



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Lúcia Maria Fernandes Rodrigues Barros

**Educação Literária na Família: Uma Proposta**

Lúcia Maria Fernandes Rodrigues Barros **Educação Literária na Família: Uma Proposta**

UMinho | 2017

outubro de 2017



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Lúcia Maria Fernandes Rodrigues Barros

## **Educação Literária na Família: Uma Proposta**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança  
Especialidade em Literatura para a Infância

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Doutor Fernando Azevedo**  
e da  
**Professora Doutora Renata Junqueira de Souza**

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 30 de outubro de 2017

Nome completo: Lúcia Maria Fernandes Rodrigues Barros

Assinatura: Lúcia Maria Fernandes Rodrigues Barros





## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças ao apoio, disponibilidade e esforço de um conjunto alargado de pessoas, a quem estou imensamente grata.

Na impossibilidade de nomear todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para levar esta missão até ao fim, gostaria, ainda assim, de deixar um especial agradecimento,

Ao Professor Doutor Fernando Azevedo, na qualidade de orientador, pelo acompanhamento, apoio, incentivo e disponibilidade constantes.

À Professora Doutora Renata Junqueira de Souza, na qualidade de coorientadora, pelo apoio e acompanhamento do trabalho.

À docente Dora Lima, professora titular da turma onde decorreu o estudo, pela disponibilidade, presença e acompanhamento integral do estudo.

À direção do Agrupamento de Escolas de António Feijó, na pessoa do Mestre José António Silva, pelo interesse e incentivo manifestados desde o início da conceção do programa até à finalização dos trabalhos.

À Maria José Machado, à Rita Lima, à Ju Bezerra, e à Fátima Fernandes, verdadeiros faróis ao longo deste percurso.

E porque os últimos são os primeiros, aos meus pais, aos meus filhos e ao Carlos, pelo apoio e incentivo constantes, e sobretudo pela paciência ilimitada...



## **Educação Literária na Família: Uma Proposta**

### **RESUMO**

Ao longo da última década tem-se verificado em Portugal uma clara aposta em programas e iniciativas governamentais que visam a formação de leitores, com o objetivo de elevar os níveis de literacia dos portugueses, combatendo fragilidades decorrentes da inexistência de hábitos de leitura. A par de tais iniciativas, assiste-se a uma proliferação editorial de livros para crianças, e a novas tendências na própria literatura para a infância, que, à semelhança da literatura canonizada, vem acompanhando as distintas transformações sociais.

A questão que se encontra na origem do presente estudo prende-se com o facto de tais realidades e esforços não virem sendo acompanhados da necessária formação de mediadores de leitura, concretamente de professores e de pais, comprometendo a efetiva concretização dos objetivos emanados das diretrizes governamentais. Com efeito, projetos e estudos internacionais, e algumas práticas nacionais, ainda que muito pontuais, revelam que iniciativas de promoção da leitura junto das famílias se revestem de um considerável impacto ao nível da formação leitora.

Na tentativa de ajudar a colmatar a lacuna ao nível da mediação leitora em Portugal e de melhor compreender o potencial da leitura literária em contexto familiar, desenvolvemos, ao longo de um ano letivo, na modalidade de estudo de caso, um programa de educação literária na família, com um grupo de pais de crianças do 2º ano do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. O programa materializou-se num conjunto de oito sessões temáticas emergentes de algumas das atuais tendências da literatura infantil, Património Popular, Representações da Família, História e Efemérides, Interculturalidade, Temas Difíceis, Ambiente, Arte e Clássicos Revisitados, sustentado por um corpus literário composto por vinte e cinco obras, que foram exploradas em ambiente familiar, com o auxílio de propostas de abordagem aos textos, concebidas especificamente para a implementação do programa.

A análise de resultados, ainda que dentro das limitações inerentes ao estudo, permite concluir que o conhecimento de obras e de meios que ajudem os pais a criar contextos favoráveis de leitura em ambiente familiar, contribui significativamente para a formação leitora e cívica, quer de mediadores, quer de pequenos leitores, contribuindo ainda para o reforço de laços afetivos e para o significativo alargamento de práticas de literacia familiar, que por sua vez se vão repercutir ao nível da articulação entre a escola e a família: um conjunto de aspetos que encontra eco nos princípios da educação literária, permitindo, neste sentido, otimizar as diretrizes governamentais. Em síntese, a chave para a efetiva formação de leitores, numa perspetiva de exercício da cidadania e da democracia, reside num sério investimento na formação de mediadores de leitura.



## **Literary Education in the Family: A Proposal**

### **ABSTRACT**

Over the last decade, there has been in Portugal a clear commitment in government programmes and initiatives aimed at training readers, with the purpose of raising the literacy levels of the Portuguese people, fighting weaknesses that arise from a lack of reading habits. Simultaneously, we have seen an editorial proliferation of children's books, and new trends in children's literature itself, which, along the lines of canonized literature, has been following the different social transformations.

The present study is founded on the fact that such realities and efforts have not been accompanied by the necessary training of reading mediators, teachers and parents specifically, jeopardizing the effective realization of the objectives emanating from governmental guidelines. Indeed, international projects and studies, and some national practices, although very scarce, reveal that initiatives that promote reading among families have a considerable impact in the training of readers.

In an attempt to help fill the gap when it comes to reading mediation in Portugal and to better understand the potential of literary reading in a family context, we developed, throughout a school year, in the case study modality, a literary education programme in the family, with a group of parents of children of the 2nd year of Primary School, aged between 7 and 8 years old. The programme materialized itself in a set of eight thematic sessions emerging from some of the current tendencies in children's literature, Popular Heritage, Family Representations, History and Ephemerides, Interculturality, Difficult Themes, Environment, Art and Revisited Classics, supported by a proposal of an approach to the texts, conceived specifically for the implementation of the programme.

The analysis of results, although within the limitations inherent to the study, allows to conclude that the knowledge of works and of means that help the parents to create favourable contexts of reading in a family environment, contributes significantly to the reading and civic education, for the mediators as well as for the little readers, contributing to the reinforcement of affective ties and to the significant extension of family literary practices, which in turn will be reflected in the articulation between the school and the family: a set of aspects that echoes in the principles of literary education, allowing, in this sense, to optimize governmental guidelines. In short, the key to achieve the effective training of readers, in a perspective of exercise of citizenship and democracy, resides in a serious investment in the training of reading mediators.



## ÍNDICE

Agradecimentos .....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Siglas.....	xix
Índice de Tabelas.....	xix
Índice de Figuras .....	xix
Introdução.....	1
Parte I: Pilares Teóricos.....	9
Capítulo 1: Dos Contextos Não Formais de Educação à Literacia Familiar: O Lugar do Livro.....	11
1. Breve apontamento sobre os contextos formais e não formais de educação .....	13
1.1. Escola, Família e Comunidade.....	14
2. De dentro para fora.....	16
2.1. O Plano Nacional de Leitura .....	16
2.2. O Referencial Aprender com a Biblioteca Escolar.....	18
2.3. O Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar .....	19
2.4. O Quadro Estratégico para o desenvolvimento das Bibliotecas Escolares .....	20
2.5. O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.....	21
3. De fora para dentro.....	22
3.1. Voluntários da Leitura .....	22
3.2. Espaço Pais & Alunos da Porto Editora .....	23
3.3. Correio dos Pais da Leya Educação .....	25
3.4. Sugestões de Atividades para Pais e Educadores em Pequenos Projetos Editoriais ..	26
3.4.1. Bruáa .....	26
3.4.2. Planeta Tangerina.....	27
4. Um breve olhar sobre o panorama internacional.....	28
4.1. Escuelas de Padres .....	28
4.2. Projetos vocacionados para comunidades multiculturais .....	32
4.3. Práticas direcionadas para o domínio da saúde .....	36
5. Literacia Familiar .....	39
5.1. Literacia Familiar e Educação Literária.....	41
6. Elenco de práticas de promoção da leitura em ambiente familiar.....	48
6.1. De âmbito internacional.....	48
6.2. De âmbito nacional .....	50

Capítulo 2: Educação Literária .....	53
1. A urgência da leitura literária.....	55
2. Para que serve a educação literária? .....	59
3. O lugar da literatura infantil no processo da educação literária .....	64
Capítulo 3: Mediadores de Leitura.....	69
1. Quem são os mediadores de leitura? .....	71
2. Os Problemas do Mediador de Leitura .....	73
2.1. O caminho percorrido em Portugal.....	73
2.2. Os constrangimentos .....	77
2.2.1. A falta de tradição .....	78
2.2.2. Formação Inicial de Professores.....	79
2.2.3. Formação Contínua de Professores .....	81
2.2.4. A instrumentalização do texto literário .....	83
2.2.5. Mediação e Animação .....	85
3. Oportunidades .....	86
3.1. Professor, Mediador de Mediadores .....	89
Capítulo 4: Atuais Tendências Temáticas da Literatura Infantil.....	95
1. Da intenção moralizante à dimensão estética da literatura infantil.....	98
2. Tendências temáticas: da (revisitação da) tradição aos temas emergentes .....	102
3. Breves apontamentos sobre a forma e o discurso .....	107
3.1. O discurso narrativo .....	108
3.2. O Álbum.....	108
3.3. Dicionários e Alfabetos .....	111
Parte II: Metodologia .....	113
1. Nota prévia sobre a estrutura do presente trabalho .....	115
2. Investigação Qualitativa .....	117
2.1. Estudo de Caso .....	117
2.2. Análise de Conteúdo .....	119
3. Design do Programa Educação Literária na Família (ELF) .....	121
4. Corpus Literário.....	124
5. Descrição do Estudo .....	127
5.1. Preparando o Programa .....	127
5.2. Participantes.....	128
5.3. Instrumentos de Recolha de Dados .....	130



5.4. Caracterização do meio.....	132
6. Trabalho de Campo .....	134
6.1. Apresentação do Projeto .....	134
6.2. Teste do Questionário Diagnóstico .....	134
6.3. Validação do Questionário Diagnóstico .....	134
6.4. Sessão 0.....	135
6.4.1. Questionário Diagnóstico.....	137
6.5. Sessões temáticas: 1 à 8.....	146
6.6. Última Sessão .....	146
6.7. Questionário Final .....	147
6.8. O papel dos docentes envolvidos.....	149
6.8.1. Entrevistas aos docentes.....	149
7. Encerramento do Programa ELF (1ª fase).....	152
8. Programa ELF (2ª fase).....	153
9. “Frutos do Projeto” .....	153
10. Validade e Generalização.....	154
Parte III: O programa elf.....	157
Capítulo I: Literatura Infantil e Património Popular.....	159
1. Breves considerações teóricas .....	161
1.1. Lengalengas.....	164
1.2. Reescritas .....	166
2. Corpus Literário.....	169
2.1. Critérios de seleção .....	169
2.2. Análise do Corpus.....	171
2.2.1. O Som das Lengalengas.....	171
2.2.2. O Coelhoinho Branco.....	176
2.2.3. A que sabe esta história .....	180
3. Sugestões de Abordagem aos Textos .....	188
4. Receção / Resultados .....	192
4.1. O som das Lengalengas .....	192
4.2. O Coelhoinho Branco.....	195
4.3. A que sabe esta história .....	198
5. Em jeito de síntese .....	201
Capítulo II: Literatura Infantil e Representações na Família.....	203

1. Breves Considerações Teóricas .....	205
1.1. O lugar dos afetos .....	208
1.2. Relações Avós e Netos .....	210
2. Corpus Literário .....	213
2.1. Critérios de Seleção .....	213
2.2. Análise do Corpus .....	215
2.2.1. O meu Avô .....	215
2.2.2. Amores de Família .....	217
2.2.3. Dicionário das Palavras Sonhadoras .....	220
3. Sugestões de Abordagem aos Textos .....	223
4. Recepção / Resultados .....	226
4.1. O meu Avô .....	227
4.2. Amores de Família .....	231
4.3. Dicionário das Palavras Sonhadoras .....	232
5. Em jeito de Síntese .....	237
Capítulo III: Literatura Infantil e História & Efemérides .....	239
1. Breves Considerações Teóricas .....	241
1.1. O Natal na Literatura Infantil Contemporânea .....	243
1.2. O 25 de Abril na Literatura Infantil Contemporânea .....	247
1.3. Os Direitos Humanos na Literatura Infantil Contemporânea .....	249
2. Corpus Literário .....	251
2.1. Critérios de Seleção .....	251
2.2. Análise do Corpus .....	253
2.2.1. O Pai Natal e o Maiúsculo Menino .....	253
2.2.2. Com 3 novelos (o mundo dá muitas voltas) .....	257
2.2.3. O autocarro de Rosa Parks .....	261
3. Sugestões de Abordagem aos Textos .....	264
4. Recepção / Resultados .....	268
4.1. O Pai Natal e o Maiúsculo Menino .....	268
4.2. Com 3 novelos (o mundo dá muitas voltas) .....	271
4.3. O Autocarro de Rosa Parks .....	276
5. Em jeito de síntese .....	279
Capítulo IV: Literatura Infantil e Interculturalidade .....	281
1. Breves Considerações Teóricas .....	283

1.1.	A Imigração.....	286
1.2.	O Contacto com Realidades Geográficas e Culturais Específicas.....	288
1.3.	O Encontro de Culturas .....	292
2.	Corpus Literário.....	295
2.1.	Critérios de Seleção.....	295
2.2.	Análise do Corpus.....	298
2.2.1.	O Jardim de Babai.....	298
2.2.2.	O Alfabeto dos Países.....	301
2.2.3.	O Mundo num Segundo .....	306
3.	Sugestões de abordagem aos textos .....	311
4.	Receção / Resultados .....	315
4.1.	O Jardim de Babai.....	315
4.2.	O Alfabeto dos Países.....	321
4.3.	O Mundo num Segundo .....	328
5.	Em Jeito de Síntese .....	332
Capítulo V: Literatura Infantil e Temas Díficeis.....		335
1.	Breves Considerações Teóricas .....	337
1.1.	Guerra .....	339
1.2.	Morte.....	344
1.3.	Bullying.....	350
2.	Corpus Literário.....	354
2.1.	Critérios de Seleção.....	354
2.2.	Análise do Corpus.....	356
2.2.1.	O Princípio .....	356
2.2.2.	Orelhas de Borboleta .....	359
2.2.3.	Gato Procura-se.....	364
2.2.4.	Para onde vamos quando desaparecemos .....	368
3.	Sugestões de Abordagem aos textos .....	374
4.	Receção / Resultados .....	380
4.1.	O Princípio .....	380
4.2.	Orelhas de Borboleta .....	385
4.3.	Gato Procura-se.....	391
4.4.	Para onde vamos quando desaparecemos .....	395
5.	Em jeito de Síntese.....	397

Capítulo VI: Literatura Infantil e Ambiente .....	401
1. Breves Considerações Teóricas .....	403
1.1. Livros e Projetos Verdes .....	405
1.2. A árvore na literatura para a infância .....	409
1.3. Em busca do equilíbrio .....	415
1.3.1. A procura e o conhecimento das origens.....	416
1.3.2. A vida animal em diferentes ecossistemas .....	418
1.3.3. O papel do homem enquanto agente responsável pelo (des)equilíbrio .....	423
2. Corpus Literário.....	426
2.1. Critérios de seleção .....	426
2.2. Análise do Corpus.....	428
2.2.1. Árvores no Caminho .....	428
2.2.2. Depois da Chuva.....	430
2.2.3. Herberto .....	434
3. Sugestões de Abordagem aos textos .....	438
4. Receção / Resultados .....	442
4.1. Árvores no Caminho.....	442
4.2. Depois da Chuva.....	446
4.3. Herberto .....	452
5. Em jeito de Síntese.....	461
Capítulo VII: Literatura Infantil e Arte .....	465
1. Breves Considerações Teóricas .....	467
1.1. A Arte nos Livros: da Forma ao Conteúdo .....	469
1.2. A Música na Literatura para a Infância .....	473
1.3. “Os Livros dos Outros” .....	481
2. Corpus Literário.....	487
2.1. Critérios de Seleção.....	487
2.2. Análise do Corpus.....	489
2.2.1. Oh!.....	489
2.2.2. As Quatro Estações.....	491
2.2.3. O Senhor Pina.....	495
3. Sugestões de Abordagem aos Textos .....	501
4. Receção / Resultados .....	506
4.1. Oh!.....	506

4.2.	As Quatro Estações .....	512
4.3.	O Senhor Pina .....	517
5.	Em jeito de Síntese .....	523
Capítulo VIII: Literatura Infantil e Clássicos Revisitados .....		527
1.	Breves Considerações Teóricas .....	529
1.1.	Textos de autores europeus, escritos originalmente para crianças a partir da segunda metade do século XIX.....	532
1.2.	Coletâneas Coletivas de Poesia Portuguesa.....	537
2.	Corpus Literário .....	544
2.1.	Critérios de Seleção.....	544
2.2.	Análise do Corpus.....	547
2.2.1.	Pipi das Meias Altas.....	547
2.2.2.	As Aventuras de Pinóquio .....	554
2.2.3.	Poetas de Hoje e de Ontem .....	562
3.	Sugestões de Abordagem aos Textos .....	569
4.	Receção / Resultados .....	574
4.1.	Pipi das Meias Altas.....	574
4.2.	As Aventuras de Pinóquio .....	580
4.3.	Poetas de Hoje e de Ontem .....	585
5.	Em jeito de síntese .....	596
Conclusões .....		599
1.	Análise do questionário final.....	602
2.	Análise das Entrevistas.....	608
3.	Informação Categorizada .....	609
3.1.	O reforço de práticas de literacia familiar ligadas à leitura: .....	610
3.2.	A formação de pais, na qualidade de primeiros mediadores de leitura .....	611
3.3.	A atual literatura infantil ao serviço da educação literária .....	612
3.4.	O reforço da articulação escola-família .....	613
3.5.	O fortalecimento de laços afetivos .....	614
3.6.	A valorização do património popular e etnográfico .....	615
4.	Considerações Finais .....	616
5.	Dificuldades e limitações do estudo .....	617
6.	Sugestões para trabalhos futuros .....	617
Referências bibliográficas .....		619

Bibliografia Ativa .....	621
Bibliografia Passiva.....	622
Obras de Literatura Infantil de suporte à bibliografia passiva.....	653
Legislação .....	664
Plataformas de apoio ao fomento da leitura e da literacia .....	664
ANEXOS .....	667

## SIGLAS

1º CEB - 1º Ciclo do Ensino Básico

2º CEB – 2º Ciclo do Ensino Básico

3º CEB – 3º Ciclo do Ensino Básico

ELF – Educação Literária na Família

EPE – Educação Pré-Escolar

LI – Literatura Infantil

PNL – Plano Nacional de Leitura

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

QD – Questionário Diagnóstico

QD – Questionário Final

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PISA - Programme for International Student Assessment

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Práticas literárias condicionadoras da aprendizagem da língua segundo Goodman (2005) .....	41
Tabela 2: Sessões Temáticas .....	122
Tabela 3: Distribuição Temática do Corpus.....	124

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Folheto informativo/Calendário.....	136
Figura 2: Questionário Diagnóstico .....	137
Figura 3: Guião utilizado para a realização das entrevistas semiestruturadas .....	151
Figura 4: Corpus temático LI e Património Popular .....	169
Figura 5: LI e Património Popular - Sugestões de abordagens aos textos .....	191
Figura 6: Recolha de outros registos populares.....	194
Figura 7: “Ao jeito de Maria da Graça” .....	195
Figura 8: Corpus temático de LI e Representações da Família.....	213
Figura 9: LI e Representações da Família - Sugestões de abordagens aos textos .....	226

Figura 10: “Os Relógios da Família” .....	229
Figura 11: “Presente para o Avô” .....	230
Figura 12: “Famílias de todo o mundo” .....	232
Figura 13: “Alfabetos Sonhadores e Divertidos” .....	235
Figura 14: “Dicionário da Família” .....	236
Figura 15: Corpus temático LI e História / Efemérides .....	251
Figura 16: LI e História / Efemérides - Sugestões de abordagens aos textos .....	267
Figura 17: “A Emigração na minha Família” .....	273
Figura 18: “Recordações do bisavô: notas do Brasil” .....	274
Figura 19: “O meu mundo: rugas transformadas em objetivos” .....	275
Figura 20: “O meu mundo tem cor” .....	275
Figura 21: "Exemplo de Slogan" .....	278
Figura 22: "Exemplo de Marcador de Livro" .....	278
Figura 23: “Caixa / Livro acordeão com os Direitos da Criança” .....	278
Figura 24: Corpus temático LI e Interculturalidade.....	295
Figura 25: LI e Interculturalidade - Sugestões de abordagens aos textos.....	314
Figura 26: “O Jardim de Lailai” .....	317
Figura 27: Pormenores de “Isabel, a Fada Coelhinha e a Princesa Diana do Deserto” (inspiração e capa).....	319
Figura 28: Texto “Isabel, a Fada Coelhinha e a Princesa Diana do Deserto” .....	320
Figura 29: Excerto da narrativa “Uma Aventura dos irmãos Diogo e Beatriz” .....	321
Figura 30: “Planisfério legendado com base nas leituras interculturais” .....	324
Figura 31: “Planisfério para viajar ao logo do programa ELF” .....	324
Figura 32: “Ilustração alternativa para Portugal” .....	325
Figura 33: Mapa /retrato de Portugal visto de fora .....	326
Figura 34: Dicionários dos Países Sonhadores .....	327
Figura 35: Capa alternativa .....	331
Figura 36: Corpus temático LI e Temas Difíceis.....	354
Figura 37: LI e Temas Difíceis - Sugestões de abordagens aos textos (frente). .....	378
Figura 38: LI e Temas Difíceis - Sugestões de abordagens aos textos (verso) .....	379
Figura 39: “Receita do Aconchego” .....	382
Figura 40: “Palavras que alimentam” .....	382
Figura 41: “Brincar sem brinquedos” e “Brincar à Moda Antiga” .....	384
Figura 42: “Guardas alternativas” .....	385
Figura 43: Grinalda de pombas” .....	385
Figura 44: “O Pé que nada sabe e o Sapato Sabichão” .....	389
Figura 45: “Pé Curioso e Pé Sabichão” .....	390
Figura 46: “Álbum de Memórias do meu cão Zeca” .....	393
Figura 47: “Álbum do meu cão Snoopy” .....	393
Figura 48: “O meu gato presente” .....	394
Figura 49: Corpus temático LI e Ambiente.....	426
Figura 50: LI e Ambiente - Sugestões de abordagens aos textos.....	441



Figura 51: “Recorte do livro pop-up relativo a Árvores no Caminho” .....	444
Figura 52: “Embondeiro em Quilling” .....	445
Figura 53: “Uma Gruta Iluminada” .....	448
Figura 54: “Recorte do livro pop-up relativo a <i>Depois da Chuva</i> ” .....	448
Figura 55: Conto oral “Rabo de Fora” .....	452
Figura 56: Tela “Herberto Feliz” .....	455
Figura 57: “Recorte da experiência de livro pop-up: Capa: Vamos proteger a Natureza” .....	455
Figura 58: “Experiência de livro pop-up: Vamos proteger a Natureza - miolo” .....	456
Figura 59: “Uma família de criadores” .....	459
Figura 60: “Gestos sustentáveis” .....	460
Figura 61: Corpus temático LI e Arte.....	487
Figura 62: LI e Arte - Sugestões de abordagens aos textos.....	505
Figura 63: “Capa artesanal” .....	508
Figura 64: “Contracapa artesanal” .....	508
Figura 65: Narrativa “As aventuras do Senhor António e do Antoninho” .....	509
Figura 66: Narrativa “Nem tudo é o que parece” .....	510
Figura 67: “livro-objeto UAU!!” .....	511
Figura 68: “Ao som da música” .....	513
Figura 69: “Tela quatro Estações” .....	515
Figura 70: “Violino Artesanal” .....	515
Figura 71: “Portefólio de Artistas” .....	516
Figura 72: “Um frasco de títulos: poema” .....	518
Figura 73: “Um frasco de títulos: diálogo” .....	519
Figura 74: “O senhor Pina de pernas para o ar” .....	521
Figura 75: Corpus temático LI e Clássicos Revisitados .....	544
Figura 76: LI e Clássicos Revisitados - Sugestões de abordagens aos textos (frente).....	572
Figura 77: LI e Clássicos Revisitados - Sugestões de abordagens aos textos (verso).....	573
Figura 78: Estendal “as verdades de Pippi” .....	577
Figura 79: ““Verdades ao jeito de Pippi”” .....	578
Figura 80: “Um doce para Pippi” .....	579
Figura 81: “Pinóquio individual de mesa ou base de secretária” .....	583
Figura 82: “Um doce para Pinóquio” .....	584
Figura 83: “O Verão ao jeito de Eugénio de Andrade”.....	588
Figura 84: “Poemário” e “As férias de Verão ao jeito de Alice Gomes .....	589
Figura 85: “Abecedário do meu Coração”: livro artesanal.....	590
Figura 86: “Abecedário do meu Coração”: texto.....	591
Figura 87: “Um doce para Fernando Pessoa” .....	592
Figura 88: “Fusão gastronómica Clássicos Revisitados”.....	593
Figura 89: Pippi, Pinóquio e Fernando Pessoa à mesa connosco” .....	593
Figura 90: “Tela “viajar com os livros” .....	594



# INTRODUÇÃO



## Introdução

Reconhecendo o importante papel de que se reveste a educação literária ao nível da formação não apenas de leitores, mas também de cidadãos de pleno direito, tem-se verificado em Portugal, sobretudo ao longo da última década, uma clara aposta em programas e iniciativas governamentais que visam a formação de leitores, com o objetivo de elevar os níveis de literacia dos portugueses, combatendo fragilidades decorrentes da inexistência de hábitos de leitura. Desde a criação do Plano Nacional de Leitura, em 2006, passando pela consolidação da Rede de Bibliotecas Escolares e, no mesmo âmbito, pela criação da figura do Professor Bibliotecário, em 2009, de projetos como os Voluntários da Leitura, nascido em 2012, pela integração do domínio da Educação Literária no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, em 2015, até à renovação do compromisso com a leitura, numa dimensão de exercício de cidadania e democracia, através de uma nova fase do Plano Nacional de Leitura, o PNL 2027, em 2017, o esforço tem sido manifestamente visível.

Simultaneamente, e, em certa medida, fruto de tais iniciativas, assiste-se a uma proliferação editorial de livros para crianças, e a novas tendências na própria literatura para a infância, que, à semelhança da literatura canonizada, vem acompanhando as distintas transformações sociais.

Não obstante as melhorias resultantes de tais iniciativas e esforços, como pode comprovar-se, por exemplo, pelos resultados de testes internacionais, como o PISA, onde o nosso país ocupa, neste momento, uma posição acima da média da OCDE<sup>1</sup>, ao longo da nossa prática profissional temos constatado que a reduzida formação de mediadores de leitura, nomeadamente professores e pais, se torna frequentemente impeditiva de um efetivo trabalho em torno da leitura literária, comprometendo a concretização dos objetivos emanados das diretrizes governamentais.

A formação de mediadores de leitura, enquanto promotores de encontros profícuos entre o livro e a criança, afigura-se, neste sentido, como uma real necessidade. Tendo em conta que os primeiros mediadores de leitura são os pais, e que aos mesmos não podem ser exigidas competências específicas de abordagem à obra literária de

---

<sup>1</sup> Dados relativos a 2015.

potencial receção leitora infantil, o desafio consiste em dotar os pais de conhecimentos que lhes permitam criar contextos favoráveis de leitura, no sentido de a tornar não apenas um hábito, mas sobretudo uma necessidade.

Com efeito, se, por um lado, a nível nacional são quase inexistentes iniciativas de formação literária para pais, com carácter sistemático, de material para orientação ou autoformação, em formato impresso ou digital, por outra via, práticas e estudos internacionais são reveladores do impacto e da necessidade de iniciativas de promoção da leitura junto das famílias.

Esta preocupação já nos acompanha desde o “nascimento” do Plano Nacional de Leitura, em 2006/2007, quando, no âmbito da dissertação de mestrado *Formar leitores: Pais e Professores Protagonistas* (Barros, 2007), nascia, sob a forma de estudo de caso, o projeto “Lê para mim, que depois eu conto...”: um projeto de promoção da leitura em ambiente familiar, que veio, ao longo dos 7 anos seguintes, a estender-se a mais de 400 famílias, tendo merecido, em 2010, a distinção de projeto Ideias com Mérito, pela Rede de Bibliotecas Escolares.

É, neste sentido, decorrente da nossa prática docente, formativa e investigativa, que nasce o presente estudo: uma proposta de educação literária na família que tem como principal objetivo compreender os efeitos advindos de um contacto regular e esclarecido com literatura infantil de qualidade, tendo em vista a formação de leitores.

Assente nos princípios da metodologia qualitativa, através de um estudo de caso, implementamos, ao longo de um ano letivo, um programa de educação literária na família, junto de um grupo de pais de crianças do 2º ano do Ensino Básico, distribuído por um conjunto de 8 sessões temáticas, sustentado por um *corpus* literário composto por 25 obras de literatura infantil.

Assim, este trabalho estrutura-se em 4 partes: Parte I: Pilares Teóricos, Parte II: Metodologia, Parte III: O Programa ELF (Educação Literária na Família), e Parte IV: Conclusões, que, por sua vez, se dividem em distintos capítulos.

Relativamente à Parte I, tendo em vista o enquadramento teórico do estudo, consideramos quatro pilares: Capítulo 1: Dos Contextos Não Formais de Educação à

Literacia Familiar: O Lugar do Livro; Capítulo 2: Educação Literária; Capítulo 3: Mediadores de Leitura; Capítulo 4: Atuais Tendências da Literatura Infantil.

Ao longo do Capítulo 1, apresentamos e analisamos algumas das principais iniciativas, materializadas em documentos orientadores, projetos ou espaços webgráficos, onde o livro e a leitura marcam presença, quer no panorama nacional, quer internacional. Refletimos sobre algumas questões relacionadas com a literacia familiar, com destaque para as que encontram eco em práticas relacionadas com a leitura literária. Terminamos com um elenco de iniciativas de promoção da leitura em ambiente familiar, onde se destacam sobretudo projetos bem-sucedidos a nível internacional.

O Capítulo 2 organiza-se em torno de três questões: a urgência da leitura literária; a função da educação literária; e o lugar da literatura infantil no processo da educação literária.

No Capítulo 3 centramos a nossa reflexão em dois tópicos principais: os problemas e as oportunidades dos mediadores de leitura. Depois de identificarmos os vários agentes envolvidos, e de refletirmos sobre o percurso feito em Portugal no que às questões da promoção da leitura diz respeito, apresentamos algumas considerações sobre as possíveis razões que poderão estar na origem da reduzida formação de mediadores de leitura no nosso país: a falta de tradição, a formação inicial e contínua de professores, a instrumentalização do texto literário, e a “confusão” entre animação e mediação. Em relação às oportunidades, partindo da figura do professor, enquanto mediador de mediadores, elencamos um conjunto de estratégias que podem ser utilizadas pela escola para envolver a família em atividades de leitura.

O Capítulo 4, que, além de enformar teoricamente o estudo, serve ainda o propósito de sustentar a seleção e análise do *corpus*, que terá lugar na Parte III do trabalho, é enformado por três questões fulcrais. Começamos por refletir sobre o percurso da literatura infantil, desde a intenção moralizante à dimensão estética; apresentamos as principais tendências da atual literatura infantil, da revisitação da tradição aos temas emergentes; e, sob a forma de breves apontamentos em relação à forma e ao discurso, tecemos algumas considerações sobre o discurso narrativo, o álbum e “Dicionários e Alfabetos”.

A Parte II dá corpo à Metodologia, secção onde apresentamos e justificamos, à luz dos princípios da investigação qualitativa e do estudo de caso, as opções metodológicas do nosso estudo, dando a conhecer os participantes, os instrumentos de recolha de dados, a caracterização do meio e o *design* do programa que enforma o estudo: o Programa Educação Literária na Família (ELF), desde a sua conceção, passando pelos objetivos, até à seleção do *corpus*. A tónica é colocada no trabalho de campo, uma vez que foi este a ditar a apresentação e análise de resultados. Com efeito, a estrutura a que obedece este trabalho de investigação distancia-se, de algum modo, dos formatos usualmente utilizados em trabalhos desta natureza, questão de que também damos conta na secção dedicada à metodologia. Neste sentido, quer a análise do *corpus*, quer a descrição e análise de resultados terão lugar ao longo dos 8 capítulos que enformam a Parte III desta dissertação.

A Parte III é, deste modo, composta por 8 capítulos temáticos que correspondem às 8 sessões temáticas que materializaram o Programa ELF: Capítulo I: Literatura Infantil e Património Popular; Capítulo II: Literatura Infantil e Representações da Família; Capítulo III: Literatura Infantil e História / Efemérides; Capítulo IV: Literatura Infantil e Interculturalidade; Capítulo V: Literatura Infantil e Temas Difíceis; Capítulo VI: Literatura Infantil e Ambiente; Capítulo VII: Literatura Infantil Arte; Capítulo VIII: Literatura Infantil e Clássicos Revisitados.

Tendo em consideração o formato específico da presente dissertação, cada capítulo da Parte III, tendo por base o tema de cada sessão, obedece a uma estrutura que contempla: Breves considerações teóricas sobre o tema; *Corpus* literário, integrando os critérios de seleção e análise das obras; Sugestões de abordagem aos textos, com descrição e fundamentação das estratégias delineadas e propostas; Receção/Resultados, com apresentação e análise de resultados, baseada na receção leitora em ambiente familiar, e da qual vão emergindo conclusões, que são, simultaneamente, apresentadas; e Em jeito de síntese, uma breve súpula dos aspetos considerados mais relevantes em relação à receção, no âmbito da especificidade de cada tema.

A opção por esta estrutura tem como principal objetivo tornar mais fácil a leitura e a compreensão do trabalho desenvolvido, tendo em conta o desenho do programa.



Uma vez que a cada sessão corresponde um tema específico, a apresentação dos resultados relativos a cada sessão/tema fazia mais sentido, dentro do respetivo contexto temático. Por outro lado, tomando em consideração o carácter evolutivo dos temas, cuja complexidade foi gradualmente aumentando ao longo do programa, esta tipologia de análise permitia ter presente o contexto temporal de cada sessão, no sentido de melhor compreender não apenas o impacto de cada tema, mas também o efeito da sistematicidade e da crescente familiarização com o livro literário.

Ao longo dos 8 capítulos que dão forma à Parte III da dissertação, foi nossa intenção, sobretudo no que às considerações teóricas diz respeito, tendo por base o *corpus* selecionado, refletir sobre questões emergentes de cada temática em particular, sustentadas quer pela investigação, quer por outras obras literárias de potencial receção leitora infantil que enquadram o tema. O nível de profundidade das reflexões que apresentamos prende-se com a pertinência do assunto, com a abundância ou escassez de estudos sobre o tema, e ainda com a data de publicação de algumas das obras que suportam tais considerações.

Assim, no Capítulo I, que versa sobre a LI e o Património Popular, as considerações teóricas albergam algumas reflexões sobre a literatura tradicional de transmissão oral, desdobrando-se nos tópicos lengalengas e reescritas. No capítulo II, LI e Representações da Família, a tónica é colocada no lugar dos afetos e nas relações entre avós e netos. No Capítulo III, LI e História e Efemérides, refletimos sobre o Natal, o 25 de abril e os direitos humanos na literatura infantil contemporânea. No Capítulo IV, LI e Interculturalidade, estruturamos a nossa reflexão em torno das questões da imigração, do contacto com realidades geográficas e culturais específicas, e do encontro de culturas. O Capítulo V, LI e Temas Difíceis é enformado teoricamente pelas questões relacionadas com a guerra, a morte e o *bullying* na produção literária para a infância. No capítulo VI, LI e Ambiente, as reflexões percorrem três caminhos distintos: livros e projetos verdes; a árvore na literatura para a infância; e em busca do equilíbrio, tópico que se ramifica na procura e conhecimento das origens, na vida animal em diferentes ecossistemas, e no papel do homem enquanto agente responsável pelo (des)equilíbrio. No capítulo VII, LI e Arte, abordamos as questões da arte nos livros, da forma ao conteúdo; da música na literatura para a infância; e ainda dos livros que falam de livros.

Por último, no Capítulo VIII, LI e Clássicos Revisitados, depois de algumas considerações em torno do conceito de clássico, referimo-nos a alguns textos de autores europeus, escritos originalmente para crianças a partir da segunda metade do século XIX, e apresentamos algumas coletâneas coletivas de poesia portuguesa.

Conclusões de âmbito mais geral, à luz dos objetivos delineados, assim como as dificuldades e limitações do estudo, acompanhadas de sugestões para trabalhos futuros, são apresentadas na Parte IV do trabalho.

Decorrente da especificidade da presente dissertação, e no sentido de facilitar a leitura, a secção dedicada às referências bibliográficas divide-se em 5 apartados distintos: bibliografia ativa, da qual constam as 25 obras que compuseram o *corpus* literário; bibliografia passiva, composta maioritariamente por estudos teóricos; obras de literatura infantil de suporte à bibliografia passiva, onde apresentamos as referências que sustentaram as considerações tóricas da Parte III; legislação, apartado que remete para documentos de índole governamental; e plataformas de apoio à leitura e à literacia, um conjunto de espaços webgráficos a que nos fomos referindo ao longo do trabalho e que se revestem de particular interesse no âmbito da formação de mediadores e de leitores.

**PARTE I:**  
**PILARES TEÓRICOS**



**CAPÍTULO 1:**  
**DOS CONTEXTOS NÃO FORMAIS DE**  
**EDUCAÇÃO À LITERACIA FAMILIAR:**  
**O LUGAR DO LIVRO**



## Dos contextos não formais de educação à literacia familiar: o lugar do livro

“La escuela y la familia, como agentes de socialización, deberá lograr su convergencia, ya que padres y profesores son los responsables de entregar a la sociedad hombres y mujeres responsables, útiles, dotados de valores humanos para aportar beneficios a su propio futuro y al de los demás.”

(Martinez, 2012: 32)

### 1. BREVE APONTAMENTO SOBRE OS CONTEXTOS FORMAIS E NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO

Quando falamos, globalmente, em educação, a escola é a instituição sobre a qual recai, em primeiro lugar, o nosso olhar: trata-se, com efeito, do contexto onde ocorre a aprendizagem formal, fruto de um sistema educativo organizado. Todavia, sabemos hoje que as aprendizagens não se encontram circunscritas ao espaço escola, assistindo-se, inclusivamente, ao longo dos últimos anos, a uma crescente valorização das aprendizagens não formais e informais<sup>2</sup>.

No âmbito do nosso estudo, importa esclarecer que as alusões que viermos a fazer aos contextos não formais de educação se prendem com aqueles que são exteriores à escola, reportando-se, direta ou indiretamente, à criança: a comunidade, em geral, e a família, em particular, uma vez que se trata do primeiro agente socializador.

Neste sentido, conscientes de que a tríade escola – família – comunidade se encontra subjacente à conceção e à implementação do nosso projeto, teceremos algumas considerações sobre a questão dos contextos não formais de educação e apresentaremos alguns exemplos nacionais e internacionais de articulação entre estes e a escola. Sem perder de vista o nosso objetivo, que se centra no lugar do livro e da leitura num contexto específico – o familiar, finalizaremos este tópico com alguns apontamentos relativos às práticas de literacia familiar, concretamente no que à leitura diz respeito.

---

<sup>2</sup> Apesar de tal questão se distanciar do âmbito do nosso trabalho, não podemos deixar de referir um dos exemplos mais expressivos da valorização de tais aprendizagens, decorrente de uma das premissas da OCDE - “Aprendizagem ao longo da Vida”, que se materializou na criação dos Centros de Revalidação e Certificação de Competências (RVCC), regulamentada, no nosso país, pela Portaria nº 1082-A/2001 de 5 de setembro.

## 1.1. Escola, Família e Comunidade

(Novas) realidades sociais, económicas e políticas têm feito surgir novos olhares sobre as questões da educação. Apenas a título de exemplo, apontamos, no caso nacional, aspetos como o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano<sup>3</sup>, o que acarreta problemáticas de abandono e de insucesso escolar<sup>4</sup>, por um lado, mas também a presença e a representação das famílias, de uma forma mais efetiva, na escola, por outro. E a nível mais global, a coexistência de diferentes tipologias familiares e consequentes estilos parentais; e situações delicadas, fruto sobretudo das migrações forçadas, que trazem consigo um conjunto de problemas / desafios: aumenta o número de crianças que não domina a língua do país que a acolhe; e são cada vez mais as comunidades multiculturais, onde têm de coabitar / conviver diferentes ideologias, costumes e formas de estar.

Tendo em conta estas (novas) realidades, vão sendo cada vez mais os estudos que enfatizam a necessidade de valorizar os contextos não formais de educação e de encontrar formas de fazer convergir os saberes advindos de cada um deles tendo em vista a formação global da criança enquanto cidadão: a família e a comunidade aparecem a par da escola.

O estudo destas (inter)relações não é propriamente novo, pois já Urie Bronfenbrenner (1979), com a perspetiva ecológica do desenvolvimento humano que apresentava, assim como Joyce Epstein (1997), com a teoria da sobreposição de esferas de influência, modelo que contempla a tipologia de colaboração escola – família – comunidade, refletiam sobre estas questões. A própria Lei de Bases do Sistema Educativo em Portugal (1986) previa, embora de forma reduzida e pouco significativa, a participação efetiva dos pais na direção dos estabelecimentos de ensino<sup>5</sup>. A novidade reside, a nosso ver, por um lado, no olhar que a própria escola enquanto sistema educativo organizado lança sobre estas inter(relações), conferindo aos contextos extra escolares (não formais) um papel relevante na prossecução de objetivos comuns, e por

---

<sup>3</sup> Estipulado pela lei nº 85/2009, de 27 de agosto

<sup>4</sup> Questão que tem estado na base de alguns estudos académicos, e que, pela sua pertinência no que respeita ao papel da família, aludiremos mais adiante.

<sup>5</sup> Cf.: Lei nº 46/1986 de 14 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo.



outro, numa maior consciencialização que esses contextos vão tendo do seu papel na formação da criança, e que se traduz em atitudes mais interventivas e proativas.

Vejamos, a título de exemplo, algumas iniciativas que poderão ajudar-nos a compreender este novo olhar sobre estas (inter)relações, quer a partir da escola (de dentro para fora), quer da comunidade (de fora para dentro), mas cujo objetivo nos parece claro: unir esforços. Afinal, e como referia Pedro Silva (2002: 123), a propósito da cooperação entre pais e professores, “ambos se preocupam com a formação e o bem-estar das mesmas crianças”.

Uma vez que no plano internacional, programas semelhantes já são prática corrente há algum tempo, e, por conseguinte, alvo de estudos, e também porque alguns desses projetos farão parte do elenco de “Práticas bem-sucedidas” de que falaremos mais adiante, aludiremos maioritariamente, sobretudo ao nível da questão “a partir da escola”, a programas nacionais. Neste âmbito, diretrizes governamentais recentes que se traduzem em Programas diversos, apresentam explicitamente, nas suas missões, princípios, estratégias ou condições, o envolvimento da família e da comunidade. O Plano Nacional de Leitura (2006; 2017), o *Referencial Aprender com a Biblioteca Escolar* (2012), o *Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar 2014-2017* (2013), o *Quadro Estratégico para o Desenvolvimento de Bibliotecas Escolares 2014-2020* (2013), e o *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar – Estrutura de Missão* (2016) constituem alguns exemplos “de dentro para fora”. Outros, como o Projeto Voluntários da Leitura (2013), Espaço Pais & Alunos da Porto Editora (2014), Correio aos Pais da Leya Educação (2016), assim como espaços virtuais de pequenos projetos editoriais, como o Planeta Tangerina ou a Bruáa, que incluem sugestões específicas de abordagem às suas obras para “pais e educadores”, poderão ser vistos “de fora para dentro”. Deste prisma, se alargarmos a pesquisa para além das fronteiras nacionais, encontramos projetos ainda mais arrojados, como as *Escuelas de Padres*<sup>6</sup>; projetos vocacionados para comunidades multiculturais<sup>7</sup>; e ainda práticas direcionadas para o domínio da saúde,

---

<sup>6</sup> No contexto do nosso estudo, e por questões de proximidade geográfica, tomaremos como referência alguns exemplos de Escolas de Pais da vizinha Espanha.

<sup>7</sup> Aludiremos a projetos recentes, desenvolvidos na Europa (Suíça) e nos Estados Unidos, alguns deles emergentes de contextos de migrações forçadas.

nomeadamente para crianças com necessidades educativas especiais, como o *Reach Out and Read*<sup>8</sup>.

Tentaremos, de seguida, apresentar, ainda que de forma sucinta, o modo como cada um destes programas / projetos perceciona e prevê a integração dos diferentes contextos de aprendizagem, nomeadamente a família e a comunidade.

