomes narrative material for some of the short stories that were either inspired on his life or work. Each short story can thus be inscribed on as a possible commentary or as a frame for the pictorial composition.
But the construction of *The Little Girl At the Blue-Shuttered Window* goes farther in this transposition of art to literature by intersecting with illustrations that José Emídio conceives as a complement to the various paintings.
This analysis will focus on this three-fold movement between literature, painting and illustration.

O ano de 2009 viria a ser considerado para a Universidade do Porto e para o Museu Soares dos Reis como o ano de Henrique Pousão. A antecedê-lo, de muito perto*, em* Novembro de 2008, é publicado o livro de "histórias" de Viale Moutinho cujo título *A Menina da janela das persianas azuis"* e menção infra-titular "sobre sete quadros de Henrique Pousão", constituem desde logo um direccionamento manifesto do leitor para o campo da pintura. Confirmada que se encontra, a partir da capa, a relação estreita entre o universo ficcional e a obra do pintor de Vila Viçosa, ela acentua-se ainda através da metonímia do azul, o das persianas do quadro, presente quer na cor com que se escreve o título, quer naquela com que os traços do ilustrador de José Emídio envolvem a menina – personagem do primeiro conto (Figura 1).



Figura 1

A menina da janela das persianas azuis[i,ii] designação não apenas do conjunto, mas também do primeiro destes cinco contos de Viale Moutinho, assenta pois, nesta cumplicidade entre a pintura e a ilustração, num jogo entre dois tempos de que a escrita se faz mediadora - o da pintura, que antecede o acto de escrita, o da ilustração, posterior, numa relação de encadeamento de sentidos que pretendemos estudar, descortinando ainda o modo pelo qual a narrativa, algumas vezes de cariz biográfico, potencia a educação pela Arte.

Principiamos então por dizer que a vida breve de Henrique Pousão se encontra representada em três contos, através de igual número de personagens, com as quais estreitamente se liga. Acompanhamos a passagem por Odemira através d' "O Retrato do Mendigo Lapita"[iii], a permanência em Roma em "Mestre Henrique e Mestre Bepo"[iv] e finalmente, em "O Primo Matroco"[v] é à recordação da fase derradeira da vida do pintor, vítima de tuberculose aos vinte e cinco anos, que se procede. A convocação de Henrique Pousão à narrativa, para além de virtualmente funcional, em termos da verosimilhança da matéria diegética, coincide de igual modo com a emergência do objecto pictórico no discurso verbal. Conhecer o pintor através de alguns traços da sua biografia é o que nos oferecem, portanto, os três contos referidos que se caracterizam não apenas por diferentes modelos de construção narrativa, mas também por dis tintas opções em termos de representação.

Particularizemos:

Em "Mestre Henrique e Mestre Bepo" encontramos o pintor em Roma, após a sua passagem por Capri, caracterizada por uma faceta ar-livrista, induzido por um dos directores da Academia Portuense a procurar um rumo mais humano para as suas composições. Depois de concluída a instalação no *atelier* e o surgimento da oferta providencial de serviços do jovem Bepo para seu modelo, com custos menos elevados do que os que requereria um adulto, estão reunidas as condições e o motivo para a criação do primeiro quadro desta fase, a cuja concepção nos é dado assistir.

E o conto consegue captar bem a expressão gaiata do jovem modelo quando descreve o jogo em que este se compraz durante a pose da pintura. Também ele quereria um dia ser um artista-pintor e enquanto serve de modelo, esboça ele próprio uns garatujos do que poderia vir a ser o seu trabalho, com que acena num quase jogo do esconde-esconde. Está assim encontrado o motivo para a composição pictórica, explicado o sorriso travesso de Bepo com que nos olha, e decifrado o sentido do papel com que nos acena.

O conto descreve, entretanto, a construção do quadro que se vai compondo aos olhos do leitor num processo de composição gradual como se a linguagem fosse acompanhando os gestos do pintor e os do seu modelo. A narrativa breve do comportamento irrequieto de Bepo inerente à sua juvenilidade, entremeada com o curto diálogo com o artista, vai fazendo surgir os elementos constitutivos do quadro, que tendo começado pela selecção das tintas e dos pincéis ou pela própria referência ao cavalete com marcas de uso do seu anterior possuidor, passara pelo registo de alguns pormenores do espaço interior do *atelier* até se deter na figura central do jovem modelo, no seu jeito particular de se calçar, no sorriso travesso captado em flagrante.

Estamos, na verdade, perante a *mise en abîme* característica da *ekfrasis*, definida por Murray Krieger (p. 157) [vi] como uma arte em segundo grau, em que o leitor visualiza o acto dinâmico de criação da obra de arte, detalhada na sua composição. Detenhamo-nos num excerto do conto:

> "Acabando de preparar a tela. Pousão escolheu os pincéis e distribuiu as tintas na paleta.
> - Senta-te aí, Bepo. E vê se estás quieto, hem?
> Lentamente a tela foi ficando ocupada por tudo quanto se encontrava diante do pintor. De Bepo, apenas umas ligeiras manchas. A um lado os pincéis, os pincéis novos, ao fundo as telas encostadas umas às outras, por detrás do modelo, um cenário de papel com um desenho a carvão, uns bancos.
> -Mestre, está a apanhar-me bem?
> (…) E Bepo, de pernas cruzadas, escondendo o sorriso maroto com a mão direita, mostrou de longe a Pousão o desenho que fizera enquanto ele pintara tudo o que estava à sua volta.
> - O que lhe parece?
> Henrique Pousão gritou-lhe.
> E foi como se passasse Bepo para a tela onde só faltava uma figura ao centro. O seu sorriso entre o tímido e o maroto, aqueles sapatos de bailarino, com as pontas no chão de tijoleira." (Moutinho, 2008, pp. 22-24)



Figura 2

Os dois outros contos, *O Retrato do Mendigo Lapita*, e *O Primo Matroco* têm uma estrutura narrativa comum assente numa sequência de três planos temporais distintos, o primeiro deles antecedendo de algum tempo o período da composição pictórica, o segundo, coincidindo com este, e finalmente o terceiro, constituído pelas vozes de quem, anos depois, evocará os circunstancialismos da criação.

Em "O Retrato do Mendigo Lapita", recorda-se o apelo do Professor Edmundo Raposo, da Academia Portuense, frequentada por Henrique Pousão, para que, no exterior, a atenção dos alunos em tudo se demore e disso faça registo, sucedendo-se a narrativa da passagem do pintor por Odemira durante umas semanas de Verão em 1779 e o cruzamento com o seu olhar da figura do mendigo Lapita a quem retratará. Anos depois, será o diálogo de duas personagens, ainda em Odemira, a evocar não apenas o contexto em que ocorreu a génese da pintura, como também a estranheza pela escolha do modelo. O diálogo, semeado de deícticos de natureza demonstrativa e locativa travado entre anónimos, que presumimos serem habitantes locais, é significativo da expressão do apreço de uma

terra que reconhecidamente se revê na obra de alguém que a crítica confirmou como pintor de renome:

> "Hoje é um quadro de museu!
> Claro, das mãos de Henrique Pousão só podia sair obra de valor!"
> (Moutinho, 2008, p. 36)

A estrutura do *Primo Matroco* retoma a que agora observámos: num primeiro tempo, o apelo lançado de Vila Viçosa pelo primo de Henrique para que fosse até ali e com as virtudes do clima, pudesse recuperar da doença que o ameaçava já nessa altura. Depois, o convívio breve da família com o pintor, evocada anos após a sua morte, no local mesmo de produção do último quadro. Agora, os protagonistas do diálogo, dois pintores do Porto, "entendidos", como o narrador faz questão de afirmar, revisitam a casa, conduzidos por Francisco Matroco e revêem o cenário escolhido pelo pintor, depois de observado o quadro, ainda ali suspenso sobre o cavalete, como suspensa igualmente ficara a presença de Pousão na memória dos que lhe eram próximos. O sentimento de estranheza pela escolha da matéria a pintar está de novo presente, desta vez relatada pelo primo – "Minha mãe e eu, naquela janela, ficávamos a vê-lo pintar. Até comentávamos como se inspirava em coisas tão desengraçadas" (Moutinho, 2008, p.41).

Os contos a que agora faremos menção diferem dos anteriores por deles se encontrar ausente a figura do pintor.

O quadro intitulado *Janela das Persianas Azuis* (Figura 3) que está na origem da abertura do primeiro conto, aparece convertido em elemento paisagístico, embora estruturante, de uma narrativa que tem como personagens o Dr. Praça, a família que o recebe em Baixo Celorico, onde fora para sarar de uma ameaça de tuberculose e a menina que, assomando à janela para estender roupa havia deixado que o olhar do forasteiro nela se enlevasse. A narrativa cruza-se por breves momentos com o universo imaginário de histórias infantis como a do *Polegarzinho* de Charles Perrault, nomeadamente, quando o Dr. Praça pondera a hipótese, logo afastada pela certeza de que as galinhas e os cães desfariam o seu rasto, de assinalar o caminho que lhe permitiria reencontrar a aparição que o fascinara. Importa realçar neste contexto a importância que a janela assume como *topos* descritivo, a que têm aludido alguns teóricos, pleno de virtualidades semânticas: janela aberta/ fechada, de vidros transparentes ou não, etc. A janela, de caixilhos, ou de persianas azuis, como a ela se referirá o Dr. Praça, é efectivamente o motivo central da sua observação, condicionada por um olhar míope que não deixara entrever que afinal a menina cujos traços na memória delineia é a velha Inacinha de mais de noventa anos.

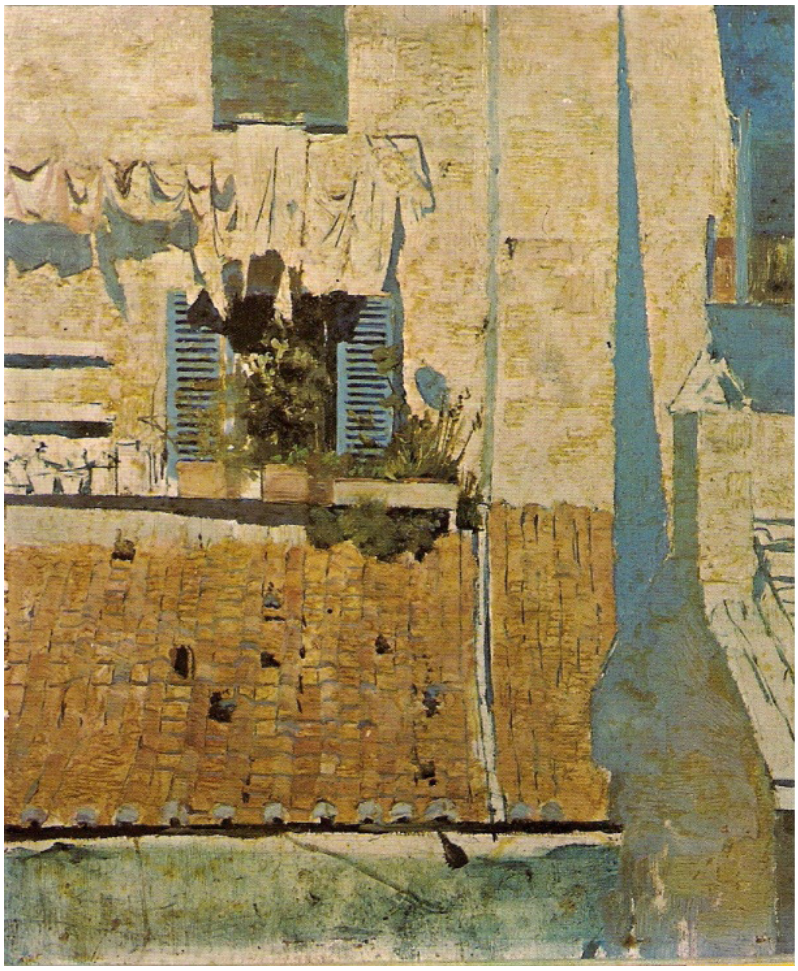


Figura 3

Igualmente ausente do discurso narrativo está ainda o artista no conto, intitulado "Histórias de Pescador"[vii].

A narrativa começa com duas personagens, a do avô pescador, a quem o neto-criança lê as notícias do mundo, e toma vulto com o aparecimento de dois jovens que, movidos pela curiosidade fazem várias perguntas sobre a faina piscatória e algumas das suas modalidades. O velho pescador desfia perante eles algumas histórias e socorrendo-se de um seu retrato, guardado na carteira, em cuja descrição percebemos o quadro de Pousão, lembra uma das suas proezas nas lides da pesca.

A observação do modo de articulação entre a pintura de Henrique Pousão e a narrativa de Viale Moutinho permite-nos chegar a duas conclusões. A primeira é a de que quer em "A Menina da Janela das Persianas Azuis", quer em "As Histórias do Pescador", os quadros evidenciam uma função extrínseca à matéria diegética. Queremos com isto dizer que a sua condição de objecto artístico, significante, é

independente do discurso verbal. Em momento algum nestes contos se torna explícito qualquer espécie de diálogo com a pintura de Pousão. E embora o protocolo de leitura instituído desde a capa, paratexto inaugural, tenha tornado clara essa relação, nos dois contos mencionados, apenas por efeito metonímico, ela é perceptível, porque a pintura parece não ser mais do que simples fonte de inspiração para o contista.

De relevância desigual nestas duas narrativas, os quadros de Pousão transmudam-se: na primeira delas em signo paisagístico-referencial - a casa, à qual assoma uma menina, pretexto para o olhar míope de encantamento do Dr. Praça - na segunda, na descrição de uma fotografia, em que a figura retratada do pescador presentifica um passado saudoso trazido à narrativa pelo Avô.

O que daqui resulta é uma vez mais a ilustração a apropriar-se da pintura. A abrir este último conto, visualizamos parte do quadro de *O Pescador*, (Figura 4) em que o protagonista suspendendo na mão um grande peixe desponta, numa imagem dinâmica ao umbral de uma porta, que saberemos tratar-se de uma taberna, ladeada de uma janela.



Figura 4

Do lado de fora, a uma mesa, encontram-se um homem vestido de pescador e uma criança (Figura 5).



Figura 5

Diversamente da situação que até aqui descrevemos, para os três outros contos, é motivada a ligação entre a pintura de Pousão, agora convertida em referente linguístico, e a narrativa. Em comum, descobrimos a possibilidade oferecida ao leitor de conhecer as circunstâncias de criação de cada um dos quadros e o seu próprio processo de composição que "Em Mestre Henrique e Mestre Bepo" se vai desenhando perante o nosso olhar. Nenhum outro conto consegue, como este, consequentemente dar conta da simultaneidade inerente ao acto de composição pictórica.

Para além da pintura de Henrique Pousão que atravessa todos os contos, importa agora considerar as opções ilustrativas neles constantes, observando o seu modo de inscrição no texto que surge a operar a dois níveis.

Podemos ver, por um lado, a ilustração funcionando de modo autónomo, relativamente à pintura de Henrique Pousão, continuamente presente ao longo de

cada um dos textos. Identificamos, por outro, uma indissociabilidade entre estas duas formas de expressão plástica à custa de um processo em que a ilustração parece "apropriar-se" do quadro original, com ele se intersectando, como foi exemplificado, procedimento reiterado em todos dos contos. A ilustração está, assim, também ao serviço da interpretação possível da pintura, porque "le signe pictural demeure toujours potentiel, riche d'un pouvoir de signification qu'il n'actualise pas totalement, puisqu'il se constitue en deçà de la sphère du langage articule, et qu'il bénéficie de la polyvalence de la figuration picturale."[viii] (Bergez, p.73)

Refira-se, contudo, que nos seus dois modos de actuação, a ilustração serve a expressão da ficcionalidade, numa relação de "coerência intersemiótica"[ix] com as linhas de sentido da narrativa. Suprindo no quadro o que lhe faltava, para que essa coerência seja total – veja-se o caso mais emblemático constituído pela sobreposição da menina ao quadro de Pousão (Figura 6) ou da velha Inacinha que a substitui (Figura 7) - a diferença quanto à ilustração autónoma consiste, todavia, no facto de esta não deter com o texto verbal a mesma relação de essencialidade.



Figura 6

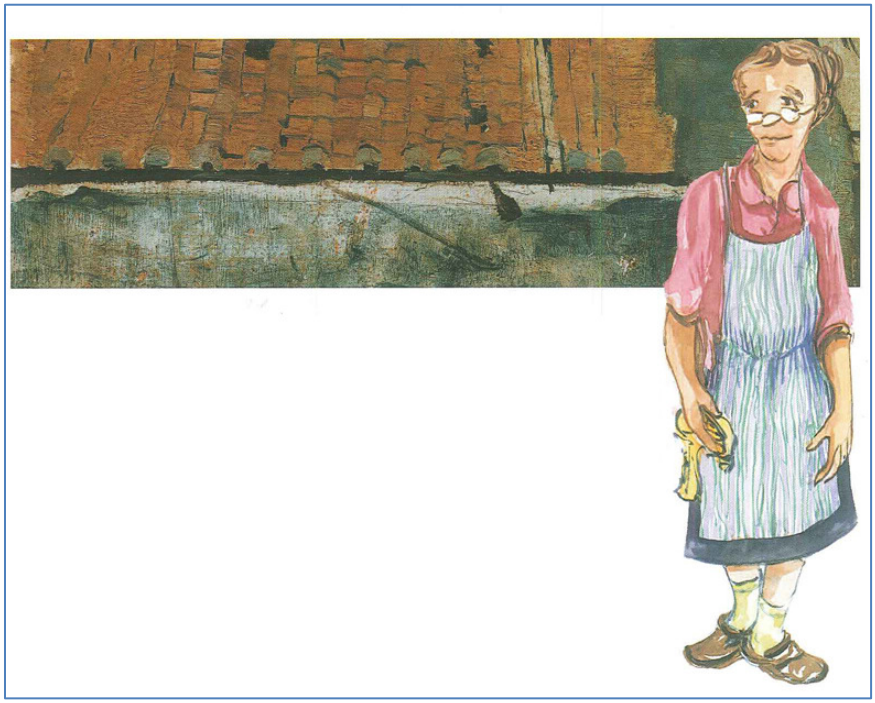


Figura 7

No último texto do livro, surgem ainda mais alguns quadros de Henrique Pousão (*Cecília*, *Escadas de Capri*, *Muros e Escadas*), mas a sua função não parece ir mais além do que a de uma simples amostragem. Não estamos já perante um conto, mas antes diante de um conjunto de notas relativas à biografia e à obra do pintor, da qual se diz poder maioritariamente ser vista no Museu Soares dos Reis.

Independentemente da relação que cada texto institui com a obra de Henrique Pousão, importa sobretudo realçar neste livro a dimensão educativa que o norteia, através do cruzamento entre literatura e pintura.

Contar pela Arte é a mensagem desta obra de Viale Moutinho, onde sobressai a divulgação da obra de Henrique Pousão e a sugestão várias vezes feita ao leitor para que visite o Museu Soares dos Reis:

> "E é verdade que se quiseres ver o quadro [Pátio da Casa do Primo Matroco] bem podes ir a esse museu. Encontras lá não só este, como muitos outros quadros de Henrique Pousão." (Moutinho, p.41).

[i] Moutinho, José Viale (2008). *A Menina da Janela das Persianas Azuis*, Lisboa, Portugália Editora.
[ii] Moutinho, José Viale (2008). *A Menina da Janela das Persianas Azuis*, Lisboa, Portugália Editora.
[iii] Título do quadro do mesmo nome de Henrique Pousão (1882).
[iv] A partir do quadro intitulado *À espera do Sucesso* (1884).
[v] A partir do quadro intitulado *O Pátio da Casa do Primo Matroco* (1884).
[vi] Krieger, Murray (1992). *Ekphrasis*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
[vii] A partir do quadro intitulado *O Pescador* (1878).
[viii] Bergez, Daniel (2004). *Littérature et Peinture*, Paris, Armand Colin.

[ix] CAMARGO, Luis. "A relação entre imagem e texto na ilustração de Poesia Infantil". Disponível em:http://www.unicamp.br.iel/Memoria/poesiainfantilport.htm. Acedido em 1 de Março de 2011.
[ix] Moutinho, José Viale (2008). *A Menina da Janela das Persianas Azuis*, Lisboa, Portugália Editora.
[ix] Título do quadro do mesmo nome de Henrique Pousão (1882).
[ix] A partir do quadro intitulado *À espera do Sucesso* (1884).
[ix] A partir do quadro intitulado *O Pátio da Casa do Primo Matroco* (1884).
[ix] Krieger, Murray (1992) *Ekphrasis*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
[ix] A partir do quadro intitulado *O Pescador* (1878)
[ix] Bergez, Daniel (2004) *Littérature et Peinture*, Paris, Armand Colin.
[ix] Camargo, Luis. "A relação entre imagem e texto na ilustração de Poesia Infantil". Disponível em:http://www.unicamp.br.iel/Memoria/poesiainfantilport.htm. Acedido em 1 de Março de 2011.



Silva, S. R. (2011). A colecção "O Sapo...", de Max Velthuijs: Construção Narrativa e Relação entre Ilustrações e Palavras. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 347-354) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

A colecção "O Sapo...", de Max Velthuijs: Construção Narrativa e Relação entre Ilustrações e Palavras

Sara Reis da Silva
IE – Universidade do Minho
sara_silva@ie.uminho.pt

Resumo
No breve estudo que intentamos apresentar, analisaremos os volumes da colecção "O Sapo...", de Max Velthuijs (Editorial Caminho), publicados em Portugal.
Procurando caracterizar estas narrativas, quer ao nível verbal, quer ao nível visual, e, muito especialmente, quanto às relações que entre os referidos domínios se celebram, este ensaio sublinhará a originalidade de uma escrita e de uma ilustração que revisitam algumas questões fundamentais do universo infantil: o medo, a amizade, o amor, o aniversário, a tolerância ou a aceitação da diferença, entre outras. Propomo-nos reflectir sobre as estratégias literárias e pictóricas que singularizam as obras seleccionadas, nomeadamente sobre o tipo de personagens, os espaços ou o modo de representação do discurso e de construção da narrativa.
Situando-se na categoria do álbum narrativo para as primeiras idades, estas doze obras, assinadas pelo referido artista holandês, vencedor do Prémio Hans Christian Andersen em 2004, são, no nosso país e, mais concretamente, por parte dos pré-leitores e em contexto de jardim-de-infância, exemplos muito bem sucedidos ao nível da recepção precoce do texto literário.

Abstract
In our study, we purpose an analysis of "Frog..." picture books collection, by Max Velthuijs, published in Portugal.
While attempting to characterize these narratives, in what their verbal aspects are concerned, as well as in their visual ones, and, particularly, the relationships celebrated between them, this essay stresses the originality of a writing and of an illustration that revisit some fundamental questions of children's universe: fear, friendship, love, birthday's party, tolerance, among others. We aim to reflect about the literary and pictorial strategies which singularize the selected books, mainly the kind of characters, spaces or the discourse representation ways and the narrative construction.
Situated in the picture story book category, these twelve books, written by the referred german atuthor, Hans Christian Andersen Prize winner (2004), are, in our country, and particularly among pre-readers and in kindergarten, good examples of an early contact with literary texts.

Caso inquestionável de qualidade e de sucesso editorial[1], no domínio das publicações traduzidas e preferencialmente vocacionadas para pré-leitores e para leitores iniciais, os títulos da colecção "O Sapo…", da autoria do holandês Max Velthuijs[2] (1923-2005), artista galardoado, em 2004, com o Prémio Hans Christian Andersen[3], surgiram em Portugal, nos anos 90 do século XX, com a chancela da Editorial Caminho.

O primeiro volume, *O Sapo Apaixonado*, originalmente editado em 1989, veio a lume em 1997, parecendo anunciar a propensão autoral para a recriação de temáticas que, em última instância, revisitam algumas questões fundamentais do universo infantil[4]: o medo, a amizade, o amor, o aniversário, a tolerância ou a aceitação da diferença, entre outras. Obra que, do ponto de vista ideotemático, se distingue pela ficcionalização inovadora – ou relativamente rara no universo da escrita de preferencial recepção infantil – do amor e, em concreto, da sua celebração entre seres de natureza diferente, *O Sapo Apaixonado* representa uma narrativa especial. Nesta, sem moralismos e cruzando-se com veios ideotemáticos como a diferença ou a sua aceitação do Outro, o tópico em questão é tratado com um humor delicado. Note-se que este se plasma não apenas em opções narrativas, como uma singular e sólida construção do carácter do herói, marcado pela ingenuidade e por uma certa exacerbação, traços que, aliás, motivam actos "irracionais", mas também na própria elaboração ilustrativa, em particular nas imagens, que recriam as impressivas tentativas de voo do protagonista.

Retomado da narrativa *Little Man Has No House* (1983), o protagonista animal que dá nome à colecção, o Sapo, figura com uma participação secundária neste intertexto, pontua, de forma determinante e essencial, todos os títulos da série e vai assumindo variados papéis (quase sempre anunciados pelo título de cada um dos livros), todos manifestamente humanos. Refira-se que este aspecto se reveste

[1] A confirmar este sucesso, atenda-se, por exemplo, ao facto de existir um site dedicado aos livros e às personagens da série "O Sapo": http://www.frogandfriends.com/index.php?id=6

[2] Uma nota breve para assinalar a importância da edição destes álbuns em Portugal, numa época em que era ainda escassa a edição deste género literário no nosso país. De assinalar também o facto de Max Velthuijs reunir em si a autoria do texto e das ilustrações e este tipo de criação ser, no caso português, manifestamente raro, sendo excepções a esta regra, até aos finais dos anos 90 do século XX, os casos de Maria Keil, Leonor Praça e Manuela Bacelar. José António Gomes, por exemplo, na introdução a uma leitura de dois livros da última artista referida, problematiza alguns dos contrangimentos do mercado livreiro nacional, avançando com a alusão a algumas dificuldades ao nível da edição e da criação de álbuns narrativos para crianças dos quatro aos seis anos. Na sua perspectiva, «Uma vez no mercado, [o álbum] defronta-se com problemas vários, o menor dos quais não é, com certeza, a escassa utilização do livro nas actividades de educação de infância. O maior obstáculo à proliferação deste tipo de álbuns reside, porém, na quase inexistência, em Portugal, de autores com a dupla vocação da escrita e da ilustração.» (Gomes, 1991: 70).

[3] Note-se que este não foi o único nem o primeiro prémio recebido por Max Velthuijs, ilustrador e escritor que, em 1969, se iniciou na criação de álbuns narrativos ("Picture story books") com a publicação de *The Boy and the Fish.* A título exemplificativo, recorde-se apenas que, em 1962, o seu livro de estreia, *Rhymes We Will Never Forget*, foi reconhecido como um dos "Fifty Smartest Books" do ano.

[4] Nina Christensen, por exemplo, defende que «Picturebooks are among other things used as a means to introduce the child to nothing less but the organization of the world and the representation of this world in words and images.» (Christensen, 2010: 55).

de uma cada vez maior clareza, força e convicção à medida que o herói interage com os seus amigos. Na verdade, o núcleo de personagens que habitam os livros de Max Velthuijs e que integram o *corpus* deste estudo – a saber, a Pata, o Porco, a Lebre o Rato – nomeadas a partir da adopção da designação das suas espécies, nomes comuns transformados, assim, em nomes próprios, compõem um grupo cuja caracterização, longe de ser exclusiva e redutoramente tipificada, se apresenta como modelada. A ênfase colocada em traços de humanização destas figuras, em particular a revelação da alteração de perspectivas sobre o real ou da opinião que possuem sobre si próprios ou sobre os outros, afigura-se fundamental sob vários ângulos e, muito especialmente, por exemplo, em relação à captação da atenção do leitor que, não raras vezes, se identifica com os comportamentos e com as reacções que os companheiros do Sapo vão tendo.

Além disso, para a celebração da proximidade e/ou da identificação sugeridas contribuem também as opções temáticas de cada uma das narrativas. Na verdade, uma análise de raiz intertextual (homoautoral e endoliterária) permite afirmar, por exemplo, que um dos eixos semânticos mais relevantes do conjunto de textos em análise reside na ajuda recíproca, como testemunham os enredos, por exemplo, de *O Sapo tem Medo* ou *O Sapo é um Herói*, apenas para citar dois exemplos, e que o empenho nesta resulta positivamente. Acrescente-se, ainda, por exemplo, o caso particular de *O Sapo e o Canto do Melro*, pelo facto de, neste volume, assistirmos à ficcionalização de um outro tópico que poderá despertar um interesse especial e compreensível nos leitores (tanto mais pequenos, como adultos) e a assumirem o papel de mediadores de leitura: a morte.

Mesmo a presença, em certas narrativas, da aventura, do perigo, do mistério – releiam-se, por exemplo, *O Sapo e o Vasto Mundo*, *O Sapo e o Tesouro* ou *O Sapo é um Herói* – exerce um natural fascínio junto dos pequenos leitores, funcionado como importantes estímulos à leitura.

As informações que os títulos deixam antever criam expectativas de leitura que podem remeter, por exemplo, para um estado psicológico/de espírito ou um sentimento – *O Sapo Apaixonado*, *O Sapo tem Medo* e *O Sapo está Triste* –, uma característica particular do protagonista – *O Sapo é um Herói* –, um cenário/espaço físico – *O Sapo e o Vasto Mundo* –, a categoria narratológica das personagens, as interacções entre as figuras que participam na acção e até um momento ou um pormenor da diegese – como em *O Sapo é Sapo*, *O Sapo e o Estranho*, *O Sapo Encontra um Amigo* e *O Sapo e o Tesouro* –, bem como para uma temporalidade específica – como em *O Sapo e Um Dia Muito Especial* e *O Sapo no Inverno*. Autênticas chaves interpretativas prévias, os títulos desempenham uma importante

função catafórica, desempenhando aquilo que Roland Barthes designa como função aperitiva. A sua aparência e a sua formulação concisa e tendencialmente objectiva respondem às necessidades de leitura e de interpretação do destinatário extratextual infantil que, desde o contacto com este elemento paratextual, pode ir alimentado determinadas expectativas acerca do (novo) enredo que irá conhecer.

Tratando-se de contos de animais e testemunhando, assim, um dos traços mais recorrentes da escrita que tem na criança o seu potencial receptor (note-se que a forte presença animal é considerada por muitos como uma das características mais evidentes desta literatura), as narrativas do Sapo, aparentemente também herdeiras, em certos aspectos, dos contos tradicionais, possuem como cenário fundamental a natureza, sendo nestas preponderantes os espaços físicos abertos/ao ar livre. A recriação plástica dos espaços físicos, quer se trate dos que acabámos de mencionar, quer no que diz respeito às representações de espaços físicos fechados ou domésticos, reitera, concretiza ou amplia as informações veiculadas pelo discurso verbal que, no caso das obras em apreço e dada a sua essência genológica, se apresenta muito económico do ponto de vista da descrição.

Regra geral, as ilustrações antecedem o texto verbal e esta estratégia gráfica é, na nossa perspectiva, propiciadora de uma leitura que se inicia com a interpretação da imagem e que conduz, naturalmente, à criação de expectativas e à formulação de hipóteses quanto, por exemplo, ao desenrolar da acção ou à actuação/reacção das personagens. Parece-nos, pois, que palavras e ilustrações, interactuando significativamente, favorecem a recepção. Esta interacção, intrínseca ao álbum narrativo, fomenta e/ou exercita a literacia visual e a competência literária do receptor, dado que, como defende Maria Nikolajeva, evocando o estudo *S/Z* de Roland Barthes, estes «multimodal texts» exigem do leitor a activação/manipulação dos «códigos: proairetico, hermenêutico, sémico, simbólico e referencial.» (Nikolajeva, 2010: 58 e ss.).

Ainda relativamente ao lugar que ocupam e à função que desempenham as ilustrações nas obras em análise, no caso concreto, por exemplo, de *O Sapo Apaixonado*, o encerramento definitivo da narrativa concretiza-se por meio da inclusão de um quadro visual reiterativo da felicidade e do equilíbrio que caracteriza este volume em particular, assim como, em geral, a totalidade dos desfechos dos contos em forma(to) de álbum que nos ocupam.

Se a interacção mais frequente entre os códigos verbal e visual é de tipo simétrico (Nikolajeva e Scott, 2000), observa-se pontualmente a presença de uma articulação intensificadora, que assenta, por exemplo, na recriação de detalhes naturalistas e da pormenorização. Repare-se, por exemplo, na representação visual

repetida de maçãs ou pequenas jarras com flores, elementos decorativos patentes em diversos espaços físicos interiores.

Quanto à composição gráfica das obras da colecção em estudo, os diversos quadros ilustrativos que estruturam a sucessão verbo-icónica de cada um dos volumes apresentam-se com uma moldura simples e de tonalidade variável. Além disso, do ponto de vista formal, ainda que se observe a prevalência da unidade da página/página individual, a opção pela página dupla reveste-se, nos álbuns em estudo, de um significado que importa deslindar. Com efeito, o recurso a uma maior extensão visual que, naturalmente, a página dupla possibilita parece verificar-se em momentos diegéticos marcantes e/ou determinantes, como sucede no desfecho de *O Sapo tem medo*, na peripécia/momento intermédio de *O Sapo encontra um amigo* («Mas um dia, inesperadamente, o Ursinho sentou-se (…).»), ou no segundo momento de *O Sapo está Triste*.

No domínio paratextual, e centrando, agora, a nossa atenção na capa e na contracapa, observamos uma alteração da configuração ou do *design* gráfico destes peritextos nos quatro últimos volumes editados no nosso país, a saber: *O Sapo e o Tesouro*, *O Sapo é um Herói*, *O Sapo Está Triste* e *O Sapo no Inverno*. A variação visual que pretendemos sublinhar, não desvirtuando a imagem já reconhecida da colecção, radica num conjunto de aspectos que parecem evidenciar um desejo editorial de uma certa "actualização" do design. Referimo-nos, por exemplo, a aspectos como a alteração do tipo de letra/lettering, à ampliação da composição ilustrativa que, nos volumes em causa, parece possuir um maior impacto visual, à omissão da sinopse e das concisas bionotas do autor. Com efeito, na capa e na contracapa dos últimos livros da colecção, acentua-se o predomínio da vertente visual – como que confirmando a inscrição destas obras no universo genológico particular que é o do álbum narrativo ou do "picture story book" – e, no caso de *O Sapo e o Tesouro*, por exemplo, as ilustrações arquitectam, mesmo, uma unidade semântica, actancialmente sugestiva. As sugestões diegéticas constatam-se igualmente nos três volumes seguintes, destacando-se, através da composição icónica, alguns dos momentos nucleares do enredo. A inscrição verbal «Um livro do Sapo», situada na contracapa, representando também um elemento inovador em relação aos primeiros títulos da série e destacando a figura do herói da colecção, parece reforçar a ideia do reconhecimento do protagonista destes contos «em forma(to) de álbum»[5] por parte dos seus potenciais leitores.

[5] Por considerarmos, ainda, uma abordagem pioneira no panorama investigativo português no domínio da literatura para a infância, recuperamos aqui a expressão usada por José António Gomes, no estudo «O conto em forma(to) de álbum: primeiras aproximações» *in Malasartes*, Nº 12, Novembro de 2003, pp. 3-6.

Outro aspecto a assinalar, ainda no âmbito paratextual, consiste na composição das guardas iniciais e finais dos volumes em análise. Apresentando-se, em todos os volumes, ilustradas – à excepção de *O Sapo é um Herói* –, traço particular que se inscreve, aliás, numa tendência original da edição contemporânea, como explicita, de forma sustentada, Ana Margarida Ramos (2007: 222), as guardas apresentam-se diversamente e se, na maioria dos casos, parecem anunciar aspectos narratológicos como o tempo ou o espaço (guardas como contextualização espácio-temporal) – como acontece em *O Sapo e o Estranho*, *Sapo é Sapo*, *O Sapo Encontra um Amigo*, *O Sapo e o Vasto Mundo*, *O Sapo tem Medo*, *O Sapo e um Dia Muito Especial*, *O Sapo e o Tesouro*, *O Sapo está Triste* e *O Sapo no Inverno* –, em outros casos, elas surgem preenchidas por motivos repetidos cuja disposição resulta num padrão, não isento, na nossa perspectiva, de uma leitura simbólica dos elementos que o compõem – como sucede em *O Sapo Apaixonado* e *O Sapo e o Canto do Melro*.

Descritas pelo IBBY como "miniature morality plays" (como se pode ler na breve nota registada em *Hullabaloo!*), o conjunto de doze histórias simples, mas imaginativas, a que nos temos vindo a referir, contadas e ilustradas por Max Velthuijs, são perpassadas por tópicos simultaneamente estruturantes, difíceis e essenciais para o leitor de qualquer idade e para a própria sustentação da condição humana. Linhas ideotemáticas como o amor, a morte, o medo, a aventura, a entreajuda, os preconceitos, a alegria e a tristeza ou, ainda, identidade *vs.* alteridade ganham expressão linguística e pictórica e, como procurámos registar, a relação entre o texto e a ilustração motiva uma experiência leitora muito gratificante no que diz respeito à construção de significados da totalidade do relato, t-ambém este, regra geral, arquitectado de forma comum (situação inicial, peripécias, ponto culminante e desenlace).

A título conclusivo e como, em outro lugar, sublinhámos «Num registo acessível, lexical e sintacticamente simples, pontuado por vários momentos breves e vivos de diálogo, e no qual o recurso adequado a uma adjectivação contida, mas expressiva, bem como a certas sugestões sensoriais são fundamentais, o[s] texto[s] evidencia[m] uma criatividade sensata e também por isso, cremos, uma notória actualidade.» (Silva, 2010: 23).

Referências bibliográficas:

Bibliografia activa (obras de Max Velthuijs)[6]

(1973). *O Pintor e o Pássaro*. Colecção «Moinho de Vento». Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora (tradução de Idalina Sá da Costa).

(1997). *O Sapo Apaixonado*. Lisboa: Caminho (5ª ed. – 2008).

(1997). *O Sapo e o Canto do Melro*. Lisboa: Caminho.

(1999). *O Sapo e o Estranho*. Lisboa: Caminho.

(2000). *Sapo é Sapo*. Lisboa: Caminho.

(2002). *O Sapo Encontra um Amigo*. Lisboa: Caminho (3ª ed. – 2007).

(2003). *O Sapo e o Vasto Mundo*. Lisboa: Caminho (2ª ed. – 2005).

(2003). *O Sapo Tem Medo*. Lisboa: Caminho.

(2008*). O Sapo e um Dia Muito Especial*. Lisboa: Caminho.

(2009). *O Sapo e o Tesouro*. Lisboa: Caminho.

(2009). *O Sapo é um Herói*. Lisboa: Caminho.

(2009). *O Sapo está Triste*. Lisboa: Caminho.

(2009). *O Sapo no Inverno*. Lisboa: Caminho.

Bibliografia passiva:

Bajour, C. e Carranza, M. (2002). «Libros-álbum: libros para el desafío. Una bibliografia» *in Imaginaria – Revista quincenal sobre literatura infantil e juvenil*, Nº 87, 9 de Outubro de 2002.

Christensen, N. (2010). «How to Make Sense» in Colomer, Teresa, KUMMERLING-MEIBAUER, Bettina e SILVA-DÍAZ, Cecília (2010). *New Directions in Picturebook Research*. NY/Londres: Routledge pp. 55-67.

DUIJX, Toin (s/d) «Max Velthuijs» – disponível em http://www.ibby.org/index.php?id=524 (consultado no dia 07/12/09).

Duran, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas*. Barcelona: Octaedro.

Gomes, J. A. (1991). «Novos álbuns para os mais pequenos – A propósito de dois livros de Manuela Bacelar» *in Literatura para Crianças e Jovens. Alguns Percursos*. Lisboa: Caminho, pp. 69-71.

Gomes, J. A. (2003). «O conto em forma(to) de álbum: primeiras aproximações» *in Malasartes*, Nº 12, Novembro de 2003, pp. 3-6.

Nikolajeva, M. e Scott, C. (2000). "The dynamics of picturebook communication" *in Children's Literature in Education*, Nº 31, pp. 225-239.

[6] Todos os volumes da série "O Sapo" foram publicados pela Editorial Caminho na colecção "Livros do Arco-Íris". À excepção do volume *Sapo é Sapo*, traduzido por Ana Moniz, todos os restantes exemplares da série foram traduzidos do inglês por José Oliveira.

NIkolajeva, M. (2010). «Visual literacy and the Implied Readers of Children's Picturebooks» *in* AA.VV.. *Formar Leitores para Ler o Mundo* (Comunicações do Congresso Internacional de Promoção da Leitura, Janeiro de 2009, FCG). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 57-64.

*Nodelman, P. (1988). *Words About Pictures*. Athens and London: The University Of Georgia Press.

Ramos, A. M. (2007). «A ilustração para além das ilustrações: a leitura do livro infantil como um todo» *in Livros de Palmo e Meio. Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Caminho, pp. 220-240.

Ramos, A. M. (2010). *Literatura para a Infância e Ilustração. Leituras em Diálogo*. Colec. "Percursos da Literatura Infanto-Juvenil/" / 2, Porto: Tropelias e Cª.

Rijke, V. e Hollands, H. (2006). «Leap of Faith: an interview with Max Velthuijs» *in Children's Literature in Education*, Vol. 37, Nº 2, Junho de 2006, pp. 185-197.

Silva, S. R. (2010). «*O Pintor e o Pássaro*: uma releitura de Max Velthuijs» *in Malasartes*, Nº 20, Novembro de 2010, pp. 20-23.

Sotelo, R. (2010). «Max Velthuijs» *in Imaginaria – Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, Nº 127, 28 de Abril de 2004 – http://www.imaginaria.com.ar/12/7/velthuijs.htm (consultado no dia 23/03/10).

S/n (2005). «Farewell… Max Velthuijs 1923-2005» *in Hullabaloo! Newsletter of Chlidren's Literature*, Vol. 1, issue 3, Outubro de 2005, s/p.

Tucker, N. (2005). «Max Velthuijs» *in The Independent*, Sábado, 29 de Janeiro de 2005 – disponível em http://www.independent.co.uk/news/obituaries/max-velthuijs-488705.html (consultado no dia 06/01/1010).

Solé. M. G. P. S. (2011). As potencialidades pedagógico-didácticas da ilustração das narrativas para o desenvolvimento da compreensão temporal pelas crianças. I*n* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 355-373) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

As potencialidades pedagógico-didácticas da ilustração das narrativas para o desenvolvimento da compreensão temporal pelas crianças

Maria Glória P. Santos Solé
Universidade do Minho – Instituto de Educação
gsole@iec.uminho.pt

Resumo
Nesta comunicação, analisa-se, numa primeira parte e muito genericamente, as potencialidades pedagógico-didácticas da utilização e exploração de imagens e da ilustração na narrativa no contexto do Estudo do Meio Social para o desenvolvimento da compreensão temporal por crianças. Destacam-se alguns estudos que têm demonstrado a inter-relação entre a literatura Infantil e os Estudos Sociais, realizados em Inglaterra, em que se salientam as investigações de Cooper, Harnett e Hoodless e, nos Estados Unidos, os de Linda Levstik, que realçam o papel da literatura infantil para o desenvolvimento da compreensão histórica e temporal.
Na segunda parte da comunicação, apresentam-se exemplos de actividades desenvolvidas com crianças do 1.º CEB, realizadas no âmbito de uma investigação empírica em contexto de sala de aula com recurso a várias narrativas, cuja relevância passa por implicarem o recurso às ilustrações no desenvolvimento da compreensão temporal.
Por fim, sistematiza-se as potencialidades da utilização da exploração de imagens e ilustrações para o desenvolvimento da compreensão temporal nas crianças.

Abstract
This paper begins with an analysis of the pedagogic-didactic potentialities of using and explore images and narratives illustrations for the development of children's temporal comprehension in Social Studies. I present some research, carried out in England by Cooper, Harnett and Hoodless and in U.S.A. by Linda Levstik, that demonstrates the role of children's literature to develop historical and temporal comprehension in Social Studies. Then, I present some examples of activities that I developed with children of Elementary School aimed at developing temporal comprehension through the exploitation and sequencing narratives illustrations.
Finally I systematize the pedagogic-didactic potentialities of exploring images and illustration for developing temporal comprehension in children.

1. A importância didáctico-pedagógica da imagem

As crianças vivem rodeadas por imagens. Estas fazem parte de um sistema de representação, sendo a linguagem visual parte integrante da leitura. As imagens materiais são sistemas de representação, sendo, com efeito, utilizados, a propósito da linguagem visual, os conceitos de leitura, alfabetismo e aprendizagem. Calado (1994) realça a necessidade de aprendizagem da leitura das imagens, tal como o da escrita, argumentando que "[a] ideia de que a compreensão das imagens é imediata é uma ilusão. Há um alfabeto e uma gramática visuais que é necessário aprender" (p. 21). Antes de uma aprendizagem formal da leitura, as crianças contactam com as imagens dos livros, observam-nas, descrevem-nas, produzem inferências, realizam deduções.

Segundo Rosie Turner-Bisset (2005), as imagens têm um enorme poder, daí a necessidade de preparar as crianças para a sua leitura e interpretação no mundo real. A autora salienta que "as imagens são ao mesmo tempo uma importante fonte de evidência acerca do passado e um maravilhoso recurso para o ensino da História" (p. 59). A exploração de imagens e ilustrações como auxiliar didáctico pelo professor requer que este domine a sua gramática e saiba promover a discussão e colocar perguntas adequadas para a sua análise e interpretação.

Para O'Hara e O'Hara (2004), a exploração de imagens contribui para promover nas crianças o pensamento crítico, permite que estas compreendam o passado e o presente e encoraja a praticar a interpretação histórica e a questionar as evidências. As crianças precisam de ser estimuladas a ouvir e a observar de forma crítica e atenta, promovendo-se a discussão. Com crianças mais novas, a discussão centra-se apenas na descrição detalhada do que observam, enquanto com crianças mais velhas se pode alertar para o facto de que nem sempre o que vêem é uma representação fiel do passado.

A partir de vários estudos realizados em contexto de sala de aula, Harnett (1998) conclui que as crianças são capazes de se envolver com fontes visuais para desenvolver a sua aprendizagem em História. Salienta também a importância da oralidade, pois, através desta, as crianças são capazes de clarificar as suas ideias e comunicar a sua compreensão. Segundo a autora, é importante saber ouvir as crianças para aceder ao conhecimento que elas têm e usá-lo como base para alargar a sua aprendizagem. Destaca também o papel do professor na estruturação de tarefas e estratégias que promovam a aprendizagem das crianças com actividades que tenham como suporte fontes visuais históricas. Indica as potencialidades do recurso a estas fontes para o desenvolvimento da compreensão histórica e do tempo histórico, podendo estas ser utilizadas para comparar passado

e presente, desenvolver nas crianças *skills* de interpretação, encorajá-las na distinção de afirmações do tipo falso/verdadeiro sobre uma imagem em particular, assim como desenvolver capacidades de sequencialização quando organizam imagens para recontar um determinado acontecimento ou ordenar objectos e eventos cronologicamente.

2. A inter-relação entre a literatura Infantil e os Estudos Sociais/História

Existe uma extensa literatura que associa História a narrativa ficcional. Alguns desses estudos tendem a estabelecer uma forte relação entre o ensino da História e da Língua Materna através da utilização de narrativas, outros reforçam a relação entre a compreensão de narrativas e a compreensão histórica. São vários os autores que reconhecem as enormes potencialidades da narrativa para a aquisição de conteúdos históricos, para o desenvolvimento da compreensão histórica e de competências de tempo em todos os anos do ensino primário.

Existem duas correntes relacionadas com a utilização da narrativa para o ensino dos Estudos Sociais/História: a inglesa, mais associada ao ensino da História e à aprendizagem da língua materna, em que se destacam os estudos de Cooper (1995), Cox e Hughes (1998), Hoodless (1998, 2002) e Husbands (1996); e a norte-americana, com real relevo para os estudos de Linda Levstik, individualmente, ou em várias colaborações (Levstik, 1996; Freeman e Levstik, 1988; Levstik e Pappas, 1987, 1992).

2.1. Estudos sobre a narrativa e Estudos Sociais/História no Reino Unido

No Reino Unido, Hilary Cooper iniciou o movimento de relacionamento entre a aprendizagem de História e o recurso à utilização de narrativas. Cooper (1995) apresenta não apenas a sua investigação, mas também o contributo de vários investigadores e sugestivos relatos de experiências realizadas por estagiários sobre a importância da narrativa no processo de construção do conhecimento histórico pelas crianças. Estes estudos mostram que as narrativas contribuem para a construção do conhecimento histórico: contribuem para a organização de sequências cronológicas; ajudam a compreender as mudanças através dos tempos, a duração de certos acontecimentos, as causas e os efeitos dos eventos/acontecimentos; permitem identificar as semelhanças e diferenças entre vários períodos e distinguir o passado e o presente e promovem o desenvolvimento da linguagem de tempo.

Cox e Hughes (1998) consideram as histórias e, em particular, a ficção histórica relevante para o ensino da História e da compreensão histórica no ensino

primário. Defendem que as crianças devem ser capazes de aplicar conhecimento acumulado com as estruturas da história, quer pela narrativa verbal, quer pelas ilustrações, na leitura de livros com enfoque histórico. Segundo estes autores, o potencial de várias histórias surge não só associado ao texto, mas também à qualidade das imagens que o ilustram, que ajudam a promover a aprendizagem de História. Defendem que, quando as histórias são acompanhadas por ilustrações, podem transmitir mais informação acerca do tempo representado através das imagens, o que contribui para a formação das imagens mentais do passado nas crianças. Concluem que as histórias podem ser usadas como suporte de desenvolvimento do conhecimento e aprendizagem da História, desde que sejam exploradas nesse sentido. Referem ainda que a exploração de contos numa perspectiva de tempo histórico, associada a actividades de língua, pode ser um bom meio para promover a aprendizagem da História, que, em termos de currículo no ensino primário, recebe pouco tempo, dado privilegiar-se outras áreas, nomeadamente a Língua e a Matemática.

Nos estudos que realizou, Hoodless (1998, 2002) utilizou narrativas para verificar como as crianças compreendem o tempo e a cronologia, assim como o desenvolvimento da utilização da linguagem de tempo, partindo do pressuposto de que as crianças, neste nível de escolaridade, já possuem uma razoável compreensão do tempo, apesar de tempo e cronologia serem conceitos complexos, particularmente para as crianças. Concluiu que a maior parte das crianças, desde muito pequenas, sentiram necessidade de referir a medição de tempo, cronologia, assim como de usar vocabulário específico, embora este seja bastante limitado até à idade de 6-7 anos.

Husbands (1996) alerta para o poder que as narrativas têm no ensino da História, através do modo como os professores as utilizam. O contar histórias permite um conjunto de poderes: caracterizar situações complexas e personagens; ter em atenção a lógica causal e a sequência da história (identificar o início e o fim da história); promover a emoção e o pensar; distinguir factos de ficção; promover a imaginação, e estimular o interesse e a curiosidade; humaniza o passado e torna-o menos abstracto; promove e desenvolve formas de pensar e de interpretar.

2.2. A narrativa e o ensino de estudos sociais/história nos estados unidos

Linda Levstik é uma importante pioneira nos Estados Unidos das investigações relacionando a narrativa e o desenvolvimento da compreensão do tempo histórico por crianças. Salienta que histórias ficcionais permitem às crianças

compreender o mundo e o comportamento humano, clarificando-as sobre o bem/mal, o certo/errado.

Em Levstik e Pappas (1987), descreve-se um estudo piloto realizado com um total de 34 alunos do 2.º, 4.º e 6.º anos do ensino elementar que teve por finalidade clarificar o uso da narrativa como meio para explorar o desenvolvimento da compreensão histórica nos alunos. A partir do reconto de uma história ficcional, concluem que a capacidade que os alunos demonstraram na compreensão histórica se processa de forma gradual e em dois padrões distintos: um deles está associado a diferenças de grau: as crianças explicam e elaboram melhor o conteúdo histórico sobre o qual se pronunciam quando recontam; no outro, há uma diferença de natureza: crianças jovens e mais velhas distinguem-se por dar ênfase a diferentes tipos de pormenores.

Freeman e Levstik (1988) exploram o uso da ficção histórica no ensino elementar. Discutem o valor desta estratégia para introduzir os alunos na aprendizagem da História, assim como apontam razões para se incluir a História ficcional nos estudos sociais, distinguido as suas potencialidades em relação aos textos de História presentes nos manuais escolares. Consideram que a ficção histórica possibilita às crianças imaginar e recriar como era o passado, envolver-se e vibrar com as personagens, os seus conflitos e sentimentos. Na ficção histórica, atribuem relevo não só ao texto, mas também às ilustrações, que, defendem, oferecem aos alunos uma melhor imagem da representação do passado, uma diversidade de lugares e períodos históricos, despertando o interesse do leitor e clarificando certos pontos narrados nas histórias. Argumentam que, embora não se preocupando com uma sofisticada cronologia, os contos históricos que se baseiam fundamentalmente em personagens ficcionadas, e dos quais apresentam alguns exemplos, dão um sentido de tempo e espaço através das suas sugestivas imagens, que permanecem para sempre na memória. Este aspecto é *particularmente importante para as crianças pequenas, cuja noção de tempo é pouco desenvolvida e que tendem a associar eras históricas a marcos como "antes dos carros" ou "no tempo das cavernas" ou "nos dias dos pioneiros". As imagens dos livros de histórias ajudam as crianças pequenas a refinar categorias existentes ou a criar outras novas mais sofisticadas* (p. 332).

Levstik e Pappas (1992) fizeram um ponto da situação, dando também realce à narrativa para estudar a compreensão histórica nas crianças. Argumentam que o uso das narrativas pode ajudar a criança a estruturar o pensamento histórico, em especial a crianças em ambientes multiculturais. A narrativa é uma forma de expressar significados interpessoais e de transmitir mensagens transculturais. É

também fórum onde é possível a pessoas que habitam mundos completamente diferentes partilharem algum entendimento de outros tempos, lugares, pessoas e acontecimentos, conceitos inerentes à compreensão histórica. Defendem que, lendo histórias, as crianças ficam mais motivadas para lerem outro tipo de textos.

2.3. A narrativa e o ensino de estudos sociais/história em Portugal

Maria Luísa Freitas tem contribuído com vários artigos, alguns em colaboração com Glória Solé (Freitas, 2006a, 2006b; Freitas e Solé, 2003a, 2003b), para a discussão sobre a importância da narrativa para a promoção da compreensão temporal e histórica.

Freitas e Solé (2003a, 2003b) procuraram analisar as potencialidades pedagógico-didácticas do uso de vários tipos de narrativas no contexto do Estudo do Meio Social. Em ambos os artigos se apresentam exemplos de análise/exploração de lendas e contos.

No capítulo "Explorando as Potencialidades da Língua e Literatura Infantil e Juvenil: Compreender a História através de Narrativas", Freitas (2006a) procura analisar a relação entre as narrativas e a sua associação ao ensino de várias das componentes do Estudo do Meio Social, em especial da História, da Geografia e Etnografia, no curriculum passado e actual. Destaca a diferença do seu uso no passado, em que, em certos períodos da História de Portugal (período do Estado Novo), as narrativas foram usadas com fins marcadamente ideológicos, integradas nos programas de Língua Portuguesa, mas também no ensino da História de Portugal. Demonstra a interdisciplinariedade entre o ensino da Língua Portuguesa e os Estudos Sociais, nomeadamente no ensino da História e da Geografia, através do uso de narrativas e de outras estratégias a elas associadas, nomeadamente, da exploração de imagens. Apresenta ainda uma lista de estratégias a usar nas narrativas, cuja aplicação por alunos de formação inicial e contínua foi seguindo, e que reflecte também várias investigações sobre o uso da narrativa:

- *Explorar termos e expressões ligados ao tempo e espaço;*
- *Localizar temporal e espacialmente a história e/ou os eventos;*
- *Explorar diferentes aspectos das gravuras (objectos, roupas, mobiliário, ruas, casas);*
- *Descrever lugares (deduções e inferências);*
- *Caracterizar personagens;*

- *Inferir diversos aspectos relacionados com tempo e espaço (com base nas linguagens verbal e iconográfica;*
- *Identificar semelhanças e diferenças entre o tempo da história e o actual e entre o/s local/ais da história e aquele em que se vive;*
- *Sequencializar eventos (usando gravuras ou frases);*
- *Construir linhas de tempo e itinerários a partir dos eventos da história;*
- *Construir esquemas de relações de parentesco (árvores genealógicas) ou outras;*
- *Explicar motivos e consequências dos actos/acções praticados;*
- *Colocar hipóteses sobre o que se irá passar de seguida (em momentos chave);*
- *Colocar hipóteses sobre o que aconteceria se se alterassem certos acontecimentos;*
- *Imaginar diferentes fins para a história;*
- *Contar a história por diferentes narradores/diferentes pontos de vista;*
- *Explorar sentimentos e emoções das personagens;*
- *Analisar os valores explícitos e implícitos, estereótipos, atitudes;*
- *Relacionar diferenças sociais, etárias, etc. entre as personagens e a sua forma de actuar;*
- *Colocar-se na pele de personagens e explicar como se sentiria:*
- *Dramatizar a história ou alguns episódios;*
- *Reconstituir de forma plástica a história ou alguns dos eventos;*
- *Comparar diferentes versões da história, ou eventos da história com relatos históricos;*
- *Escrever diálogos, biografias e narrativas semelhantes (reconto) ou diferentes;*
- *Investigar mais sobre o tempo ou o espaço em que se passa a história ou sobre assuntos de estudos sociais relacionados com a história*. (2006a, p. 314)

3. Experiências pedagógicas com recurso a narrativas e suas ilustrações para o desenvolvimento da compreensão temporal

Apresento, de seguida, duas experiências pedagógicas realizadas em contexto de sala com recurso a narrativas, realizadas no âmbito do meu doutoramento (Solé, 2009). Este estudo foi realizado durante dois anos lectivos

(2004-2005 e 2005-2006) em duas turmas de uma escola urbana de Braga, uma do 1.º ano (24 alunos) e uma do 3.º ano (25 alunos), que foram acompanhadas no 2.º e 4.º anos, com o objectivo de promover o desenvolvimento da compreensão temporal e histórica.

Procurei analisar as potencialidades da utilização de narrativas para o desenvolvimento de conceitos de tempo e de compreensão histórica nos vários anos de escolaridade do ensino básico (1º ciclo). Em algumas actividades, o uso da narrativa foi a estratégia privilegiada, mas, na maior parte das vezes, foi usada em conjugação com outras estratégias, principalmente fontes visuais e linhas de tempo.

Em várias sessões, foram realizadas actividades com recurso a diferentes tipos de narrativas. Algumas centraram-se na exploração de contos, nomeadamente no 1.º ano o conto *O João e as aves*, de Dick Bruna (1984), da Editora Verbo, Colecção Malmequer, e *O Casamento da Gata,* de Luísa Ducla Soares (1989), da Editora Terra Mar; no 2.º ano, quatro contos de Maria Isabel César (1981) relacionados com as estações do ano: *A Primavera é o tempo a crescer*, *O Verão é o tempo grande, O Outono é o tempo a envelhecer, O Inverno é o tempo já velho,* da Editora Sá da Costa, Colecção Ler e Reler; e no 3.º ano o conto *Bisavô-Bisavô*, de Ilse Losa (Texto) e Júlio Resende (ilustração) (1989), *in O Rei Rique e outras Histórias* (pp. 20-25), da Porto Editora. Procurei, também, que analisassem e comparassem diferentes versões de lendas, no 2.º ano a "Lenda de S. Martinho", no 3.º ano a "Lenda do Galo de Barcelos" e no 4.º ano a "Lenda de Egas Moniz". No 4.º ano, os alunos trabalharam a Expansão Marítima, a partir da exploração do capítulo "Começa a grande aventura do mar! (1415-1578)" da banda desenhada *Portugal 8 séculos em banda desenhada*, *de M. Conceição* Fernandes (Texto) e José Morin (ilustração) (1996), da Porto Editora.

Dadas as restrições de espaço, irei centrar-me na análise e discussão dos resultados obtidos com a exploração do texto e também da componente ilustrativa de dois dos contos para desenvolver competências históricas e temporais nos alunos, um no 1.º ano, "O casamento da gata", de Luísa Ducla Soares, e o outro no 3.º ano, "Bisavô-Bisavô", de Ilsa Losa. Em seguida descrevo resumidamente, as duas actividades realizadas e apresento a análise e a discussão dos resultados obtidos em cada uma.

No 1.º ano, explorei com os alunos o conto "*O casamento da Gata*" (1 sessão – duração: 2h:00). Exercendo o papel de professora-investigadora na sala de aula, li o conto, acompanhando a leitura com a projecção de gravuras ilustrativas da história em acetato. Depois da leitura e visualização da história, explorei com os alunos o conto, colocando-lhes várias perguntas. Pedi aos alunos para recontarem oralmente

a história e para, em pares, sequencializarem as imagens do conto. Desenharam um dos episódios do conto, o que permitiu identificar qual o momento mais relevante do conto, para cada aluno e para o conjunto dos alunos.

Através deste conto, os alunos estabeleceram relações de causalidade (causa-efeito), deduziram comportamentos ocorridos no conto, anteciparam etapas de um casamento, descreveram essas etapas. Logo pela primeira ilustração da capa do livro, deduziram o assunto desta história: *É uma história de gatos*, disseram vários alunos. À medida que lia o conto, os alunos iam prevendo e antecipando o que iria acontecer, indicando vários momentos que constam de um casamento com base nas suas experiências de vida e alguns estabeleceram mesmo relações de causalidade, ao procederem a uma explicação causal, utilizando os termos *porque* e *para***,** como, por exemplo, sugere o Nelson: *falta o cantor, porque nos casamentos da igreja há sempre pessoas a cantar, assim como também na festa há música*; e a Mafalda*: os cantores para cantar na igreja e na festa, para dançarmos.* Na sequência destas sugestões, foram referidos por vários alunos outros elementos importantes num casamento: *falta o padre e os guardas* (acólitos) (Silvério); *falta o fotógrafo, o arroz para atirar no fim; falta o bolo, a fruta; falta o vestido e os sapatos; faltam as alianças.*

Terminada a leitura do conto, coloquei-lhes várias perguntas intencionais para os levar a sequencializar os vários momentos da história e a proceder a explicações causais/racionais: *que tipo de família está aqui representada? Que decidem fazer? Porquê? Quem é o noivo? Concordam com esta escolha? Porquê?*

A este conjunto de questões responderam: *a história fala de uma família de gatos* que *decidiu casar a gata*; *a família escolheu o coelho para noivo*; vários alunos referiram que não concordavam com este casamento, justificando: *os gatos devem casar com gatos e coelhos com coelhos.* À pergunta *Será que houve casamento?*, todos concordaram que não, mas apresentaram explicações diferentes, o que permitiu aperceberem-se da diversidade de interpretações sobre um facto concreto: *não houve casamento, porque o lobo quis comer o coelho*; *a gata não quis casar com o coelho*; *a gata fugiu para o telhado para os pais não verem*; *não casaram porque não havia igreja*; *não casaram porque a gata fugiu e encontrou um gato*. Algumas das interpretações foram consideradas como mais realísticas do que outras, mas é importante os alunos atenderem à diversidade de interpretações que um "facto" ou "episódio" pode proporcionar. Pude comprovar que este tipo de exercício permite aos alunos desenvolver o seu raciocínio, aprender a colocar hipóteses, a interpretar os factos e a procurar explicações, competências que podem ser aplicadas mais tarde, quando aprenderem História.

Relativamente às escolhas dos vários animais, foram capazes de os relacionar com as suas funções na natureza e de justificar o porquê destas escolhas, com a ajuda também da interpretação das imagens. Assim, relativamente às perguntas *Mas não há festa sem banquete, quem se oferece para cozinheira? Acham que é acertada?, a*lguns alunos indicaram a escolha da mosca para cozinheira e justificaram que esta não era a escolha mais acertada: *a mosca anda sempre onde há comida, pousa em todo o sítio.* Associaram a aranha à costureira, justificando que as aranhas fazem as teias, podendo, portanto, fazer o vestido. Relacionaram os grilos com a música, as borboletas com a dança, o melro com o padre por ser preto e ter uma parte branca.

Em vários momentos do reconto da história, os alunos trabalharam noções temporais, demonstraram espontaneamente conhecimentos de tempo cronológico derivados da sua experiência pessoal, ao identificarem vários momentos do dia (dia, noite, entardecer) e, quando questionados directamente sobre estes momentos do dia, associaram-nos ao tempo do relógio ao indicarem horas e minutos para acções nessa parte do dia. A Mafalda refere que, no final da história, *já era de noite, porque já estava escuro*, inferindo esse facto temporal pela observação da ilustração.

Os dados analisados da exploração desta actividade revelaram que as crianças têm a percepção da dimensão do tempo contida nesta narrativa. E comprovei também o que Hoodless (2002) constatou no seu estudo, mais concretamente que as crianças desta faixa etária de 6-7 anos sentem necessidade de medir o tempo e que algumas são muito precisas na terminologia temporal, utilizando vocabulário relacionado com tempo.

Também na parte final do reconto, um dos alunos evocou o tempo cronológico, afirmando que "já era tarde" para justificar o facto de as personagens estarem com fome, estabelecendo assim uma relação causal: *já era tarde e estavam com fome, e os lobos queriam comer o coelho e todos fugiram*. Verifica-se, neste caso e de forma evidente, uma relação entre o tempo cronológico e a compreensão causal**.** Alguns alunos exprimiram relação entre os acontecimentos através de palavras como: 'então', ´porque`, ´assim como`, 'e' (utilizado no sentido de 'então' e 'porque').

Quando solicitados a sugerirem um final para esta história e a preverem acontecimentos futuros, a imaginação deles pareceu-me fértil, mas sempre dentro do previsível: *a história já tem um fim, a gata fugiu para o telhado e encontrou um gato* (Nelson); *a gata ficou feliz porque namorou o gato*; *depois ficou de dia e continuaram o casamento* (Mafalda); *depois morreram* (José). Neste seu comentário, a Mafalda revela uma preocupação de medição do tempo.

Pude assim verificar que, através deste conto, os alunos desenvolveram a criatividade e imaginação. Constatei que, em grande grupo, os alunos, na sua generalidade, foram capazes de recontar a história. Nesta tarefa, o grupo pareceu-me funcionar como regulador da construção do reconto oral. No entanto, notei que alguns momentos do meio da história foram mais difíceis de sequencializar.

Em pares, pediu-se para sequencializarem as ilustrações do conto (11 imagens dos vários momentos) e, a partir destas, recontarem a história. Constatei nesta actividade que a capacidade de recontar oralmente é superior à capacidade de reconhecer as gravuras dos diferentes momentos da história, quando esta é constituída por um grande número de imagens a sequencializar, principalmente quando estas necessitam de uma grande interpretação de símbolos, ou as próprias imagens antecipam momentos que se seguem no conto (por exemplo, a gata, logo no início, estar vestida de noiva, quando só mais tarde vem a aranha, que se apresenta para costurar o vestido) como aconteceu neste caso.

No reconto, os alunos usaram com frequência expressões temporais associadas à sequência temporal, como 'depois' e 'a seguir', mas também termos associados ao tempo cronológico: 'já era tarde', 'noite', 'dia', relacionando a noite com o 'estar escuro'.

No final da actividade, pediu-se aos alunos para desenharem um desses momentos do conto. Estes desenhos foram afixados no quadro e, a partir destes, os alunos recontaram o conto e identificaram os momentos que não estavam representados; puderam também verificar qual o momento da história mais escolhido O episódio mais escolhido, como seria naturalmente de prever, foi o desfecho da história, constituído pelo gato e a gata no telhado a namorar, tendo sido desenhado por 9 alunos. O segundo momento mais escolhido foi o primeiro, constituído pelos pais da gata a querer casá-la, opção de 6 alunos. Só não foram escolhidos episódios do meio, em que surgem os grilos, as borboletas, o cortejo final e o cortejo desfeito.

Esta actividade permitiu verificar que, através da exploração deste conto, as crianças:

1) revelaram capacidade em proceder a explicações racionais e causais para justificar vários acontecimentos na história;
2) reconheceram que, por vezes, podem ser realizadas várias interpretações sobre um mesmo acontecimento, sendo todas válidas, embora umas mais plausíveis do que outras;

3) demonstraram espontaneamente conhecimentos de tempo cronológico derivados da sua experiência pessoal, ao identificarem vários momentos do dia (dia, noite, entardecer);
4) revelaram necessidade de medir o tempo em horas e minutos (tempo do relógio);
5) revelaram ter a percepção de tempo contida nesta narrativa;
6) utilizaram com frequência expressões temporais associadas a sequência temporal e termos associados ao tempo cronológico: 'já era tarde', 'noite', 'dia';
7) estabeleceram, nas suas respostas, relação entre tempo cronológico e compreensão causal;
8) revelaram maior facilidade no reconto oral do que na sequencialização das imagens do conto.

Com alunos do 3.º ano, explorei o conto *Bisavô-Bisavô* (1 sessão - duração: 2h:00). Num primeiro momento, os alunos leram o conto em pares, para se familiarizarem com o texto. De seguida, li o conto à turma, e coloquei-lhes questões de exploração do texto sobre as personagens e as acções como, por exemplo, *Como reagiu Arturinho quando a mãe lhe disse que aquele era o seu bisavô? Que diferenças encontram entre a fotografia do bisavô e a do Arturinho? Será que são semelhantes? O que os distingue?* Os alunos realizaram exercícios orais sobre graus de parentesco. *Coloquei* um conjunto de perguntas sobre situações pessoais dos alunos em termos de relações de parentesco: se ainda tinham bisavós, quantos bisavós se pode ter, se algum deles tinha o nome dos avós ou bisavós, se sim, porquê. Os alunos falaram sobre as suas famílias, por exemplo, sobre o que têm em casa, em especial fotografias de parentes de gerações muito anteriores à sua. Retomei a exploração do conto perguntando: *O que tinha ido fazer o Arturinho para o quarto e com quem falava? O nome Cleópatra o que vos sugere? Já ouviram este nome? Qual era a intenção de Arturinho ao pedir ao pai para lhe tirar a fotografia naquela posição? Quanto tempo terá durado esta história?* A partir destas perguntas, pretendeu-se que os alunos fossem capazes de realizar várias inferências. Mostrei uma linha de tempo grande, que foi afixada no quadro. Os alunos realizaram exercícios práticos na linha de tempo, de contagem de anos e de décadas, usando imagens da história (Arturinho, mãe, pai, bisavó). Assinalaram na linha de tempo algumas datas referentes às personagens da história que eles próprios sugeriram, a partir das perguntas colocadas: *Quantos anos teria Arturinho?*

Em que ano terá nascido? A fotografia do bisavó... quando teria sido tirada? Qual a idade da mãe e do pai, em que ano nasceram? Imaginem em que data terá no futuro o bisneto encontrado a fotografia que o Arturinho tirou. Em que século? Em que ano poderá vir a nascer o bisneto de Arturinho? Quanto tempo passou entre a data em que a fotografia foi tirada e quando foi encontrada? Quantas décadas são?

Os alunos identificaram as palavras que desconheciam e, em grande grupo, foram eles mesmos que as explicaram, referiram sinónimos e as integraram em novos contextos. Uma das alunas explicou o conceito de bisneto estabelecendo relações de parentesco: bisavô-bisneto; avós-netos. Esta narrativa permitiu trabalhar e reforçar a aprendizagem sobre os graus de parentesco e desenvolver o conceito de geração, através de vários exercícios orais. Os alunos deduziram que a mãe de Arturinho seria neta do bisavô de Arturinho, por ter sido ela a mostrar-lhe a fotografia.

Esta primeira tarefa de exploração do vocabulário da narrativa foi essencial para a compreensão da história, pois concordamos com Cox e Hughes (1998) quando afirmam que o vocabulário desconhecido pode prejudicar a compreensão da história e tornar-se, por isso, desmotivante para os alunos. Contudo, não concordamos quando estes recomendam que a sua exploração só se deva realizar depois de terem efectuado alguma pesquisa sobre o assunto, considerando que uma simples explicação pode não ser suficiente.

Na exploração da narrativa sobressaiu num aluno a compreensão do conceito de reversibilidade associado à compreensão histórica ao explicar por que razão o Arturinho ficou estupefacto quando a mãe lhe disse que aquele era o seu bisavô, mostrando-lhe a fotografia: *ele, no início, não compreendeu logo que aquele era o seu bisavô porque era o retrato de uma criança da idade dele, e nós, quando pensamos nos bisavôs, estamos a pensar em pessoas já velhas* (Roberto Manuel).

Procuraram diferenças e semelhanças entre a fotografia do bisavô e a do Arturinho, comparando assim o passado e o presente ao nível do vestuário: *o bisavô usava um fato com gola rendada que se usava no passado, enquanto o Arturinho usa um fato cor de laranja* (José Filipe); *o bisavô usava meias grossas nas botas de botões, enquanto Arturinho usa sapatilhas* (Roberto Manuel). Encontraram diferenças também nos brinquedos: *o bisavô tinha uma bola feita de trapos, enquanto o Arturinho tem uma bola de borracha* (Marco Ângelo).

Estas constatações proporcionaram uma interessante discussão sobre a comparação entre brinquedos do passado e no presente. Vários alunos referiram brinquedos do passado que os seus avós e bisavós usavam: bolas de trapos, brinquedos em madeira, carrinhos de rolamentos, etc. Estes brinquedos eram

construídos pelas próprias crianças, e o Roberto Manuel refere isso mesmo: *O meu pai andou num carro de rolamentos que construiu*. Disseram terem visto também fotografias antigas dos seus avós e bisavós quando eram crianças.

Na exploração da narrativa, detectei que alguns alunos revelam capacidade de realizar 'saltos' temporais, escolhendo apenas os momentos chave, e, por vezes, só referem o essencial nas descrições de determinados episódios também. Por exemplo, quando respondeu à pergunta *Depois de a mãe mostrar a fotografia, o que aconteceu?*, o Tiago deu um salto na sequência da narrativa, indicando um dos momentos finais: *Arturinho foi para o quarto e depois pediu ao pai para lhe tirar uma fotografia.* Procuraram explicar esta intenção de Arturinho, como justifica bem o José, demonstrando utilizar a ideia de horizonte temporal: *para depois o seu bisneto poder também ele vê-lo como ele era*. Este aluno integra na sua resposta a compreensão de que, no futuro, o presente será passado. Na narrativa, os alunos reconheceram a presença de três tempos, o que contribuiu para reflectirem sobre o horizonte temporal: o passado, com a fotografia do Bisavô Arturinho; o presente, com o Arturinho; e o tempo futuro, quando o Arturinho pediu a pai para lhe tirar uma fotografia que será encontrada daqui a 70 anos pelos bisneto Artur-Arturinho. Esta previsão do futuro pode ser considerada uma antecipação do que se poderá aí passar na história.

Os alunos também se aperceberam de que, na narrativa, existem acontecimentos simultâneos (tempos paralelos). Mostraram isso quando descreveram que, neste espaço de tempo, enquanto o Arturinho estava no seu quarto, os pais se encontravam noutros compartimentos da casa a realizar outras acções; ou quando o pai foi revelar a fotografia e o Arturinho ficou em casa à espera. Segundo Hoodless (2002), a compreensão de tempo paralelo é particularmente importante para as crianças aprenderem a colocar de forma correcta os acontecimentos contemporâneos no tempo. E, por isso, na sequência cronológica, os tempos paralelos são importantes, quando diferentes acontecimentos ocorrem simultaneamente.

Depois deste salto na história, alguns alunos retomaram o reconto, mas voltando atrás, referindo que, antes de o pai entrar no quarto, o Arturinho *olhou-se ao espelho* e *comparou-se com o bisavô* e só depois, quando o pai entrou no quarto, é que lhe pediu para tirar uma fotografia.

Intencionalmente, para estimular o raciocínio e a capacidade argumentativa, perguntei-lhes: *Com quem falava Arturinho antes de o pai aparecer?* Responderam que falava com a sua gata, de nome Cleópatra. Vários alunos sabiam quem era Cleópatra, através de conhecimentos históricos adquiridos em livros de banda

desenhada: *É uma rainha do Egipto. Eu sei isso, pelas histórias de Astérix* (Anabela). Alguns alunos demonstraram terem conhecimentos sobre o Egipto e os faraós, adquiridos também na banda desenhada de Astérix, mas ainda em filmes e apresentaram explicações para o nome escolhido para a gata: *A Cleópatra aparece sempre com uma gata ao lado* (Anabela); *A gata tinha os olhos esmeraldinos, que é uma pedra preciosa muito valiosa, e no Egipto havia muitas pedras preciosas, muitas riquezas* (Roberto Manuel).

Procurei discutir com os alunos a dimensão temporal da história, perguntando-lhes: *Quanto tempo acham que se passou entre o início da história até ao fim?* Pelas respostas dos alunos, pude verificar que, à excepção de um aluno que disse ter passado apenas três minutos, provavelmente por ter pensado no tempo de leitura e não no tempo da história, todas as outras respostas demonstraram que os alunos detinham já uma percepção da dimensão temporal da história, ao proporem que esta poderia ter durado meia hora, uma hora, outros hora e meia. Através desta discussão, os alunos percepcionaram a dimensão subjectiva do tempo na sua acepção mais comum, pelos seus comentários, e alguns tinham uma clara percepção de que o tempo 'experienciado' é diferente do tempo 'real'.

Na parte final da aula, os alunos realizaram exercícios de sequencialização temporal dos principais acontecimentos da história com recurso a uma linha de tempo de grandes dimensões, colocada no quadro. Em casa, os alunos construíram uma narrativa, podendo escolher um dos dois tópicos: 1- Imaginar que encontravam a fotografia do seu bisavô (passado) quando tinha a idade deles; 2- Imaginar que, daqui a 70 anos (futuro), o seu bisneto encontrava a fotografia deles (bisavô) quando tinha 7 anos. Este tipo de exercício permitiu trabalhar com as crianças conceitos históricos de segunda ordem, nomeadamente diferenças e semelhanças; mudança e permanência e empatia histórica, conceitos estruturais para a compreensão histórica.

Com esta actividade pudemos sistematizar alguns dos seus contributos para reforçar a compreensão histórica e temporal, nomeadamente:

1) reforçar a aprendizagem sobre os graus de parentesco e desenvolver o conceito de geração;
2) demonstrar a compreensão e aplicação do conceito de reversibilidade relacionado com a compreensão histórica;
3) comparar o presente e o passado a vários níveis e identificar semelhanças e diferenças;

4) abordar, interiorizar e aplicar o conceito de tempo paralelo e de horizonte temporal como conceitos essenciais para a compreensão temporal e histórica;
5) estimular o raciocínio, a capacidade argumentativa, o estabelecimento de relações causais, a elaboração de hipóteses e a realização de inferências e deduções;
6) compreender a dimensão temporal da história e percepcionar a dimensão subjectiva do tempo;
7) compreender a cronologia através da sequencialização dos vários momentos da história pelo seu reconto;
8) aplicar termos temporais diversificados, como 'antigamente', 'no passado'; 'há 70 anos', 'naquele tempo', 'na época', 'naquela altura, 'actuais', 'agora';
9) estimular a imaginação histórica e a empatia histórica através da construção de narrativas relacionadas com o passado ou o futuro;
10) salientar a importância do conceito de mudança no sentido de evolução, do que é diferente em relação ao passado.

Conclusão

Procurámos, com esta comunicação, demonstrar que o uso da narrativa e, em particular, de contos e das suas ilustrações, se revela de enorme importância para o desenvolvimento da compreensão histórica e temporal, contribuindo para estimular o desenvolvimento de competências de tempo e cronologia em todos os anos do 1º CEB.

Verificámos, tal como afirmam vários autores, que a narrativa é um meio valioso para consciencializar as crianças para conceitos de tempo e cronologia nos primeiros anos de escolaridade. Comprovámos a ligação entre os *skills* envolvidos na compreensão do tempo na narrativa da história e o tempo cronológico contido na história. Os *skills* que permitem compreender o texto da narrativa, mas também as suas ilustrações, podem reforçar a capacidade de sequencializar os acontecimentos e de localizá-los no tempo.

As narrativas surgem, assim, como um recurso pedagógico valioso para os professores, proporcionando o contexto para um programa de actividades destinadas a promover o desenvolvimento da compreensão temporal e histórica nas crianças. Achamos que mesmo contos que aparentemente nada ou pouco pareçam contribuir para o pensamento histórico podem ajudar as crianças a desenvolver certas capacidades que, mais tarde, poderão aplicar quando estudarem História. Pode-se usar todo o tipo de narrativas e não apenas contos históricos: um simples

conto tem enormes potencialidades para se poder trabalhar a dimensão temporal, através do vocabulário temporal, a cronologia e a sequência temporal. Podemos, pois, sistematizar as potencialidades pedagógicas do recurso a narrativas em associação com as respectivas ilustrações como contribuindo para:

a) promover a utilização de linguagem temporal associada ao tempo cronológico e estimular a aquisição de vocabulário específico de história (ex. rei, coroa, vassalagem, estalagem, etc.);
b) calcular o tempo nas narrativas (cronologia, duração, sistema convencional de datação);
c) promover a cronologia através do reconto (do sequencializar acontecimentos);
d) proceder a explicações racionais e causais para justificar vários acontecimentos na história, ou mesmo antecipar acontecimentos;
e) reconhecer, através de diferentes relatos (versões diferentes), que existem diferentes interpretações e explicações sobre os mesmos acontecimentos (por exemplo, identificar semelhanças e diferenças nesses relatos/versões; recontar a história sob pontos de vista diferentes).

Consideramos, no entanto, que é necessário que o professor proceda a uma selecção adequada das narrativas, atendendo ao ano de escolaridade, que realize uma planificação criteriosa, rigorosa e aprofundada, para uma eficaz aplicação, atendendo aos objectivos pretendidos. É importante seleccionar as histórias e explorá-las de acordo com os objectivos pretendidos, pois umas incidem sobre tempos paralelos, outras permitem promover o desenvolvimento de conceitos temporais, de causalidade, de mudança, etc., ou simplesmente realizar sequências temporais. As ilustrações são também um complemento importante para a leitura e compreensão da narrativa, mas implicam uma gramática visual que é necessário aprender para se retirar potencialidades da sua exploração.

Referências bibliográficas

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

Cooper, H. (1995). *History in the Early Years*: *Teaching and Learning in the first three Years of School*. London: Routledge.

Cox, K. & Hughes, P. (1998). History and children's fiction. *In* P. Hoodless (Ed.) *History and English in the primary school: exploiting the links,* (pp. 87-101). London: Routledge.

Freeman, E. B. & Levstik, L. (1988). Recreating the Past: Historical Fiction in the Social Studies.*The Elementary Journal, 88*(4), 329-337.

Freitas, M. L.V. de (2006a). Explorando as Potencialidades da Língua e Literatura Infantil e Juvenil: Compreender a História através de Narrativas. *In* F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 301-324). Lisboa: LIDEL.

Freitas, M. L.V. (2006b). Teaching European and World Citizenship at Elementary Schools Using Children's Literature. *In* A. Ross (Edc.) Citizenship Education: Europe and the World. *Proceedings of the eighth conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network* (pp. 541-550) Riga: CICE.

Freitas, M. L.V. & Solé, M. G. S. (2003 a). Desenvolvimento de competências linguísticas e de compreensão histórica através do uso da narrativa: Da teoria à prática, *In Actas do 1.º Encontro Internacional A Criança, a Língua e o Texto* (pp. 43-76). Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, (em formato CD/ROM).

Freitas, M. L. V. & Solé, M. G. S. (2003b). O uso da narrativa nos Estudos Sociais, *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Galician-Portuguese Journal for the Study of Psychology and Education, 8* (10), 216-230.

Harnett, P. (1998). Children Working with Pictures. *In* P. Hoodless (Ed.), *History and English in Primary School: Exploting the Links* (pp.69-86). London: Routledge.

Hoodless, P. (1998). Children's awareness of time in story and historical fiction. In P. Hoodless (Ed.) *History and English in the primary school: exploiting the links* (pp. 103-115). London: Routledge.

Hoodless, P. (2002). An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies*, *34* (2), 173-200.

Husbands, C. (1996). *What is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past*. Buckingham: Open University Press.

Levstik, L. S. (1996). *The color must come in the words: the challenges of historical interpretation with children*. Paper presented at the annual meeting of the National Council for the Social Studies. University of Kentucky.

Levsik, L. & Papas, C. (1987) Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education*, *21* (1), 1-15.

Levstik, L. & Pappas, C. (1992). New directions for studying historical understanding. *Theory and Research in Social Education, 20* (4), 369-385.

O'Hara, L. & O' Hara, M. (2004). *Teaching History 3-11: The Essencial Guide*, (3nd ed.). London: Continuum International Publishing Group.

Solé, M. G. (2009). *A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a Concepção do tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento.* Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento, não publicada.

Turner-Bisset, R. (2005). *Creative History in the Primary Classroom*. London: David Fulton.


Encontro Nacional de Investigação
6º Internacional
09 + 10 JUL 2010
Leitura, Literatura Infantil & Ilustração

Pósteres



Coelho, L. (2011). Artes em correspondência. Os artefactos de recepção infantil na Ilha da Madeira. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 375-400) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

Artes em correspondência. Os artefactos de recepção infantil na Ilha da Madeira

Leonor Martins Coelho
Centro de Estudos Comparatistas - Universidade da Madeira
leomc@uma.pt

Resumo
Na Ilha da Madeira, a produção literária de recepção infantil volta a floresce com Maria Aurora Carvalho Homem (escritora, jornalista e divulgadora cultural) e Francisco Fernandes (escritor e político). Os livros desses autores dirigem-se a crianças cada vez mais habituadas à recepção de textos icónicos (pintura, publicidade, desenho, etc.). Não será, pois, de estranhar a colaboração profícua com ilustradores que, mais do que simples "adornadores", se tornam também eles fazedores de estórias. Dar-se-á particular relevo a alguns ilustradores, nomeadamente: Sónia Cântara, Abigail Ascenso, Luísa Spínola, Filipa Pereira, Helena Berenguer, David Monteiro, Elisabete Henriques e José Nelson Pestana Henriques. Na correspondência das linguagens – textual e icónica –, pautados, por conseguinte, pela beleza da língua, pelo policromático das ilustrações, pela força da imagem, os livros de Maria Aurora Carvalho Homem e de Francisco Fernandes reúnem os elementos necessários no percurso da construção afectiva e relacional de um destinatário jovem e curioso.

Abstract
In Madeira, literary production at youth reception reflourishes with Maria Aurora Carvalho Homem (writer, journalist and cultural publicist) and Francisco Fernandes (writer and politician). Books from these authors are directed to children who are acquainted to iconic texts (painting, publicity, drawing, etc.). So, it is important to mention the collaboration of illustrators who, more than mere decorators, become story makers. Special relevance will be given to some illustrators: Sonia Cântara, Abigail Ascenso, Luisa Spínola and Filipa Pereira, Helena Berenguer, David Monteiro, Elisabete Henriques and José Nelson Pestana Henriques. The correspondence between languages – textual and iconic – marked by the beauty of the language, by the polychromatic illustrations and by the power of the images, present in Maria Aurora Carvalho Homem and Francisco Fernandes's books contain the necessary elements in order to build and affective and relational path with young and curious readers.

Agora que sabia ler, ainda gostava mais de livros, com histórias e aventuras. Dantes, lia as histórias apenas através das ilustrações que, quando eram bem-feitas, contavam a história tão bem como as letras, pensava.

Francisco Fernandes, *in*
Alguém avisou o Pai Natal?

Introdução

A abordagem deste trabalho centrar-se-á não só na análise da obra publicada de Maria Aurora Carvalho Homem e de Francisco Fernandes, como também na divulgação de ilustradores que se têm destacado nas suas parcerias com os autores. Sónia Cântara (três livros ilustrados), Abigail Ascenso, Elisabete Henriques e José Nelson Pestana Henriques (cinco livros ilustrados) colaboraram com Maria Aurora. Por sua vez, Francisco Fernandes recorreu às ilustrações de Janine Ramos Fernandes (quatro livros ilustrados), Luísa Spínola, Filipa Pereira (ambas com duas intervenções), Helena Berenguer, David Monteiro e Sílvia Neto Gonçalves. Numa (quase sempre) estreita relação de interdependência entre texto/imagem, ambos os códigos se complementam, produzindo uma obra literária única e apelativa.