## 2. DE DENTRO PARA FORA

### 2.1. O Plano Nacional de Leitura

O Plano Nacional de Leitura, criado em 2006<sup>9</sup>, previa já, aquando da sua fase de lançamento (2006-2007), “Programas para Contexto Familiar / Tempo Livre” tendo definido como “públicos prioritários” famílias com crianças de Jardim de Infância e 1º e 2º ano de escolaridade, através do programa Leitura a Par, e famílias com crianças entre o 3º e o 6º ano de escolaridade, através do programa Há sempre Tempo para Ler (Alçada, 2006: 7). Com previsão de lançamento gradual a partir de 2007 constavam os programas em contextos de Biblioteca Pública e de outros espaços da comunidade, como hospitais, centros educativos de reinserção, centros da 3ª idade e prisões (Alçada et al, 2006: 8). No documento de avaliação externa do *Plano Nacional de Leitura, os primeiros cinco anos* (Costa et al, 2011: 61), é referido que “o alargamento sistemático da promoção da leitura às famílias e a um público adulto é um dos traços mais significativos da evolução do PNL ao longo dos seus cinco anos de existência. Neste domínio, os projetos que mais se evidenciam são o Ler+ para Vencer, o Leitura em Vai e Vem, o Já Sei Ler, o Ler+ dá Saúde, o Leitura-apar, o Novas Oportunidades a Ler+.” Volvidos dez anos, é relançada uma nova fase do Plano Nacional de Leitura, o PNL 2027<sup>10</sup>, que, passando a envolver outros ministérios<sup>11</sup>, alarga consideravelmente o seu leque de parcerias.

---

<sup>8</sup> Projeto associado a Pediatrias que atua em 50 estados americanos, e que consta do nosso elenco de “Exemplos de Práticas Bem-sucedidas”.

<sup>9</sup> Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006 de 12 de julho.

<sup>10</sup> Resolução do Conselho de Ministros n.º 48-D/2017 de 31 de março.

<sup>11</sup> No PNL 2027 encontram-se envolvidos o Ministério da Educação, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e o Ministério da Cultura.

Neste sentido, podemos constatar, quer através dos vários estudos e relatórios-síntese que foram sendo elaborados ao longo deste período, quer das informações acessíveis através do seu portal oficial, que ao longo da sua primeira década de vigência, o Plano Nacional de Leitura levou, efetivamente, os portugueses a ler mais<sup>12</sup>. De entre as várias iniciativas, destacamos, no âmbito do nosso estudo, os subprojetos Ler+ em Família; Ler+ dá saúde e Adultos a Ler+, uma vez que constituem os três exemplos mais consentâneos com os contextos de aprendizagem que nos ocupam, envolvendo a tríade escola – família - comunidade. A reforçar a importância da leitura como condição de acesso ao conhecimento e ao exercício de uma cidadania ativa, as linhas orientadoras do PNL 2027 dão conta de uma mudança de paradigma em relação àquelas que estiveram na génese da sua primeira edição.

Com efeito, se a primeira edição do Plano Nacional de Leitura pretendia constituir essencialmente “uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia”<sup>13</sup>, apresentando como missão “elevar os níveis de literacia dos portugueses, colocando-os a par dos nossos parceiros europeus”<sup>14</sup>, missão que, à luz dos resultados dos testes PISA, podemos considerar bem sucedida<sup>15</sup>, o PNL 2027 reforça a importância de assumir a leitura enquanto prioridade política, numa perspetiva de compromisso social, reforçando a ideia da efetiva existência de um novo olhar sobre as questões da educação que se vem traduzindo em atitudes interventivas, como referíamos ao introduzir esta reflexão,

“Pensar a educação e a cultura como eixos de governação pressupõe a assunção da leitura como prioridade política, tomando esta competência como básica para o acesso plural ao conhecimento e ao enriquecimento cultural - indispensáveis ao exercício de uma cidadania ativa e ao desenvolvimento económico e social do país. Neste âmbito, o domínio alargado da competência da leitura é perspetivado como condição fundamental para a construção e

---

<sup>12</sup> Cf.: *Relatório de Atividades do Plano Nacional de Leitura 2013-2014 e 2014-2015 2ª Fase – 3.ª e 4.ª Ano*, um relatório síntese muito completo que dá conta das diferentes iniciativas levadas a cabo no âmbito do Programa, e do envolvimento conseguido: “Entre 2013 e 2015, em termos do desenvolvimento de programas de leitura, foi disponibilizado apoio a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas para a concretização de dinâmicas de leitura associadas a projetos, iniciativas e concursos diversos, que se traduziram num suporte financeiro que envolveu perto de 4000 estabelecimentos de educação e de ensino da rede escolar pública e que beneficiou cerca de 1 200 000 crianças e jovens” (AA.VV. 2016 a: 86). Disponível em [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/pnlv/uploads/balancos/relatorio3e4ano\\_2fase.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/pnlv/uploads/balancos/relatorio3e4ano_2fase.pdf). Acedido a 10.10.2017.

<sup>13</sup> Cf.: Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006 de 12 de julho.

<sup>14</sup> Cf.: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/pnlv/apresentacao.php?idDoc=1>. Acedido a 10.10.2017.

<sup>15</sup> Atente-se, por exemplo nos últimos resultados do teste PISA, nos quais Portugal se situou acima da média europeia. Cf.: <http://www.oecd.org/portugal/pisa-2015-portugal.htm>. Acedido a 3.1.2017.

consolidação de uma sociedade livre, com coesão social, acesso democrático à informação, ao conhecimento, e à criação e fruição culturais”<sup>16</sup>.

Ao logo desta década, uma das iniciativas que parece ter sido mais apreciada pelo público em geral foi a disponibilização de listas de livros atualizadas anualmente, e distribuídas por diferentes valências e contextos de leitura, uma vez que se trata, a nível nacional, da referência com maior visibilidade: o selo LER+ na capa de um livro é, com efeito, uma forma de comunicar ao leitor / mediador que, em princípio, tem diante de si um produto “de confiança”. A julgar pelo alargamento temático<sup>17</sup>, este aspeto continuará a ser privilegiado pela equipa PNL 2027.

## 2.2. O Referencial Aprender com a Biblioteca Escolar

O Referencial Aprender com a Biblioteca Escolar<sup>18</sup>, que tem por objetivo introduzir / otimizar estratégias de articulação com o currículo ao nível das Literacias da Leitura, dos Média e da Informação, no que respeita às estratégias de operacionalização da Literacia da Leitura explicita o “desenvolvimento de projetos com as famílias: bolsa de pais e encarregados de educação (voluntários da leitura); sessões de sensibilização para a leitura; *Leitura em Vai e vem...*” (Conde et al, 2017: 22); em relação à Literacia dos Média propõe “o envolvimento da família em debates e sessões de esclarecimento” (Conde et al, 2017: 26); e quanto à Literacia da Informação sugere a “Promoção de encontros com convidados / instituições (...) com o objetivo de promover conhecimentos sobre a lei dos direitos de autor, das consequências jurídicas do plágio, da utilização segura da internet, e outros temas” (Conde et al, 2017: 32).

---

<sup>16</sup> Cf.: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=directorio&pid=97&title=Apresentacao&ppid=96>, acedido a 25.9.2017.

<sup>17</sup> Temas Científicos, Corpo Humano e Saúde, Natureza | Defesa do Ambiente, Educação para a Cidadania, Artes, Natal, Temas Religiosos, História de Portugal, e História Universal, são os assuntos que, à data, integram as listas temáticas de apoio a projetos. Cf.: [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=livrosrecomendados&pid=13&ppid=6&title=Apoio\\_a\\_projetos](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=livrosrecomendados&pid=13&ppid=6&title=Apoio_a_projetos). Acedido a 11.10.2017.

<sup>18</sup> O Referencial Aprender com a Biblioteca Escolar, um documento orientador do Ministério da Educação e Ciência, editado pela Rede de Bibliotecas Escolares em 2012, constitui um referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das Bibliotecas Escolares na educação Pré-escolar e no Ensino Básico.

### 2.3. O Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar

O Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar 2014-2017, documento revisto e simplificado que dá continuidade ao Modelo utilizado nos anos anteriores<sup>19</sup>, apresenta, distribuídos pelos quatro domínios de intervenção da Biblioteca, fatores críticos de sucesso que visam orientar o trabalho dos diferentes agentes educativos. Dentro destes domínios, A - Currículo, Literacias e Aprendizagem; B - Leitura e Literacia; C - Projetos e Parcerias; e D - Gestão da Biblioteca Escolar, encontram-se, sobretudo nos domínios B e C, fatores críticos de sucesso que explicitam o envolvimento da família e da comunidade, havendo mesmo lugar a um indicador dedicado inteiramente ao “envolvimento e mobilização dos pais, encarregados de educação e famílias” (Conde et al, 2013: 38), que apresenta os seguintes fatores críticos de sucesso:

“[A Biblioteca]

- Constitui um espaço de acolhimento de pais, encarregados de educação e famílias.
- Desenvolve projetos e atividades continuadas com pais, encarregados de educação e famílias no domínio da promoção da leitura e das literacias.
- Realiza ações de formação dirigidas aos pais, encarregados de educação e famílias.
- Utiliza estratégias de desenvolvimento da literacia parental e familiar, envolvendo os pais e educadores em atividades de formação de leitores.
- Convida ao voluntariado pais, encarregados de educação, famílias e outros elementos da comunidade.
- Explora as redes sociais no contacto e comunicação com as famílias.”

Para além dos fatores críticos de sucesso constantes deste indicador específico, são ainda apresentados outros como “[A Biblioteca] conta com a colaboração de voluntários de leitura para a realização de atividades e/ou acompanhamento de alunos na prática da leitura”; “Integra os pais e as famílias nas atividades de incentivo à leitura” (Conde et al, 2013: 30); “Convida escritores, cientistas, ilustradores representantes das várias áreas do saber para atividades de animação de leitura” (Conde et al, 2013: 32); “desenvolve programas ou atividades em parceria com diferentes entidades: câmaras municipais, bibliotecas, museus, arquivos, empresas, fundações, associações, outras; apoia a escola na articulação com o município e com outras organizações, contribuindo para a interação da escola com a comunidade; participa em projetos de âmbito regional, nacional e internacional” (Conde et al, 2013: 36).

---

<sup>19</sup> O primeiro documento desta natureza, denominado de Modelo de Autoavaliação da Biblioteca Escolar, data de 2009. “A generalização da sua aplicação” transformou-o num “instrumento orientador de boas práticas e indutor de uma cultura de avaliação” (Conde et al, 2013:7).

Estas orientações parecem, efetivamente, ter como objetivo convocar os saberes dos diferentes *educadores* e agentes socializadores, acreditando que estes também podem contribuir para a melhoria dos níveis de educação, meta que está na origem do documento que apresentamos a seguir.

## 2.4. O Quadro Estratégico para o desenvolvimento das Bibliotecas Escolares

O Quadro Estratégico para o desenvolvimento das Bibliotecas Escolares<sup>20</sup>, na sua missão de contribuir para a consecução das metas nacionais na área da educação, assenta num conjunto de treze padrões de qualidade que se traduzem em linhas específicas de ação.

Apesar da totalidade dos padrões remeter direta ou indiretamente para a cooperação entre os diferentes contextos de educação, destacamos no âmbito do nosso estudo os padrões 4, 10 e 11: “[As bibliotecas são] Focos difusores do prazer de ler, fundamentais à construção de hábitos de Leitura; Redes dinâmicas, sustentadas em práticas consistentes e enraizadas na comunidade; e sistemas de cooperação com a sociedade, promotores da partilha de recursos e de saberes” (AA VV, 2013b: 9-10). Das linhas de ação que pretendem operacionalizar tais padrões parecem-nos particularmente relevantes as que enfatizam a cooperação e o estabelecimento ou consolidação de parcerias, como o “aumento e diversificação das parcerias estabelecidas com as comunidades, envolvendo as famílias e outros interlocutores”; “Consolidação das parcerias, projetos e acordos de cooperação estabelecidos com diferentes entidades”; “Parceria com programas promotores de leitura autónoma e recreativa, designadamente o Plano Nacional de Leitura”, “Parceria com universidades e outras organizações, com vista à produção de conteúdos, formação e realização de estudos” (AA VV, 2013b: 15-20).

Não perdendo de vista que as metas nacionais na área da educação apontam, de acordo com a estratégia subjacente a este documento, para “a redução da taxa de saída

---

<sup>20</sup> Este documento, produzido pela Rede de Bibliotecas Escolares, define um conjunto de Padrões de Qualidade para as Bibliotecas Escolares a atingir no horizonte temporal de 2014-2020, determinado pela Estratégia Europa 2020 que Portugal e o Ministério da Ciência subscreveram, e cujas metas apontam para a melhoria dos níveis de educação em cada estado membro. Cf.: *Programa Rede de Bibliotecas Escolares. Quadro Estratégico: 2014-2020*. Disponível em [http://www.rbe.mec.pt/np4/np4/?newsId=1048&fileName=978\\_972\\_742\\_366\\_8.pdf](http://www.rbe.mec.pt/np4/np4/?newsId=1048&fileName=978_972_742_366_8.pdf). Acedido a 4.1.2016.

precoce dos sistemas de ensino e formação e para a melhoria das habilitações literárias e qualificações da população portuguesa” (AA VV, 2013b: 7), parece-nos que a perspectiva de cooperação entre os diferentes contextos de educação também é entendida como fulcral na promoção do sucesso escolar, questão que está, por sua vez, a fazer emergir um novo programa: O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.

## 2.5. O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar – Estrutura de Missão<sup>21</sup>, no artigo 5º, consagrado às “condições a garantir por cada escola”, apresenta no ponto 5, “Promover a apresentação / divulgação do plano junto dos encarregados de educação e da comunidade” (Verdasca, 2016: 3), como condição. Já o artigo 8º, dedicado à “candidatura e financiamento” explicita no ponto 2 que “O trabalho a desenvolver neste âmbito assenta numa lógica de convergência e de complementaridade entre escolas, autarquias e comunidades intermunicipais” (Verdasca, 2016: 4). Uma vez que se trata de um Programa “piloto”, ainda carecemos de elementos que nos permitam compreender de que modo as candidaturas das diferentes escolas preveem a articulação com as famílias e a comunidade.

Refletir sobre a relevância do envolvimento da família no sucesso escolar dos alunos é, todavia, pertinente, sobretudo tendo em conta a realidade do alargamento da escolaridade obrigatória, e a conseqüente necessidade de acompanhar “assuntos escolares” ao longo de um período de tempo mais alargado, entre os quais a questão do sucesso. A este respeito, merece, a nosso ver, um apontamento, um trabalho recente de Maria do Sameiro Araújo (2015). A autora estuda, comparativamente, dois grupos de pais de baixa formação académica, cujos filhos apresentam, respetivamente, sucesso escolar e insucesso escolar. As representações (positivas) que os pais têm da escola a par da noção do impacto da educação familiar no desempenho escolar dos alunos é o que diferencia o grupo de pais de alunos com sucesso: são pais “proactivos” e que estão “por dentro”: “Ser Proativo (...) tem como causas as conceções parentais de educação

---

<sup>21</sup> O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar – Estrutura de Missão é um documento da Direção Geral da Educação criado pela resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016, de 24 de março, que convida os Agrupamentos de Escolas / Escolas não agrupadas, no âmbito da sua autonomia organizacional, a conceberem e apresentarem planos de ação estratégica de promoção do sucesso escolar. Cf.: Verdasca, J.L. (coord.) (2016). Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/PNPSE/pnpse\\_edital.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/PNPSE/pnpse_edital.pdf), acedido a 12.12.2016.

dos valores e da transmissão intergeracional de valores, associadas à concordância da influência da educação parental na escola” (Araújo, 2015: 170). “Estar por dentro (...) traduz-se na ideia de grande envolvimento, através da participação ativa na mesma” (Araújo, 2015: 180).

Uma vez que não é o tema que nos ocupa, não iremos aprofundar a relação da articulação escola-família com o sucesso acadêmico dos alunos. É nosso objetivo refletir sobre esta articulação de uma forma mais abrangente, tendo em vista a formação global da criança, numa perspectiva de aproveitar o melhor de cada ambiente e conjugar os respectivos saberes, pois como refere Ken Robinson (2015: 274): “Cuando las escuelas mantienen buenas relaciones con las familias y se interesan por sus ideas y inquietudes sobre la educación de sus hijos, suelen crear entornos de aprendizaje mejores y más eficaces”.

### 3. DE FORA PARA DENTRO

#### 3.1. Voluntários da Leitura<sup>22</sup>

Este projeto, lançado em dezembro de 2012, tem como objetivo, de acordo com Isabel Alçada (2014: 216), “estimular o trabalho voluntário de cidadãos na promoção da leitura em escolas, bibliotecas e outras organizações da comunidade”, tratando-se de uma parceria entre a Universidade Nova de Lisboa e a Associação para o Voluntariado da Leitura. Este projeto, inovador no nosso entender, pois para além de constituir uma alavanca para uma prática com pouca tradição no nosso país (o voluntariado), tem subjacente o princípio de que a promoção do gosto e do prazer de ler beneficiam largamente a aprendizagem formal e o desenvolvimento de competências que a leitura envolve. Ou seja, como referíamos antes, um exemplo da consciência que os contextos não formais de educação vão adquirindo em relação ao valor que podem acrescentar à

---

<sup>22</sup> O projeto, coordenado por Isabel Alçada, dispõe de uma plataforma digital em [www.voluntariosdaleitura.org.](http://www.voluntariosdaleitura.org.), acessado a 10.12.2016.



educação formal: “sensibilizar a sociedade civil para o valor social do voluntariado da leitura (...)”<sup>23</sup> está entre os objetivos desta iniciativa.

O esbatimento de desigualdades sociais também parece emergir dos princípios deste projeto: “o voluntariado de leitura deverá constituir um importante apoio à ação das escolas, bibliotecas e famílias, sobretudo aquelas que dispõem de menos condições para prestarem um acompanhamento individualizado na área da leitura”<sup>24</sup>. Efetivamente, e como referiu, em diversas ocasiões, Teresa Calçada<sup>25</sup>, a leitura é promotora da igualdade: “ser competente na leitura é condição para o êxito, faz-nos mais proprietários do nosso destino”, defendendo ainda que “as escolas também têm que convocar as famílias para esbater desigualdades”<sup>26</sup>.

Num primeiro estudo qualitativo sobre o projeto Voluntários da Leitura<sup>27</sup>, é referido que “a diferença de nível do domínio da competência leitora advém do acesso a livros, da multiplicidade de experiências positivas nesse campo e do acompanhamento individualizado que o leitor recebe, mais do que dos métodos usados pelo docente na iniciação à leitura ou do nível sociofamiliar” (Valério, 2016: s/p), conclusão que nos permite não apenas reforçar o papel dos contextos não formais da educação, como perceber a poderosa função que o livro e a leitura (mediada) podem ter ao nível da articulação entre os vários contextos.

### 3.2. Espaço Pais & Alunos da Porto Editora

O Espaço Pais & Alunos, uma plataforma criada em 2014 no espaço virtual da Porto Editora, reúne artigos de especialistas de várias áreas, como a pediatria, a psicologia e a educação, entre outros. Ao completar um ano, este espaço dava lugar a

---

<sup>23</sup> Cf.: [http://www.voluntariosdaleitura.org/index.php?s=info&pid=142&title=Missao/Apresentacao\\_do\\_Projeto](http://www.voluntariosdaleitura.org/index.php?s=info&pid=142&title=Missao/Apresentacao_do_Projeto), acessido a 10.12.2016.

<sup>24</sup> Cf.: [http://www.voluntariosdaleitura.org/index.php?s=info&pid=142&title=Missao/Apresentacao\\_do\\_Projeto](http://www.voluntariosdaleitura.org/index.php?s=info&pid=142&title=Missao/Apresentacao_do_Projeto), acessido a 10.12.2016.

<sup>25</sup> Teresa Calçada é atualmente Comissária do Plano Nacional de Leitura 2027 e faz parte da equipa do projeto Voluntários da Leitura, na qualidade de Presidente da Mesa da Assembleia Geral, tendo desempenhado as funções de coordenadora nacional da Rede de Bibliotecas Escolares entre 1996 e 2013.

<sup>26</sup> Um dos momentos em que Teresa Calçada se referiu a este assunto, e de onde retiramos as citações aqui presentes, foi na Conferência “De bem com os outros, de mal contigo”, em Paredes de Coura, a 25.10.2014, integrada no Ciclo de Conferências “A Escola da Geração Digital, desORIENTAÇÃO, CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO” promovida pelo CENFIPE (Centro de Formação e Inovação dos Profissionais da Educação).

<sup>27</sup> Estudo levado a cabo por Olga Valério (2016), no âmbito da dissertação de Mestrado em Gestão de Sistemas de e-Learning, “A Importância da Tutoria e Mediação na Promoção da Leitura”, pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Apresentação disponível em [www.voluntariosdaleitura.org](http://www.voluntariosdaleitura.org), acessido em 21.12.2016.

um artigo na Revista *Magazine Educação* nº 18, onde eram referidos os três temas mais procurados: “O que fazer quando a criança está de luto?”; “Os dez passos essenciais para acompanhar um filho na escola”; e “Papel da escola e dos pais no combate ao bullying” (AA VV, 2015a: 5). Os títulos que aparecem em primeiro e terceiro lugar são, a nosso ver, reveladores de uma crescente consciencialização de que os problemas do próprio também são os problemas do Outro, e de que é possível conjugar esforços para ultrapassar situações menos positivas, assunto que retomaremos quando aprofundarmos as Tendências Atuais da Literatura Infantil<sup>28</sup>. Já o segundo tema, da autoria de Iolanda Anunciação, e que é introduzido afirmando que “a escola é um contexto de vida de todos os filhos e tem de ser articulado com os restantes onde o filho se encontra (...) e exige um envolvimento paterno, de forma a torná-lo mais agradável” (Anunciação, 2015: s/p), vem corroborar a premissa da proatividade “de fora para dentro”, a que atrás nos referimos.

Uma breve pesquisa neste espaço permite-nos, com efeito, encontrar alguns artigos que remetem para a importância do contexto familiar; para a educação enquanto desenvolvimento integral<sup>29</sup>; para a questão da articulação entre a escola e a família, assunto explorado sobretudo por Mário Cordeiro, que num breve artigo intitulado “Qual a importância da escola?” apela para o dever de interligar os contextos de aprendizagem, não podendo estes ser vistos como “escola aqui – casa ali – comunidade acolá. (...) A escola não pode aparecer como a «única que ensina», o que deve fazer é completar tudo o resto, designadamente o que é feito em casa” (Cordeiro, s/d); e ainda, dentro do assunto que nos ocupa, para o incentivo à leitura. Este tema, ainda que possa decorrer dos interesses comerciais da editora, pois sobretudo nos artigos de Sara de Almeida Leite<sup>30</sup>, são feitas referências explícitas às obras deste grupo editorial, não deixam de conter informação útil e relevante para a implementação ou reforço de práticas de literacia familiar e de leitura em família. Carla Maia de Almeida (s/d) apresenta, aliás, um artigo sem qualquer alusão a obras específicas intitulado “7 dicas para incentivar a leitura nas férias”. A este assunto, voltaremos mais adiante, onde

---

<sup>28</sup> Cf. Capítulo 4 (Parte I) e Capítulo V (Parte III) deste trabalho.

<sup>29</sup> A título de exemplo destacamos sobre estes dois assuntos, os artigos de Manuela Queirós: A importância do contexto familiar na felicidade da criança e do seu bem-estar (Queirós, s/d a) e Saiba como educar com Inteligência Emocional (Queirós, s/d b).

<sup>30</sup> A título de exemplo, destacamos os artigos “6 sugestões para tornar a leitura em voz alta mais expressiva” e “5 estratégias de motivação para as leituras obrigatórias” (Leite: s/d).

apresentaremos uma revisão de práticas de literacia familiar advindas de diferentes estudos e de distintos contextos.

### 3.3. Correio dos Pais da Leya Educação

O grupo editorial Leya dispõe de um espaço virtual, assinado por Eduardo Sá<sup>31</sup>, que conta com artigos mensais do autor sobre temas da atualidade relacionados com a educação, e ainda com um fórum de discussão para professores, pais e alunos. A julgar pelo número de artigos e pelo título dos mesmos, depreendemos que o espaço seja recente.

Uma breve leitura dos cinco artigos, publicados até à data<sup>32</sup>, permite-nos refletir sobre questões ligadas ao exercício da autoridade dos pais, que diferencia a questão do “ser bom” com o “ser perfeito”, apelando, neste sentido, à sua responsabilidade enquanto “entidade reguladora” da vida dos filhos, “(...) se a escola é um bem precioso e indispensável, a família será a enciclopédia e gramática da vida. (...). Escola de mais faz mal. Sobretudo quando isso se faz à custa de menos pais, de menos avós e de menos família” (Sá, s/d b). O autor vai, ao longo das suas reflexões, reforçando a importância de se dividirem responsabilidades: a propósito da insegurança e dos medos de “não ser capaz”, Eduardo Sá deixa um conjunto de doze sugestões aos pais, das quais destacamos a primeira, “quando as dificuldades escolares de uma criança estão engasgadas pelo medo, o problema não é só dela. Passou a ser um bocadinho mais dos pais” (Sá, s/d a). A valorização dos saberes e experiências advindos dos vários contextos de educação parece ser, todavia, um dos ingredientes, de acordo com o psicólogo, capazes de construir uma escola mais aberta (uma praça): “A escola fecha-se quando não acarinha a experiência e não traz para dentro de si as pessoas que dão cor, movimento e sentido, àquilo que se ensina” (Sá, s/d b). Esta ideia é, aliás, reforçada no último artigo, dedicado a uma reflexão sobre os resultados da sexta edição do teste internacional PISA, que o autor intitula “A Escola está Melhor? (Sá, s/d c), e no qual defende que “a escola precisa de se reinventar”:

“A verdade é que, com mais ou menos melhorias, a escola precisa de se reinventar. E que, pensando no seu futuro, ela não poderá continuar a reclamar para si o ensino integral dos estudantes. Até porque todos reconhecemos que, enquanto os alunos vivem no século

---

<sup>31</sup> Eduardo Sá escreve na qualidade de psicólogo, psicanalista e professor de psicologia clínica.

<sup>32</sup> Cf. [https://www.leyaeducacao.com/z\\_pais/](https://www.leyaeducacao.com/z_pais/), acedido a 4.1.2017

XXI, a escola ainda vive no século XX. Por outras palavras - com melhorias ou sem elas - a escola tem de passar a servir para ligar mundo e família. Para ligar conhecimentos. Para ligar necessidades especiais e sucessos educativos. Para ligar pessoas. Para ligar brincar e aprender. Para ligar repetir e recriar. Para ligar estudo e experiência. Para ligar passado e futuro. Para ligar ciência, técnica e humanidade. E para ligar instrução e educação. Mas será que esta escola que estamos a avaliar liga, sobretudo, ou desliga, ainda, vezes demais? Por isso mesmo, a escola tem de deixar de ser muitíssimo mais amiga do "memoriza, repete e esquece" para passar a ser - muito mais! - "analisa, pesquisa, fala, discute e cria."

Em relação ao fórum de discussão, parece-nos que poderá vir a constituir-se um interessante espaço de interação entre os diferentes "atores" da educação: professores, pais e alunos<sup>33</sup>. Contudo, o número ainda residual de questões e respostas em cada um dos fóruns não nos permite tecer uma análise crítica da valência deste espaço.

Este espaço dedicado aos pais neste grupo editorial distingue-se, a nosso ver, do espaço apresentado no ponto anterior, pelo facto de não conter, de forma explícita, referências de cunho comercial, o que pode, eventualmente, vir a ter uma receptividade diferente por parte dos pais, que não lhe associam, de imediato, "interesses comerciais".

É, todavia, louvável, em nosso entender, a inclusão de espaços desta natureza nos dois maiores grupos editoriais nacionais, o que, constituindo mais uma iniciativa "de fora para dentro", constitui um indicador da crescente consciência de que a tarefa de educar sai cada vez mais do contexto escola.

### 3.4. Sugestões de Atividades para Pais e Educadores em Pequenos Projetos Editoriais

#### 3.4.1. Bruáa

A Bruáa<sup>34</sup> é um projeto editorial independente, de Manuel Gouveia, que nasceu em 2008, contando, à data, com cerca de sete dezenas de produtos no seu catálogo. Uma boa parte desses produtos são obras de literatura para a infância, ou como lhes chama Carla Maia de Almeida (2015: s/p), obras de "destinatário incerto". Efetivamente, de acordo com a jornalista e escritora, neste projeto convivem escritores e/ou ilustradores estrangeiros que produzem trabalhos originais, textos esquecidos e

---

<sup>33</sup> Apenas a título de curiosidade, atente-se na sugestividade do nome dos distintos fóruns: Professores – Livro de Ponto; Alunos – Livro de Reclamações; Pais - Livro de Sugestões (Cf.: Leya Educação em [http://www.leyaeducacao.com/z\\_escola/i\\_209/ct\\_5/](http://www.leyaeducacao.com/z_escola/i_209/ct_5/), acedido a 4.1.2017).

<sup>34</sup> Cf.: [www.bruaa.pt](http://www.bruaa.pt)

marginais reinventados por ilustradores portugueses, e ainda autores consagrados (Almeida, 2015: s/p).

O espaço virtual da Bruáa integra uma breve secção, denominada de Atividades, que inclui informação sobre oficinas que a editora leva às escolas e/ou a outros espaços, e ainda um conjunto de Propostas de Atividades, com sugestões de abordagem para catorze dos títulos constantes do catálogo da editora, dirigidas ao mediador: “Nas atividades sugeridas não restringimos o âmbito de aplicação em termos etários ou de nível de ensino. O que aqui vos deixamos são apenas sugestões de carácter universal e que cada mediador pode e deve adaptar às suas circunstâncias”<sup>35</sup>. Apesar da referência “nível de ensino” poder sugerir, à primeira vista, o mediador professor, uma breve leitura e análise das propostas apresentadas permite-nos perceber que se adequam a qualquer contexto, sobressaindo, até, a nosso ver, atividades mais exequíveis e proveitosas em contextos de educação não formais, como a família, ou a realizar em articulação entre a escola e a família. À tipologia de atividades aludiremos mais adiante, no ponto destinado às práticas de literacia familiar.

### 3.4.2. Planeta Tangerina

O Planeta Tangerina<sup>36</sup>, um projeto editorial nascido em 1999, tem ao leme Isabel Minhós Martins, Madalena Matoso e Bernardo Carvalho, contando com outros colaboradores assíduos. A editora que dá primazia ao álbum, pois considera-o um formato para todas as idades, pauta-se por “duas regras da casa: não cair em fórmulas e desafiar sempre os leitores (eles merecem-no)”<sup>37</sup>. Efetivamente, além do número considerável de títulos já publicados pelo Planeta Tangerina, são igualmente significativos os prémios arrecadados pela editora, quer enquanto projeto<sup>38</sup>, quer ao nível de títulos individuais.

A editora dispõe no seu espaço virtual, de um “menu” intitulado *Atividades* que inclui Propostas, Oficinas e Ateliês, Idas a Escolas e Bibliotecas, e Exposições<sup>39</sup>: um

---

<sup>35</sup> Informação que introduz esta valência da editora, disponível em <http://www.bruaa.pt/atividades/>, acedido a 10.1.2017.

<sup>36</sup> Cf. <http://www.planetatangerina.com/pt>

<sup>37</sup> Cf. <http://www.planetatangerina.com/pt/ola>, acedido a 10.1.2017.

<sup>38</sup> Apenas a título de exemplo, a editora ganhou o prémio de “Editora Revelação” nos Prémios LER/Booktailors, em 2009, e venceu o Prémio BOP para “Melhor Editora Infantil Europeia”, atribuído pela Feira Internacional do Livro Infantil de Bolonha, em 2013.

<sup>39</sup> Cf. <http://www.planetatangerina.com/pt/atividades/propostas>, acedido a 10.1.2017.

cardápio algo diversificado que alimenta a ideia que vimos defendendo no que respeita ao aumento de iniciativas “de fora para dentro”.

Pode ler-se no espaço dedicado às Propostas, onde são apresentadas sugestões de abordagem para vinte e quatro títulos da editora, que “O Planeta Tangerina propõe um conjunto de propostas de trabalho para professores, educadores, bibliotecários e pais.” Curiosamente, o cabeçalho de cada proposta inclui a indicação “Propostas de exploração para Pais e Educadores”, o que parece indiciar que os pais serão, possivelmente, os principais destinatários de tais propostas. Este indício confirma-se, a nosso ver, tal como acontecia nas sugestões a que aludimos no projeto editorial anterior, pela análise das referidas propostas, cuja colocação em prática encontra contextos mais favoráveis em ambientes extra escola, e sobretudo junto das famílias. Parece-nos, aliás, que esta mensagem de fuga à escolarização do livro literário é passada pelos próprios editores quando referem: “O que partilhamos com os leitores são pistas e nunca fichas de trabalho ou lições. A ideia é abrir portas para os livros serem explorados em múltiplas direções, e por isso fazemos sempre o aviso: não queremos ser levados à letra, mas apenas inspirar os leitores.”<sup>40</sup>

## 4. UM BREVE OLHAR SOBRE O PANORAMA INTERNACIONAL

### 4.1. Escuelas de Padres

A origem das Escolas de Pais parece situar-se na América entre 1815 e 1868 (Martinez et al, 2012: 33-34). No entanto, uma vez que o tema que nos ocupa se prende com a cooperação família-escola, tomaremos como referência as Escolas de Pais Europeias, nomeadamente alguns exemplos atuais da nossa vizinha Espanha<sup>41</sup>.

Mantendo o nosso olhar “de fora para dentro”, centrado sobretudo na família enquanto contexto de educação não formal, com crescente capacidade interventiva junto dos contextos formais, de entre os vários programas existentes no país vizinho, destacamos pela sua similitude, em termos de princípios e objetivos, com o programa que enforma o nosso estudo de caso, “Escuela para Padres” do Programa Educa (2003);

---

<sup>40</sup> Cf. <http://www.planetatangerina.com/pt/atividades/propostas>, acessido a 10.1.2017.

<sup>41</sup> M<sup>a</sup> Elena Martínez (2012: 40) distingue três tipos de escolas de pais, em função da sua origem: as que são organizadas por entidades públicas, de âmbito nacional, regional ou local; as que são dinamizadas por associações; e as virtuais.

“Guía Práctica para Escuelas de Padres y Madres eficaces”, coordenado por Maria Elena Jorge Martínez (2012) e “Universidad de Padres” de José Antonio Marina, criada em 2008.

A “Escuela para Padres”, do Programa Educa<sup>42</sup>, é um dos cursos ministrados pelo Programa, que leva formação especializada e certificada às famílias, tendo como intermediário a escola. Operacionaliza-se através de conferências e/ou de pequenos cursos, de 2-3 dias, de acordo com o interesse e a disponibilidade dos pais e da escola<sup>43</sup>. Assente nos princípios da Educação Positiva, a tónica deste curso parece residir na questão da cooperação entre estes dois contextos de aprendizagem:

“La educación en la infancia siembra hábitos que recogen conductas correctas en la vida adulta. La familia es el verdadero marco de referencia de las personas. Los valores se descubren en casa y se afianzan a lo largo de la vida. Por ello, en nuestro Programa se intenta conseguir un tándem familia –escuela, para que todos los hábitos adquiridos puedan desarrollarse en el tiempo con el esfuerzo y la colaboración de todos.”<sup>44</sup>

Ainda na esteira do binómio Família-Educação, surge em 2012 (Martinez et al, 2012), editado pelo Conselho de Educação, Formação e Emprego da Região de Murcia, *Familia y Educación - Guía Práctica para Escuelas de Padres y Madres Eficaces*.

Este guia enfatiza a necessidade de conjugar a aprendizagem formal e não formal, tendo por base as novas realidades que caracterizam a forma como vive o homem atual. De acordo com os autores, o aumento da qualidade de vida, o consumo exacerbado, o afastamento da natureza, o envelhecimento da população, as migrações, o individualismo, a crescente secularização, as desigualdades sociais, a emergência de novos valores, como a solidariedade e a consciência ecológica, o novo conceito de família, a crescente “falta” de tempo para os filhos, e a banalização das relações sociais, estão entre as principais características / problemáticas da sociedade atual (Martínez et al, 2012: 16-17). Curiosamente, algumas destas questões encontram eco nas (novas)

---

<sup>42</sup> O Programa Educa, sediado em Huesca, foi criado “ante la necesidad de aportar formación desde los primeros años de vida a niños, jóvenes y adolescentes en materias tan básicas como la buena educación, los valores globales, el saber estar y el protocolo” (Cf.: [www.programaeduca.es](http://www.programaeduca.es) acedido a 11.1.2017).

<sup>43</sup> De modo a tornar esta formação acessível a um maior número de pais, é publicada em 2009, por Miguel Ângelo Diaz-Sibaja, Marta Isabel Díaz García e Isabel Comeche, a obra *Escuela de Padres – Educación positiva para enseñar a tus hijos*, uma publicação que apresenta o Programa Educa e que disponibiliza um conjunto de materiais para que, autonomamente, e sem necessidade de frequência presencial, os pais possam aprender e experimentar as estratégias da educação positiva.

<sup>44</sup> Cf.: <http://www.programaeduca.es/escuela-para-padres/> acedido a 11.1.2017.

realidades sociais a que nos referíamos no início deste capítulo, a propósito dos novos olhares sobre a educação.

O modelo de “Escuela de Padres” aqui apresentado, apesar de basear a sua ação na junção de esforços dos dois principais agentes socializadores (escola e família), tendo em vista o desenvolvimento pessoal e social da criança e do jovem, defende que a educação é demasiado importante para ficar apenas nas mãos dos professores (Martínez et al, 2012: 29), e apela fortemente ao papel da família, considerando-a a mais completa e rica escola da Humanidade (Martínez et al, 2012: 25):

“A pesar de los profundos cambios históricos, la familia sigue siendo la más completa y rica escuela de humanidad, donde se vive la experiencia más significativa del amor gratuito, de la fidelidad, del respeto mutuo y la defensa de la vida. Su tarea específica es la de custodiar y transmitir, mediante la educación de los hijos e hijas, virtudes y valores, a fin de edificar y promover el bien de cada uno y el de la comunidad.”

O desenho dos programas para as “Escuelas de Padres”, de acordo com este guia, deverá cruzar as problemáticas da sociedade atual em geral com as realidades e necessidades concretas de cada contexto em particular, necessidades estas que são aferidas a partir de inquéritos prévios, que por sua vez vão dar origem à seleção de temas a abordar ao longo de um conjunto de sessões, dinamizadas por especialistas junto de grupos de pais e mães, numa dinâmica de reuniões construtivas (Martínez et al, 2012: 40).

De entre os onze temas propostos neste guia (Martínez et al, 2012: 48), e que tocam áreas como a saúde, a tecnologia, os estilos parentais... gostaríamos de destacar três que, a nosso ver, convergem para a temática específica do nosso estudo: necessidade de educação para os valores, responsabilidade e ética social; desenvolvimento da autoestima numa perspetiva de vida em sociedade; e importância do tempo livre dos mais novos e do lazer em família.

Num formato diferente, e mais consentâneo com a sociedade atual, sob o ponto de vista da aprendizagem através de ambientes virtuais, a Fundação Educativa “Universidad de Padres”, Centro de Investigación Educativo dirigido por



José Antonio Marina<sup>45</sup> é, de acordo com o seu mentor, um projeto que aspira a ajudar os pais na educação dos seus filhos, tendo por base a Educação do Talento (Marina, s/d):

“En una sociedad del aprendizaje, cuya economía estará basada cada vez más en la ciencia y en la tecnología, la principal riqueza de las naciones ya no es el territorio, ni la población, ni las materias primas, ni el capital: es **el Talento**. (...) Llamamos Educación del talento a la inteligencia triunfante, que es aquella que acierta a elegir las metas y consigue alcanzarlas.”

No *Campus* virtual da “Universidad de Padres” é possível encontrar uma vasta oferta de cursos de diferentes tipologias, e com duração variável, dirigidos a pais de crianças e jovens entre os 0 e os 16 anos: três cursos anuais, com a duração de oito meses, que se apresentam de acordo com o nível etário dos filhos (0-6; 7-12; 13-16); seminários com a duração de doze semanas, que assentam no princípio da aprendizagem ao longo da vida<sup>46</sup>; e “cátedras”, espaços de aprendizagem, em formato livre e gratuito, sobre temas específicos<sup>47</sup>. Os cursos estão limitados às vagas existentes (quatrocentas para cada curso) e têm um custo de 110 euros, sendo que cem vagas são financiadas pela própria fundação, através de bolsas, destinadas a famílias desempregadas, com baixos rendimentos ou em situação de exclusão social. Os seminários têm um custo de 60 euros e as “cátedras” são gratuitas. O espaço dispõe de uma biblioteca virtual, de uma revista, entre outros materiais de apoio. Oferece ainda a possibilidade de estabelecer parcerias com as escolas, mediante protocolos próprios.

O facto de todos os cursos e seminários se encontrarem esgotados levou-nos a aprofundar um pouco mais a pesquisa sobre este projeto, que para além de dispor de uma equipa de investigação especializada, confere uma finalidade prática, que ajude a resolver problemas práticos, aos seus cursos. Efetivamente, as suas premissas de base são simples: “Para educar uma criança faz falta uma tribo inteira” – objetivo

---

<sup>45</sup> Cf.: <http://universidaddepadres.es/>

<sup>46</sup> À data da elaboração deste trabalho, os seminários disponíveis no Campus eram “Nuevas tecnologías, un enfoque en las habilidades TIC” e “El talento Adolescente”. Cf.: <http://universidaddepadres.es/seminarios-2017/> acedido a 11.1.2017.

<sup>47</sup> À data da elaboração deste trabalho, a cátedra disponível tinha como tema “Educación para la salud”. Cf.: <http://universidaddepadres.es/que-son-las-catedras/> acedido a 11.1.2017.

dos cursos: integrar ativamente a Tribo; “Vivemos na sociedade da aprendizagem” – objetivo dos cursos: recuperar a paixão de aprender e exercê-la.

“Somos conscientes de que hemos entrado en la era del aprendizaje, por eso nuestra labor va más allá del *parenting*, queremos acercarnos a los padres y madres como personas interesadas en avanzar, desarrollarse intelectualmente y emocionalmente para lograr un núcleo familiar optimista, cálido, entusiasta, rico en experiencias y en posibilidades.”<sup>48</sup>

Estes três exemplos de “Escuelas de Padres” constituem, em nosso entender, mais uma prova da crescente consciência que os contextos não formais de aprendizagem vão assumindo no que respeita ao seu valor e ao seu poder interventivo.

#### 4.2. Projetos vocacionados para comunidades multiculturais

A opção por incluir neste capítulo uma breve referência a projetos mais direcionados para as comunidades multiculturais prende-se com a questão das realidades educativas emergentes das (novas) realidades sociais, a que já nos referimos. Encontrar possíveis respostas para as questões que daqui advêm parece ser o propósito destes projetos / estudos.

Contribuir para a aprendizagem e domínio da língua do país onde cada projeto se desenvolve é um dos grandes desafios destas “missões”. A estratégia privilegiada parece ser o uso do livro, sobretudo literário, que acaba por se constituir como um instrumento de ligação / comunicação não só entre os destinatários (crianças e pais), mas também entre os contextos de aprendizagem formais e não formais.

Murielle Roth, responsável pela *plate-forme internet sur la littératie - Forumlecture suisse. Littératie dans la recherche et la pratique*<sup>49</sup> faz referência, no editorial de um número especialmente dedicado às práticas de Literacia na Família (Roth, 2013) a um conjunto de projetos que pretendem responder à questão: Como é que os pais, sobretudo os de meios mais desfavorecidos, podem ser ajudados no desenvolvimento da língua dos seus filhos? (Roth, 2013: 3). Como exemplo, são

---

<sup>48</sup> Cf.: <http://universidaddepadres.es/cursos-anales/> acedido a 11.1.2017.

<sup>49</sup> Cf.: <http://www.forumlecture.ch>

apresentados trabalhos que, “de fora para dentro” orientam os pais na descoberta de práticas de literacia familiar que têm por base registos literários.

É o caso de uma experiência levada a cabo pela Association PIP<sup>50</sup> junto de uma família do Sri Lanka<sup>51</sup>, que recorre sobretudo a registos do património popular, como cantilenas, lengalengas e pequenos contos, para facilitar a aproximação e a familiarização com a língua. Os registos populares, pela sua componente lúdica são, regra geral, atrativos e do agrado do ouvinte / leitor, pelo que constituem instrumentos privilegiados de aprendizagem: “la découverte du chemin de l’écrit où les maîtres-mots sont liberté et plaisir” (Roth, 2013: 2). “Lis-moi une histoire”, um projeto desenvolvido pelo ISJM<sup>52</sup>, é outro exemplo com objetivos semelhantes, mas cujo instrumento de base é o álbum. A estratégia passa por orientar os pais, através de técnicas de animação simples, a tirar partido do potencial da linguagem escrita presente nos livros, numa perspetiva de valorização de todas as línguas presentes no grupo de participantes.<sup>53</sup>

Igualmente pertinentes nos parecem dois projetos, de que nos dão conta Katie Schrodt, Jeanne Gilliam Fain e Michelle Hasty (2015) e Kim S. Truesdell e Pixita del Prado Hill (2015), publicados na Revista *The Reading Teacher* - que privilegia a divulgação de estudos e projetos baseados nas práticas. Enquanto o primeiro projeto coloca a tónica na importância da articulação escola-família, o segundo centra-se na atuação junto de um contexto específico de imigrantes e refugiados. Ainda que de forma sucinta, tentaremos apresentar alguns dos aspetos que, no âmbito do tema que nos ocupa, nos parecem mais relevantes.