Assim, numa época da "civilização da imagem", como sugerido por Italo Calvino (1995, 157), na correspondência das linguagens – textual e icónica –, pautados, por conseguinte, pela beleza da língua e pela força da imagem, os livros de Maria Aurora Carvalho Homem e de Francisco Fernandes reúnem os elementos necessários no percurso da construção artística, afectiva e relacional de um destinatário jovem e curioso, atraído, sobretudo, pela estética da linguagem icónica. Neste sentido, Jesús Díaz Armas (2008) referiu que *"la ilustración há llegado a ser tan importante en la literatura infantil que prácticamente ningún aspecto puede tratarse sin tenerla en cuenta: temas, tópicos, símbolos, enfoques, proceso de lectura, recepción de la obra"* (p. 46)

Partilhamos, ainda, a leitura de Luís Camargo (2003) ao sublinhar que "muito mais do que *ornar* ou *elucidar* o texto, a ilustração pode […] representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, brincar, persuadir, normatizar, pontuar, além de enfatizar sua própria configuração, chamar atenção para o seu suporte ou para a linguagem visual"

Se considerarmos, ainda, como referido por Nelly Novaes Coelho (1995), que a literatura infanto-juvenil se interessa, cada vez mais, pelo "experimentalismo, com a linguagem, com a estrutura narrativa e com o visualismo do texto" (p. 63), podemos então sublinhar que também os livros destes autores se revestem desse aliciamento

gráfico e visual essencial para captar a atenção de um leitor jovem, seduzido pelos efeitos da iconicidade.

Maria Aurora: mundo(s) em converso

Os textos dirigidos a crianças têm um público cada vez maior, revelando novos impulsos dentro de uma literatura compósita, de "fronteiras algo fluidas", como nos recorda Carlos Reis (1995), mas com destinatários cada vez mais atentos, tal como sugerido por estudiosos da matéria, à semelhança de Juan Cervera (1991) ou de Cármen Bravo-Villasante (1989). A produção contínua de Maria Aurora Carvalho Homem vem, pois, confirmar que a literatura infantil conquistou um espaço cultural na Ilha da Madeira com livros que convidam à aceitação da Diferença, à preservação do ambiente, à defesa de tradições insulares de modo a contrariar a globalização galopante.

Em *Vamos Cantar Histórias…*, projecto publicado em 1989, Maria Aurora – como ficará conhecida no meio cultural madeirense – imprime às pequenas narrativas uma visão pedagógica e relacional, no que concerne às culturas marginalizadas, designadamente a do mundo circense em *"A menina do trapézio"* e a do mundo cigano em *"A.E.I.O.U."*. Por sua vez, *"A raposa e o cordeiro"* é uma fábula da contemporaneidade que valoriza a convivência intercultural. *"Aconteceu Primavera"* desperta o jovem leitor para a liberdade e para o respeito pela biodiversidade. Finalmente, *"A ilha, o cisne e o mar"* respeita a vocação e a identidade de cada ser, através de exemplos retirados do mundo animal.



Figura 1

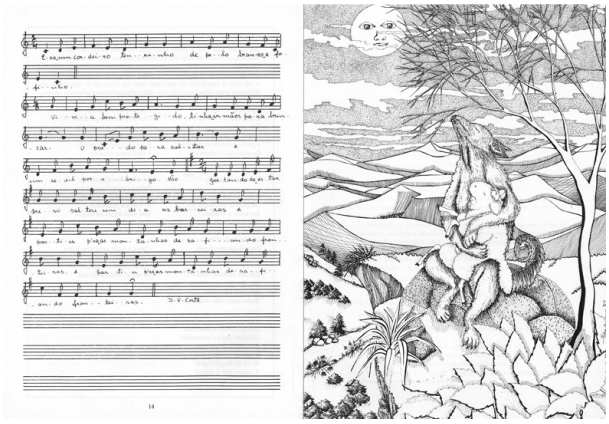


Figura 2

Este primeiro artefacto reúne cinco textos e cinco letras de canções de autoria de Maria Aurora, quinze ilustrações de Glória Martins e, ainda, três partituras de Victor Costa, João Atanásio e Ricardo Câmara. Ao prazer do texto soma-se, assim, o deleite do jogo visual, quer pelo grafismo a preto e banco do desenho a tinta-da-

china, quer pela configuração da própria pauta. Neste projecto gráfico plural, a escritora soube, pois, rodear-se de experiências das mais variadas linguagens.

Os livros de Maria Aurora posteriormente materializados pelo editor Manuel Reis (Editoras Ausência e 7dias 6noites) caracterizam-se por um cuidado notório no que concerne à qualidade do artefacto, em termos literários e estéticos. Sem incorrer na infantilização excessiva que tende a marcar o livro para um público jovem (Riscado, 2002, 119), *Juju, a tartaruga* desvenda não só uma grande preocupação ambiental, como também uma amizade salutar entre o pequeno João e a tartaruga, vítima de um derrame de óleo ao largo de Porto Santo. Perante a predominância do texto linguístico, há que destacar, pois, a força da imagem.

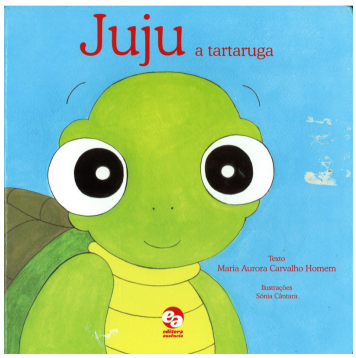


Figura 3

Consentâneo com a estória verbal, o jogo cromático da ilustradora, Sónia Cântara, contribui para que a obra seja mais apelativa do que a primeira edição ilustrada por Maurício Fernandes, apresentada na Figura 4:



Figura 4

Loma, o lobo-marinho foca igualmente o tópico do respeito do ambiente saudável, ao descrever a história de uma simpática foca monge que gosta de viver em furnas para se proteger dos perigos do mar e dos homens.

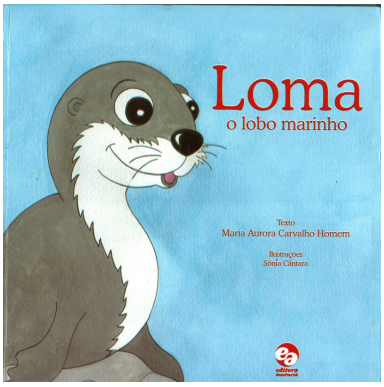


Figura 5

Sónia Cântara destacou nestes dois trabalhos os principais elementos simbólicos das estórias. Apesar da aparência simples e infantil, a representação plástica é de grande expressividade e vários elementos concorrem para imprimir movimento às imagens: o contraste da cor, exaltado pelo azul que ocupa as páginas do livro, e a ondulação no traço que desenha os elementos naturais do texto (animais, praia e/ou areia). O visualismo gráfico bem conseguido pela ilustradora rege-se, efectivamente, por carinhosas e expressivas personagens que alimentam esse mundo afectivo que vai unir os dois protagonistas: no primeiro livro, Juju e João; no segundo, Loma e Juju, a tartaruga reencontrada.

Por sua vez, *Zina, a baleia azul* apresenta uma narrativa mais extensa do que a dos livros anteriores. Uma menina/ narradora irá recordar a prática da caça à baleia nos mares do Caniçal, através da estória de uma baleia e da sua cria. Com o seu olhar suplicante, Zina comove o velho arpoador e este acaba por deixá-las seguir rumo às Desertas.

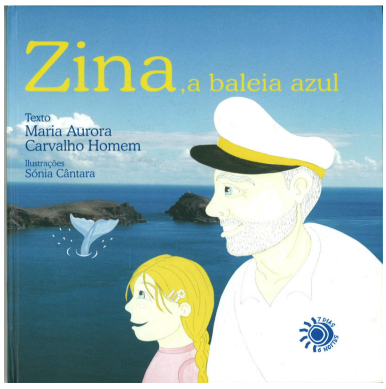


Figura 6



Figura 7

O processo de ilustração é diferente em relação aos dois trabalhos anteriores. Sónia Cântara produz, aqui, um invulgar diálogo entre texto/imagem, ao recorrer à técnica da colagem e computador. Com efeito, as ilustrações combinam em dupla página imagens reais de uma ilha fotografada com as personagens desenhadas. O design gráfico parece recuperar, deste modo, a retórica e a pragmática do documentário.

Maria Aurora tende a valorizar e preservar a memória de uma cultura local, prestes a ser descurada com a uniformização de códigos e práticas sociais. Note-se que ela se apresenta, quase sempre, como responsável pela transmissão de valores de uma comunidade. Assim, em *A escadinha para o menino Jesus*, serão sublinhados os elementos tradicionais ligados à celebração do Natal na ilha da Madeira. Nesta quadra, à semelhança de outras localidades da ilha, a Festa (nome que se atribui às comemorações natalícias) é vivida plenamente, como comprovado pela preocupação de João. O protagonista pertence a uma família numerosa, de parcos recursos. Por razões económicas, os pais não podem comprar a figura do Menino Jesus para adornar a sua "escadinha". Ora, numa região onde o sentimento religioso impera, o milagre parece acontecer e João entrevê um menino cheio de luz no topo dos socalcos da Achada, que prefigura uma "escadinha" natural.

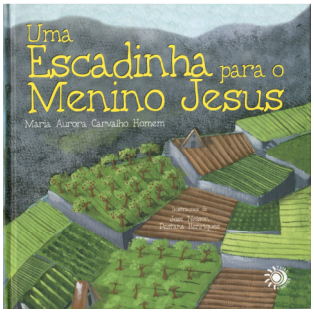


Figura 8

Se considerarmos, como referido por Cristina Biazetto (2008) que "a ilustração não referencia somente os espaços do texto: ela reflecte todo um universo e um modo de ver particular do ilustrador, que imprime em seu trabalho o seu conhecimento e sua experiência" (p. 75), poder-se-á então afirmar que Nelson Pestana imprimiu um virtuosismo cromático a esta série de ilustrações e que a sua sensibilidade pessoal desvenda o universo insular de forma deveras artística. Diz-nos Cristina Biazetto que "a cor e outros elementos visuais podem contribuir para a criação de uma ilustração que desperte a atenção, comunique e emocione o leitor" (*ibid.*). Assim, pela cor, pela técnica e pela originalidade, este trabalho revela que "ilustração de alto nível significa arte de alto nível", como sublinha a ilustradora checa Kveta Pacovská (2005, aquando da Bienal Internacional de Ilustração para a Infância, ocorrida no Barreiro).

O Anjo Tobias e a rochinha de Natal (re)introduz o leitor no campo do maravilhoso cristão. Com efeito, neste livro a autora dá ênfase a um ser celestial, algo distraído. Contudo, pela consideração, amor e respeito que os mais novos lhe inspiram, outra "estória" é construída paralelamente, evidenciando a paciência e a ponderação do pequeno André. Contrariamente ao desassossego do Anjo Tobias, André mostra como se deve proceder à feitura da "rochinha", construída com todos os elementos "obrigatórios" da ilha da Madeira: vilões, amolador de tesouras, homem do leite, padeiro, lavadeira, grupo de bordadeiras e de borracheiros.

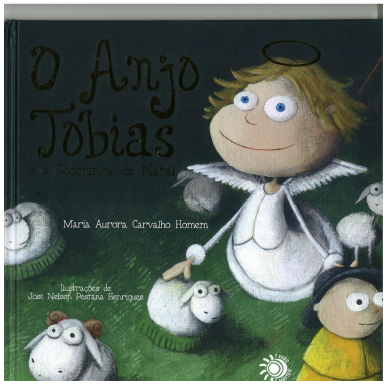


Figura 9

À semelhança do que acontece com as suas colaborações, numa *mise en page* verdadeiramente atractiva, Nelson Pestana vem, pelo seu modo pessoal e intransmissível, demonstrar que é um valor seguro na arte de ilustrar. Ele vai, assim, ao encontro da ideia defendida por outros ilustradores conceituados, à semelhança de Monika Deppert (1985), ao referir que*, "para poder dibujar un pedazo de realidad, tengo que vivirla y sentirla"* (p. 5). Com efeito, quer pelas reiterações de cor vibrante

com os seus diferentes matizes, quer pelo carácter lúdico e alegre de todas as personagens desenhadas, o ilustrador encanta pela profusão dos ritmos traçados, sem, todavia, ser de uma exuberância disfórica. Nos dois livros acima mencionados, estabelecendo-se um pacto entre o texto e o leitor, a função antecipadora das imagens da capa mostra, desde logo, que se trata de um tempo natalício e que a acção vai decorrer na Ilha da Madeira.

A obra de Maria Aurora desvenda particularismos insulares, ilustrando os concelhos da região. Com efeito, a valorização do património natural e humano da "sua" ilha será sempre uma preocupação na escrita desta autora. Das verdejantes paisagens de Porto Moniz à magnífica baía de Câmara de Lobos, os seus livros pretendem incutir o gosto do conhecimento da ilha que a adoptou há mais de trinta anos (ela nasceu no continente, perto de Viseu). Para acompanhá-la neste percurso, ela contou com três ilustradores: Nelson Pestana ilustrou *A Fada Ofélia e o Véu da Noiva*, *A Cidade do Funcho*, *Pedro Pesquito e a Câmara dos Lobos* e *Marta, Xispas e a gruta misteriosa*; Elisabete Henriques ambientou a *Fada Íris* numa *Floresta Mágica*; Abigail Ascenso deu forma e cor à *Maria* e à *Estrela-do-Mar*.

A fada Ofélia e o Véu da Noiva apresenta uma gota de água que se transforma numa belíssima fada. Provida de uma curiosidade ímpar, ela inaugura uma viagem até ao mar, abandonando o seu paul natal. Surge então uma outra história – técnica recorrente nesta escritora –, permitindo descobrir o mundo de Pedro, acarinhado por um avô sonhador e sábio que iniciou o neto nas estórias de fadas e duendes. Pedro trava conhecimento com a Fada Ofélia e como ela continua a sonhar com o sentimento de pertença a outros mundos. O protagonista irá proporcionar-lhe a concretização deste desejo de comunhão entre o mar e a terra, como comprovado pela verticalidade impressa no véu da noiva (nome de uma queda de água na Ilha da Madeira).

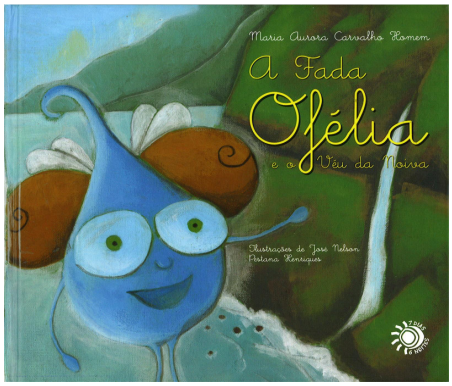


Figura 10

Em *A Cidade do Funcho. A Viagem de João Gonçalves da Câmara*, a escritora partilha a memória dos descobrimentos. Em vez de a tónica recair apenas nos feitos de João Gonçalves Zarco, o livro irá focalizar o deslumbramento do pequeno João e o seu receio numa deslocação perigosa até ao Funchal. A autora sintetiza o povoamento da ilha com uma real preocupação nos dados, recorrendo à colaboração com o historiador Nelson Veríssimo.



Figura 11

As imagens acompanham o texto verbal, quer através da sequência narrativa que o ilustrador Nelson Pestana imprime às suas ilustrações, quer do jogo com a escrita e da reiteração de formas, cores e linhas que, sem ficarem presas a uma equivalência absoluta com o texto inicial, acompanham-no, sem dele se desviarem. Veja-se que a função actualizadora da ilustração permite recriar um passado determinado: as roupagens e os diferentes elementos permitirão que o jovem leitor se situe nessa localização pretérita.

Em *Pedro Pesquito e a Câmara dos Lobos*, valoriza-se a faina do mar e as experiências formadoras do jovem protagonista. Pedro aventura-se numa gruta onde irá travar amizade com um divertido lobo-marinho. Por ele será salvo, numa tarde de maré cheia. O petiz jura então guardar segredo desse lugar para proteger esta espécie em vias de extinção.

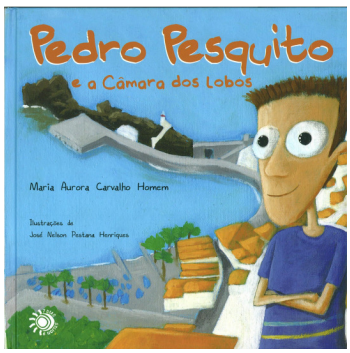


Figura 12

Em *Marta, Xispas e a Gruta Misteriosa*, a história reenvia-nos para o norte da ilha da Madeira. O Chão dos Louros, o Rosário e São Vicente são os cenários escolhidos pela autora para desenrolar as aventuras de Marta e do seu fiel amigo, aquando das férias passadas nessas paragens verdejantes. A Natureza é aqui luxuriante: vinháticos, loureiros, castanheiros e, sobretudo, orquídeas, gerânios recordam-nos que esta ilha é, em termos de divulgação turística, considerada um jardim. O desaparecimento misterioso do cão Xispas permite descobrir uma caverna secreta. Os dois protagonistas encontram-se num canal de lava, recordando assim ao leitor que a Madeira é de formação vulcânica. Perante a curiosidade de Marta, ao pai só lhe resta prometer levá-la às grutas de São Vicente, abertas ao público em 1996.

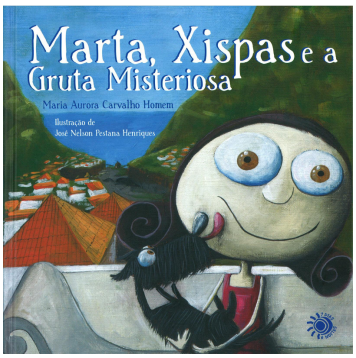


Figura 13

A parceria entre Maria Aurora e Nelson Pestana resultou de forma exemplar. Oriundo da ilha da Madeira, o ilustrador, numa palete mais escura do que nos trabalhos anteriores, soube captar, traduzir, expressar e "brincar" com espaços e culturas que conhece bem. Esta coerência inter-semiótica conseguida pelos dois co-autores não contradiz Leda de Oliveira (2008), quando tece a seguinte analogia:

"da mesma maneira que um projecto de uma casa não se limita a uma ideia de casa, mas sim à ideia de um "morar" dentro de uma forma particular de disposição de espaços e ambientes, assim também o projecto gráfico de um livro propõe os seus espaços, compostos por textos e imagens, e constrói um ambiente a ser percorrido" (p. 49).

Em *A Fada Íris e a Floresta Mágica* (re)valoriza-se a Laurissilva e sensibiliza-se, assim, o leitor para assuntos de índole ambiental. A fada Íris deverá proteger os ovos de um par de pombos torcazes contra as ameaças dos francelhos e das mantas (nomes que na Madeira se dá a aves de rapina). A fada adopta, pois, a protecção da natureza, defendendo a Harmonia e o Equilíbrio. O jovem leitor descobre a biodiversidade da ilha da Madeira: vinháticos, tis e loureiros. Percorre, ainda, a levada

que o levará até à cascata das 25 fontes, situada perto do Rabaçal. Note-se a participação do geólogo Raimundo Quintal e a inclusão de um glossário, no final do livro, ensinando ou reavivando um vocabulário preciso, ilustrando a função pedagógica que a escritora nunca descura.

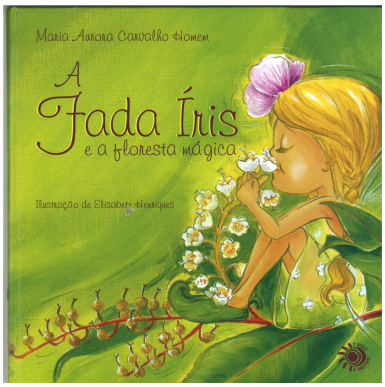


Figura 14



Figura 15

Numa colaboração simbiótica entre a autora e a ilustradora, numa combinação cromática formosa, as excelentes ilustrações de Elisabete Henriques fazem "sonhar" o texto, como diria Isabelle Jan. Se considerarmos, como sugerido por Teresa Colomer (2002), que os ambientes cálidos predispõem a partilhar a afectividade e a intimidade (p. 32), então há que destacar a evolução dos ambientes, sugerida por um domínio de cor e de nuances de tons verdes e ocres, ilustrando, assim, uma perfeita sintonia com a paisagem desenhada. Com efeito, sem quebrar a unidade do seu trabalho plástico, a ilustradora transpõe para as ilustrações um cruzamento de mundos diferentes: o mundo da magia, do irreal, da fada Íris e o mundo real, do natural paisagístico, da Laurissilva.

Muito embora Luís Camargo sublinhe que a ilustração sofre, por vezes, por limitações económicas e editoriais, este livro, à semelhança dos livros editados pela 7 dias 6noites, revela, antes, uma aposta na riqueza do projecto gráfico. Assim, esta ilustração feminina, sensível e onírica permitirá à criança entrar no mundo da Arte. É que, quer a escolha do formato e o tipo de impressão, quer a quantidade de texto em cada página e a beleza da ilustração "interferem no modo de construir um todo, essa proposta de leitura chamada livro" (Camargo 2008, p. 50).

A ilha de Porto Santo não foi esquecida por Maria Aurora Carvalho Homem. *Maria e a Estrela-do-Mar* convoca a geografia da ilha: o Ilhéu da Cal, o Pico Castelo e o Pico Ana Ferreira. Esta narrativa é, talvez, um hino ao poder de deslumbramento da infância, pois narra as aventuras da pequena Maria, figura inspirada numa neta da escritora, perto do hotel Luamar, situado na ilha dourada. Nesse mundo travesso,

curioso e meigo, compreende-se que a pequena Maria fale com uma estrela Polar, sugerindo que este espaço tranquilo e acolhedor é o lugar ideal para que a Deusa Cruzeiro do Sul dê à luz. Foi talvez a forma que a protagonista encontrou para que a Estrela-do-Mar, encontrada na praia, se junte aos seus semelhantes, reencontrando o caminho para casa.



Figura 16

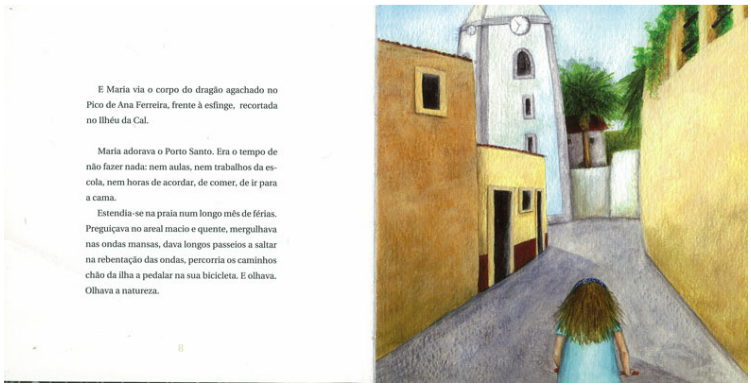


Figura 17

A *mise en page* difere dos ilustradores que colaboraram com a escritora. De facto, uma página é composta pela ilustração; a outra, anterior, comporta o segmento textual. O que resulta num álbum claro para os leitores mais novos. A palete de Abigail Ascenso, que oscila, por um lado, entre o ocre, amarelo e dourado e, por outro, entre o azul celeste, contrasta de forma nítida com o branco da página do texto, tornando estas imagens um verdadeiro estímulo pictórico para a criança.

Francisco Fernandes: problemáticas da educação

Poder-se-á dividir a obra de Francisco Fernandes em quatro categorias: os textos que, incidindo sobre valores de cidadania e sobre problemáticas ambientais, se conformam na preservação dos equilíbrios essenciais à biodiversidade; aqueles que revelam a importância da educação e a missão do indivíduo à escala global; os que fazem a apologia de práticas desportivas, corroborando a máxima *mens sana in corpore sanum*; finalmente, sem ter sido descurado na produção anterior, o último livro destaca, sobretudo, o reconhecimento intercultural. Assim, o escritor vai ao encontro de Carmen Bravo-Villasante (1989), para quem estes são os novíssimos temas da literatura destinada ao leitor mais jovem.

As várias estórias que constituem a série que tem como protagonista um Peixe, de escamas brilhantes, curioso e brincalhão, sublinham a amizade, o ambiente, a diferença e a liberdade. Auxiliando-se da fauna marítima, o autor afirmará o respeito e a solidariedade como princípios que devem reger a sociedade.

Este périplo inicia-se em 2003, quando Francisco Fernandes publica *Duas Estrelas-do-mar e um Peixe Prateado (Uma história de amizade)*. Duas estrelas vermelhas travam conhecimento com o peixe prateado, um ser curioso mas solitário. Perdido do seu cardume, ele irá encontrar a solução para ajudar as duas estrelas soterradas na areia pela força das ondas. A escrita vem, desde logo, revelar que o mundo pode reunir harmoniosamente múltiplas identidades e desenvolver a cultura do afecto.

Ainda nesse ano, sai *As Estrelas-do-Mar e o Peixe Prateado, juntos de novo! (Uma história sobre o ambiente)* que irá focar a problemática da poluição marítima. O peixe Prateado, pouco atento aos avisos dos seus amigos, só conseguirá sobreviver à mancha provocada por um petroleiro com a ajuda das duas Estrelas-do-Mar, da Lagosta Rosada e da Moreia Manchada.

Veja-se que *As Estrelas-do-mar e o Peixe prateado, encontram um amigo especial (Uma história sobre a diferença)* – 2004 – reenvia, de igual modo, para o tópico da preservação do ambiente. É de salientar, ainda, a história da aceitação da diferença relatada no encontro com um polvo, de cinco tentáculos, vítima da chacota do seu grupo. Será necessário encontrar os cinco amigos para perceber que tem lugar numa sociedade plural. Os polvos de oito tentáculos virão juntar-se a esta sociedade cada vez mais aberta, dialogante e jovial, provando que a diversidade faz a força e a renovação.

Publicado em 2006, *O Peixe Prateado reencontra o seu cardume* relata uma nova aventura do grupo de amigos. Contrariamente ao habitual, a apatia apodera-se do Peixe Prateado quando resolve ir procurar o seu cardume. Embora a separação seja dolorosa, as estrelas irão encorajá-lo a procurar a sua família. O primeiro encontro com o sisudo Cinza é constrangedor. Com efeito, é acusado pelo chefe do cardume de se ter afastado do grupo. O desentendimento entre a ordem castradora desempenhada pelo velho Cinza e a modernidade solar desempenhada pelo Prateado constitui, pois, o tópico central da narrativa. Contrariamente à mensagem obsoleta e limitativa repetida pelo Cinza, o jovem argumenta que a viagem é formação e que a curiosidade promove a aprendizagem. A actuação do Prateado chama a atenção dos Cinzentinhos, desejosos por descobrir o mar e aprender coisas novas. O Cinza acaba por se convencer da mais-valia da descoberta de outras paragens e mundos diversos, acompanhando, pois, os mais jovens, rumo ao desconhecido.



Figura 18

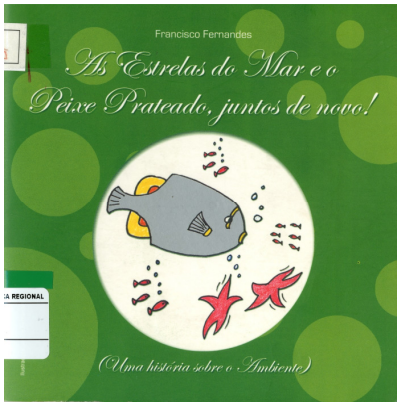


Figura 19

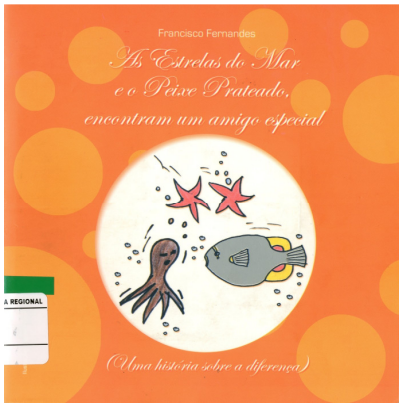


Figura 20

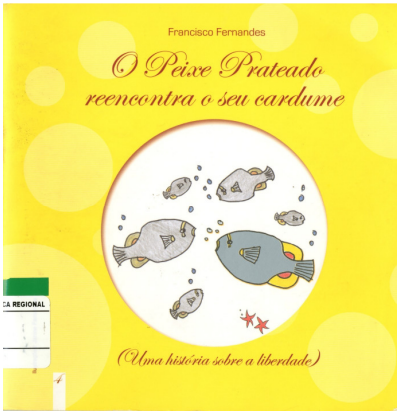


Figura 21

Os livros são acompanhados por um CD com as personagens das estórias a serem interpretadas pela Equipa de Animação do Gabinete Coordenador de Educação Artística. As ilustrações estão a cargo de Janine Ramos Fernandes e destacam-se as Músicas de Paulo Ferraz (*As Estrelas-do-Mar e o Peixe Prateado, juntos de novo!* e *As Estrelas do Mar e o Peixe prateado, encontram um amigo especial*) e de Ricardo Rodrigues (*O Peixe Prateado reencontra o seu cardume*).

Ao publicar *A estrela perdida* em 2006, o escritor consegue um belíssimo projecto gráfico, lúdico e apelativo, que conduz não só à fruição estética do artefacto, como também à valorização e entendimento da estória contada. Não podemos esquecer que o material iconográfico – a linha, a cor, a tonalidade, a dimensão – actua eficazmente junto dos leitores mais jovens, ajudando-os a compreender a estória narrada, reproduzindo, com efeito, o ambiente do texto, num processo de aproximação e recriação.

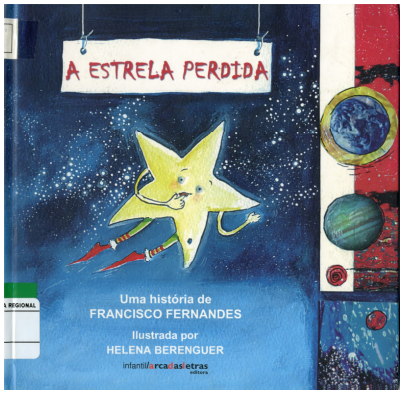


Figura 22

O funcionamento complexo do universo é explicado de forma adequada à idade do leitor sem que o rigor da informação seja descurado. Todos nós temos uma missão. Assim, a Estrela Polar irá aceitar a missão de revelar os caminhos aos marinheiros à deriva, aos exploradores perdidos nos desertos ou de qualquer homem mais "desnorteado" num mundo em rodopio constante. Neste livro, recomendado pelo Plano Nacional de Leitura, as ilustrações em dupla página de Helena Berenguer vêm exaltar a estória de uma estrela que vagueia no céu estrelado até encontrar uma constelação.

O escritor publica *A história de Monakus* em 2006 com o patrocínio da Secretaria Regional do Ambiente e Recursos Naturais, da Empresa Porto Santo Line e do Arquipélago Verde.

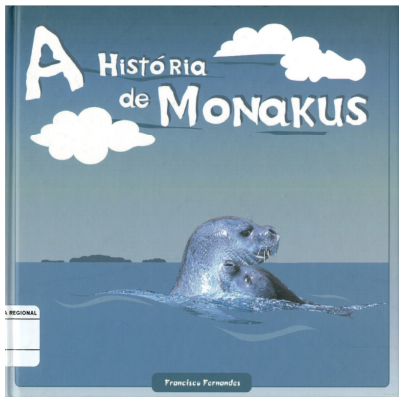


Figura 23

Dividido em duas partes, o livro relata, primeiramente, a matança histórica de lobos-marinhos perpetrada pelos primeiros habitantes, há cerca de 600 anos. Não obstante, este texto contraria a distopia, abrindo-se à esperança. Revela, pois, a forma corajosa como nesse tempo pretérito Monakus se desloca para a Deserta, conseguindo uma guarida segura para a sua família. A Castanha dará à luz a

Desertinha, homenageando, com esse baptismo, a nova morada. Na segunda parte do livro, o leitor irá encontrar a configuração de diálogos construtores quando a pequena colónia de lobos-marinhos será fotografada, estudada e protegida por vigilantes da Natureza. O design gráfico escolhido para a confecção do livro assemelha-se à foto-reportagem, o que confere, de algum modo, credibilidade à mensagem que o texto encerra. E, se pensarmos que as imagens fazem parte de um sistema de apoios, junto de outros elementos paratextuais que ajudam a criança a interagir com o texto realizando hipóteses de leitura, estas ilustrações ajudam, efectivamente, a sublinhar a mensagem do texto verbal: a defesa do meio ambiente deverá ser mais cuidada numa sociedade instruída e proactiva.

Luísa Spínola e Filipa Pereira ilustram profusamente em dupla página *O Diogo quer ser futebolista*. Editado pelas Edições Gailivro em 2007, este livro apresenta o pequeno Diogo seduzido pelo desporto-rei.

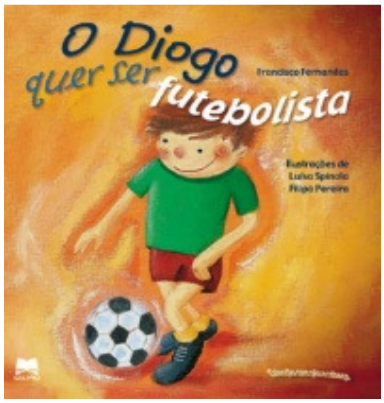


Figura 24

O texto virá ainda focar as sensações que este desporto suscita nos adeptos. O Diogo mostrará as habilidades ao pai que, prontamente, reconhece o jeito e o empenho do filho. Estabelecendo-se um óbvio paralelismo com a ascensão fulgurante do futebolista Cristiano Ronaldo, Diogo será então matriculado no clube da sua freguesia para que, de forma adequada e devidamente acompanhado por meninos da sua idade e por um treinador competente, venha a dar asas à sua imaginação e talento.

A apresentação, por vezes ondulante, das linhas do texto suscita um modo de leitura em movimento. A distribuição eufórica das cores, as formas rectilíneas e curvilíneas, grossas ou finas, misturadas em dupla página evoca agradavelmente sensações tácteis das texturas e dos volumes dos objectos desenhados. Se pensarmos, como refere Jesús Díaz Armas, que "*frente a ilustradores que prefieren el esquematismo, el domínio del trazo y el silencio (zonas en blanco, márgenes*

jenerosos), están los menos contenidos, que añaden información accesoria o acciones paralelas inexistentes en el texto" (2003, 2), poder-se-á dizer que as ilustradoras optaram por uma imagem abundante e o leitor será, certamente, seduzido por essa explosão policromática.

A Madalena descobre o basquetebol é um livro que vem explicar uma modalidade desportiva que requer perícia, agilidade e entusiasmo. Num livro ilustrado, de igual modo, pelo cromático chamativo de Luísa Spínola e Filipa Pereira, a estória retrata a pequena Madalena atraída por um desporto que cativa, cada vez mais, novos públicos.



Figura 25



Figura 26

As ilustradoras optaram pela adição de aspectos que não faziam parte do texto linguístico. Não obstante, não romperam com a dependência texto/imagem. Por razões pedagógicas, narrativas e expressivas, elas irão oferecer mais informação do que é preciso, para assim captar a atenção de um destinatário curioso e traquina.

O João gosta do mar aborda algumas actividades náuticas que podem ser praticadas por quem, à semelhança dos insulares, vive junto do oceano. O texto refere, ainda, os pensamentos do avô do protagonista, que foi marinheiro em tempos idos. Todavia, o enfoque é dado ao oceano e às possibilidades que proporciona como lugar de convívio na prática salutar do desporto. Assim, algumas crianças divertem-se nos *optimist*, outras, mais crescidas, optarão pela vela ou pela condução dos solitários. Será, pois, dada ao João a oportunidade de descobrir os prazeres de velejar.

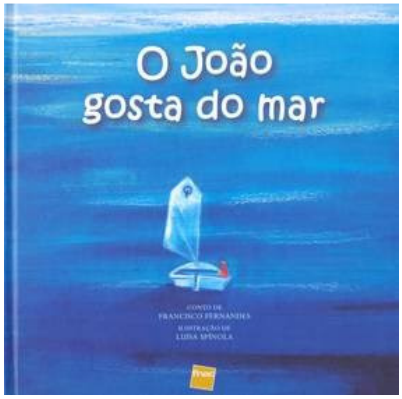


Figura 27

Desta vez, o livro prima pela sintonia que o azul imprime às ilustrações. Calma e serenidade são as características essenciais destas imagens ligadas ao mar.

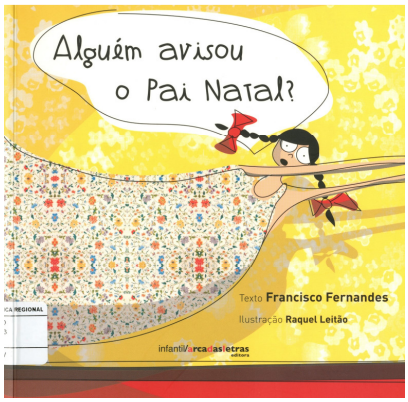


Figura 28

Num registo diferente, *Alguém avisou o Pai Natal?* foca a agitação de uma família madeirense que muda de casa no dia de Natal. A pequena Catarina receia que o velho de barbas branquinhas não lhe possa oferecer os livros pedidos na carta que lhe enviara. Será o avô a tranquilizar a neta, garantindo-lhe que o Pai Natal

encontrará a sua nova morada. A 24 de Dezembro, Catarina encontrará uma caixa de madeira repleta de livros para preencher de magia as suas férias. Editado em 2007 pela Arca das Letras, este livro é ilustrado pelo traço humorístico, caricatural e estilizado de Raquel Leitão. Pelo ludismo da sua actuação, seria de esperar novas parcerias com autores da Madeira.

O sonho de Maria, ilustrado por David Monteiro, retrata as férias de Maria na praia de Porto Santo. Através dessa deslocação espacial, uma deslocalização temporal é operada para que se reavive a história do navegador Cristóvão Colombo. Com efeito, aquando dos seus primeiros passeios com a avó, Maria descobre a Casa de Colombo, uma casa-museu situada na baixa da Vila Baleira. Um sonho permite-lhe recuar até ao século XV para aí encontrar Diogo, o filho do navegador e de Filipa Moniz. Ao ser acordada pela avó, a pequena saberá que nessa noite poderá apreciar o desembarque de Colombo na ilha dourada, numa reconstituição histórica a cargo do grupo de actores do TEF (Teatro Experimental do Funchal), aquando da sua participação no Festival Colombo 2007.



Figura 29

O traço único deste ilustrador imprime uma certa austeridade ao livro. Contudo, também é esse esquematismo da linha que o torna peculiar.

Entre o real e a ficção, *Porque devo ir à escola?* apresenta o pequeno Francisco José, o alter-ego do escritor, que, pelas sábias lições da avó Adelaide, perceberá a importância da escola. Esta pode ser, de facto, impulsionadora de uma nova ordem, mais justa e actual. Se a cultura, por via da aposta numa educação eficaz e construtora de um mundo melhor, é adaptabilidade e transformação, a família do pequeno narrador/personagem também irá conhecer esse percurso ascendente e dinamizador de uma vida mais confortável. A avó Adelaide sabe que o futuro será outro para todos os que, não necessitando de descurar as tarefas domésticas ou os

trabalhos do campo, farão entrar a sociedade no Progresso e na civilização da Técnica.



Figura 30

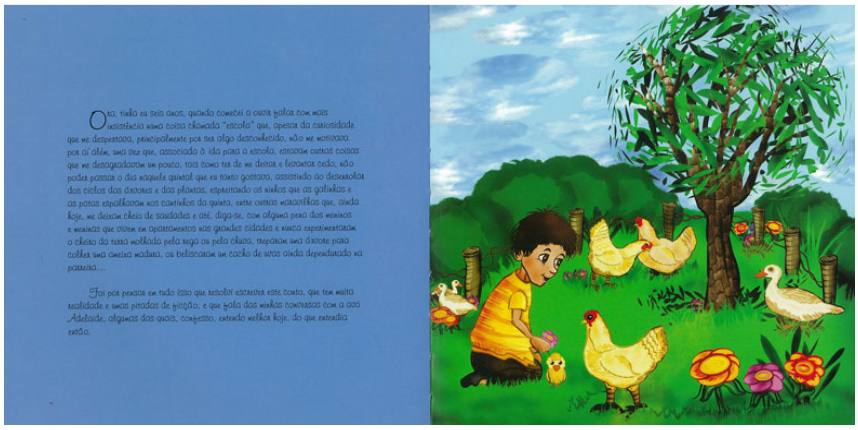


Figura 31



Figura 32

Refira-se, ainda, que as ilustrações de Sílvia Neto Gonçalves acompanham sabiamente os dois mundos, o mundo do campo pautado pela Natureza como dádiva

de Deus, e o mundo da escola, da aprendizagem, da amizade e do respeito para com o professor e colegas.

Finalmente, ao pactuarmos com a proposta de Natividade Pires (1996), para quem o livro é um fio condutor ideal que permite o relacionamento com o outro, poder-se-á referir que os livros de Francisco Fernandes são um meio fundamental de transmissão de valores, de reflexão e de compreensão sobre o nosso Presente, cada vez mais recíproco. Em todo o caso, são livros que vão ao encontro da reflexão de Isabelle Jan (1986), ao sublinhar que a literatura infantil contemporânea deve informar e integrar, apelando ao quotidiano que nela deverá estar representado.

Nesta linha de pensamento, e segundo Díaz-Aguado (2000), a perspectiva da interculturalidade permite promover o respeito pelo Outro e pela Diferença, resolvendo, não raras vezes, conflitos, controvérsias e discórdias. Portadora da diversidade cultural, a literatura infantil amplia, transforma e enriquece o ser humano, abrindo-lhes caminhos, contribuindo, pois, para o desenvolvimento de uma visão crítica construtora de renovadas realidades.

Assim sendo, a obra de Francisco Fernandes em geral, e o último livro, em particular, ilustra simultaneamente a Diferença, a Reciprocidade e a Interacção. O escritor fomenta, pois, uma melhor capacidade de participação social, comunitária, geradora de um bem-estar que desenvolva a questão da cidadania, num combate a atitudes discriminatórias e disfóricas.

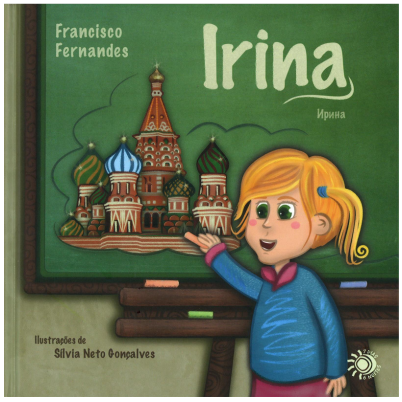


Figura 33

Assim, *Irina* reenvia para um contexto insular com marcas globais, decorrentes de movimentos migratórios, sobretudo vindos dos países de Leste. Numa Ilha aberta à diversidade cultural, essa realidade foi colocada à Professora Ana Luísa e aos seus alunos. Dessa feita, compreender-se-á que os alunos insulares e a menina russa vençam os receios e enveredem pela promoção da multiculturalidade salutar. Se pensarmos, tal como referido por Luís Camargo (2003), que a ilustração pode, entre

as várias funções que lhe atribui, ser representativa, descritiva, narrativa, expressiva e lúdica, dir-se-á então que a ilustração deste livro situa o cerne da questão, revela a mensagem e ressalta emoções representadas. Também aqui existe uma relação de convergência entre o visual e o verbal, uma vez que ambos os códigos sublinham a necessidade de apr(e)ender a cultura do Outro para um maior enriquecimento pessoal.