A exploração de textos literários culturalmente relevantes junto de crianças e famílias de um jardim-de-infância na região do Mid-South, constitui a base de trabalho do *Family Backpack Project* (Schrodt et al, 2015: 591). Este projeto assenta nos cinco princípios da Educação Cultural Responsável, defendidos por Gay (2002), e citados pelos autores, e que visam, sumariamente, a construção de conhecimento e de comunidades tendo em conta a diversidade cultural, o que passa pela inclusão de conteúdos dessa

---

<sup>50</sup> PIP: Prévention de L’illettrisme au préscolaire

<sup>51</sup> A experiência decorre de um projeto de articulação entre a associação PIP e um jardim-de-infância, junto de crianças de 5-6 anos.

<sup>52</sup> Institut Suisse Jeunesse et Médias

<sup>53</sup> Para um conhecimento mais aprofundado sobre estes estudos, cf.: [http://www.forumlecture.ch/redaktionsbeitrag\\_2013\\_3.cfm](http://www.forumlecture.ch/redaktionsbeitrag_2013_3.cfm), acedido a 30.9.2016.

natureza nos currículos, pela comunicação com as diferentes etnias, e pelo acompanhamento e construção de comunidades (Schrodt et al, 2015: 590).

Assente nestes pressupostos, e acarinhando a bagagem que a criança traz consigo – “Children bring a wealth of culture, knowledge, and experience to classroom” (Schrodt et al, 2015: 590), o trabalho decorre a partir de três conjuntos de livros cuja seleção se baseia sobretudo na origem cultural das crianças / famílias participantes, uma vez que se trata de um contexto multicultural e multilingue, e na inclusão de diferentes géneros discursivos.

Cada conjunto de quatro livros é trabalhado previamente, ao longo de um mês, em contexto de sala de Jardim-de-Infância, sendo posteriormente escolhido um livro por cada criança para ser levado para casa, acompanhado de uma espécie de diário de bordo, o “Journal” (Schrodt et al, 2015: 591-592). Posteriormente, as experiências são partilhadas, através da apresentação dos diários na sala de jardim-de-infância, momento que conta com a participação das crianças envolvidas, do educador, de alguns pais, e de outros professores. De acordo com os autores, a análise destes instrumentos permitiu conhecer o modo como os livros são abordados em contexto familiar, e por conseguinte, o impacto que podem ter ao nível da Educação Cultural Responsável. Destacam-se o reconto da história, a ligação às vivências familiares, a emergência da escrita e, por fim, a interpretação / resposta crítica aos textos (Schrodt et al, 2015: 593-596).

Este projeto, além de relevante no que respeita à educação multicultural, constitui um bom exemplo de articulação escola-família, mediado pelo livro, onde é evidente a importância do contributo dos vários contextos de aprendizagem na construção de comunidades, como constata as autoras (Schrodt et al, 2015: 596),

“The Kindergarten Family Backpack Project demonstrates one way to bridge the gap between home and school and to weave the identities of each child into the curriculum, a culturally responsive classroom is created.”

Especialmente pertinente, e de certo modo ousado, nos pareceu o GBH (Global Book Hour): um programa direcionado para comunidades de imigrantes e refugiados, que em 2010 se iniciou na cidade de Buffalo, estado de Nova Iorque, pelo facto de a

mesma, devido à desertificação de que havia sido alvo, se ter tornado numa espécie de centro de convergência / acolhimento para famílias sujeitas a migrações forçadas<sup>54</sup>. Este projeto desenvolve-se junto destas famílias, através de encontros semanais com a duração de noventa minutos, ao longo de dez semanas consecutivas em cada semestre, com a particularidade de a cada semestre ser abordado um tema diferente do qual emergem as obras a trabalhar ao longo de cada semana. Cada sessão tem por base um livro de um país diferente, de acordo com a origem dos participantes, a partir do qual são trabalhados conteúdos geográficos e culturais, é privilegiada a leitura em voz alta como técnica, é associada música e gastronomia típica do país, havendo ainda lugar a uma atividade de carácter mais artístico e à indicação de sugestões para continuar o trabalho em torno da obra em casa, ao longo da semana (Truesdell & Hill, 2015: 431). Destaque-se ainda o facto de estas obras poderem permanecer com as famílias envolvidas, ao longo do projeto, o que lhes permite ter uma pequena biblioteca pessoal e familiar. Este foi, aliás, considerado pelos participantes, um dos dois aspetos com maior impacto: “Building global book libraries at home”, como pode ver-se pelo breve testemunho de uma mãe, transcrito pelos autores (Truesdell & Hill, 2015: 432),

“I liked how she got all excited about coming... I liked the free book! I rarely buy books because I can't afford them, so we go to the library all the time and she checks them out, but she liked having book of her own.”

Outro aspeto importante desta experiência prende-se com o facto de estes encontros poderem ocorrer em qualquer local, desde que reúnam condições mínimas e sejam acessíveis às famílias envolvidas. O centro comercial, um espaço comunitário, ou a própria escola, são exemplos de espaços sugeridos. O envolvimento de *caregivings* é, de acordo com os autores, outra das mais-valias, tendo em conta a especificidade destes contextos, assim como o estabelecimento de parcerias com cadeias comerciais que possam contribuir com géneros alimentícios para nutrir os “momentos gastronómicos” do programa.

Neste projeto conjugam-se os elementos, a nosso ver, fulcrais dentro da temática que nos ocupa: o programa desenvolve-se em contextos não formais de aprendizagem, que vão, todavia, influenciar o desempenho destas crianças na

---

<sup>54</sup> De acordo com os autores (Truesdell & Hill, 2015: 431), só em 2010 chegaram, sozinhos, a Buffalo, 1500 refugiados.

aprendizagem formal. Com efeito, “Participating in the child’s learning «growth»” (Truesdell & Hill, 2015: 432), foi o segundo aspeto considerado de maior impacto neste programa; o livro literário, na sua especificidade temática ligada à interculturalidade, atua não apenas como veículo de incremento de práticas de literacia familiar conducentes ao domínio da língua e à integração social, mas também como forma de educação para a cidadania, numa perspetiva de alteridade – “Activities are helping to build and activate schema to help children make rich connections” (Truesdell & Hill, 2015: 433); a vertente humana de que se reveste o Programa, bem como o seu impacto na vida dos participantes, contribui para a criação de laços, para a construção do conceito de comunidade, e até para o envolvimento de outras famílias, e dos próprios professores como dinamizadores do programa: “Natalia loves GBH so much that she has encouraged her classmates and her teacher to participate in GBH. Reading together is making our community stronger” (Truesdell & Hill, 2015: 433).<sup>55</sup>

#### 4.3. Práticas direcionadas para o domínio da saúde

Apenas a título de exemplo, e porque a iniciativa parte de uma área profissional não ligada à educação, onde, porém, o livro assume um papel importante, parece-nos oportuna uma referência ao Reach Out and Read<sup>56</sup>, projeto que integrará, aliás, o elenco de práticas internacionais bem-sucedidas que apresentaremos mais adiante.

O sucesso do trabalho levado a cabo por esta organização sem fins lucrativos, que se aproxima das três décadas de existência, passa pela inclusão de livros nas “prescrições médicas” feitas pelos pediatras para todas as crianças até aos cinco anos. De acordo com a informação disponível na página oficial do projeto, esta prescrição contempla: uma conversa com os pais sobre a importância da leitura em voz alta e do envolvimento da criança no processo; uma demonstração da beleza das ilustrações e do seu potencial para gerar conversas; o encorajamento para criar rotinas afetivas em torno dos livros e da leitura em conjunto; e, finalmente, a oferta de um novo livro à

---

<sup>55</sup> Outros estudos que incidem sobre projetos igualmente relevantes neste âmbito, pelo facto de envolverem a família e utilizarem o livro como “intermediário” podem ser encontrados na página oficial da International Literacy Association. Cf.: <http://ila.onlinelibrary.wiley.com/hub/search/?journal-doi=10.1002%2F%28ISSN%291936-2714&q=literacy+family/>, acessado a 10.1.2017.

<sup>56</sup> Cf.: <http://reachoutandread.org/our-story/why-reach-out-and-read/>

criança acompanhada de um conselho aos pais – “At the end of the program, every child has a home-library of books, each given with the advice to parents that they are their child's first and most important teacher”<sup>57</sup>.

Este projeto, que já chegou, até ao momento, a cerca de 4,7 milhões de crianças e respetivas famílias nos EUA, para além desta atuação mais global, desenvolve outras ações destinadas a públicos mais específicos. Particularmente estimulante pareceu-nos um guia destinado a famílias com crianças com necessidades educativas especiais, que integra sugestões de leitura e de abordagem aos livros de acordo com a especificidade de cada necessidade. Dos problemas de linguagem, passando pelo défice de atenção, pelo autismo, pela paralisia cerebral, até aos problemas de visão ou audição, o guia apresenta propostas práticas sobre a forma como devem os livros chegar a estas crianças, elencando ainda as vantagens que daí advêm<sup>58</sup>.

Embora este projeto ultrapasse as fronteiras da Europa, as práticas levadas a cabo por esta organização encontram particular eco na *Declaração dos Direitos de Literacia dos Cidadãos Europeus* (Valtin et al, 2016), que, a nosso ver, bem poderiam constituir direitos universais<sup>59</sup>. Efetivamente, a Declaração apresenta a literacia como um direito fundamental e essencial para todas as aprendizagens, defendendo que com o apoio certo e no momento certo, quer crianças, jovens ou adultos podem desenvolver e melhorar as suas competências de modo a ocuparem o lugar a que têm direito na sociedade (Valtin et al, 2016: 4). O documento apresenta onze condições necessárias para pôr em prática tais direitos (Valtin et al, 2016: 6-16), das quais destacamos:

- “1. young children are encouraged at home in their language and literacy development.
2. parents receive support in helping their children’s language and literacy development.
7. reading for pleasure is actively promoted and encouraged.
9. children and young people who struggle with literacy receive appropriate specialist support.
11. policy-makers, professionals, parents and communities work together to ensure equal access to literacy by closing the gaps in social and educational levels.”

---

<sup>57</sup> Cf.: <http://reachoutandread.org/our-story/why-reach-out-and-read/> acedido a 14.1.2017

<sup>58</sup>Cf.: AA VV (2010a). Disponível em [https://www.reachoutandread.org/FileRepository/CVSROR\\_DevGuide\\_FINAL\\_WEB.pdf](https://www.reachoutandread.org/FileRepository/CVSROR_DevGuide_FINAL_WEB.pdf), acedido a 14.1.2017.

<sup>59</sup> “Everyone in Europe has the right to acquire literacy. European Union Member, candidate and associate States should ensure that people of all ages, regardless of social class, religion, ethnicity and gender, are provided with the necessary resources and opportunities to develop sufficient and sustainable literacy skills and knowledge in order to effectively understand and use written communication in print and digital media” (Valtin et al, 2016: 5).

Estas cinco condições, para além de sustentarem a maioria dos programas / projetos que vimos apresentando ao longo deste capítulo, reforçam a importância do envolvimento da família, contexto não formal de aprendizagem, em práticas de literacia: falamos de Literacia Familiar.



## 5. LITERACIA FAMILIAR

O conceito de Literacia Familiar, que terá sido introduzido por Denny Taylor, em 1983 (Snow et al, 1998), e perseguido por organizações como a *Family Literacy Action Group of Alberta*, *International Reading Association*, entre outras, tem sido alvo de estudo, a nível nacional, por autores como Lourdes Mata (2006), Paulo Fernandes (2004; 2007), Fernanda Viana (2007; 2009), Iolanda Ribeiro (2009), entre outros.

Tendo em conta que não é nosso objetivo entrar na dilucidação do conceito, uma vez que o mesmo já foi amplamente analisado pelos autores supracitados, partindo do conjunto de contributos para a sua definição, partimos da síntese apresentada por Maria de Fátima Moreira e Iolanda Ribeiro (2009: 45), que definem Literacia Familiar como “o conjunto de práticas que englobam as formas como os pais, as crianças e os membros da família, utilizam a literacia em casa e na comunidade, que ocorrem, não raramente, durante as rotinas diárias”, para tecer algumas considerações que nos parecem pertinentes no âmbito do nosso estudo.

Com efeito, a leitura e a escrita estão presentes nas vidas das famílias, quotidianamente: praticamos diferentes atos de leitura e de escrita em função de necessidades distintas. Mas será que as funções destes atos são comunicadas às crianças? Esta questão constitui o ponto de partida para o conjunto de sugestões constantes do guia *Leer te da más* (NKN, Sempere, J. & Miret, I.: 2002)<sup>60</sup>. De acordo com os autores, é importante que cada vez que consultamos um mapa, uma agenda, um catálogo, procuramos uma receita culinária, lemos um rótulo, elaboramos uma lista de compras, lemos o jornal ou nos deleitamos com um livro, a criança compreenda qual a utilidade de cada um desses gestos, o que será mais fácil acontecer se os adultos que com ela convivem a envolverem nesse processo (NKN et al, 2002: 12). Tornar a leitura uma atividade imprescindível é, aliás, um dos propósitos que algumas das sugestões aqui apresentadas encerra, como organizar uma viagem, visitar o jardim zoológico, um museu ou uma exposição, ver um filme, conhecer a regras de um jogo, ou aprender trabalhos manuais (NKN et al, 2002: 75).

---

<sup>60</sup> Este guia para pais é uma edição do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Espanha), que foi elaborado no âmbito do Plan de Fomento de la Lectura. Encontra-se disponível em <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/636d3974-bb95-45e0-bdeb-dda902bdd6e4>, acedido a 13.11.2015.

A corroborar a ideia de tornar os atos que envolvem a leitura e a escrita naturais, numa publicação recente, Daniel Willingham (2016) defende que é fundamental que a criança entenda que das palavras escritas se obtém informação prática, apresentando como exemplos o facto de a mãe saber onde deve sair da autoestrada porque lê as placas sinalizadoras, ou que o pai sabe que não deve consumir determinados cereais de pequeno-almoço porque, de acordo com a informação do rótulo, contêm muito açúcar (Willingham, 2016: 36). O autor reforça a questão da importância de envolver a criança: “Nuestros hijos deducen estos hechos por si solos, pero no existe motivo para no hacerles algún comentario cuando estamos en plena cola del supermercado y nos muestran el letrero” (Willingham, 2016: 36).

As possibilidades e oportunidades de levar a cabo práticas de literacia em contexto familiar são, como se pode facilmente depreender, variadas e quase infindáveis. Os frutos que daqui se podem colher são, igualmente, diversificados, podendo abarcar questões de âmbito cognitivo, afetivo, cultural, social, como viremos a constatar mais adiante, nos capítulos dedicados à apresentação de resultados do nosso estudo.

A aprendizagem da língua é, todavia, no contexto das práticas globais, uma das vantagens que se destaca em alguns estudos. Tomamos como referência o trabalho de Ken Goodman (2005: 2-7), que, embora se dirija tanto aos pais como aos professores, sintetiza, a nosso ver, esta questão. O autor apresenta um paralelismo entre os fatores que podem facilitar ou dificultar a aprendizagem da língua, cuja análise nos permite concluir que as práticas consideradas facilitadoras, podem facilmente emergir do contexto familiar, como pode verificar-se a partir da tabela 1.

**Tabela 1: Práticas literárias condicionadoras da aprendizagem da língua segundo Goodman (2005)**

It's easy when:	It's hard when:
It's real and natural.	It's artificial.
It's whole.	It's broken into bits and pieces.
It's sensible.	It's nonsense.
It's interesting.	It's dull and uninteresting.
It's relevant.	It's irrelevant to the learner.
It belongs to the learner.	It belongs to somebody else.
It's part of a real event.	It's out of context.
It has social utility.	It has no social value.
It has purpose for the learner.	It has no discernible purpose.
The learner chooses to use it.	It's imposed by someone else.
It's accessible to the learner.	It's inaccessible.
The learner has power to use it.	The learner is powerless.

Parece, deste modo, consensual que a naturalidade proporcionada pela proximidade afetiva do ambiente familiar, se revela uma oportunidade para criar contextos favoráveis ao desenvolvimento de práticas de literacia neste ambiente.

### 5.1. Literacia Familiar e Educação Literária

Assim, transpondo esta questão para o tema que nos ocupa, a Educação Literária na Família, e partindo de conclusões já apresentadas pela investigação, nomeadamente por Lourdes Mata (2006), que refere que de entre as práticas de literacia familiar, a leitura de histórias é aquela que há mais tempo tem sido alvo de atenção privilegiada (Mata. 2006: 83), e tomando ainda em consideração a análise aos programas e projetos apresentados na primeira parte deste capítulo, na sua maioria permeados pelo livro, centrar-nos-emos então no lugar da leitura nas práticas de literacia familiar.

Teresa Corchete y Sara Iglesias (2007: 15), autoras do Guia *Lectura y Familia*<sup>61</sup> defendem que a importância de fomentar e apoiar a leitura na família deveria estar sempre presente nos conteúdos curriculares e na planificação de atividades das instituições educativas e culturais mais próximas. Ora, a análise efetuada aos principais documentos orientadores a que aludimos, permite-nos acreditar que começamos a caminhar nessa direção: sugestões concretas de abordagem aos livros em diferentes contextos, com referência específica ao familiar, vão marcando presença quer nas diretrizes governamentais, quer nos distintos espaços webgráficos dirigidos a este público.

A apresentação de tais propostas afigura-se-nos particularmente relevante, sobretudo porque as mesmas poderão constituir a alavanca motivacional para a leitura. Como referem Fernanda Viana e Maria de Fátima Martins (2009: 20), no que respeita à motivação para a leitura, o contexto familiar é frequentemente apresentado como fulcral: “A importância da leitura na vida dos adultos que convivem com a criança influencia, de forma determinante, o seu projeto de futuro leitor”. As autoras reforçam ainda o papel que a família desempenha na motivação para a aprendizagem e na transmissão de uma cultura de valorização do saber (Viana e Martins, 2009: 25).

As autoras do Guia *Lectura y Familia*, por sua vez, vão ainda mais longe quando referem que é na leitura que se alicerçam os pilares da educação, e nesta, por sua vez, as atitudes e valores que caracterizam uma sociedade moderna na qual se promove a igualdade de oportunidades e uma convivência solidária e democrática (Corchete y Iglesias, 2007: 7). Sabemos, todavia, que não se nasce leitor, que o desejo de ler precisa de ser cultivado, através do contacto com bons textos, até que se transforme numa necessidade. E é aqui que, segundo as mesmas autoras, os pais e o ambiente familiar podem exercer uma influência decisiva, apresentando a leitura sem obrigações nem exigências, como uma atividade da qual se disfruta em tempo de lazer, que reforça os afetos e convida a partilhar emoções (Corchete y Iglesias, 2007: 15).

Efetivamente, outros estudos apresentam o ambiente familiar como detentor de grande influência na aquisição de hábitos de leitura. Hélène Michaudon (2001), que leva

---

<sup>61</sup> *Lectura y Familia* é uma publicação da F.G.S.R., produzida no âmbito do Plan de Lectura de Castilla y León.

a efeito uma análise de um inquérito sobre os hábitos de leitura dos franceses<sup>62</sup>, defende que se os pais forem sensíveis ao sucesso escolar dos seus filhos vão implicar-se mais, e por conseguinte investir em atividades de tempo livre que valorizem a escola, afigurando-se a leitura, neste sentido, como um complemento do trabalho escolar. O inquérito revelou, com efeito, que existiam duas vezes mais leitores entre as famílias que apoiavam e encorajavam os seus filhos nos trabalhos escolares, do que naquelas que não ofereciam qualquer apoio (Michaudon, 2001: s/p). Curiosamente, a máxima que dá título a esta análise – “La Lecture, une affaire de famille”- viria, mais tarde, a ser evocada pelo Presidente da Câmara de Havre (2013): “Le livre est source de curiosité, d’épanouissement et d’intégration. Élément indispensable à la culture, le livre peut aussi être, pour toutes ces raisons «une affaire de famille»”<sup>63</sup>.

A questão fulcral parece, deste modo, residir na integração de rotinas de leitura em ambiente familiar, de forma intencional e sistemática, de forma a criar contextos favoráveis à implementação do hábito. Questão que requer não apenas conhecimento, organização, mas sobretudo motivação para fazer da leitura uma atividade apetecível, imprescindível e emocionante, como defendem os autores do guia *Leer te da Más* (NKN et al, 2002: 80),

“Una de las claves en favor de la lectura estará en la buena planificación del tiempo libre de los niños, reservando siempre momentos para la lectura e disponiendo las condiciones adecuadas para recrearse con los libros. La lectura requiere silencio, concentración; necesita de una disposición mental activa e distendida a la vez, preparada para el disfrute. Para la lectura es necesario tener libros atractivos al alcance y poder contar con el apoyo de los adultos para resolver dudas, para compartir los momentos más interesantes o para prevenir dificultades. Si no se dan estas circunstancias, será difícil que la lectura ocupe un espacio preferente en el ocio de los niños.”

Da revisão bibliográfica e webgráfica efetuada, foi possível isolar algumas questões que enformam a maioria dos documentos analisados no que se refere a propostas de leitura em família. A sugestão de livros e leituras para cada nível etário, de acordo com o desenvolvimento da criança e os interesses típicos de cada fase, é uma das indicações que aparece com maior frequência, o que constitui, a nosso ver, no meio de uma proliferação editorial crescente, uma preciosa ajuda na seleção de

---

<sup>62</sup> Inquérito levado a cabo pelo INSEE: “Enquête permanente sur les conditions de vie des ménages”.

<sup>63</sup> Testemunho recolhido do dossier “La Lecture en Famille”, no boletim La vie des AFC nº 148 juillet / aout 2013, p.7. (Cf. : AA VV, 2013a).

obras por parte dos pais. Alguns guias, sobretudo os que saem com alguma periodicidade<sup>64</sup>, para além de apresentarem uma tipologia de livros, incluem mesmo sugestões de títulos para cada faixa etária, desde a primeira infância até à adolescência. Há, todavia, determinados aspetos que particularizam alguns destes registos: é o caso do *Lire c'est élire*<sup>65</sup>, um guia francês, da responsabilidade da AFC de Versailles<sup>66</sup>, que é feito por pais, e que para além de um elevado número de sugestões de obras (1500 na edição de fevereiro de 2016), partilha propostas e testemunhos que, de acordo com os autores<sup>67</sup>, tornam a leitura dinâmica e aberta, uma condição para que a mesma não destoe dos passatempos da era da tecnologia, como refere a Professora de Letras, Elisabeth Mayer, uma das autoras (AA VV, 2013a: 9). Pela aplicabilidade e acessibilidade de que se revestem, destacamos algumas:

- Emprestar e trocar livros de que gostamos. Existem hoje aplicações que permitem registar o empréstimo e lembrar a devolução;
- Descarregar e ler em suporte digital os grandes clássicos (é grátis), aproveitando o tempo das viagens nos transportes públicos ou até na praia, e depois, conversar sobre eles em família;
- Partir da leitura de um livro para saber mais sobre o contexto histórico e cultural do mesmo: “Récemment, j’ai lu les trois mousquetaires. Cela a été l’occasion de m’informer sur les personnes réelles, les villes, de trouver des photos, de m’intéresser à la politique de l’époque et à ce qui c’est passé réellement. »,

---

<sup>64</sup> A título de exemplo:

*De Raíces y Sueños*, uma publicação coordenada por Sergio Andricáin, Pedro C. Cerrillo y Antonio Orlando Rodríguez (2014), disponível em <http://www.cuatrogatos.org/docs/pdf/Deraicesysuenos-1.pdf>, acedido em 28.5.2015;

*Guia de libros recomendados para niños e jóvenes*, uma edição coordenada por Carla Moriana, Hinojosa Guerrero y María Cristina Vargas de la Mora (2016), disponível em [http://www.ibbymexico.org.mx/images/guias/Guia\\_libros\\_recomendados\\_2016.pdf](http://www.ibbymexico.org.mx/images/guias/Guia_libros_recomendados_2016.pdf), acedido a 15.1.2017;

*Guia de libros recomendados para niños e jóvenes*, edição de Adriana Gonzalez Méndez (2015), disponível em [https://issuu.com/bibliotecaaleer/docs/guia\\_ibby\\_2015](https://issuu.com/bibliotecaaleer/docs/guia_ibby_2015), acedido a 14.6.2015;

*Un libro, una huella, guía de literatura, libros e lecturas para niños e jóvenes 2013*, uma publicação coordenada por Pablo Álvarez Fuentes, María José González Cabezas e Constanza Ried Silva (2013), disponível em [http://plandelectura.gob.cl/wp-content/files\\_mf/1374503973Guia2013UnlibrounaHuella.pdf](http://plandelectura.gob.cl/wp-content/files_mf/1374503973Guia2013UnlibrounaHuella.pdf), acedido a 15.1.2017.

<sup>65</sup> *Lire c'est élire* é um guia de leitura para crianças dos 7 aos 17 anos, feito sobretudo por mães : « depuis plus de dix ans, un groupe de mamans lectrices (parfois aidées de papas intéressés par certains sujets) lit et propose des livres pour les enfants entre sept et dix-sept ans » (AFC nº 148: Versailles). Conta com cerca de 1500 recensões, sendo atualizado periodicamente. A última edição tem data de fevereiro de 2016. Cf.: AA VV (2016b)

<sup>66</sup> AFC: Associations Familiales Catholiques.

<sup>67</sup> Os autores aqui referidos integram diferentes agentes ligados ao universo dos livros, que partilham os seus testemunhos no Dossier *La Lecture en Famille*, parte integrante do boletim La Vie des AFC nº 148 (Cf.: AA VV, 2013a).

testemunha Guillaume Noirtin, um dos autores que se considera um “lecteur assidu” (AA VV, 2013a: 8).

- Provocar situações de conversa sobre os livros: “Lire en famille permet un partage d’informations plus large que si on lit seul dans son coin. Et la lecture partagée amène des sujets sur la table et des débats sur des sujets que je ne connais pas ou qui ne m’intéressent pas a priori. Ces débats ne sont pas forcément tous profonds”, acrescenta o mesmo autor (AA VV, 2013a: 8).

Estes exemplos, que escolhemos porque nos parecem consentâneos com a sociedade atual, e porque apresentam mais-valias concretas do contacto com o livro, ao nível do alargamento de saberes, do reforço de laços afetivos, e da consequente consolidação do hábito, encontram eco nos princípios da educação literária, enquanto contributo para a formação completa do indivíduo e do cidadão, como constataremos no capítulo seguinte. Por outro lado revestem-se de particular importância no que respeita ao lugar do livro na família e ao impacto do mesmo no desenvolvimento de competências literárias: “Children who have books in the home and parents who read them the books show higher levels of literacy skills than children who may not reside in such literate environments” (Wilson, 2013).

Outra das sugestões que mereceu especial atenção da nossa parte, e que pode completar a ideia de gerar conversas à volta dos livros e da leitura, foi o relato oral, o contar histórias, proposta presente no *Guia Leer te da Más*, a que já nos referimos antes. Esta sugestão é apresentada numa perspetiva de criar laços afetivos com as histórias, através dos laços familiares, gerando, desta forma, memórias positivas associadas ao conto. Os autores referem-se aos avós como uns dos melhores contadores, e defendem que qualquer pretexto deve ser aproveitado: “No olvidemos que unos de los mejores narradores de cuentos son los abuelos. Busquemos cualquier excusa para sugerirles que cuenten sus historias a los niños” (NKN et al, 2002: 111). Os contextos afetivos e lúdicos constituem, de acordo com os autores deste guia, oportunidades que não podem ser desperdiçadas: representar histórias, contá-las, partilhar jogos, construir jogos, preparar lanches com as receitas dos livros fazem parte deste cardápio de propostas (NKN et al, 2002: 113).

Na mesma esteira seguem as sugestões apresentadas pelos projetos editoriais nacionais Bruáa e Planeta Tangerina, a que aludimos atrás. Efetivamente, das propostas de exploração para as suas obras, espreitam atividades que encontram lugar privilegiado em contextos afetivos, como o familiar. Apenas a título de exemplo, para a exploração da obra *A Manta*, de Isabel Minhós Martins e Yara Kono, é sugerida a partilha de histórias de vida a partir de tecidos<sup>68</sup>, ou, para a obra *Um dia um guarda-chuva*<sup>69</sup>, de Davide Cali e Valerio Vidali, é sugerido que se questionem as crianças sobre as possíveis utilidades deste objeto. O diálogo à volta da capa e de outros elementos paratextuais, que constam igualmente destas propostas, é também ele gerador de conversas. A este propósito, refere Eduardo Sá “que os tempos de família – a conversa sem agenda, o jantar sem televisão... são insubstituíveis” (Sá: s/d b). O potenciar da criatividade e o alargamento de conhecimentos enciclopédicos, artísticos, culturais... encontram-se também entre os objetivos das propostas destas editoras, pois são frequentes os tópicos que remetem para a pesquisa sobre determinado assunto, com recurso a um passeio físico ou virtual; o cruzamento com outras formas de arte como a música, a dança e a pintura; a realização de trabalhos manuais; e a associação a algumas atividades à escrita, numa vertente criativa, ou até humorística, de que é exemplo a proposta “Histórias Cacarejantes”<sup>70</sup>, a propósito da obra *Como é que uma Galinha*, de Isabel Minhós Martins e Yara Kono. De realçar ainda o facto de estes documentos apresentarem uma sinopse sobre a obra, cujo objetivo poderá ser, a nosso ver, o de contribuir para a formação do mediador, no que à bagagem leitora e literária diz respeito.

A merecer um apontamento especial aparece a televisão, muitas vezes considerada “inimiga” da leitura, todavia considerada no guia *Leer te da Más*, como possível pretexto para chegar aos livros, quer através dos programas que falam de livros, desde que comentados pelos pais junto dos filhos, quer dos filmes, sobretudo se baseados em livros, o que, de acordo com os autores, pode resultar particularmente bem junto do público adolescente: “Con los adolescentes puede ser interesante utilizar películas basadas en obras literarias para introducirles en su

---

<sup>68</sup> Cf.: AA VV (s/d a), disponível em [http://www.planetatangerina.com/sites/default/files/prop\\_manta.pdf](http://www.planetatangerina.com/sites/default/files/prop_manta.pdf), acessido a 15.1.2017.

<sup>69</sup> Cf.: AA VV (s/d b) disponível em [http://www.planetatangerina.com/sites/default/files/prop\\_guarda-chuva.pdf](http://www.planetatangerina.com/sites/default/files/prop_guarda-chuva.pdf), acessido a 15.1.2017.

<sup>70</sup> Cf.: AA VV (s/d c), disponível em [http://www.planetatangerina.com/sites/default/files/prop\\_galinha.pdf](http://www.planetatangerina.com/sites/default/files/prop_galinha.pdf), acessido a 15.1.2017.



lectura. De esta manera, podemos hacerles ver que también en los libros hay acción, aventura, pasión” (NKN et al, 2002: 19).

A leitura em voz alta, acompanhada de modulações de voz para imitar personagens ou de efeitos sonoros no caso da poesia, por exemplo, é outra das estratégias recorrentes em alguns dos documentos analisados, assim como o acompanhamento leitor, mesmo quando a criança já sabe ler. Esta máxima já a defendia Daniel Pennac (2001: 48-50), na obra que o celebrou, quando se refere à entrada da criança no ensino formal “Ele, a leitura e eu formávamos uma Trindade todas as noites reconciliada; agora, ele está sozinho perante um livro que lhe é hostil. (...) Éramos os contadores, passamos a ser os contabilistas”. Este foi, aliás, um dos grandes objetivos do projeto por nós desenvolvido, *Lê para mim, que depois eu conto...*<sup>71</sup>, cujo público-alvo era constituído por pais de crianças do jardim de Infância e do 1º ano de escolaridade, período que contemplava a fase da aprendizagem da decifração.

A visita a espaços de encontro com os livros, como bibliotecas, livrarias e feiras do livro, a par do pedido de conselho aos professores, bibliotecários e livreiros, integram, de igual modo, as sugestões presentes na maioria das publicações desta natureza. São, a nosso ver, de elevada importância, pois potenciam a proximidade com o objeto livro, permitem aumentar o acervo das bibliotecas pessoais (cuja construção também é frequentemente recomendada), e ainda podem proporcionar o contacto com atividades lúdicas em torno do livro, que poderão, por sua vez, ser adaptadas ao contexto familiar. Parece-nos, porém, que para tornar rotineiras estas atividades é necessário, previamente, ter consciência do valor e das potencialidades do livro e da leitura.

E é nesse sentido que se desenvolve o nosso estudo, cujos pressupostos nos parecem, de algum modo, encontrar eco noutros projetos de promoção da leitura em ambiente familiar.

---

<sup>71</sup> Cf.: <http://leparamimquedepoiseuconto.blogspot.com>

Sobretudo no panorama internacional, práticas bem-sucedidas neste domínio vão sendo divulgadas e disseminadas. Numa pesquisa pelos meios webgráficos, podemos verificar que é nos Estados Unidos e nos países da América Latina que estas práticas existem em maior número; o Reino Unido, a Itália e a vizinha Espanha também as possuem, embora em menor escala. Já em Portugal, encontramos apenas algumas práticas e projetos pontuais, alocados sobretudo a Bibliotecas Públicas (Bebetecas). Os restantes projetos carecem, a nosso ver, de apoio financeiro e investimento governamental, de modo a garantir a sua continuidade e sustentabilidade. Apresentamos, a título ilustrativo, alguns exemplos.

## 6. ELENCO DE PRÁTICAS DE PROMOÇÃO DA LEITURA EM AMBIENTE FAMILIAR

### 6.1. De âmbito internacional

- *Reading is Fundamental* (EUA)<sup>72</sup>, um dos mais antigos projetos de desenvolvimento da literacia (1966), que dispõe, no âmbito da leitura em família, de um boletim para pais e de uma aplicação interativa dirigida aos mais novos;

- *Reach out & Read* (EUA)<sup>73</sup>, um projeto criado em 1989. Está associado a pediatrias e atua em nos 50 estados; Até à data, já chegou a 4,7 milhões de crianças e respetivas famílias.

- *Born to read* (EUA)<sup>74</sup>, um projeto nascido em 2001 que comporta já 18 000 visitas a pais em maternidades aos quais é oferecido um conjunto de livros e dicas para implementar a leitura diária desde o nascimento;

- *Fundalectura* (Colômbia)<sup>75</sup>, que integra, desde 2003, o programa “Leer en família”, e desenvolve, desde 2013, o projeto “Centro de Lectura para famílias sector Bronx”, um espaço que convoca as famílias para disfrutar de histórias, jogos, canções, desde o nascimento aos 6 anos;

---

<sup>72</sup> Cf.: <http://readingisfundamental.org>

<sup>73</sup> Cf.: <http://reachoutandread.org>

<sup>74</sup> Cf.: <http://borntoread.org>

<sup>75</sup> Cf.: <http://fundalectura.org>

- *Magua-Red* (Colômbia)<sup>76</sup>, que dedica uma página específica aos pais e às crianças com seleções literárias temáticas e sugestões de jogos e atividades;
- *Fundación Habia Una Vez* (Chile)<sup>77</sup>, que, além de uma interessante revista com o mesmo nome (*Habia Una Vez*), destinada a Leitores e Mediadores, desenvolve diversos projetos no âmbito da promoção da leitura, destacando-se, neste âmbito, “Leer desde la primera Infancia” que já chegou a 600 famílias;
- *Boolino* (Espanha)<sup>78</sup>, um sítio web que disponibiliza diariamente ampla informação sobre literatura Infantil, organizada por idades e com sugestões de abordagem, como materiais descarregáveis, oferecendo ainda a possibilidade de adquirir “caixas de leitura” temáticas com livros e sugestões de trabalho, bem como outras obras;
- *Projeto Casas Lectoras* (Espanha), projeto de fomento da leitura dirigido a famílias com crianças entre os 9 meses e os 8 anos, visando fazer do lar um espaço privilegiado de leitura, uma iniciativa da FGSR<sup>79</sup>;
- *Booktrust* (Reino Unido)<sup>80</sup>, um projeto consolidado, alvo de vários estudos académicos, que tem por missão encorajar e capacitar as famílias para ler regularmente aos seus filhos, e inspirar as crianças a ler por prazer;
- *Bookstart* (Reino Unido)<sup>81</sup>, um projeto com a chancela *Booktrust*, criado em 1992, que disponibiliza conjuntos de livros para a leitura em família. Os testemunhos de pais constantes da página são reveladores do potencial da iniciativa;
- *Natti per Legere* (Itália)<sup>82</sup>, um projeto criado à semelhança de Born To Read (EUA), que visa a sensibilização para a leitura com as crianças desde o nascimento;

---

<sup>76</sup> Cf.: <http://maguared.ning.com>

<sup>77</sup> Cf.: <http://fhuv.cl>

<sup>78</sup> Cf.: <http://bolino.es>

<sup>79</sup> Projeto a desenvolver em 2015 e 2016, nas cidades espanholas de Madrid, Salamanca e Badajoz, extensível também a algumas cidades portuguesas. A comunidade virtual Lectyo acompanha o projeto, através de tertúlias e disponibilização de materiais: <http://fundaciongsr.com> e <http://lectyo.com>.

<sup>80</sup> Cf.: <http://booktrust.org.uk>

<sup>81</sup> Cf.: <http://bookstart.org.uk>

<sup>82</sup> Cf.: <http://nattiperleggere.it>

## 6.2. De âmbito nacional

- Portal Catalivros, da FCG, criado a partir da Casa da Leitura, com informação relevante sobre livros, biblioteca digital e atividades lúdicas. Este sítio está, porém, descontinuado<sup>83</sup>.
- *Porquê ler ao meu bebé – O meu brinquedo é um livro* (2005), projeto que consistia na oferta de um livro e de um guia às famílias de recém-nascidos<sup>84</sup>.
- *Lê para mim que depois eu conto* (Viana do Castelo, 2007-2013)<sup>85</sup>, projeto destinado a famílias de crianças a frequentar o JI e o 1º ano do EB.
- Práticas de bebeteca, um pouco por todo o país, envolvendo projetos como *Dois braços para embalar, uma voz para contar* (Odivelas)<sup>86</sup>; *Rodas de Colo* e *Histórias de Colo e Embalo* (Beja)<sup>87</sup>; *(A)Braços com a Leitura* (Chamusca); *Nascido para Ler* (Santa Maria da Feira); *Cantinho do Embalo* (Leiria), entre outros<sup>88</sup>.

E estas são as realidades, os contextos e os pressupostos, dos quais partem o Programa de Educação Literária na Família que constitui o objeto do nosso estudo. Pretendemos contribuir, através da formação de pais, para a criação de ambientes favoráveis à leitura em contexto familiar, conducentes a práticas de educação literária que otimizem as orientações governamentais; e através da divulgação do estudo, para o possível incremento de medidas que promovam um maior investimento na formação de mediadores, capazes de aproximar o livro do seu destinatário, com vista à efetiva formação de leitores competentes, e de cidadãos livres e interventivos, pois, como pertinentemente afirmou Joëlle Turin (2015: s/p)<sup>89</sup>,

“Lo mejor que pode hacer un país o un ministerio como el de la cultura para elevar los niveles de lectura es favorecer que se lea en un ambiente familiar, puesto que este es el

---

<sup>83</sup> Cf.: <http://catalivros.org> (inacessível à data de realização deste trabalho)

<sup>84</sup> Este projeto resultou de uma parceria entre a Associação de professores de Português e a Associação de Profissionais da Educação de Infância, tendo contado com a colaboração de alguns municípios. O guia *Porquê ler ao meu bebé* encontra-se disponível em <https://pt.scribd.com/document/243867541/0002-Portue-ler-ao-meu-bebe-docx>, acessado a 20.6.2015.

<sup>85</sup> Cf.: <http://leparamimquedepoiseuconto.blogspot.com>

<sup>86</sup> Projeto promovido pela Biblioteca Municipal D. Dinis, desde 2007, destinado a bebés entre os 9 e os 36 meses, e respetivo acompanhante. Cf.: Silvestre (s/d).

<sup>87</sup> Projetos desenvolvidos pela Biblioteca Pública de Beja, destinados a crianças entre os 18 e os 36 meses, e os 3 e os 5 anos, respetivamente.

<sup>88</sup> Veja-se, a título complementar, sobre práticas de bebeteca em Portugal, o artigo de Ana Margarida Ramos (2012a) publicado pelo IFLA Journal: *Learning to read before you walk: Portuguese libraries for babies and toddlers*.

<sup>89</sup> Na passagem por Bogotá, em maio de 2015, a especialista e crítica literária Joëlle Turin foi entrevistada. A entrevista, a que foi dado o título “Leer en familia es la clave” pode ser consultada na íntegra em <http://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Paginas/Leer-en-familia-es-la-clave-Joelle-Turin.aspx>, acessado em 16.1.2017.

primero de los entornos en los que el niño comienza a desarrollar una serie de relaciones con sus padres que luego serán fundamentales.”



**CAPÍTULO 2:**  
**EDUCAÇÃO LITERÁRIA**





## Educação Literária

“La literatura no puede cambiar el mundo, pero sí las personas, y estas, con sus acciones, pueden ayudar a hacer un mundo mejor, más solidario, libre y justo.”

(Cerrillo, 2014: 5)

Vários são os estudos e os autores que atestam a importância do contacto e interação com a literatura e o consequente desenvolvimento da competência literária (Colomer, 1999; 2002; Cerrillo, 2002; 2013; Mendoza Fillola, 1999; 2004; Roig Rechou, 2013). É esta competência que permite ao leitor, a partir do cruzamento com a sua enciclopédia pessoal, e com os diferentes intertextos que a compõem, estabelecer diálogos com o texto, compreender, construir significados, construir conhecimento. É a partir do uso desta competência que se constrói o pensamento crítico e divergente.

Mais recentemente, aliado ao conceito de competência literária, surge o de educação literária, que poderá ser entendido como o meio de operacionalizar o desenvolvimento daquela competência através do contacto com a literatura.

Com o objetivo de enquadrar teoricamente o nosso estudo, que se situa neste domínio, propomo-nos refletir sobre algumas questões decorrentes desta temática. Assim, e sem pretensões de exaustividade, teceremos algumas considerações em torno de questões como a urgência da leitura literária, a função da educação literária, e o lugar da literatura para a infância neste complexo processo.

### 1. A URGÊNCIA DA LEITURA LITERÁRIA

Se por um lado nos deparamos com uma proliferação de ações centradas na promoção da leitura, assistimos, por outro, a uma desvalorização dos saberes e estudos humanísticos (Cerrillo, 2014; Petit, 2014; Ordine, 2016)<sup>90</sup>. Considerar a primeira questão como uma forma de atenuar o problema, decorrente da segunda, pode constituir prova da tomada de consciência, por parte das instâncias governamentais, da necessidade (e da urgência) de intervenção.

---

<sup>90</sup> Retomaremos esta questão na Parte III deste trabalho, capítulos VII e VIII, a propósito da arte e da revisitação dos clássicos na literatura infantil.

Com efeito, como preconiza Pedro Cerrillo (2009: 6), num tempo de grandes mudanças sociais, é necessária uma profunda reflexão em torno da leitura, tendo em conta que a leitura literária (que tem o livro como suporte) convive hoje com outras leituras, eletrónicas, icónicas ou mediáticas, que se afiguram mais acessíveis e atrativas ao público. No entanto, como afirma o investigador, apenas o leitor competente, capaz de discriminar, refletir e formar uma opinião sobre o lido, reúne condições para aceder a todas essas leituras. A corroborar esta ideia, José Luis Súa (2013: 13) refere-se à leitura literária como uma necessidade social imperiosa, sobretudo pela dimensão formativa que encerra, aspeto que o autor considera fundamental para o equilíbrio entre o processo evolutivo antropológico e tecnológico.

Enfatizando o valor e o poder da literatura, Pedro Cerrillo (2014: 5), que assume estas questões como o centro do seu trabalho, referiu-se, no discurso proferido no âmbito da inauguração do ano académico da Universidade Espanhola, ao facto de a história da humanidade ser pródiga em momentos em que livros, autores e leitores foram censurados, perseguidos ou presos, porque, pela liberdade e capacidade crítica que ofereciam, representavam um perigo e uma ameaça ao poder totalitário<sup>91</sup>. Retomando a questão das grandes transformações sociais a que vimos assistindo no terceiro milénio, o mesmo autor parece vislumbrar na exclusividade dos novos tipos de leituras uma nova ameaça, suscetível de empobrecer cultural e linguisticamente os cidadãos, limitando as suas capacidades de reflexão, juízo crítico e pensamento autónomo (Cerrillo, 2009: 6). Neste sentido, o consumo (exclusivo) de tais leituras apresenta-se, de acordo com o autor, como um novo perigo para as sociedades desenvolvidas e democráticas.

Uma inquietação semelhante parece emergir do discurso de Vergílio Alberto Vieira (2013: 151-152) quando se refere à atual sociedade globalizada, uma sociedade sujeita à manipulação das técnicas e dos média onde a exclusão se pode apresentar ora como ameaça, ora como “forma de sociabilidade programada, fonte de alienação moral, de destituição das liberdades cívicas, de coletivização de identidades e perversão da

---

<sup>91</sup> O autor elenca um conjunto de acontecimentos históricos onde tal perseguição ganhou particular relevância. Cf. Cerrillo (2014: 7-12).

singularidade”. Mediante este retrato, o autor aponta a leitura como um direito, aquele que lhe dá acesso “ao valor de que emana uma verdadeira cidadania de leitores”<sup>92</sup>.

O ritmo imposto à sociedade atual, onde o utilitarismo imediato dos saberes parece constituir o principal critério de tomada de decisões (de que é sintoma, por exemplo, a escassa procura dos cursos centrados nas artes e nas humanidades), parece colidir com o tempo necessário para a formação do indivíduo na sua dimensão humana. Assistimos a uma espécie de separação entre os saberes úteis e os saberes inúteis (Ordine, 2016). A leitura literária, na impossibilidade de lhe ser atribuída uma aplicabilidade imediata, integrará, à luz desta divisão, os saberes inúteis<sup>93</sup>. Ora, como refere Nuccio Ordine (2016: 91-92), o ser humano não pode ser identificado apenas pela profissão que exerce,

“Fazer com que o ser humano se identifique exclusivamente com a sua profissão seria um erro gravíssimo. Em todo o homem existe alguma coisa de essencial que vai muito para além da sua profissão. Sem essa dimensão pedagógica, totalmente afastada de qualquer forma de utilitarismo, seria muito difícil, no futuro, continuar a imaginar cidadãos responsáveis, capazes de pôr de parte os seus egoísmos, para abraçar o bem comum, para exprimir solidariedade, para defender a tolerância, para reivindicar a liberdade, para proteger a natureza, para apoiar a justiça...”

Neste sentido, se defendemos uma sociedade democrática, solidária, e, sobretudo, livre, não poderemos prescindir da formação humana, uma formação que carece de tempo, uma formação cujos resultados nem sempre são imediatos, mas cujos frutos são duradouros. Uma formação que passa, obrigatoriamente, pela valorização dos saberes humanísticos e artísticos, nos quais se inclui a literatura, uma formação onde a arte, ainda segundo Nuccio Ordine (2016: 83), pode desempenhar um importante papel: “o homem que não compreende a arte torna-se num ser sofredor, incapaz de rir e de sentir alegria. E ao mesmo tempo pode ser presa fácil de um «fanatismo delirante» (...) ou de qualquer paixão violenta coletiva.”

Ainda na esteira da defesa dos valores decorrentes da democracia, Fernando Azevedo e Ângela Balça (2016: 1-2) referem-se à importância da leitura, numa

---

<sup>92</sup> A visão da leitura como direito, e não como dever, é também partilhada por Ana Maria Machado (2002a: 15).

<sup>93</sup> No seguimento desta constatação, parece-nos pertinente a observação de Ricardo Rabella (2016: 81) ao referir-se à leitura como um ato *contra natura*: “La lectura, en cierto sentido, es un acto contra natura, ya que reclama una contención neurológica que contradice aquello que es nuestro ritmo de vida habitual: la recepción continua de estímulos y la reacción rápida en forma de respuesta. La lectura, por el contrario, exige una cierta desconexión u una pausa contemplativa. Y eso, para muchos, es incompatible con las urgencias diarias del calendario laboral anual.”

perspetiva de exercício de cidadania, “determinante na nossa configuração coletiva como sociedade democrática”. Os autores, que consideram a formação de leitores como um desígnio, defendem que os leitores capazes de ler e de interpretar qualquer texto, se “mostrarão intrinsecamente capazes de interrogar as práticas, de formular juízos de valor, de opinar e de decidir em consciência.”

A par das questões cívicas a que nos vimos reportando, a leitura literária desempenha ainda um importante papel de índole cultural, sobretudo porque encerra o conhecimento do imaginário de um povo, um património material e imaterial que importa conhecer, preservar e perpetuar, pois, enquanto herança da humanidade, é pertença de todos os homens e representação de uma identidade comum. Estes registos, como refere Cerrillo (2013: 18), apresentam-se como uma oportunidade para conhecer e compreender a nossa história,

“La literatura como conjunto de historias, poemas, tradiciones, dramas, reflexiones, tragedias, pensamientos, relatos, comedias o farsas, hace posible la representación de nuestra identidad cultural a través del tiempo, registrando –además- la interpretación que da sociedad a hecho del mundo, permitiéndonos conocer los progresos, las contradicciones, las percepciones, los sentimientos, los sueños, los sufrimientos, las emociones o los gustos de los hombres en las diferentes épocas.”

Esta questão parece assumir particular relevo numa sociedade em que as crianças, de acordo com Juan Martín Ramos (2013: 146), crescem cada vez mais “órfãs de palavras”. Com efeito, a crescente indisponibilidade dos pais, a hostilidade que se vive em determinados ambientes urbanos que tornam a rua um local proibido, e os novos meios de entretenimento, são fatores, que, de acordo com o autor, têm contribuído para um quase total abandono dos textos da tradição oral, quer em contexto familiar, quer noutros espaços de convívio frequentados por crianças. Esta realidade parece contribuir para que os alunos de hoje se afigurem, como refere Fernando Azevedo (2013 a: 89) “como recetores passivos de uma cultura crescentemente massificada e despersonalizada”, e, por esse motivo, a nosso ver, cada vez mais carentes de literatura, tendo em conta a sua dimensão formativa. Efetivamente, como salienta o autor “a literatura infantil e juvenil possui um valor formativo essencial: o de ampliar a experiência vital da criança, potenciando e

estimulando a sua atividade cognitiva, e, em particular, a sua competência intertextual” (Azevedo, 2013 a: 88-89).

Neste sentido, a leitura literária, não apenas pelo conjunto de competências que mobiliza, como veremos no ponto seguinte, mas também pelo papel que exerce enquanto instrumento de liberdade, e apropriação de um património cultural coletivo, parece constituir um meio privilegiado para a formação do leitor competente - dos livros e do mundo - do cidadão de pleno direito do século XXI, motivo pelo qual, se reveste de um caráter urgente<sup>94</sup>. Como enfatiza Pedro Cerrillo (2014: 12), a literatura, na qualidade de depositária de conhecimentos que deveriam ser obrigatórios numa sociedade de pessoas livres, críticas e interventivas, não pode ser considerada um luxo cultural dispensável.

## 2. PARA QUE SERVE A EDUCAÇÃO LITERÁRIA?

Antes de nos determos nos benefícios da educação literária, importa proceder a uma aproximação ao conceito. Num trabalho recente sobre esta questão, Roig Rechou (2013a: 54) apresenta a educação literária como uma metodologia de que o mediador dispõe para oferecer obras literárias aos mais novos; uma metodologia, que, segundo a autora, permite planificar a leitura de acordo com as diferentes faixas etárias, tendo como principais objetivos dotar os leitores e os futuros mediadores de saberes culturais, literários e sociais, de modo a construir as suas enciclopédias e intertextos pessoais, e praticar estratégias para a promoção da leitura. Na mesma esteira, Pedro Cerrillo (2013: 20-23) complementa a ideia associando o ensino da literatura ao processo de educação literária, como meio de capacitar o aluno para aceder a uma forma de comunicação que usa uma linguagem especial e que transmite uma mensagem estético-verbal. Hoje, mais do que ensinar literatura, é, de acordo com o mesmo autor, necessário ensinar a apreciar a literatura, estimulando a disposição dos alunos para que se sintam atraídos pela leitura literária.

A necessidade de uma educação literária não fica, porém, circunscrita ao desenvolvimento de competências que visam a leitura de textos literários, mas antes ao

---

<sup>94</sup> Referindo-se aos poderes da literatura, Antoine Compagnon (2010: 42) declara: “urge fazer novamente o elogio da literatura, protegê-la da depreciação na escola e no mundo”.

desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo. Efetivamente, e como referem os autores do documento *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, para justificar a criação deste domínio, “a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão” (Buescu et al, 2012: 5).

A questão dos benefícios advindos do contacto com textos literários de qualidade, numa perspetiva de formação global, tem sido, efetivamente, abordada por um conjunto alargado de autores (Mendoza Fillola, 1999; Azevedo, 2010 c; Balça, 2011; Silva, 2010; 2011 a; Ramos, 2012b). Ângela Balça (2011: 19-33), por exemplo, fala da necessidade da leitura literária como condição para a compreensão do mundo: “exige-se ao leitor atual a leitura da literatura, que concorre para a formação de um sólido intertexto leitor e de uma consistente educação literária, condições indispensáveis para uma compreensão plena dos textos omnipresentes no mundo real que nos rodeia”. A autora apresenta, a propósito, um conjunto de exemplos de narrativas publicitárias, cuja leitura pressupõe o conhecimento prévio de textos de índole literária, estratégia a que recorre também Mendoza Fillola (1999: 12-20) para demonstrar que, pelo facto de determinados textos literários fazerem parte do inconsciente cultural coletivo, a competência literária é uma necessidade em qualquer domínio da vida quotidiana e não apenas em contextos de receção literária.

A complementar esta visão, Michèle Petit (2014: 29), considerando que ao espaço real e material subjaz um universo lendário, geográfico e histórico, atribui à literatura uma importante função na busca do nosso lugar no mundo, que passa pela atribuição de sentido ao que nos rodeia: “Avec le support de la littérature associée à d’autres arts, la capacité d’attention est affinée, des liens avec le proche et le lointain tissés, une place est faite à l’Autre et peut-être à chacun”.

Já Antoine Compagnon (2010: 28-41), autor que partilha da máxima de Italo Calvino - há coisas que só a literatura nos pode dar – apresenta no seu célebre texto *Para que serve a Literatura*, aqueles que considera os três principais poderes do texto literário. Segundo o autor, em primeiro lugar, a literatura deleita e instrui; em segundo, a literatura pode constituir um remédio, “A literatura enquanto instrumento de justiça e de tolerância, e a leitura, enquanto experiência da autonomia, contribuem para a

liberdade e para a responsabilidade do indivíduo” (Compagnon, 2010: 31), função que encontra eco na dimensão de cidadania a que nos referimos no ponto anterior; e em terceiro lugar, a literatura corrige os defeitos da linguagem, “O poeta e o romancista dão-nos a conhecer o que estava em nós, mas que ignorávamos por nos faltarem as palavras (Compagnon, 2010: 35). Esta última função é retomada por Régine Rétambel (2015: 15), sob o ponto de vista do poder “curativo” dos livros. A autora refere-se à magia da interpretação que, ao permitir desfazer os nós da linguagem, permite consequentemente desfazer os nós da alma. Uma ideia que, por sua vez, e a nosso ver, ecoa das palavras de Pedro Cerrillo (2014: 15) quando refere que “la buena literatura siempre nos ensena algo importante del mundo y de la vida con su capacidad para transformar lo cotidiano en extraordinario y lo extraño en familiar”.

Sob uma perspetiva diferente, mais centrada na efetiva receção literária, Fernando Azevedo (2013 a) refere-se à importância dos clássicos da literatura infantojuvenil no âmbito da educação literária. De acordo com o autor, estes textos, cuja leitura e apropriação contribui para formar e enformar os intertextos necessários ao desenvolvimento da competência literária, assumem um papel relevante ao nível da formação do leitor exigente, sofisticado e competente (Azevedo, 2013 a: 18). Já Pedro Cerrillo (2013: 26) atribui aos clássicos uma função socializadora, que torna possível o conhecimento de outras épocas e sociedades, considerando-os exemplos de condutas e transformações, responsáveis pela formação do imaginário cultural.

A importância dos clássicos no que ao apetrechamento da bagagem leitora, literária e enciclopédica do leitor diz respeito, é, aliás, alvo de análise por vários especialistas, que se mostram unânimes em relação ao seu valor no âmbito de uma efetiva educação literária. Renée Léon (2004: 48-49), por exemplo, em resposta à questão “que textos propor?”, enfatiza a importância de fornecer aos alunos referências importantes do património cultural da humanidade, como mitos fundadores ou figuras do imaginário coletivo; Roig Rechou (2013b: 32) aponta como um dos principais requisitos da formação do mediador de leitura, o conhecimento de obras clássicas e canonizadas, assim como literatura do seu país; e Sara Reis da Silva (2008: 26), a propósito da formação inicial de professores, considera os textos clássicos como um dos

principais suportes à formação do futuro mediador<sup>95</sup>. Destes textos parece, com efeito, jorrar, como refere Fernando Azevedo (2004 a: 16) “um magma seminal”, que, pelo facto de continuar a ecoar noutros registos, se revela determinante para a formação do intertexto leitor<sup>96</sup>.

Neste sentido, uma das principais condições para o sucesso da educação literária parece residir na formação do intertexto leitor, sendo, para o efeito, necessário providenciar o contacto do potencial leitor com os melhores textos. Esta necessidade remeter-nos-ia para a questão da constituição de um cânone, questão igualmente debatida por vários autores (Azevedo, 2004a; 2014; Roig Rechou, 2013a; Gomes, 2014a), mas sobre a qual não nos deteremos neste lugar, pelo facto de a mesma se distanciar, de certo modo, do âmbito da nossa investigação.

Retomando a questão da educação literária sob o prisma de metodologia ao serviço do desenvolvimento da competência literária, essencial à formação do leitor competente, a par da literatura canonizada e dos clássicos, textos que encerram saberes fundacionais (Azevedo, 2004 a: 14), é de importância vital que o repertório de leituras a oferecer ao leitor em formação integre uma seleção de textos que tenha por base critérios de qualidade literária e estética das obras, sem perder de vista a idade do destinatário (Roig Rechou, 2013b: 32). Esta questão é particularmente relevante num contexto de proliferação editorial, e de reduzidos (e desconhecidos), meios de crítica literária, como acontece no nosso país. Com efeito, e como referia Peter Hunt (2009: 19-31), a propósito do declínio da literacia literária no Reino Unido, não basta a existência de livros e de programas governamentais em prol da leitura, acrescentando que nem sempre ler mais significa ler melhor, sendo necessária uma aposta séria na formação de leitores literários.

Deste modo, uma efetiva educação literária pressupõe, à luz das considerações apresentadas, por um lado, a consciência da necessidade (e da urgência) da leitura literária, e por outro, o conhecimento dos melhores textos literários, aqueles cujas

---

<sup>95</sup> Estas questões serão retomadas no capítulo seguinte, onde refletiremos sobre os problemas do mediador de leitura. A revisitação dos clássicos, tendo em conta que se trata de um tema que enforma o nosso estudo, dará corpo ao capítulo VIII, Parte III, deste trabalho.

<sup>96</sup> Sobre a questão do intertexto leitor, cf.: Iser (1976); Otten (1987); Riffaterre (1991); Mendoza Fillola (1996; 1997; 1999); Azevedo (2004a).



particularidades, que no caso da literatura para a infância se materializam nas marcas semânticas da excecionalidade, do insólito, do enigma e do sortilégio (Aguiar e Silva, 1981: 12), os transformam em instrumento privilegiado para o desenvolvimento da imprescindível competência literária.

No sentido de nos aproximarmos de modo mais direto e específico da questão que deu título a este ponto, e tendo por base conclusões da investigação neste domínio, elencaremos, de seguida, algumas das principais competências que podem ser desenvolvidas (ou potenciadas) a partir do contacto com o texto literário.

Renée Léon (2004: 5-6), autora que coloca a tónica na dimensão humana da literatura, considera que a leitura literária é antes de mais um encontro: entre o leitor, a história, as personagens e o autor, e, sob essa perspetiva, entende o contacto com o texto literário como uma oportunidade de expandir o universo pessoal do leitor, colocá-lo em perspetiva e atribuir-lhe sentido. Por outro lado, tendo em conta o carácter ficcional do texto, a autora considera que a literatura propõe uma espécie de “grelha de leitura da própria vida” ao leitor, ligando-o aos seus semelhantes, e ajudando-o a crescer. A ambiguidade que caracteriza o texto literário é, de acordo com a investigadora, propícia à reflexão, à discussão e à argumentação.

Já Christiane Connan-Pintado (2009: 55) defende que, aliada ao prazer e ao alimento do imaginário, a leitura literária é um importante auxílio na formação do leitor, tendo em conta o conjunto de competências que permite desenvolver: a competência linguística, que atua ao nível do léxico e da sintaxe; a competência enciclopédica, na medida em que convoca uma pluralidade de temas e saberes; a competência lógica, através do estabelecimento de relações, com outros textos ou entre distintos momentos do texto; a competência retórica, pela exposição a diferentes géneros discursivos, formas, estruturas narrativas e enunciativas; e a competência ideológica, porque, enquanto portadora de valores, a literatura permite construir uma visão do mundo.

Os benefícios da leitura literária são apresentados em forma de síntese, por Michèle Petit (204: 41), quando refere que, para aqueles que experimentam os efeitos da leitura, esta parece alicerçar-se sobre uma necessidade existencial e uma exigência vital. Ou, nas palavras de Antoine Compagnon (2010: 27),

“Lemos porque, mesmo se ler não é imprescindível para se viver, a vida se torna mais livre, mais clara, mais vasta para aqueles que leem do que para aqueles que não leem”.

Neste sentido, o conjunto de competências elencado encontrará, em nosso entender, terreno fértil para se instalar e desenvolver num contexto de educação literária que assente, como defende Pedro Cerrillo (2013: 20), nos seguintes pilares: a descoberta do atrativo do texto em si mesmo; a aceitação das interpretações pessoais de cada leitor; a tomada de consciência sobre os valores formativos da leitura literária; a atenção às experiências literárias anteriores; e a não dissociação do trabalho entre leitura e escrita significativas. Porque efetivamente pertinentes se enquadradas no conceito de educação literária enquanto metodologia de formação de leitores, que, no âmbito do nosso estudo, passa obrigatoriamente pela prévia formação de mediadores, estas questões serão retomadas no capítulo seguinte.

### 3. O LUGAR DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Mendoza Fillola (1999 : 12) apelida as obras da literatura infantil de iniciáticas ao mundo da cultura literária, tendo em conta que constituem as primeiras manifestações estéticas e de criação, detentoras das qualidades semióticas da “grande” literatura, com as quais o leitor contacta. Entre tais atributos encontram-se, segundo Pedro Cerrillo (2013: 24-25), as convenções próprias da linguagem poética, como as estruturas organizativas e os processos estilísticos, e o reflexo das correntes sociais e culturais dominantes, que permite o contacto com o contexto histórico subjacente aos textos.

Em termos temáticos, a literatura infantil, sobretudo a atual produção, revelando-se cada vez mais abrangente e inclusiva, como refere Ana Margarida Ramos (2013: 302) dá “forma e cor a preocupações candentes tanto do ponto de vista social, como cultural e até político”, integrando-se, deste modo, na formação global do cidadão<sup>97</sup>.

Rui Marques Veloso e Leonor Riscado (2002: 27-28) atribuem à literatura infantil, sobretudo quando oferecida nas primeiras idades, duas grandes funções no que ao

---

<sup>97</sup> A questão das atuais tendências temáticas da literatura infantil, enquanto pilar teórico que sustenta o nosso estudo, será retomada no capítulo IV, Parte I.

processo de formação leitora diz respeito. Partindo do acesso ao desconhecido, da interpretação e da identificação proporcionados pelos textos de potencial recepção leitora infantil, os autores referem-se à literatura infantil como “rampa de lançamento para explorações múltiplas de hipóteses sobre essa incógnita que é o mundo dos «grandes»”; paralelamente, e sobretudo pela presença da componente jogo, nomeadamente através das rimas, os autores consideram o universo da literatura infantil “um vasto «laboratório linguístico»”, na medida em que proporciona à criança experiências que, não deixando de ser complexas, são divertidas, permitindo um crescente domínio de competências que, para além de tornarem o pequeno leitor autónomo, lhe darão acesso a um universo literário cada vez mais amplo.

Com a tónica colocada no desenvolvimento da criança e do adolescente, Roig Rechou (2013a: 138-139), refere-se à literatura infantil como um instrumento de elevado valor no que à construção da personalidade diz respeito, destacando os seguintes aspetos: o seu papel de auxílio à aquisição da linguagem; a influência na formação do gosto estético; a sua função socializadora; a oportunidade de identificação com uma grande variedade de personagens e situações; o contributo para o desenvolvimento do raciocínio, do carácter, da capacidade de reflexão, da tolerância, da compreensão e da descoberta da complexidade da existência humana.

Já Mendoza Fillola (1999: 25), enfatizando a questão do desenvolvimento da competência literária, considera que as obras da literatura infantil estimulam o hábito leitor, e, decorrente da autonomia que este implica, contribuem para o desenvolvimento da competência literária; preveem e formam o seu leitor implícito<sup>98</sup>, levando em consideração a idade, a motivação, os interesses e as capacidades do destinatário preferencial; estimulam a cooperação e a interação do leitor, implicando-o no processo de construção de significados; propiciam a identificação de especificidades do discurso literário, permitindo a sua diferenciação em relação a outros registos; e proporcionam o estabelecimento de conexões intertextuais, assentes em processos de construção, reelaboração e transformação de modelos<sup>99</sup>.

---

<sup>98</sup> Entende-se por leitor implícito o destinatário ideal do texto, previsto pelo autor (Eco, 1979; Lluch, 2003).

<sup>99</sup> A recepção de textos que se inserem no domínio das reescritas do património tradicional constitui um bom exemplo para aferir a importância desta função: uma questão que retomaremos no Capítulo I, Parte III, deste trabalho.

À luz de tais pressupostos, parece-nos que os textos da literatura infantil se revestem, com efeito, de um elevado potencial enquanto instrumento ao serviço da educação literária, e da conseqüente formação do cidadão de pleno direito do século XXI, a que nos referimos anteriormente. “A literatura infantil é uma literatura de corpo inteiro” (Veloso e Riscado, 2002: 27), motivo pelo qual reúne todos os ingredientes necessários ao desenvolvimento da competência literária. José Luís Saa (2013: 12), consciente da importância destes textos ao nível da formação integral do indivíduo, realça a necessidade da sua presença ao longo do processo de crescimento da criança e do jovem,

“La literatura infantil y juvenil debe ser considerada como el más atinado de los acicates que fomente y avive el mundo sublime de las ideas en la infancia y en la juventud durante el proceso escolar, y, en consecuencia, como uno de los magnos instrumentos de la formación integral o plena de toda persona humana.”

Neste sentido, aproveitar o potencial que emana da literatura para a infância para cumprir o “desígnio da formação de leitores”, a que atrás fazíamos referência, é, a nosso ver, mais do que uma oportunidade, uma necessidade, ou até uma urgência. Partilhamos, deste modo, da pertinente conclusão que apresenta José Dueñas Lorente (2013: 142),

“Del trabajo docente del aula no se puede esperar que todo el alumnado acabe siendo lector habitual a lo largo de su vida, pero sí que pueda acceder a experiencias positivas de lectura en el periodo escolar, que le permitan descubrir la literatura como referencia estética, moral, ideológica o afectiva a la que pueda acudir con distintos objetivos durante su vida.”

Efetivamente, mesmo que os efeitos da leitura literária não se façam sentir no imediato<sup>100</sup>, mesmo que não seja encontrada uma utilidade prática para os saberes veiculados, o investimento na educação literária assume, à luz das reflexões que apresentamos, uma dimensão de investimento na cidadania, na democracia e na liberdade.

Tendo em vista a otimização do papel da literatura infantil ao nível da formação do leitor competente, e do cidadão livre, Roig Rechou (2013a: 142-143) aponta três aspetos, que, pelo facto de implicarem diferentes agentes com responsabilidade no

---

<sup>100</sup> Michèle Petit (2014: 19) refere que, muitas vezes, só nos apropriamos da herança recebida, muito mais tarde: “À un enfant chacun donne ce qui a le plus de sens pour lui. Il lui ouvre ses portes-là. Plus tard, l’enfant s’en saisira, ou non. Il ouvrira d’autres portes. C’est souvent longtemps après qu’on s’approprie de l’héritage reçu”.

processo da educação literária, se apresentam, a nosso ver, como motivo de reflexão. De acordo com a autora, a escola deveria abandonar inércias do passado, que impedem o acesso pleno à componente educativa das obras da literatura infantil; os meios de comunicação deveriam mostrar-se mais sensíveis e dedicar-lhe mais tempo e espaço; e os autores nacionais deveriam sentir-se motivados a escrever para crianças, de modo a que este público encontre na produção do seu país, as referências necessárias à construção da sua identidade.

Este conjunto de questões abre portas à reflexão que, a nosso ver, se impõe, se pretendemos levar a bom porto os objetivos da educação literária: a formação de mediadores de leitura. Questão que dará corpo ao capítulo que se segue.



**CAPÍTULO 3:**  
**MEDIADORES DE LEITURA**





## Mediadores de Leitura

“Não há pedagogia da leitura que não passe pela pedagogia dos afetos e amar ler é o requisito primeiro para formar crianças leitoras, emocionalmente inteligentes e imaginativamente interventivas.”

(Veloso e Riscado, 2002: 29)

À luz das considerações apresentadas no capítulo anterior, a formação de mediadores de leitura afigura-se determinante para a consecução dos objetivos da educação literária. Do mesmo modo, a ausência ou escassez dessa formação poderá comprometer o sucesso de iniciativas que têm como missão a formação de leitores numa perspectiva de formação integral do cidadão.

Com efeito, a par de Cerrillo (2002, 2003b, 2006, 2009, 2013), autor que tem abordado amplamente a questão da formação de mediadores de leitura, é crescente o número de autores que se vêm referindo ao assunto no âmbito da educação literária e da promoção da leitura (Lluch, 2003; Viana, 2007, 2009; Balça, 2010; Roig, 2013a, 2013 b; Azevedo, 2013a, 2014; 2017; Silva, 2013; Barros, 2014;) o que é revelador não apenas da importância da questão, mas sobretudo da urgência da ação.

Tendo em conta que as considerações que nos propomos tecer servem, tão somente, o objetivo de enformar teoricamente o nosso estudo, a nossa reflexão centrar-se-á, essencialmente, em torno dos problemas do mediador, no sentido de tentar uma aproximação à raiz da questão: as razões pelas quais a literatura de potencial receção infantil continua a encontrar resistência em lugares que desejavelmente seriam de encontro privilegiado com o livro e a leitura, como o espaço escolar e o familiar.

### 1. QUEM SÃO OS MEDIADORES DE LEITURA?

Impõe-se, todavia, uma questão prévia, cuja pertinência se deve sobretudo ao facto de nos referirmos à produção literária para a infância: quem são os mediadores de leitura?

Se considerarmos mediador aquele que promove o encontro entre o livro e o seu destinatário preferencial, a nossa atenção dirige-se quase imediatamente para o

educador / professor, pai ou mãe, e bibliotecário, uma vez que são os adultos que mais frequentemente contactam com a criança em contextos onde o livro marca presença<sup>101</sup>. No entanto, e apesar de, em nosso entender, a responsabilidade da formação de leitores, ou não leitores, recair fortemente sobre estes agentes, no que à produção literária para a infância diz respeito, e de acordo com o que alguns dos autores a que nos referimos defendem (Lluch, 2003: 33; Cerrillo, 2006: 35-36; Silva, 2013a: 98; Martins e Azevedo, 2016: 51-52) são ainda considerados intervenientes, os autores, os editores e livreiros, os críticos literários e os animadores.

Efetivamente, considerando a natureza ambivalente da literatura infantil<sup>102</sup>, que pressupõe a existência de um duplo leitor modelo<sup>103</sup>, a mediação leitora reveste-se, no contexto da literatura para a infância, de contornos específicos. Se, por um lado, o destinatário final é a criança, por outro, é o adulto (mediador) quem faz chegar o livro junto do jovem leitor. Segundo Lluch (2003: 33), na Literatura de potencial receção leitora infantil há uma série de paratextos que se destinam a este primeiro recetor, como a informação constante dos catálogos editoriais, as críticas da imprensa, as sinopses das contracapas, uma vez que é este leitor adulto quem decide oferecer ou não o livro ao leitor criança. Neste sentido, podemos considerar que ao editor ou ao livreiro, ainda que de forma indireta, cabe também um papel no que à mediação leitora diz respeito.

Tendo em conta, porém, que a informação veiculada por esta via, cujo objetivo é maioritariamente de índole comercial, não é suficiente para aferir a qualidade de uma obra e determinar a sua escolha, os críticos literários desempenham, no que à seleção diz respeito, um importante papel, funcionando, à semelhança dos editores, embora distantes das questões comerciais, um papel relevante ao nível da mediação, um aspeto que retomaremos mais adiante.

Comungamos, todavia, da opinião de Pedro Cerrillo (2009: 2), quando refere que o facto de nos fazermos leitores ou não leitores depende das experiências de leitura, motivadoras ou desmotivadoras que tivermos, quase sempre em dois contextos: escolar

---

<sup>101</sup> Pedro Cerrillo um dos investigadores que mais se tem debruçado sobre este tema, num dos seus ensaios aponta como principais agentes de mediação leitora: a escola, a família e a biblioteca (Cerrillo, 2009:2).

<sup>102</sup> A propósito da ambivalência do texto literário, Cf. Shavit (2003).

<sup>103</sup> Sobre o conceito de leitor Modelo, Cf. Lluch (2003).

e familiar. Neste sentido, a reflexão que nos propusemos fazer em torno dos problemas do mediador centrar-se-á nos agentes educativos que atuam nesses contextos: os professores e os pais.

## 2. OS PROBLEMAS DO MEDIADOR DE LEITURA

Retomando, neste sentido, a questão – Por que razão a literatura de potencial receção leitora infantil continua a encontrar resistência em lugares que desejavelmente seriam de encontro privilegiado com o livro e a leitura, como o espaço escolar e o familiar -, tentaremos de seguida apresentar algumas considerações que nos permitam uma maior aproximação à questão: o caminho percorrido no nosso país, os constrangimentos e as oportunidades.

### 2.1. O caminho percorrido em Portugal

Se atendermos ao facto de termos saído de um regime ditatorial há menos de meio século, e aos problemas daí decorrentes, de entre os quais a elevada taxa de analfabetismo, que rondaria um quarto da população, e compararmos esse dado com o cenário atual que contempla um percurso escolar obrigatório até ao 12º ano, tendo a taxa de analfabetismo descido para os 5%<sup>104</sup>; se recordarmos que, no início do novo milénio, Portugal ocupava os últimos lugares no PISA, e compararmos tais resultados com os que obtivemos em 2015, onde Portugal se posicionou acima da média da OCDE; se atendermos também ao facto de apenas em 1996 ter sido lançada a primeira pedra do Programa Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares, e hoje o país contar com uma cobertura total de infraestruturas, recursos físicos e humanos para o dinamizar; e se tivermos ainda em conta as iniciativas e programas a que nos referimos no capítulo I, como o Plano Nacional de Leitura, o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar ou os Voluntários da Leitura, poderemos considerar, como referia Ana Margarida Ramos (2017 a: s/p), numa entrevista recente sobre a promoção da leitura em Portugal<sup>105</sup>, que estamos a assistir a uma revolução silenciosa.

---

<sup>104</sup>Cf.: PORDATA: Base de Dados Portugal Contemporâneo, disponível em <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+analfabetismo+segundo+os+Censos+total+e+por+sexo-2517>, acedido a 17.4.2017.

<sup>105</sup> No âmbito da conferência Promoção da Leitura em Portugal: uma revolução silenciosa, que decorreu no Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira em 2/3/2017, Ana Margarida Ramos foi entrevistada pela Educatio. Texto disponível em <https://medium.com/educatio-madeira/toda-a-literatura-%C3%A9-educativa-5118167e8e32>, acedido em 14.5.2017.

Por outro lado, se nos concentrarmos na presença da literatura infantil nos programas e orientações curriculares, apesar das referências pontuais à leitura de textos ou à recolha de registos do património oral, questão sobre a qual já nos debruçamos noutra lugar (Barros, 2007), apenas a chegada do Plano Nacional de Leitura, em 2006, fez com que estes textos fossem conquistando território, sobretudo nas salas de aula do 1º ciclo do Ensino Básico. Uma presença que foi recentemente reforçada através da criação do domínio da Educação Literária, que integra o Programa e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico<sup>106</sup>, e ainda do lançamento de uma nova fase do Plano Nacional de Leitura (PNL 2027), a que já fizemos referência no primeiro capítulo. A presença da literatura infantil nos espaços educativos é, portanto, recente.

Poderemos, deste modo, considerar que, sobretudo ao longo da última década, as questões ligadas ao livro e à leitura em geral, mas também à leitura literária em particular, foram alvo de preocupação governamental, que se traduziu na implementação de medidas e programas concretos que permitiram colmatar lacunas. Hoje, a quase totalidade das escolas públicas portuguesas está dotada de bibliotecas e de fundo documental, e todos os agrupamentos de escolas dispõem de um ou mais professores bibliotecários. Paralelamente, todos os anos são disponibilizadas verbas, através de candidaturas específicas, que permitem manter os acervos atualizados e dinamizar projetos.

Neste sentido, no que à presença dos livros no espaço escolar diz respeito, a escola que temos hoje consegue já mostrar algum distanciamento daquela que José António Gomes (2000: 12) apresentava quando referia: “intolerável (e sintomático) é que os estabelecimentos de ensino continuem a mendigar livros às editoras para as paupérrimas bibliotecas que o ministério da tutela não se tem sentido na obrigação de tornar úteis, atrativas ou funcionais”, alertando ainda para o facto de a biblioteca não poder “continuar a ser o retiro de professores atingidos por doenças profissionais” (Gomes, 2000: 25).

---

<sup>106</sup> Apesar da existência prévia de um documento denominado Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, com data de 2012, o documento final Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico tem data de 2015. Cf.: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf). Acedido a 3.1.2017.

A par das iniciativas governamentais e da conseqüente dotação das escolas de recursos que visam a promoção da leitura, embora Portugal não possa ser considerado um exemplo no que à existência de meios de crítica literária diz respeito, sobretudo acessíveis ao grande público, merece referência o esforço que, ao longo dos últimos anos, tem sido levado a cabo por investigadores, pequenos grupos editoriais, escritores..., para trazer a literatura infantil para a ordem do dia, através de sinopses, estudos, propostas de abordagem, partilha de boas práticas, e até iniciativas de âmbito formativo. Tendo em consideração que um trabalho recente de Cláudia Mota (2016: 54-61) dá conta, de forma detalhada e refletida, do conjunto de publicações, programas e iniciativas no âmbito da crítica literária, que complementa, de certo modo, a síntese apresentada por José António Gomes (2000: 46-49), não nos deteremos nesta questão. Acrescentaríamos apenas, pelo caráter histórico que apresenta, e porque no nosso país escasseiam as histórias da literatura infantil<sup>107</sup>, o recente trabalho de Sara Reis da Silva (2016), *Capítulos da História da Literatura Portuguesa para Infância*, editado pela Tropelias & Companhia, editora, aliás, que se vem destacando no panorama nacional, pela quantidade e qualidade de estudos na área.

Para além dos projetos editoriais a que já nos referimos no capítulo I, que integram sinopses e propostas de abordagem às suas obras, merece ainda um apontamento o conjunto de blogues ou páginas web que disponibiliza, com regularidade, informação sobre literatura infantil, e que, embora não substituam, colmatam, de alguma forma, o silêncio a que foram votados dois dos principais meios de divulgação de crítica literária no nosso país, a Revista Malasartes<sup>108</sup> e o Portal Casa da Leitura. De entre tais meios webgráficos destacamos: Hipopomatos na Lua<sup>109</sup>, de Nazaré de Sousa, O Bicho dos Livros<sup>110</sup>, de Andreia Brites, Letra Pequena<sup>111</sup>, de Rita Pimenta, O Jardim Assombrado<sup>112</sup>, de Carla Maia de Almeida, O Palácio da Lua<sup>113</sup>, de Sílvia Borges Silva, Andanças do Poeta<sup>114</sup>, de João Manuel Ribeiro, e ainda a plataforma Escritores

---

<sup>107</sup> José António Gomes, em entrevista a Ana Margarida Ramos e Roig Rechou (2015: 122) aponta como principais domínios ainda a descoberto no campo dos estudos da Literatura Infantil, a teoria e a história, os estudos comparatistas, a arquiteculturalidade, os estudos centrados na receção e ainda a investigação sobre o trabalho de mediação.

<sup>108</sup> O último volume da Revista Malasartes, que integra os números 21 e 22 foi publicado em novembro de 2011.

<sup>109</sup> Cf.: <http://hipopomatosnalua.blogspot.pt/>

<sup>110</sup> Cf.: <http://obichodoslivros.blogspot.pt/>

<sup>111</sup> Cf.: <http://blogues.publico.pt/letrapequena/>

<sup>112</sup> Cf.: <http://ojardimassombrado.blogspot.pt/>

<sup>113</sup> Cf.: <http://opalaciodalua.blogspot.pt/>

<sup>114</sup> Cf.: <http://andancasdopoeta.blogspot.pt/>

Online<sup>115</sup>, coordenada pelo Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas Europeias, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Paralelamente, alguns escritores e ilustradores possuem também páginas pessoais onde vão divulgando o seu trabalho. Os guias Biblioteca FNAC kids, que contam, até à presente data, com dois números, são, em nosso entender, um interessante instrumento acessível ao público em geral: reúnem uma seleção de cem títulos da literatura infantil e juvenil, organizados por faixa etária, contendo pequenas sinopses e apelativas ilustrações<sup>116</sup>. Ainda uma última referência para o calendário editado pela Associação para a Promoção Cultural da Criança, que, desde 2005, vai divulgando o trabalho de um ilustrador português, dando, deste modo a conhecer, não apenas a sua obra, mas também as obras dos autores textuais por eles ilustradas<sup>117</sup>.

Um olhar sobre o caminho percorrido permite-nos experimentar algum conforto e acreditar que passos importantes foram dados no domínio da formação de leitores. No entanto, quer a investigação, quer a nossa prática docente, têm-nos revelado que não basta a existência de infraestruturas apelativas, espaços apetrechados com materiais (ainda que de qualidade), e meios informativos (ainda que possam ser considerados escassos) ao dispor. Com efeito, parece-nos que o investimento por parte da tutela terá de passar, também, por uma séria aposta na formação de mediadores, para que os ideais subjacentes às várias iniciativas de promoção da leitura sejam, efetivamente, uma realidade. Esta é, aliás, uma das conclusões apresentadas por Jorge Martins e Fernando Azevedo (2016: 57) num trabalho recente sobre o assunto:

“Importa apostar decisivamente em programas de formação de mediadores, abertos a uma pluralidade de sujeitos: não apenas os professores, os bibliotecários, ou os educadores – os mediadores mais óbvios-, mas também os pais e outros membros das famílias que contactem diretamente com a criança. É na formação permanente dos mediadores que reside, a nosso ver, uma das chaves para a promoção da educação literária”.

---

<sup>115</sup> Cf.: <https://escritores.online/>

<sup>116</sup> Ficam fora deste elenco os catálogos das editoras, pois, embora se possam encontrar exceções, na maioria dos casos estes materiais destinam-se quase exclusivamente a fins publicitários / comerciais.

<sup>117</sup> Por ordem cronológica, as edições do calendário APCC foram dedicadas aos seguintes ilustradores: Danuta Wojciechowska, André Letria, Alain Corbel, Maria Keil, Manuela Bacelar, Madalena Matoso, Teresa Lima, Bernardo Carvalho, João Fazenda, André da Loba, Marta Madureira, Yara Kono e Catarina Sobral.

## 2.2. Os constrangimentos

Ser mediador de leitura não é fácil. De acordo com os autores que se têm debruçado sobre esta temática, o mediador deve ser detentor de um conjunto de saberes e competências, de ordem diversa, que lhe permitam proporcionar encontros e experiências positivas entre o livro e o seu leitor. Pedro Cerrillo (2006: 38) elenca uma série de atributos do mediador, entre os quais se destacam a posse de uma formação literária, psicológica e didática mínimas, a importância de ser um leitor habitual, de partilhar e transmitir o prazer pela leitura, de conhecer o grupo e as suas capacidades, de possuir uma certa dose de criatividade, de acreditar firmemente no seu trabalho e de poder aceder a informação especializada atualizada. Estas características são sintetizadas por Roig Rechou (2013a: 52-53) em dois requisitos básicos: o conhecimento da literatura do seu país, e o domínio de estratégias instrumentais de educação literária, condições que encontram eco em Jorge Martins e Fernando Azevedo (2016: 57), quando apontam a Psicologia do Leitor, a Didática da Leitura e os Estudos Literários como os principais saberes de que o mediador deve ser detentor.

Parece-nos, deste modo, ser possível concluir que o principal pilar sobre o qual assenta todo o processo de mediação (e conseqüente formação de leitores) é o conhecimento: da literatura, do seu potencial e do seu destinatário. Ninguém ama o que não conhece. Ninguém seduz sem antes se ter deixado seduzir. Como referia Ana Margarida Ramos (2017 a: s/p), na entrevista a que já nos reportamos, “Se um livro não disser alguma coisa aos mediadores de leitura, não há motivo nenhum para que vá dizer alguma coisa às crianças. (...) se o livro infantil não me comove ou não me faz rir ou se não me emociona, por que razão iria divertir, emocionar ou comover uma criança? A criança não tem menos competências do que eu.”

Isabel Mociño Gonzalez (2013: 163-177), num interessante artigo sobre a educação literária dos mediadores, levanta um conjunto de questões, que podemos transpor para a realidade nacional: por que razão, apesar das iniciativas e programas governamentais, continuamos a ter crianças e jovens não leitores? Será que se oferece uma formação sólida ao professor do ensino básico e secundário para abordar este tema tão importante? Serão leitores, os mediadores? Que lugar ocupa a Literatura Infantil nos planos curriculares dos futuros professores? Que conhecimento têm desta matéria os

profissionais da educação? (González, 2013: 165), questões a que acrescentamos uma inquietação de Elisa Sousa (2008: 60): de que modo surgem, e dão corpo a práticas de leitura, os materiais que marcam o quotidiano pedagógico?

Tentaremos, de seguida, a partir destas questões, refletir sobre aquelas que nos parecem constituir as principais fragilidades do processo de mediação leitora: a tradição, a formação inicial e a formação contínua de professores, a instrumentalização do texto e o apego ao manual escolar, e a confusão entre mediação e animação. Porque, em nosso entender, é o professor / educador o agente que reúne melhores condições para formar o mediador família, a nossa reflexão desenrolar-se-á essencialmente em torno do mediador professor.

### 2.2.1. A falta de tradição

Como referimos antes, a presença explícita da literatura para a infância nos documentos orientadores, e sobretudo na sala de aula do 1º ciclo do Ensino Básico, assumindo o formato de livro, é recente, não existindo, neste sentido, uma tradição de trabalho em torno do livro.

Por outro lado, o valor intrínseco da literatura para a infância parece ainda carecer de (re)conhecimento dentro da própria escola. O que porventura decorrerá dos próprios problemas de afirmação da literatura infantil no sistema literário e da posição periférica que tem ocupado (Shavit, 2003; Ramos, 2012 b), e cujas causas parecem residir, segundo Ana Margarida Ramos (2012 b: 17), entre outras, na aproximação ao texto didático, nas marcas de ludicidade, ou na crença na falta de competências de leitura das crianças, aspetos que fazem com que à literatura infantil não seja atribuída a necessária (e merecida) seriedade.

Esta espécie de desvalorização da obra literária para a infância reflete-se, por exemplo, naquilo que José António Gomes (2000: 32-33) denominou de insensibilidade dos docentes à materialidade do livro, referindo-se ao facto de o texto chegar aos alunos através de fotocópias, com o argumento de que “os livros estão caros”. Em relação a esta questão, que corrobora a falta de tradição da presença dos livros na escola, e na vida das crianças portuguesas, entendemos, todavia, que parte da lacuna já tenha sido colmatada pela tutela, como referimos acima. Não obstante, a ideia preconcebida sobre



o preço elevado dos livros continua a ser usada como argumento para a não aquisição destes bens, que, fruto da mesma tradição, não são considerados de primeira necessidade.

Com efeito, a nossa experiência de contacto sistemático com crianças, jovens, e famílias, tem demonstrado, por exemplo, que o livro não consta dos produtos mais pedidos ou oferecidos em contexto de aniversários ou outras festas, como o Natal. Um problema que parece afetar igualmente o país vizinho, segundo um recente levantamento de que dá conta Juan de Dios Villanueva Roa (2017: 78), a propósito do (des)conhecimento literário evidenciado pelos estudantes dos cursos de formação de professores, que admitem que receber ou oferecer livros nunca terá feito parte dos seus hábitos.

No entanto, a mesma experiência dá-nos conta que às crianças e jovens são oferecidos outros bens de valor económico superior, uma vez que são considerados de (primeira) necessidade. Sem pretensões de explorar o assunto, pois distancia-se do nosso âmbito de estudo, parece-nos que enfrentamos, em relação a esta questão, não um problema económico, mas um problema de definição de prioridades e necessidades. Compreender a leitura como um bem de primeira necessidade, de modo a que a mesma se vá consolidando em direção ao estatuto de tradição é um processo lento, mas necessário. Com efeito, é a leitura que, segundo Pedro Cerrillo (2009: 1), dá acesso à participação autónoma e livre na sociedade do conhecimento, motivo pelo qual deveria, de acordo com o mesmo autor, ser hoje considerada um bem de primeira necessidade ao qual deveriam ter direito todos os cidadãos.