Corroborando a leitura de Carlinda Leite e Maria de Lurdes Rodrigues, defendemos, pois, que os livros de Francisco Fernandes, "a par de uma magia que transportam e do prazer que proporcionam, (…) veiculam também mensagens culturais que marcam positiva e/ou negativamente a formação da criança" (2001, 35). Ora, não podemos esquecer que Francisco Fernandes é, alem de escritor, Secretário Regional da Educação e Cultura. Neste contexto, não admira que se sinta investido do dever humanista de defender os princípios da tolerância, da solidariedade e do respeito pelo outro junto dos mais novos.

Considerações finais

As obras destinadas a um público exigente e perspicaz têm vindo a ganhar terreno, quer quanto ao número de leitores e às editoras interessadas na sua divulgação, quer quanto à colaboração com ilustradores que empregam os mais variados recursos plásticos para, assim, participarem na qualidade artística do texto literário. A leitura visual não se restringe a descodificar os elementos narrativos. A imagem, à semelhança da escrita, também possui ritmo, contraste e dinâmica, que é preciso valorizar. Com efeito, desde a década de 70 até aos nossos dias, a ilustração não se resume a um papel subalterno em relação à obra. Pode completá-la ou até ressignificá-la (Coelho, 1991, 260).

Neste sentido, Eduarda Coquet (2002) sublinhou que:

> "Texto e imagem são duas linguagens muito diferentes e completamente autónomas. No entanto, a dimensão das palavras, do texto que acompanha uma imagem, quer seja escrito e portanto visualizado, quer seja um texto só sugerido, tem uma importância fulcral na leitura e descodificação dessa imagem, pois eles (texto e imagem) se alimentam um do outro: as palavras engendram imagens e as imagens engendram palavras" (p. 179).

Jesús Díaz Armas sugere, ainda, que a "ilustração, cada vez más importante y necesaria acompaña a la palabra, pero no siempre para decir com ella, "ilustrandola", sino también para completarla, contradecirla e, incluso, substituirla"

(2008, 55). Podemos, no entanto, afirmar que não foi detectado nenhum caso de contradição ou até mesmo de substituição nas obras dos autores em análise. Com efeito, com menor ou maior intensidade, a parceria escritor/ilustrador resultou sempre numa relação de dependência salutar, quer pelo respeito que este último tem em relação ao escritor, quer por critérios editoriais que valorizam (ainda) a palavra, quer pelo estilo que o ilustrador cultiva para, assim, ser (re)conhecido no mercado do livro.

Numa interacção bem conseguida que conduz à fruição estética, os livros de Maria Aurora Carvalho Homem e de Francisco Fernandes, em parceria com os ilustradores convocados, reúnem, efectivamente, os elementos necessários no percurso da construção cultural, afectiva e relacional de um destinatário jovem e curioso.

Referências bibliográficas

Bibliografia activa

Carvalho, M. A. (1989). *Vamos Cantar Histórias*…,.Música de João Victor Costa, João Atanásio e Ricardo da Câmara; Ilustrações de Glória Martins. Funchal: Câmara Municipal.

Carvalho, M. A. (2005). *Juju, a Tartaruga* (2ª Ed.). Ilustrações de Sónia Cântara. Vila Nova de Gaia: Ausência.

Carvalho, M. A. (2005). *Loma, o Lobo-Marinho*. Ilustrações de Sónia Cântara. Vila Nova de Gaia: Ausência.

Carvalho, M. A. (2007). *Zina, a Baleia Azul*. Ilustrações de Sónia Cântara. Vila Nova de Gaia: 7dias 6noites.

Carvalho, M. A. (2007). *Maria e a Estrela-do-Mar*. Ilustrações de Abigail Ascenso. Vila Nova de Gaia: 7dias 6noites.

Carvalho, M. A. (2008). *Uma Escadinha para o Menino Jesus*. Ilustrações de José Nelson Pestana Henriques. Vila Nova de Gaia: 7dias 6noites.

Carvalho, M. A. (2008). *A Fada Ofélia e o Véu da Noiva*. Ilustrações de José Nelson Pestana Henriques. Vila Nova de Gaia: 7dias 6noites.

Carvalho, M. A. (2008). *A Cidade do Funcho – A Primeira Viagem de João Gonçalves da Câmara*. Ilustrações de José Nelson Pestana Henriques. Vila Nova de Gaia: 7dias 6noites.

Carvalho, M. A. (2009). *Pedro Pesquito e a Câmara dos Lobos*. Ilustrações de José Nelson Pestana Henriques. Vila Nova de Gaia: 7dias 6noites.

Carvalho, M. A. (2009). *O Anjo Tobias e a Rochinha de Natal*. Ilustrações de José Nelson Pestana Henriques. Vila Nova de Gaia: 7dias 6noites.

Carvalho, M. A. (2010). *A Fada Íris e a Floresta Mágica*. Ilustrações de Elisabete Henriques. Vila Nova de Gaia: 7dias 6noites.

Carvalho, M. A. (2010). *Marta, Xispas e a Gruta Misteriosa*. Ilustrações de José Nelson Pestana Henriques. Vila Nova de Gaia: 7dias 6noites.

Fernandes, F. (2003). *Duas Estrelas-do-Mar e o Peixe Prateado (Uma História da Amizade)*. Ilustrações de Janine R. Fernandes. Funchal: Associação dos Amigos do G.C.E.A./ Secretaria Regional de Educação.

Fernandes, F. (2003). *As Estrelas-do-Mar e o Peixe Prateado Novamente Juntos! (Uma História sobre o Ambiente)*. Ilustrações de Janine R. Fernandes. Funchal: Associação dos Amigos do G.C.E.A./Secretaria Regional de Educação.

Fernandes, F. (2004). *As Estrelas-do-Mar e o Peixe Prateado Encontram um Amigo Especial (Uma História sobre a Diferença)*. Ilustrações de Janine R.

Fernandes. Funchal: Associação dos Amigos do G.C.E.A./ Secretaria Regional de Educação.

Fernandes, F. (2005). *Diogo Quer Ser Futebolista*. Ilustrações de Luísa Spínola y Filipa Pereira. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Fernandes, F. (2006). *O Peixe Prateado Reencontra o seu Cardume*. Ilustrações de Janine R. Fernandes. Funchal: Associação dos Amigos do G.C.E.A./ Secretaria Regional de Educação.

Fernandes, F. (2006). *A História de Monakus*. Funchal: Better Way.

Fernandes, F. *A.* (2006). *Estrela Perdida*. Ilustrações de Helena Berenguer. Porto: Arca das Letras.

Fernandes, F. (2007). *Alguém Avisou o Pai Natal?* Ilustrações de Raquel Leitão. Porto: Arca das Letras.

Fernandes, F. (2007). *Madalena Descobre o Basquetebol*. Ilustrações de Luísa Spínola e Filipa Pereira. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Fernandes, F.(2008). *O Sonho de Maria*. Ilustrações de David Monteiro. Vila Nova de Gaia: 7dias 6noites.

Fernandes, F.(2008). *Porque Devo Ir à Escola*. Ilustrações de Sílvia Neto Gonçalves. Vila Nova de Gaia: 7dias 6noites.

Fernandes, F. (2009). *Irina*. Ilustrações de Sílvia Neto Gonçalves. Vila Nova de Gaia: 7dias 6noites.

Bibliografia geral

Diaz Armas, J. (2003). Estratégias de desbordamiento en la ilustración de libros infantiles. Inicialmente publicado em F. L. Viana, M. Martins M. & E. Coquet, *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática do Docente 4*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
Consultado a 13 de Maio de 2010, *in*:
www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/.../ot_jesus_diaz_a.pdf.

Dias Armas, J. (2008). La imagen en pugna con la palabra. *Saber (e) Educar*, Porto: ESE de Paula Frassinetti, 13, 43-57. Consultado a 13 de Maio de 2010, in http://repositório.esepf.pt/bitstream/handle/10000/155/SeE_13LaImagen.pdf.

Biazetto, C. (2008). As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. *In* L. Oliveira (Org.), *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil – com a palavra o ilustrador* (pp. 75-92). São Paulo: DCL.

Bravo-Villasante, C. (1989). Nuevas corrientes de la literatura infantil. *In* C. Bravo-Villasante, *Ensayos de Literatura Infantil* (pp. 73-84). Murcia: Universidad de Murcia.

Calvino, I. (1995). *Seis propostas para o novo milénio*. São Paulo: Companhia das Letras.

Camargo, L. (1990). A criança e as artes plásticas. *In* R. Zilberman (Org.), *A produção cultural da criança* (4ª Ed.) (pp. 147-192). Porto Editora: Mercado Aberto.

Camargo, L. (2003). A relação entre imagem e texto na ilustração de poesia infantil. Consultado a 5 de Agosto de 2010, in: http:/www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/poesiainfantilport.htm.

Coelho, N. N. (1991). *Panorama histórico da literatura infanto*-juvenil. São Paulo: Ática.

Coelho, N. N. (1995). *Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira. Século XIX e XX*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sanchéz Ruipérez.

Coquet, E. (2002). A ilustração tridimensional (as imagens que querem fugir dos livros). *In* F. L. Viana; M. Martins & E. Coquet (coords), *Leitura, Literatura infantil, Ilustração*. Investigação e Prática Docente 3 (pp.175-182). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Doppert, M. (1985). La ilustración de un relato guajiro. *Parapara*, 11, 1-5, Caracas.

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

Duque, B. (2005). *Um livro...Uma história...interculturais.* Lisboa: Gabinete de Educação e Formação do ACIME/Entreculturas.

Jan, I. (1986). *La littérature enfantine*. Paris : Les Éditions Ouvrières Dessam et Tolre.

Leite, C & Rodrigues, M. L. (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania.* Porto: Livpsic.

Moraes, O. (2008). O projecto gráfico do livro infantil e juvenil. *In* L. de Oliveira, *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil* (pp. 49-61). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Oliveira, L. (2008). *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Ouellet, F. (1991). *L'Éducation interculturelle: essai sur le contenu de la formation des maîtres.* Paris: L'Harmattan.

Pires, N. (1996). Literatura infantil e educação multicultural. *Inovação*, 9, 99-105.

Zilberman, R. (1987). *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global Editora.



Melo, I. S. & Azevedo, F. F. (2011). Poesia e Ilustração: Versos, Traços e Cores. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 401-414) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

Poesia e Ilustração: Versos, Traços e Cores

Isabel Souto e Melo
ISCE CI e CIFPEC – U. Minho
isabelsoutomelo@gmail.com
Fernando Fraga Azevedo
CIFPEC – U. Minho
fraga@ie.uminho.pt

Resumo
A poesia e a ilustração activam componentes estéticas e mecanismos interpretativos que estimulam a criação de universos plurissignificativos. Usufruindo da interligação construtiva entre as produções pictórica, plástica, afectiva, cognitiva ou lúdica, proporcionadas pelo contacto com os livros de poesia, os pequenos leitores descobrem o prazer do objecto estético no desafio colocado pelas enigmáticas cumplicidades entre o texto e a imagem. Através do reencontro com os tão apreciados jogos da linguagem, o *nonsense*, as enumerações extravagantes, as simples repetições sonoras e andamentos rítmicos, passando pela excentricidade das palavras que conduzem à reinvenção verbal, a criança percebe que, em poesia, pode reciclar as palavras da sua língua, afastando-as do uso quotidiano e dando-lhes novos valores de significação. Por outro lado, em contacto com diferentes formas pictóricas, a criança vai adquirindo capacidades de descodificação visual, ao mesmo tempo que desenvolve a sua sensibilidade estética. Ao descobrir, nas ilustrações que acompanham o texto poético, as dimensões simbólica e metafórica da vida, aprende a satisfazer criativamente as suas mais espontâneas necessidades imaginativas.
A partir de alguns poemas extraídos d' *O brincador*, de Álvaro Magalhães (2005), de *Porto Porto*, de João Pedro Mésseder (2009), e d' *O menino que namorava paisagens e outros poemas*, de Nuno Higino (2001), com as respectivas ilustrações de José de Guimarães, Helena Veloso e José Emídio, pretende-se reflectir sobre a leitura simultaneamente poética e visual que estes livros propõem e o seu contributo para o apelo à imaginação das crianças.

Abstract
Poetry and illustration activate aesthetic components and interpretative mechanisms that stimulate the creation of plural meanings. Boasting the interconnection between pictorial, plastic and emotional, cognitive or playful productions, provided by the contact with books of poetry, the young readers discover the pleasure of the aesthetic object in the challenge posed by cryptic complicity between text and image.
Through the reunion with cherished games of language, nonsense, fancy enumerations, simple sound repetitions and rhythmic verses, through the eccentricity of words that lead to the verbal reinvention, children realize they can recycle the words in poetry, distancing them from the everyday and giving them new values of significance.On the other hand, in contact with different pictorial forms, children will acquire visual decoding skills while developing aesthetic sensibility and discovering the poetic, metaphorical and symbolic dimensions of life. Furthermore, children learn how to satisfy their imagination spontaneous needs.
Working with poems taken by *O brincador*, by Álvaro Magalhães (2005), *Porto Porto*, by João Pedro Mésseder (2009), and *O menino que namorava paisagens e outros poemas*, by Nuno Higino (2001), with illustrations by José de Guimarães, Helena Veloso and José Emídio, this paper aims to discuss their contribution to the appeal of children's imagination.

> *Por ser da ordem do visível, ilustrar é trazer luz para uma obra. E é também criar na obra um outro texto que se abre ao olhar, um texto exposto à penetração dos raios de luz, iluminando-lhe buracos negros, associando-lhe imagens que, por ali, nunca tinham sido vistas e que, por isso mesmo, lhe darão luz própria.*
>
> (Maia, 2002, p.3)

A poesia e a ilustração activam componentes estéticas e mecanismos interpretativos que estimulam a criação de universos plurissignificativos. Usufruindo da interligação construtiva entre as produções pictórica, plástica, afectiva, cognitiva ou lúdica, proporcionadas pelo contacto com os livros de poesia, os pequenos leitores descobrem o prazer do objecto estético no desafio colocado pelas enigmáticas cumplicidades entre o texto e a imagem.

Neste trabalho abordam-se as cumplicidades existentes entre o poético, o pictórico, o afectivo e o lúdico em livros de três autores portugueses contemporâneos: João Pedro Mésseder, Álvaro Magalhães e Nuno Higino. Nestas obras, o estímulo às actividades cognitivas, e consequente desenvolvimento da sensibilidade estética, encontra-se no dinamismo da pluralidade de sentidos, direcções e significados, propondo espontaneamente ao jovem leitor a reinterpretação da realidade e a sua transformação imaginativa e criativa. Neste sentido, a dinâmica comunicativa presente nos livros de poesia escolhidos é representativa de uma interacção optimizadora e complementar entre palavra e imagem (*enhancing complementary interaction*), uma vez que *"pictures amplify more fully the meaning of the words, or the words expand the picture [producing] a more complex dynamic"* (Nikolajeva & Scott, 2000, pp. 225-226).

Sérgio Godinho foi o compositor escolhido por João Pedro Mésseder para abrir o seu livro de poesia *Porto Porto* (Mésseder, 2009). Na portada, o poeta explicitamente traça a ponte com o poema musicado de Godinho, com o mesmo título, do qual escolheu os versos «Dizem que os pintos não voam // este voou sobre as casas // os que não voam não querem // ou lhes cortaram as asas // Porto Porto // Porto Porto». A ilustradora de *Porto Porto*, Helena Veloso, acompanha a ideia de voo que servirá de mote a todo o livro, colocando na folha anterior uma menina, que irá ser recorrente em praticamente todo o livro, a voar com asas transparentes, que indiciam as asas que todos possuímos mas nem todos somos capazes de ver.

No diálogo entre os versos de Mésseder e os traços e cores de Veloso, este livro propõe-nos um voo com olhos de ver pela história da cidade invicta

perspectivada nos seus monumentos, dos mais antigos aos mais modernos, nas casas, nas pontes, nas ruas e nos jardins. As palavras, os sons, o ritmo e a musicalidade associados à luz, às cores, aos brilhos e sombras levam-nos a redescobrir um Porto sentido com todos aqueles que nele vivem, trabalham ou passeiam sem nunca terem parado para reflectir sobre o que vêem.

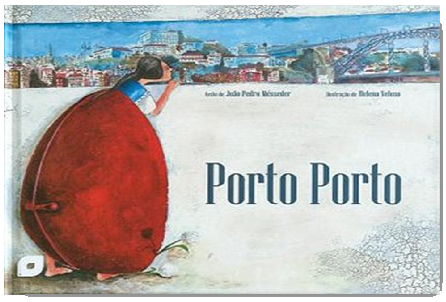


Figura 1 – Capa do livro

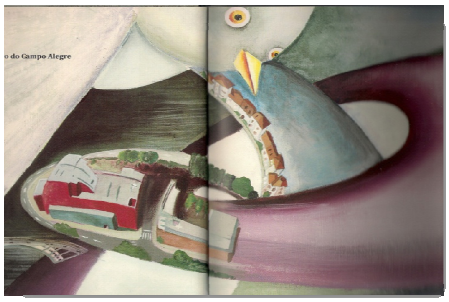


Figura 2 – pp. 13-14

Das ilustrações, naquilo que parece ser acrílico sobre tela, percebemos que Veloso tem uma visão esférica do espaço, que não é linear, apresentando em cada um dos quadros um espaço aéreo-circular. Na capa (fig. 1), sugere-se que a cidade será olhada com atenção, a partir de um certo ponto de vista. Esta concepção espacial surge como proposta de um olhar atento e achador do pormenor, da característica, das formas, da paisagem, quer da natural, quer da humana (urbana e ribeirinha), das sensibilidades de cada lugar, do cheiro próprio de cada sítio. Aproveitando o leit-motiv do pássaro que voa, Veloso vê o Porto sob uma perspectiva aérea, num plano picado, sem deixar de representar o espaço urbanizado e arquitectónico com o detalhe de quem observa e se movimenta naqueles espaços citadinos. Veja-se, pois, o exemplo da ilustração que acompanha o poema «Do Teatro do Campo Alegre ao Teatro de Campo Alegre em voo de pássaro» (fig. 2), em que a Via Panorâmica, embora submetida a uma composição circular, como, de resto, na realidade, foi projectada, surge no cruzamento das duas perspectivas, vertical e horizontal. Por conseguinte, entre curvas e semi-círculos, curiosamente assim retratado no próprio título do poema, o voo de pássaro permite a transformação do olhar sobre a realidade.

Visualiza-se nas suas ilustrações um centro que faz evolucionar todo o espaço em seu torno com uma força atractiva muito poderosa. A representação da Torre dos Clérigos (fig. 3), por exemplo, revela-se extremamente original: há como que uma distorção da torre produzida pela força de um ponto de observação da própria autora, que não deixa de ir ao encontro do ponto de observação do poeta:

«Uma torre sobe // por dentro do dia, // uma ponte amanhece // num abraço incompleto // E um largo rio corre, // não pára de correr, // corre de pálpebras // fechadas e tranquilas, // porque a morte no mar // é o seu recomeço» («Uma torre sobe…»).

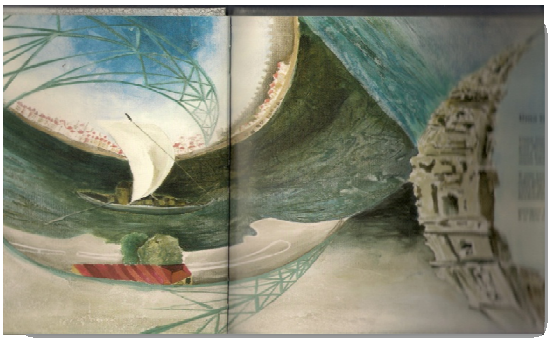


Figura 3 – pp. 3-4

Junto a essa mesma torre circular, surgem casas que evocam a busca da forma estrutural de Cézanne ou, se quisermos, a sua concepção arquitectónica da composição. Já a disposição circular dos arcos da ponte lembra as ondas de Hokusai, no que parece, em todo o caso, uma influência inócua que só poderá valorizar o seu trabalho.

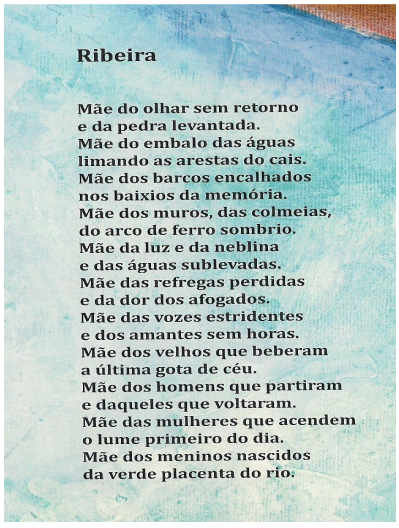
Um segundo nível de leitura visual levar-nos-ia, pois, à descoberta, nas ilustrações de Veloso, de alusões quase imperceptíveis a obras consagradas na história da arte. Um olhar mais atento encontra uma referência a Klint nas roupas da mulher grávida da Ribeira (fig. 6) ou nas vestes dos meninos que ilustram a «Canção conversada» (fig. 4). Os traços faciais das duas mulheres, a da Ribeira e a africana, lembram os rostos das pinturas de Malangatana. No vestido da mulher africana podemos descobrir uma evocação do cubo-futurismo de Amadeo de Souza-Cardoso.



Figura 4 – pp. 23-24

Mésseder não esquece nos seus versos as «muralhas // debruçadas sobre o Douro», o «mercado // em ferro da cor do fogo», a «rua // que desce em vertigem p'rò rio», os «barcos // que lembram quartos crescentes», a Ponte D. Luís como o «sonho // em forma de arco [...] unindo duas cidades», a Torre dos Clérigos ou a Ribeira. No poema «Olha», o autor portuense chama a nossa atenção para a vida que circunda o rio «vivo e quase mudo»: os meninos que tomam banho nas suas águas, os velhos e as velhas que por ali passam os seus dias, os gatos sob os raios de sol ou os rapazes e as raparigas que inundam as vielas com risos e conversas. A ilustração, construída a partir das sugestões dos versos, ocupa duas páginas, focando mais intensamente o lado da Ribeira e a Ponte D. Luís, por baixo da qual corre o extenso rio Douro. A menina parece dançar sobre as suas águas, estimulando a imaginação do pequeno leitor e promovendo uma complementaridade com as palavras do texto poético.

Mas o maior tributo prestado por ambos, poeta e ilustradora, à zona ribeirinha encontra-se no poema «Ribeira» (fig. 5) e respectiva ilustração (fig. 6), em que a Ribeira portuense surge metaforizada numa mulher grávida, que na sua barriga traz as casas multicolores, tão características daquele espaço, a acompanhar o traçado do rio Douro. Essa mulher é a «Mãe» dos barcos, das memórias, da neblina, da dor dos afogados, dos amantes, dos homens que partiram, dos meninos nascidos «da verde placenta do rio». Os tons fortes escolhidos por Veloso dão, pois, cor ao que se esconde atrás das linhas do texto de Mésseder (fig. 5), um poema de uma só estrofe carregada de versos que se sucedem seguindo uma estrutura anafórica.



Ribeira

Mãe do olhar sem retorno
e da pedra levantada.
Mãe do embalo das águas
limando as arestas do cais.
Mãe dos barcos encalhados
nos baixios da memória.
Mãe dos muros, das colmeias,
do arco de ferro sombrio.
Mãe da luz e da neblina
e das águas sublevadas.
Mãe das refregas perdidas
e da dor dos afogados.
Mãe das vozes estridentes
e dos amantes sem horas.
Mãe dos velhos que beberam
a última gota de céu.
Mãe dos homens que partiram
e daqueles que voltaram.
Mãe das mulheres que acendem
o lume primeiro do dia.
Mãe dos meninos nascidos
da verde placenta do rio.

Figura 5 – p. 7



Figura 6 – p. 8

Os versos e os traços de *Porto Porto* proporcionam-nos ainda o voo pelo diamante que brota música («Casa da Música»), pelas «cores que falam // suspensas em cada parede» de Serralves («Serralves») ou do Parque da Cidade, no qual os «Patos, cisnes e meninos // são […] reizinhos» («Parque da Cidade [em diminutivo]»). Mésseder lembra ainda o Planetário, o Jardim Botânico, por onde andou Sophia a murmurar poesia, e o Teatro do Campo Alegre, «teatro dentro dum teatro // que é o Porto, esta cidade».

E desta «[…] cidade sem horas // que não quer adormecer» («Foz – pôr-do-sol III»), os bairros do Cerco, Lagarteiro ou S. João de Deus são o palco de uma nova realidade que acolhe gente «Sem nome», cujo «gume da pobreza» feriu a alma e olhar, que «desenham nos muros o seu grito» de revolta contra aqueles que dizem «o crime tem o teu nome // tem a cor da tua pele». O poema «Sem nome» é talvez o mais forte deste livro de Mésseder, ilustrado nos olhos tristes de uma mulata que não perde os traços da sua identidade e para quem a cidade se tornou madrasta e «os dias têm o peso das noites».

Para a «Canção conversada», Helena Veloso escolhe apresentar, num fundo azul intenso, várias crianças num círculo, cada uma com as características físicas do seu país de origem, desde os cabelos lisos à carapinha, dos cabelos loiros aos negros, da pele castanha escura à avermelhada (fig. 4). O poema-diálogo entre meninos filhos de emigrantes africanos, chineses, muçulmanos e europeus de leste, que agora vivem no Porto, mostra que as diferentes origens que determinam diferentes identidades dão cor a uma cidade cada vez mais multicultural.

Tanto o poeta como a ilustradora pretendem tornar visível o que se esconde na aparência física dos vários espaços. A metáfora do voo sugere, pois, uma leitura reflexiva guiada pelo ritmo das palavras e pelos traços e cores das pinturas, ou, nas palavras do poeta, «um voo de pássaro livre // planando junto à costa // que vai descendo p'ró rio. // Destes voos quem não gosta?».

O segundo livro que nos propomos aqui abordar é de um outro autor portuense, Álvaro Magalhães, cujo significativo número de obras publicadas no âmbito da Literatura para a Infância e Juventude o tornou já uma referência incontornável no panorama nacional. A publicação d'*O brincador*, de finais de 2005, constitui uma edição especial das Edições ASA comemorativa dos 25 anos de vida literária do autor. Foram feitos 1500 exemplares assinados por Magalhães. O recorte da capa (fig. 7), onde encaixa um dos desenhos de José de Guimarães sob uma protecção plástica, afigura-se original e consentâneo com a homenagem pretendida. Essa capa dura prateada desdobra-se, deixando à vista uma segunda capa de papel reciclado branco, onde assentam os mesmos elementos da capa exterior.

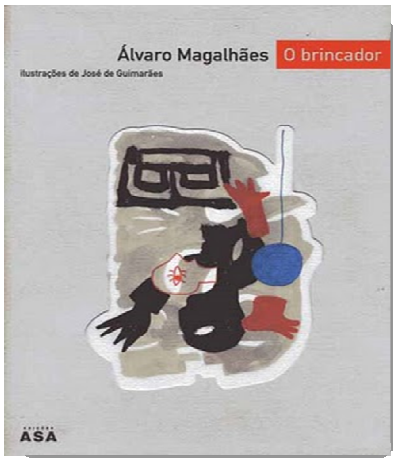


Figura 7 – Capa do livro

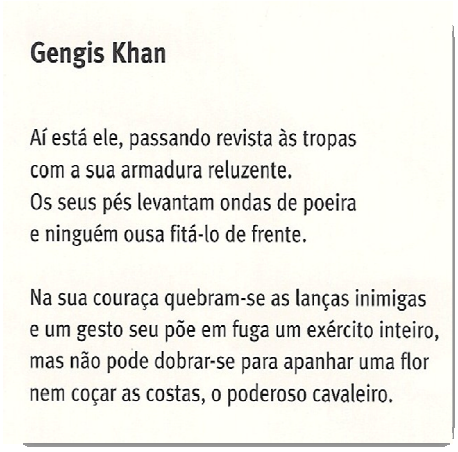
O texto com que o leitor abre este livro, num género de prefácio à obra, decifra o termo «brincador» pela voz de uma criança. No seguimento de «sonhador» ou «imaginador», como aquele que sonha e aquele que imagina, declinando profissões como médico, engenheiro ou professor, esta criança assume-se como um brincador para a vida, e o seu desejo é tão simplesmente o de brincar com as palavras, recolhê-las, cuidar delas, acariciá-las, e protegê-las do mau uso (cf. poema «O Limpa-Palavras»).

José António Gomes (2002, p. 285) foi talvez quem melhor descreveu a poesia de Magalhães, quando, em poucas palavras, afirma que este poeta «prefere proporcionar experiências estéticas a dar lições». As temáticas recorrentes nos seus poemas, como as memórias da infância, os mistérios da descoberta do mundo, o universo povoado de criaturas bizarras, personagens de contos de fadas ou de animais fantásticos, ou as interrogações sobre a vida, são expressas através de jogos da linguagem, de exercícios de construção e reconstrução lexical e sintáctica ou de experimentações linguísticas (Gomes, pp. 286-287).

O ilustrador deste livro compreendeu a essência da poesia de Álvaro Magalhães, reservando-nos agradáveis surpresas neste campo. Os seus desenhos, sem grandes variações cromáticas, seguem uma estrutura que se repete a cada desenho. As poucas cores que usa, entre o verde, o azul, o amarelo e o vermelho, são colocadas sempre sobre um fundo preto, que, por sua vez, se sobrepõe a uma outra camada, como se fosse uma sombra cinza. As interrogações e o mistério estão lançados a cada desenho.

Encontramos, sob um olhar mais atento, dois planos de análise, sendo que aquele que está escondido ou que é menos imediatamente perceptível aduz a uma complementaridade de significados que não pode ser negligenciada quando se faz a

análise da relação entre os poemas e as pinturas. Escondido sob as formas coloridas e logo mais imediatamente perceptíveis reside um segundo plano de análise, comum a todas as ilustrações, que nos leva a questionar se a orientação de análise mais verdadeira não será aquela que é mais passível de ser ignorada. Rostos, figuras, membros, expressões, actividades diversas vão surgindo numa pluralidade de formas expressivas, quase como se houvesse um eu e um infra-eu.



Gengis Khan

Aí está ele, passando revista às tropas
com a sua armadura reluzente.
Os seus pés levantam ondas de poeira
e ninguém ousa fitá-lo de frente.

Na sua couraça quebram-se as lanças inimigas
e um gesto seu põe em fuga um exército inteiro,
mas não pode dobrar-se para apanhar uma flor
nem coçar as costas, o poderoso cavaleiro.

Figura 8 – p. 56



Figura 9 – p. 57



Figura 10 – Página ao contrário

Este plano de análise só é perceptível se virarmos cada página da ilustração ao contrário, como é o caso do desenho do poema «Gengis Khan» (fig. 8, 9 e 10), que deixa perceber, por um lado, o carácter tenebroso do guerreiro, «Os seus pés

levantam ondas de poeira // e ninguém ousa fitá-lo de frente», tal como ficou conhecido na história universal, e por outro, um guerreiro que não deixa de ser um homem fragilizado e triste, que «não pode debruçar-se para apanhar uma flor // nem coçar as costas, o poderoso cavaleiro». Ora, o segundo plano de observação denuncia precisamente esta impossibilidade, quando visualizamos a figura de um homem com uma pesada armadura, «Na sua couraça quebram-se as lanças inimigas», no entanto já corcunda de tanto carregar o seu escudo de guerreiro.

Duran (2002, p. 16) alerta, pois, para o facto de que um leitor, seja ele criança ou adulto, não é aquele que sabe descodificar signos alfabéticos, mas que sabe que os signos, alfabéticos e outros, podem ser entendidos e compreendidos. O *tomar em si* ou *para si*, ainda de acordo com o autor, é o verdadeiro significado de compreender. Os leitores preenchem, pois, *os espaços em branco* do texto verbal com informação retirada das ilustrações e, do mesmo modo, usam informação da parte verbal para preencherem *os espaços vazios* das ilustrações (Sipe, 1998, p.9), ou seja, incorporando a imagem no texto e o texto na imagem.

Nesta obra tão ávida de versos e de palavras, o ilustrador optou por manter uma mesma disposição pictórica enquanto base de trabalho, onde assentam sugestivas alterações temáticas. A simplicidade do traço não legitima, pois, que se entenda uma tentativa de compaginação com o poema encarado como simples. Pelo contrário, as formas são imediatamente perceptíveis, harmonizando-se assim perfeitamente com a profundidade das ideias e da mensagem expressas pelo poema. Ou seja, embora em diálogo com o poema que a antecede, esta estrutura-padrão liberta-se dele, lançando o leitor nas texturas de espaços labirínticos. Concordamos, pois, com Carvalho (2006, pp. 42-43) quando afirma que as «ilustrações não são elementos facilitadores da interpretação, muito menos correspondem a explicações do que dizem as palavras». Pelo contrário, as ilustrações oferecem-se cada vez mais *como "ironic visual cues which may work the reader's imagination hard, even harder than print alone"* (Garrett-Petts, 2000, p.41).

Vários são, pois, os exemplos que poderiam ser aqui apresentados, como os poemas «O Caçador de Borboletas», «O Astronauta», «Na Aula de Matemática» ou «Animais de Estimação» e as respectivas ilustrações. Destacamos o texto «A Tartaruga dirigindo-se aos Homens» (p. 28), cujo tema versa a questão cada vez mais pertinente «da grande corrida que é a vida» e a forma como andamos «desenfreados» e, como consequência disso, acabamos por só ver «manchas, pedaços do que existe». A ilustração (fig. 11) mostra uma tartaruga-mundo, que parece carregar a vida frenética da cidade, os carros, os prédios, a poluição.



Figura 11 – Ilustração do poema «Tartaruga dirigindo-se aos Homens», p. 29

Os desenhos deste livro redescobrem aquilo que se oculta nos versos e nas palavras de Magalhães. No poema «Fala a Bela Adormecida» (p. 34), cruza-se a realidade e o sonho. Questiona-se a princesa por que razão vem o príncipe acordá-la se realmente a ama: «Desperta, de olhos abertos, // poderei sonhar?». Na intersecção dos dois planos de interpretação da imagem, que é a mesma, embora sob perspectivas diferentes, compreendem-se os dois últimos versos do poema: «Melhor que viver // é sonhar a vida».

Neste sentido, consideramos que a ilustração de Guimarães desafia, ao longo de todo o livro, a atenção do leitor, que desvia o olhar do texto para mergulhar no desconhecido dos seus traços e cores. É que a ilustração não pretende traduzir as palavras do poeta, nem tão-pouco explicar o legível, para usarmos as palavras de Maia (2002, p. 3). A ilustração trabalha o invisível, ou seja, "aquilo que se esconde atrás das linhas do texto e permanentemente se oferece e escapa aos sentidos" (*ibidem*).

O menino que namorava paisagens e outros poemas tem a participação de José Emídio, como, aliás, já vem sendo uma aposta recorrente nos livros de Nuno Higino. Pintor reconhecido do Porto, este artista caracteriza-se pela sua versatilidade, num percurso com recurso a técnicas diferentes. Neste caso, utiliza o que parece ser aguarela numa técnica mista com pastel. Alguns desenhos parecem ter sido feitos sem pincel, mas com a ajuda de uma esponja, respondendo sempre a um registo figurativo. Através deste processo, o ilustrador parece procurar um caminho de revisitação da sua própria infância. Com edição da Campo das Letras e data de 2001, este livro de poesia apresenta na capa o desenho de uma bailarina (fig. 12), que dá o título a um dos mais belos poemas de Higino (fig. 13).



Figura 12 – Capa do livro

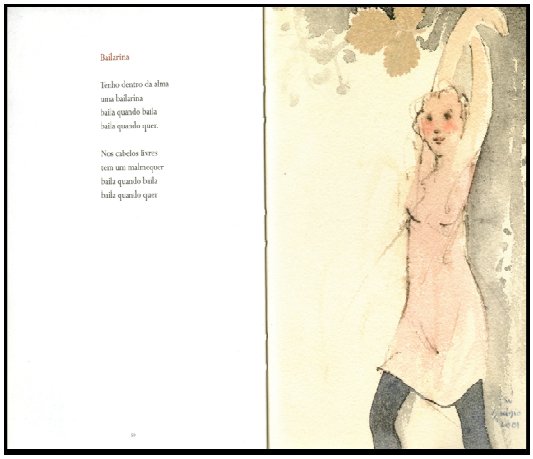


Figura 13 – pp. 50-51

Esta bailarina apresenta uma transposição cinestésica para a pintura do poema verso a verso. A figura que Emídio cria é de uma bailarina com alma, que tem dentro tudo o que o poema pode sugerir, e que está numa posição da qual pode partir para bailar, para o movimento, se quiser, ou na qual pode permanecer à espera da vontade de bailar: «Tenho dentro da alma // uma bailarina // baila quando baila // baila quando quer». A sua posição pode ainda ser uma posição de chegada depois de ter bailado. A sua expressão facial e corporal traduz uma intensa satisfação de poder bailar quando quiser: «Nos cabelos livres // tem um malmequer // baila quando baila // baila quando quer». Repare-se que a ilustração recusa ser literal, por exemplo, nos cabelos presos da bailarina desenhada, absorvendo desta forma a polissemia dos versos e o que está nas suas entrelinhas.

Um dos ícones recorrentes nos desenhos de Emídio, a folha da videira, aparece substituindo o malmequer nesta aguarela da bailarina. Iconografia desde a Antiguidade como ornamento e motivo principal sempre ligado à agricultura, ao trabalho, à visão cíclica (sucessão das estações) e, num sentido mais amplo, ao próprio sentido da fecundidade, da importância da terra-mãe, a folha da videira surge nestas ilustrações transportada pelo vento. Na ilustração que acompanha o poema «Os ventos» (p. 26), a folha da videira está como que de passagem pela janela do quarto onde dormem os meninos: «Os ventos tão suaves, […] // entraram pela casa de mansinho // e embalaram tão meigos os meninos», reproduzindo valores da liberdade e do sonho. Este ícone também surge no desenho do poema «Cavalo de Pau» (p. 32), simbolizando talvez a fecunda capacidade de sonhar das crianças.

Sem prescindir de um registo próprio que evidencia a sua autenticidade nesta linha figurativista, não deixa de respeitar a configuração das formas do mundo

tridimensional. Este ilustrador procura respeitar a aparência das coisas no mundo das coisas, ou seja, o que temos é a maneira de o artista maduro ver o mundo e representar as coisas, fugindo à tendência para a infantilização. No entanto, através destas composições, Emídio consegue uma entrada no universo infantil, pois ele próprio revisita a sua memória de criança e reflecte sobre ela. É aí que reside o encontro entre o pintor e o mundo das crianças.

Não podemos deixar também aqui de mencionar o poema «Menina» (fig. 14), que Higino construiu num diálogo intertextual com «Cantiga», de Luís de Camões, muito ao jeito popular dos famosos versos «Descalça vai para a fonte // Leonor, pela verdura // vai formosa e não segura». Tal como em Camões, o mote é recuperado no final de cada estrofe: na 1ª «- Vai cair dessa frescura. // - Não caio que estou segura!»; na 2ª «- Vai cair de tanta altura. // - Não caio que estou segura!»; e na 3ª «- Vai cair, ó formosura. // - Não caio que estou segura!». A rima emparelhada confere ao texto um ritmo que lembra as formas poéticas tradicionais. Para esta glosa de Camões, Emídio apresenta uma interpretação mais literal da menina na nuvem, sossegada e segura, surgindo a folha de videira a voar. Há uma espécie de desdobramento da personagem, enquanto sentada e segura, e ao mesmo tempo como espectadora da sua própria condição. A personagem representada pode reflectir sobre a sua condição naquilo que se entende ser a elegia da força do sonho: sonha estar sentada numa nuvem e, apesar disso, estar segura. É a menina do poema e a menina que sente o poema, reflectindo sobre o que vive ou observando esta situação por se ter conseguido desdobrar. Parecem-nos, pois, pertinentes as palavras de Nodelman (1988, p. 221), segundo as quais palavra e imagem acabam por limitar os significados uma da outra, na medida em que a sua complementaridade baseia-se nas diferenças entre ambas. Como resultado, «the relationships between pictures and texts tend to be ironic; each speaks about matters on which the other is silent» (*ibidem*).

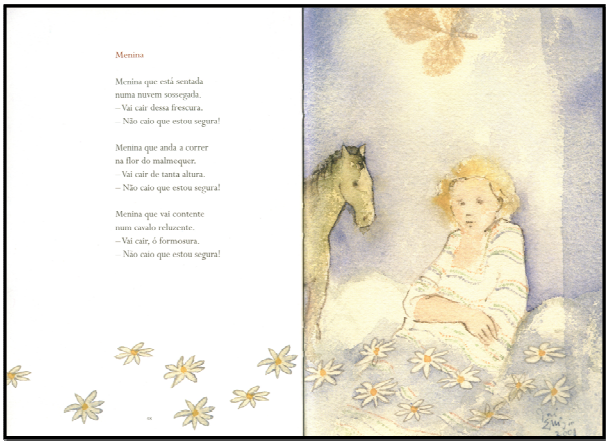


Figura 14 – pp. 48-49

Com traços completamente diferentes dos usados pelos ilustradores de que falámos anteriormente, José Emídio não deixa de apresentar, tal como eles, uma interpretação reflexiva de cada poema. É que os bons ilustradores propõem «uma nova visão do texto literário e uma nova linguagem não prevista pelo autor literário» (Armas, 2003, p. 171).

De modo algum, nestas obras, estamos perante poemas simplificados pela imagem. Segundo Garrett-Petts (2003), nos bons livros para crianças, existem três potenciais interpretações: a do texto escrito, a da imagem e a que a imagem e o texto interrelacionados sugerem. Por conseguinte, a sua leitura só é conseguida se feita criativa e criticamente, perspectivando sempre novas relações entre as palavras e entre as palavras e a imagem.

A partir de alguns poemas extraídos d' *O brincador*, de Álvaro Magalhães, de *Porto Porto*, de João Pedro Mésseder, e d'*O menino que namorava paisagens e outros poemas*, de Nuno Higino, com as respectivas ilustrações de José de Guimarães, Helena Veloso e José Emídio, pretendeu-se com este trabalho reflectir sobre a leitura simultaneamente poética e visual que estes livros propõem e o seu contributo no apelo à imaginação das crianças e ao seu desenvolvimento emocional e cognitivo. Nos três casos, o triângulo entre poema/linguagem literária, imagem/linguagem visual e o espectador/leitor promove um paradigma emancipador, crítico e criativo. Este modelo estimula o pequeno leitor a inferir, descobrir, identificar, observar e associar no plano do implícito e do abstracto. Afinal, como refere Jesús Díaz Armas (2003*) "[…] es la ilustratión la que añade el extrañamiento, la referencia meta-artística, la ambigüedad y el final abierto que el texto por si solo no ofrece."* (p. 179).

Através do reencontro com os tão apreciados jogos da linguagem, o *nonsense*, as enumerações extravagantes, as simples repetições sonoras e andamentos rítmicos, passando pela excentricidade das palavras que conduzem à reinvenção verbal, a criança percebe que, em poesia, pode reciclar as palavras da sua língua, afastando-as do uso quotidiano e dando-lhes novos valores de significação. Por outro lado, em contacto com diferentes formas pictóricas, a criança vai adquirindo capacidades de descodificação visual ao mesmo tempo que desenvolve a sua sensibilidade estética. Ao descobrir, nas ilustrações que acompanham o texto poético, as dimensões simbólica e metafórica da vida, aprende a satisfazer criativamente as suas mais espontâneas necessidades imaginativas.

Referências bibliográficas

Carvalho, M. J. P. (2006). *A interacção semiótica texto-imagem nas obras impressas e ilustradas de literatura infantil: ler, ver, desconfiar...* Tese de mestrado em Estudos da Criança, especialização em Comunicação Visual e Expressão Plástica. Braga: Universidade do Minho.

Díaz Armas, J. (2003). Estrategias de desbordamiento en la ilustración de libros infantiles. *In* F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Eds), *Leitura, literatura infantil e ilustração: investigação e prática docente IV* (pp. 171-177). Braga: Universidade do Minho.

Duran, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.

Garrett-Petts, W. F. (2000). Garry Dicher, Michael Ondatje and the Haptic Eye: taking a second look at print literacy. *Children's Literature in Education*. 1 (31), 39-52.