### 2.2.2. Formação Inicial de Professores

Se o principal pilar sobre o qual assenta o processo de mediação leitora é o conhecimento, como referimos antes, revela-se prioritário dotar os professores-mediadores desse conhecimento. A investigadora Sara Reis da Silva (2013: 98) alerta para o facto de pouco se continuar a debater “o problema da formação literária – superior / académica ou não – dos mediadores e do acesso que estes têm a esta mesma formação”.

Efetivamente, apesar de unidades curriculares ligadas à literatura infantil e à comunicação literária integrarem os planos curriculares dos cursos de formação de professores, nomeadamente a licenciatura em educação básica, o docente universitário depara-se com um público detentor de uma escassa bagagem literária e reduzidos (ou por vezes inexistentes) hábitos de leitura (Silva, 2009; Villanueva Roa, 2017), uma consequência, que, em nosso entender, também é fruto da ausência de tradição a que nos referimos no ponto anterior. Para Juan Villanueva Roa (2017: 77-78), autor que considera urgente refletir sobre o que temos estado a fazer de errado para que futuros professores não leiam nem se aproximem da literatura para seu prazer, esta realidade poderá dever-se ao facto de não termos sabido chegar até eles com os temas e obras que lhes interessavam, ao contributo pouco expressivo das famílias e ao desconhecimento da produção literária atual que faz com que os jovens enveredem por publicações que são maioritariamente adaptações de séries televisivas.

Mediante este cenário, e como refere Sara Silva (2008: 25-27), caberá ao docente do ensino superior colmatar algumas das lacunas decorrentes da diminuta enciclopédia literária dos discentes. A investigadora, a propósito da sua prática docente nestes cursos, refere-se à importância do conhecimento de alguns clássicos, que considera imprescindíveis à compreensão de textos e autores contemporâneos, e à análise de textos, tendo em vista o desenvolvimento da competência literária, como principais questões a ter em conta, sintetizando aquilo que considera de atividade produtiva do seguinte modo:

“Se, no final de um ano de lecionação da disciplina de Literatura Infantil, tivermos conseguido que os futuros mediadores a quem concedemos formação conheçam um universo mais ou menos variado e amplo de autores e textos representativos da literatura preferencialmente destinada às crianças, possuam uma formação literária de base, sejam autónomos na seleção de um texto, partindo da sua qualidade literária e tendo em conta a diversidade inerente aos leitores em crescimento, e se sintam comprometidos e entusiasmados com a perspetiva da partilha de um gosto emergente pela leitura e pelos livros, daremos por produtiva a nossa atividade. A prática de técnicas e de estratégias criativas ou inovadoras de mediação (ou animação, se quiserem) virá, natural e certamente, depois...”

(Silva, 2008: 28)

De acordo com a investigadora, a tónica parece, com efeito, necessitar de ser colocada ao nível do conhecimento. Esta posição é corroborada pelo docente Juan

Villanueva Roa (2017: 84), que assume como principais objetivos da leção da unidade curricular da didática da literatura conseguir que os alunos saibam o que se está a escrever para crianças e jovens, aprendam a analisar essas obras e a vê-las a partir da perspectiva de um professor, que conheçam o mundo das ilustrações, que analisem a essência da literatura infantil e os mercados editoriais, acrescentando, porém, a experimentação de técnicas de leitura em voz alta, como recitar, ou dramatizar.

A formação superior parece, neste sentido, apresentar-se, como o contexto privilegiado para a formação de mediadores de leitura. No entanto, Pedro Cerrillo (2009: 4) considera que, ao acabar os estudos, nem professores nem bibliotecários possuem formação específica para exercer a mediação leitora em boas condições. O autor afirma que os professores podem perceber muito de organização escolar, didática geral, legislação educativa, psicologia evolutiva, mas continuam a não saber o necessário sobre o ato de ler, a linguagem literária, a análise de textos, a história da literatura, a didática da literatura, e o processo leitor.

Concordamos, neste sentido, com Sara Reis da Silva (2013: 98), no que se refere à necessidade de alargar o debate em torno da questão. Por um lado, repensar, porventura, os planos curriculares dos cursos de formação inicial de professores, à luz do paradigma da sociedade do conhecimento, onde a leitura tem de ser encarada como um bem de primeira necessidade (Cerrillo, 2009: 1) e a educação literária como uma prioridade. Por outro, intervir ao nível dos contextos onde os estudantes dos referidos cursos atuam, e onde se deparam com práticas nem sempre condizentes com o conhecimento adquirido nas unidades curriculares ligadas à literatura para a infância.

### 2.2.3. Formação Contínua de Professores

A formação contínua, ministrada ora por instituições do ensino superior, ora por centros de formação de professores, parece afigurar-se como um meio possível para colmatar lacunas decorrentes da escassa formação literária dos professores, aqueles agentes que atuam nos contextos privilegiados para a formação de leitores (e também de outros mediadores, como a família), e para onde seguem os estudantes da formação inicial: as escolas.

Nos moldes em que se desenvolve a formação contínua, sob a forma de Cursos de Formação, Oficinas de Formação, Círculos de Estudos e, mais recentemente, de Ações de Curta Duração<sup>118</sup>, as ações podem ter a duração de três a cinquenta horas. Tendo em conta que associada à frequência destas ações se encontra a atribuição de unidades de crédito relevantes para a progressão na carreira<sup>119</sup>, a modalidade mais procurada parece ser a correspondente a uma unidade de crédito, com a duração de vinte e cinco horas.

Na impossibilidade de atestar sobre o número de ações propostas na área da literatura para a infância, bem como da procura das mesmas por parte dos docentes, a uma escala nacional, tomaremos como exemplo a nossa experiência junto de grupos alargados de docentes ao longo da última década, no território onde exercemos a nossa função neste domínio<sup>120</sup>.

Decorrente da nossa prática, podemos constatar que, no que à educação literária e formação de leitores diz respeito, quer o pedido de ações por parte das instâncias que as ministram, quer a procura das mesmas por parte de educadores e professores do ensino básico tem vindo a aumentar, tendo-se intensificado com a homologação das Metas Curriculares de Português, e, mais recentemente, com a criação do Programa de Promoção do Sucesso Escolar.

Ora, como referimos, a opção formativa mais procurada tem a duração de vinte e cinco horas, um período de tempo francamente diminuto para “resolver” um problema com raízes na (ausência de) tradição. O contacto com a literatura infantil que é possível proporcionar aos docentes em formação, em tão curto período de tempo, apenas permite divulgar a oferta editorial, sobretudo a mais recente, no sentido de dar a conhecer as tendências da atual produção para a infância, partilhar alguma da investigação na área, bem como os meios à disposição do mediador para que se mantenha atualizado (pois, apesar de escassos, não são ainda do conhecimento da maioria dos professores destes níveis de ensino) e explorar (embora superficialmente)

---

<sup>118</sup> Cf.: Artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro.

<sup>119</sup> Cf.: Artigo 37.º do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>120</sup> Desde 2007 que vimos exercendo um trabalho contínuo no âmbito da formação de docentes com predominância nos distritos de Viana do Castelo e Braga, ligada aos Centros de Formação Contínua CENFIPE (Centro de Formação e Inovação dos Profissionais de Educação das escolas do Alto Lima e Paredes de Coura), Centro de Formação de Viana do Castelo, Centro de Formação Francisco de Holanda em Guimarães, e à Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

algumas estratégias de abordagem ao texto literário em contexto de sala de aula<sup>121</sup>. Quando a formação assume o carácter de oficina, os docentes dispõem de tempo para proceder a uma seleção autónoma de obras para implementação de pequenos projetos, e a oportunidade de experimentar as estratégias de abordagem sugeridas, tornando possível uma maior consolidação de conhecimentos<sup>122</sup>.

A formação contínua pode, deste modo, colmatar algumas lacunas ao nível da educação literária dos mediadores, uma vez que lhes faculta algum do conhecimento necessário. No entanto, o seu carácter de pontualidade não permite, na maioria dos casos, que as mudanças de práticas ao nível da sala de aula sejam duradouras. O excessivo apego ao manual escolar e a instrumentalização do texto literário (que daí resulta) parecem ser os principais responsáveis pelo regresso de muitos destes profissionais da educação às “velhas” práticas.

#### 2.2.4. A instrumentalização do texto literário

José António Gomes (2000: 33) refere que “se torna imperioso que o educador relativize a função de apresentar unicamente a face árdua, séria e escolar do livro, dando o relevo necessário à descoberta da outra face, o outro lado do espelho, a componente lúdica da obra, ligada à leitura de prazer”, uma postura que, a nosso ver, permitiria atenuar alguns dos problemas do professor-mediador, identificados por Pedro Cerrillo (2009: 3): o ensino da decifração enquanto atividade mecânica, sem a necessária atenção aos mecanismos da compreensão, a instrumentalização, as experiências prévias de leitura dos alunos, e o facto de se considerar a leitura aborrecida. Apraz-nos, partilhar, a este propósito, um apontamento que José Viale Moutinho (2012: 5) colocou no texto introdutório da obra *O Livro da Luízinha*, de Trindade Coelho,

“(…) andando o escritor por uma rua de Lisboa, onde vivia, olhou para uma janela aberta de um rés do chão. Aí funcionava uma escola. O professor, logo que o viu, correu a pedir-lhe que assistisse à aula. Todo contente, Trindade Coelho entrou e ouviu um dos alunos ler um dos seus contos. Então é que ele ficou todo a rir-se. O professor, depois da leitura, começou a interrogar uns e outros sobre o conto. Eram perguntas complicadas e os meninos e meninas ficavam atrapalhados e ouviam ralhos. Trindade Coelho contou que saiu depois

---

<sup>121</sup> Enquanto método de abordagem ao texto literário, privilegiamos o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (Yopp & Yopp, 2006; 2014).

<sup>122</sup> Sobre práticas de leitura literária experimentadas em contexto de formação de docentes na modalidade de oficina, cf.: Barros (coord) (2014), um trabalho que reúne um conjunto de dezanove projetos de leitura literária, assentes numa seleção de mais de duas centenas de obras, tendo envolvido um total de oitenta e dois docentes, desde a Educação Pré-Escolar ao 3º ciclo do Ensino Básico.

porta fora, quase a chorar, a dizer que tinha escrito aquele conto para fazer rir as crianças, para lhes dar felicidade, e não para as atormentar!”

A situação de que dá conta este breve relato corresponde a uma abordagem utilitária da leitura, impeditiva de colher os benefícios de um texto literário, e da qual ainda encontramos ecos em práticas dos nossos dias. Com efeito, se a leitura apenas for abordada numa perspetiva instrumental, constantemente associada a trabalho, a criança dificilmente descobrirá no livro e na leitura uma fonte de prazer; se continuar a prevalecer a leitura intensiva sobre a extensiva (Gomes, 2000: 31), a criança não terá oportunidade de entrar no mundo possível da literatura; se a abordagem aos textos literários não for diferenciada, como refere Elisa Sousa (2008: 60), os traços distintivos, as marcas de cada texto, de cada autor, acabam destruídas.

Ter em conta a variável leitor é, de facto, um dos aspetos a não perder de vista no processo de leitura, o leitor “é o sujeito que convoca os seus conhecimentos e vivências para os fazer interagir com o texto, de modo a construir sentido / sentidos, a compreender o que lê, a antecipar, a prever, a interrogar, como se ajudasse o texto a ter vida” (Sousa, 2008: 55). Ora, esta abordagem não é compatível com os questionários e fichas “prontas a usar” constantes dos manuais escolares e de outros produtos afins<sup>123</sup>, pelos quais o professor (na ausência de uma sólida educação literária) facilmente se deixa seduzir, continuando a relegar para um plano secundário a obra literária na sua dimensão de objeto estético, e a desperdiçar o seu potencial do que à formação do leitor diz respeito. Renée Léon (2004: 33-34), distingue entre abordagens ilegítimas, aquelas que desvirtuam e instrumentalizam o texto, e nas quais se incluem os questionários fechados, e abordagens legítimas e necessárias, aquelas que fornecem a chave para aceder ao sentido do texto sem o esmagar, cabendo ao professor o papel de orientar o aluno rumo à descoberta e ao questionamento: “L’enseignant est là pour les emmener plus loin, vers le double fond de l’implicite, et créer ainsi une posture intellectuelle transposable sur d’autres textes et d’autres supports” (Léon, 2004: 33).

Ora, um professor que assume como guia da sua atividade letiva o manual escolar, num contexto onde a leitura não é considerada um bem de primeira

---

<sup>123</sup> Atente-se, por exemplo, em algumas publicações recentes dos grandes grupos editoriais, que reúnem textos das metas curriculares, comportando um apêndice com fichas de leitura sobre os mesmos.

necessidade, além de não possuir a convicção necessária, não dispõe de tempo para ser o mediador de leitura que orienta os seus alunos em tal processo de descoberta e questionamento. Com efeito, como refere Sara Reis da Silva (2013: 98), formar leitores é um processo moroso e exigente que implica generosidade, abertura ao Outro, e “uma atitude benevolente e flexível, que deve assentar no pressuposto da bondade dos livros”, uma atitude que, segundo a mesma autora, exige o conhecimento de livros, autores e ilustradores, textos variados, e uma aprendizagem da sua degustação de modo a tornar possível uma transmissão do gosto pela leitura.

#### 2.2.5. Mediação e Animação

Depois do conhecimento da (e do enamoramento pela) literatura, condição determinante para o bom exercício da função do mediador, impõe-se a tarefa de aproximar o livro do leitor, da referida transmissão do gosto, tarefa que em alguns contextos assume a designação de promoção da leitura. De acordo com António Prole (s/d: 2), um projeto de promoção da leitura assenta em três pilares que se inter-relacionam entre si: hábitos de leitura, competência leitora e leitura literária, pilares que, em nosso entender, apenas será possível erguer se observada a primeira condição. De acordo com o mesmo autor (Prole, s/d: 2), esta forma de abordagem do livro e da leitura não pode ser confundida com ações isoladas de divulgação, informação ou festejo,

“Os projetos de promoção da leitura não podem ser confundidos com as ações de divulgação e informação (exposições, visita de escritores, feiras do livro, etc.), nem com aquelas que a pretexto do livro se desmultiplicam em ações lúdico/festivas (teatro de fantoches, dramatização de textos, atividades plásticas, etc.), em que a leitura é perfeitamente secundária ou está mesmo ausente.”

Efetivamente, embora a associação de experiências de caráter lúdico e festivo aos livros e à leitura possa contribuir para a sua afirmação, a superficialidade da maioria das atividades dessa natureza não permite uma efetiva apropriação da obra no sentido de experimentar os efeitos da leitura literária, e da conseqüente formação do gosto pela leitura. Como o autor citado sugere, nestas situações é comum que o livro funcione apenas como mero pretexto.

A propósito dos efeitos menos positivos que a visibilidade da literatura infantil trouxe consigo, José António Gomes, em entrevista a Ana Margarida Ramos e Roig

Rechou (2015: 122), refere-se à “«praga dos animadores de leitura» que, muitas vezes, pouco conhecem sobre as grandes obras do passado e do presente, e sobre a própria história da literatura, confundindo um ludismo inconsequente, acrítico e festivo, com a verdadeira, e necessária, formação de leitores literários”. Ora, em nosso entender, e à luz das reflexões que vimos apresentando, o proliferar de tal “praga” é uma consequência da escassa formação do mediador, que, na ausência de saberes que lhe permitam realizar um trabalho centrado no livro e no seu destinatário, facilmente se deixam seduzir por tais propostas.

Esta realidade torna-se ainda mais grave se tivermos em conta que uma grande fatia de docentes do ensino básico, pelo facto de parecer apreciar esta tipologia de atividades, sobretudo se assumirem o carácter de “oferta”, e incidirem sobre títulos das metas curriculares, considera cumpridos os objetivos da educação literária. Ora, como facilmente se depreende, face ao exposto, se estas atividades não forem precedidas de um trabalho que envolva ativamente o aluno, expondo-o e fazendo-o descobrir universos de escrita diferenciados e únicos (Sousa, 2008: 56), em pouco contribuirão para dar cumprimento aos objetivos da educação literária e à consequente transformação da leitura em gosto, hábito e necessidade.

### 3. OPORTUNIDADES

Apesar de os aspetos elencados terem sido analisados numa perspetiva de constrangimento à atuação do mediador de leitura, não podemos deixar de considerar que, sob um outro prisma, alguns destes aspetos podem constituir oportunidades, de que são exemplo a formação inicial e contínua de professores, e a existência de bibliotecas escolares apelativas e apetrechadas com fundo documental de qualidade, por todo o país.

Colmatada a lacuna material, se retomarmos a questão do conhecimento enquanto principal pilar da mediação, dotar o mediador de meios que lhe permitam proceder a uma criteriosa seleção de obras e apropriar-se de estratégias que propiciem experiências de encontro com os livros, à luz dos princípios da educação literária, constituem os principais objetivos da formação de mediadores. Objetivos cuja concretização passará, em nosso entender, tendo em conta a reflexão que



apresentamos nos pontos anteriores, por uma formação que urge repensar e ajustar à realidade da sociedade que precisa de assumir a leitura como prioridade e necessidade.

Neste sentido, a par do apetrechamento dos espaços e da formação de professores, podemos considerar as diretrizes governamentais Plano Nacional de Leitura e Metas Curriculares de Português (domínio da Educação Literária) como oportunidades para o mediador. Com efeito, decorrente dos objetivos que mencionamos acima, uma das questões que se impõe é: quais são as estratégias para levar o livro ao leitor, de modo a que este sinta a leitura como necessária? Fernanda Viana (2007: 444) refere que “não chega ler para as crianças ou promover a leitura, é necessário ajudar as crianças a desmontar as situações novas do texto, a explorar o texto pra além do dito, a confrontar o conhecimento veiculado pelo texto com o seu próprio conhecimento, por forma a colocar novas hipóteses”.

Quer o Plano Nacional de Leitura, quer o domínio da Educação Literária, se apresentam com caráter de obrigatoriedade, um aspeto que oferece alguma garantia de que a literatura passe a integrar a planificação do docente e o plano de trabalho da turma. A propósito do caráter obrigatório, questão comumente geradora de controvérsia, Teresa Colomer (2017: s/p), numa entrevista recente sobre a literatura enquanto instrumento de aquisição de competências<sup>124</sup>, referia que as leituras obrigatórias não eram a razão pela qual os alunos não aderiam à leitura, embora fossem apontadas pelos maus leitores como motivo de rejeição. No entanto, eram valorizadas pelos bons leitores. De acordo com a investigadora, o importante é o modo como se interpreta a obrigatoriedade, que passa pela apresentação de opções, pela negociação, e sobretudo pela atitude de disponibilidade, por parte do mediador, para acompanhar o leitor no seu caminho de descoberta.

Voltando a atenção para a questão das estratégias, e no que à sala de aula diz respeito, parece-nos que a abordagem que assenta no Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (Yopp & Yopp, 2006; 2014), tomando de empréstimo as palavras de Renée Léon (2004:33) a que atrás nos referimos, se afigura como exploração legítima do texto literário. Esta abordagem que tem por base as perspetivas

---

<sup>124</sup> Cf. <http://blog.tiching.com/teresa-colomer-la-literatura-mejor-instrumento-adquirir-muchas-competencias/> acedido a 2.8.2017.

construtivista e sociocultural da educação, privilegiando os saberes do aluno e a interação, permite, efetivamente, uma apropriação do texto literário conducente à “sedução”. Esta metodologia, que contempla três fases de leitura, antes, durante e depois, às quais se associam objetivos distintos<sup>125</sup> é, por outro lado, passível de ser transposta para contextos de leitura mais informais, como por exemplo o familiar (Balça e Azevedo, 2016: 122-124), como veremos mais adiante.

A par deste trabalho de “exploração legítima” da obra literária, parece ser importante que o livro também sirva exclusivamente para leitura por prazer, devendo ser criadas oportunidades para que tal aconteça. Teresa Colomer (2017: s/p), na entrevista a que já nos referimos, apresenta alguns conselhos gerais:

“Crear un entorno poblado de obras, tanto físicamente, como en lecturas en voz alta por parte del docente de manera frecuente; otorgar tiempo de lectura autónoma en el aula; otorgar tiempo de discusión de libros en el aula; conocer muy bien los libros que se van a recomendar a los niños; asociar la lectura a actividades creativas, muy diversificadas y con sentido; llevar a cabo actividades que refuercen la autoimagen como lectores, como por ejemplo juegos de evocación de los libros leídos; enlazar la lectura en el aula con la lectura social, acudiendo a bibliotecas, actuaciones teatrales; así como asociar a las familias en el esfuerzo por hacer evidente que la lectura ocupa un lugar imprescindible en el mundo.”

A variedade e a sistematicidade de atividades em torno da leitura, a par do envolvimento, não só dos docentes como de outros agentes educativos, constituem, neste sentido, aspetos importantes no caminho da formação de leitores. Se conjugados em doses certas, estes aspetos poderão constituir os ingredientes que, de acordo com alguns autores (Léon, 2004; Prole (s/d); Barros, 2014) enformam projetos de leitura literária, uma oportunidade de tornar a literatura efetivamente presente na realidade educativa.

Em síntese, e face ao que acabamos de expor, parece estar reunido um conjunto de meios e de condições favoráveis, para que o professor se torne efetivamente mediador de leitura. Uma tarefa que, como vimos, não é fácil, sendo, porém, determinante, não apenas para a promoção da leitura em contexto escolar, mas também em ambiente familiar.

---

<sup>125</sup> A metodologia decorrente do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura já foi por nós abordada em Pontes e Barros (2007); Barros e Souza (2007); Barros (2014).

Com efeito, a formação de pais na qualidade de mediadores de leitura, tendo em conta que a estes agentes não pode ser exigido o domínio de questões de natureza linguística, literária, psicológica e pedagógica, constitui um desafio ainda maior. E a resposta a este desafio parece ser, cada vez mais, da responsabilidade da escola, entidade a quem caberá providenciar meios de promoção da leitura em ambiente familiar. Como referem Fernanda Viana e Marta Martins (2009: 27),

“Adotando uma perspetiva ecológica do desenvolvimento humano, Escola e Família não são sistemas estanques, mas sistemas em comunicação. Assim sendo, se não se verifica (ainda) uma correlação entre formação de leitores e hábitos de leitura na escola é porque muito provavelmente, a Escola ainda não conseguiu encontrar as estratégias mais adequadas.”

Santiago Yubero, Sandra Garcia e Elisa Larrañaga (2013: 434), autores que também se têm dedicado ao estudo das questões da mediação, considerando-a uma tarefa complexa, defendem que é às instituições dedicadas à promoção da leitura e à investigação no âmbito da literatura infantil, que cabe a tarefa de oferecer aos mediadores, entre os quais, os pais, as ferramentas necessárias para encurtar a distância entre o livro e o leitor. Efetivamente, concordamos que estas instâncias disporiam de meios mais eficazes, sobretudo no que respeita ao conhecimento científico, para levar a cabo a tarefa. No entanto, e situando a ação no contexto do nosso país, o fator proximidade inerente à escola e ao professor tornam, a nosso ver, o processo mais exequível a partir do contexto escolar, que, aliás, também se integra no leque de instituições dedicadas à promoção da leitura.

### 3.1. Professor, Mediador de Mediadores

Antes de elencarmos algumas das estratégias que podem ser utilizadas pela escola para envolver a família em atividades de leitura, convém recordar que só depois de o professor conhecer e acreditar no potencial da literatura infantil, estará em condições de transmitir a mensagem (e o gosto) aos pais. Só depois de integrada nas necessidades do professor, a leitura se poderá transformar em necessidade para as famílias.

José António Gomes (2000: 59) refere-se à necessidade de “formar os pais” sobre a importância do livro e da leitura, das obras de qualidade mais adequadas, acrescentando ainda que as famílias devem ser estimuladas a contar e a ler histórias às crianças, tornando esses momentos afetivamente ricos. Comungando da ideia do autor

no que se respeita à pertinência das sugestões, parece-nos, todavia, difícil que esta formação possa ocorrer nos períodos de reunião com os encarregados de educação, como sugere o investigador.

Pedro Cerillo (2006: 43), consciente de que em contexto familiar não falamos de mediadores especialistas, lembra que é importante os pais saberem que:

“Ler não é uma perda de tempo. Ler é divertido. Os livros não agradam a todas as pessoas. A leitura nunca deve ser um castigo nem se deve obrigar, mas sim facilitar: é impensável fomentar algo que se impõe; a chave para seguir leitores é a sedução, fazer com que o futuro leitor se deixe seduzir pela leitura. É bom que os pais compartilhem leituras com os seus filhos, que lhes contem contos, lhes leiam histórias ou leiam juntos livros de imagens e álbuns. É bom que os filhos vejam os pais a ler e que juntos visitem livrarias, comprem livros e visitem bibliotecas.”

A abordagem a estas questões, pelo facto de exigir uma vertente formativa, e ainda porque a formação de mediadores é um processo longo, organizado, coerente e comprometido (Cerrillo, 2009: 4), carece de um enquadramento específico que deverá, em nosso entender, assumir a modalidade de projeto, orientado por um mediador solidamente formado<sup>126</sup>, de modo a que os pais possam efetivamente contactar com textos da literatura infantil, e experimentar estratégias concretas que poderão, depois, replicar junto dos seus filhos.

Com efeito, da nossa experiência no âmbito da dinamização de projetos de promoção da leitura em ambiente familiar<sup>127</sup>, foi possível constatar que a simulação de situações de leitura que serviam como modelo a replicar posteriormente com os filhos, se revestia de enorme utilidade para os pais, tendo em consideração o desconhecimento quer de obras, quer de técnicas de abordagem ao livro por parte dos mesmos.

Técnicas simples, que José António Gomes (2000: 39) denomina de “Arte de Ler”, como a simplicidade, a correção, a boa dicção, a expressividade, a criação de atmosferas com a voz ou os jogos de fisionomia, não integram o repertório de estratégias de leitura utilizadas pela maioria dos pais. De igual modo, os elementos

---

<sup>126</sup> Os professores bibliotecários, uma das grandes apostas do Programa da Rede de Bibliotecas Escolares (portaria n.º 756/2009 de 14 de Julho), pelo facto de disporem, neste momento da oferta de formação especializada em áreas específicas, entre as quais a promoção da leitura, apresentam-se como possível recurso para a dinamização de tais projetos.

<sup>127</sup> Cf.: Barros et al (2013); <http://leparamimquedepoiseuconto.blogspot.com>

paratextuais, bem como a componente pictórica, passam despercebidos, enquanto potencial de leitura, diálogo, aprendizagem, a estes mediadores.

Neste sentido, à luz da investigação e das práticas, no que às técnicas mais elementares de aproximação ao livro diz respeito, para além da “Arte de Ler” acima referida, parece-nos importante refletir (e quando possível, experimentar), em conjunto com os pais, sobre o impacto de gestos como:

- A escolha do local e da hora para ler com os filhos, que não deve colidir com atividades de que a criança goste particularmente, devendo ser preparado um ambiente acolhedor, sem ruídos de fundo que possam funcionar como fonte de distração, e devendo também evitar-se (pelo menos sistematicamente) a hora de dormir, sob pena de a criança adormecer.

- A adoção de uma postura física de leitura em que criança e adulto consigam ter a mesma perspetiva visual da obra. Por exemplo, sentados lado a lado.

- A exploração da capa e de toda a informação que consta deste elemento paratextual<sup>128</sup>: desde o autor, o ilustrador, a editora, eventuais chancelas ou indicação de prémios - aspetos que fomentam a cultura do livro (Léon, 2004: 35), até à antecipação de informação a partir do título e da ilustração, uma técnica que encontra eco nos objetivos que o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura, a que nos referimos anteriormente, apresenta para a fase antes da leitura, e de entre os quais destacamos a ativação de saberes enciclopédicos, a partilha de experiências, o desenvolvimento da linguagem e a motivação para a leitura (Yopp & Yopp, 2006: 17-20).

- A não substituição imediata de vocabulário desconhecido da criança, devendo ser-lhe dada a oportunidade de aceder à compreensão através do contexto e do diálogo, e assim alargar o seu repertório lexical. A este propósito, dizia Aquilino Ribeiro, citado por Luísa Ducla Soares na introdução a *O Livro de Marianinha* (2010: 9),

---

<sup>128</sup> Sobre os elementos paratextuais, a função e o potencial de cada um deles, cf.: Lluich (2006: 218-221).

“A leitura, de resto, pode e é uma forma de ensinância sem deixar de ser uma diversão. De modo que a palavra estranha ou ignorada é na leitura como um monumento que o turista encontra no seu caminho e visita se é curioso. Só na nossa terra, sem nenhuma espécie de alfândega mental, se arvorou o princípio de que se escreva apenas com termos que sejam acessíveis ao vulgo. O mesmo se recomenda quanto a livros para criança, o que é discutível como sistema. Com efeito, não parece nada pedagógico que o autor considere a inteligência infantil apenas no estágio já percorrido ou segundo uma estratificação de faculdades.”

- A previsão de momentos para conversar sobre a obra lida. Se a criança souber de antemão que os pais permanecerão disponíveis depois de terminada a leitura, resistirá mais facilmente à tentação de proceder a interrupções constantes. Os diálogos sobre a leitura (se e quando desejados) deverão partir, de acordo com Santiago Yubero, Sandra García e Elisa Larrañaga (2013: 430) das emoções e comportamentos do próprio leitor, que os relacionará com os das personagens. Os autores apresentam, com base na revisão do trabalho de um conjunto de investigadores na área, as seguintes pistas para o diálogo: clarificação de valores; discussão de dilemas morais; estudo de casos; análise de valores e análise crítica da realidade; comentário crítico de textos; e autorregulação da conduta.

- A importância de continuar a ler para (e com) a criança mesmo depois de iniciada a aprendizagem formal da leitura. Rui Marques Veloso e Leonor Riscado (2002: 28) referem que “ouvir ler e ler, mergulhar em sucessivos banhos de livros são formas privilegiadas de partilha e de enriquecimento estético, emocional e intelectual”, um benefício que, segundo Daniel Pennac (2001: 53), parece ser proporcional à gratuidade que for conferida a esses momentos,

“Ele continuará a ser um bom leitor se os adultos que o cercam alimentarem o seu entusiasmo em vez de tentarem provar a sua competência, se estimularem o seu desejo de aprender em lugar de lhe imporem a obrigação de recitar, se o acompanharem no seu esforço sem esperar contrapartidas, se aceitarem perder noites em vez de procurarem ganhar tempo, se fizerem vibrar o presente sem acenar com a ameaça do futuro, se se recusarem a transformar em trabalho forçado o que era um prazer, se mantiverem esse prazer até se transformar em rotina, se edificarem essa rotina sobre a gratuidade da aprendizagem cultural, e se ele próprio descobrir o prazer dessa gratuidade.”

- O uso (doseado) da tecnologia a favor da leitura, não deixando, porém, que o mesmo se sobreponha à própria leitura nem sufoque a curiosidade natural da criança. Catherine L'Ecuyer (2017: 110) defende que os filhos devem consolidar os seus hábitos

de leitura antes de se deixarem levar pelo discurso do mundo virtual que os emudece, atribuindo à leitura poderes como o da interioridade, da capacidade crítica, da reflexão, da contemplação e da curiosidade. Neste sentido, uma das formas de colocar a tecnologia ao serviço da mediação leitora poderá passar por aproveitar o manancial de questionamento e curiosidade que jorra da literatura para a infância para alargar saberes, por exemplo através da exploração acompanhada de sítios webgráficos<sup>129</sup>.

- A consideração dos interesses da criança, que dependerão da faixa etária em que se encontra (Cerrillo e Yubero, 2003 a: 237-244), mas também dos seus gostos pessoais, e ainda das experiências e vivências da própria família. A este nível, a atuação será tanto mais assertiva, quanto maior for o conhecimento do mediador sobre a produção literária para a infância, razão pela qual proporcionar encontros de contacto direto com o livro, sobretudo, no que às atuais tendências da literatura diz respeito, se reveste de grande importância: questão que integrará as reflexões do capítulo seguinte.

Efetivamente, estes gestos associados à leitura são passíveis de concretização por parte da maioria dos pais, que apesar de não serem “mediadores especialistas”, são os mediadores afetivamente mais próximos da criança, e, por esse motivo, dispostos a oferecer-lhe o melhor. No entanto, a integração destes gestos nas práticas familiares associadas ao livro e à leitura só se tornará realidade se o mediador família deles tiver conhecimento e oportunidade de os experimentar. E esta responsabilidade, como atrás referimos, parece caber, em boa parte, ao professor: o mediador de mediadores.

---

<sup>129</sup> Embora o universo virtual disponibilize já um conjunto de sítios com bibliotecas digitais e aplicações de carácter lúdico e interativo sobre o livro, no âmbito do nosso estudo privilegiamos as estratégias que, por um lado, nos pareçam mais ajustadas ao nosso público-alvo, e, por outro, encontrem eco nos princípios da educação literária.





**CAPÍTULO 4:**  
**ATUAIS TENDÊNCIAS TEMÁTICAS**  
**DA LITERATURA INFANTIL**



## Atuais tendências temáticas na Literatura Infantil

“Escrever para crianças exige respeito e a convicção bem arreigada de que nada é bom demais para elas. Implica a paciência de andar com um poema dias e dias a martelar na cabeça em busca da melhor solução para um verso coxo. Implica a coragem de refazer ou deitar fora muito do que produzimos. Implica a humildade de nos sentarmos de joelhos, à altura dos miúdos e, cara a cara, ouvirmos as suas reações.”

(Soares, 2009: 34)

Referíamos no capítulo dedicado à Educação Literária, citando Rui Marques Veloso e Leonor Riscado (2002: 27), que “a literatura infantil é uma literatura de corpo inteiro”, motivo pelo qual, de acordo com os autores, merece ser conhecida e respeitada, não devendo ser aproveitada como pretexto para lições morais ou certos didatismos.

Tendo em conta que a atual produção literária para crianças tende a abrir-se a “todas as visões do mundo, mesmo as tradicionalmente consideradas apoéticas” (Ramos, 2012 b: 42), afirmando-se, simultaneamente, como produto estético, a dimensão moralizante que, até finais do século XX, caracterizou boa parte destes textos, tende, com efeito, a dar lugar a uma nova visão da literatura infantil: uma visão que, atendendo ao desenvolvimento cognitivo dos seus destinatários, conjuga o valor formativo com a “sofisticação artística” (Colomer, 2016:19), exigindo, por sua vez, uma abordagem consonante com tais atributos.

Neste sentido, e apenas com o objetivo de sustentar teoricamente o nosso estudo, cujo *corpus* se compõe de publicações que integram as atuais tendências da literatura infantil, organizaremos a nossa reflexão em torno de três questões: Da intenção moralizante à dimensão estética da literatura infantil, que nos permitirá, por um lado, compreender as razões da evolução, e por outro, conhecer algumas das formas como a mesma se reflete e materializa na produção atual; Tendências temáticas: da tradição aos temas emergentes, um dos pontos fulcrais do nosso trabalho, tendo em conta que é sobre estas tendências que assenta a nossa proposta de educação literária; e, por último, um Breve apontamento sobre a forma e o discurso, questão que servirá para justificar algumas das nossas opções ao nível da seleção do *corpus*.

## 1. DA INTENÇÃO MORALIZANTE À DIMENSÃO ESTÉTICA DA LITERATURA INFANTIL

Embora a literatura infantil tenha marcado presença, com maior ou menor expressão, ao longo dos vários sistemas educativos, como constata Roig Rechou (2008: 22), nos primeiros períodos do ensino, as leituras eram mais usadas para moralizar do que para educar intelectualmente e esteticamente, sendo deixados de fora os textos que pudessem contribuir para a formação de uma moral laica. Apesar de a análise tomar como referência o país vizinho, trata-se de uma realidade que encontra eco em boa parte dos países europeus, e, concretamente, em Portugal. Apenas a título indicativo, uma vez que o aprofundamento desta questão se distanciaria do âmbito do nosso estudo, atente-se no leque temático das publicações para crianças coincidentes com a Revolução Republicana e o Estado Novo, de que são exemplo autores como Virgínia de Castro Almeida, Ana de Castro Osório, Afonso Lopes Vieira, António Sérgio, Aquilino Ribeiro, Irene Lisboa, Sidónio Muralha ou Cecília Correia.<sup>130</sup> De acordo com a investigadora Sara Reis da Silva (2016: 50), grande parte da obra produzida por estes (e outros) autores, ora se enquadrava nos «modelos estéticos» e socioculturais do regime salazarista, ora fazia emergir a imaginação, a criatividade, ou a reinvenção do maravilhoso e do fantástico, podendo, por vezes assumir o caráter de uma subtil crítica social: parâmetros educativos e artísticos da época, que, como defende Teresa Colomer (2016: 7), se encontram na base da produção literária para a infância.

Com efeito, um conjunto de fatores terá estado na origem de algumas mudanças no que diz respeito à produção literária destinada aos mais novos. Da evolução do conceito de infância (Shavit, 2003), passando pelas distintas conjunturas políticas, reformas educativas, até às complexas transformações sociais, a literatura infantil tem refletido essas mudanças através do estabelecimento de pontes entre a tradição e a modernidade. Cláudia Pereira (2008: 48) refere, a propósito, que a literatura, sendo representada e condicionada pelo tempo e pelo espaço em que se inscreve, não deixa de se apresentar como um discurso sobre a sociedade: um discurso que reflete as suas inquietações.

---

<sup>130</sup> Cf.: Gomes, Ramos e Silva (2007); Balça (2007); Gomes (2014a); Silva (2011a; 2016);

Por outro lado, a própria permeabilidade que caracteriza a literatura para a infância, fruto da situação periférica que ocupa no sistema literário (Ramos, 2012b: 34), e da conseqüente ausência de modelos a seguir, sobretudo no que diz respeito às publicações para as primeiras idades (Colomer, 2016: 10), são fatores que contribuem para que, sem deixar de parte a tradição, a atual produção literária para a infância, decorrente da tensão dialética entre os princípios de homeostase e os princípios de homeorrese que caracterizam o sistema semiótico literário, se apresente mais propícia à inovação e ao conseqüente alargamento da oferta.<sup>131</sup>

Ana Margarida Ramos (2012b: 20) integra ainda no leque de questões que se encontram na origem desta “considerável abertura do cânone” - que tende a incorporar temas, textos e autores contemporâneos<sup>132</sup> -, a valorização das competências literárias (que encontra eco em iniciativas governamentais de promoção da leitura, a que nos referimos nos capítulos anteriores), a proliferação de pequenos prêmios, a publicação de traduções, e o crescimento de pequenas editoras que apostam na qualidade literária e estética das obras, aspeto a que regressaremos mais adiante.

A literatura infantil, em consonância com o desenvolvimento da sociedade e a alteração dos valores e costumes, vai, deste modo, abandonando a sua dimensão pedagógica e moralizadora, deixando, ainda, de ser vista como um mero entretenimento lúdico (Ramos, 2012b: 38), e passa a desafiar o sistema de valores, relativizando as visões maniqueístas da sociedade (Mota, 2016: 72). Com efeito, a panóplia temática que a atual literatura para a infância alberga, questão que enformará o ponto seguinte, é reveladora de uma preocupação em acompanhar os tempos, combinando, como refere Ana Margarida Ramos (2012b: 38), continuidade e tradição com novidade e evolução. Sem perder de vista uma das principais funções atribuídas a estes textos, a resposta às necessidades íntimas da criança (Cervera, 1992; Traça, 1992; Léon, 2004), da atual literatura infantil emana, igualmente, um forte potencial enciclopédico, a “espécie de pedra onde escavam quase todos os saberes” (Pina,

---

<sup>131</sup> A propósito da constante luta entre os princípios de homeostase e de homeorrese que caracterizam o sistema semiótico literário, Ana Margarida Ramos, Sandie Mourão e Maria Teresa Cortez (2017 a: 1), reportando-se à produção literária para a infância, referem: “The evolution of children’s literature has been characterized both by moments of tradition and rupture oscillating between a certain conservative tendency and an innovative experimentalism, as indeed is the case with canonical or institutionalized literature.”

<sup>132</sup> A propósito de alguns destes textos e autores, cf.: Ramos (2016a: 43-45).

2005: 123), e ainda uma dimensão de questionamento, conducente à proação, que, na opinião de Renée Léon (2004: 21), se apresenta como um meio de combate à “literatura infantilizante”.

À luz da perspectiva de continuidade, parece ser possível isolar um conjunto de características que, pelo facto de tornarem o texto atrativo para o seu leitor preferencial, e aceite pelo leitor adulto<sup>133</sup>, tem singularizado a literatura infantil. A vitória do bem sobre o mal, a estrutura fechada, e os finais felizes encontram-se, de acordo com alguns autores (Azevedo, 2011a; Ramos, 2012b; Colomer, 2016), entre os principais elementos que, herdados da tradição, continuam a figurar numa boa maioria de textos contemporâneos. Fernando Azevedo (2011a: 19) sintetiza esta prevalência, destacando ainda a carga afetiva e emotiva de que se revestem os textos de potencial receção leitora infantil,

“ (...) a proposta de mundos possíveis onde, clara e explicitamente se evidencia uma vitória dos valores do bem sobre os valores do mal, dos valores da justiça sobre os da injustiça, dos valores do amor sobre os do ódio, num ambiente de elevada carga afetiva e emotiva. E mesmo quando estes textos não explicitam um *happy end* euforicamente consolador, eles nunca chegam a propor aos seus leitores a visão de um mundo sem quaisquer possibilidades de remissão.”

Efetivamente, o predomínio de desfechos narrativos positivos, terá sido, segundo Teresa Colomer (2016: 10), um dos aspetos mais valorizados pelos psicólogos do século XX, o que justificará, a par do princípio de homeostase que rege o sistema semiótico literário, o facto de continuar a ser uma tendência (representando 70% da produção literária para a infância). No entanto, e de acordo com a mesma autora, o panorama terá começado a mudar a partir da década de oitenta do século XX<sup>134</sup>, momento onde, fruto da adaptação da literatura infantil aos contextos de cada época, começam a surgir alternativas ao tradicional *happy end*. A aceitação do conflito pelas personagens, o final negativo, e o final aberto vão marcando presença, desde então, nas publicações destinadas à infância.

Na base do surgimento de alternativas ao desenlace positivo parecem encontrar-se duas questões fulcrais. Por um lado, o facto de a literatura infantil se ter aberto a um

---

<sup>133</sup> Esta questão remete-nos para a natureza ambivalente dos textos da literatura infantil (Cf.: Shavit, 2003).

<sup>134</sup> Esta indicação tem como referência a publicação para a infância em Espanha. Em Portugal, tal tendência parece começar a verificar-se sobretudo a partir da década de noventa.

conjunto cada vez mais abrangente de questões, e, por conseguinte, ter passado a integrar temas antes considerados *tabu*. A este respeito, refere Ana Margarida Ramos (2012b: 42),

“Deixando, sobretudo a partir da década de 90, de estar circunscrita a temáticas habitualmente conotadas com o universo infantil, criadoras de uma certa ambiência positiva e uma tonalidade eufórica e edulcorada na criação de um mundo onde o fantástico, o maravilhoso e a tranquilizadora positividade tinham lugar garantido, a literatura infantil contemporânea abre-se a todas as visões do mundo (...).”

Por outro lado, e decorrente da primeira questão, porque se pretende capacitar as crianças para enfrentar problemas, e assumi-los como parte da existência, ter-se-á produzido, segundo Teresa Colomer (2016: 11), uma certa rutura da proteção infantil em relação aos temas a que a criança poderia / deveria ser exposta. Esta visão justifica, de acordo com a autora, a opção pelos finais onde se dá a aceitação do conflito por parte da personagem, que, fruto da maturação adquirida, se torna capaz de aceitar e controlar os sentimentos negativos provocados pela situação, encontrando meios para seguir em frente.

Em relação aos finais negativos, apenas parecem ser usados quando se pretende produzir um efeito muito intenso, podendo ser apresentados sob uma perspetiva humorística, ou sob um prisma dramático, deixando, por vezes, ao leitor, a possibilidade de decidir entre dois desfechos (Colomer, 2016: 12).

Já os finais abertos parecem inclinar-se para a materialização da dimensão artística da literatura para a infância. Com efeito, ainda segundo Teresa Colomer (2016: 12), estes finais apelam de forma mais explícita à colaboração do leitor, servindo-se, por exemplo, do humor, da ambiguidade narrativa ou da metaficção para implicar o leitor no desenlace. A apresentação de um final aberto pode ainda caber à ilustração, componente que vem granjeando terreno nas publicações literárias para a infância, e que em muito tem contribuído para a sua valorização sob o ponto de vista estético.

Os aspetos elencados são, em nosso entender, reveladores do efetivo acompanhamento dos tempos por parte da produção literária para a infância, que se materializa em produtos cada vez mais consentâneos com uma efetiva educação literária - comportando as distintas dimensões que dela emergem -, bem como com uma

educação artística - responsável pela educação do olhar -, características que a tornam um meio privilegiado de desenvolvimento de múltiplas competências, como, pertinentemente, enfatiza Ana Margarida Ramos (2010a: 60),

“Se reconhecemos à obra literária de potencial recepção infantil um estatuto, do ponto de vista estético e artístico, em tudo semelhante ao da sua irmã canonizada, as competências de leitura por ela exigidas terão, por comparação, de ser também análogas àquelas que os leitores adultos põem em ação. E, neste sentido, são muitas as publicações contemporâneas especialmente destinadas aos pequenos leitores que, para além do relevo das suas dimensões estética / artística e lúdica, configuram exemplos de textos e de imagens (...) potenciadoras do desenvolvimento de múltiplas competências, formando leitores (também literários) capazes de pôr à prova os limites da interpretação.”

## 2. TENDÊNCIAS TEMÁTICAS: DA (REVISITAÇÃO DA) TRADIÇÃO AOS TEMAS EMERGENTES

Retomando o discurso de Cláudia Pereira (2008: 48), a relação entre literatura e sociedade, apesar de não comprometer a criatividade dos autores, condiciona o ato de criação artística, que assume, por esse motivo, uma dupla função social: por um lado, reflete as relações sociais, e por outro, sugere um projeto de sociedade, que se poderá transformar em orientação, decorrendo desta vertente a dimensão de questionamento, conducente à proação, a que nos referíamos no ponto anterior.

De acordo com Renée Léon (2004: 21-22), o que mais sobressai na atual produção literária para a infância e juventude é a diversidade de temas abordados, que abarcam questões de natureza psicológica, sociológica, ecológica, ética e metafísica. Constituindo-se, essencialmente, como uma possível resposta às possíveis interrogações existenciais da criança, a autora defende que a atual literatura infantil, através do conjunto de questões que tematiza, retoma, embora sob um prisma distinto, a tradição do conto, uma vez que não se escusa a revelar a realidade humana,

“(…) les livres actuels parlent absolument de tous les sujets, jusqu’aux plus sensibles: les relations familiales, les problèmes de fratrie, le divorce, l’adoption, la mort des grands-parents, l’amour, l’amitié, la différence, le handicap, le racket, la violence, la guerre, le racisme, la pollution... Cette littérature-là reprend donc, dans un ton assez différent, cependant, la grande tradition du conte qui, d’une certaine manière, n’hésitait pas à montrer la réalité humaine dans toute sa violence (...).”



Já Ana Margarida Ramos (2012b: 34), tendo como referência a primeira década do século XXI, considera que a grande transformação verificada no panorama literário para a infância e juventude em Portugal reside na atenção a temas relevantes e atuais na sociedade contemporânea, como “os problemas ambientais e a ecologia, o multiculturalismo e a interculturalidade, o racismo e a xenofobia, a guerra e a violência, o sofrimento e a morte ou a sexualidade, episódios históricos controversos e questões políticas”. Os textos que tematizam estas questões, são, segundo a investigadora, promotores do questionamento e da reflexão impedindo “o silenciamento ou branqueamento de temáticas polémicas”.

Com efeito, as temáticas polémicas, também consideradas fraturantes (Ramos e Fonseca, 2015), difíceis, ou ainda com uma certa conotação de tema *tabu*, como se lhes refere, de forma interrogativa, Cláudia Mota (2015: 77), apesar da presença crescente que vêm marcando na produção literária para a infância no nosso país, à semelhança do que vem acontecendo a nível internacional, ainda carecem, de acordo com a mesma autora de alargamento e aprofundamento<sup>135</sup>.

Se, como refere Ângela Balça (2008: 2), a tematização de questões mais ligadas à ecologia, aos problemas sociais e políticos, ao conflito de gerações, ou à discriminação, se encontra consolidada nos textos de potencial receção literária infantil, estes temas não deixam, porém, de representar desafios constantes fruto da emergência de novas problemáticas. Atente-se, a título de exemplo, na questão dos problemas sociais e políticos, da qual decorrem problemáticas relacionadas com a imigração ou o drama dos refugiados. Cláudia Mota (2015: 78-79), que considera que o caminho do tratamento dos temas difíceis, na literatura infantil, se encontra lançado mas não terminado, elenca como questões a necessitar de aprofundamento “a abordagem explícita a temas de cariz político, como a guerra colonial, a escravatura ou a miséria social flagrante nalguns períodos históricos”, a par de outros de índole sexual, étnica ou religiosa, como o diálogo inter-religioso. A autora defende que os temas polémicos na literatura para a infância,

---

<sup>135</sup> A atestar a pertinência da presença, tratamento (e urgência) destas questões na literatura infantil, teve lugar entre 26 e 28 de março de 2015, na Universidade de Aveiro, The Child and the Book Conference: Children’s Literature Fractures and Disruptions, evento que contou com a participação de investigadores de 12 países, e que esteve na origem da recente publicação *Fractures and Disruptions in Children’s Literature* (Ramos, Morão e Cortez, 2017 b).

pelo facto de integrarem as vivências do seu destinatário preferencial, deveriam registar uma maior frequência (Mota, 2015: 108-109),

“(…) porque não abordar esses e outros temas fortes – relacionados com a família, questões de género, sexualidade, homofobia, adoção, exploração de trabalho infantil, violência doméstica, bullying, discriminação étnica / religiosa e exiguidade económica – com mais frequência, embora sem perder a subtilidade e sem cair em moralismos?

Só sensibilizando os mais novos para questões nevrálgicas como estas é que a literatura infantil se pode afirmar como verdadeira ferramenta de promoção do debate escolar, social, cultural e familiar que se deseja ver impulsionado no nosso país. Só assim ela se mostrará capaz e acompanhar simultaneamente a evolução dos tempos e as preocupações globais.”

De entre o leque de temáticas apresentadas, uma das questões que vem granjeando território na atual produção literária para a infância, pelo carácter emergente que assume, com implicações diretas no quotidiano da criança, parece ser a representação da família. Deste tema decorrem questões como “os estereótipos de género, os «novos» e «alternativos» modelos familiares, a evolução do conceito de família, algumas figuras-chave do universo familiar, como os avós” (Ramos e Ferreira Boo, 2013: 13), assuntos que, pela pertinência e atualidade de que se revestem, deram forma às II Jornadas Internacionais de Crítica e Investigação em Literatura Infantil e Juvenil<sup>136</sup>. De destacar, por exemplo, no âmbito deste espaço de reflexão, apenas para exemplificar dois dos contributos nacionais, os trabalhos de Conceição Tomé e Glória Bastos, e de Ana Margarida Ramos, que incidiram, respetivamente, sobre a questão dos conflitos familiares mais recorrentemente expostos na literatura juvenil<sup>137</sup>, e a representação da homoparentalidade na literatura infantil<sup>138</sup>, uma questão que já havia sido tematizada, embora sob um prisma distinto, por Fernando Azevedo<sup>139</sup>, no âmbito do 32º Congresso do IBBY, em 2010, cuja tónica incidiu sobre as minorias<sup>140</sup>.

A par destas tendências, que representam a novidade, ora pelos temas em si, ora pelo tratamento de que são alvo na atual produção literária para a infância<sup>141</sup>, mantém-se, como refere Sara Silva (2011a: 218), a tradicional ficcionalização de tópicos como a

---

<sup>136</sup> Evento que teve lugar no mês de maio de 2012, na Facultad de Filología y Traducción de la Universidad de Vigo.

<sup>137</sup> Cf.: Tomé, C. e Bastos, G. (2013).

<sup>138</sup> Cf. Ramos, A.M. (2013).

<sup>139</sup> Cf.: Azevedo, F. (2010a).

<sup>140</sup> Evento que teve lugar de 8 a 12 de setembro de 2010, em Santiago de Compostela, subordinado ao tema: The Strength of Minorities ([www.ibbycompostela2010.org](http://www.ibbycompostela2010.org))

<sup>141</sup> Como acontece por exemplo em relação à tematização da questão ambiental (cf.: capítulo VI, Parte III).

natureza e os animais, que podem ser tratados, segundo Ana Margarida Ramos (2012b: 35), sob uma perspetiva mais antropocêntrica ou mais ecologicamente sustentada, e ainda, de acordo com a mesma autora, a reescrita da tradição oral, que ora envereda pela fidelidade aos textos, ora pela “criação de universos subversivos e paródicos, desafiando os temas e motivos tradicionais”. Dentro do domínio mais realista, que tematiza universos como a casa, a família ou a escola, próximos do universo empírico da criança, a autora refere-se a percursos de leitura que parecem sugerir a introspeção, a valorização do olhar e dos afetos.

Se a par da investigação e da análise à atual produção literária para a infância, tivermos ainda em conta os prémios e/ou alguns dos principais eventos onde a literatura infantil tem maior visibilidade, é possível, por um lado, confirmar as tendências referidas, e por outro, isolar, ainda, outras questões que emergem da atual produção literária para a infância. Atente-se, apenas a título de exemplo, na mais recente Feira de Bolonha<sup>142</sup>.

Num artigo publicado pelo jornal *El Mundo*<sup>143</sup>, a propósito do evento, cuja tónica é colocada na afirmação do mercado editorial para a infância, as editoras Marta Bueno e Reina Duarte, do Grupo Planeta e da Editora Edebé, respetivamente, apontam para dois aspetos que se destacam na atual produção, com influência na atratividade do produto: o humor, que segundo a representante da primeira editora, é um elemento apreciado por públicos de diferentes idades, incluindo as crianças e os jovens; e a presença de personagens femininas, ativas, e de personalidade vincada, aspeto que a representante da editora Edebé considera uma tendência na atual produção literária para a infância (Plaza, 2017: s/p). A questão da atratividade não pode, com efeito, deixar de ser tida em consideração, uma vez que encontra eco nos interesses e preferências dos leitores. Como pertinentemente afirma Cláudia Mota (2015: 21), “embora se adivinhem certas linhas temáticas preferenciais no campo da literatura infantil, convém não esquecer que as tendências serão sempre definidas pela maior ou menor recetividade dos leitores face às obras e autores atuais”.

---

<sup>142</sup> Evento que teve lugar entre 3 e 6 de abril de 2017, em Bolonha (Itália).

<sup>143</sup> Artigo publicado no *El mundo* [em linha] a 17.4.2017, com o título “Feria de Bolonia: la literatura infantil y juvenil seguirá creciendo”. Disponível em <http://www.elmundo.es/cultura/literatura/2017/04/16/58f2083546163fb5658b45bd.html>. Acedido a 11.5.2017.

Retomando a Feira de Bolonha, e de acordo com Ana Garralon (2017: s/p), para além de se confirmarem tendências como a questão ambiental, revestem-se de novos contornos questões ligadas à interculturalidade, e parece afirmar-se, ainda, uma nova tendência: a arte na produção editorial para a infância<sup>144</sup>. Efetivamente, a reforçar esta inclinação, para além da proliferação de edições que entram no domínio do livro-objeto<sup>145</sup>, encontra-se, a nosso ver, o número crescente de obras que promovem a reflexão em torno da própria literatura<sup>146</sup>. Esta última tendência, a que Cláudia Mota (2015: 212-215) já havia aludido, embora sob o prisma da presença narrativa da leitura e da escrita nas produções literárias para o público infantil, serve, de acordo com a autora, para cimentar duas importantes convicções sociais: “a de que a leitura se revela crucial para o futuro individual e coletivo das crianças e jovens; e a de que o amor aos livros necessita de estímulos regulares” (Mota, 2015: 214).

Por último, parece-nos que a revisitação dos clássicos, porventura fruto da inclusão de alguns títulos nas listas de leituras recomendadas, nomeadamente as que emanam das Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico e do Plano Nacional de Leitura, se afigura, igualmente, como tendência temática na literatura para a infância e juventude. É, de facto, curioso verificar que, decorrente de tais orientações, comecem a chegar ao mercado editorial português traduções de clássicos da literatura infantojuvenil, que, até à data haviam sido, sobretudo, alvo de adaptações<sup>147</sup>. Tendo em consideração que estes textos, pelo seu carácter fundacional, como referíamos no capítulo dedicado à educação literária, se revestem de um enorme potencial no que à formação do intertexto leitor diz respeito, trata-se, a nosso ver, de uma temática de elevada pertinência num contexto onde a leitura literária se revela, como constatamos, mais do que necessária, urgente para a formação de leitores competentes, cidadãos de pleno direito do século XXI.

Tendo em conta que a seleção do *corpus* literário que serviu de base ao nosso estudo teve como principal critério as atuais tendências da literatura infantil, grande parte dos temas elencados serão retomados na terceira parte deste trabalho, ao longo

---

<sup>144</sup> Estas questões serão retomadas, e aprofundadas, nos capítulos VI, IV, e VII da terceira parte deste trabalho.

<sup>145</sup> Este conceito, de entrada recente, no nosso país, ao nível da investigação, será retomado no capítulo VII da Parte III deste trabalho no âmbito do tema Literatura Infantil e Arte.

<sup>146</sup> Cf.: Capítulo VII, Parte III: “Os Livros dos Outros”.

<sup>147</sup> Esta questão será retomada no capítulo VIII, Parte III, no âmbito da temática Literatura Infantil e Clássicos Revisitados.

dos oito capítulos temáticos que descrevem o estudo, onde apresentaremos um conjunto de considerações teóricas, sustentado na investigação e suportado pela atual edição literária para a infância<sup>148</sup>.

À luz das considerações apresentadas, podemos concluir que, fruto do exponencial aumento da produção literária para a infância, decorrente não só das questões de legitimação, mas também de políticas governamentais que apostam na promoção do livro e da leitura, por sua vez reveladoras da consciência da importância da educação literária ao nível da formação global do indivíduo, a atual literatura infantil propõe, através do seu amplo leque temático, e retomando o discurso de Ana Margarida Ramos (2012b: 42), “leituras alternativas à maniqueísta organização do mundo dos textos tradicionais, dando voz a conflitos interiores, às inquietudes do indivíduo, à questionação, à fragilidade da existência, num caleidoscópio cada vez mais multifacetado e multicolor”.

Neste sentido, a atual literatura infantil, à semelhança da sua “irmã maior”, parece assumir cada vez mais um caráter cosmopolita<sup>149</sup> que acentua a dimensão humana da literatura a que se refere Renée Léon (2004: 5), e que a torna significativa e pertença de todo o ser humano:

“Qu’il s’agisse des mythes, des contes et autres textes de notre patrimoine culturel, ou de textes plus contemporains, les livres sont des histoires d’êtres humains racontées par des êtres humains pour d’autres êtres humains. Ils abordent des thèmes et des préoccupations universelles. Ils proposent une vision du monde et transmettent des valeurs. Ils s’adressent autant à l’enfant qu’à l’élève, à la personne humaine et à l’être métaphysique qui est en lui, à son imagination, à sa sensibilité, à son éthique autant qu’à son intelligence. ”

### 3. BREVES APONTAMENTOS SOBRE A FORMA E O DISCURSO

A opção pela inclusão destes breves apontamentos prende-se sobretudo com a necessidade de justificar as nossas opções em relação à seleção do *corpus* literário que enforma o presente estudo, e que se compõe, em boa parte, de álbuns,

---

<sup>148</sup> Os temas que enformam o estudo são: Literatura Infantil e Património Popular; Literatura Infantil e Representações da Família; Literatura Infantil, História e Efemérides; Literatura Infantil e Interculturalidade; Literatura Infantil e Temas Difíceis; Literatura Infantil e Ambiente; Literatura Infantil e Arte; Literatura Infantil e Clássicos Revisitados. Cf. Parte III (Capítulos I a VIII).

<sup>149</sup> Sobre a dimensão cosmopolita da literatura infantil cf.: Américo Lindeza Diogo (1994: 7).

predominantemente narrativos. Efetivamente, tendo em conta que esta parece representar a principal tendência de “género editorial”, como veremos adiante, aliar às atuais tendências temáticas, as principais novidades em termos de forma e de discurso apresentava-se como uma opção, em nosso entender, coerente. Neste sentido, faremos uma brevíssima incursão pelos seguintes tópicos: a predominância do discurso narrativo; o álbum enquanto género editorial que se afirma; e o lugar dos dicionários e alfabetos.

### 3.1. O discurso narrativo

Como facilmente se constata através de uma análise aos catálogos editoriais, ou páginas webgráficas de editoras vocacionadas para a infância, o discurso narrativo continua a prevalecer na atual produção para a infância, ideia, aliás, corroborada por Ana Margarida Ramos (2012b: 25) e por Sara Reis da Silva (2011 a: 218), autora que defende este género como tendência na atual produção, presentificando-se sobretudo sob a forma de narrativa breve ou de conto. Neste sentido, parece-nos natural que seleções bibliográficas que procurem retratar o atual panorama literário para a infância, apresentem predominância deste género literário.

Antes de avançarmos para aspetos mais relacionados com a forma, parece-nos caber neste ponto um apontamento, da autoria de Ana Margarida Ramos (2012b: 35-36), em relação ao uso da língua nos atuais textos de potencial receção leitora infantil. Efetivamente, parece que a verdadeira novidade em termos linguísticos reside no uso inovador dado a este instrumento:

“Do ponto de vista linguístico e formal, os melhores textos literários para crianças distinguem-se pelo uso criativo e inovador – às vezes subversivo e com intenções simultaneamente lúdicas e didáticas – da língua, alvo de experimentação e de jogos de palavras e de ritmos. Destaque-se, igualmente, o recurso ao humor, obtido através da utilização dos mais diversos tipos de cómico e o *nonsense*, subvertendo e desconstruindo estereótipos e ideias feitas, promovendo o diálogo intertextual com a tradição e com outros textos literários.”

### 3.2. O Álbum

No atual panorama da produção literária para a infância, o que efetivamente parece destacar-se é o álbum enquanto género editorial (Ramos, 2010a; 2011; 2012 b),

considerado como o maior e o mais inovador contributo da literatura para a infância no universo literário (Ramos, 2010a: 33-34). Efetivamente, desde o ensaio inaugural de José António Gomes (2003a), a partir do qual o autor procurou fazer algumas aproximações a este produto editorial, os estudos em torno do tema têm-se sucedido, destacando-se o considerável número de trabalhos da investigadora Ana Margarida Ramos (2007; 2009a; 2010a; 2011; 2012b; 2016a; 2017b), os textos de Sara Reis da Silva (2006; 2011a; 2016), e o recente trabalho de Gabriela Sotto Mayor (2016), decorrente de um minucioso estudo levado a cabo no âmbito do seu programa doutoral, apenas para citar aqueles que nos parecem mais expressivos no panorama nacional.

Não nos deteremos, neste espaço, sobre questões de dilucidação do conceito. Com efeito, para além do tema ter sido já alvo de ampla análise por parte dos investigadores supracitados, e ainda assim parecer carecer de precisão (Sotto Mayor, 2016: 4), a questão distancia-se do âmbito do nosso estudo. Partindo, neste sentido, da definição geral apresentada por Ana Margarida Ramos (2011: 25), que considera o álbum como uma “publicação onde a imagem tem um lugar central, ocupando significativamente mais espaço do que o texto (que pode nem aparecer)”, interessamos sobretudo, em termos de enquadramento teórico ao nosso trabalho, as diferentes formas e discursos que o álbum pode assumir, as distintas funções desempenhadas pela ilustração, e ainda os projetos editoriais mais relevantes no que à edição do álbum diz respeito.

Deste modo, e no que respeita à tipologia, entre este género editorial podem encontrar-se os “álbuns narrativos (com ou sem texto, em prosa ou em verso), os poéticos, e os álbuns portefólio, documentário ou catálogo, onde as imagens e os textos que as legendam se organizam de forma acumulativa e não casual” (Ramos, 2011: 29), tipificação que é retomada por Gabriela Sotto Mayor (2016: 327-369).

Como facilmente se depreende, tendo em conta a prevalência do discurso narrativo, a predominância recai, naturalmente, sobre o álbum narrativo. Decorrente de uma menor expressão da poesia enquanto género literário, pese embora o facto de tal género poder ser considerado uma atual tendência na literatura infantil<sup>150</sup>, o álbum

---

<sup>150</sup> Cf.: capítulo VIII, Parte III.

poético ocupa um lugar mais modesto ao nível da edição. Este produto, marcado por uma arquitetura híbrida, que resulta da conjugação entre o texto verbal e pictórico, apresenta-se, porém, segundo Sara Reis da Silva (2011a: 274), como um objeto estético potenciador de múltiplas leituras. Em relação à última categoria, e tentando aproximar esta tipificação à nossa seleção, incluem-se os álbuns que, não sendo poéticos, também não apresentam um fio narrativo, “as publicações cuja estruturação combina a acumulação de funções sem causalidade ou sequência” (Sotto Mayor, 2016: 368). Segundo Ana Margarida Ramos (2011: 32), dicionários e alfabetos são exemplos de publicações que integram este grupo de álbuns, um registo a que voltaremos mais adiante.

Em relação às funções que a ilustração pode desempenhar, Ana Margarida Ramos (2010a: 31), considera que podem ir da mera sedução do leitor, cativando-o para a leitura da obra, até à substituição do texto, preenchimento de lacunas da componente verbal, integração de outras possibilidades de leitura, descodificação do sentido do texto, e aprofundamento e ampliação das possibilidades narrativas. Já Gabriela Sotto Mayor (2016: 15), partindo da proposta de Obiols Suari (2004), elenca um conjunto de cinco funções para a ilustração: “mostrar o que as palavras não dizem; transformar o conteúdo do texto; decorar e embelezar o texto; captar e mostrar partes do mundo que nos rodeia, e enriquecer aquele que a observa”.

A granjear terreno enquanto elementos de construção de sentidos, atuando sobretudo ao nível da antecipação, encontram-se, igualmente, os elementos paratextuais, com destaque para a capa, a contracapa, as guardas, a ficha técnica e a folha de rosto: “a forma como estes elementos interferem na leitura, contribuindo decisivamente para a criação de expectativas ou para a sua confirmação / derrogação, explica a atenção que estes elementos, antes meramente decorativos ou ornamentais, têm conhecido por parte dos designers e das editoras” (Ramos, 2010a: 78).

Tendo em consideração a explosão do álbum enquanto género editorial (Ramos, 2012b: 29), é visível a crescente aposta neste produto, por parte das editoras, sobretudo das mais vocacionadas para a edição literária para a infância. Consideramos, neste sentido, dignas de destaque pelo facto de o álbum constituir a sua principal aposta, as



editoras Planeta Tangerina, Bruáa, Kalandraka, Oqo, Pato Lógico, Trinta por uma Linha, e Orfeu Mini (chancela da Orfeu Negro), sem prejuízo, todavia, de outros grupos editoriais que publicam assiduamente trabalhos assinados por ilustradores conceituados, como acontece com a ASA e a Caminho, que integram o atual grupo Leya, ou a Assírio & Alvim, que integra a Porto Editora<sup>151</sup>.

À luz do exposto, é possível, com efeito, compreender o enorme potencial que emana do álbum, no âmbito da educação literária, tendo em conta o conjunto de competências que a sua leitura / apropriação mobiliza. A terminar, apenas a título de curiosidade, e a comprovar o efetivo valor que este produto encerra, merece referência o artigo “unha selección para a educación literária” (AA VV, 2011a: 81-10), que apresenta um conjunto de sessenta e quatro álbuns, entre os quais alguns de autoria portuguesa, cujas características parecem tornar estas obras instrumentos privilegiados ao serviço da educação literária.

### 3.3. Dicionários e Alfabetos

Com origem no século XIX (Sanjuán, 2015: 42), os dicionários e alfabetos, que apareceram inicialmente associados a funções didáticas, incorporam hoje um conjunto diversificado de recursos literários e estéticos, repartindo-se entre géneros mais tradicionais e mais contemporâneos. Entendidos como álbum, estas obras, de acordo com a tipificação apresentada anteriormente, integram a categoria de portefólio ou catálogo.

Dada a sua crescente proliferação editorial, estes produtos parecem ter começado a ser alvo de recente interesse por parte da investigação<sup>152</sup>. De acordo com Marta Sanjuán (2015: 43), esta atenção parece dever-se não apenas ao crescimento do produto, mas também ao interesse literário de que se revestem muitos dos títulos recentes que integram esta categoria, “fundamentalmente por su aproximación al libro-álbum y al juego experimental con el lenguaje y con todo tipo de códigos visuales y formatos.”

---

<sup>151</sup> Sobre esta questão cf.: Sotto Mayor (2016: 85-86), Silva (2016: 145); Ramos (2016a: 49-54).

<sup>152</sup> A nível nacional registe-se, por exemplo, o trabalho encetado por Sara Reis da Silva, que tem vindo a dar corpo a algumas comunicações apresentadas em Jornadas e Encontros de Literatura Infantil, como aconteceu na Biblioteca Municipal de Estarreja, no dia 22 de abril de 2017, no âmbito do VII Encontro de Literatura Infantil.

Num interessante ensaio panorâmico sobre este assunto, a mesma autora apresenta um conjunto de aspetos que parecem contribuir para que estas obras se assumam como produtos inovadores: a aparição de abecedários temáticos; a integração de textos poéticos com jogos vanguardistas; o jogo metaficcional proporcionado, por exemplo, pela antropomorfização de letras; o surgimento de abecedários constituídos por séries de contos em prosa, que a autora denomina de abecedários ficcionais; a relação complexa entre o texto e a imagem; e ainda a questão do formato e do livro como objeto estético (Sanjuán: 50-55).

Estas obras, que, como referiu Rita Pimenta (2010: 72), se transformaram num instrumento de maior liberdade artística, parecem encerrar um elevado potencial no que à fruição estética diz respeito. Paula Ramos, educadora e coordenadora do projeto Creative People, considerando estes produtos como ótimos pontos de partida para dinamizar atividades lúdicas e divertidas na escola ou na família, declarava em entrevista a Rita Pimenta (2010: 74), que

“os atuais abecedários ilustrados, ligando as letras às palavras e frases sugestivas estimulam a imaginação e a fantasia. Inicia-se a criança numa sensibilização e gosto por uma cultura visual que pode servir também como base da educação estética e dos sentidos”.

Não obstante a dimensão lúdica dos dicionários e alfabetos, e como pertinentemente enfatiza Marta Sanjuán (2015: 61), algumas destas obras exigem uma ativa cooperação entre o texto e o leitor, implicando competências avançadas de leitura, razão pela qual, segundo a autora, alguns destes textos parecem carecer de uma intensa ação mediadora.

Ao longo da terceira parte do nosso trabalho, sobretudo no âmbito da análise do *corpus*, algumas das considerações que apresentamos nestes breves apontamentos, serão retomadas e particularizadas.

# PARTE II: METODOLOGIA



## Metodologia

Na presente secção, que dá corpo à Parte II deste trabalho, pretendemos apresentar e justificar as opções metodológicas do nosso estudo e dar a conhecer o programa que o enforma, através da descrição dos passos dados ao longo do processo de investigação, com especial enfoque no trabalho de campo.

Iniciaremos com uma nota prévia sobre a estrutura do presente trabalho, uma vez que a mesma se distancia, de algum modo, das estruturas mais usuais em trabalhos desta natureza. Faremos uma breve revisão teórica sobre a Investigação Qualitativa, em geral, e o Estudo de Caso, em particular, onde buscaremos encontrar, sempre que possível, uma articulação entre a especificidade do nosso programa e os fundamentos teóricos. Teceremos algumas considerações acerca da Análise de Conteúdo, tendo em conta que constitui o nosso principal método de análise e tratamento de dados. Apresentaremos o Design do Programa Educação Literária na Família, desde a sua conceção, passando pelos objetivos, até à seleção do *corpus*. Da descrição do estudo farão parte tópicos como a Preparação do Programa, os Participantes, os Instrumentos de Recolha de Dados, e a Caracterização do Meio. Por fim, centrar-nos-emos no Trabalho de Campo propriamente dito, onde descreveremos os principais passos dados para a implementação do programa. Terminaremos com uma breve alusão teórica à questão da Validade e Generalização.

### 1. NOTA PRÉVIA SOBRE A ESTRUTURA DO PRESENTE TRABALHO

A estrutura a que obedece este trabalho de investigação distancia-se, de algum modo, dos formatos usualmente utilizados em trabalhos desta natureza.

Foi nossa opção, depois dos capítulos teóricos, que enformam os quatro pilares sobre os quais assenta o nosso estudo, dando corpo à primeira parte deste trabalho, e depois da parte dedicada à Metodologia, sobre a qual nos debruçamos neste momento, dedicar uma terceira parte ao conjunto de temas que subjaz ao nosso estudo de caso: o Programa de Educação Literária na Família.

Assim, cada capítulo da terceira parte deste trabalho terá por base o tema de cada sessão, perfazendo um total de oito capítulos temáticos, que obedecerão a uma estrutura que contempla:

i) Breves considerações teóricas sobre o tema da sessão: particularização de questões relativas às atuais tendências da literatura para a infância;

ii) Corpus literário: critérios de seleção e análise das obras;

iii) Sugestões de abordagem aos textos: descrição e fundamentação das estratégias de abordagem às obras literárias, delineadas e propostas;

iv) Recepção / Resultados: apresentação e análise de resultados, baseada na recepção leitora em ambiente familiar à luz das pistas de abordagem sugeridas. Desta análise vão emergindo conclusões, que serão, simultaneamente, apresentadas;

v) Em jeito de síntese: breve súmula dos aspetos considerados mais relevantes em relação à recepção, no âmbito da especificidade de cada tema.

Conclusões de âmbito mais geral, à luz dos objetivos delineados, assim como as dificuldades e limitações do estudo, acompanhadas de sugestões para trabalhos futuros, são apresentadas na quarta e última parte do trabalho.

A opção por esta estrutura, sobretudo em relação à terceira parte da dissertação, tem como principal objetivo tornar mais fácil a leitura e a compreensão do trabalho desenvolvido, tendo em conta o desenho do programa. Uma vez que a cada sessão corresponde um tema específico, a apresentação dos resultados relativos a cada sessão/tema faz mais sentido, a nosso ver, dentro do contexto temático. Por outro lado, tomando em consideração o carácter evolutivo dos temas, cuja complexidade foi gradualmente aumentando ao longo do programa, esta tipologia de análise permitiu ter presente o contexto temporal de cada sessão, no sentido de melhor compreender não apenas o impacto de cada tema, mas também o efeito da sistematicidade e da crescente familiarização com o livro literário. Perspetivando a continuidade de programas desta natureza, acresce ainda a possibilidade de, a partir de cada capítulo temático, se construírem projetos temáticos, que, além de poderem ser permanentemente revistos e atualizados, permitem ainda ajustar-se a diferentes contextos de implementação, e a distintos públicos-alvo.

## 2. INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

O estudo que desenvolvemos assenta nos pressupostos da investigação qualitativa, metodologia que tem vindo a ser privilegiada em educação, estudada e aprofundada por autores como John Creswell (1998, 2009), Roberto Bogdan e Sari Biklen (1994), M. Cristina Cardona Moltó (2002), Norman Denzin e Yvonna Lincoln (1994), Menga Lüdke e Marli André (1986), entre outros, e assim sintetizada por Bruce Tuckman (2000: 532): “desenvolve-se na situação natural, sendo o investigador o instrumento de recolha de dados. A sua preocupação essencial é descrever, referindo o processo, analisando os dados indutivamente e preocupando-se com o significado das coisas”. A investigação qualitativa utiliza métodos menos estruturados e permite um relacionamento mais longo e flexível entre o investigador e os participantes, proporcionando o acesso a um maior número de detalhes, o que, por sua vez, tornará mais sólida a construção de significados, uma das características deste tipo de investigação. De acordo com os autores referidos, os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que os participantes experienciam, o modo como o interpretam e a forma como se sentem (Bogdan e Biklen, 1994: 51). Os estudos qualitativos envolvem o uso e a análise de uma grande diversidade de materiais, oriundos de fontes diversas (Denzin & Lincon, 2000), exigindo uma categorização cuidada dos mesmos.

### 2.1. Estudo de Caso

De acordo com John Creswell (1998), são cinco as principais tradições da investigação qualitativa: história de vida, fenomenologia, grounded theory, etnografia e estudo de caso. E embora possamos encontrar características comuns entre algumas destas tradições, como o estudo em contexto, a utilização de fontes diversas para recolha de dados, o estudo de um grupo restrito de pessoas, e a análise interpretativa de dados com ênfase no significado, deparamo-nos igualmente com alguns aspetos e procedimentos que permitem a sua distinção e adequação aos diferentes estudos.

O Estudo de Caso, enquanto método de investigação, afigurava-se, à luz dos principais fundamentos teóricos (Merriam, 1988; Yin, 1994; 2003; Stake, 1995, 1998; Duarte, 2008;), como o método mais adequado para o estudo que pretendíamos

efetuar: a compreensão dos efeitos de um programa de educação literária na família. Com efeito, e de acordo com Manuel Meirinhos e António Osório (2010), este método permite a aplicabilidade a situações humanas emergentes de contextos contemporâneos da vida real. Neste sentido, a atualidade de que se revestem as políticas governamentais nacionais, no que à educação literária e promoção da leitura diz respeito, assim como o aumento de práticas literárias na família, a nível internacional, questões a que aludimos no capítulo I, oferecem, a nosso ver, atualidade e pertinência ao estudo.

De acordo com a investigação, outras características emergem deste tipo de estudo. Baseamo-nos naquelas que Menga Ludke e Marli André (1986) destacam:

- O estudo de caso visa a descoberta, o que permite a introdução de elementos novos a qualquer momento, mesmo que não tenham sido previstos no inicial enquadramento teórico, aspeto que veio efetivamente a fazer a diferença no nosso estudo, pois, ao longo do processo, deparamo-nos com situações que nos obrigaram a efetuar alterações, como o caso de obras que foram substituídas, ora pelo facto de se encontrarem esgotadas, ora pela análise indicial que poderiam não vir a ter a receptividade desejada por parte dos participantes; assim como a inclusão de eventos extra, como aconteceu, por exemplo com a integração de uma tertúlia literária;

- Esta metodologia privilegia o estudo e a interpretação em contexto: no nosso caso, foi o mais próximo, afetivamente, do grupo de pais: a escola frequentada pelos filhos;

- Esta metodologia permite retratar a realidade de forma completa e profunda, o que levamos a cabo através da utilização de diferentes fontes de recolha de dados e respetiva análise;

- O estudo de caso incorpora múltiplas fontes de informação, aspeto a que aludiremos no ponto dedicado aos Instrumentos de Recolha de Dados;

- O estudo de caso permite generalizações naturalistas;

- Esta metodologia procura representar os diferentes pontos de vista, ainda que divergentes, dos participantes, aspeto muito importante no nosso estudo tendo em conta a natureza plurissignificativa do nosso *corpus* de trabalho (a literatura);

- Trata-se de uma metodologia que utiliza uma linguagem acessível.



Relativamente à interpretação de dados, M. Cristina Cardona Moltó (2002: 166) defende que o investigador deve desenvolver um marco conceitual para compreender e interpretar os dados que vai recolhendo ao longo do estudo. Neste sentido, e valendo-se sobretudo do método de Análise de Conteúdo, a que aludiremos de seguida, poderão ser criadas categorias de análise, que permitem fundamentar as conclusões apresentadas. O *design* de investigação, que apresentamos mais adiante, ajudará a entender o processo de recolha e interpretação de dados.

## 2.2. Análise de Conteúdo

Como depreendemos pelo exposto, a Investigação Qualitativa, em geral, e o Estudo de caso, em particular, são ricos em dados, tornando árdua a tarefa do investigador quanto à sua análise. Yvonna Lincoln e Egon Guba (1985) designam de lições aprendidas, aquilo que o investigador relata na fase interpretativa dos dados.

Neste sentido, o método de análise de conteúdo (Bardin, 1977; Coutinho, 2005; Esteves, 2006) afigurou-se-nos como o mais adequado ao nosso estudo. Este método, com raízes históricas que remontam à primeira metade do século XX, que passam por domínios como a hermenêutica, a análise da imprensa, as ciências políticas, e que encontra ecos em correntes como o behaviourismo, é considerado por Laurence Bardin (1977: 9), como um “esforço de interpretação que oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade”, o que nos parece bastante adequado ao domínio da educação, e sobretudo aos estudos que pretendem compreender um fenómeno, através do comportamento dos participantes mediante um estímulo. De acordo com a mesma autora, “trata-se de descrever o comportamento enquanto resposta a um estímulo, com um máximo de rigor e cientificidade” (Bardin, 1977: 16).

Este método de análise, aplicável quer a uma metodologia quantitativa<sup>153</sup>, quer qualitativa, parece revestir-se de particular aplicabilidade à Educação em geral, como já referimos, e aos Estudos da Criança em particular, tendo em conta que os dados são provenientes, muitas vezes, de comunicações numerosas e de registos extensos, cuja simples leitura, visionamento ou audição não permitiriam por si só a extração de

---

<sup>153</sup> Uma definição de análise de conteúdo que se tornou clássica, de acordo com Esteves (2006: 108), foi a de Bernard Berelson e Paul Lazarsfeld (1952), que a apresentavam como uma “técnica de investigação para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

conhecimento. A análise de conteúdo visa, deste modo, “a produção de inferências, a interpretação, e, eventualmente, a explicação dos fenómenos tanto patentes como latentes na comunicação” (Esteves, 2006: 108).

A Análise de Conteúdo pressupõe a organização da informação em categorias, através da codificação de dados. Dependendo dos procedimentos, a que os principais teóricos desta matéria denominam de fechados ou abertos, decorrentes de processos dedutivos ou indutivos, respetivamente, estaremos perante a criação de categorias pré-definidas ou emergentes. Este processo carece normalmente de validação por pares.

Todo o trabalho de análise de conteúdo deverá, então, partir do problema da investigação e procurar aproximações às hipóteses levantadas, que servem de guia ao investigador. Neste sentido, e de acordo com Manuela Esteves (2006: 109), uma primeira leitura, ou *leitura flutuante*, da globalidade da informação é necessária para apreender o sentido do todo. Só depois é iniciado o trabalho de “economia”, pois nem toda a informação é relevante para o estudo que se pretende efetuar, sendo, nesta fase, identificadas as unidades de análise com dados pertinentes.

No caso do estudo que aqui apresentamos, e depois de concretizadas as diferentes fases de leitura, e de apurados os dados, foi possível a criação de diferentes categorias: categorias pré-definidas, sobretudo aquelas cujos dados emergem dos pilares teóricos que sustentam o estudo, e que encontram eco na questão de investigação (e respetivos objetivos) e categorias emergentes, resultantes essencialmente da informação tratada a partir das entrevistas de *Focus Group*, modalidade adotada para a partilha de experiências em cada sessão, e do diário de bordo. Este assunto será retomado no ponto dedicado aos Instrumentos de Recolha de Dados, onde daremos conta de todas as fontes utilizadas.

Os resultados advindos da análise de dados poderão ser alvo de algum tipo de generalização e/ou levantar novas questões. Sobre este assunto teceremos algumas considerações no final deste capítulo.

### 3. DESIGN DO PROGRAMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA FAMÍLIA (ELF)

Na base do *design* da presente investigação estiveram questões de ordem social, cultural e educativa, que emergiram, na sua maioria, da nossa prática docente, formativa e investigativa, em diferentes contextos: docência nos cursos de Licenciatura em Educação Básica, exercício de funções de Professora Bibliotecária, formação de docentes dos diferentes níveis de ensino, e dinamização de projetos de promoção da leitura em contextos formais e não formais de educação, nomeadamente nas bibliotecas escolares e em ambiente familiar.

Ao longo da última década (sobretudo a partir da implementação da 1ª edição do Plano Nacional de Leitura), tem sido visível o esforço levado a cabo, a nível governamental, para colocar o nosso país “a par dos seus parceiros europeus”, o que aliás se vem traduzindo em resultados bastante satisfatórios, olhando, por exemplo, à evolução da prestação nacional dos testes PISA, que, como já referimos no capítulo dedicado à Educação Literária, conheceram em 2015 resultados surpreendentemente positivos, colocando o país acima da média da OCDE.

Todavia, e como referíamos antes, o contacto diário com os diferentes intervenientes no processo educativo / formativo, levam-nos a constatar, ainda, um conjunto de lacunas, sobretudo no que à leitura literária e ao seu papel na formação do leitor enquanto cidadão diz respeito, e que a seguir sintetizamos:

- A leitura carece, no nosso país, de um estatuto que lhe confira necessidade e importância, advindo daí a falta de hábitos associados aos livros;
- Apesar de a aposta crescente em programas de incentivo à leitura, em Portugal, são quase inexistentes iniciativas de formação literária para pais, sobretudo desenvolvidas a partir da escola, ou em articulação com a escola;
- São muito reduzidos os meios de formação e atualização literária para mediadores;
- Os meios de informação disponíveis são apenas do conhecimento de uma minoria de mediadores;
- A escassa formação de mediadores, de um modo geral, poderá comprometer a consecução dos objetivos da Educação Literária;

- As propostas de leitura constantes das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico apontam essencialmente para autores e textos clássicos, maioritariamente nacionais;

- O panorama editorial no âmbito da Literatura Infantil oferece hoje um conjunto de obras que permitem, a partir do livro, conhecer e refletir sobre uma ampla diversidade temática.

Em suma, apesar da aposta crescente, a nível governamental, em programas de incentivo à leitura, em Portugal são quase inexistentes iniciativas de formação literária para pais, sobretudo desenvolvidas a partir da escola, ou em articulação com esta. É, neste sentido, destes pressupostos que partimos para o *design* do nosso projeto.

Assumida a questão de investigação, ou o objetivo geral do estudo - Compreender os efeitos advindos de um contacto regular e esclarecido com Literatura Infantil de qualidade, tendo em vista a Formação de Leitores - e tendo por base os quatro pilares que enformam o referencial teórico deste trabalho, desenhamos um Programa de Educação Literária na Família para desenvolver ao longo de um ano letivo, junto de um grupo de pais de crianças do 2º ano do Ensino Básico, distribuído por oito sessões temáticas emergentes das atuais tendências da literatura infantil, de acordo com a informação constante da tabela 2.

**Tabela 2: Sessões Temáticas**

<b>Sessão</b>	<b>Tema</b>
1	Literatura Infantil e Património Popular
2	Literatura Infantil e Representações da Família
3	Literatura Infantil e História / Efemérides
4	Literatura Infantil e Interculturalidade
5	Literatura Infantil e Temas Difíceis
6	Literatura Infantil e Ambiente
7	Literatura Infantil e Arte
8	Literatura Infantil e Clássicos Revisitados

No seguimento do objetivo geral e partindo da premissa Formar Mediadores para Formar Leitores, que, transposta para este estudo, resulta em Formar Famílias Leitoras para Formar Crianças Leitoras, pretendemos com este programa assegurar os seguintes objetivos específicos:

- Reforçar práticas de literacia familiar ligadas à leitura;
- Dotar os primeiros mediadores de leitura (pais) de conhecimentos e meios que lhes permitam criar contextos favoráveis de leitura em ambiente familiar:
  - Dar a conhecer a diversidade temática da Literatura Infantil;
  - Ajudar a descobrir o potencial afetivo encerrado na Literatura Infantil;
  - Ajudar a criar rotinas familiares que incluam o livro e a leitura;
  - Criar junto das famílias a necessidade da leitura literária;
- Promover outros hábitos culturais, ligados à Música, à Arte e ao Cinema, a partir da Literatura Infantil;
  - Reforçar a articulação escola-família;
  - Otimizar orientações curriculares;
  - Formar leitores numa perspetiva de cidadania ativa.

#### 4. CORPUS LITERÁRIO

Foi a partir da especificidade dos objetivos apresentados que selecionamos as vinte e cinco obras que constituíram o *corpus* literário deste estudo, e que delineamos as estratégias de abordagem para cada uma delas, dando, deste modo, forma ao Programa de Educação Literária na Família.

Apresentaremos, de seguida, o *corpus* literário distribuído pelas oito sessões temáticas, e enunciaremos sucintamente os principais critérios que estiveram na base da seleção do mesmo, questão que será retomada na Parte III da presente dissertação<sup>154</sup>.

Tabela 3: Distribuição Temática do *Corpus*

Tema / Sessão	Obras	Prémios / Recomendações
1. Literatura Infantil e Património Popular	Soares, L.D., Carvalho, J. V. e Completo, D. (2013). <i>O Som das lengalengas</i> . Lisboa: Livros Horizonte.[1ª ed. 2011] Ballesteros, X. e Villán, O. (2010). <i>O Coelho Branco</i> . Matosinhos: Kalandraka. [1ª ed. 2002]  Vieira, Alice e Nazareth, C. (2007). <i>A que sabe esta História?</i> . Alfragide: Oficina do livro.	PNL;  PNL; Prémio Nacional Ilustração (Espanha, 1999); Prémio Legambiente (Itália 2010); Programa Nati per leggere (Itália 2012); PNL; Casa da Leitura (FCG);
2. Literatura Infantil e Representações da Família	Sobral, C. (2014). <i>O meu avô</i> . Lisboa: Orfeu Negro. Almeida, C. M. e Monteiro, M. (2015). <i>Amores de Família</i> . Alfragide: Caminho. Mota, A. e Peixoto, S. (2015). <i>Dicionário das palavras Sonhadoras</i> . Porto: Asa.	PNL; Prémio Internacional Ilustração (Bolonha 2014) PNL;
3. Literatura Infantil e História / Efemérides	Mésseder, J. P. e Sotto Mayor, G. (2009). <i>O Pai Natal e o Maiúsculo Menino</i> . Porto: Trinta por uma Linha.	