Gomes, J. A. (2002). Álvaro Magalhães ou o 'complexo de memórias do desconhecido'. *In* A. Mesquita (Org.), *Pedagogias do imaginário. Olhares sobre a literatura infantil* (pp. 285-288). Porto: ASA.

Higino, N. (2001). *O menino que namorava paisagens e outros poemas*. Ilustrações de José Emídio. Porto: Campo das Letras.

Magalhães, A. (2005). *O brincador*. Ilustrações de José de Guimarães. Porto: ASA.

Maia, G. (2002). O visível, o legível e o invisível, *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, *10*, 3-8.

Maia, G. (2003). As capitais da ilustração. Disponível em: http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_capitaisilustra_a.df

Mésseder, J. P. (2009). *Porto Porto*. Ilustrações de Helena Veloso. V. N. Gaia: Calendário de Letras.

Nikolajeva, M. & Scott, C. (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's Literature in Education*, *31* (4), 225-239.

Nodelman, P. (1998). *Words about pictures: the narrative art of children's picture books*. Georgia: University of Georgia Press.

Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, *29* (2), 97-108.

Mourato, A. (2011). Projecto "Ouvir o falar das letras". O conto infantil como mediador do desenvolvimento emocional. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 415-423) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

Projecto "Ouvir o falar das letras" O conto infantil como mediador do desenvolvimento emocional

Ana Mourato
Psicóloga Educacional
Coordenadora do projecto *"Ouvir o Falar das Letras"*
anamourato2@hotmail.com

Resumo
A alteração gradual da perspectiva face ao conto infantil e a ênfase dada ao seu papel como mediador e elemento projectivo da vida emocional em diferentes etapas do desenvolvimento permite o cruzar da literatura e da psicologia num contexto pedagógico e terapêutico.
Através deste artigo, procura-se explorar a importância do conto enquanto mediador e contentor ao longo do desenvolvimento, com base na descrição da estrutura, acção e reflexão do projecto "Ouvir o Falar das Letras", realizado com grupos de crianças de Jardim de Infância e respectivas educadoras.

Abstract
The gradual perspective alteration towards the children's short story and the emphasis given to the its role as an intermediary and projective element of emotional life in different stages of development allow us to intercross literature and psychology in a therapeutic and pedagogic context.
In this article i try to explore the importance of children's short story as an intermediary and container throughout development with a basis in structure description, action and reflection of the project "Listening the speaking of letters", realized by a kinder garden children's groups and their own educators.

Os contos e as emoções

A emoção está na base de toda a aprendizagem. A criança aprende quando o seu interesse é suscitado afectivamente pelos problemas que a colocam em contacto consigo, com os outros e com o mundo. Através do faz-de-conta, experimenta-se a si mesma, vive os seus sonhos, as suas fantasias e até os seus medos, provando a si própria as suas capacidades de transformação, imaginando outras situações, ou imaginando-se noutras situações, tornando-se encenadora das suas próprias histórias.

Para conseguir dar um sentido coerente à sua vida, no meio do turbilhão dos seus sentimentos, a criança precisa de ideias de como pôr a sua casa em ordem, precisa que lhe dêem a possibilidade de se compreender a si própria e ao seu lugar no mundo. Encontra este sentido nos contos de fadas e noutros contos mágicos que, através de enredos fantásticos, a transportam ao âmago dos seus fantasmas e das suas emoções mais profundas e verdadeiras.

Despertando nas crianças o interesse pela obra literária, oferecemos-lhes uma excelente base para um diálogo interior, mediatizado pela história, convidando à acção imaginativa e sensorial, que ecoa e transforma o que é percebido no texto e na imagem que a acompanha. O processo da reflexão e do raciocínio que a compreensão da leitura e das imagens desencadeia faz com que os motivos de identificação oferecidos pelo comportamento das personagens resultem numa experiência lúdica e atraente.

Ouvir o Falar das Letras

O "poder do conto" começou a fascinar-me quando me apercebi de que, para além dos contos de fadas, começávamos a ter no nosso mercado literário outros contos pensados com o sentir e cozinhados com as vivências e problemáticas do ser. Estes contos, com o riquíssimo valor simbólico dos seus conteúdos e com o espaço permitido ao longo das páginas para diferentes interpretações e sentimentos, oferecem-nos a possibilidade de criar um ambiente propiciador de ricas trocas vivenciais e de apaziguantes encontros internos com o pensamento.

A psicologia clínica e educacional viria entretanto a fundir-se neste projecto, aninhando-se com a literatura infantil num mesmo campo de amadurecimento de dinâmicas e acções que se debruçam sobre as emoções e as problemáticas do desenvolvimento e crescimento infantil.

No projecto "Ouvir o falar das letras" (OFL) procura-se pôr em diálogo a história e as emoções, suscitar o prazer em ouvir e em sentir o que nos contam as letras, ouvi-las a falar, a ecoar no nosso pensamento, a trocar impressões com as

nossas vivências e a nossa pele interior, envelope da imaginação. A escrita das páginas faz-nos ouvir com os olhos e ler com o pensamento e a emoção. Como dizia João dos Santos (1991): “Escrever é ouvir o falar das letras, é ouvir com os olhos”.

Este projecto de ateliê, utilizando o conto como mediador, proporciona à criança a possibilidade de tomar consciência do seu pensamento, dos valores e emoções intrínsecas às suas vivências. Cada criança pode projectar-se no enredo da história e nas suas personagens, pode rever-se nos comentários das outras crianças, partilhar, aliviar e metabolizar medos e angústias internas, relativas às suas próprias experiências.

Cria-se, de igual modo, novas ligações ao objecto livro, através do mergulho na fantasia, ao ouvir e sentir as palavras que conduzem ao enredo da história através dos sentidos, das emoções tocadas e trocadas. É uma experiência que sensibiliza para a leitura, para o livro enquanto veículo da sedução do pensamento. Ao ouvir os contos, a criança reaviva a curiosidade pelo código das letras, cativando os pais ou pessoas significativas para a ajudarem nessa tarefa.

No projecto OFL exploram-se contos seleccionados pelos seus conteúdos significativos e abrangentes, contos que supomos serem particularmente aptos a despertar interesses, curiosidades, a tocar e a deixar em alerta as emoções. O conto que é apresentado é previamente seleccionado tendo por base alguns critérios:

a) Conteúdo simbólico e contentor – O conteúdo da narrativa terá de deixar transparecer uma ligação às emoções, aos afectos. Escolho-o pelo tema que aborda, pela conclusão contentora que devolve, pela simplicidade com que falam as letras, pela abordagem simbólica e não directa;

b) Narrativa curta – Se o enredo for curto pode permitir uma boa dinâmica, pois a fácil memorização e a simplicidade do discurso permitem uma maior clareza dos conteúdos apresentados e garantem uma maior capacidade de atenção e seguimento da narrativa por parte dos ouvintes (maioritariamente crianças entre os 3 e os 5 anos);

c) Temática que se pretende abordar – A escolha do livro também pode depender da temática que procuro escolher para um grupo específico de crianças. Assim, consoante as problemáticas emergentes no grupo, as histórias são escolhidas de acordo com o conteúdo que explora. A escolha da temática liga-se igualmente aos desafios desenvolvimentais que estão em jogo nesta idade do crescimento e que possam dialogar com o conto, o que supõe um conhecimento prévio acerca do desenvolvimento infantil, possibilitado pelo conhecimento trazido pela Psicologia do desenvolvimento e pela Psicanálise.

Onde decorre e a quem se destina?

O projecto aqui descrito teve início em 2005. As crianças que fazem parte deste projecto têm idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, ou entre os 6 e os 12.

O OFL decorre em Bibliotecas a nível nacional, em ateliers pontuais e em jardins de infância, com ateliers de continuidade, nomeadamente na APIA (Associação de Protecção à Infância da Ajuda), desde 2005, com cerca de 100 crianças divididas em 9 grupos, dos 3 aos 5 anos, que frequentam o OFL uma vez por mês. O OFL desenvolve-se também na Creche Popular de Moscavide com ateliers de continuidade, desde 2007, com cerca de 60 crianças divididas em 5 grupos, que frequentam o OFL uma vez por mês.

O Projecto estendeu-se igualmente a grupos de educadores e de pais, tornando-se um espaço único de trocas emocionais e de diálogo com as vivências internas de cada um, permitindo, também, desenvolver uma atitude de crescente empatia para com as crianças.

Foi sugerida aos técnicos de educação de ambos os estabelecimentos acima nomeados a frequência de um momento/ateliê mensal para os próprios, enquanto grupo de adultos. A dinâmica conseguida nestas sessões, também através de livros considerados literatura para a infância, tem vindo a permitir transferências da reflexão aí construída para o contexto pessoal e de trabalho. As dificuldades sentidas e as situações vivenciadas pelas educadoras no seu percurso profissional, no seu dia-a-dia e na sua relação com o grupo de crianças acabam por verter no caudal sereno e contentor da reflexão grupal, havendo a possibilidade de partilhar estas emoções, de as acolher e elaborar. Estas reflexões são despoletadas pelo conteúdo da narrativa, pela ilustração da obra, pela dinâmica da narração oral que é criada na leitura do conto.

OFL com as crianças

Objectivos

- Promover a exploração do livro enquanto recurso criativo do pensamento, mediador entre as vivências e emoções e a sua livre projecção, associada à capacidade de expressão.
- Mobilizar a criatividade, a fantasia e o pensamento, através de dinâmicas de expressão artística, material de desenho, pintura, colagem, expressão corporal e dramática, fantasias guiadas, fantoches, instrumentos musicais.
- Criar um momento de reflexão sobre os conteúdos internos que cada um explorou.

Como decorre um ateliê OFL?

Os ateliers de OFL pretendem ser um espaço onde se ouve, sente, cria, onde se pensa sobre as emoções que surgiram e sobre aquilo que se criou.

Este espaço, nos ateliês de continuidade, é sempre o mesmo, com características que remetem para um ambiente acolhedor e sereno. Os focos de luz, as almofadas, os tapetes e os cenários são elementos que compõem o espaço. Há também uma porta feita em esponja que é aplicada sobre a porta real, com o papel de transformar a entrada neste espaço em algo mágico e diferente.

Para além do grupo e de mim, existe um objecto dentro da sala - uma árvore feita em tecido, com forma humana, criada com base no trabalho de Françoise Dolto. Esta psicanalista desvenda-nos a boneca-flor e a sua potencialidade, enquanto elemento de projecções e transferências no contexto de análise e acompanhamento. Dolto, no livro "No jogo do desejo", relata experiências fabulosas e de extrema riqueza em relação a todo o trabalho realizado com este elemento. Transformei a boneca-flor em árvore e atribui-lhe uma função semelhante, nos ateliers de continuidade do "Ouvir o falar das letras". Os contos que abordo têm temáticas que remetem para as problemáticas do desenvolvimento infantil e, muitas vezes, os abraços, os mimos, os puxões, os tratos mais agressivos fazem parte da relação que as crianças estabelecem com a boneca/árvore durante a sessão.

Os 3 momentos fundamentais do OFL são:

- O relaxamento;
- O conto - leitura criativa do conto;
- A expressão e reflexão – através de dinâmicas de grupo.

Relaxamento

É o primeiro momento do nosso encontro.

Depois de passar pela porta mágica, entramos na hora da fantasia. Damos bastante importância a este primeiro momento, porque, para entrarmos nas páginas mágicas dos livros, para ouvirmos as letras a falar, é importante que os sentidos estejam em alerta, disponíveis para as receber. O relaxamento é um momento curto (5 minutos). A música e a envolvência dos movimentos lentos e libertadores da tensão serenam os músculos.

Posteriormente, é sugerido às crianças que se vão aninhar, calmamente e em silêncio, nas almofadas do canto onde vamos mergulhar nas páginas do livro. Passamos ao momento do conto.

O conto

Os contos explorados têm, como já referimos, um conteúdo rico, envolvendo emoções e valores, nem sempre fáceis de abordar no quotidiano. São escolhidas em função do momento do grupo e dos desafios desenvolvimentais que hipotetizamos que as crianças vivem neste momento do seu crescimento.

Exemplo de algumas das temáticas trabalhadas nos ateliês: o respeito por si e pelo outro, a capacidade de realizar registos internos (permanência de objectos internos), os medos (da perda, de não ser amado, do escuro, de animais), a importância de nos zangarmos e de fazermos algo de construtivo com as nossas zangas, a inveja, a relação fraterna, a autonomia e o crescer, as separações, entre outros temas adjacentes ao desenvolvimento emocional infantil.

Já sentados e aninhados, o livro é apresentado e, posteriormente, colocado por mim num sítio visível, enquanto a dinâmica do conto decorre. Há como que uma triangulação, neste diálogo. O livro não está entre mim e as crianças, está presente, mas sou eu quem conta a história. Ao mesmo tempo, as crianças não estão a sós comigo, pois eu estou com elas a falar do livro. Este processo facilita a livre projecção, bem como o acolher da ansiedade ou das observações espontâneas que possam surgir.

Tenho ensaiado e aprendido diversas técnicas/práticas de animação do conto, bem como de dinamização deste encontro, que se pretende reflexivo e contentor. Estas práticas não têm só um carácter lúdico e pedagógico, mas também um cariz terapêutico, no sentido em que têm em consideração as disponibilidades internas de cada criança, a sua maior ou menor capacidade de análise e a suportabilidade do que está a ver e a ouvir. A planificação de um momento de ateliê, bem como a gestão, acompanhamento e intervenção no momento, exigem sempre a mobilização da criatividade, da invenção, da disponibilidade interior para o que não está previsto e a capacidade de decompor de forma estruturada emoções que, por vezes, latejam sem qualquer teor de compreensão e serenidade por parte das crianças. É sempre uma ocasião de aprendizagem e crescimento, também para o mediador.

A expressão e a reflexão

Segue-se o momento de exploração do conto, através de uma dinâmica de grupo, da expressão pela arte, da expressão corporal, expressão criativa, expressão do pensamento, do sentir, das emoções, dos afectos.

As crianças têm alguma dificuldade em permanecer sossegadas, em concentração voluntária da atenção. Neste momento do ateliê, é importante que as expressões consigam conjugar uma pequena duração com grande capacidade de reflexão temática. Na faixa etária dos 3 aos 5, a grande dificuldade em ouvir o outro, a centração em si próprio, é algo que, naturalmente, dificulta os diálogos e o cruzar de ideias, pelo que o pensamento flui mais facilmente se cada um falar na sua vez, bem como se forem usados mediadores de expressão, como é o caso da dramatização, situações de *role-playing* ou expressão plástica.

Cada criança expressa-se de acordo com o que lhe ficou a tocar na alma, durante o conto (momento anterior ao da expressão), a acordar vivências e emoções guardadas, emerge no que constroem, no que pintam, no que imaginam. No momento da expressão, a reflexão é livre e entrelaçada no grande grupo, permite-se a individualidade e constrói-se a grupalidade.

No final, é dada a palavra a cada um, cabendo-me a mim uma conclusão relacionada com o que foi dito e com a temática que estamos a abordar nesse ateliê. Aqui, o pensamento surge como reflexo do que foi criado na expressão e é aqui, neste novo lugar, que afloram as emoções e o pensamento destes pequenos ouvintes. Durante o momento da reflexão, é importante não forçar a participação das crianças, participa quem quer, mas é dada a palavra a cada um.

Nos ateliês de continuidade, cada criança guarda as suas construções numa caixa só sua, que fica ali, na sala. Eu sou como que a guardiã das caixas, bem como dos segredos que encerram, dos desabafos que exploram nos diferentes momentos do ateliê. É algo reconfortante e tranquilizador. No final, cada criança leva consigo aquilo que conseguiu guardar dentro de si, bem como os pensamentos que simbolicamente pousaram nos pequenos objectos e registos que foram guardados na sua caixa.

Conclusão

O Projecto OFL contém, em si próprio, a possibilidade de, no contexto escolar, serem abordadas as problemáticas do desenvolvimento infantil, através do conto. As emoções partilhadas pelas crianças, através dos enredos e da identificação com as personagens do livro, permitem uma abordagem contentora dos medos e dúvidas referentes ao desenvolvimento emocional.

O reforço das respostas positivas face a dilemas relacionados com as necessidades de segurança, com o sentimento de pertença, com os dilemas da separação e autonomia, ou com a capacidade de saber-fazer e saber-ser é algo que se pretende sublinhar nestes encontros.

Os comentários partilhados pelas crianças no momento da reflexão são demonstrativos do seu envolvimento, assim como da imensa capacidade e interesse que têm em pensar as grandes questões da vida e do crescimento.

Este projecto é, em nosso entender, um facilitador do processo de desenvolvimento infantil e da resolução de algumas problemáticas e desafios que fazem parte deste percurso. Facilitador da livre expressão de emoções, é também um lugar de construção do prazer de partilhar e de pensar, criando uma maior disponibilidade para aprender e para crescer.

Referências bibliográficas

Dolto, F. (1993). *No jogo do desejo*. Relógio d'Água. Lisboa

Mourato, A. (2008). *O conto como mediador do desenvolvimento - estudo de caso Ouvir o Falar das Letras.* Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, dissertação de mestrado, não publicada.

Santos, J. (1991). *Ensaios sobre a Educação II – O falar das letras*. Lisboa: Moraes Editores.

Bornes, M. M. J. (2011). Conto de Fadas: O Poder do Imaginário na Aprendizagem da Leitura e da Escrita. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp.424-439) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

Conto de Fadas: O Poder do Imaginário na Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Maria Manuela de Jesus Bornes
Agrupamento de Escolas de Ovar
mbornes@hotmail.com

Resumo
Partindo do pressuposto de que a descoberta e a compreensão da natureza, funcionamento e função do nosso sistema de escrita faz uso de processos racionais mas não dispensa a intervenção de processos afectivos e inventivos que se inscrevem na área do imaginário, desenvolveu-se um projecto de investigação-acção cujo estudo empírico decorreu numa turma com 24 alunos do 1º ano, do 1º Ciclo, da Escola dos Combatentes em Ovar, no ano lectivo de 2008/2009, na área da aprendizagem formal da leitura e da escrita e cuja professora era simultaneamente a investigadora. Pretendia-se encontrar um processo de provocar a aprendizagem da leitura e da escrita que mobilizasse, simultaneamente, factores afectivos e racionais. Daí que se decidiu operacionalizar este projecto através da utilização de contos de fadas, mobilizando aspectos afectivos e através da utilização de técnicas do método global capazes de mobilizar aspectos racionais.
Este estudo tenta compreender de que forma a exploração do conto de fadas em sala de aula associada à utilização de técnicas do método global pode influenciar a aprendizagem da leitura e da escrita na referida turma.
O estudo tem como objectivos reabilitar o imaginário no âmbito da Educação e enfrentar os índices de insucesso escolar no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita nos dois primeiros anos de escolaridade.
À excepção de uma criança que apresentava problemas de natureza cognitiva, o sucesso académico das crianças desta turma foi de 100% quer no final do 1º ano quer no final do 2º ano de escolaridade.

Abstract
Assuming that the discovery and understanding of the nature, function and usefulness of our writing system makes use of rational processes but does not do without the intervention of emotional and inventive processes that belong to the imaginary, a project of research-action was developed and its empirical study took place in a classroom of 24 students from the 1º grade of primary school at *Escola dos Combatentes*, in Ovar, during the school year 2008/2009, in the area of formal learning of reading and writing and whose teacher was also the research.
The goal is to find a process which causes the learning of reading and writing and mobilizes both emotional and rational factors. Hence the objective is to operationalize this project through the use of fairytales, mobilizing the emotional aspect and through the use of techniques of the global method capable of mobilizing rational aspects.
This study try to understand how the use of fairy tales in the classroom associated with the use of techniques of the global method can influence the learning of reading and writing in that class.
The study aims to rehabilitate the imaginary in education and tackling the school failure rates in relation to reading and writing in the first two years of schooling.
Except for a child who had cognitive problems, academic success of the children in this class was 100% both at the end of the 1st and the 2nd grade.

Introdução

O regime de monodocência associado ao facto de os Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo trabalharem com um menor número de alunos, comparativamente com os docentes dos outros níveis de ensino, facilitam uma abordagem complexa, global e holística ao problema da Educação. Este tipo de abordagem permite alargar os horizontes das finalidades do acto educativo, fazendo-as transbordar as fronteiras disciplinares e permitindo um olhar sobre a educação que a compromete com a cidadania e com o futuro da humanidade. Este compromisso exige práticas educativas que se ancoram no respeito mútuo, na empatia, na criação de um ambiente de sala de aula envolvente e acolhedor, mas também numa visão transdisciplinar que envolve a criança e lhe permite um desenvolvimento global que valoriza não apenas o aspecto cognitivo, mas também o social e o afectivo mobilizando, para isso, práticas que passam, necessariamente, pelo desenvolvimento do imaginário.

Seguindo as pegadas de Paulo Freire (1974:24), procura-se uma pedagogia que, afastando-nos da ignorância, nos abra os caminhos da libertação mas defende-se, também, uma pedagogia que aprisione a humanidade numa teia de sentimentos que a impeça de cometer os actos de barbaridade a que os nossos sentidos, através das notícias veiculadas pelos *media*, se foram, atrozmente, habituando. Apesar do desenvolvimento tecnológico e científico, ainda não conseguimos resolver os problemas da guerra, nem da fome nem da sustentabilidade do planeta. Urge, portanto, procurar soluções alternativas capazes de agilizarem a organização de uma humanidade mais humana. Apelar-se-á, então, ao desenvolvimento de uma inteligência que nos aproxime da clarividência e nos afaste da capacidade de compreender o inconcebível, uma clarividência que faça interagir a inteligência cognitiva com a inteligência emocional, agindo na construção de um ser humano livre e capaz de amar. Para isso, é urgente implicar o imaginário em todas as aprendizagens. Por isso, os profissionais de educação devem comprometer-se com o desenvolvimento global dos seres humanos de forma a que adquiram os saberes e as competências que lhes permitam aumentar a eficácia do exercício de cidadania. Desta forma, contribuirão para a emergência de sociedades mais humanas e pacíficas, onde será possível a felicidade de todos os seres humanos.

O facto de o maior índice de insucesso escolar se situar simultaneamente nas franjas mais desfavorecidas da população e nos dois primeiros anos de escolaridade, idade em que as diferenças sociais se fazem sentir de forma mais premente, leva-nos a um esforço para afastar a escola do seu papel de reprodutora das diferenças sociais, conscientes de que, se conseguirmos um processo de

provocar a aprendizagem da leitura e da escrita capaz de transformar os nossos alunos em futuros leitores assíduos e competentes, daremos um importante passo para a transformação da escola num factor de mobilidade social.

Com esta investigação, pretende-se enfrentar os índices de insucesso nos dois primeiros anos de escolaridade que se ligam a dificuldades na aprendizagem formal da leitura e da escrita contribuindo, concomitantemente, para reabilitar o imaginário no âmbito da educação, através da exploração do conto de fadas, reforçando a consciência da sua importância enquanto parte essencial do desenvolvimento integral e complexo do ser humano.

O título deste estudo indicia a abordagem de três conceitos, imaginário, conto de fadas e aprendizagem da leitura e da escrita. Sendo, pois, necessário interrogar as noções mestras que se impõem ou que manipulamos inocentemente, iniciaremos uma elaboração teórica que aborda estas áreas de conhecimento aparentemente dispersas e que darão fundamento à prática que desenvolveremos e aos pressupostos em que acreditamos.

Por fim, nomear-se-ão outras estratégias utilizadas neste projecto, permitindo uma análise global do processo desenvolvido e dar-se-á conta dos resultados obtidos.

O imaginário na aprendizagem da leitura

O Homem é um ser com capacidade para simbolizar o mundo através de imagens ou de narrativas arquetípicas. Trata-se de elaborar o mundo ou de se elaborar a si mesmo através do mito que, na opinião de alguns investigadores, terá dado origem ao conto de fadas. Será esta capacidade criativa, inventiva, esta capacidade de levantar hipóteses e de procurar soluções explicativas que, mais do que a língua, o distingue dos outros animais, pois parece que é ela que está na base da capacidade simbólica, logo, estará na base da descoberta da língua, da linguagem escrita, dos contos de fadas e de todas as descobertas. Coloca-se, assim, o imaginário na base de toda a evolução humana.

Morin afirma que existe uma correlação entre a afectividade e a inteligência: "Quando retroagimos para aquém da humanidade, surpreendemo-nos pelo facto de que o desenvolvimento da inteligência entre os mamíferos, (capacidade estratégica de conhecimento e acção) encontra-se estreitamente correlacionado com o desenvolvimento da afectividade. A imensa afectividade dos mamíferos inicia-se do modo mais doce e adorável, quando crianças que saem imaturas do ventre das mães necessitam da protecção e calor dessas mães peludas no seio das quais se

aleitam. É no calor da ninhada amontoada sob a mãe que se estabelece a relação afectiva, o laço que continuará depois da infância e entre os humanos, até à idade adulta e mesmo senil." (Morin, 2003:52). A matéria prima desta afectividade é o toque, o calor, a sensação, a percepção, o veículo será o sistema nervoso através do qual toda esta matéria prima se encaminhará até ao cérebro. Segundo Gilbert Durand (1997), todo o conhecimento se processa através do imaginário, que tem as suas raízes no reflexo de sucção. Então, o imaginário, sendo a instância criadora do simbolismo, é também a base da nossa afectividade, das relações afectivas e quentes que estabelecemos com o mundo. O imaginário é o reino dos símbolos, forma-se, a partir das nossas sensações, dos nossos sentidos, desde o berço.

Para Gilbert Durand (1997:41) o imaginário apoia-se em estruturas que são inatas na criança. Depois do nascimento, o imaginário desenvolve-se através do "trajecto antropológico", que é "a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjectivas e assimiladoras e as intimações objectivas que emanam do meio cósmico e social". Existe uma plataforma física que suporta o imaginário, formada pelo sistema nervoso e pelo cérebro, onde circulam as sensações e as percepções. O "trajecto antropológico" constitui, para G. Durand, a base de todo o processo de aprendizagem e de conhecimento do mundo. E, porque o imaginário é o "órgão" vital da capacidade simbólica, é responsável pela criação da língua, da linguagem escrita, dos contos de fadas, pela nossa capacidade de nos projectarmos no tempo, de percebermos um passado e de antevermos um futuro, pelo devaneio, pelo sonho, pela afectividade, pelo amor, pelo conhecimento e pela sabedoria.

De acordo com Cassirer (2005), o Homem é um animal simbólico, um animal criador de símbolos. A relação que se institui entre o Homem e o real não é directa, é mediada por processos de pensamento, por uma dimensão simbólica. Existe uma unidade, uma coerência entre o pensamento e as representações simbólicas. Esta coerência não é estática. Entre o pensamento e as representações simbólicas existe uma dialéctica que vai ajustando, afinando, adaptando as imagens fornecidas pela percepção às estruturas psíquicas já existentes. Contudo, a acomodação de novas representações exige também, da parte das estruturas, a necessária adaptação. Este processo de assimilação e acomodação, de que nos fala Piaget (Piaget, 1967), é semelhante ao trajecto antropológico do imaginário de que nos fala G. Durand e apresenta, ainda, semelhanças com a teoria de Maturana e Varela (2007). Segundo estes autores, na sua teoria de *autopoiese* somos vistos como seres operacionalmente autónomos, mas que dependemos da interacção com o meio. Um sistema autopoiético será, então, um sistema que é operacionalmente fechado, mas

materialmente e energeticamente aberto. Defendem que o conhecimento tem as suas raízes em fenómenos biológicos, assentes no sistema nervoso, e que se desenvolve na interacção com o meio. Entrelaçando as perspectivas destes especialistas pode compreender-se a aprendizagem mas também as descobertas e as criações humanas como processos que partem das sensações e percepções, mas que se desenvolvem a nível interno, numa auto-construção permanente, na procura constante de restabelecimento do equilíbrio que as interacções com o meio vão desestabilizando. É nessa procura de equilíbrio que o Homem usa e desenvolve o imaginário, a sua capacidade para imaginar e inventar soluções.

O diálogo que a criança estabelece com o mundo exterior, o mundo dos objectos e das pessoas, experimentando, descobrindo, levantando interrogações, tomando consciência das suas possibilidades e dos seus limites, leva-a a situações que ela tem dificuldade em resolver. Estas situações enigmáticas funcionam como móbil que impelem a criança para a imaginação, o sonho, a fantasia, como recurso para a resolução da situação. O imaginário possibilita o acesso à descoberta promovendo o raciocínio. O desenvolvimento do imaginário promove a capacidade de levantar hipóteses, de inventar soluções e de resolver problemas.

Esta capacidade de levantar hipóteses, de inventar soluções e de resolver problemas é inteiramente utilizada no processo de descoberta da natureza, funcionamento e função do sistema de escrita. Envolvida neste nosso mundo onde abunda o material escrito, a criança não pode viver indiferente à linguagem escrita e à sua utilização. De acordo com Emília Ferreiro (2009), perante a ânsia de comunicar através da escrita ou de compreender o material escrito, a criança levanta hipóteses explicativas e faz descobertas que, a pouco e pouco, a vão aproximando de uma compreensão mais fiel relativamente à forma de funcionamento do nosso sistema de escrita. Grande parte das crianças que entram na escola são capazes de reconhecer algumas palavras e inventam formas de escrita na tentativa de imitar a escrita dos adultos. Este facto mostra que as crianças, quando chegam à escola, não são uma tábua rasa onde vamos, com regras estabelecidas por nós, de acordo com a forma como achamos que elas devem aprender a ler, gravar, aos poucos, o nosso sistema de escrita. Elas usam a sua capacidade de simbolizar para conceber este novo sistema simbólico que, sendo um sistema simbólico de segunda ordem, não prescinde da intervenção do imaginário para a sua apreensão.

A aprendizagem da leitura e da escrita envolve um processo muito mais complexo do que a simples compreensão da transcrição gráfica das unidades sonoras. Para compreender a forma como funciona o sistema de escrita, a criança deve compreender o seu processo de construção, as suas regras de produção. A

criança deve, então, compreender o modo de construção do nosso sistema de representação. Isto requer que ela faça a apropriação de um novo conceito. Não se trata, portanto, da aquisição de uma técnica, da aprendizagem de um código de transcrição, mas da aprendizagem de um sistema de representação (Ferreiro, 2009).

Então, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita não se reduz ao conhecimento das letras e seu valor sonoro convencional. A aprendizagem não é oferecida pelo adulto, professor ou outro, é a própria criança que, em contacto com o material escrito, vai construindo hipóteses que vai confirmando ou infirmando e, assim, vai descobrindo as regras e vai dominando o código escrito. Isto impõe a necessidade de uma atitude interior da criança que se dispõe a ser alfabetizada e a empenhar-se na busca pelo domínio do código escrito, numa actividade de auto-descoberta. Trata-se de um processo que é gradual, constante, e que passa por diferentes estádios qualitativamente crescentes e previsíveis. Esta implicação completa do sujeito aprendente no processo de aprendizagem reforça a necessidade de uma forte motivação. Trata-se de um processo complexo que, envolvendo a motivação, envolve também o imaginário e que deverá provocar o envolvimento da criança na construção da sua aprendizagem.

A proposta de desenvolvimento do imaginário, e de aprendizagem da leitura e da escrita que aqui se pretende estudar baseia-se na exploração do interesse, do sentido e da motivação. Investigações recentes como as de Damásio (2003), mostram que a inteligência humana está relacionada com a habilidade para estabelecer prioridades e seleccionar o que queremos, orientar a atenção e escolher estratégias, capacidades estas que são desenvolvidas pelo sistema afectivo e sem as quais a aprendizagem da leitura sofrerá evidentes reveses.

Por isso, logo no primeiro dia de aulas, é indispensável que os professores iniciem um processo de empatia, de envolvimento, de sedução que cative a criança e lhe transmita uma sensação de conforto, de segurança e de bem-estar que a aproxime da escola e a motive para a aprendizagem, porque é a partir do primeiro dia de aulas que a criança começa a reconstruir o seu conceito de escola confrontando-o com a realidade que encontra e a reconstruir a sua auto-imagem, no confronto com os sucessos que certamente obterá.

O processo de iniciação à leitura e à escrita pode transformar a leitura num prazer, contribuindo para o sucesso na aprendizagem e para optimizar a futura relação das crianças com os livros e a leitura. As suas primeiras impressões relativas à escola e à aprendizagem da leitura e da escrita, as primeiras descobertas, as suas aventuras no reino da leitura e da escrita constituirão o

material com que irá tecer a fina teia das memórias afectivas onde o conto de fadas poderá desempenhar um importante papel.

Conto de fadas

O conto de fadas encerra os grandes temas que permanecem em toda a História da humanidade, o amor, a rejeição, a rivalidade, a vaidade, o orgulho, a raiva. São vozes que ecoam das profundezas do nosso passado humano e nos envolvem em sonhos de magia. Ao ouvir ler um conto de fadas, a criança entra sem reservas no espaço narrado, estabelecendo uma ruptura com o real, entra na pele do personagem com o qual se identifica, sublima desejos, alivia a carga das tensões e paixões, vive a solução de um problema que não tem esperança de solução na reflexão operada pela razão e encontra um final feliz, mas não previsível. Os contos, proporcionando vivências no mundo do fantástico e do maravilhoso, têm, potencialmente, através da interacção da criança com o conto, a capacidade de envolver, de seduzir e de encantar, ocupando assim o imaginário de cada criança e favorecendo o ambiente de aprendizagem.

O conto de fadas é a verdadeira chave, o "abracadabra" que permite a entrada no mundo do imaginário, do sonho e da magia. O poder da história e a magia e atracção que o contador exerce sobre os seus ouvintes permitem-lhe alargar horizontes, despertar emoções e valorizar sentimentos. Tal é o poder destes contos que têm sido utilizados para ajudar na recuperação de crianças enfermas e hospitalizadas, nomeadamente de crianças com cancro, e na sobrevivência de crianças sujeitas ao insuportável, como no caso das crianças que estavam presas em Auschwitz, para quem outros prisioneiros criaram verdadeiros contos de fadas. Ouvindo histórias, crianças e adultos conseguem vislumbrar nas narrativas soluções que amenizam tensões e ansiedades, tal como nos diz Fátima Albuquerque: " Afinal, este mundo dos contos de fadas é tão do gosto das crianças, exactamente porque as tranquiliza, e aumenta a sua confiança na vida, pois é uma confirmação do sentido inato de Justiça dos mais pequenos, já que sempre documenta um mundo luminoso, em que imperam códigos de Honra e noções de Solidariedade e em que todo o Bem é naturalmente recompensado e todo o Mal punido com a devida severidade" (Albuquerque, 2000: 46).

Para Bettelheim, o conto de fadas responde aos mais diversos problemas que a criança possa enfrentar: estimula a sua imaginação, ajuda-a a desenvolver o seu intelecto e a esclarecer as suas emoções, está sintonizado com as suas angústias e as suas aspirações, reconhece as suas dificuldades, sugere soluções

para os problemas que a perturbam. Está relacionado com todos os aspectos da sua personalidade, dá todo o crédito à seriedade das suas exigências e, simultaneamente, oferece-lhe confiança em si própria e no futuro. Então, para este psicanalista, os contos, pela universalidade dos temas que tratam, dando soluções para a generalidade dos problemas que se apresentam na existência humana, como a solidão e a necessidade de enfrentar a vida por si só, ajudam a criança a encontrar um sentido para a vida e tornam-na capaz de enfrentar os problemas que a vida lhe reserva.

Por seu lado, Von Franz, partindo do conceito de inconsciente colectivo que herdou de Jung, considera que os processos psíquicos desse inconsciente se exprimem através dos contos de fadas: "Os contos de fadas são a expressão mais pura e mais simples dos processos psíquicos do inconsciente colectivo" (Von Franz, 1990: 9). Sendo assim, os contos de fadas fornecem pistas para a compreensão desses processos psíquicos servindo, portanto, para a investigação científica do inconsciente.

Partir da leitura e de outras actividades relacionadas com o conto de fadas é partir do conhecido rumo à construção dos saberes que buscamos. É partir da subjectividade, da forma como a criança se projecta no conto, das vivências interiores que o conto suscita, do potencial que o conto encerra pelo facto de ser uma voz que provém das nossas mais profundas raízes culturais, para enfrentar e compreender um sistema (o sistema de escrita) que foi também culturalmente construído.

Optámos por empregar o conto de fadas porque acreditamos que ele poderá ser a porta que permitirá à criança evadir-se do real e entrar no mundo do maravilhoso e do fantástico, do sonho e da magia, permitindo-lhe atravessar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita através de actividades significativas e com sentido, promotoras de vivências imaginárias e afectivas, que a poderão ligar à leitura e transformá-la em futuro leitor assíduo e competente. Por outro lado, a facto de haver um conjunto de contos de fadas que são conhecidos pela quase totalidade das crianças e facilmente assimiláveis, compreendidos e sentidos pelas crianças que os não conhecem transforma os contos num material de potencial uso universal, uma vez que é, potencialmente, mobilizador de emoções e raciocínios nas crianças de todas as situações sociais e culturais.

No processo que se utiliza na aplicação do tradicional método global, usam-se frases que são produzidas e escolhidas pelos alunos. Contudo, no estudo empírico que baseia esta investigação, as frases utilizadas foram escolhidas pela professora, a partir dos contos lidos na sala de aula. Parte-se do pressuposto de que

o interesse e a qualidade da frase utilizada reside no sentido e na força afectiva que a frase transporta consigo, portanto, na sua capacidade de mobilizar a adesão das crianças. Nas turmas heterogéneas e cada vez mais multiculturais que se apresentam na escola pública, o conto de fadas, pela sua universalidade, constitui-se como um material capaz de mobilizar a motivação e a afectividade de crianças de diferentes culturas e meios sociais. Aliás, quando Paulo Freire nos diz que as frases a utilizar na aprendizagem da leitura e da escrita devem partir das experiências e do quotidiano dos aprendentes ele implica na aprendizagem processos de motivação, afectivos e culturais que, certamente a facilitarão (Freire: 1997:20).

A grande utilização e conhecimento destes contos, a adesão que as crianças manifestam relativamente ao conto de fadas garante-nos, à partida, que, quando utilizamos uma frase do conto lido, a frase é conhecida, a criança é capaz de perceber a relação da frase com o conto e a relação afectiva da criança com a frase é forte. Parece-nos, contudo, que as palavras não têm todas a mesma carga afectiva. Bachelard fala-nos da força poética e afectiva que as palavras comportam. Por exemplo, a palavra "lobo" parece transportar, em si, uma carga afectiva e imaginária mais forte do que a palavra "arroz". Ambas têm diferentes usos afectivos e culturais. Esta carga poética e afectiva que as palavras comportam deve ser tida em conta aquando da escolha da frase a utilizar.

Pressupomos que o recurso ao conto de fadas pode constituir uma estratégia eficaz para optimizar a aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se de uma estratégia cuja eficácia nos propomos verificar neste estudo. Parece que essa eficácia decorre directamente da natureza humana, da nossa necessidade de sonho e de magia de descoberta de nós e dos outros, do mundo e da vida unindo no mesmo processo a totalidade do ser, a emotividade, o corpo e o raciocínio. A leitura do conto de fadas transporta-nos para o campo das motivações afectivas, das expectativas e do desejo e, é neste domínio que o conto de fadas poderá contribuir para um melhor desempenho.

Técnicas do método global para o ensino da leitura

Foram utilizadas, no trabalho empírico desta investigação, técnicas do método global, porque partir da leitura de um conto e passar a trabalhar uma frase que a criança conhece significa partir do significado compreendido, vivido e sentido pela criança para o significante e, de forma reversível, procurar o significado a partir do significante, num jogo de quase adivinhação, permitindo à criança construir activamente as regras da leitura e da escrita, descobrindo as relações entre a

linguagem escrita e a linguagem oral, entre o significante e o significado, entre a parte e o todo, entre grafemas e fonemas, permitindo que a construção da aprendizagem seja feita por cada criança de forma particular, individual e diferente.

Se a criança não sabe que a linguagem oral é constituída por frases, que as frases são constituídas por palavras que as palavras são constituídas por sílabas e estas por fonemas, que há uma correspondência entre a linguagem oral e a linguagem escrita, que os sinais da escrita representam fonemas, que é com esses fonemas que se formam as palavras e que as palavras escritas se separam por espaços, quando começamos por lhe ensinar qualquer letra ela não tem a percepção que essa é uma parte do todo que é a palavra. Então, a criança lá vai escrevendo a letra, mas não compreende o que é, nem para que serve, nem como funciona, e por isso, não consegue estabelecer qualquer relação afectiva ou cognitiva com o que está a aprender.

Neste estudo, ao utilizar técnicas do método global, não se pretende seguir um método (por isso se fala em técnicas do método global e não em método global), o objectivo é provocar a aprendizagem da leitura e da escrita. Utilizar-se-ão as técnicas do método global que são passíveis de se transformarem em estratégias que levem o aluno a explorar, descobrir, formular e verificar hipóteses e, tudo isto, apropriando-se sempre do significado. De acordo com Sperling e Martin (1999), o material com significado é nove vezes mais fácil de aprender do que um material sem sentido. Estes autores afirmam também que a maior parte das pessoas aprendem mais rapidamente através do método global.

Hoje, temos conhecimentos acerca da influência do desenvolvimento da linguagem oral, da consciência fonológica e fónica, das ideias que as crianças têm quanto à natureza da linguagem escrita, da audição da leitura de histórias, da frequência e natureza do uso da leitura e escrita no ambiente familiar e no Jardim de Infância na aprendizagem da leitura e da escrita. O contributo que estes conhecimentos trazem à prática deverá ser enquadrado numa dinâmica geral de sala de aula, pois não podemos ignorar as mais recentes investigações científicas que relacionam o desenvolvimento destas práticas com a eficácia do processo de aprendizagem.

A aprendizagem da leitura e da escrita deve ser uma experiência com significado, englobando um vasto leque de conteúdos, abordagens metodológicas e técnicas de avaliação. Estamos conscientes de que qualquer uma destas tarefas implica a procura de soluções, a flexibilidade de pensamento, o raciocínio e a criatividade. Então, de acordo com a psicologia construtivista de Piaget, o professor deixa de ser alguém que debita conhecimentos para passar a ser o gestor das

situações de sala de aula e do processo de aprendizagem. Essa gestão deverá passar pelo estímulo e apreço pela leitura e pela escrita, levando os alunos a apreciar a sua utilidade, mas também a beleza da Língua que falamos.

A aprendizagem da leitura é um processo racional e afectivo que leva a criança a levantar problemas, a considerar como aceitáveis certas soluções que constituem uma sequência que segue uma linha evolutiva regular, soluções essas que, sucessivamente, darão origem a novos problemas. "A criança constrói sistemas interpretativos, a pensar e a inventar na tentativa de compreensão do complexo sistema de escrita que o Homem inventou" (Ferreiro, 2009:7).

Os conhecimentos que hoje temos acerca da forma como as crianças constroem as suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita obrigam-nos a conceber uma sala de aula em que os alunos deixem de ser seguidores tímidos, receptores passivos, pessoas que apenas ouvem, para passarem a ser participantes activos que constroem actividades e raciocínios, que chegam a conclusões, que criam, que argumentam e provam as suas conclusões, exploradores que aceitam errar e correr riscos. Esta realidade conseguir-se-á com professores dispostos a desenvolver o pensamento, o raciocínio e a compreensão, a fornecer estratégias variadas e ferramentas para promover a aprendizagem, a inscrever a aprendizagem numa visão inter e transdisciplinar, a alimentar a curiosidade natural dos alunos, a desafiá-los com problemas, a fornecer-lhes autoconfiança através de perguntas astutas, tarefas apropriadas, expectativas realistas e, sobretudo, fornecendo a experiência do sucesso.

Desenvolvimento do processo no primeiro dia de aulas

Na impossibilidade de resumir todo o trabalho que foi desenvolvido em sala de aula, na implementação deste projecto, apresentaremos duas situações de sala de aula que nos parecem mais capazes de revelar todo o processo que se gerou: a situação do primeiro dia de aulas e a situação da apresentação do primeiro texto à turma.