<sup>154</sup> Tendo em conta a estrutura não convencional que decidimos adotar na apresentação deste trabalho, afigurou-se-nos de mais fácil leitura e interpretação aprofundar as questões específicas relacionadas com as obras escolhidas no momento em que é explorado, particularmente, cada um dos oito temas.

	<p>Cristina, H. e Kono, Y. (2015). <i>Com 3 novelas de Iã</i> (o mundo dá muitas voltas). Carcavelos: Planeta Tangerina.</p> <p>Silei, F. e Quarelo, M. A. (2011). <i>O autocarro de Rosa Parks</i>. Lisboa: Dinalivro.</p>	<p>Selecionado para os Prémios BD Amadora 2015: melhor ilustração de livro infantil de autor português.</p> <p>Amnistia Internacional</p>
4. Literatura Infantil e Interculturalidade	<p>Sadat, M. (2013). <i>O Jardim de Babaï</i>. Figueira da Foz: Bruáa.</p> <p>Martins, I. M. e Carvalho, B. (2013). <i>O Mundo num Segundo</i>. Carcavelos: Planeta Tangerina.</p> <p>Letria, J. J. e Cruz, A. (2009). <i>O Alfabeto dos Países</i>. Alfragide: Oficina do Livro.</p>	<p>PNL;</p> <p>PNL; Casa da Leitura (FCG); Vencedor melhor livro infantil (Banco del Libro 2010)</p>
5. Literatura Infantil e Temas Dífceis	<p>Saldanha, A. e Kono, Y. (2015). <i>Gato procura-se</i>. Lisboa: Caminho.</p> <p>Aguilar, L. e Neves, A. (2011). <i>Orelhas de Borboleta</i>. Matosinhos: Kalandraka.</p> <p>Carballeira, P. e Danowsky, S. (2012). <i>O Princípio</i>. Matosinhos: Kalandraka.</p> <p>Martins, I. M. e Matoso, M. (2011). <i>Para onde vamos quando desaparecemos?</i> Planeta Tangerina.</p>	<p>Prémio Bissaya Barreto de Literatura para a Infância (2016);</p> <p>PNL;</p> <p>PNL;</p> <p>PNL;</p>
6. Literatura Infantil e Ambiente	<p>Garcia, R. e Starkoff, V. (2013). <i>Árvores no Caminho</i>. Pontevedra: oqo.</p> <p>Hawthorne, L. (2014). <i>Herberto</i>. Figueira da Foz: Bruáa.</p> <p>Cerro, M. (2015). <i>Depois da Chuva</i>. Matosinhos: Kalandraka.</p>	<p>PNL;</p> <p>VIII Prémio de Compostela para Álbums Ilustrados</p>
7. Literatura Infantil e Arte	<p>Varela, J. A. , Urberuaga, E. e Chang, S. (2012). <i>As Quatro Estações</i>. Matosinhos: Kalandraka.</p> <p>Goffin, J. (2007). <i>Oh!</i>. Matosinhos: Kalandraka.</p> <p>Magalhães, Á. (2013). <i>O Senhor Pina</i>. Ilustrações de Luiz Darocha. Porto: Assírio &amp; Alvim.</p>	<p>PNL;</p> <p>PNL;</p> <p>PNL;</p>
8. Literatura Infantil e Clássicos Revisitados	<p>Varanda, M. L. e Santos, M. M. (coord.) (2014). <i>Poetas de Hoje e de Ontem</i>. Escrit'orio Editora. [6ª ed. 1ª ed. 2007]</p> <p>Collodi, C. e Innocenti, R. (2015). <i>As Aventuras de Pinóquio</i>. Matosinhos: Kalandraka.</p> <p>Lindgren, A. e Child, L. (2013). <i>Pipi das Meias Altas</i>. Amadora: Booksmile.</p>	<p>PNL;</p> <p>MCP;</p> <p>PNL;</p>

Entre os principais critérios de seleção estiveram a diversidade temática, autoral e discursiva; a representatividade nacional e internacional; a presença de obras de autoria única e partilhada; a inclusão de obras premiadas e constantes das listas do Plano Nacional de Leitura; e, sobretudo, a data de edição: como é possível verificar, através de uma leitura rápida ao quadro apresentado, apenas quatro obras têm data da primeira década do século XXI, tendo as restantes sido publicadas (ou reeditadas) entre 2011 e 2015. Este critério prende-se essencialmente com um dos pilares do nosso referencial teórico, as tendências atuais da literatura para a infância. Por outro lado, era nossa intenção apresentar um trabalho inovador, quer no que respeita à análise do *corpus*, quer à receção dos textos, o que apenas seria possível com a integração de uma maioria de publicações recentes.

Relativamente às propostas de abordagem delineadas para cada tema / obra do programa, dedicaremos, à semelhança da questão enunciada anteriormente, a Parte III do trabalho.



## 5. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

### 5.1. Preparando o Programa

Quando nos propusemos desenvolver este programa de Educação Literária na Família, colocaram-se-nos questões de ordem institucional, pedagógica, logística e financeira, às quais foi necessário dar resposta.

Num primeiro momento, foi contactada a instituição na qual pretendíamos implementar o estudo, o Agrupamento de Escolas António Feijó, em Ponte de Lima, na pessoa do diretor. Obtida a autorização por parte da direção foi marcada uma reunião com o coordenador da escola e com a professora titular da turma da qual viria a sair a amostra de pais participantes. A proposta foi, depois, apresentada e aprovada em reunião de Conselho Pedagógico, tendo sido considerada uma mais-valia para a instituição, não apenas porque o agrupamento apresentava já alguma tradição de trabalho na área da promoção da leitura<sup>155</sup>, mas também porque vinha dar resposta a algumas das linhas de ação emergentes dos Padrões de Qualidade constantes do Quadro Estratégico para o Desenvolvimento de Bibliotecas Escolares 2014-2020<sup>156</sup>, documento a que já nos referimos no primeiro capítulo.

Conseguido o enquadramento institucional e assegurada a questão logística para a implementação do estudo, foi necessário garantir financiamento para aquisição do fundo documental, o *corpus* do projeto. Esgotadas as opções de apoio estatal, uma vez que as candidaturas em vigor, nomeadamente o projeto aLer+ do Plano Nacional de Leitura já tinha dado corpo a outros projetos, e a candidatura Ideias com Mérito se encontrava fora de alcance, pois o agrupamento já havia beneficiado da mesma em dois momentos anteriores, tentamos o apoio municipal, que não teve, porém, resposta positiva. Procuramos, então, apoio junto de fundações e das editoras cujas obras integravam o *corpus*. Através da criação de alguns protocolos, nomeadamente com a

---

<sup>155</sup> Referimo-nos às duas edições do projeto “Lê para mim, que depois eu conto...”, que tiveram lugar entre 2007 e 2013, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian (Edição I) e da Rede de Bibliotecas Escolares através da candidatura Ideias com Mérito (Edição II); e aos sucessivos projetos anuais de leitura em articulação com a família, uma prática ininterrupta desde 2009, dirigidos às famílias da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, decorrentes dos temas do projeto educativo, e que registam uma adesão de cerca de 90%.

<sup>156</sup> Cf.: AA VV (2013b: 20-21). Disponível em [http://www.rbe.mec.pt/np4/np4/?newsId=1048&fileName=978\\_972\\_742\\_366\\_8.pdf](http://www.rbe.mec.pt/np4/np4/?newsId=1048&fileName=978_972_742_366_8.pdf), acedido a 4.1.2016.

Fundação Caixa Agrícola do Noroeste e com o Rotary Clube de Ponte de Lima, e do estabelecimento de parcerias diversas, com as editoras Dinalivro, Assírio & Alvim, Trinta por uma Linha, Planeta Tangerina, Bruáa e Leya, e com alguns estabelecimentos comerciais locais, foi possível a aquisição do *corpus* literário para a implementação do estudo. De referir que, findo o programa, todas as obras adquiridas foram distribuídas pelas sete bibliotecas escolares do agrupamento, tendo passado a integrar o fundo documental das mesmas.

## 5.2. Participantes

Inicialmente, quando delineamos o estudo, tínhamos em vista uma amostra composta por vinte participantes, correspondente aos pais do número total de alunos da turma do 2º ano do Ensino Básico que seria alvo da nossa intervenção. No entanto, apesar de o convite ter sido dirigido a todos, essencialmente por razões de incompatibilidade de horários, apenas tivemos a participação efetiva (no total do programa) de seis famílias.

Esta situação, que, à primeira vista, poderia ter sido encarada como um constrangimento, veio, pelo contrário, a transformar-se numa mais-valia. Efetivamente, o facto de apenas terem participado seis famílias no estudo permitiu que o tempo destinado à partilha de experiências de cada participante pudesse ser mais alargado e, tivesse resultado, conseqüentemente, num maior aprofundamento das questões colocadas. A propósito do estudo de caso com amostras reduzidas, e centrando-nos no trabalho que aqui apresentamos, partilhamos da posição defendida por Isabel Guerra (2006: 45): “estas situações são adequadas a uma descrição em profundidade, dando lugar ao detalhe, à procura de sentidos escondidos, e abrindo pistas para exploração futura”.<sup>157</sup>

A escolha da turma em questão prendeu-se com o facto de, no ano de implementação do projeto (2015/2016), ser a única turma de nível das três turmas de 2º ano (as restantes eram turmas mistas, e integravam também alunos de 1º ano).

---

<sup>157</sup> O presente estudo de caso assumiu o estatuto de projeto piloto, pelo Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas onde foi implementado, sendo nosso objetivo, numa fase posterior, aprofundar o programa e alargá-lo a outras escolas, à semelhança do que aconteceu com projetos anteriores (Cf.: projeto Lê para mim que depois eu conto...I e II: <http://leparamimquedeipoiseuconto.blogspot.com>).

A escolha dos participantes teve por base o nível de leitura da faixa etária dos alunos beneficiários. O programa que implementamos, emergente da natureza cosmopolita e plural da literatura infantil, requeria da parte dos participantes disponibilidade para conviver com o livro e a leitura numa perspetiva de fruição. Ora, no 2º ano do Ensino Básico, teoricamente, o aluno já terá passado a fase da decifração na aprendizagem da leitura<sup>158</sup>, fase que gera, habitualmente, muita ansiedade junto dos pais e professores. No 2º ano a atenção já poderia ser mais facilmente canalizada para as questões da compreensão e da fruição, aspetos essenciais no que respeita à educação literária.

Com efeito, a exploração do potencial temático e afetivo do texto literário para a infância permeia todo o programa, desde a escolha do *corpus*, passando pelas estratégias de abordagem, até à orientação das partilhas. Esta exploração, é, a nosso ver, otimizada numa fase em que a inteligência infantil está a superar a visão egocêntrica e subjetiva da realidade, e a criança se esforça mais em controlar o seu comportamento e emoções, como defende José António Marina, mentor da Universidad de Padres<sup>159</sup>, quando apresenta os fundamentos para os cursos correspondentes a esta faixa etária, cujos objetivos, segundo o autor, passam, entre outros, por apreciar e disfrutar das coisas humanamente valiosas, saber enfrentar os problemas e resolvê-los; e tecer vínculos sociais estimulantes<sup>160</sup>, objetivos esses que encontram eco no nosso Programa de Educação Literária na Família.

Tendo em conta que o investigador foi quem dinamizou o programa, ele próprio foi participante também: como referem Manuel Meirinhos e António Osório (2010: 61), em Estudo de Caso, o investigador pode participar em acontecimentos a serem estudados desempenhando nesse caso um duplo papel: o de investigador e o de participante, o que, permeado por uma aproximação mais profunda, “lhe permite obter perceções da realidade estudada que dificilmente se poderiam conseguir sem se implicar de maneira efetiva” (Rodríguez, 1999: 165-166).

---

<sup>158</sup> Sobre este assunto Cf.: Inês Sim-Sim (2006); Fernanda L. Viana e M. Margarida Teixeira (2002).

<sup>159</sup> Cf.: Capítulo I, Parte I; <http://universidaddepadres.es/producto/curso-anual-etapa-8/> acedido a 15.1.2015.

<sup>160</sup> Cf.: <http://universidaddepadres.es/cursos-anales/ciclo-de-primaria/> acedido a 15.1.2017

### 5.3. Instrumentos de Recolha de Dados

Inicialmente, foi aplicado aos participantes um questionário diagnóstico, tendo em vista a aferição de hábitos leitores e culturais das famílias, bem como de concepções subjacentes a tais práticas. Este questionário foi previamente testado numa outra turma, tendo em vista a sua validação enquanto instrumento de recolha de dados, de cujo procedimento daremos conta no ponto Trabalho de Campo. O consentimento informado e a proteção dos participantes contra qualquer espécie de danos (Bogdan e Biklen, 1994: 75) foram questões éticas tidas em conta, tendo os participantes tomado conhecimento de todos os procedimentos a utilizar ao longo do projeto, como gravações áudio, fotografia de trabalhos, e diário de bordo, e autorizado, por escrito, a respetiva recolha de dados.

A dinâmica das sessões temáticas, sessões um à oito, seguiu um modelo pré concebido<sup>161</sup> composto por duas componentes, formativa e de partilha: apresentação do tema, das obras, e exemplificação de estratégias de abordagem aos livros (componente formativa); a partir da sessão dois, esta fase foi precedida da partilha de experiências realizadas no intervalo das sessões, por cada participante (componente de partilha). Este relato de experiências de encontro com os livros em ambiente familiar foi feito mediante questões orientadoras colocadas pelo investigador, decorrentes das sugestões de abordagem aos textos, numa dinâmica semelhante ao *focus group*, uma dinâmica que de acordo com Albuquerque Gomes (2005: 290), “permite fazer aflorar as diversas dimensões e visões de diferentes indivíduos a respeito de um tema previamente definido dentro de um grupo”. Todas as sessões foram alvo de registo áudio, tendo a recolha de dados, sido, nesse contexto, complementada pelo diário de bordo e pelo registo fotográfico de alguns trabalhos produzidos.

Paralelamente, foi criado um blogue de apoio ao projeto, disponível em <http://educacaoliterarianafamilia.blogspot.com>, onde foram colocadas sinopses e resenhas sobre as obras a estudar, outros recursos para complementar a exploração das obras, como pequenos filmes, áudio-livros, links para sítios web de interesse,

---

<sup>161</sup> Este modelo já foi por nós testado no âmbito do projeto “Lê para mim, que depois eu conto...”, tendo-se revelado eficiente. Cf.: Barros (2007); AA VV (2010b); Barrios et al (2011); Barros et al (2013);

relacionados com os temas; e ainda outras sugestões de leitura com ligação às temáticas e/ou aos autores abordados.

Inicialmente, prevíamos a partilha / publicação de trabalhos e testemunhos das famílias participantes do programa neste espaço, o que veio a acontecer apenas em relação à primeira sessão, e o que levou, com efeito, os participantes, a visitar o blogue. No entanto, no decurso da investigação, entendemos que seria precipitada a divulgação de tais materiais, pelo que deixamos de incluir esse “menu” neste espaço virtual, aspeto que levou à redução do número de visitas ao mesmo.

Este recurso, apesar de não ter sido utilizado com a frequência prevista, pelo motivo que indicamos, veio a revelar-se útil sobretudo no final do projeto, para “colher” sugestões de outras leituras. Mais adiante, daremos conta, com mais pormenor, da composição e utilização deste “instrumento”.

Foi pedido aos participantes, a título voluntário, a construção de um portefólio de leituras ao longo do projeto, do qual poderiam constar trabalhos realizados pelos membros da família sobre as obras lidas, perceções e reflexões sobre o projeto, entre outros registos. Todos os participantes completaram um ou mais portefólios, tendo ultrapassado o número de registos e trabalhos produzidos previsto.

No final, foi aplicado um novo questionário aos participantes para aferição de eventuais mudanças concetuais e pragmáticas ocorridas ao longo da implementação do programa.<sup>162</sup>

Ao longo do estudo, através de conversas informais, e no final do mesmo, através de entrevistas semiestruturadas, foram recolhidas informações junto da docente da turma e do coordenador da escola, no sentido de aferir se o trabalho realizado com a família se repercutia de algum modo nas atitudes dos alunos, principalmente face à leitura, questão que será retomada no ponto dedicado à análise de dados relativa a este instrumento.

---

<sup>162</sup> Apesar de o questionário ser, originalmente, um meio mais utilizado em métodos quantitativos, a análise de dados provenientes desta fonte de informação, foi, todavia, qualitativa.

#### 5.4. Caracterização do meio<sup>163</sup>

O Agrupamento de Escolas António Feijó, sediado no concelho de Ponte de Lima, distrito de Viana do Castelo, é composto por oito estabelecimentos de ensino, que acolhem cerca de dois mil alunos da Educação Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico: a escola sede, Escola Básica 2,3 António Feijó, em Ponte de Lima, com um total de cerca de mil alunos, distribuídos pelo 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico; as Escolas Básicas com Jardim de Infância de Trovela, na freguesia de Fornelos; Rebordões Souto, Feitosa, Ribeira e Gandra, nas freguesias com o mesmo nome, respetivamente; a Escola Básica de Ponte de Lima e o Jardim de Infância de Ponte de Lima, sediados na vila de Ponte de Lima. Cerca de duzentos docentes dos diferentes níveis de ensino lecionam neste agrupamento de Escolas.

A Escola Básica de Ponte de Lima acolhe cerca de duzentos e sessenta alunos, distribuídos por doze turmas, e possui ainda uma unidade de multideficiência com cerca de quatro utentes. A maioria dos alunos que frequentam esta escola são residentes na freguesia de Arca e Ponte de Lima, embora um número significativo seja oriundo de praticamente todas as freguesias do concelho e até de freguesias de concelhos vizinhos, como Vila Verde, Viana do Castelo, ou Ponte da Barca. O corpo docente é estável, pertencendo maioritariamente ao quadro de agrupamento.

A turma, sobre a qual incidiu o estudo, era composta por vinte alunos, todos do 2º ano de escolaridade, como referimos no ponto dedicado aos Participantes. Integrava dois alunos com Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente e uma aluna encontrava-se a frequentar este ano de escolaridade pela segunda vez. De um modo geral, a turma evidenciava comportamento e aproveitamento globalmente bastante satisfatórios. O local de residência destes alunos era condizente com a descrição que apresentamos relativamente à Escola.

Relativamente às habilitações académicas dos pais, 40% era detentor de grau académico superior, 20%, Ensino Secundário, 17,5%, 3º ciclo do Ensino Básico, 17,5%, 2º ciclo do Ensino Básico, e 5%, 1º ciclo do Ensino Básico. A maioria dos pais era trabalhador por conta de outrem, uma pequena percentagem por conta própria,

---

<sup>163</sup> As informações constantes deste ponto foram fornecidas pelos intervenientes: a direção do agrupamento, o coordenador de estabelecimento e a docente titular de turma, que se basearam nos dados constantes dos projetos educativo, de escola, e Plano de Trabalho de Turma, respetivamente. Os dados reportam-se ao ano letivo 2015/2016, correspondente ao ano de implementação do estudo.

registando-se, ainda, a existência de oito progenitores desempregados. Estes dados poderão, a nosso ver, revestir-se de alguma utilidade em termos de elemento comparativo com os dados correspondentes ao grupo efetivo de pais participantes no estudo.

## 6. TRABALHO DE CAMPO

### 6.1. Apresentação do Projeto

Uma vez que o projeto iria decorrer ao longo de todo o ano letivo 2015/2016, e por decisão conjunta da direção, do coordenador de estabelecimento e dos docentes envolvidos, aproveitamos a reunião de abertura do ano letivo, no início de setembro, para apresentar o projeto à turma que viria a ser alvo da nossa intervenção. Foi explicado aos pais presentes a natureza da investigação, o âmbito do projeto, e a colaboração que lhes seria pedida, tendo sido agendada uma data para uma reunião específica sobre o assunto.

### 6.2. Teste do Questionário Diagnóstico

Tendo em vista a validação deste Instrumento de Recolha de Dados, e aproveitando a presença da maioria dos encarregados de educação, aplicamos numa outra turma, aos pais do 2º ano, um questionário diagnóstico teste. O questionário, anónimo, foi por nós apresentado à “turma teste”, tendo sido explicados os objetivos do mesmo. Foi depois entregue à docente titular da mesma turma que o distribuiu aos encarregados de educação, tendo a maioria dos documentos sido devolvida, preenchida, no próprio dia. Foram recebidos treze questionários preenchidos.

### 6.3. Validação do Questionário Diagnóstico

O questionário comportava diferentes grupos de questões, e a sua principal finalidade era aferir os hábitos leitores e culturais das famílias, bem como as conceções subjacentes a tais práticas.

A análise das respostas a este instrumento-teste levou-nos a especificar algumas questões, nomeadamente a incluir opções e intervalos de frequência, e a eliminar uma questão, à qual não havia sido fornecida nenhuma resposta<sup>164</sup>.

---

<sup>164</sup> Este instrumento-teste pode ser consultado na secção Anexos.



Depois de tratados os dados e feitas as consequentes correções, foi reformulado o instrumento para aplicação aos participantes no estudo.

#### 6.4. Sessão 0

No seguimento da apresentação feita na reunião geral de encarregados de educação que teve lugar no início do ano letivo, como atrás referimos, os pais da turma em questão foram convidados para uma reunião mais específica sobre o projeto, onde seriam decididas as questões logísticas do programa e fornecidas informações mais detalhadas sobre o trabalho a desenvolver. Esta reunião, que contou com a presença de dez encarregados de educação, o coordenador de estabelecimento e a professora titular de turma, docentes que tiveram um papel importante de sensibilização junto dos participantes<sup>165</sup>, foi aproveitada para “oferecer” aos pais presentes um primeiro contacto com a Literatura (Infantil) e um olhar sobre o papel dos pais, enquanto mediadores.

Tivemos por base as obras *A Princesa de Aljustrel* de Patacrúa e Javier Solchaga (2008) e *Agora Não Duarte* de David Mackee (2000). A primeira tinha como principal objetivo dar a conhecer alguns dos “ingredientes” da Literatura para a Infância: o jogo, os intertextos, o diálogo entre linguagem verbal e pictórica, e o humor; a segunda pretendia, essencialmente, aguçar o olhar do leitor adulto para o seu papel de mediador, enquanto cuidador e educador.

Esta ação serviu sobretudo para tentar criar empatia entre os potenciais participantes e o investigador, e sensibilizar para a participação no estudo tendo tido a recetividade (momentânea) esperada: nove das famílias presentes inscreveram-se e iniciaram o programa, apesar de apenas seis terem efetivamente participado assiduamente na totalidade das sessões e levado a cabo as tarefas solicitadas. Como já antes referimos, a incompatibilidade de horários foi um entrave à participação de um maior número de pais.

Nesta sessão foi distribuído aos presentes um folheto informativo sobre o Programa ELF (Educação Literária na Família) do qual constavam alguns princípios constantes de diretrizes governamentais, como o Plano Nacional de Leitura e as Metas

---


<sup>165</sup> Retomaremos o papel que estes docentes tiveram ao longo do Programa no ponto dedicado às “Entrevistas aos docentes envolvidos”.

Curriculares de Português, bem como os objetivos do projeto e as sessões temáticas que comporiam o programa (figura 1).

**Projeto de Educação Literária na Família**

EB1 de Ponte de Lima – 2º ano – turma 4

2015/2016



**“A Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão” (MCP: 2012)**

“Embrião é uma palavrinha que está a crescer”

“Biblioteca é uma palavra que nunca envelhece”

Mota, 2015


(...) hoje está plenamente provado que quando a família se dispõe a colaborar, oferecendo livros e reservando alguns momentos para ler com os filhos, os benefícios são enormes. E quanto mais cedo os livros entrarem na vida das crianças melhor, porque um bom leitor é quase sempre um bom aluno.” (PNL)


“Mãe é uma palavra que frutificou”

Mota, 2015

Coordenação e Dinamização: Lúcia Barros

[luciamfrbarros@gmail.com](mailto:luciamfrbarros@gmail.com)





---

**Calendarização**

(Proposta)

Sessão	Data	Tema
0	1/10/2015 (5ª)	Diagnóstico / Apresentação
1	22/10/2015 (5ª)	Literatura e Património Popular
2	19/11/2015 (5ª)	Literatura e Representações da Família
3	16/12/2015 (4ª)	Literatura e História (Efemérides)
4	13/01/2016 (4ª)	Literatura e Interculturalidade
5	17/02/2016 (4ª)	Literatura e Temas Difíceis
6	16/03/2016 (4ª)	Literatura e Ambiente
7	13/04/2016 (4ª)	Literatura e Arte
8	18/05/2016 (4ª)	Literatura e Clássicos Revisitados
9	15/06/2016 (4ª)	Plenário / Avaliação



“Eu gostava que fizesse um livro só para mim. Um livro que tivesse poucas palavras. Mas que essas palavras me fizessem sonhar. Eu gostava muito de ter um livro em que cada palavra contasse muitas histórias.”

Mota, 2015


**Objetivos**

- Reforçar práticas de literacia familiar ligadas à leitura;
- Dotar os primeiros mediadores de leitura (pais) de conhecimentos e meios que lhes permitam criar contextos favoráveis de leitura em ambiente familiar:
  - Dar a conhecer a diversidade temática da Literatura Infantil;
  - Ajudar a descobrir o potencial afetivo encerrado na Literatura Infantil;
  - Ajudar a criar rotinas familiares que incluam o livro e a leitura;
- Criar junto das famílias a necessidade da leitura literária;
- Promover / Reforçar outros hábitos culturais ligados à Música, à Arte e ao Cinema, a partir da Literatura Infantil;
- Reforçar a articulação escola-família;
- Otimizar orientações curriculares;
- Formar leitores numa perspetiva de cidadania ativa.

Figura 1: Folheto informativo/Calendário


Foi apresentada uma proposta de calendarização (constante do folheto informativo) e preenchido o primeiro instrumento de recolha de dados: o Questionário Diagnóstico.

## 6.4.1. Questionário Diagnóstico



**Programa de Educação Literária na Família**

EB de Ponte de Lima – Agrupamento de Escolas António Feijó – Ponte de Lima



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

**Questionário – Diagnóstico**

**I**

Sexo \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_ Profissão \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias: 6º ano \_\_\_\_\_ 9º ano \_\_\_\_\_ 12º ano \_\_\_\_\_ Licenciatura \_\_\_\_\_ Outro \_\_\_\_\_ : Qual? \_\_\_\_\_

Número de pessoas que compõem o agregado familiar: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade de outros filhos \_\_\_\_\_

**II**

Costuma visitar **bibliotecas**? Sim \_\_\_\_\_ Qual? / Quais? \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Se sim, com que frequência?  
Semanalmente \_\_\_\_\_ Quinzenalmente \_\_\_\_\_ Mensalmente \_\_\_\_\_ Anualmente \_\_\_\_\_ Outra \_\_\_\_\_ : Qual? \_\_\_\_\_

E com que finalidade? \_\_\_\_\_

Costuma visitar **livrarias**? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Se sim, com que frequência?  
Semanalmente \_\_\_\_\_ Quinzenalmente \_\_\_\_\_ Mensalmente \_\_\_\_\_ Anualmente \_\_\_\_\_ Outra \_\_\_\_\_ : Qual? \_\_\_\_\_

E com que finalidade? \_\_\_\_\_

Costuma **comprar / ler livros**? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

1-2 por ano \_\_\_\_\_ 3-6 por ano \_\_\_\_\_ 7-10 por ano \_\_\_\_\_ mais de 10 por ano \_\_\_\_\_

Indique dois títulos que tenha lido no último ano \_\_\_\_\_

**III**

Costuma **comprar / ler o jornal**? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_ Qual / Quais? \_\_\_\_\_

Com que frequência?  
Diariamente \_\_\_\_\_ Semanalmente \_\_\_\_\_ Quinzenalmente \_\_\_\_\_ Mensalmente \_\_\_\_\_ Anualmente \_\_\_\_\_

Costuma **comprar / ler revistas**? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_ Qual / Quais? \_\_\_\_\_

Com que frequência?  
Diariamente \_\_\_\_\_ Semanalmente \_\_\_\_\_ Quinzenalmente \_\_\_\_\_ Mensalmente \_\_\_\_\_ Anualmente \_\_\_\_\_

Costuma ir ao **cinema**? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Se sim, com que frequência?  
1 vez por ano \_\_\_\_\_ 2 a 3 vezes ano \_\_\_\_\_ 4 a 6 vezes ano \_\_\_\_\_ 7 a 12 vezes ano \_\_\_\_\_ outra \_\_\_\_\_ : Qual? \_\_\_\_\_

Qual o último filme que viu? \_\_\_\_\_

**IV**

Tem por hábito **comprar livros de histórias para os filhos**? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Se sim, com que frequência?  
Mensalmente \_\_\_\_\_ Trimestralmente \_\_\_\_\_ Semestralmente \_\_\_\_\_ Anualmente \_\_\_\_\_ Outra \_\_\_\_\_ : Qual? \_\_\_\_\_

Qual o último livro que comprou? \_\_\_\_\_

Tem por hábito **ler para os seus filhos**? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Se sim, com que frequência?  
Diariamente \_\_\_\_\_ 2-3 vezes por semana \_\_\_\_\_ 1 vez por semana \_\_\_\_\_ 2-3 vezes por mês \_\_\_\_\_ 1 vez por mês \_\_\_\_\_

Outra \_\_\_\_\_ : Qual? \_\_\_\_\_ A que hora/ momento do dia? \_\_\_\_\_

Durante quanto tempo? 5-15 min. \_\_\_\_\_ 15-30 min. \_\_\_\_\_ 30-60 min. \_\_\_\_\_ outro \_\_\_\_\_ : Qual? \_\_\_\_\_

Se não, porquê? \_\_\_\_\_

**V**

Quando lê ou conta uma história, **dialoga** acerca dela com os seus filhos? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Estabelece conexões entre essa história e outras? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_ Se sim, em que termos?  
Comparação de **personagens** \_\_\_\_\_ Comparação de **comportamentos** \_\_\_\_\_ Comparação de **cenários** \_\_\_\_\_

**Valores dominantes** \_\_\_\_\_ Outros \_\_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_

Quando conta histórias, costuma usar alguma **fórmula de abertura**? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_ Se sim, qual?  
Era uma vez \_\_\_\_\_ Há muito, muito tempo \_\_\_\_\_ Um dia \_\_\_\_\_ Outra \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

Costuma usar alguma **fórmula de encerramento**? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_ Se sim, qual? \_\_\_\_\_

**VI**

Conhece a **Biblioteca Escolar** do seu filho? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Costuma participar em atividades / projetos de leitura desenvolvidos a partir da escola? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Indique duas atividades em que tenha participado. \_\_\_\_\_

O seu filho tem preferência por algum **autor**? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_ Não sei \_\_\_\_\_

Em caso afirmativo, qual (quais) o(s) autor (es)? \_\_\_\_\_

**VII**

O que pensa dos livros e da leitura para as crianças? \_\_\_\_\_

O que ganhará o seu filho, contactando com livros? \_\_\_\_\_

Qual será o papel da família na formação de leitores? \_\_\_\_\_

Muito obrigada pela sua colaboração

Educação Literária na Família  
Lúcia Barros  
2015-2016

Figura 2: Questionário Diagnóstico

A partir deste instrumento de recolha de dados foi possível: i) traçar o perfil dos participantes no que respeita à faixa etária, ao nível de habilitações, à situação face ao emprego e à composição do agregado familiar; ii) aferir hábitos de leitura do próprio; iii) aferir hábitos culturais direta ou indiretamente associados à leitura; iv) conhecer a frequência e o tipo de contacto que os pais tinham com os livros para crianças; v) conhecer os diferentes modos de interação com o livro para crianças; vi) aferir a importância da articulação escola-família, e conhecer o impacto que projetos desenvolvidos a partir da escola pudessem ter ao nível do conhecimento da literatura infantil e dos gostos dos filhos; vii) conhecer a conceção dos pais face às potencialidades do livro infantil e ao seu papel de mediadores.

De seguida, e de acordo com os pontos elencados, que correspondem aos diferentes grupos de questões, apresentaremos as principais conclusões da análise deste instrumento.

i) Responderam ao questionário diagnóstico sete elementos do sexo feminino e dois elementos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 33 e os 44 anos. Sete dos participantes possuíam grau académico de nível superior, um dos participantes, Ensino Secundário, e outro 3º Ciclo do Ensino Básico. À exceção de dois elementos que se encontravam desempregados, encontramos, entre os restantes, atividades profissionais como Técnico de Farmácia, Educador Social, Engenheiro Civil, Bombeiro, Operador Central e Bibliotecário. A composição dos agregados familiares variava entre os três e os cinco elementos, sendo que apenas três participantes eram pais de filhos únicos. O nível de “ensino” dos restantes filhos distribuía-se entre o berçário e o 10º ano do Ensino Secundário.

Este primeiro grupo de questões, embora não de forma conclusiva, pois como vimos no ponto dedicado à caracterização do meio, tratava-se de uma turma com uma percentagem significativa de pais detentores de grau académico de nível superior (40%), permite-nos avançar com a hipótese de que poderá existir uma maior predisposição para a participação em programas desta natureza, por parte de pais com níveis de formação mais elevados. Uma questão que poderá estar relacionada com as expectativas de sucesso em relação aos filhos, e que por sua vez pressupõe um maior envolvimento na vida escolar dos mesmos, questão a que já aludimos no capítulo I da primeira parte deste trabalho. Ousaríamos, todavia, levantar outra hipótese: Os pais

com níveis mais elevados de formação acreditam que a escola os poderá ajudar na sua tarefa de educadores.

ii) O segundo grupo de questões deu-nos a conhecer a frequência e a finalidade com que os participantes utilizavam espaços de encontro com materiais de leitura: bibliotecas e livrarias, bem como os seus próprios hábitos de leitura. Apenas dois elementos referiram não ter por hábito visitar bibliotecas nem livrarias. As bibliotecas mais visitadas eram as públicas / municipais, encontrando-se ainda uma referência à biblioteca escolar. Relativamente à frequência de utilização, questão que obteve seis respostas, predominava a mensal, referida por quatro elementos, seguida de quinzenal, indicada por um elemento, e diária, referida pelo participante que, profissionalmente, era bibliotecário. A finalidade com que estes espaços eram procurados estava relacionada sobretudo com a requisição de livros ou filmes, indicada por três elementos; motivos pessoais ou profissionais, referida por dois elementos; e acompanhamento dos filhos, referida por um elemento. Já em relação às livrarias, apresentavam-se como espaços de menor frequência, que variava entre anual, referida por três participantes, a maioria dos respondentes; mensal, quinzenal, e ocasional, respostas dadas, respetivamente, pelos restantes três elementos respondentes. Ver novidades, comprar material e comprar livros foram as finalidades indicadas pelos seis elementos que responderam a esta questão, registando-se, curiosamente, três referências para cada uma das finalidades indicadas.

Quanto ao hábito de compra e leitura de livros, apenas um dos elementos referiu não possuir tal hábito. Relativamente aos elementos que responderam afirmativamente, a quantidade de livros lidos ao ano situava-se maioritariamente entre os três e os seis títulos, média correspondente a seis elementos. Um dos participantes referiu ler apenas um a dois livros por ano, e outro mais de dez. Já em relação ao pedido de especificação de títulos, questão a que responderam sete elementos, foram encontradas as seguintes referências: “Livros ligados ao Desporto; Culinária; Infantis; *Juntos ao luar; Corações em Silêncio; A Grande Fábrica de Palavras; A Árvore dos Rebuçados; Amor Improvável; Laços de Guerra*”.

De destacar, nesta fase de análise, o hábito de frequentar bibliotecas, cuja principal finalidade residia na requisição de livros ou filmes, e o facto de a compra de livros integrar um dos motivos de frequência de livrarias. Hábitos, que, de acordo com

a revisão teórica que apresentamos no Capítulo I da primeira parte integram o elenco de práticas de literacia familiar indutoras do desenvolvimento de hábitos de leitura. A merecer um apontamento a variedade de interesses do grupo, evidenciada pelos títulos elencados, e ainda a presença de títulos de obras literárias de potencial receção infantil, um possível indicador de leitura partilhada com os filhos.

iii) Este grupo de questões tinha por objetivo a aferição de hábitos culturais que assentassem, de algum modo, na leitura. O hábito de comprar / ler o jornal registou seis respostas positivas e três respostas negativas. Em relação à frequência, quatro elementos referiram ler o jornal diariamente, e dois elementos, semanalmente. A preferência de leituras recaiu sobre o Jornal de Notícias, que registou cinco referências; seguindo-se os Jornais Locais, com registo de duas referências e, por fim, Jornais Desportivos, com uma referência. A compra / leitura de revistas apenas fazia parte, de acordo com as respostas dadas, dos hábitos de cinco dos elementos, sendo feita com periodicidade semanal, por dois elementos, ou mensal, igualmente por dois elementos. Um dos participantes não apresentou resposta a esta questão. A ausência quase total de respostas verificou-se na questão que pretendia averiguar sobre a tipologia de revistas lidas / compradas, pois a única resposta dada não especificava títulos, mencionando “várias”.

Em relação ao hábito de ir ao cinema, cinco elementos referiram possuí-lo, enquanto quatro elementos responderam não possuir tal hábito. A frequência situava-se maioritariamente entre as quatro a seis vezes por ano, resposta dada por três elementos, seguindo-se de duas a três vezes por ano, resposta dada por dois elementos. Quanto à especificação dos últimos filmes vistos, foram registados os títulos: Mínimos, com uma referência; Divertidamente, com duas referências; Aviões, com uma referência; e Carros 2, com uma referência. A esta questão foram apresentadas respostas por parte de elementos que haviam referido não ter por hábito ir ao cinema, pelo que se depreende que o acesso aos filmes é feito de outro modo, o que aliás podemos confirmar cruzando este dado com as respostas do grupo II, nomeadamente no que se refere à finalidade das visitas às Bibliotecas.

A análise a este grupo de questões permitiu-nos constatar a existência de alguns hábitos culturais que têm por base a leitura, por parte de mais de 50% dos participantes. De destacar ainda o facto de todos os títulos de filmes apresentados se reportarem a

filmes de animação, cujo destinatário preferencial é o público infantil. Este facto permite-nos inferir que integravam este grupo, pais que manifestavam interesse em relação aos gostos dos filhos, e que se envolviam nesses interesses, o que pode, por sua vez, indiciar preocupação com o desenvolvimento de hábitos culturais junto dos mesmos.

iv) Com este grupo de questões entrávamos no domínio mais concreto do nosso estudo: o lugar dos livros de potencial receção infantil nas rotinas familiares e o papel dos pais, enquanto mediadores.

Assim, e no que respeita ao hábito de comprar livros de histórias para os filhos, todos os participantes responderam afirmativamente, verificando-se, todavia, uma grande variedade na frequência de aquisição: apenas dois elementos referiram adquirir livros mensalmente; os restantes distribuíram-se entre trimestralmente, semestralmente, anualmente, quando surgem, ou ocasionalmente (com uma resposta para cada nível de frequência, respetivamente), registando-se a ausência de resposta por parte de dois elementos. Em relação aos livros adquiridos, questão que registou cinco respostas, foram referidos os seguintes títulos: *365 histórias para adormecer*, com duas referências; *Livro Disney*, com uma referência; *Lengalengas*, com uma referência; *As Gémeas* e *Coleção da Olívia*, com uma referência. Relativamente ao hábito de ler para os filhos, oito dos nove elementos responderam afirmativamente, tendo o elemento que respondeu negativamente apresentado como justificação “falta de tempo e incompatibilidade de horários”. A maioria dos participantes indicou como frequência de leitura duas a três vezes por semana (quatro referências), seguindo-se a frequência diária, com três referências. Um dos elementos referiu ler apenas duas a três vezes por mês. O momento privilegiado para ler aos filhos parecia ser o final do dia, tendo em conta as respostas obtidas, e em relação às quais não foram dadas opções. Foram identificados os seguintes momentos: Antes de deitar, duas referências; Noite, uma referência; Ao deitar, uma referência; Final de Jantar, uma referência; Final do dia, uma referência; Noite e fim-de-semana, uma referência; um dos elementos não respondeu. O tempo dedicado à leitura situava-se maioritariamente entre os cinco e os quinze minutos, opção assinalada por cinco elementos, seguindo-se o intervalo de quinze a trinta minutos, assinalado por dois elementos.

A análise a este grupo de questões oferece-nos algumas pistas de reflexão sobre o lugar do livro para crianças nas rotinas familiares dos participantes. Apesar de o hábito de comprar livros para os filhos não se revelar muito consistente, apercebemo-nos, porém, que mais de 50% dos elementos lia com uma frequência significativa para os filhos. Cruzando esta informação com as respostas do grupo II, nomeadamente com a finalidade das visitas às bibliotecas, depreendemos que o serviço de empréstimo domiciliário das bibliotecas esteja também na base de algumas dessas leituras. Já em relação aos títulos elencados, é possível depreender que o conhecimento de publicações, sobretudo literárias, para crianças é escasso, encontrando-se maioritariamente associado a séries / filmes televisivos, e a coleções.

v) Este grupo de questões tinha por objetivo conhecer o modo de abordagem ao livro junto dos filhos, bem como o tipo de interação que o livro proporcionava. Todos os elementos consideraram, através de resposta afirmativa, que dialogavam com os filhos sempre que lhes contavam ou liam alguma história, sendo que oito elementos responderam ainda que estabeleciam conexões entre diferentes histórias, nos seguintes termos: através da comparação de personagens, com quatro referências; através da comparação de comportamentos, com sete referências; através da comparação de cenários, com duas referências; e através da comparação de valores dominantes, com cinco referências. Apenas quatro elementos referiram utilizar uma fórmula de abertura: “Era uma vez”; seis elementos referiram utilizar fórmulas de encerramento como “Vitória, Vitória, acabou-se a história”, com quatro referências; “Perlimpimpim, a história chegou ao fim”, com uma referência; e um dos elementos referiu que no fim “falavam da história”.

A partir da análise a este grupo de questões, sobretudo no que respeita às conexões estabelecidas, parece-nos possível isolar alguns objetivos que estariam na base da leitura para os filhos e que se prendem, a nosso ver, com os valores e com as questões comportamentais, de certa forma na esteira da função educativa / didática da literatura para crianças. O conhecimento e utilização de fórmulas, sobretudo de encerramento, poderia, também, ser considerado como indício de associação de ludicidade e de uma certa “magia” ao ato de ler ou de contar.



vi) Este grupo versava essencialmente sobre a questão da articulação escola-família, tendo como principal objetivo compreender o impacto de projetos dinamizados a partir da escola, ao nível do conhecimento do livro e da leitura.

Apenas cinco elementos referiram conhecer a Biblioteca Escolar do filho, enquanto os restantes quatro referiram não conhecer esse espaço. No entanto, oito elementos referiram ter por hábito participar em atividades e projetos de leitura desenvolvidos a partir da escola, tendo sido referidos os seguintes: Rios de Poetas, com quatro referências; Leitura à turma, com três referências; Momentos de Leitura, Correntes de Leitura, e Conta uma História, com duas referências cada. Um dos elementos não respondeu. Em relação às preferências de autores dos filhos, seis elementos referiram que os filhos não tinham nenhum autor preferido, enquanto três referiram não saber.

A análise a este grupo de questões permite-nos concluir que existia uma participação bastante significativa deste grupo de pais em atividades e projetos de leitura desenvolvidos a partir da escola, ou seja, a Biblioteca era mais conhecida enquanto estrutura e eixo dinamizador de projetos, do que enquanto espaço físico. No entanto, e apesar de a quantidade de projetos e atividades envolvendo livros, é, a nosso ver, possível inferir a ausência de profundidade na abordagem aos mesmos, o que se depreende da falta de alusão a nomes de autores associados às preferências das crianças.

vii) As questões abertas, que compunham o último grupo, visavam o aprofundamento das conceções dos pais em relação às potencialidades da literatura para a infância e ao seu papel enquanto mediadores. Pelo facto de as questões serem abertas, optamos por registar a totalidade das respostas, que se encontram separadas por ponto e vírgula. Ainda que possam ser encontrados pontos comuns entre as mesmas, a inclusão desta informação contribui, a nosso ver, para tornar mais clara a análise destes dados, e ainda para um melhor conhecimento do grupo.

Oito dos nove participantes responderam à primeira questão, através da qual se pretendia apurar as opiniões dos mesmos sobre os livros para crianças. O conjunto de repostas obtidas permitiu-nos concluir que todos os elementos eram detentores de uma opinião positiva acerca destes livros, que foram considerados: “ótimos; importantes para o conhecimento de vida [das crianças]; Ótima ferramenta de desenvolvimento

intelectual e educacional; Um fator muito importante para o desenvolvimento [das crianças]; Muito importante para desenvolver a imaginação; De gosto pessoal -«Gosto muito»; Uma boa forma de estimular a imaginação e desenvolver a criatividade, e de comparação com a realidade; Uma forma de aquisição de conhecimentos”.