Logo no primeiro dia de aulas abordou-se a turma relativamente às suas expectativas em relação à escola, às finalidades que os alunos atribuem à leitura e jogou-se com a identificação dos seus nomes. Partiu-se para a exploração do conto: "O Capuchinho Vermelho" e passou-se a trabalhar a frase: "A menina viu o lobo." Seguiram-se actividades de identificação de palavras da frase. Cada criança tinha cinco cartolinas e cada cartolina tinha escrita uma das palavras da frase. Iam levantando a palavra que era pedida ou reconheciam a palavra que se mostrava.

Nestas actividades, iam-se ajudando uns aos outros. Depois, construíram, desconstruíram e reconstruíram a frase, organizando as suas cinco cartolinas e orientando-se pela frase que estava exposta. Fizeram o mesmo sem olhar para a frase exposta. Nestas actividades, as crianças foram incentivadas a ajudarem-se umas às outras. Esta prática de inter-ajuda sustenta-se na teoria de desenvolvimento proximal de Vygotsky (Fino:2001).

As crianças comentaram a actividade:

- Eu gosto de fazer isto.

- Eu também, parece um jogo!

- Isto é fixe, eu também gosto de fazer isto!

Escreveram a palavra *lobo.* Fizeram a representação icónica da palavra que escreveram. Fizeram de lobo a uivar na floresta, acompanhados de música. Falaram das suas sensações nesta dramatização. Levantaram problemas e hipóteses sobre a frase. Argumentaram e chegaram a conclusões, teorizando sobre a linguagem escrita. A discussão sobre a frase foi despoletada por uma menina que disse:

- Professora, isto deve estar mal, está trocado!

- O que é que está trocado?

- Esta (mostrava a palavra *lobo*) não pode ser o lobo e esta (mostrava a palavra *menina*) não pode ser a menina.

- Então porquê?

- Porque a menina não pode ser maior do que o lobo. Se a menina fosse maior do que o lobo, era a menina que comia o lobo e não era o lobo que comia a menina.

Chamou-se a atenção da turma toda para o problema apresentado. Escreveu-se no quadro a palavra “casa” e a palavra “formiga” com a respectiva representação icónica, respeitando, sensivelmente, as proporções reais entre a casa e a formiga. Alguém concluiu que as coisas grandes se escrevem com palavras pequenas e vice-versa. Então repetimos o exercício anterior, mas agora com as palavras hipopótamo e cão. Alguém pôs o dedo no ar imediatamente:

- Ó professora, não tem nada a ver, as palavras escrevem-se como se dizem. Hipopótamo demora muito tempo a dizer. É por isso que a palavra é grande.

Estava feita a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, mas era bem possível que esta relação não fosse visível para todas as crianças da turma..

A presentação do primeiro texto à turma.

No quarto dia de aulas foi apresentado, à turma, o texto que se segue:

O lobo e a menina

A menina viu o lobo.
O lobo viu a menina.
O lobo disse:
- Olá menina!
A menina disse:
- Olá lobo!

A apresentação de um texto e o facto de todas as crianças conseguirem fazer a identificação de todas as palavras, à excepção da palavra: "disse", foi motivo de grande entusiasmo. A sequência de actividades de leitura que propomos parte da leitura individual, passa pela leitura de pares, pela leitura quatro a quatro, pela leitura oito a oito, até à leitura colectiva e, depois, segue o percurso inverso, isto é, parte da leitura colectiva, até chegar de novo à leitura individual. Começar por uma leitura individual e silenciosa tem como objectivo confrontar a criança com o texto e com as dificuldades que este lhe pode apresentar. Esta actividade permite-lhes levantar hipóteses e tentar testá-las. Este processo produziu evidentes progressos na aprendizagem da leitura É um processo que permite uma constante variação de actividades dentro de um curto espaço de tempo, previne o cansaço e a monotonia. Além disso, permite ao aluno encontrar-se em diferentes situações de apoio, o que possibilita fazer interagir as diferentes situações. O confronto inicial com o texto, quando o aluno o faz sozinho, permite-lhe avaliar as suas dificuldades iniciais. Processa-se um crescendo em termos de apoio, o que lhe permite aprender com a ajuda dos outros e aprender ajudando os outros. Depois, progressivamente, os apoios vão decrescendo, até que o aluno volta a confrontar-se com o texto, absolutamente sozinho. Esta situação permite-lhe avaliar o que sabe, o que aprendeu e reflectir sobre a própria aprendizagem.

Outras estratégias

Para além da utilização do conto de fadas e de técnicas do método global, outras estratégias contribuíram para os resultados que obtivemos. De entre estas estratégias, devemos destacar os que maior relevância assumiram, por terem entrado e se terem automatizado nos processos de aprendizagem que se foram

desenvolvendo ou por terem modelado a nossa forma de actuar em sala de aula. Dessas estratégias destacamos as seguintes: optimização da gestão do tempo; mudança frequente de actividade para não provocar o cansaço; atribuição de três ou mais horas diárias a actividades relacionadas com a Língua Portuguesa; valorização constante das capacidades evidenciadas, dos esforços feitos e das aprendizagens conseguidas; constante atenção para confirmar ou infirmar as hipóteses levantadas pelas crianças; balanceamento das actividades de modo a não cair no excessivamente fácil nem no impossível de resolver; criação de um espaço de tempo diário para promover o contacto das crianças com livros da Biblioteca da sala; trabalho de pares; criação de um ambiente de empatia e de conforto; diferenciação de estratégias para responder às necessidades de diferentes alunos; estabelecimento de uma relação de cumplicidade com a família; manutenção de expectativas elevadas em relação ao sucesso dos alunos; privilégio de actividades que envolvam toda a turma para facilitar a gestão da sala de aula; valorização do erro como caminho para a compreensão e para a aprendizagem; valorização do trabalho e da persistência; desenvolvimento de um processo de meta-aprendizagem.

Resultados

No final do 1º ano de escolaridade, à excepção de uma criança que apresentava problemas de natureza cognitiva, todas as crianças da turma praticavam leitura fluente. Leram um texto com novecentas palavras e a percentagem de respostas certas a perguntas de interpretação sobre esse texto variou entre 72% e 100%.

Relativamente às competências evidenciadas a nível da escrita, foram analisados textos de 23 crianças e verificámos que 19 alunos da turma são capazes de construir um texto que se adequa à situação de comunicação, que é coerente, coeso e relativamente extenso (nove linhas em média).

Estas crianças incluem elementos mágicos nas histórias que inventam, fazem referência a elementos simbólicos, são criativas, referem aspectos de afectividade nas suas narrativas, revelando que o seu imaginário é rico e prodigioso. O imaginário como centro de criação revela-se nos textos das crianças. O facto de as crianças serem capazes de inventar histórias que, em grande parte dos casos, apresentam uma estrutura que se assemelha à estrutura do conto de fadas não será alheio ao seu constante contacto com os contos ao longo de todo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Relativamente às outras cinco crianças da turma, uma delas é uma criança com problemas a nível cognitivo, outra sofre de dislexia. Contudo, quatro dessas cinco crianças conseguiram atingir um nível de competências que lhes permite acompanhar o segundo ano sem qualquer dificuldade. Quando a turma iniciou o 2º ano, no ano lectivo de 2009/2010, a criança que tem problemas a nível cognitivo foi retirada da turma. Apesar de a turma ter sido entregue a outra professora, nenhuma das restantes vinte e três crianças foi retida no final do ano lectivo. Isto significa que, exceptuando a criança com problemas, o sucesso da turma atingiu cem por cento, no final do 2º ano de escolaridade, contrariando, assim, as médias nacionais. Contudo, no início do 1º ano, seis crianças apresentavam dificuldades de aprendizagem o que correspondia a vinte e cinco por cento de crianças da turma, uma percentagem superior ao já grande insucesso escolar que se verifica no final do 2º ano de escolaridade que, em 2002/2003, foi de 13.8%.

Conclusão

As estratégias utilizadas produziram os efeitos pretendidos, isto é, as médias nacionais de insucesso no final do 2º ano de escolaridade foram contrariadas. Conclui-se, portanto, que o projecto desenvolvido nos levou aos resultados desejados em termos de proficiência na leitura e sucesso escolar.

O conto de fadas proporcionou momentos de verdadeiro deleite, provocando o envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

As estratégias utilizadas, conto de fadas e de técnicas do método global, manifestaram-se válidas, na medida em que se inserem num processo que engloba outras estratégias e conta com determinadas condições.

A reflexão sobre os problemas e potencialidades da turma e a disponibilidade para arriscar soluções devidamente reflectidas e teoricamente fundamentadas parece ser a chave para o sucesso.

Referências bibliográficas

Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto*. Lisboa: Teorema.

Bachelard, G. (2001). *O Ar e os Sonhos – Ensaio Sobre a Imaginação do Movimento.* S. Paulo: Martins Fontes.

Bettelheim, B. (2002). *Psicanálise dos Contos de Fadas.* Lisboa: Bertrand Editora.

Cassirer, E. (2005). *Ensaio sobre o Homem*. S. Paulo: Martins Fontes.

Damásio, A. (2003). *O sentimento de Si.* Mem Martins: Publicações Europa América

Durand, G. (1997). *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. S. Paulo: Martins Fontes.

Ferreiro, E. (2009). *Reflexões Sobre Alfabetização.* S. Paulo: Cortez Editora.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogénese da Língua Escrita.* Porto Alegre: Artmed.

Fino, N. C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três Implicações Pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação. 14, 2,* 273-291.

Franz, M. L. (1990). *A Interpretação dos Contos de Fada.* S. Paulo: Editorial Paulus.

Freire, P. (1974). *Uma Educação Para a Liberdade.* Porto: Textos marginais.

Maturana, H. & Varela, F. (2007). *A Árvore do Conhecimento – As Bases Biológicas da Compreensão Humana.* S. Paulo: Editora Palas Athena.

Morin, E. (2003). *Amor Poesia Sabedoria.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Piaget, J. (1977). *Seis Estudos de Psicologia.* Lisboa: Publicações D. Quixote.

Sperling, A. & Martin, K. (1999). *Introdução à Psicologia.* S. Paulo: Pioneira.

Cameirão, M. L. & Vicente, S. G. (2011). Efeitos de idade-de-aquisição, frequência e densidade de vizinhança numa tarefa de *gating* em crianças e adultos. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 440-454) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

Efeitos de idade-de-aquisição, frequência e densidade de vizinhança numa tarefa de *gating* em crianças e adultos

Manuela L. Cameirão
F.P.C.E. - U.Porto
Selene G. Vicente
F.P.C.E. - U.Porto
svicente@fpce.up.pt

Resumo
O reconhecimento de palavras faladas é um processo que sofre alterações no decorrer do desenvolvimento e é modulado por variáveis psicolinguísticas, como a idade-de-aquisição (AoA), frequência e densidade de vizinhança. No presente trabalho, pretendemos investigar o impacto destas 3 variáveis numa tarefa de *gating*. Foram testados 2 grupos: crianças entre os 9 e os 11 anos (*n* = 25), avaliadas previamente em testes de funcionamento cognitivo, leitura, consciência fonológica, memória de trabalho e vocabulário; e adultos entre os 19 e os 25 anos (*n* = 21). A tarefa experimental é constituída por 49 palavras dissilábicas, divididas em *gates* de 50 ms e apresentadas via computador através de auscultadores. Após cada *gate*, o sujeito devia tentar adivinhar a palavra que estava a ouvir. Os resultados indicaram uma vantagem no processamento de palavras muito frequentes, e a ausência de efeitos significativos da AoA e da densidade. Verificamos ainda que os adultos são significativamente melhores do que as crianças na tarefa. Adicionalmente, foram encontradas correlações significativas entre o desempenho de reconhecimento de palavras e medidas de funcionamento cognitivo geral, leitura e vocabulário. Os resultados são discutidos à luz dos modelos de reconhecimento de palavras faladas propostos para o adulto e para a criança.

Abstract
Spoken word recognition is a process that changes through life span and is affected by psycholinguistic variables such as age-of-acquisition (AoA), frequency and neighborhood density. In the present work, we aim to adress the impact of these 3 variables in a gating task. We tested 2 distinct groups: a children, aged 9 to 11 years-old (n = 25) and adults, aged 19 to 25 years-old (n = 21). Children were previously tested with general functioning, reading, phonological awareness, working memory and vocabulary tasks. We used 49 dyssilabic words, divided in 50 ms gates, presented in a computer. After each gate, the subject should guess the word that was listening. The results show a significant advantage in very frequent words processing, and the absence of significant AoA and neighborhood density effects. We also found that adults were significantly better than children in the task. Moreover, we found a significant association between general functioning, reading, vocabulary and the performance in the recognition task. The results are discussed having the models for spoken word recognition recognition for children and adults as a framework.

Introdução

Todos os dias somos confrontados com a tarefa de perceber palavras e associá-las a um determinado significado. Embora esta pareça uma tarefa fácil, já que a efectuamos automaticamente, reconhecer palavras engloba uma multiplicidade de processos neurocognitivos complexos. Com efeito, o reconhecimento de palavras faladas consiste num processo de emparelhamento entre a informação acústico-fonética presente no sinal acústico e as entradas lexicais arquivadas em memória. Estas entradas estão sediadas no léxico mental, uma espécie de dicionário da mente que contém informação lexical, fonológica e morfossintática sobre as palavras.

Reconhecer palavras depende da estrutura de arquivo das palavras na mente. Um dos modelos basilares na literatura sobre o reconhecimento de palavras faladas, o Neighborhood Activation Model – NAM (Luce, 1986; Pisoni & Luce, 1998) defende que o léxico se organiza por relações de similitude fonológica. As palavras fonologicamente similares organizam-se em vizinhanças de similitude e constituem vizinhos fonológicos entre si. Mais concretamente, um vizinho fonológico é uma palavra que difere de outra num único fonema por operações de adição, substituição e subtracção. Por exemplo, a palavra “chave” é vizinha das palavras “cave”, “nave” e “ave” (cf. Corlex; Gomes & Castro, 2003). As palavras com muitos vizinhos residem em vizinhanças densas, em oposição às palavras com poucos vizinhos, que possuem vizinhanças esparsas. Existem ainda os eremitas lexicais, que não possuem quaisquer vizinhos (para mais informação sobre a estrutura de vizinhança em Português Europeu, cf. Vicente, Castro & Walley, 2003).

O NAM pressupõe que o reconhecimento assenta em dois processos fundamentais: activação e competição. A activação implica a discriminação entre os *itens* arquivados no léxico a partir de informação acústico-fonética alvo. À medida que esta informação vai dando entrada no sistema cognitivo do auditor, os vários candidatos possíveis que emparelham com essa mesma informação vão sendo activados. Estes candidatos estabelecem relações de competição entre si, e essa competição é influenciada pelo número de vizinhos activos (i.e., a densidade de vizinhança) e pela frequência de ocorrência desses mesmos vizinhos (i.e. a frequência de vizinhança). O NAM prevê efeitos inibitórios da densidade e frequência de vizinhança, ou seja, palavras com vizinhanças densas e vizinhos muito frequentes serão reconhecidas mais lentamente do que palavras esparsas e com vizinhos pouco frequentes. No que diz respeito à frequência da palavra-alvo, é esperado que palavras muito frequentes sejam reconhecidas de modo mais rápido e

exacto do que palavras pouco frequentes na língua (este é o efeito clássico de frequência).

Esta previsão do NAM tem sido sustentada empiricamente em estudos para a língua inglesa, em diferentes paradigmas experimentais (e.g.,Dahan, Magnuson & Tanenhaus, 2000; Vitevich & Luce, 1998, 1999; Goldinger, Luce, Pisoni & Macario, 1992). Mas será que os pressupostos do NAM são universais e aplicáveis a outras línguas que não o Inglês? No que diz respeito à densidade de vizinhança, estudos realizados para o Espanhol são controversos. Vitevich e Rodríguez, em 2005, encontraram efeitos facilitadores da densidade no processo de reconhecimento (i.e., vantagem no processamento de palavras densas vs. esparsas). Já para o Português Europeu, estudos realizados por Vicente e colaboradores (2002; Vicente & Castro, 2002; Vicente, Gonzaga & Lima, 2006) têm encontrado sistematicamente um padrão semelhante ao descrito para o Inglês: as palavras esparsas apresentam vantagem no processamento, sendo este não só mais rápido, como mais exacto. Quanto à AoA, isto é, a idade em que as palavras foram adquiridas (Age-of-Acquisition, AoA), estudos recentes indiciam que a magnitude do seu efeito no reconhecimento poderá ser mediado pelas características estruturais de cada língua. No Inglês, a sua influência tem sido realçada em paradigmas de decisão lexical auditiva (e.g., Gerhand & Barry, 1999b; Turner, Valentine & Ellis, 1998; Morrison & Ellis, 1995, 2000) e no Português Europeu tem sido demonstrado o seu forte impacto em tarefas de decisão lexical e identificação em fundo de ruído (Meireles & Vicente, 2009; Vicente, Castro, & Walley, 2008). Em linhas gerais, o processamento de palavras adquiridas em fases precoces do desenvolvimento linguístico parece ser mais rápido e mais exacto do que o de palavras adquiridas tardiamente.

O processo de reconhecimento de palavras faladas é alvo de mudanças ao longo do desenvolvimento. Garlock, Metsala e Walley, em 2001, analisaram, num estudo pioneiro, a trajectória desenvolvimental do reconhecimento de palavras faladas. As investigadoras testaram os efeitos da AoA, frequência e densidade de vizinhança em 5 tarefas experimentais: *gating*, repetição de palavras, repetição de pseudopalavras, segmentação e subtracção do fonema inicial. Foi analisado o desempenho em 3 grupos etários distintos: crianças em idade pré-escolar (ca. 5.6 anos), crianças que frequentavam o ensino básico (ca. 7.6 anos) e adultos (ca. 25.6 anos). No *gating* e tarefas de repetição de palavras e pseudopalavras, o desempenho dos sujeitos melhorou com a idade. Nas tarefas de subtracção e segmentação do fonema inicial, apenas se encontraram diferenças significativas entre o desempenho das crianças mais novas e das crianças mais velhas. Tanto no *gating* como na repetição de palavras, verificaram-se efeitos poderosos de AoA e da

densidade. Embora as crianças sejam globalmente piores que os adultos, a magnitude do efeito de AoA e de densidade é maior nas crianças do que nos adultos. Estas são especialmente melhores no reconhecimento de palavras precoces e esparsas, face a palavras tardias e densas. Já os adultos são bastante melhores do que as crianças no reconhecimento de palavras tardias, independentemente de estas serem esparsas ou densas. O processamento de palavras faladas torna-se, assim, mais rápido e exacto ao longo do desenvolvimento, e as palavras precoces parecem facilitar o reconhecimento comparativamente às palavras tardias. Neste estudo, as investigadoras encontraram interacções da densidade com a AoA, observando que a vantagem de processamento associada às palavras esparsas é mais visível na crianças, e que os adultos parecem ser menos sensíveis aos efeitos da densidade.

Um modelo teórico que pretende enquadrar estas diferenças desenvolvimentais no reconhecimento de palavras é o Modelo da Reestruturação Lexical (LRM, Metsala & Walley, 1998). De acordo com os pressupostos teóricos do LRM, crianças mais novas reconhecem palavras de forma mais holística do que crianças mais velhas e adultos. Contudo, exigências relativas ao rápido crescimento do vocabulário levariam à necessidade de um formato de arquivo lexical mais eficaz. Assim, as representações fonológicas sofrem um processo de reestruturação no sentido de se tornarem progressivamente segmentais. Esta reestruturação é gradual e pode estender-se à infância tardia. Não se trata de um processo uniforme, pois está dependente de vários factores, como o tamanho do vocabulário, a familiariedade e as relações de similitude fonológica que se estabelecem entre as palavras. À luz das premissas do LRM, palavras densas, frequentes e aprendidas precocemente são as primeiras a incorporarem um formato de arquivo segmental, face às palavras esparsas, pouco frequentes e aprendidas tardiamente, que se reestruturam mais tardiamente.

A reestruturação das representações fonológicas para um formato segmental não só apresenta vantagens ao nível do reconhecimento de palavras faladas, como também potencia o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, a capacidade de segmentar e manipular fonemas. Representações fonológicas pouco estáveis e eficazes podem conduzir a défices na consciência fonológica e, consequentemente, constituírem um factor causal das dificuldades fonológicas em crianças com défices específicos de leitura (para uma revisão sobre os défices fonológicos nesta população, cf. Shaywitz, 2002). Metsala, em 1997, comparou o desempenho de reconhecimento numa tarefa de *gating* em crianças com défices específicos de leitura e crianças com desenvolvimento normativo. A investigadora

demonstrou que as crianças com perturbações de leitura necessitaram de mais informação acústico-fonética parcial para reconhecer palavras, e foram piores do que seus pares no processamento de palavras esparsas. O desempenho no reconhecimento de palavras esparsas apresentou-se como sendo um bom preditor do desempenho na leitura. Este estudo chamou a atenção para o facto de dificuldades no processamento de palavras esparsas poder constituir uma pista para prever o desempenho na leitura, e que representações fonológicas imaturas poderão ser a primeira causa das dificuldades na aquisição da leitura.

O reconhecimento de palavras faladas é, sem dúvida, um processo extremamente complexo. Sofre mudanças ao longo do desenvolvimento e parece funcionar como preditor do desenvolvimento de outras competências cognitivas importantes, como a leitura e a consciência fonológica. No presente estudo, pretendemos analisar o desempenho de crianças e adultos numa tarefa de reconhecimento de palavras faladas, o *gating*.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 25 crianças entre os 9 e os 11 anos de idade (*M* = 9.9; *DP* = 0.7, 13 raparigas) que frequentavam o 4º e 5º anos do ensino básico, e 21 adultos entre os 18 e os 15 anos de idade (*M* = 21.42; *DP* = 2.33, 17 raparigas) que frequentavam o Mestrado Integrado em Psicologia. Todos os participantes são destros e falantes nativos do Português Europeu. As crianças foram previamente testadas com medidas de funcionamento cognitivo geral (Matrizes Progressivas de Raven – SPM Raven), leitura (Teste de Idade de Leitura – TIL; Santos & Castro, 2009), vocabulário (subteste de Vocabulário da WISC-III), memória de trabalho (subprova de Memória de Dígitos da WISC-III) e consciência fonológica (provas de Segmentação do Fonema Inicial e Final do Caderno de Processamento Fonológico da PALPA-P; Castro *et al.*, 2007). Todas as crianças obtiveram pontuação na média ou acima da média em todas as tarefas. Este protocolo de avaliação é similar ao utilizado em outros estudos desta natureza, como o de Metsala (1997) e o de Griffiths e Snowling (2001). Na Tabela 1 sumarizamos a pontuação bruta obtida pelas 25 crianças em cada uma destas tarefas.

Tabela 1 - Média *(M),* Desvio-Padrão *(DP)* e Amplitude de Variação (Amplitude) da pontuação bruta obtida pelas 25 crianças nas Matrizes Progressivas de Raven (SPM Raven), Teste de Idade de Leitura (TIL), Vocabulário da WISC-III, Memória de Dígitos Directa, Inversa e Total da WISC-III e Segmentação Inicial, Final e Total da PALPA-P.

Provas	***M***	***DP***	**Amplitude**
SPM Raven	37.76	6.64	20 – 48
TIL	21.56	5.15	14 – 31
Vocabulário	19.84	4.22	16 – 28
Memória Dígitos Directa	8.52	1.66	6 – 12
Memória Dígitos Inversa	4.32	1.44	2 – 7
Memória Dígitos Total	12.84	2.41	9 – 16
Segmentação Inicial	42.76	2.87	37 – 45
Segmentação Final	37.76	4.79	24 – 44
Segmentação Total	80.08	6.72	65 - 89

Material

Para a tarefa experimental *gating*, foram seleccionadas 49 palavras dissilábicas contrastantes em frequência, AoA e densidade de vizinhança, e controladas em familiariedade e Ponto de Unicidade (PU). Todas as palavras são altamente familiares (valores obtidos na Dissilex; Vicente, Gonzaga & Meireles, em preparação) e possuem o PU no terceiro ou quarto fonema. A frequência bruta foi extraída a partir da base CORLEX (Bacelar do Nascimento *et al.*, s.d.) e logaritmizada à potência 10. As palavras de baixa frequência possuem, em média, 158 pontos brutos e a frequência logarítmica é de 2.07, e as palavras de alta frequência têm em média 1612 pontos brutos, sendo a freqüência logarítmica de 3.11. A AoA foi extraída a partir das normas de Cameirão e Vicente (2010) e da base Dissilex. Em ambas as bases, a AoA foi obtida a partir das estimativas de adultos numa escala de 9 pontos, similar à utilizada por Carrol e White (1973). O ponto de corte foi o valor de 4.5, que corresponde, na escala de AoA, a uma idade de aquisição entre os 5 e os 6 anos. As palavras aprendidas precocemente obtiveram um pontuação de 3.10 (i.e., adquiridas ca. dos 4 anos) e as palavras tardias uma pontuação de 5.69 (i.e., adquiridas entre os 7 os 8 anos). Quanto à densidade, os valores foram extraídos da base lexical PORLEX (Gomes & Castro, 2003). As palavras esparsas têm, em média, 4.08 vizinhos e as palavras densas possuem 14.13 vizinhos. Nenhuma palavra seleccionada era eremita lexical e os valores da densidade eram concordantes do ponto de vista ortográfico e fonológico. Testes *t*

para variáveis independentes confirmaram que as listas de palavras diferem significativamente quanto à frequência bruta, frequência logarítmica, AoA e densidade (frequência: $t(47) = 5.992$, $p<.01$; frequência logaritmizada: $t(47) = 10.882$, $p<.01$; AoA, $t(37) = -12.020$, $p<.01$; densidade: $t(47) = 18.860$, $p<.01$).

As 49 palavras foram gravadas no ProTools LE 6.0 (Digidesign, 2000) e exportadas para o SoundForge 7.0 a 44.100 *Hertz* (Hz) num rácio de conversão de 16 *bits*. O procedimento de divisão em *gates* seguiu o modelo apresentado por Metsala (1997) e Ventura (2007). A partição começou no início da onda acústica e o primeiro *gate* correspondia aos primeiros 100 milissegundos (ms) da palavra. Os *gates* subsequentes aumentaram em janelas de 50 ms, à excepção do último *gate*, que contabilizava, pelo menos, os últimos 100 ms da palavra. Tal opção deveu-se ao facto de as palavras em Português serem acusticamente muito longas e partir o último *gate* em dois geraria um aumento de *gates* na tarefa experimental sem ganho de informação acústica relevante.

As palavras foram agrupadas em oito condições distintas, num *design* AoA (precoce *vs.* tardia) x Frequência (alta *vs.* baixa) x Densidade (vizinhança densa *vs.* vizinhança esparsa). No Quadro 2, apresentamos o número de gates por condição, a duração das palavras por condição e um exemplo de palavra. Uma *ANOVA* indicou a inexistência de diferenças significativas no que concerne ao número de *gates* e duração média das palavras entre condições.

Tabela 2 - Duração média das palavras em milissegundos, número de *gates* (g.) e exemplo de palavra nas 8 condições: AoA (precoce *vs.* tardia) x Frequência (alta *vs.* baixa) x Densidade (vizinhança densa – VD *vs.* vizinhança esparsa – VE).

AOA Precoce				**AOA Tardia**			
Frequência Alta		**Frequência Baixa**		**Frequência Alta**		**Frequência Baixa**	
VD	**VE**	**VD**	**VE**	**VD**	**VE**	**VD**	**VE**
719.83	692.83	697.5	728.2	660.33	687.33	696	706.33
11.16 g.	11.66 g.	11.83 g.	11.66 g.	11 g.	11 g.	11 g.	11.g
e.g., roda	*e.g., loja*	*e.g.,pato*	*e.g., bico*	*e.g., fato*	*e.g.,tema*	*e.g.,rolo*	*e.g., ruga*

Por último, a ordem de apresentação das palavras foi pseudo-aleatorizada, de modo a não ocorrerem duas palavras da mesma condição seguidas nem palavras iniciadas pelo mesmo fonema. A lista foi dividida em dois blocos, um com 24 palavras e outro com 25. A tarefa foi montada no *Superlab 4*.

Procedimento

Todas as avaliações decorreram em salas de aula nas escolas ou universidades que os participantes frequentavam, em locais em que estavam asseguradas as condições de conforto e ausência de ruído necessárias para o efeito.

A aplicação do TIL e das SPM Raven foi efectuada colectivamente (num grupo máximo de 10 crianças) e os restantes testes e tarefa experimental foram aplicados de modo individual. As instruções fornecidas aos sujeitos foram as constantes nos respectivos manuais dos testes, e estes foram aplicados no formato de papel e lápis.

A tarefa experimental foi apresentada no computador através de auscultadores próprios para o efeito. Os dois blocos de palavras foram apresentados de forma contra-balanceada e houve tempo para um ensaio de treino. Caso o participante não tivesse percebido a tarefa no ensaio de treino, efectuava-se um novo ensaio. Se a tarefa fosse bem percebida, passava-se para a tarefa experimental. Foi dito aos sujeitos que iriam ouvir palavras partidas aos bocadinhos, e que a sua tarefa consistiria em tentar adivinhar a palavra que estavam a ouvir no fim de cada bocadinho. As crianças deveriam indicar a sua confiança na resposta numa escala de 1 (nada confiante) a 7 (totalmente confiante) pontos, utilizando para tal uma cara triste e uma cara alegre para ilustrar os extremos da escala. Os adultos utilizaram a mesma escala, mas sem imagens.

Resultados e Discussão

Calculou-se o Ponto de Isolamento (PI) para cada uma das 49 palavras-alvo, ou seja, o ponto a partir do qual a palavra foi identificada sem mudanças subsequentes de resposta. Os PI's constituem uma medida da informação acústico-fonética parcial necessária para se reconhecer uma dada palavra. Quando o sujeito falhava na identificação da palavra-alvo, a resposta era substituída pela duração total da palavra acrescida de 50 ms. Em seguida, foram removidos os *outliers* por *item* e por sujeito, tendo como critério a eliminação de respostas que se situassem 2 desvios-padrão acima ou abaixo da média para o *item* e para o sujeito. Os resultados foram tratados através de ANOVA´s para medidas repetidas, com a AoA, frequência, densidade e grupo como factores.

Comparação entre grupos e efeitos da AoA, frequência e densidade

Na Tabela 3, apresentamos a duração média necessária para o reconhecimento das palavras em cada uma das 8 condições e, separadamente, para os adultos e as crianças.

Tabela 3 - Duração média necessária para o reconhecimento nas 8 condições: AoA (precoce *vs.* tardia) x Frequência (alta – AF *vs.* baixa – BF) x Densidade (densa – VD *vs.* esparsa – VE). São apresentados os valores para o grupo das crianças e dos adultos.

Condições	**Crianças**	**Adultos**
AoAPrecoce_AF_VD	379.93	294.33
AoAPrecoce_AF_VE	382.29	320.01
AoAPrecoce_BF_VD	467.01	404.10
AoAPrecoce_BF_VE	461.74	381.55
AoATardia_AF_VD	433.73	377.22
AoATardia_AF_VE	412.43	366.33
AoATardia_BF_VD	464.89	405.61
AoATARDIA_BF_VE	418.36	387.41

As análises indicaram a existência de um efeito principal do Grupo ($F(1) = 38.519$, $p < .01$) e da Frequência ($F(1) = 4.335$, $p = .04$), e a ausência de efeitos principais da AoA ($F(1) = 0.5449$, $p = .46$) e da Densidade ($F(1) = 0.3606$, $p = .54$). As crianças necessitaram globalmente de mais informação acústico-fonética do que os adultos para reconhecerem palavras de todas as condições (428 ms vs. 376 ms, respectivamente). Este dado vai ao encontro do referido na literatura no sentido de que as crianças são globalmente piores em várias tarefas de reconhecimento comparativamente aos adultos.

À luz do LRM (Metsala & Walley, 1998), o desempenho dos adultos em tarefas de reconhecimento parece estar facilitado, dado que estes têm as suas representações fonológicas organizadas segmentalmente. Este pressuposto teórico tem encontrado sustentação em estudos empíricos. Garlock e colaboradores (2001) reportam efeitos principais de grupo em tarefas de *gating*, repetição de palavras e de pseudopalavras quando compararam o desempenho de crianças de 7.6 anos e adultos com cerca de 25 anos. Também um estudo de Vicente (2002) comparou o desempenho de crianças de 4, 6, 8 anos e adultos num paradigma de identificação de palavras em fundo de ruído e verificou que a percentagem de identificações

correctas de palavras aumenta com a idade. A única excepção foi verificada na comparação de crianças de 6 e 8 anos, na qual não se encontraram diferenças significativas.

Em 2007, Vicente e Castro compararam o desempenho de adolescentes (ca. 14.6 anos) e de adultos na mesma tarefa e também não encontraram qualquer efeito da idade nestes dois grupos. No presente estudo, reportamos diferenças significativas no desempenho na tarefa *gating* entre crianças e adultos. Pensamos que os nossos dados podem contribuir para verificar que a reestruturação das representações fonológicas no léxico mental em formatos segmentais não é um processo que se esgota no início da infância, dado que, aos 11 anos (crianças mais velhas do nosso grupo de participantes), estas parecem ainda não se encontrar completamente organizadas num formato segmental. No entanto, os adolescentes parecem ter já concluído este processo de reestruturação lexical, sendo o seu desempenho em tarefas de reconhecimento semelhante ao do adulto. O LRM prevê que o sucesso na aquisição da leitura está também depende de representações fonológicas segmentais. Num estudo realizado por Santos e Castro (2009), a análise do desempenho numa tarefa de leitura em crianças do 2º ao 5º ano de escolaridade colocou em evidência que valores de tecto não eram obtidos antes dos 11 anos de idade, o que parece indicar que a reestruturação lexical só estará concluída após a infância tardia. No entanto, serão necessários mais estudos, com diferentes paradigmas de reconhecimento e tarefas de leitura e consciência fonológica, para validar esta hipótese teórica.

O efeito principal da Frequência vai no sentido de as palavras muito frequentes serem reconhecidas mais rapidamente do que as palavras pouco frequentes (371 ms *vs.* 420 ms, respectivamente). Estes dados são consistentes com os descritos na literatura em geral, bem como em estudos recentes realizados para o PE (Ventura *et al.*, 2007; Vicente, Gonzaga & Lima, 2006). Não foram encontrado efeitos principais dos factores AoA e Densidade nem interacções significativas entre os factores Grupo x Frequência ($F(1) = 3.019$, $p = .8$) e Grupo x Densidade ($F(1) = 6.123$, $p = .08$). Contudo, foi encontrada uma interacção significativa Grupo x AoA ($F(1) = 6.014$, $p < .01$). Esta interacção indica que o efeito da AoA foi significativo para os adultos. Os adultos precisaram, em média, de 349 ms para reconhecerem palavras precoces, face aos 423 ms necessários para processarem palavras tardias (diferença na ordem dos 74 ms). Por seu lado, as crianças precisaram, em média, de 384 ms para processarem palavras precoces e de 432 ms para reconhecerem eficazmente palavras tardias (diferença de 48 ms). De facto, como referido por Garlock e colaboradores (2001), as representações das

palavras adquiridas precocemente são mais robustas e, como tal, reconhecidas mais facilmente a partir de *input* degradado, como acontece na tarefa *gating* (Brown & Watson, 1987; Fowler, 1991). Assim, os adultos parecem possuir representações mais estáveis das palavras precoces do que as crianças, dado que estas foram adquiridas há mais tempo.

No entanto, uma outra explicação possível para a ausência de efeitos da AoA em crianças pode ser o ponto de corte seleccionado para definir palavras precoces e tardias. Este ponto de corte situa-se entre os 5 e os 6 anos de idade, podendo ser já muito tardio para algumas crianças do grupo de participantes, que apresentam idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos.

Desempenho de reconhecimento de palavras e funcionamento cognitivo geral, leitura, memória de trabalho, consciência fonológica e vocabulário

Para as crianças, procedeu-se ao cálculo de correlações entre os resultados obtidos em todas as provas e o desempenho na tarefa de reconhecimento. Este desempenho foi calculado através da duração necessária para o reconhecimento de palavras muito *vs.* pouco frequentes, precoces ou tardias, densas ou esparsas. Encontraram-se correlações significativas entre a pontuação no Raven e na prova de Vocabulário (r = .47, p <.05), e entre o Raven e o reconhecimento de palavras precoces (r = -.46, p <.05) e de baixa frequência (r = -.46, p <.05). Estes resultados indicam que, quanto mais alta for a pontuação da criança no Raven, maior a sua pontuação na tarefa de Vocabulário e mais rapidamente reconhece palavras precoces e de baixa frequência. Verificamos ainda que, quanto mais frases a criança lê correctamente no TIL, mais facilmente reconhece palavras precoces (r = -.48, p <.05). As palavras precoces parecem beneficiar de um estatuto especial, sendo o seu reconhecimento facilitado nas crianças com melhores recursos em termos de funcionamento cognitivo geral e de vocabulário. Segundo o LRM, esta associação poderia ser explicada pelo facto de as palavras precoces serem as primeiras a sofrerem o processo de restruturação segmental devido à pressão exercida pelo aumento do vocabulário. Assim, crianças com melhor funcionamento cognitivo global e vocabulários mais extensos estariam em vantagem relativamente ao formato segmental das palavras precoces.

Chamamos ainda a atenção para a correlação moderada negativa entre o desempenho no Vocabulário e o reconhecimento de palavras densas (r = -.45, p <.05). As crianças com um vocabulário maior parecem ser melhores no

reconhecimento de palavras densas. Segundo o LRM (ibd.), as palavras densas seriam também um dos primeiros alvos do processo de restruturação segmental, devido à grande sobreposição fonológica de palavras. As análises de regressão demonstraram que o desempenho no TIL explicou 26% do reconhecimento de palavras precoces ($F(1) = 7.227$, $p = .01$), enquanto o desempenho no Raven prevê cerca de 20% do reconhecimento de palavras de baixa frequência ($F(1) = 4.955$, $p = .03$). Por último, ressaltamos que nem as medidas de consciência fonológica, nem as de memória de trabalho se correlacionaram ou constituíram preditores significativos do desempenho de reconhecimento.

Conclusão

No presente estudo, analisámos o efeito da AoA, frequência e densidade de vizinhança no reconhecimento de palavras faladas, recorrendo ao paradigma experimental *gating*. Verificou-se uma vantagem significativa no reconhecimento de palavras muito frequentes face a palavras pouco frequentes (efeito clássico da frequência), e a ausência de diferenças significativas no reconhecimento associadas à AoA e à Densidade. Se o efeito da frequência tem sido amplamente replicado na literatura, já o efeito da densidade parece ser ainda pouco claro, sobretudo para o Português, e serão necessários mais estudos que averiguem se este efeito é geral, dependente da tarefa ou restrito a um subgrupo específico de palavras.

Verificou-se, ainda, que os adultos foram mais rápidos no reconhecimento do que as crianças. Segundo o LRM (Metsala & Walley, 1998), a reestruturação segmental das palavras arquivadas em memória é fulcral para um reconhecimento de palavras mais rápido e exato. Os resultados do presente estudo sugerem que a reestruturação lexical não deverá estar completa antes dos 11 anos de idade. Demonstrámos também que as crianças melhores leitoras parecem ser igualmente melhores no reconhecimento de palavras precoces, e que as crianças com vocabulários mais extensos têm um melhor desempenho no processamento de palavras densas. Assim, e tal como previsto pelo LRM, existe uma relação entre as competências de leitura e de vocabulário e o reconhecimento de palavras faladas. Para esclarecer melhor esta relação pretendemos, em estudos futuros, testar crianças com défices específicos de leitura e averiguar se apresentam défices no reconhecimento de palavras faladas.

Referências bibliográficas

Bacelar do Nascimento, M. F., Casteleiro, J. M., Marques, M. L. G., Barreto, F., & Amaro, R. (s.d.). Corlex: Léxico de frequências do Português [Base lexical]. Disponível em http://www.clul.ul.pt.

Brown, G., & Watson, F. (1987). First in, first out: Word learning age and spoken word frequency as predictors of word familiarity and word naming latency. *Memory and Cognition, 15* (3), 208-216.

Brysbaert, M., & Ghyselinck, M. (2006). The effect of age of acquisition: Partly frequency related, partly frequency independent. *Visual Cognition, 13*(7/8), 992 – 1011.

Cameirão, M. L., & Vicente, S.G. (2010). Age-of-acquisition norms for a set of 1,749 Portuguese words. *Behavior Research Methods, 42*, 474 – 480.

Carroll, J., & White, M. (1973). Word frequency and age-of-acquisition as determiners of picture-naming latency. *Quaterly Journal of Experimental Psychology, 25*, 85-95.

Castro, S. L., Caló. S., Gomes, I., Kay, J., Lesser, R., & Coltheart, M. (2007). *PALPA-P, Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português*. Lisboa: CEGOC.

Dahan, D., Magnuson, J., & Tanenhaus, M. (2001). Time course of frequency effects in spoken word recognition: Evidence from eye movements. *Cognitive Psychology, 42*(4), 317 – 367.

Fowler, A. E.(1991). How early phonological development might set the stage for phoneme awareness. In S.A. Brady & D.P. Shankweiler (Eds.). *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 97 – 117). Hillsdale, NJ: Earlbaum.

Garlock, V., Walley, A., & Metsala, J. (2001). Age-of-acquisition, word frequency, and neighborhood density effects on spoken word recognition by children and adults. *Journal of Memory and Language, 45*(3), 468-492.

Gerhand, S., & Barry, C. (1999b). Age of acquisition, frequency and the role of phonology in the lexical decision task. Memory and Cognition, 27, 592-602.

Goldinger, S. D., Luce, P. A., Pisoni, D. B., & Marcario, J. K. (1992). Form-based priming in spoken word recognition: The roles of competition and bias. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 18*, 1211-1238.

Gomes, I., & Castro, S. L. (2003). Porlex, a lexical database in European Portuguese. *Psychologica, 32,* 91-108.

Griffiths, Y., & Snowling, M. (2001). Auditory word identification and phonological skills in dislexic and average readers. *Applied Psycholinguistics, 22*(3), 419 – 439.

Grosjean, F. (1996). Gating. In F. Grosjean & U. H. Frauenfelder (Eds.), *A guide to spoken word recognition paradigms* (Vol. 11, pp. 597-604). Hove: Psychology Press.

Luce, P. A. (1986). *Neighborhoods of words in the mental lexicon* (Tech. Rep. No. 6). Bloomington, Indiana: University of Indiana, Speech Research Laboratory, Department of Psychology.

Luce, P. A., & Pisoni, D. B. (1998). Recognizing spoken words: The neighbourhood activation model. *Ear & Hearing, 19*, 1-36.

Meireles, L. & Vicente, S. (2009). Age-of-acquisition and neighborhood density effects on written word recognition in Portuguese. [Abstract]. *XVII ESCOP 2009 Conference.*

Metsala, J.B. (1997). Spoken word recognition in reading disabled children. *Journal of Educational Psychology, 89*(1), 159-169.

Metsala, J.B. & Walley, A.C. (1998). Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: Precursors to phonemic awareness and early readind ability. In J.L. Metsala & L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 89-120). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Morrison, C., & Ellis, A. (2000). Real age of acquisition effects in word naming and lexical decision. *British Journal of Psychology*, 91, 167-180.

Morrison, C., & Ellis, A. (1995). The roles of word frequency and age of acquisition in word naming and lexical decision. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 21*, 116-133.

Santos, A. S., & Castro, S.L. (2009). *Aprender a Ler e Avaliar a Leitura – O TIL: Teste de Idade de Leitura*. Lisboa: Almedina.

Shaywitz, S. (2000). *Overcoming Dyslexia.* New York: Alfred A. Knopf.

Turner, J., Valentine, T., & Ellis, A. (1998). Contrastating effects of age of acquisition and word frequency on auditory and visual lexical decision. *Memory and Cognition, 26*, 1282-1291.

Ventura, P., Kolinsky, R., Fernandes, S., Querido, L., & Morais, J. (2007). Lexical reestructuring in the absence of literacy. *Cognition, 105*, 334 – 361.

Vicente, S. (2002). *Reconhecimento de palavras faladas: Abordagem desenvolvimental em Português Europeu* (Vols 1-2). Tese de Doutoramento não publicada, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Vicente, S. G., & Castro, S. L. (2007). Neighborhood density effects on spoken word recognition by European Portuguese seven grade students [Abstract]. *XIII ESCOP 2007 Conference, 77.*

Vicente, S. G., Gonzaga, L. O., & Lima, C. F. (2006). Efeitos da frequência, densidade de vizinhança e frequência de vizinhança no reconhecimento de palavras faladas em Português Europeu [Frequency, neighborhood density and neighborhood frequency effects in the recognition of words spoken in European Portuguese]. *In* N. R. Santos, M. L. Lima, M. M. Melo, A. A. Candeias, M. L. Grácio, & A. A. Calado (Orgs.), *Proceedings of the VI National Symposium of Investigation in Psychology* [CD, ISBN 978-972-98136-9-6]. Évora: Universidade de Évora.

Vicente, S. G., Castro, S. L., & Walley, A. (2008). Neighborhood density and the special role of age-of-acquisition in spoken word recognition in Portuguese. [Abstract]. *International Journal of Psychology,* 43, p. 701*.

Vicente, S., Castro, S. L., & Walley, A. (2003). A developmental analysis of similarity neighborhoods in European Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics, 2,* 115-133.

Vitevitch, M. S., & Luce, P. A. (1998). When words compete: Levels of processing in perception of spoken words. *Psychological Research, 9*, 325-329.

Vitevitch, M. S., & Luce, P. A. (1999). Probabilistic phonotactics and neighbourhood activation in spoken word recognition. *Journal of Memory and Language, 40*, 374-408.

Vitevitch, M. S., & Rodríguez, E. (2005). Neighborhood density effects in spoken word recognition in Spanish. *Journal of Multilingual Communication Disorders, 3* (1), 64-73.

Filipe, M. G., Vicente, S. G., Martins, A. G., & Santos, A., I. (2011). Caracterização de Competências Prosódicas Receptivas e Expressivas em Crianças e Adultos. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 455-469) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

Caracterização de Competências Prosódicas Receptivas e Expressivas em Crianças e Adultos

Marisa G. Filipe
marisafilipe@iol.pt
Selene G. Vicente
svicente@fpce.up.pt
Sandra G. Martins
Ana I. Santos
F.P.C.E. - U. Porto

Resumo
No presente estudo, pretende-se caracterizar o perfil desenvolvimental subjacente à aquisição de competências prosódicas, receptivas e expressivas, junto de uma população infantil e de adultos. Um total de 43 crianças entre os 6 e os 11 anos de idade e 10 adultos foram avaliados nas provas de Interacção, Segmentação e Foco do *Profiling Elements of Prosodic Systems-Children* (PEPS-C; Peppé & McCann, 2003) adaptadas para o Português Europeu. Na prova de Interacção, em que se avaliam as capacidades de compreensão e de produção de palavras com entoação declarativa e interrogativa, foram visíveis ganhos significativos entre o grupo de crianças com 6 e 7 anos de idade e o grupo dos adultos. Por sua vez, na prova de Segmentação de frases ambíguas, observaram-se ganhos nas competências receptivas de segmentação prosódica em função da idade para as crianças entre os 6 e os 7 anos e os adultos, sendo que, na vertente expressiva, o salto desenvolvimental foi mais tardio, posicionando-se entre os 9 e os 11 anos de idade. Quanto à prova do Foco, que põe em jogo a capacidade para acentuar ou enfatizar palavras-alvo numa frase, os resultados colocam em destaque diferenças significativas no desempenho entre crianças e adultos, assim como uma vantagem das tarefas receptivas vs. expressivas da prova.

Abstract
The aim of the present study is to evaluate receptive and expressive prosodic abilities in children, who attend the elementary school, and adults. A total of 43 children (6 to 11 years of age) and 10 adults had been evaluated in the Turn-End, Chunking and Focus subtests (receptive and expressive tasks) of the Profiling Elements of Prosodic Systems-Children (PEPS-C; Peppé & McCann, 2003) adapted for the European Portuguese. In the Turn-End subtest, that evaluates receptive and expressive capacities for words with declarative and interrogative intonation, were observed significant improvements between the 6/7 years-old children and adults. In the Chunking subtest, that evaluates the capacity to clarify ambiguous phrases, it was also observed a developmental progress that seems to occur later (between the 9 and 11 years of age) for the expressive (vs. receptive) chunking prosodic ability. Finally, the results obtained in the Focus subtest, that is associated to the capacity to emphasize target words in a phrase, showed significant differences between the performance of children and adults, as well as an advantage of the receptive versus the expressive tasks.

Introdução

A linguagem verbal é uma competência essencial à comunicação humana. Através da fala, o emissor transmite informação ao receptor que, por sua vez, recebe a mensagem e a descodifica. Este processo, complexo e exigente, requer que o emissor seja capaz de expressar claramente a mensagem e que o receptor a compreenda. Neste processo comunicacional, a prosódia assume um papel muito importante. Com efeito, como poderíamos fazer perguntas ou expressar emoção sem recorrer à melodia da voz? A prosódia, também designada na literatura por melodia do discurso, diz respeito às "variações de tom, intensidade e duração da cadeia falada" (Associação Portuguesa de Linguística, 1990) e tem grande impacto na intencionalidade comunicativa.

A prosódia tem sido estudada em populações sem alterações, assim como em populações clínicas. O estudo da prosódia em populações infantis sem alterações do desenvolvimento tem salientado a importância desta competência na aquisição da linguagem, quer a nível da compreensão, quer a nível da produção (e.g., Cutler & Swinney, 1987), existindo estudos que reforçam a ideia de que as categorias gramaticais e as estruturas sintácticas básicas podem ser estimuladas pela exploração de pistas fonológicas e prosódicas (Christophe, Guasti, Nespor, Dupoux & Ooyen, 1997). O modelo teórico proposto por Morgan e Demuth (1996), o *Prosodic Bootstrapping*, defende a ideia de que uma análise puramente fonológica está na base da aquisição lexical e sintáctica e que o desenvolvimento da sensibilidade prosódica é mais precoce do que o desenvolvimento fonológico, sintáctico e semântico (e.g., Christophe, Mehler & Sebastian-Galles, 2001; Crystal, 1979; Mehler et al., 1988). O estudo da prosódia em populações clínicas tem incidido sobretudo nas perturbações específicas de linguagem (PEL; e.g., Wells & Peppé, 2003), surdez (e.g., Parker & Rose, 1990), síndrome de Down (e.g., Heselwood, Bray & Crookston, 1995), síndrome de Williams (e.g., Catterall, Howard, Stojanovik, Szczerbinski & Wells, 2006), afasia (e.g., Seddoh, 2004), esquizofrenia (e.g., Pascual, Solé, Castillón, Abadía & Tejedor, 2005), epilepsia (e.g., Sanz-Martín, Guevara, Corsi-Cabrera, Ondarza-Rovira & Ramos-Loyo, 2006), doença de Alzheimer (e.g., Bucks & Radford, 2004), Parkinson (e.g., Goberman & Coelho, 2002), populações infantis com implantes cocleares (Peng, Tomblin, Spencer & Hurtig, 2007) e perturbações do espectro do autismo (e.g., Baltaxe & Simmons, 1985).

A prosódia é importante para a comunicação em geral ao longo do ciclo de vida, tendo um papel fundamental na aquisição da estrutura da língua materna em idades precoces, bem como implicações evidentes a nível social e profissional (Paul,

Augustyn, Klin & Volkmark, 2005). A caracterização desta competência em termos desenvolvimentais e a construção de instrumentos com vista à sua avaliação e intervenção em contexto clínico afiguram-se como linhas de investigação de grande relevo na actualidade. No entanto, é notória a escassez de estudos e de instrumentos de avaliação. Recentemente, surgiu no Reino Unido o *Profiling Elements of Prosodic Systems – Children* (PEPS-C; Peppé & McCann, 2003), desenvolvido como resposta à necessidade de obter um procedimento compreensivo da avaliação da prosódia receptiva e expressiva, avaliada ao nível da forma e da função. O nível da forma é considerado um nível básico de processamento fonético relacionado com as características acústicas das ondas sonoras. Dado que o significado não está envolvido neste nível básico, aquilo que é avaliado é a capacidade de processamento acústico. Por sua vez, o nível da função envolve níveis superiores de processamento, focalizando-se na avaliação da capacidade de compreensão e expressão prosódica para veicular funções afectivas, pragmáticas e gramaticais (Roach, 2000). A distinção entre estes dois níveis é importante ao nível da avaliação, uma vez que as perturbações da prosódia tanto se podem localizar ao nível da forma, como ao nível da função.

Perante o estado lacunar da investigação em Português Europeu (PE) neste domínio, desenvolveu-se recentemente um trabalho de adaptação do PEPS-C para a população portuguesa (Filipe, 2009; Filipe & Vicente, 2010a; Filipe & Vicente 2010b; Martins, 2009; Martins & Vicente, 2010). No contexto do presente estudo, apresentaremos resultados de crianças e adultos relativos às provas de Interacção, Segmentação e Foco.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 53 sujeitos organizados em dois grupos: o grupo normativo de crianças (n = 43) e o grupo normativo de adultos (n = 10). Adicionalmente, um grupo de 9 júris avaliou as produções dos participantes nas tarefas expressivas das diferentes provas. Todos os participantes são falantes nativos do PE sem quaisquer problemas auditivos ou visuais.

As 43 crianças do grupo normativo têm idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos (M = 8.00; DP = 1.43), sendo 20 do sexo feminino (cf. Tabela 1). Todas frequentam o 1º ciclo do Ensino Básico em estabelecimentos de ensino, públicos e privados, na zona do Grande Porto. Relativamente ao nível socioeconómico (NSE), definido de acordo com o nível educacional e o estatuto profissional dos pais

(McMillan & Westren, 2000), verificou-se que se situa entre o nível baixo e médio-alto.

Tabela 1 - *Média (M), desvio-padrão (DP) e amplitude de variação das idades dos participantes do grupo de crianças (n = 43), separadamente por grupo de idade.*

Grupo Idade	**M/F**	***M***	***DP***	**Amplitude**
6;2 – 7;5 (*n* = 12)	6/6	6.42	0.52	6 – 7
7;6 – 9;5 (*n* = 19)	10/9	7.74	0.56	7 – 9
9;6 – 11;5 (*n* =12)	7/5	9.67	0.65	9 – 11

Nota. A coluna M/F diz respeito ao número de participantes em função do sexo, masculino e feminino. A idade foi calculada em anos e décimas do ano.

Todas as crianças apresentam um nível de inteligência não verbal igual ou superior à média prevista para a idade, avaliado com as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR, Simões, 2000). Foi também obtido o consentimento informado por parte dos encarregados de educação.

O grupo de adultos (*n* = 10) é constituído por estudantes universitários da Universidade do Porto com idades compreendidas entre os 21 e os 27 anos (*M* = 24.10, *DP* = 2.23), sendo 5 do sexo feminino.

Quanto ao grupo de 9 júris, todos possuíam formação superior e tinham idades compreendidas entre os 24 e os 34 anos (*M* = 26, *DP* = 1.44), sendo 67% do sexo feminino. Três júris possuíam formação em áreas relacionadas com a linguagem e/ou tinham uma sensibilidade especial para a vertente auditiva.

Material

O protocolo de avaliação incluiu as provas de Vocabulário, Interacção, Segmentação e Foco do PEPS-C adaptadas para o Português Europeu (Filipe, 2009; Filipe & Vicente, 2010a; Filipe & Vicente 2010b; Martins, 2009; Martins & Vicente, 2010). A avaliação da população infantil incluiu ainda as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR, Simões, 2000) como medida de avaliação da inteligência não-verbal. Foi ainda utilizado um gravador para gravar as tarefas expressivas das diferentes provas.

A prova de Vocabulário é constituída por 44 imagens correspondentes a todos os estímulos que compõem as três provas (tarefas receptivas e expressivas) e o seu objectivo é o de assegurar que a criança reconhece as imagens e se encontra familiarizada com elas. Nesta prova, a tarefa do sujeito consiste em nomear cada

uma das imagens: “O que achas que isto é?”. O experimentador corrigiu todas as nomeações incorrectas.

A prova de Interacção avalia a capacidade do sujeito para distinguir entre dois tipos de frases, declarativas e interrogativas. É constituída pela tarefa receptiva e expressiva, tendo cada uma um total de 20 itens (*N* = 2 para exemplo + 2 para treino + 16 experimentais). Na tarefa receptiva, o participante ouve um estímulo auditivo que poderá ter uma entoação interrogativa ou declarativa. Simultaneamente, no ecrã do computador aparecem duas imagens: uma representando uma criança a oferecer comida (associada ao padrão interrogativo) e a outra representando uma criança a olhar para esse mesmo alimento num livro (associada ao padrão declarativo). A tarefa do sujeito consiste em escolher a imagem que corresponde ao estímulo auditivo apresentado. Por sua vez, na tarefa expressiva são apresentadas ao sujeito as mesmas imagens usadas na tarefa receptiva e a tarefa consiste na nomeação de cada alimento com a entoação adequada à imagem (declarativa ou interrogativa).

A prova de Segmentação avalia as competências de compreensão e produção sintáctica de frases que podem ser desambiguadas através do uso da prosódia. É constituída por dois tipos de estímulos que formam os itens das tarefas receptiva (*N* = 2 para exemplo + 2 para treino + 16 experimentais) e expressiva (*N* = 2 para exemplo + 2 para treino + 16 experimentais). O primeiro tipo de estímulos recorre à distinção entre palavras simples e compostas. Cada item que compõe a tarefa receptiva é constituído por um estímulo auditivo e duas imagens. Em cada imagem encontram-se desenhos que tanto podem corresponder a três palavras isoladas (e.g., *PORTA, CHAVES E LEITE*) como a uma palavra composta e duas palavras isoladas (e.g., *PORTA-CHAVES E LEITE*). A tarefa do sujeito consiste em ouvir o estímulo auditivo e seleccionar qual das duas imagens o representa. Por sua vez, na tarefa expressiva são apresentas as mesmas imagens da tarefa receptiva, uma de cada vez, e a tarefa do sujeito consiste em fazer a nomeação em voz alta. O segundo tipo de estímulos da prova de Segmentação utiliza imagens de meias de várias cores. Cada item da tarefa receptiva é composto por uma duas imagens (cada uma com dois pares de meias bicolores ou monocolores) e um estímulo auditivo (e.g., MEIAS PRETAS & VERDE[1]). É pedido para seleccionar a imagem correspondente ao estímulo auditivo que lhe é apresentado. Por exemplo, para a frase MEIAS PRETAS&VERDES E ROSAS, a imagem correcta corresponderia a um par de meias com

[1] Quando os adjectivos aparecem unidos por “&”, sem espaço, significa que se trata de uma par de meias com duas cores.

duas cores, preto e verde, e a outro par de meias totalmente rosa. Por sua vez, na tarefa expressiva são usados os mesmos tipos de estímulos, mas apenas é apresentada uma imagem de cada vez (com dois pares de meias), que deve ser nomeada em voz alta.

A prova Foco avalia a capacidade para enfatizar informação importante numa frase. É constituída pelos 40 itens das tarefas receptiva (*N* = 2 para exemplo + 2 para treino + 16 experimentais) e expressiva (*N* = 2 para exemplo + 2 para treino + 16 experimentais). Na tarefa receptiva, são apresentadas ao sujeito imagens, cada uma constituída por duas manchas de cores diferentes em fundo cinzento. Por exemplo, à imagem de uma mancha preta e outra mancha vermelha está associado um estímulo auditivo "EU QUERIA MEIAS *PRETAS* E VERMELHAS", sendo uma das cores enfatizada (neste exemplo, o foco posiciona-se na cor PRETA). A tarefa do sujeito consiste em identificar na imagem qual das duas manchas coloridas, neste caso a preta ou a vermelha, foi enfatizada pelo locutor. Na tarefa expressiva, são apresentadas imagens, uma de cada vez, de uma vaca ou de uma ovelha com uma bola de futebol. Os animais aparecem pintados numa cor entre várias possíveis (preto, branco, vermelho, verde e azul). A cada imagem está sempre associado um estímulo auditivo que a descreve, mas de forma incorrecta. Por exemplo, aparece a imagem de uma ovelha azul com a bola associada ao estímulo auditivo "*A VACA AZUL TEM A BOLA*". A tarefa do sujeito consiste em corrigir o locutor enfatizando a palavra correcta. Neste caso, a resposta correcta seria: "NÃO, A *OVELHA* AZUL TEM A BOLA". De salientar que há dois tipos de correcções possíveis, ou centradas no animal (vaca ou ovelha), ou centradas na cor do animal.

Procedimento

A administração das MPCR e das provas Vocabulário, Interacção, Segmentação e Foco do PEPS-C realizou-se numa sessão individual com a duração aproximada de 45 minutos, em locais cedidos pelas instituições educativas dos participantes. A ordem de administração dos materiais foi a mesma para todos os participantes: (1) MPCR; (2) prova de Vocabulário; (3) tarefas receptiva e expressiva da prova Interacção; (4) tarefas receptiva e expressiva da prova Segmentação e (4) tarefas receptiva e expressiva da prova Foco. No caso dos adultos, não se administraram as MPCR.

O desempenho nas tarefas expressivas foi gravado e, posteriormente, avaliado por um painel de júris que fez a cotação das respostas. O painel de júris apenas avaliou as respostas do grupo de crianças. As respostas dos adultos foram cotadas no decorrer da prova pelo próprio experimentador.

Resultados e Discussão

Nas tarefas receptivas das provas de Interacção, Segmentação e Foco do PEPS-C (*N* = 16 itens experimentais em cada prova), cada resposta correcta foi cotada com 1 valor e a resposta incorrecta com 0 valores. Os critérios de cotação foram os mesmos usados da versão original em Inglês (Peppé, McCann, Gibbon, O'Hare & Rutherford, 2006). Nas tarefas expressivas, a classificação das respostas das crianças foi realizada pelo painel de 9 júris. Cada júri avaliou as respostas de um conjunto aproximado de 20 crianças e cada criança foi avaliada, em geral, por três júris diferentes. A cotação foi feita de acordo com os critérios da versão original (Peppé & McCann, 2003) tendo-se considerado "boas" respostas (1 ponto) aquelas em que os três júris fizeram avaliações concordantes, respostas "razoáveis" (0.5 pontos) aquelas em que apenas dois júris estiveram de acordo, e respostas "fracas" (0 pontos) sempre que os três júris estavam em desacordo. No caso dos adultos, a cotação das respostas expressivas foi realizada apenas pelo experimentador previamente treinado.

Os resultados obtidos nas provas de Interacção, Segmentação e Foco foram analisados em função da idade. Para os quatro grupos de idade foi calculada a média, o desvio-padrão e amplitude de variação dos resultados, separadamente para as tarefas de expressão e de recepção. Realizou-se uma ANOVA, tendo o desempenho nas tarefas (receptiva vs. expressiva) como variáveis dependentes e a idade como variável independente.

Prova de Interacção

Os resultados obtidos na tarefa receptiva da prova de Interacção encontram-se descritos na Tabela 2. Tal como pode ser observado, obtiveram-se resultados mais baixos nas crianças mais novas (*M* = 13.25, *DP* = 3.13) e resultados mais elevados nas crianças mais velhas e nos adultos (*M* = 15.17 vs. 16.00, *DP* = 1.85 vs. 0.0, respectivamente). A diferença no desempenho entre as crianças mais novas e os adultos é significativa e, em média, na ordem dos 3 pontos [$F(3, 49) = 2.939$, $p < 0.05$].

Tabela 2 - *Média (M), desvio-padrão (DP) e amplitude de variação dos resultados obtidos na prova de Interacção – Tarefa Receptiva, separadamente por grupo de idade.*

Grupo	*M*	*DP*	Amplitude
6.2 – 7.5 (*N* = 12)	13.25	3.13	6 – 16
7.6 – 9.5 (*N* = 19)	14.21	2.59	8 – 16
9.6 -11.5 (*N* = 12)	15.17	1.85	10 – 16
Adultos (*N* = 10)	16.00	0.00	16 – 16

Nota. O valor máximo neste teste é de 16 pontos.

Relativamente à tarefa expressiva, o desempenho das crianças mais novas é significativamente inferior ao dos adultos [F (3, 49) = 8.893, p < 0.01], sendo a magnitude da diferença de 6 pontos o que constitui o dobro do observado na tarefa receptiva (M = 10.0 vs. 16.0, respectivamente; cf. Tabela 3).

Tabela 3 - *Média (M), desvio-padrão (DP) e amplitude de variação dos resultados obtidos na prova de Interacção – Tarefa Expressiva, separadamente por grupo de idade.*

Grupo	*M*	*DP*	Amplitude
6.2 – 7.5 (*N* = 12)	10.00	2.87	6.5 – 16
7.6 – 9.5 (*N* = 19)	13.42	3.05	5 – 15
9.6 -11.5 (*N* = 12)	12.71	2.98	8 – 16
Adultos (*N* = 10)	16.00	0.00	16 – 16

Nota. O valor máximo neste teste é de 16 pontos

Prova de Segmentação

Os resultados obtidos na tarefa receptiva da prova de Segmentação podem ser consultados na Tabela 4. Como documentado, obtiveram-se resultados inferiores nas crianças mais novas (M = 12.33, DP = 2.60) comparativamente às crianças mais velhas e adultos (M = 14.08 vs. 15.90, DP = 1.67 vs. 0.36, respectivamente). Os adultos têm um resultado significativamente superior ao dos mais novos [F (3, 49) = 6.710, p = 0.01], sendo visível uma melhoria significativa no desempenho com a idade (diferença média de 4 pontos entre as criança mais novas e os adultos).

Tabela 4 - *Média (M), desvio-padrão (DP) e amplitude de variação dos resultados obtidos na prova de Segmentação – Tarefa Receptiva, separadamente por grupo de idade.*

Grupo	*M*	*DP*	Amplitude
6.2 – 7.5 (*N* = 12)	12.33	2.60	9 – 16
7.6 – 9.5 (*N* = 19)	12.66	2.51	8 – 16
9.6 -11.5 (*N* = 12)	14.08	1.67	11 – 16
Adultos (*N* = 10)	15.90	0.36	15 – 16

Nota. O valor máximo neste teste é de 16 pontos.

Na tarefa expressiva, o desempenho nos três de grupos de crianças não difere significativamente (cf. Tabela 5; *M* = 12.75 vs. 12.55 vs. 12.33, respectivamente, para os três grupos de idade). Contudo, há diferenças significativas [*F* (3, 49) = 5.186, *p* > 0.05] entre o desempenho das crianças mais velhas e o dos adultos, sendo este significativamente superior (*M* = 15.65, *DP* = 0.66).

Tabela 5 - *Média (M), desvio-padrão (DP) e amplitude de variação dos resultados obtidos na prova de Segmentação – Tarefa Expressiva, separadamente por grupo de idade.*

Grupo	*M*	*DP*	Amplitude
6;2 – 7;5 (*N* = 12)	12.75	1.97	9.5 – 16
7;6 – 9;5 (*N* = 19)	12.55	2.12	8.0 – 15
9;6 -11;5 (*N* = 12)	12.33	3.32	7.5 – 16
Adultos (*N* = 10)	15.65	0.66	14 – 16

Nota. O valor máximo neste teste é de 16 pontos.

Prova Foco

Na tarefa receptiva (cf. Tabela 6), é visível um ligeiro decréscimo no desempenho do 1º (*M* = 15.75; *DP* = 0.45) para o 3º grupo de idade (*M* = 15.42; *DP* = 1.73), embora essas diferenças não sejam significativas [*F* (2, 40) = 1. 78, *ns*]. Os resultados obtidos pelos adultos (*M* = 16.0; *DP* = 0.0) são ligeiramente superiores aos das crianças, embora a diferença também não seja significativa [*F* (3, 49) = 2. 22; *ns*].

Tabela 6 - *Média (M), desvio-padrão (DP) e amplitude de variação dos resultados obtidos na prova de Foco – Tarefa Receptiva, separadamente por grupo de idade.*

Grupo	*M*	*DP*	Amplitude
6.2 – 7.5 (*N* = 12)	15.75	0.45	15 – 16
7.6 – 9.5 (*N* = 19)	14.58	2.27	8 – 16
9.6 -11.5 (*N* = 12)	15.42	1.73	10 – 16
Adultos (*N* = 10)	16.00	0.00	16 – 16

Nota. O valor máximo neste teste é de 16 pontos.

Contrariamente ao desempenho obtido na tarefa receptiva, na tarefa expressiva o desempenho dos três grupos de crianças é muito baixo, não ultrapassando os 5 pontos num máximo de 16 (cf. Tabela 7). Não foram encontradas diferenças significativas no desempenho das crianças em função da idade [F (2, 40) = 0.73, *ns*]. O padrão de desempenho nos adultos é significativamente superior ao das crianças [F (3, 49) = 35. 93; $p < .05$], sendo a diferença na ordem dos 10 pontos.

Tabela 7 - *Média (M), desvio-padrão (DP) e amplitude de variação dos resultados obtidos na prova de Foco – Tarefa Expressiva, separadamente por grupo de idade.*

Grupo	*M*	*DP*	Amplitude
6;2 – 7;5 (*N* = 12)	5.08	3.86	0 – 11
7;6 – 9;5 (*N* = 19)	3.89	2.34	0.5 – 8
9;6 -11;5 (*N* = 12)	3.50	4.24	0 – 14.5
Adultos (*N* = 10)	15.25	0.75	14 – 16

Nota. O valor máximo neste teste é de 16 pontos.

Em suma, as diferenças significativas observadas em todas as provas no desempenho entre crianças e adultos são concordantes com a ideia de que há ganhos nas competências prosódicas em função da idade (e.g., Cruttenden, 1985; cit in Wells et al., 2004), neste caso particular muito visíveis entre os 6/7 anos e os 9/11 anos. E ainda que a literatura não seja consensual no delinear de marcos desenvolvimentais relativos à aquisição da prosódia, há acordo relativamente ao facto de que, nos adultos, as competências prosódicas estão estabelecidas, constituindo um poderoso instrumento na comunicação do dia-a-dia (e.g., Kjelgaard & Speer, 1999; Schafer, Speer & Warren, 2005).

De um modo geral, o desempenho foi sempre superior nas tarefas receptivas relativamente às expressivas, sendo que este desfasamento é mais acentuado na prova do Foco. Realizou-se um teste-T para amostras emparelhadas e os resultados sugeriram diferenças significativas nesta prova [t (42) = 19.99; p < .05], sendo a tarefa receptiva aquela em que se obteve o melhor resultado médio comparativamente à expressiva (M = 15.14 vs. 1.82; valores médios para a totalidade do grupo de crianças). Contudo, o baixo desempenho dos participantes na tarefa expressiva poderá dever-se a questões morfológicas da língua portuguesa uma vez que Martínez-Castilla e Peppé (2008), num estudo realizado com nativos do Espanhol, encontraram um resultado muito semelhante aos dados portugueses para o mesmo intervalo de idades (intervalo dos 7 anos e 6 meses aos 9 anos e 5 meses; M = 4.45; DP = 4.70). Todavia, as investigadoras sugerem como possível explicação para estes resultados baixos o facto de o desenvolvimento da competência prosódica de produção do Foco ainda não se encontrar atingido no intervalo de idades entre os 6 e os 11 anos, pelo menos no que diz respeito à língua espanhola. Acrescentam ainda que o Espanhol é uma língua românica, pelo que há uma tendência para que a colocação do Foco se faça, em parte, através da ordem das palavras na frase e não exclusivamente através da entoação, como acontece nas línguas germânicas (e.g., Inglês). Por isso, no Espanhol torna-se mais difícil e exigente expressar o Foco através da entoação, como acontece nesta tarefa. Ora, sendo também o Português uma língua românica, este poderá eventualmente ser um dos motivos pelos quais a prestação das crianças ficou muito aquém do nível de tecto. Nas provas de Interacção e de Segmentação, ainda que este padrão se mantenha, as diferenças são menos pronunciadas. Estes resultados parecem indicar que a competência prosódica relativa ao Foco é adquirida mais tardiamente do que as competências prosódicas de interacção e de segmentação, e que entre os 11 anos e a idade adulta há ainda um trajecto a percorrer.

Conclusão

Um dos principais contributos do presente estudo foi o de caracterizar as competências prosódicas de interacção, segmentação e foco em crianças que frequentam o 1º ciclo do ensino básico e em adultos. Os resultados encontrados sugerem que estas competências não se encontram totalmente desenvolvidas entre os 6 e os 11 anos de idade, mas que constituem uma ferramenta usada de forma eficaz em adultos.

A nível clínico, o presente trabalho tem a mais-valia de introduzir no contexto português um instrumento estandardizado na avaliação desta competência. Este trabalho pode, assim, contribuir para uma avaliação mais eficaz e, consequentemente, uma intervenção mais adequada, uma vez que o tratamento clínico de alterações da prosódia não tem sido explorado, como consequência do facto de os técnicos não disporem de instrumentos de avaliação adequados.

Em termos de investigação futura, realça-se o interesse em prosseguir na aferição das diferentes provas do PEPS-C para o Português Europeu (Prova do Afecto e provas que avaliam a Forma) e a necessidade de estender a avaliação a crianças com idades inferiores a 6 anos e a jovens dos 11 anos até à idade adulta. Seria também importante avaliar a tipicidade da prosódia em populações clínicas como, por exemplo, as perturbações do espectro do autismo. De facto, a prosódia é relevante para as mais importantes teorias do autismo, particularmente a Teoria da Mente, sendo que esta destaca que a capacidade para inferir o estado mental de outra pessoa, ou a sua intenção pragmática, pode estar directamente relacionada com o entendimento da prosódia de uma terceira pessoa (Baron-Cohen, 1995).

Referências bibliográficas

Associação Portuguesa de Linguística (1990). *Dicionário de Termos Linguísticos*. Lisboa: Edições Cosmos.

Baltaxe, C. A. M., & Simmons, J. Q. (1985). Prosodic development in normal and autistic children. *In* E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Communication problems in autism* (pp. 95-125). New York: Plenum Press.

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge: MIT Press/Bradford Books.

Bucks, R. S., & Radford, S. A. (2004). Emotion processing in Alzheimer's disease. *Aging and Mental Health*, *8* (3), 222–232.

Catterall, C., Howard, S., Stojanovik, V., Szczerbinski, M., & Wells, B. (2006). Investigating prosodic ability in Williams syndrome. *Clin Linguist Phon, 20* (7-8), 531-538.

Christophe, A., Guasti, T., Nespor, M., Dupoux, E., & Ooyen, B. V. (1997). Reflections on phonological bootstrapping: Its role for lexical and syntactic acquisition. *Language and Cognitive Processes, 12* (5/6), 585-612.

Christophe, A., Mehler J., & Sebastian-Galles, N. (2001). Perception of prosodic boundary correlates by newborn infants. *Infancy, 2*, 385-394.

Crystal, D. (1979). Prosodic development. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language acquisition* (pp. 33-48). Cambridge: Cambridge University Press

Cutler, A., & Swinney, D. A. (1987). Prosody and the development of comprehension. *Journal of Child Language, 14* (1),145-167.

Filipe, M. G. (2009). *Adaptação do Profiling Elements of Prosodic Systems-Children (PEPS-C) para o Português Europeu: Prova de Segmentação*. Tese de mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Filipe, M. G., & Vicente S. G. (2010a, Março). Avaliação da competência prosódica de segmentação em crianças e adultos. *In* C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2622-2636). Retirado de http://www.actassnip2010.com

Filipe, M. G., & Vicente S. G. (2010b, Março). Capacidades de segmentação prosódica em crianças e adultos. Poster apresentado no *5.º Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Psicologia Experimental.* Braga (Portugal): Universidade do Minho.

Goberman, A., & Coelho, C. (2002). Acoustic analysis of Parkinsonian speech I: Speech characteristics and L-Dopa therapy. *NeuroRehabilitation, 17*, 237-246.

Heselwood, B., Bray, M., & Crookston I. (1995). Juncture, rhythm and planning in the speech of an adult with Down's syndrome. *Clinical Linguistics and Phonetics*, *9*, 121-137.

Kjelgaard, M., & Speer, R. (1999). Prosodic facilitation and interference in the resolution of temporary syntactic closure ambiguity. *Journal of Memory and Language, 40*, 153-194.

Martins, S. M. (2009). *Desenvolvimento da Competência Prosódica Focus em Crianças com e sem Sindrome de Asperger.* Tese de mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educaçao da Universidade do Porto.

Martins, S. G., & Vicente S. G. (2010, Março). Desenvolvimento da competência prosódica foco. *In* C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 1656-1670). Retirado de http://www.actassnip2010.com.

McCann, J., & Peppé, S. (2003). Prosody in autism spectrum disorders: A critical review. *Int. J. Lang. Comm. Dis.*, *38*(4), 325-350.

McMillan, J., & Western, J. (2000). Measurement of the socio-economic status of Australian higher education students. *Higher Education, 39*, 223-248.

Mehler, J., Jusczyk, P. W., Lamberts, G., Halstead, N., Bertoncini J., & Amiel-Tison, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, *29,* 143-178.

Morgan, J. L., & Demuth, K. (1996). Signal to Syntax: an overview. In J. L. Morgan & K. Demuth (Eds.), *Signal to syntax: Bootstrapping from speech to grammar in early acquisition* (pp. 1-22). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Parker, A., & Rose H. (1990). Deaf children's phonological development. In A. G. Pamela (Eds.), *Developmental speech disorders* (pp.83.108). New York: Wiley.

Pascual, S., Solé, B., Castillón, J. J., Abadia, M. J., & Tejedor, M. C. (2005). Prosódia afectiva y reconocimiento facial y verbal de la emoción en la esquizofrenia*. Rev. Psiquiatria Fac. Med. Barna, 32*, 179-183.

Paul, R., Augustyn, A., Klin, A., & Volkmark, F. R. (2005). Perception and production of prosody by speakers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Development Disorders, 35*(2), 205-220.

Peng, S., Tomblin, J. B., Spencer, L. J., & Hurtig, R. R. (2007). Imitative production of

rising speech intonation in pediatric cochlear implant recipients. *J Speech Lang Hear Res*, *50*, 1210–1227.

Peppé, S., McCann, J., Gibbon, F., O'Hare, A., & Rutherford, M. (2006). Assessing prosodic and pragmatic ability in children with high-functioning autism. *Journal of Pragmatics*, *38,* 1776-1791.

Roach, P. (2000). *English Phonetics and phonology: A practical course* (3ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Sanz-Martín, A., Guevara, M. A., Corsi-Cabrera, M., Ondarza-Rovira R., & Ramos-Loyo, J. (2006). Effecto diferencial de la lobectomía temporal izquierda y derecha sobre el reconocimiento y la experiencia emocional en pacientes con epilepsia. *Rev Neurol, 42*, 391-398.

Schafer, A. J., Speer, S. R., & Warren, P. (2005). Prosodic influences on the production and comprehension of syntactic ambiguity in a game-based conversation task. *In* M. Tanenhaus & J. Trueswell (Eds.) *Approaches to Studying World Situated Language Use: Psycholinguistic, Linguistic and Computational Perspectives on Bridging the Product and Action Tradition*. Cambridge: MIT Press.

Seddoh, A. (2004). Prosodic disturbance in aphasia: Speech timing versus intonation production. *Clinical Linguistics and Phonetics, 18* (1), 17-38

Simões, M. (2000). *Investigações no âmbito da Aferição Nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Wells, B., & Peppé, S. (2003). Intonation abilities of children with speech and language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 46,* 5-20.

Wells, B., Peppé, S., & Goulandris, A. (2004). Intonation development from five to thirteen. *Journal of Child Language, 31,* 749-778.

Martins, D. B. & Vale, A. P. (2011). Preditores da aprendizagem da leitura e da escrita: Comparação entre dois testes de consciência fonológica. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp.470-482) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

Preditores da aprendizagem da leitura e da escrita: Comparação entre dois testes de consciência fonológica

Bruno Dias Martins
U.T.A.D. – Unidade de Dislexia
bdiasm@sapo.pt
Ana Paula Vale
U.T.A.D. – Unidade de Dislexia
pvale@utad.pt

Resumo
Este estudo comparou dois testes de consciência fonológica, usados com crianças pré-leitoras, quanto ao seu potencial para predizer os progressos alfabéticos ulteriores. Participaram 50 crianças que, numa primeira fase, realizaram o Teste de Detecção Mesma-Diferente (DMD) e o Teste de Detecção do Intruso (DICI). Na segunda fase, 8/9 meses após o início do ensino formal da leitura/escrita, as crianças foram avaliadas relativamente às capacidades cognitivas gerais, leitura e escrita de palavras e pseudopalavras. A detecção do Ataque e do Corpo da sílaba do DMD, e da Rima do DICI, produziram correlações significativas com o desempenho na leitura e na escrita. A detecção do Ataque do DMD apresentou o maior potencial preditivo relativamente aos desempenhos na escrita, enquanto a detecção do Corpo da Sílaba, do mesmo teste, foi a variável que mostrou maior potencial preditivo para o desempenho em leitura. Em geral, os resultados sugerem que o DMD tem melhor potencial preditivo do que o DICI.

Abstract
This study compared two tests of phonological awareness, used with pre-readers, about their potential for predicting children's subsequent alphabetic progress. In the first phase of the study fifteen children passed the Same-Different Detection Test (DMD) and the Odd-one Detection Test (DICI). In a second phase, 8/9 months after the beginning of formal teaching of reading, the same children were tested in relation to general cognitive abilities, reading and spelling of words and non-words. The detection of the Attack and the Body from DMD and the Rime from DICI yielded significant correlations regarding reading and spelling performances. The detection of the Attack from DMD presented the greatest potential to predict spelling performance, while the detection of the Body, from the same test, was the variable that showed the greatest predictive potential regarding reading performance. Overall the results suggest that the DMD has better predictive potential than the DICI.

Introdução

A importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita tem sido largamente estudada e dificilmente será sobre-estimada (Castles & Coltheart, 2004).

Vários estudos têm evidenciado que a consciência fonológica (mais especificamente a consciência fonémica) é um dos factores que melhor prediz a aprendizagem da leitura e da escrita nos sistemas alfabéticos (Cappovilla, Gütschow, & Capovilla, 2004; Caravolas, Volín, & Hulme, 2005; Hulme, Hatcher, Nation, Brown, Adams & Stuart, 2002; Linklater, O´Connor, & Palardy, 2009; Nikolopoulos, Goulandris, Hulme, & Snowling, 2006), entre os quais o português europeu (Vale & Teixeira, 2005; Vale, 2000). Para além disso, a consciência fonémica é a capacidade fonológica que melhor discrimina entre crianças portuguesas com e sem dislexia (Vale, Sucena & Viana, em preparação).

A relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita tem sido amplamente documentada a partir de estudos com crianças de idade pré-escolar (Storch & Whitehurst, 2002). A sensibilidade fonológica avaliada antes, ou nos primeiros momentos, da iniciação à leitura reflecte diferenças individuais muito estáveis e tem um poder preditivo muito forte relativamente ao desenvolvimento posterior em leitura (Vale, 2000; Wagner *et al.,* 1997).

Existem diferentes tipos de testes para avaliar as capacidades metafonológicas. Relativamente à língua portuguesa, subsistem dúvidas sobre quais poderão ser mais apropriados para usar com crianças pré-leitoras.

O objectivo desta investigação foi comparar o potencial preditivo de dois testes que avaliam a capacidade das crianças pré-leitoras para reflectir sobre as estruturas da fala. Pretendeu-se perceber se as diferenças entre os testes se repercutem no seu potencial para prever a aprendizagem da leitura e da escrita.

No presente estudo pretendeu-se analisar as seguintes hipóteses de investigação:

H_1 – As diferenças entre os testes de consciência fonológica repercutem-se no seu potencial para predizer o nível de desempenho em leitura e escrita.

H_2 – De entre as unidades fonológicas testadas, o fonema (a consciência fonémica) é a variável que melhor prediz o desempenho em leitura e escrita.

Método

Participantes

Neste estudo participaram 50 crianças, 22 (44%) do sexo feminino e 28 (56%) do sexo masculino), que frequentavam duas escolas particulares de Vila Real. Foram

avaliadas em duas fases diferentes: a primeira decorreu no final do último ano do Jardim-de-Infância e a segunda fase realizou-se oito a nove meses após o início da aprendizagem alfabética, em Junho/Julho. Assim, 50 crianças completaram a primeira fase de testagem e 46 completaram ambas as fases. A Tabela 1 apresenta a caracterização da amostra quanto à idade e à distribuição dos resultados no MCP-Raven.

Tabela 1 - Caracterização da amostra quanto à idade e MCP-Raven

N		50
Idade	Média	6;00*
	Desvio Padrão	.03*
	Max.	6;03*
	Min.	5;06*
MCP-Raven, Percentil	5-9	1 (2.17%)
	25-49	9 (19.56%)
	50-74	6 (13.04%
	75-89	18 (39.13%)
	90-94	3 (6.52%)
	95-100	9 (19.56%)
	Total	46
	Faltas	4

* anos; meses

Instrumentos e procedimentos

Na primeira fase da recolha, que incluiu três sessões individuais, foi aplicado o Teste de Detecção Mesma-Diferente (na 1ª e 2ª sessões) e o Teste de Detecção do Intruso (3ª sessão).

Teste de Detecção Mesma-Diferente – Este teste foi adaptado para o português (Vale, 2000) a partir do teste *Common Unit Task* (Duncan, Seymour & Hill, 1997) e do teste *Same-Different Task* (Treiman & Zukowsky, 1991). A realização deste teste implica um juízo do tipo igual-diferente na detecção de uma unidade fonológica sub-silábica que é partilhada, ou não, por um par de palavras. O teste é constituído por cinco listas de pares de palavras referentes a cinco condições diferentes. Cada condição avalia uma unidade fonológica alvo: o Ataque (C inicial da sílaba); Corpo da sílaba (C+V iniciais da sílaba); Rima (VC finais da sílaba); Núcleo

(V da sílaba); e a Coda (C final da sílaba). As palavras que constituem o teste são monossilábicas, sendo cada lista constituída por quatro ensaios de treino, com dois pares positivos e dois negativos, e 12 ensaios experimentais (seis pares positivos e seis negativos). Nesta prova, a criança tinha que dizer se duas palavras tinham o mesmo "som" no início, no meio ou no fim, conforme indicado.

Teste de Detecção do Intruso – Este teste (Vale, 2009) foi construído a partir do teste de Detecção do Intruso, criado pela equipa de Bryant (Bradley & Bryant, 1983), e da sua versão com imagens (Bryant, Bradley, Maclean & Crossland, 1989). Neste teste são usadas imagens para cada palavra, de modo a reduzir o impacto na carga de memória de trabalho exigido pela tarefa. O teste avalia três condições diferentes: fonema inicial, sílaba inicial e Rima. Cada uma das condições é constituída por dois ensaios de treino e oito ensaios experimentais. O teste é constituído por 30 cartões A3, 10 por cada uma das três condições do teste. Cada cartão apresenta uma série de 4 imagens de objectos, animais ou pessoas, cujos nomes eram palavras dissilábicas. Três das palavras partilham uma mesma unidade fonológica que, dependendo da condição, pode ser o fonema inicial, sílaba inicial ou a Rima. A palavra intrusa não partilha a unidade fonológica alvo da condição com as restantes palavras, e a sua posição relativa varia ao acaso, tendo a restrição de nunca ocorrer na mesma posição em dois ensaios seguidos. Na aplicação do teste, o experimentador avisava a criança que ia dizer o nome das quatro imagens e que três desses nomes começavam ou acabavam (dependendo da condição) "com o mesmo som" e só um começava ou acabava de maneira diferente. A criança tinha que escolher entre quatro palavras/imagens qual a que não começava/acabava com o mesmo "som" das restantes três.

Na segunda fase de testagem, realizada em 7 sessões individuais, num local sossegado das instituições onde decorreu a recolha de dados, foi avaliada a inteligência não verbal (1ª sessão; Matrizes Coloridas Progressivas de Raven [Raven, Court & Raven, 1990; Simões, 2000]), escrita de palavras e pseudo-palavras (2ª, 3ª, 4ª, 5ª sessões (listas de palavras e pseudo-palavras de Vale, Unidade de Dislexia, UTAD) e leitura de palavras e pseudo-palavras (6ª e 7ª sessões (listas de palavras e pseudo-palavras; Vale, Unidade de Dislexia, UTAD). A aplicação das provas de leitura e de escrita foram contrabalançadas de acordo com a técnica do quadrado latino, isto é, metade da amostra começou com a tarefa da leitura e a outra metade com a escrita, sendo que a aplicação das provas que envolviam palavras (lista 1 e 2) e pseudo-palavras (lista 3 e 4) foi feita de forma alternada em ambas as tarefas.

Resultados

Análise das médias

Teste de Detecção Mesma-Diferente – Para cada condição foram contabilizados o número de Hits (respostas *sim* aos pares de palavras que partilhavam uma unidade fonológica) e o número de Falsos Alarmes (respostas *sim* aos pares de palavras que não partilhavam qualquer unidade fonológica), tendo sido calculado o Índice de Sensibilidade d´: proporção de Hits menos proporção de Falsos Alarmes. A pontuação máxima em cada condição foi d´= 6.180.

Os resultados descritivos deste teste permitiram verificar a existência de algumas diferenças entre as cinco condições, como demonstra a Figura 1.

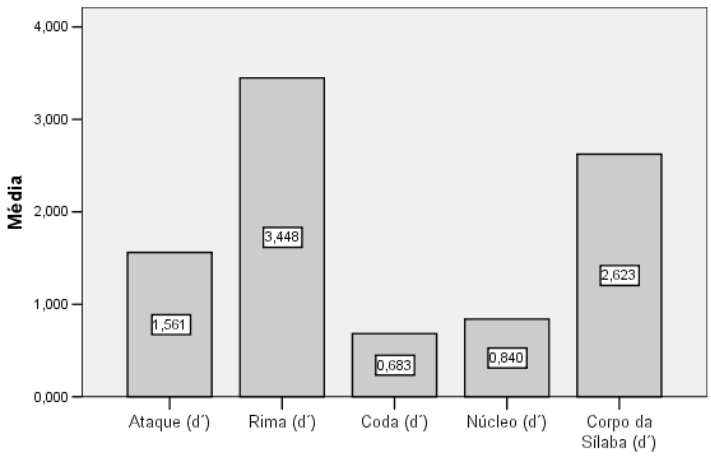


Figura 1 - Médias nas diferentes condições do teste de Detecção Mesma-Diferente

Os resultados do teste de Friedman evidenciaram existir um efeito de condição, (χ^2 = 61.843; p <.001), o que significa que pelo menos uma das condições difere significativamente das demais.

A Tabela 2 apresenta os dados do teste de Wilcoxon realizado para comparar as diferentes condições entre si, duas a duas.

Tabela 2 - Valores do teste de Wilcoxon (*Z*) para as condições do teste de Detecção Mesma-Diferente

	Ataque (d´)	Rima (d´)	Coda (d´)	Núcleo (d´)
Rima (d´)	-4.223**			
Coda (d´)	-2.163*	-5.335**		
Núcleo (d´)	-2.126*	-5.267**	-.805	
Corpo da sílaba (d´)	-3.432*	-2.856*	-4.957**	-4.851**

** p <.001; *p<.05

Os resultados indicaram que as crianças obtiveram desempenhos significativamente diferenciados para todas as condições, com excepção da comparação de médias entre as condições Coda e Núcleo, que não apresentaram médias significativamente diferentes. Pela Figura 3, é possível constatar que a Rima e o Corpo da Sílaba foram as condições mais fáceis, enquanto a Coda e o Núcleo foram as mais difíceis.

Teste de Detecção do Intruso – Relativamente aos resultados descritivos, estes mostram que as diferentes condições do teste colocaram graus de dificuldade diferente às crianças, que são ilustradas pela Figura 4.

A análise de variância com medidas repetidas realizada para verificar o efeito da condição no desempenho das crianças indicou a existência de um efeito significativo ($F_{(2,98)}$ = 9.480, p < .001), que foi confirmado pelos Testes-t emparelhados realizados para comparar as condições entre si duas a duas (Fonema Inicial e Sílaba Inicial: t = -2.489, p < .05; Fonema Inicial e Rima: t = -3.939, p < .001; Sílaba Inicial e Rima: t = -2.216, p < .05). Os resultados destes testes indicam que a Rima foi a condição em que se verificou melhores desempenhos, enquanto o fonema inicial foi aquela em que se verificou as maiores dificuldades.

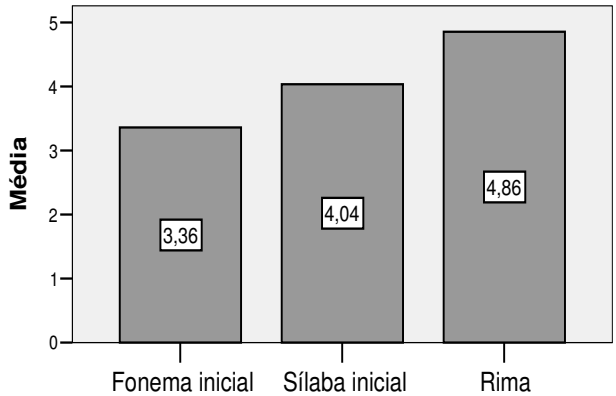


Figura 4 - Médias obtidas nas condições do teste de Detecção do Intruso

Uma vez que este teste implicava a escolha de uma opção entre quatro possíveis, apresentava uma probabilidade de resposta ao acaso de 25%. Para testar a probabilidade de as crianças terem respondido ao acaso, foram realizados testes-*t* para as três condições. Os resultados indicaram que em nenhuma das condições as respostas foram produzidas ao acaso (Fonema Inicial, $t = 4.228$, $p < .001$; Sílaba Inicial $t = 6.969$, $p < .001$; Rima $t = 7.399$, $p < .001$).

Leitura e escrita de palavras e pseudo-palavras – Comparando os desempenhos entre as provas de Leitura e de Escrita de Palavras, o teste Wilcoxon para amostras emparelhadas indicou que as crianças conseguiram ler significativamente mais palavras do que escrever ($Z = -5.841$; $p < .001$). Os mesmos resultados foram verificados para as provas de Leitura e de Escrita de Pseudo-palavras ($t = -5.742$; $p < .001$), tendo os desempenhos sido superiores na prova de Leitura. A Tabela 3 apresenta as percentagens médias de acertos obtidas nas provas de leitura e escrita de palavras e pseudo-palavras.

Tabela 3 - Média de percentagem de acertos na leitura e na escrita

	Média	Desvio Padrão
Escrita de Palavras*	45.87%	16.90
Escrita de Pseudopalavras*	50.70%	19.25
Leitura de Palavras*	76.01%	16.15
Leitura de Pseudopalavras*	77.06%	18.33

* Percentagem de acertos

Correlações

Os resultados das correlações de rho de Spearman indicaram que as condições Ataque (d´) e Corpo da Sílaba (d´) do Teste de Detecção Mesma-diferente produziram correlações significativas com todas as condições da Leitura e da Escrita, enquanto a Rima (d´) apresentou correlações significativas com a Escrita e Leitura de Pseudopalavras.

Relativamente ao Teste de Detecção Mesma-Diferente, as análises indicaram que a condição Rima produziu correlações significativas com todas as condições de

Leitura e Escrita, excepto a Leitura de Palavras, e a Sílaba Inicial produziu correlações significativas apenas com a Escrita de Palavras.

O MCP-Raven não apresentou correlações significativas com nenhuma das condições da escrita e leitura.

Tabela 4 - Correlações rho de Spearman entre os testes aplicados na primeira fase e o desempenho em leitura e escrita

	Escrita palavras	**Escrita de pp.**	**Leitura de palavras**	**Leitura de pp.**
Teste de Detecção Mesma-Diferente				
Ataque (d´)	.565**	.525**	.363**	.439**
Rima (d´)	.252	.345*	.228	.407**
Coda (d´)	.088	.129	.147	.128
Núcleo (d´)	.094	.172	.166	.109
Corpo da Sílaba (d´)	.354*	.461**	.470**	.434**
Teste de Detecção do Intruso				
Fonema inicial	.162	.172	.219	.161
Sílaba inicial	.360*	.225	.289	.264
Rima	.354*	.369*	.278	.418**
MCP-Raven	.060	.015	.059	.127

** Correlação ao nível de significância de .01
* Correlação ao nível de significância de .05

Regressões

Com o objectivo de verificar quais as variáveis que contribuíram mais para explicar os desempenhos em leitura e escrita, foi realizada uma regressão múltipla por etapas (*Stepwise*). Devido ao tamanho da amostra e aos requisitos deste procedimento estatístico, foi testado o contributo das diferentes variáveis por etapas, separadamente para cada um dos testes de consciência fonológica. Pelo mesmo motivo, apenas as condições que apresentaram correlações significativas entraram para a análise.

A regressão foi realizada em três passos. No primeiro passo, testou-se o poder explicativo das condições do *Teste de Detecção Mesma-Diferente* nas variáveis critério.

Para a Escrita de palavras foi testado um modelo constituído pelas condições Ataque (d`) e Corpo da Sílaba (d`), sendo que o Ataque (d`) explicou só por si 30.6% ($p < .001$) da variância total.

Relativamente à Escrita de pseudo-palavras, o modelo testado foi constituído pelo Ataque (d`), Rima (d´) e Corpo da Sílaba (d´) e apenas o Ataque (d`) persistiu no modelo, explicando 28% ($p < .001$) da variância total.

Na Leitura de palavras, foi testado um modelo constituído pelas condições Ataque (d´) e Corpo da Sílaba (d´), sendo que o Corpo da Sílaba (d`) explicava só por si 19.5% ($p < .001$) da variância total.

Por fim, na Leitura de pseudopalavras, o modelo testado foi constituído pelo Ataque (d`), Rima (d´) e Corpo da Sílaba (d´), tendo apenas persistido no modelo o Corpo da Sílaba (d`) que explicou 17.2% ($p < .001$) da variância total.

No segundo passo, foi testado o poder explicativo das condições do Teste de Detecção do Intruso nas variáveis critério.

Na Escrita de palavras, foi testado o modelo constituído pela Sílaba inicial e pela Rima, sendo que a Sílaba inicial explicou só por si 16.9% ($p < .001$) da variância total.

Na Escrita de pseudopalavras, foi testado o poder explicativo da Rima, tendo esta explicado 7.4% ($p < .05$) da variância total.

Relativamente à Leitura de pseudopalavra, foi testado o poder explicativo da Rima, tendo esta explicado 13.9% ($p < .01$) da variância total.

No terceiro e último passo, foram realizadas as regressões múltiplas que compararam os dois testes de consciência fonológica. Nesta análise, apenas entraram as variáveis dos dois testes que nas regressões anteriores mostraram ter poder explicativo. Os resultados da regressão são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 - Regressão múltipla para os desempenhos em leitura e escrita

Variável critério	**Variável independente**	**R**	**R^2 ajustado**	***F***	**Sig.(*F*)**	***β***	***t***	***p***
Escrita de palavras	Ataque (d´)	.567	.306	$F_{(1;44)}$= 20.865	.001	.567	4.568	<.001
Escrita de p.p.	Ataque (d´)	.544	.280	$F_{(1;44)}$= 18.489	.001	.544	4.300	<.001
Leitura de palavras	Corpo da Sílaba (d´)	.462	.195	$F_{(1;43)}$= 11.678	.001	.607	5.004	<.01
Leitura de p.p.	Corpo da Sílaba (d´)	.437	.172	$F_{(1;42)}$= 9.917	.003	.437	3.149	<.01

Discussão e conclusão

Os resultados do presente estudo, relativamente à comparação das médias entre as unidades fonológicas avaliadas, corroboram os resultados de estudos anteriores (Cardoso-Martins, Michalick & Pollo, 2002; Carroll, Snowling, Hulme, & Stevenson, 2003; Hulme *et al,* 2002), segundo os quais as unidades fonológicas maiores são mais facilmente detectadas do que as unidades mais abstractas em crianças pré-leitoras. Estas revelaram maior facilidade para detectar as unidades fonológicas maiores, isto é, mais próximas dos actos articulatórios (nomeadamente a Rima e a sílaba inicial) do que as unidades fonológicas mais abstractas, os fonemas (Coda, Núcleo, fonema inicial). Vários estudos (Mann & Wimmer, 2002; Muter, Hulme, Snowling, & Taylor, 1998; Vanasse, Bégin-Bertrand, Courcy, Lassonde, & Béland, 2005) demonstraram a necessidade da aprendizagem alfabética para o desenvolvimento da consciência das estruturas fonológicas mais abstractas.

As correlações indicam que a inteligência não verbal não é uma variável preditora do desempenho em leitura e escrita e que a sensibilidade ao Ataque e ao Corpo da sílaba *do Teste de Detecção Mesma-Diferente* é uma capacidade associada significativamente ao desempenho posterior em leitura e escrita, quer em palavras, quer em pseudo-palavras. Estes resultados confirmam os resultados encontrados em diversos estudos (Cappovilla, Gütschow, & Capovilla, 2004; Caravolas, Volín, & Hulme, 2005; Hulme, Hatcher, Nation, Brown, Adams & Stuart, 2002; Linklater, O´Connor, & Palardy, 2009; Nikolopoulos, Goulandris, Hulme, & Snowling, 2006; Vale, 2000; Vale & Teixeira, 2005).

A hipótese de que as diferenças entre os testes de consciência fonológica se reflectem no seu potencial para predizer o desempenho em leitura e escrita foi confirmada. Comparando os dois testes de consciência fonológica, os resultados parecem indicar que o Teste de Detecção Mesma-Diferente tem um potencial preditivo superior ao Teste de Detecção do Intruso. Além de os resultados das correlações serem favoráveis ao Teste de Detecção do Mesma-Diferente, a regressão múltipla, que comparou as condições dos dois testes com poder explicativo, mostrou que nenhuma das condições do Teste de Detecção do Intruso entrou para os modelos explicativos do desempenho em leitura e escrita. Estes resultados podem ser explicados pelo facto de o Teste de Detecção Mesma-Diferente, por não recorrer a imagens, poder ser mais exigente em termos de memória de trabalho, o que pode contribuir para um maior potencial para diferenciar as crianças e, consequentemente, predizer o desempenho posterior em leitura e escrita. Outro aspecto importante é o facto de o Teste de Detecção Mesma-Diferente exigir maiores recursos atencionais, uma vez que a sucessão com que os ensaios

experimentais são apresentados exige um grande esforço de atenção para conseguir eliminar a informação de ensaios anteriores quando se tem que atender aos seguintes. Outro aspecto que pode ter influenciado os resultados é o facto de, no Teste da Detecção do Intruso, as imagens poderem dificultar a manutenção da informação relevante, uma vez que algumas crianças nomeavam espontaneamente as imagens, atribuindo nomes diferentes dos fornecidos pelo experimentador, podendo produzir desempenhos aleatórios entre as crianças.

Relativamente à segunda hipótese do estudo, esta foi parcialmente confirmada. Para a escrita de palavras e pseudopalavras, o melhor preditor foi o Ataque (d´), o que vai ao encontro da hipótese formulada e aos resultados de estudos anteriores (e.g., Nikolopoulos *et al*., 2006; Vale, 2000). Por outro lado, o Corpo da sílaba (d´) foi o melhor preditor da leitura de palavras e pseudo-palavras. Estes resultados podem ser explicados pelo facto de ser frequente o ensino da leitura, numa fase inicial, em português através do uso das sílabas. Ao mesmo tempo, o facto de o Ataque e o Corpo da sílaba serem unidades fonológicas do início das sílabas (e das palavras, neste caso) também reforça a ideia do papel do ensino, pois no primeiro ano de aprendizagem é dada grande ênfase à identificação das palavras pelas suas primeiras letras, sendo por isso o Ataque e o Corpo da sílaba melhores preditores da escrita e da leitura (respectivamente) do que as restantes unidades fonológicas.

Referências bibliográficas

Bernharrdt, B., & Major, E. (2005). Speech, language and literacy skills 3 years later: a follow-up study of early phonological and metaphonological intervention. *International Journal of Language and Communication Disorders. 40*(1), 1-27.

Capovilla, A., Güstschow, C., & Capovilla, F. (2004). Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicologia: Teoria e Prática, 6*(2), 13-26.

Caravolas, M., Volín, J., & Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology, 92*, 107-139.

Carroll, J.M., Snowling, M.J., Hulme, C., & Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology, 39*(5), 913-923.

Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a casual link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition, 91*, 77-111.

Coutinho, S., Vale, A., & Bertelli, R. (2003). Efeitos de transferência de um programa de desenvolvimento de consciência fonémica no jardim de infância. In Fernanda L. Viana, Marta Martins e Eduarda Coquet (Org.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente,* pp. 57-64. CECUM*. Actas do IV Encontro Nacional (II Internacional) de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*.

Cardoso-Martins, C., Michalick, M.F., & Pollo, T.C. (2002). Is sensitivity to rhyme a developmental precursor to sensitivity to phoneme?: Evidence from individuals with Down syndrome. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 15*, 439-454.

Duncan, L.G., Seymour, P.H.K., & Hill, S. (1997). How important are rhyme and analogy in beginning reading? *Cognition, 63*, 171-208.

Hulme, C., Hatcher, P., Nation, K., Brown, Adams, J., & Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology, 82*, 2-28.

Linklater, D., O´Connor, R., & Palardy, G., (2009). Kindergarten literacy assessment of English only and English language learner students: An examination of the predictive validity of three phonemic awareness measures*. Journal of School Psychology, 47*, 369-394.

Mann, V., & Wimmer, H. (2002). Phoneme awareness and pathways into literacy: A comparison of German and American children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 15*, 653-682.

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Taylor, S. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of experimental child psychology, 71*, 3-27.

Nikolopoulos, D., Goulandris, N., Hulme, C., & Snouwling, M. (2006). The cognitive bases of learning to read and spell in Greek: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology, 94*, 1-17.

Raven, J. C., Court, J. H. & Raven, J. (1990). *Raven Manual: Coloured Progressive Matrices.* Oxford: Psychologists Press.

Simoes, M. R. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.*). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Storch, S., & Whitehurst, G. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 6(38), 934-947.

Vale, A.P. (2000). *Correlatos metafonológicos e estádios iniciais de leitura-escrita de palavras no português – Uma contribuição experimental*. Tese de doutoramento. UTAD. Vila Real.

Vale, A.P. (2009). Teste de Detecção do Intruso. *Teste de consciência fonológica - versão para estudo.* Unidade de Dislexia. UTAD. Vila Real.

Vale, A. P., Sucena, A. & Viana, F. (em preparação). Cognitive and behavioural profiles of dyslexia in European Portuguese.

Vale, A. P. & Teixeira, F. (2005). A avaliação do risco de insucesso na aprendizagem da leitura em crianças pré-leitoras portuguesas. Comunicação apresentada no XI Seminário de Desenvolvimento: A criança disléxica – a linguagem, a aprendizagem da leitura e a dislexia. ASIC – Hospital pediátrico de Coimbra. 10 e 11 de Março. Coimbra.

Vanasse, C.M., Bégin-Bertrand, L., Courcy, A., Lassonde, M., & Béland, R. (2005). Development of reading and methaphonological abilities: A transversal study of French-speaking children aged 5 to 12 years. *Journal of Multilingual Communication Disorders, 3*(3), 194-202.

Wagner, R., Torgesen, J.K., Rashotte, C.A., Hecht, S.A., Barker, T.A., Burgess, S.R., Donahue, J., & Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities amd word-level reading as children development in children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. Developmental Psychology, 33, 468-479.



Vila, I. (2011). Ler para crescer. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 483-487) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

Ler para Crescer

Inês Vila
Biblioteca Municipal de Ílhavo
biblioteca_municipal@cm-ilhavo.pt

Resumo
O projecto "Ler para Crescer" foi apresentado pela Biblioteca Municipal de Ílhavo à Fundação Calouste Gulbenkian, em Março de 2007, no âmbito do Programa Gulbenkian de Língua Portuguesa, Programa de Apoio a Projectos de Promoção de Leitura em Bibliotecas Públicas, tendo sido aprovado em Julho de 2007. O principal objectivo deste projecto é promover e fomentar o gosto pelo livro e pela leitura desde a 1ª idade no Jardim-de-infância, na Biblioteca Municipal e em casa.
Através deste resumo, pretendemos dar a conhecer os objectivos que estiveram na origem da implementação, desenvolvimento e funcionamento do projecto: as sessões realizadas em cada uma das salas dos jardins de infância; as acções de sensibilização para pais e educadores; as acções de formação para educadores e mediadores de leitura; e o Clube de Leitura para Pais e Filhos.

Abstract
The "Ler para Crescer" was presented by the Public Library of Ílhavo to the Calouste Gulbenkian Foundation, in March 2007 under the Gulbenkian Portuguese Language Programme, Program Support Project to Promote Reading in Public Libraries, and was approved in July 2007. The main goal of this project is to promote and cultivate the interest in books and reading from the early ages in the kindergarten schools in the City Library and at home.
With this resume we want to share our motivations for the presentation, implementation, development and operation of this project: meetings held in each of the kindergartens' rooms, awareness actions for parents and teachers, training courses for educators and mediators of reading, the Reading Club for Parents and Sons made throughout the project.

O projecto “Ler para Crescer” foi apresentado pela Biblioteca Municipal de Ílhavo à Fundação Calouste Gulbenkian, em Março de 2007, no âmbito do Programa Gulbenkian de Língua Portuguesa, Programa de Apoio a Projectos de Promoção de Leitura em Bibliotecas Públicas, tendo sido aprovado em Julho de 2007. Ao longo dos três anos lectivos em que o projecto decorreu, contou com o apoio, parceria e colaboração da Casa da Leitura.

Através da apresentação esquemática que, de seguida, se apresenta, pretende-se partilhar o trabalho desenvolvido ao longo de todo o projecto, bem como alguns dos resultados alcançados. (Anexa-se a esta apresentação o Poster apresentado no 8º encontro Nacional / 6º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração).

Objectivo geral:

- Promover e fomentar o gosto pelo livro e pela leitura desde a primeira idade no Jardim de Infância, na Biblioteca Municipal e em casa.

Objectivos específicos:

- Estimular na criança o gosto pelos livros;
- Iniciar a criança no mundo das histórias, dos livros e das bibliotecas;
- Fazer descobrir os livros a crianças que ignoram a existência deles;
- Envolver crianças, pais e educadores na aprendizagem da leitura;
- Estimular actividades de leitura em casa, incentivando o empréstimo domiciliário;
- Aproximar a Biblioteca das crianças;
- Potenciar nas crianças, através da leitura e de todas as actividades a ela inerentes, as suas capacidades imaginativas e criativas;
- Oferecer acompanhamento aos pais e educadores relativamente aos livros mais adequados a cada faixa etária;
- Envolver crianças, pais e educadores na aprendizagem da leitura;
- Incentivar o uso de diferentes materiais e formas de interacção com o livro (nomeadamente, através de jogos e da música);
- Estimular actividades de leitura em casa, incentivando o empréstimo domiciliário junto dos pais.

Desenvolvimento (2007 / 2010):

O projecto desenvolveu-se ao longo de 3 anos lectivos da seguinte forma:

- Quinzenalmente, os técnicos da Biblioteca Municipal visitaram os Jardins de Infância para contar histórias (num total de 385 sessões):
    - Jardim de Infância da Chave – Gafanha da Nazaré;
    - Jardim de Infância da Encarnação Sul;
    - Jardim de Infância da Légua - Ílhavo;
    - Jardim de Infância do Carmo;

- As educadoras aproveitaram os livros para contar mais histórias (total de 387 livros por JI) – *1935 livros adquiridos*;

- As crianças, acompanhadas pelos pais, visitaram a Biblioteca Municipal e ouviram mais histórias, podendo ainda levar para casa muitas outras.

Ano 1: Setembro 2007 / Julho 2008

- 18 sessões em cada um dos Jardins de Infância – *abrangendo um total de 126 crianças*;
- Acção de sensibilização para pais ("Os pais também participam…" – 05/04/2008) – *participação de 18 famílias*;
- Acção de formação para mediadores de leitura ("Promover o contacto com os livros desde a primeira infância", pela Casa da Leitura – 18 e 19/04/2009) – *participação de 31 mediadores*.

Ano 2: Setembro 2008 / Julho 2009

- 18 sessões em cada um dos Jardins de Infância - *abrangendo um total de 133 crianças*;
- Acção de sensibilização para pais ("Como fazer dos meus filhos leitores?", pela Casa da Leitura – 16/05/2009) – *participação de 40 famílias*;
- Clube de Leitura (3 sessões: BMI e Pólo de Leitura do Carmo) – *participação de 35 crianças*;
- Acção de formação para mediadores de leitura ("Livros Provocadores: maçã verde vs maçã vermelha", por Leonor Riscado – 22 e 23/05/2009) – *participação de 50 mediadores*.

Ano 3: Setembro 2009 / Julho 2010

- 18 sessões em cada um dos Jardins de Infância - *abrangendo um total de 126 crianças*;
- Clube de Leitura: Crescer a Ler (9 sessões: BMI e Pólo de Leitura do Carmo) – *participação de 35 crianças*;
- Acção de formação para mediadores de leitura: ("Ler para Crescer com livros, pela Casa da Leitura – 04 e 05/12/2009) – *participação de 60 mediadores*;
- Seminário / Encontro final "Ler para Crescer" (03/07/2010).

Impacto esperado:

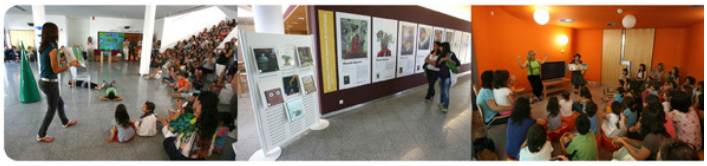
- Desenvolvimento na criança de competências no manuseio e contacto com os livros;
- Motivação e gosto pelos livros e pela leitura por parte dos pais e educadores;
- Disponibilização de documentos nos Jardins de Infância e Biblioteca Municipal;
- Aumento do número de utilizações dos serviços da Biblioteca Municipal por parte das crianças e pais;
- Consulta, por parte dos mediadores de leitura, dos documentos produzidos ao longo do projecto e disponibilizados no *site* da Casa da Leitura:
    - Ler para Crescer – Bibliografia
    - Práticas de leitura
    - Como fazer dos meus filhos leitores?

ANEXO

Poster apresentado no 8º Encontro Nacional / 6º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração



Inês Vila





Objectivo geral:
Promover e fomentar o gosto pelo livro e pela leitura desde a primeira idade no Jardim-de-Infância, na Biblioteca Municipal e em casa.

Objectivos específicos:
- Estimular na criança o gosto pelos livros;
- Iniciar a criança no mundo das histórias, dos livros e das bibliotecas;
- Fazer descobrir os livros a crianças que ignoram a existência deles;
- Envolver crianças, pais e educadores na aprendizagem da leitura;
- Estimular actividades de leitura em casa, incentivando o empréstimo domiciliário;
- ...

Impacto esperado:
- Desenvolvimento na criança de competências no manuseio e contacto com os livros;
- Motivação e gosto pelos livros e pela leitura por parte dos pais e educadores;
- Disponibilização de documentos nos jardins-de-infância.

O projecto (2007/2010):
- Quinzenalmente as técnicas da Biblioteca Municipal visitaram os Jardins-de-Infância para contar histórias (total de 385 sessões):
  . Jardim-de-Infância da Chave - Gafanha da Nazaré;
  . Jardim-de-Infância da Encarnação Sul;
  . Jardim-de-Infância da Légua - Ílhavo;
  . Jardim-de-Infância do Carmo;
- As educadoras aproveitaram os livros para contar mais histórias (total de 387 livros por JI);
- As crianças acompanhadas pelos pais, visitam a Biblioteca Municipal e ouvem mais histórias e podem ainda levar para casa muitas mais (total de crianças 416):
  . 2007/2008 = 138
  . 2008/2009 = 136
  . 2009/2010 = 142

Fase 1: Setembro 2007 / Julho 2008
- 18 sessões em cada um dos Jardins-de-Infância;
- Acção de sensibilização aos pais ("Os pais também participam..." 05/04/2008);
- Acção de formação aos mediadores de leitura ("Promover o contacto com os livros desde a primeira infância", pela Casa da Leitura 18 e 19/04/2009);

Fase 2: Setembro 2008 / Julho 2009
- 18 sessões em cada um dos Jardins-de-Infância;
- Acção de sensibilização aos pais ("Como fazer dos meus filhos leitores?", pela Casa da Leitura 16/05/2009)
- Clube de Leitura (3 sessões: BMI e Pólo de Leitura do Carmo);
- Acção de formação aos mediadores de leitura ("Livros Provocadores: maçã verde vs maçã vermelha", por Leonor Riscado 22 e 23/05/2009);

Fase 3: Setembro 2009 / Julho 2010
- 18 sessões em cada um dos Jardins-de-Infância;
- Clube de Leitura: Crescer a Ler (9 sessões: BMI e Pólo de Leitura do Carmo);
- Acção de formação aos mediadores de leitura: ("Ler para Crescer com livros, pela Casa da Leitura 04 e 05/12/2009);
- Seminário / Encontro final "Ler para Crescer"(03/07/10);

Crescer a Ler
Clube de Leitura para pais e filhos
Biblioteca Municipal
Pólo de Leitura da Gafanha do Carmo

financiado por: FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN · ílhavo Câmara Municipal · Biblioteca Municipal de ílhavo

apoio: GULBENKIAN CASA DA LEITURA



Silva, A. R. & Vale, A. P. (2011). Comparação entre crianças com dislexia e crianças com progressão normal em leitura em diferentes domínios do conhecimento aritmético. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), Atas do *8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 488-495) Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-18-1).

Comparação entre crianças com dislexia e crianças com progressão normal em leitura em diferentes domínios do conhecimento aritmético

Ana Rita Silva
U.T.A.D. – Unidade de Dislexia
ritasilva1987@hotmail.com
Ana Paula Vale
U.T.A.D. – Unidade e Dislexia
pvale@utad.pt

Resumo
O objectivo deste estudo é comparar os desempenhos de crianças com dislexia e crianças com progressão típica em leitura, da mesma idade, em diferentes domínios do conhecimento aritmético. Foram avaliadas 93 crianças relativamente ao nível de leitura e às capacidades cognitivas gerais. Após selecção, foram criados dois grupos, cada um com onze participantes, o grupo de crianças com dislexia e o grupo de controlo cronológico. Estes dois grupos diferiam quanto ao nível de leitura, mas não quanto ao nível cognitivo geral. Os resultados obtidos nas tarefas aritméticas revelam que as crianças com dislexia apresentaram mais dificuldades do que as crianças do grupo de controlo em tarefas aritméticas verbais. Contudo os grupos não se distinguiram relativamente às tarefas aritméticas ditas não verbais, consideradas como sendo as que avaliam competências nucleares da cognição numérica.

Abstract
The purpose of this study is to compare the performances of children with dyslexia and children with typical progression in reading, having the same age, in different domains of arithmetic knowledge. We evaluated 93 children regarding the reading level and general cognitive abilities. After selection, two groups were created, each one with eleven participants, the group of children with dyslexia and the control group with typical same age readers. These two groups differed in the level of reading but not in general cognitive level. The results in arithmetic tasks showed that the children with dyslexia presented lower scores than the children in the control group in verbal arithmetic tasks. However the groups performances were not different in respect of non-verbal arithmetic tasks, considered to be those that assess the core competencies of numerical cognition.

Introdução

Diversos estudos mostraram existir altas co-ocorrências entre dificuldades de aprendizagem de matemática (DM) e dificuldades especificas de aprendizagem da leitura - dislexia (Ackerman & Dykman; 1995; Geary, 1993).

Algumas tarefas aritméticas e numéricas dependem das competências de linguagem (Geary, 1993) e, normalmente, os indivíduos com dislexia têm défices de linguagem e de velocidade de processamento que afectam o processamento fonológico e reduzem a capacidade de memória de trabalho (Snowling, 2000; Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004). Com base nesta hipótese, Jordan, Hanich e Kaplan (2003) apresentaram evidências de que crianças com dificuldades de leitura, nos primeiros anos de escolaridade, têm mais risco de desenvolver DM em anos posteriores, principalmente dificuldades nas tarefas aritméticas mediadas pela linguagem. De acordo com Simmons e Singleton (2008), os défices fonológicos terão um impacto negativo nas tarefas matemáticas que envolvem a manipulação de códigos verbais (*e.g.* recuperação de factos aritméticos, velocidade de contagem), mas não em tarefas matemáticas básicas ditas não verbais (*e.g.* estimativas, subitização, comparação de dígitos). Estudos neste âmbito verificaram que crianças com dificuldades de leitura, comparativamente com indivíduos controlos da mesma idade, apresentam dificuldades significativas na recuperação de factos aritméticos da adição, assim como dificuldades no cálculo escrito com números com mais do que um dígito e na resolução de problemas simples (Geary, Hamson, & Hoard, 2000; Jordan, Hanich, & Kaplan, 2003).

O objectivo deste estudo foi comparar os desempenhos de crianças com dislexia e crianças com progressão típica em leitura, da mesma idade, em diferentes tarefas aritméticas.

Assim, coloca-se a hipótese de que as crianças com dislexia apresentarão mais dificuldades do que as crianças com progressão normal em leitura em tarefas aritméticas verbais, mas não nas tarefas ditas não verbais.

Método

Participantes

Foram testadas 93 crianças falantes nativas do português Europeu que frequentavam o 4.º ano de escolaridade básica. Todas as crianças foram testadas com o TIL (Teste de Idade de Leitura), a PRP (Prova de Reconhecimento de Palavras) e o MPC-Raven e seleccionadas de acordo com os critérios a seguir

indicados. Das 93 crianças, foram seleccionadas 22: onze crianças constituíram o grupo D (crianças com dislexia) e onze o grupo de controlo cronológico, constituído por crianças com progressão normal em leitura (PNL).

As crianças que integraram o grupo com dislexia (D) foram seleccionadas de acordo com um conjunto de critérios que incluiu a discrepância entre as capacidades de leitura e o nível cognitivo geral: (a) obtiveram um resultado igual ou inferior ao percentil 10 no TIL, (b) um resultado igual ou abaixo do percentil 50 na PRP, e (c) um resultado igual ou superior ao percentil 50 nas MPC-Raven. O percentil 10 no TIL corresponde a um desempenho que se situa um desvio-padrão e meio abaixo da média obtida pelas crianças da mesma idade e ano de escolaridade que participaram no estudo de normalização desse instrumento. O percentil 50 na PRP é um critério restrito e conservador, tendo em conta que o nível de mestria desta prova é o percentil 75.

As crianças do grupo de controlo cronológico (PNL) tinham idade cronológica semelhante às do grupo de crianças com dislexia (D), um percentil igual ou superior a 50 no TIL, resultados acima do nível de mestria na PRP (percentil 75), e um percentil igual ou superior a 50 nas MPC-Raven.

Essas 22 crianças tinham idades compreendidas entre os nove anos e um mês e os dez anos e quatro meses (M = 9,55; DP = .48). As características relativas à idade, ao nível de leitura, ao nível cognitivo geral e ao número de participantes por grupo são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1 - Idade dos participantes e resultados do TIL, PRP e MPC-Raven

	Grupo D (n=11)	**Grupo PNL (n=11)**	***t***	***p***	***d* de Cohen**
Idade	9.08 (0.47)	9.05 (0.49)	-1.265	.220	.07
TIL %	13.55 (5.20)	31.45 (3.47)	9.494	.001	4.24
PRP %	17.18 (6.06)	36.18 (3.99)	8.678	.001	3.88
MPC-Raven pontos	74.55 (17.67)	73.64 (19.89)	-.113	.911	.05

D = Dislexia; PNL = Progressão normal em leitura

Instrumentos

As crianças foram testadas usando o TIL - Teste de Idade de Leitura (Sucena & Castro, 2009), a PRO - Prova de Reconhecimento de Palavras (Viana & Ribeiro, 2006), as MPC-Raven (Raven, Court, & Raven, 1990; Simões, 2000), as provas de consciência fonológica da bateria ALEPE (Sucena & Castro, no prelo), os sub-testes de memória de dígitos e de aritmética da WISC-III (Wecheler, 1992; adaptação portuguesa de Simões, 2003). Para além destes testes, foi aplicada uma bateria experimental para a avaliação dos desempenhos aritméticos e numéricos. Esta bateria é constituída por:

Tarefas não-verbais

a) Subitização - Percepção de quantidades por comparação visual - comparar rapidamente quantidades de pontos em dois conjuntos separados, sem recurso a contagem;

b) Comparação de dígitos - efectuar julgamentos acerca da magnitude numérica de dois números de um dígito;

c) Rectas numéricas - posicionamento de números numa recta numérica.

Tarefas verbais

a) Recuperação de factos aritméticos - recuperação rápida do resultado de operações (adição, a subtracção e a multiplicação) apresentadas com números de um único dígito;

b) Contagens – velocidade de contagens directas e inversas;

c) Cálculo mental – resolução de adições, subtracções e multiplicações com números de dois dígitos.

Procedimentos

O processo de selecção dos participantes e as testagens dos desempenhos aritméticos ocorreram no final do ano lectivo e as sessões foram realizadas em salas sossegadas das escolas ou da Unidade de Dislexia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Os testes foram aplicados individualmente (excepto o TIL, que foi aplicado em grupos de 2 indivíduos) em três sessões de testagem de 45 minutos cada.

Resultados

Tabela 2 - Médias (desvio-padrão) e teste de diferenças de médias entre grupos para as tarefas aritméticas

	Grupo D (n=11)	**Grupo PNL (n=11)**	***t***	***p***	***d* de Cohen**
Rectas Numéricas	47.066 (21.808)	38.170 (16.931)	-1.069	.299	.480
Subitização	7.700 (.675)	7.450 (.934)	-.695	.496	.320
Comparação de Dígitos (CD)	11.820 (.405)	11.820 (.405)	.000	1.000	.000
Contagens - Velocidade	119.593 (29.114)	60.395 (9.508)	-6.410	.000	2.870
Recuperaçãode Factos (RF) da Adição	11.090 (1.300)	11.730 (.467)	1.528	.142	.690
RF da Subtracção	9.550 (1.635)	11.360 (.809)	3.306	.004	1.470
RF da Multiplicação	8.550 (3.142)	11.180 (1.079)	2.632	.016	1.260
Cálculo Mental	5.900 (2.330)	9.636 (2.461)	3.573	.002	1.640

Discussão

No presente estudo pretendeu-se comparar os desempenhos de crianças com dislexia e crianças com progressão típica em leitura, da mesma idade, em diferentes domínios do conhecimento aritmético, de modo a traçar um perfil dos desempenhos aritméticos das crianças com dislexia.

Como se pode verificar pelo Quadro 1, as crianças do grupo D distinguem-se das crianças do grupo PNL nas tarefas de leitura e nas de consciência fonológica, o que corrobora a condição de dislexia do grupo D e vai ao encontro da Teoria do Défice Fonológico da dislexia (Snowling, 2000; Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004).

Os resultados obtidos nas tarefas aritméticas levam a aceitar a hipótese colocada e a concluir que as crianças de 10 anos com dislexia apresentaram mais dificuldades do que as crianças do grupo controlo em tarefas de contagem, de cálculo mental, de recuperação de factos aritméticos e de resolução de problemas matemáticos simples. Porém, os desempenhos das crianças com dislexia não diferiram dos do grupo de controlo nas tarefas de *subitização*, de comparação de dígitos e de posicionamento de números numa recta numérica. A Teoria do Triplo

Código da cognição matemática proposto por Dehaene e colaboradores (2003) permite explicar esta divisão de resultados. Segundo este modelo, as representações numéricas estão divididas em três áreas que implicam diferentes competências: a verbal, a não verbal e a visuo-espacial. Tarefas como as contagens, o cálculo mental, a recuperação de factos aritméticos e a resolução de problemas matemáticos envolvem directamente a manipulação de códigos verbais e, portanto, enquadram-se na área das representações numéricas verbais. Por outro lado, as tarefas de *subitização*, de comparação de dígitos e de posicionamento de números numa recta numérica enquadram-se nas áreas das representações numéricas não verbais e visuo-espaciais. Assim, estes resultados parecem fundamentar a abordagem de Simmons e Singleton (2008), segundo a qual os défices de linguagem, particularmente os fonológicos, característicos das crianças com dislexia, terão um impacto negativo nas tarefas matemáticas verbais, mas não em tarefas matemáticas não verbais.

Também Geary (1993), ao categorizar as DM, identificou crianças com particular dificuldade na recuperação de factos aritméticos, que agrupou num chamado subtipo I. Este subtipo parece estar estreitamente relacionado com dificuldades de leitura, especialmente com as que decorrem de défices fonémicos.

Em síntese, os resultados deste estudo sugerem que as crianças com dislexia não apresentam défices específicos relacionados com o raciocínio matemático, pois não se distinguem das do grupo controlo nas tarefas que envolvem competências não verbais e visuo-espaciais. No entanto, os resultados indicam que as crianças com dislexia apresentam dificuldades em tarefas matemáticas que envolvem a manipulação de códigos verbais.

Uma questão importante a assinalar é que estes resultados não permitem concluir se estas dificuldades aritméticas dependem do nível de leitura ou resultam de um défice de memória verbal, ou de um défice no processamento de informação fonológica, o que seria cognitivamente mais nuclear.

Referências bibliográficas

Ackerman, P. T., & Dykman, R. A. (1995). Reading-disabled students with and without comorbid arithmetic disability. *Developmental Neuropsychology*, *11*, 351-371.

Dehaene, S., Piazza, M., Pinel, P., & Cohen, L. (2003). Three parietal circuits for number processing. *Cognitive Neuropsychology*, *20*, 487-506.

Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for behavioral sciences* (revised ed.). New York: Academic Press.

Corsi, P. M. (1972). *Human memory and the medial temporal region of the brain.* Unpublished doctoral dissertation, McGill University, Montreal, Canada.

Geary, D. C. (1993). Mathematical disabilities: Cognitive, neuropsychological, and genetic components. *Psychological Bulletin*, *114*, 345-362.

Geary, D. C., Hamson, C., & Hoard, M. K. (2000). Numerical and arithmetical cognition: A longitudinal study of process and concept deficits in children with learning disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, *77*, 236-263.

Jordan, N. C., Hanich, L. B., & Kaplan, D. (2003). A longitudinal study of mathematical competencies in children with specific mathematics difficulties versus children with comorbid mathematics and reading difficulties. *Child Development*, *74* (3), 834-850.

Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (1990). *Raven Manual: Coloured Progressive Matrices.* Oxford: Psychologists Press.

Silva, A. R., & Vale, A.P. (em preparação). Bateria de Avaliação das Capacidades Aritméticas e Numéricas.

Simmons, F. R., & Singleton, C. (2008). Do weak phonological representations impact on arithmetic development? A review of research into arithmetic and dyslexia. *Dyslexia*, *14*, 7-94.

Simões, M. R. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R)*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia

Simões, M. R. (2003). *Escala de inteligência de Weschler para crianças*. WISC III.

Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

Sucena, A., & Castro, S. L. (2009). *Aprender a Ler e Avaliar a Leitura. O TIL: Teste de Idade de Leitura*. Coimbra: Almedina.

Sucena, A., & Castro, S. L. (no prelo). ALEPE: *Bateria de provas de Avaliação da Leitura em Português Europeu*. Lisboa: CECOC.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scalon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learnt in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*(1), 2-40.

Viana, F. L., & Ribeiro, I. S. (2006). Avaliar leitura. Apresentação de uma prova de leitura de palavras. Comunicação apresentada no *VI Encontro Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga, Universidade do Minho, 13-14 de Outubro, 2006. (Prova publicada em 2010. Viana, F. L. & Ribeiro. I. S. (2010). *A PRP – Prova de Reconhecimento de Palavras*: Lisboa: Cegoc.)

Wechsler, D. (1992). *Wechsler Intelligence Scale for Children* (3nd Ed.). London: Psychological.