A questão que se seguia, e que registou sete respostas, surgia como aprofundamento da anterior, uma vez que se pretendia que os participantes elencassem eventuais benefícios do contacto dos seus filhos com o livro. Foram identificados os seguintes: “Tornar-se, com certeza, uma pessoa melhor; Conhecimentos de vida, hábitos de leitura e melhoria de vocabulário; Desenvolvimento do seu gosto pela leitura; Sonhar, imaginar e enriquecer vocabulário; Sonhar, viajar e aprender; Novo vocabulário; Conhecimento, cultura e criatividade”.

A última questão, direcionada para a função da família enquanto mediador, registou um total de seis respostas. De acordo com os elementos respondentes, o papel da família, junto dos filhos, seria: “Estimulá-los para tal; Total, por ajudar no futuro e serem os homens e mulheres de amanhã; Acompanhar os filhos; Primeira influência nos nossos filhos: exemplo, incentivo; Guiá-los, levá-los a conhecer mundos novos, vocabulário novo, etc; Um modelo de leitores;”

A análise a este grupo de questões veio acrescentar alguma informação no que respeita às conceções dos pais em relação aos livros para crianças, às suas potencialidades e ao seu papel enquanto mediadores, um dos principais objetivos deste instrumento de recolha de dados.

O facto de o número de respostas ter diminuído à medida que as questões se tornavam mais específicas, justifica-se, a nosso ver, pela ausência de reflexão sobre o assunto, podendo subentender-se que estas questões não haviam ainda sido alvo de reflexão por parte destes pais, não tendo, por conseguinte, feito parte das suas preocupações, o que, por sua vez, não lhes permitiu apresentar uma opinião formada.

Destacamos a opinião positiva que a totalidade dos elementos respondentes possuía em relação aos livros para crianças. A incidência de respostas que tocam aspetos relacionados com o desenvolvimento e o conhecimento, a imaginação e a criatividade, vão ao encontro das conclusões apresentadas na análise do grupo V, onde sobressaía a função educativa da literatura, mas também o seu lado lúdico. Todavia, vemos acrescentadas novas valias ao contacto com os livros, das quais se destaca claramente

o enriquecimento de vocabulário, seguindo-se o desenvolvimento do gosto e do hábito, e a cultura. As referências ao facto de o livro poder ser um contributo para o desenvolvimento em geral – “conhecimento de vida” e para a formação de “uma pessoa melhor” são particularmente relevantes no contexto da educação literária<sup>166</sup>, sendo, ao nível da análise deste instrumento, um dado importante: integravam este grupo de participantes, pais conscientes do poder dos livros na formação da criança enquanto cidadão.

Esta conclusão é, de certa forma, corroborada pela análise às seis respostas à última questão, onde é notória a consciência da influência da família na formação de leitores, que é essencialmente referida como exemplo, modelo, incentivo, estímulo e guia. Parece depreender-se, porém, deste grupo de respostas, a ausência de conhecimentos específicos sobre práticas de leitura com os filhos. Com efeito, o carácter abrangente das respostas permite-nos conhecer a importância que os participantes atribuem à família no processo de formação do leitor, mas deixa antever a falta de conhecimentos dos mesmos enquanto mediadores de leitura<sup>167</sup>. Esta lacuna já se vislumbrava, aliás, na análise apresentada às respostas aos grupos iv e vi, quando nos deparamos, respetivamente, com a tipologia de títulos de livros para crianças enunciada, e com a total ausência de nomes de autores para este público-alvo.

Em síntese, o questionário diagnóstico permitiu-nos aferir que os participantes do nosso estudo seriam maioritariamente pais com formação académica de nível superior, detentores de alguns hábitos de leitura e de outros hábitos culturais, ativos em termos de participação em atividades e projetos dinamizados a partir da escola, e conscientes da importância da leitura para os seus filhos. Um conjunto de dados que, se revelava, aparentemente, favorável à implementação do Programa.

Por outro lado, e apesar de detetadas algumas práticas de literacia familiar indutoras do desenvolvimento de hábitos de leitura, o manifesto desconhecimento, quer de materiais literários, quer de estratégias específicas de abordagem aos livros, permitiu-nos aferir da necessidade de um trabalho efetivo de formação de mediadores em ambiente familiar. Uma conclusão que nos permitia, por sua vez, avançar com a seguinte hipótese: o contacto com produtos literários de qualidade e a experimentação

---

<sup>166</sup> Cf. Capítulo 2, Parte I.

<sup>167</sup> Cf. Capítulo 3, Parte I.

de estratégias de abordagem aos livros, sob orientação, poderiam otimizar a predisposição que estes pais já possuíam para agir junto dos seus filhos, enquanto mediadores de leitura.

### 6.5. Sessões temáticas: 1 à 8

Na posse dos dados que nos permitiam construir uma primeira imagem do grupo de Participantes, demos início efetivo ao Programa de Educação Literária na Família, de acordo com o calendário proposto na sessão 0, e seguindo a dinâmica apresentada no ponto “Instrumentos de Recolha de Dados”.

Tal como referimos na nota prévia, cada uma destas sessões deu origem a um capítulo temático, num total de oito, que enformarão a parte III desta dissertação, e ao longo dos quais daremos conta da análise do *corpus* correspondente, das pistas de abordagem sugeridas, bem como das conclusões obtidas a partir dos instrumentos utilizados nesta fase do trabalho: as entrevistas *focus-group*, o diário de bordo, e o registo fotográfico de alguns trabalhos realizados pelos participantes.

### 6.6. Última Sessão

Depois de apresentado o último tema, correspondente à sessão 8, e para que pudesse haver lugar à partilha de experiências relativas ao mesmo, e assim encerrar o Programa ELF, foi realizada uma última sessão com esse objetivo. Os dados recolhidos nessa sessão integrarão as conclusões do respetivo capítulo temático, Literatura Infantil e Clássicos Revisitados.

Com esta sessão, demos por concluída a implementação do Programa ELF, mas não por encerrado o nosso estudo. Foi distribuído aos seis participantes, que concluíram efetivamente o programa, um Questionário Final, tendo sido acordada a marcação de encontros individuais com cada participante, para a entrega deste instrumento, num prazo de duas semanas, o que veio, efetivamente, a acontecer, e cujo momento foi por nós aproveitado para recolher outras impressões que pudessem não se encontrar refletidas na resposta ao questionário.

## 6.7. Questionário Final

O Questionário Final, a que já aludimos no ponto “Instrumentos de Recolha de Dados”, visava, de uma forma geral, como então referimos, aferir eventuais mudanças conceituais e pragmáticas ocorridas ao longo da implementação do Programa. Este Instrumento, alvo de validação por pares<sup>168</sup>, compunha-se de dez grupos de questões.

O grupo I, dedicado à caracterização dos participantes, e à assiduidade, tinha por objetivo aferir o grau de participação efetiva no programa, bem como confirmar uma das hipóteses que havíamos levantado aquando da aplicação do questionário diagnóstico: a maior predisposição para participar em programas desta natureza por parte de pais com níveis de formação mais elevados.

O grupo II era composto por questões que visavam conhecer os motivos de participação no Programa, recolher impressões globais sobre o mesmo, e aferir eventuais mudanças de rotinas / hábitos familiares, que tivessem por base a leitura, como consequência da participação no Programa.

O Grupo III, que comportava questões relacionadas com a totalidade das sessões, obras e pistas de abordagem que deram forma ao Programa, tinha por objetivo averiguar da utilidade e pertinência das sugestões apresentadas. Tendo em conta que este grupo de questões era muito extenso, foi dada aos participantes a opção de selecionarem apenas dois temas, correspondentes a duas sessões, para responderem.

O Grupo IV compunha-se de questões que visavam conhecer a opinião dos pais e das crianças sobre os temas tratados, tendo por base a importância do tema, a dificuldade de abordagem e o prazer sentido. A indicação dos títulos preferidos, quer pelos participantes, quer pelos beneficiários, integrava também este grupo de questões, e servia o mesmo objetivo.

Com o Grupo V, cujas questões se direcionavam para a dinâmica do Programa em si, pretendíamos conhecer os aspetos mais valorizados pelos participantes: ao nível do desenho e da operacionalização do Programa; dos materiais e recursos utilizados; das estratégias; e do modo de atuação do dinamizador.

---

<sup>168</sup> Recorremos para validação deste Questionário à revisão feita por especialistas na área.

O Grupo VI incidia sobre questões que pretendiam averiguar sobre a percepção dos participantes em relação ao impacto do Programa ELF no desempenho escolar dos seus filhos.

O Grupo VII, composto por questões alusivas ao blogue de apoio ao projeto, tinha por objetivo aferir da utilidade desta ferramenta no contexto do programa desenvolvido, ou fora dele.

O Grupo VIII era composto por questões que emanavam dos objetivos do Programa ELF, e que haviam sido fornecidos aos participantes na sessão 0; pretendia-se, através deste grupo de questões, avaliar o contributo do programa para a consecução de tais objetivos.

O Grupo IX, que retomava algumas das questões apresentadas no Grupo II, e que por sua vez tinham já integrado o último grupo do questionário diagnóstico, visava confirmar e/ou aprofundar as mudanças conceituais e pragmáticas ocorridas ao longo do Programa ELF, quer em relação às potencialidades da literatura para a infância, quer ao papel da família enquanto mediador, tendo sido ainda incluída uma questão sobre o papel da escola neste domínio, uma vez que a articulação escola-família constituía um eixo transversal deste programa.

Com o último grupo de questões, o Grupo X, pretendíamos conhecer as perspetivas de futuro dos participantes, averiguando da sua vontade e disponibilidade para participação em eventuais projetos vindouros, da sua intenção em continuar a aplicação das estratégias experimentadas, tendo ainda sido reservado um espaço “pessoal” para apresentação de possíveis questões, inquietações, mensagens ou testemunhos.

Tendo em conta que a estrutura deste trabalho prevê a apresentação das conclusões advindas da análise de dados, provenientes das sessões temáticas, ao longo da parte III da dissertação, entendemos que a análise de dados relativa a este instrumento, faria mais sentido integrar quer os pontos Em jeito de Síntese de cada capítulo temático, quer a parte final do trabalho, onde serão apresentadas as conclusões gerais do estudo. Neste sentido, sempre que se julgue pertinente, serão integrados, no âmbito de cada tema, dados recolhidos a partir deste questionário.

Devido à sua extensão, este instrumento de recolha de dados será apresentado na parte da pesquisa designada Anexos.

## 6.8. O papel dos docentes envolvidos

Como já referimos antes, o coordenador de estabelecimento esteve presente na sessão 0, tendo tido um papel importante ao nível da sensibilização dos presentes. Contextualizou o programa que pretendíamos implementar noutros projetos existentes na escola e no agrupamento, reforçou a importância do envolvimento dos pais nas questões ligadas à leitura, tendo alertado para a dificuldade que era hoje “fazer leitores” num mundo dominado pela tecnologia. Referiu-se ao Programa ELF como uma oportunidade gratuita de investimento na educação dos filhos, cujos frutos se repercutiriam na formação global dos mesmos, tendo concluído com um apelo à participação.

O docente acompanhou, embora não de forma direta, o desenrolar do estudo, tendo inclusive tirado partido de obras em estudo para a abordagem de temas no âmbito da oferta complementar de escola, como constataremos aquando da análise da entrevista ao coordenador.

A docente titular de turma acompanhou o Programa ELF na íntegra, tendo estado presente na totalidade das sessões. A sua presença assídua foi vista de modo muito positivo pelos participantes, tendo constituído fator de motivação, um facto evidente pelas reações dos pais à chegada a cada sessão, e corroborado pelos mesmos no momento de entrega dos questionários finais.

O trabalho desenvolvido ao longo do Programa ELF, quer ao nível de materiais, quer de estratégias, foi por diversas vezes potenciado em contexto de trabalho de turma, como poderemos ver pela análise de dados provenientes da entrevista à docente.

### 6.8.1. Entrevistas aos docentes

No final do programa, e como complemento aos dados até então recolhidos, foi realizada uma entrevista semiestruturada a cada um dos docentes envolvidos: o coordenador de estabelecimento e a docente titular de turma.

A entrevista compunha-se de três grupos de questões orientadoras que pretendiam despoletar a reflexão dos intervenientes sobre o impacto / repercussões do

programa que acabávamos de implementar a três níveis: i) ao nível dos resultados académicos dos alunos; ao nível da relação com os pares e envolvimento na vida da turma e da escola; iii) ao nível da prática docente e da relação com a família (figura 3).

Pretendíamos, com este instrumento, averiguar do potencial da educação literária, quando levada a cabo em contextos não formais de educação – familiar, no desenvolvimento de outras competências relacionadas com diferentes áreas, alvo de observação e avaliação em contextos formais – escola. Foi possível perceber o impacto que um contacto sistemático com literatura de qualidade pode ter ao nível da aquisição de saberes académicos / enciclopédicos; do desenvolvimento de competências transversais ao currículo; da educação para a cidadania / ética e valores; da participação da família na vida da escola, e até da própria atuação docente.

À semelhança dos instrumentos referidos anteriormente, e tendo em conta a estrutura da dissertação, integraremos a análise de dados relativa às entrevistas na parte final deste trabalho, cruzando-a com a apresentação das conclusões gerais do estudo. Paralelamente, e à semelhança do que acontece com os restantes instrumentos de recolha de dados, sempre que se julgue oportuno, alguma da informação recolhida será integrada nos pontos “Em jeito de síntese” ao longo da Parte III.





## Programa de Educação Literária na Família

EB de Ponte de Lima – Agrupamento de Escolas António Feijó – Ponte de Lima



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

### Questões Orientadoras para Reflexão com os Docentes envolvidos no projeto

#### - Guião de entrevista semi-estruturada -

#### Docente Titular de Turma

#### I

##### Impacto / Repercussões ao nível dos resultados académicos

1. Considera que o projeto teve algum impacto ao nível dos resultados académicos dos alunos participantes?
  - 1.1. Ao nível da leitura (fluência, expressividade...), escrita, domínio de vocabulário?
  - 1.2. Ao nível da cultura do livro (conhecimento de autores, ilustradores, editoras, elementos paratextuais)?
  - 1.3. Ao nível de outras áreas do saber: Estudo do meio? Formação cívica? Outras...

#### Docente Titular de Turma e Coordenador de Estabelecimento

#### II

##### Impacto / Repercussões ao nível da relação com os pares e envolvimento na vida da turma e da escola

- 2.1. Apercebeu-se de alguma obra ter despertado especial curiosidade? Qual? Quais? Como se manifestou?
- 2.2. As obras / atividades do projeto eram tema de conversa entre os alunos? Em que moldes?
- 2.3. Alguma obra foi partilhada, por iniciativa dos alunos participantes, com os colegas da turma? Em que contexto?
- 2.4. Alguma obra foi lida, por alunos ou docente, em contexto de sala de aula? Se sim, como surgiu a ideia?
- 2.5. As crianças participantes no projeto manifestaram algum tipo de envolvimento / atitude diferente noutras atividades ligadas à leitura / biblioteca (outros projetos, encontro com escritores...)?
- 2.6. A participação no projeto poderá ter tido algum impacto ao nível da relação destas crianças com os seus colegas de turma ou de escola? Como se evidenciou?

#### III

##### Impacto / Repercussões ao nível docente e de relação com a família

3. Enquanto docente, o acompanhamento do projeto contribuiu para mudar / aperfeiçoar alguma prática letiva?
4. Notou alguma diferença ao nível da postura dos pais participantes em relação à escola?

Lúcia Barros  
Julho 2016

Figura 3: Guião utilizado para a realização das entrevistas semiestruturadas

## 7. ENCERRAMENTO DO PROGRAMA ELF (1ª FASE)

Como já referimos no ponto dedicado à descrição do estudo, o Programa ELF encontrava eco numa tradição de trabalho do agrupamento: a dinamização de projetos de promoção da leitura em ambiente familiar.

Efetivamente, o ano letivo 2016/2017 previa, a nível de Plano Anual de Atividades, as Comemorações dos 10 anos aLER+ em Família no Agrupamento de Escolas António Feijó, cuja efeméride contava com um conjunto de iniciativas que, por sua vez, também se integravam nas comemorações dos 20 anos da Rede de Bibliotecas Escolares<sup>169</sup>, cuja coordenação nacional havia selecionado o agrupamento, e o Programa ELF em particular, para integrar o Filme *RBE - 20 anos – Práticas* (2016), no domínio dedicado às Práticas de Leitura em Família<sup>170</sup>.

No âmbito destas efemérides, a primeira iniciativa a dar corpo às Comemorações dos 10 anos aLER+ em Família, no agrupamento, foi a “Tertúlia Literária 10 anos aLER+ em Família com António Mota”, que teve lugar no dia 20 de outubro de 2016. Este evento, que contou com a participação de mais de 250 elementos da comunidade educativa, integrou a apresentação pública de testemunhos pelos participantes no Programa ELF, e com a entrega de certificados aos mesmos, pelo autor convidado.

Este evento revestiu-se de particular importância sobretudo pela componente de partilha que encerrou. A apresentação de testemunhos por parte de pais – agentes educativos dos contextos não formais de aprendizagem – sobre os inúmeros benefícios, quer familiares, quer escolares, do contacto com a literatura constituiu, a nosso ver, não apenas uma renovação do compromisso que o agrupamento já havia assumido com a promoção da leitura em ambiente familiar, mas também uma espécie de alerta / apelo, sobretudo para os pares, que conseguiam identificar-se com as inquietações partilhadas<sup>171</sup>. A este propósito, permitimo-nos concordar com César Bona<sup>172</sup>, quando se refere à importância de partilhar projetos: “(...) Resultam com os vossos alunos?

---

<sup>169</sup> As comemorações dos 20 anos da RBE deram origem a um sítio web criado especialmente para o efeito, onde podem ser conhecidos os eventos realizados, e consultados os diferentes materiais produzidos nesse âmbito: testemunhos, filmes, fórum, etc. Cf. <http://www.rbe20anos.pt/>, acedido a 3.2.2017.

<sup>170</sup> O filme encontra-se disponível no sítio web já referido, e ainda no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=GiWv5Tp0HnQ>, acedido a 3.2.2017.

<sup>171</sup> Em anexo, apresentamos, na íntegra, um dos testemunhos partilhados neste evento.

<sup>172</sup> César Bona foi considerado, em 2015, um dos melhores Professores do Mundo, segundo o Global Teacher Prize, o Nobel dos Professores.

Ofereçam-nos ao mundo, comuniquemos e cresçamos juntos. (...) Resultou com uma criança? Queremos conhecê-lo!” (Bona, 2017: 21). O autor que defende que a profissão docente é uma oportunidade para fazermos deste mundo um lugar melhor, não descarta a importância da participação ativa da família:

“E se é pai, ou mãe, convido-o a que dê um passo em frente e trabalhe lado a lado com os professores que conhece para que o fator humano se sobreponha aos números. Incentivo-o a dar ideias, a propor mudanças, a ser mais uma peça deste sistema educativo fresco e novo que todos queremos e do qual fazemos parte.”

(Bona, 2017: 22)

## 8. PROGRAMA ELF (2ª FASE)

Em resposta às solicitações dos pais participantes no estudo, e como veremos aquando da análise de dados relativa às “Perspetivas de Futuro” (Grupo X do Questionário Final), o Programa ELF está a ser aprofundado numa segunda fase (2016/2017), num formato de sessões bimestrais, em cujos intervalos são exploradas obras que versam sobre temáticas e géneros discursivos explorados na primeira fase, e onde se privilegia, essencialmente, a componente de partilha de experiências em torno das leituras efetuadas, e dos trabalhos autonomamente desenvolvidos / produzidos.

## 9. “FRUTOS DO PROJETO”

Decorrente da participação no Programa ELF, um dos membros participantes deste estudo tornou-se, no ano letivo 2016/2017, Voluntária da Leitura (uma parceria entre a RBE e a Universidade Nova de Lisboa, a que já nos referimos no capítulo I), no agrupamento de Escolas António Feijó, questão que retomaremos na parte dedicada à apresentação de conclusões.

## 10. VALIDADE E GENERALIZAÇÃO

De acordo com os principais teóricos da Investigação Qualitativa, um dos problemas normalmente levantado, sobretudo pelos defensores dos métodos quantitativos, prende-se com a *Qualidade Científica* dos trabalhos que têm por base metodologias qualitativas. A ausência de números e de amostras representativas de universos aparecem como obstáculos à generalização dos resultados.

Ora, segundo Sharan Merriam (1988) e Robert Stake (1995), em investigação qualitativa falamos em Generalização Naturalista: quando as conclusões se encaixam nos fundamentos teóricos do estudo e/ou é possível associá-las a outros casos e contextos semelhantes. Na base desta generalização estão as questões ligadas à fiabilidade e à validade: de acordo com Carla Coutinho (2008), que assume a posição defendida por Egon Guba e Yvonna Lincoln (1988), a credibilidade, a transferibilidade, a triangulação e a consistência são os principais critérios a considerar na hora de dar resposta à questão “como é que o investigador prova que se pode acreditar, confiar e aplicar os resultados obtidos, numa pesquisa que é relativista, subjetiva, interpretativa?” (Coutinho, 2008: 8). Tentaremos, de seguida, ver se o estudo que desenvolvemos obedece a tais critérios.

O investimento no tempo, critério que se aplica ao nosso estudo, é a par da revisão por pares e pelos participantes, uma forma de conferir credibilidade ao trabalho (Coutinho, 2008). A transferibilidade, que de acordo com a mesma autora deve ser uma das preocupações centrais do investigador qualitativo, emerge da quantidade e riqueza de dados descritivos presentes no estudo, “a descrição dos dados deve ser densa, compacta, no sentido de ser capaz de representar a diversidade das perspetivas dos participantes (...)” (Coutinho, 2008: 9); a diversidade de fontes e métodos de recolha de dados a que recorremos forneceram-nos informação capaz de dar cumprimento a esta premissa. Já a triangulação, que segundo Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2000) acrescenta rigor, amplitude e profundidade à investigação, foi possível através do cruzamento da informação advinda das diferentes fontes e métodos, a que já nos referimos antes. A consistência, último critério apresentado, é apenas possível implicando uma terceira parte na tarefa, para examinar (auditar) todo o processo, acabando por não ser “útil” para o investigador uma vez que o seu trabalho já está

terminado (Coutinho, 2008:10). Neste sentido, parece-nos que a proposta da autora em relação ao uso de estratégias de verificação<sup>173</sup> se apresenta como o meio mais adequado para assegurar a fiabilidade, a validade e o conseqüente rigor científico da pesquisa a desenvolver.

Em síntese, e de acordo com Manuel Meirinhos e António Osório (2010: 55), a generalização em Investigação Qualitativa depende da utilização de fontes múltiplas de recolha de dados, da descrição profunda das situações, e do carácter interpretativo constante no tratamento da informação, premissas que, a nosso ver, estiveram na base da conceção e implementação do estudo, bem como na análise de resultados, questões que poderemos comprovar nos capítulos seguintes.

---

<sup>173</sup> De acordo com Coutinho (2008), as estratégias de verificação que asseguram ao mesmo tempo a fiabilidade e validade dos processos de recolha de dados são: Coerência metodológica; Adequação da amostragem teórica; Processo iterativo de recolha e análise de dados; Pensar de forma teórica; Desenvolvimento de teoria.



**PARTE III:  
O PROGRAMA ELF**





**CAPÍTULO I:**  
**LITERATURA INFANTIL E**  
**PATRIMÓNIO POPULAR**



## Literatura Infantil e Património Popular

“Desde las nanas y los juegos de dedos y manos, a los trabalenguas, las retahílas, las adivinanzas, los cuentos, las canciones de juego, etc., todos componían un verdadero y amplísimo sistema de aprendizaje en la lengua y en el universo simbólico y cosmogónico de la comunidad, al mismo tiempo. Incluso se hacía una cierta secuenciación y combinatoria, en la que se graduaba de lo más rítmico y musical a lo más verbal e dotado de contenido (los cuentos) con especial desarrollo de las funciones apelativa, expresiva, lúdica, poética y referencial del lenguaje.”

(Rodríguez Almodóvar, 2004: s/p).

### 1. BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Sem pretensões de exaustividade, mas apenas com o objetivo de oferecer um contexto temático fundamentado em relação às opções que tomamos aquando do desenho do nosso estudo, e particularmente deste tema, tentaremos tecer algumas considerações em torno do conceito de Literatura Tradicional de Transmissão Oral, e do modo como a mesma se materializa na literatura de potencial receção leitora infantil, sem perder de vista os princípios da educação literária. Aludiremos essencialmente à tipologia de registos que enforma o nosso *corpus*, e, tendo em conta os objetivos do programa, centrar-nos-emos no potencial dos mesmos ao nível da receção.

Como preconizam Carlos Reis e Ana Cristina Lopes (1991: 79-80), “Juntamente com os provérbios, as adivinhas, as canções e os jogos de palavras, os contos populares fazem parte da literatura tradicional de expressão oral: circulam oralmente de geração em geração assegurando a manutenção de um património cultural que escapa à sanção dos mecanismos institucionais.” Neste sentido, e embora o lexema popular remeta para o povo (presumível autor de grande parte destes registos), o epíteto “popular”, de acordo com os autores, parece estar mais relacionado com o modo como tais registos são difundidos.

Por conseguinte, em nosso entender, não é estranho que para o mesmo registo, sejam usadas terminologias distintas. É, de facto, comum encontrarmos a designação de conto popular quando nos referimos aos contos recompilados por Charles Perrault

ou os Irmãos Grimm<sup>174</sup>, no panorama internacional, ou por Adolfo Coelho<sup>175</sup>, no nosso país, como é natural encontrar a denominação de conto tradicional. Sara Reis da Silva (2015: 19), por exemplo, referindo-se aos *Contos da Infância e do Lar*, de J. e W. Grimm, incorpora tais registos no (sub)género narrativo dos contos tradicionais. Já Emília Traça (1992) utiliza com a alguma frequência a terminologia de registo ou conto oral.

Com efeito, como recordam Pedro Cerrillo e César Sanchez Ortiz (2012: 3), o modelo de sociedade atual desencadeou uma espécie de rutura na cadeia de transmissão oral dos registos literários tradicionais. Todavia, como salienta o autor, graças à recompilação, “pervivirán como textos literarios, más allá de su primitiva vida oral, puesto que se han recogido, transcrito y fijado literariamente”.

Unâнимes parecem ser as opiniões no que diz respeito à importância de tais registos enquanto “património da humanidade, a integrar na cultura de qualquer época”, como enfatiza Natividade Pires (2005: 216), assim como enquanto “primeiro objeto de leitura e de contacto com a palavra literária pelos leitores mais jovens” (Silva, 2015: 21), questões a que aludiremos de seguida.

Os textos da literatura tradicional de transmissão oral são, com efeito, considerados por vários autores (Traça, 1992; Colomer, 1999, Parafita, 1999; Gomes, 2000; Rodriguez Almodóvar, 2004) como depositários de uma boa parte do pensamento mítico-poético de uma comunidade, constituindo a memória coletiva de um povo. Sendo fruto de saberes frequentemente considerados fundacionais ou primordiais, como refere Fernando Azevedo (2004a: 13-14), estes textos “reiteram o princípio de uma tradição que se pode enriquecer mas que é expressamente vedado alterar substancialmente”. Sobretudo sob a forma de conto, estes registos orais encontram-se originalmente ligados às sociedades agrárias (Traça, 1992; Gomes, 2000), tendo constituído a forma privilegiada de socialização, de explicação do mundo e de transmissão do saber, como sintetiza Emília Traça (1992: 29),

“Os velhos contos de outrora (...) fornecem uma explicação do mundo, são a expressão de terrores e de esperanças muito profundos, são uma escola de sabedoria, um magma primordial em que cada povo foi depositando os seus medos, as suas angústias, os seus protestos, a sua crença num mundo melhor.”

---

<sup>174</sup> Atente-se, por exemplo, no célebre trabalho de Vladimir Propp (1970) sobre a morfologia do conto popular, que teve por base uma centena de textos dos Irmãos Grimm.

<sup>175</sup> A recompilação de textos mais conhecida deste autor tem como título *Contos Populares Portugueses* (Coelho, 2009).

Neste sentido, e partindo de uma das principais funções da literatura infantil, a que já nos referimos na primeira parte deste trabalho<sup>176</sup> – a de fornecer respostas às necessidades íntimas da criança (Cervera, 1992), afigura-se quase natural que os textos da literatura tradicional de transmissão oral continuem a fazer parte do repertório da literatura para a infância: ora porque encerram aspetos importantes sobre a nossa natureza e a nossa História (Léon, 2004: 93); ora porque fornecem receitas para crescer (Traça, 1992: 86); ora porque constituem um relevante intertexto na literatura infantil (Azevedo, 2004a: 13). Com efeito, entre as tendências mais relevantes da literatura para a infância, como refere Ana Margarida Ramos (2012b: 35), mantém-se a reescrita da tradição oral: “é possível encontrar muitos exemplos da reinvenção do maravilhoso, às vezes associada à exploração da imaginação, do fantástico e do *nonsense*”. Uma tendência que ultrapassa fronteiras, pois já Renée Léon, num trabalho que veio a lume em 2004, ao elencar os principais temas da *Littérature de Jeunesse*, colocava em primeiro lugar “Les contes du Patrimoine” (Léon, 2004: 22).

Enquadrado nos princípios da educação literária<sup>177</sup>, o texto da literatura tradicional de transmissão oral representa um importante intertexto, não apenas no sentido de preparar o leitor para o usufruto de textos literários mais complexos, mas também de preparar o cidadão para ler o mundo e tomar parte ativa na sua construção, ou como refere Ângela Balça, “para uma compreensão plena dos textos omnipresentes no mundo real que nos rodeia” (Balça, 2011: 22). É frequente, por exemplo, como já constatamos no capítulo dedicado à educação literária, encontrarmos na linguagem publicitária mensagens que contêm elementos emblemáticos da tradição popular, seja sob a forma de linguagem proverbial, seja através da alusão implícita ou explícita a personagens, moralidades ou fórmulas típicas do conto<sup>178</sup>.

A este propósito, Sara Reis da Silva (2011a: 93-100), partindo de uma ampla análise às questões da intertextualidade, revendo e problematizando o conceito, e ressaltando as especificidades (e limitações) deste “mecanismo” na literatura infantil, considera a intertextualidade uma possibilidade de

---

<sup>176</sup> Cf.: Capítulo 4, Parte I.

<sup>177</sup> Cf.: Capítulo 2, Parte I.

<sup>178</sup> Para aprofundar a questão da presença de elementos da tradição popular nas narrativas publicitárias cf.: Mendoza (1999) e Balça (2011).

“celebrar um diálogo incessante, desafiador e potencialmente fértil do ponto de vista da rendibilização ou da potenciação dos sentidos do texto. Com efeito, quanto maior é a capacidade de decodificação das relações dialógicas e polifónicas que se pressentem no texto, maior é também a possibilidade de maximização e presentificação das suas valências semânticas, por exemplo, ao nível simbólico e metafórico, e pragmáticas.”

(Silva, 2011a: 99-100)

Os benefícios do conhecimento e do contacto com os textos que enformam este “património da humanidade” parecem, deste modo, bastante evidentes e consensuais entre os especialistas, constituindo um importante contributo para o enriquecimento cultural, enciclopédico e literário do indivíduo, quer enquanto leitor, quer enquanto cidadão. E como defende Georges Jean (1992: 8), “o verdadeiro respeito pelos contos populares implica todo um trabalho sobre e a partir dos próprios contos. Um trabalho de invenção e criação”.

A seleção do pequeno *corpus* literário que enforma este primeiro tema, Literatura Infantil e Património Popular, compõe-se, efetivamente, de registos que integram esta tendência temática: as Lengalengas e as Reescritas, que merecem, a nosso ver, algumas considerações mais específicas.

### 1.1. Lengalengas

Integrando o repertório das rimas infantis (Costa, 1992; Sarmiento, 2000), estas composições populares, como se lhes referiu José António Gomes (2003b: 21), “cumprem relevantes funções de carácter social, psicológico, psicolinguístico e lúdico”. Efetivamente, as lengalengas, como veremos mais adiante, no ponto dedicado à análise do *corpus*, pautam-se sobretudo pelos jogos de linguagem e pelo *nonsense*, ingredientes que conferem a este registo uma elevada carga de humor. Revestem-se de uma certa ludicidade, associada ao movimento, ao jogo e à musicalidade<sup>179</sup>, encontrando-se, habitualmente, entre as sugestões de leitura para crianças de tenra idade, questão que será igualmente retomada mais adiante.

A componente humorística destes textos parece ser o principal responsável pela sua associação quer às primeiras idades, quer às primeiras leituras. Retomando Renée

---

<sup>179</sup>Estes ingredientes integram, de igual modo, grande parte do repertório compreendido nas Rimas Infantis (Costa, 1992; Sarmiento, 2000). À luz do título da obra do nosso *corpus* temático que incorpora estes registos – *O Som das Lengalengas*, englobamos no mesmo conceito registos como o trava-línguas, a cantilena, as canções de roda e as canções de embalar, uma vez que fazem parte do trabalho em apreço.

Léon (2004, 52-55), e considerando as suas recomendações na preparação de um ano de leituras, o humor deverá ser o critério principal das primeiras escolhas: “commencer l’année par des livres drôles (...) est un choix stratégique qui a toutes les chances de porter ses fruits” (Léon, 2004: 57). A autora refere-se ao humor como uma realidade especificamente humana, que passa essencialmente pela linguagem, favorecendo, por conseguinte, as aprendizagens linguísticas. Estes registos são, efetivamente, ricos em jogos de palavras, quer ao nível da sonoridade, quer da semântica. Aliás, a essência lúdica destes registos, como enfatizam Ana Margarida Ramos e Sara Reis da Silva (2014: 156), pode revelar-se determinante para um estimulante uso estético da língua.

Paralelamente, a musicalidade e o ritmo característicos destes textos, que se memorizam com alguma facilidade, potenciam ainda o desenvolvimento de outras capacidades ao nível da aquisição da linguagem. A este respeito José António Franco (2012: 177) considera estes registos um excelente exercício articulatório, que além de fundamental para uma boa leitura, reverterá a favor da organização fonética do discurso, e consequentemente da produção oral das crianças. Por outro lado, estes registos podem igualmente servir o propósito de iniciar o leitor na poesia, um género discursivo ao qual ainda é oferecida uma certa resistência, que poderá ser minimizada se o texto poético entrar na vida do leitor de forma lúdica, como defende Ângela Balça (2005: 58): “En réalité, la poésie pour l’enfance rend le mot poétique dans un élément ludique, humoristique, esthétique qui facilite aux enfants l’émotion, le rire et la distraction, le plaisir dans la découverte de la lecture”.

Em síntese, e com o foco na educação literária, parece-nos possível concluir que estes textos, por vezes subestimados, podem, com efeito, constituir um verdadeiro manancial de aprendizagens, que o mediador não deverá dispensar, tendo em conta o conjunto de competências que, de acordo com Antonio Rodríguez Almodóvar (2014: s/p), estão implicadas na sua receção,

“Desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje, los materiales folclóricos constituyen una suerte de gimnasia mental completa: memorización, desarrollo de la imaginación, de la facultad de interpretar discursos latentes, más un equilibrio emocional (provocado especialmente por el subsistema de la cuentística) y la maduración afectiva, como resultado de todo lo anterior.”

## 1.2. Reescritas

As breves considerações que faremos a este registo têm por base, sobretudo, o trabalho de Christiane Connan-Pintado (2009)<sup>180</sup>, que distingue cinco tipos de reescritas: adaptações, paródias, reescritas-reapropriações, transposições e variações, acrescentando a este elenco produtos especificamente concebidos para a infância, como a mistura de contos e as recolhas de contos reescritos (Connan-Pintado, 2009: 30).

Trata-se de uma tipologia de reescritas que pode, a nosso ver, adaptar-se com alguma facilidade à maioria dos panoramas editoriais para a infância, onde se inclui o nacional, sendo possível encontrar um leque diversificado de textos que podem ser compreendidos neste elenco. Autores nacionais como António Torrado, Alice Vieira, Luísa Ducla Soares, António Mota, José Viale Moutinho, Alexandre Parafita, Conceição Vicente, João Pedro Mésseder, Rita Basílio, Ana Saldanha, têm, efetivamente, vindo a incluir na sua produção literária, textos que encontram eco nesta tipologia. Autores como Anthony Brown, Gianni Rodari ou Roald Dahl constituem exemplos do panorama internacional.

Aprofundar cada uma destas categorias e ilustrá-las com exemplos da produção editorial para a infância seria para nós um trabalho aliciante, que, aliás, já encetamos noutro lugar<sup>181</sup>, e que parece vir materializando algumas tendências de investigação, inclusivamente nacionais<sup>182</sup>. No entanto, uma vez que não constitui o nosso objeto de estudo neste contexto, iremos deter-nos apenas naquelas que, de forma mais evidente, encontram eco no nosso *corpus*: a adaptação e a paródia, que embora apresentem particularidades que as distinguem, contêm elementos em comum.

As adaptações constituem, com efeito, o meio privilegiado de difusão do património literário popular, sobretudo no que respeita ao conto, entre os mais jovens. Sem pretendermos entrar na questão da qualidade das adaptações, que, segundo a

---

<sup>180</sup>A autora faz uma explanação detalhada do tema na sua obra *Lire les contes détournés à l'école – À partir des contes de Perrault*.

<sup>181</sup> Cf.: Barros (2012).

<sup>182</sup> Apenas a título de exemplo, veja-se o recente trabalho de Sara Reis da Silva (2015) *Casas Muito Doces: Reescritas Infanto-Juvenis de Hansel e Gretel*, editado pela Tropelias & Companhia, que, à semelhança de um outro que o precedeu, *De Capuz, Chapelinho ou Gorro. Recriações de O Capuchinho Vermelho na Literatura Portuguesa para a Infância* (Silva, 2011 b), revisita um número considerável de textos aos quais a autora se refere como compilações, versões, adaptações e reescritas, que se materializam numa pluralidade de “resultados criativos que consistem, genericamente, em «olhar para trás», ver com «olhos frescos», ou entrar no texto antigo seguindo novas «direções» (...)” (Silva, 2015: 21).



mesma autora, por vezes “roça a traição” (Connan-Pintado, 2009: 33), esta forma de reescrita, quando feita de forma habilidosa, desempenha um importante papel na apropriação do património literário universal,

“Une adaptation n’est pas forcément réductrice, même si elle opère un détournement du conte original. Détourner c’est forcément transformer, réécrire autrement, mais certains choix d’écriture sont des choix créateurs et stimulants. En particulier lorsque les auteurs cultivent une verve ludique qui séduira un jeune public en jouant sur un retour à l’oralité du conte (...).

(Connan-Pintado, 2009: 34)

Como facilmente se depreende, a tónica é colocada na componente lúdica (o humor), não deixando todavia de ser importante apontar caminhos ao leitor no sentido de partir à descoberta do texto matricial que lhe deu origem, um processo que Catherine Tauveron (2002: 40-47) denomina de trabalho de detetive, e que, obrigando o leitor à realização de inferências, abre portas à intertextualidade. O primeiro contacto com este património pode, com efeito, partir de uma adaptação, no entanto, e retomando o trabalho de Christiane Connan Pintado (2009: 57), “manquer le rendez-vous avec le texte source entraîne une lecture particulièrement réductrice”.

Já a paródia é a forma de reescrita onde o humor, muitas vezes sob a forma de subversão, se revela o ingrediente principal deste registo. A transposição espaço-temporal, a degradação e a inversão (das situações e por vezes dos valores) são, de acordo com Christiane Connan Pintado (2009: 35), os três mecanismos dominantes na paródia.

Trazer o conto para a realidade presente é, de facto, uma estratégia usada frequentemente neste processo de reescrita, como teremos oportunidade de constatar no ponto dedicado à análise do *corpus*, um mecanismo útil para familiarizar o leitor com as personagens do conto, e, ao mesmo tempo, remeter para a sua intemporalidade<sup>183</sup>. É, porém, simultaneamente um mecanismo de subversão, o que, de acordo com a mesma autora, pode resultar numa banalização / degradação do conto (Connan Pintado, 2009: 35), não deixando todavia de ser um recurso humorístico que serve o seu objetivo principal: divertir. A inversão é talvez o mecanismo mais recorrente nestes

---

<sup>183</sup> Para além dos exemplos a que recorreremos na análise do *corpus*, um texto contemporâneo que ilustra muito bem esta transposição espaciotemporal é *A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI*, de Luísa Ducla Soares.

textos: os vilões transformados em heróis, como o lobo ou a bruxa, personagens a que aludiremos mais adiante; ou os próprios títulos, que remetendo para o texto original, de forma explícita ou implícita convivem com outros elementos<sup>184</sup>.

Neste sentido, a paródia, que aparentemente poderia carregar uma conotação de pouca seriedade, não deixa, neste contexto, de encerrar uma dimensão reflexiva, altamente potenciadora do desenvolvimento da competência literária, sobretudo pela carga intertextual de que se reveste (Connan-Pintado, 2009: 37),

“En réalité, la parodie comporte aussi une dimension réflexive, dans la mesure où elle est discours sur la littérature, remise en question d’un texte par la création d’un autre texte. Un texte parodique ne se lit jamais seul, il renvoie inéluctablement au texte qu’il démarque : c’est dans le système d’échos qui s’établit entre eux que se construit la lecture et que se reconstruit, se rétablit et se réhabilite le sens du texte première, brouillé un temps par le dessin sur le palimpseste, mais aussi nourri par la mise en perspective et le recul adoptés”.

Esta breve análise permite-nos aferir da riqueza, mas também da complexidade, de que se revestem estes textos, o que nos leva a reforçar a ideia de que o trabalho em torno destes registos será tanto mais profícuo quanto mais mediado, sobretudo junto do leitor criança.

---

<sup>184</sup> A título de exemplo, podemos referir *A Bela Desaparecida* de Rita Basílio; *Alice entre as Gravuras* de Gianni Rodari; *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque.

## 2. CORPUS LITERÁRIO

Partindo do exposto, o *corpus* que enformou este primeiro tema compôs-se das seguintes obras:



Figura 4: *Corpus* temático LI e Património Popular

Apresentaremos, de seguida, os critérios que estiveram na base da seleção deste *corpus*, procedendo depois à análise de cada obra individualmente.

### 2.1. Critérios de seleção

Os textos do Património Popular remetem-nos para as origens da Literatura Infantil e constituem a base da produção de uma considerável fatia dos textos destinados à infância, continuando a ser, como vimos atrás, uma das tendências temáticas atuais. É, por conseguinte, natural que estes sejam os registos com os quais a criança (e na maior parte das vezes o adulto) está mais familiarizada. Parece existir desde cedo, de acordo com um estudo apresentado por Christiane Connan-Pintado (2009: 64), uma cultura do conto, quer sob o ponto de vista qualitativo, quer quantitativo, o que, segundo Emília Traça (1992: 76), parece ser natural: “Associam-se os primeiros tempos de leitura ao emprego do maravilhoso, sobretudo através dos contos. As narrações e os contos precedem e preparam um uso pessoal do livro (...)”. Por outro lado, e como defende Renée Léon (2004: 46), podem ainda servir o propósito de aproximar uma comunidade de leitores, encurtando eventuais distâncias no que respeita ao conhecimento de obras e autores de referência: “certains textes anciens, dits du patrimoine, peuvent être plus faciles d’accès parfois que d’autres textes plus contemporains”.

A par da familiarização com os textos do património popular, que constituiu o principal critério de seleção das obras que deram forma ao primeiro tema, foi nossa preocupação, tendo em consideração os objetivos do Programa ELF, apresentar aos participantes algumas variantes, sob a forma de reescritas, dos textos originais, oferecendo-lhes, deste modo, uma visão mais ampla, quer do repertório da literatura infantil, quer das potencialidades destes textos.

O humor que permeia este pequeno *corpus* foi outro dos elementos que tivemos em conta, pois tratando-se da primeira sessão temática, pareceu-nos fundamental criar um ambiente de bem-estar em torno da literatura. Efetivamente, quer as lengalengas quer as reescritas integram o elenco “De qué se ríen los chicos?”, apresentado por Luis Pescetti (2005: 27). O autor identifica, a este propósito, cinco tópicos dos quais destacamos, por se aproximarem das nossas opções: “De jugar aludiendo, o modificando, cosas conocidas: historias ya conocidas, imitaciones y parodias, caricaturas; (...) De la pérdida de control (trabalenguas, juegos rítmicos)”, concluído que “En realidad esos son motivos de risa idénticos a los de los adultos” (Pescetti, 2005: 28). O humor revestia-se assim de uma dupla função: por um lado, integrar o participante / leitor; e por outro, sobretudo no que respeita à lengalenga, introduzi-lo naturalmente, e de forma lúdica, como já referimos antes, no mundo da poesia.

A variedade discursiva esteve igualmente na base da seleção das obras que compõem este tema, um critério, aliás, presente na seleção global do *corpus*. Iniciamos com poesia popular, sob a forma de lengalengas; seguimos com um álbum narrativo de estrutura acumulativa, que tem por base um conto popular português; e terminamos com uma coletânea de reescritas de contos tradicionais, que se fazem acompanhar de receitas de culinária, inspiradas nos textos. Esta última opção prendia-se, por um lado, com o objetivo de associar experiências positivas à leitura, neste caso a eventual confeção das iguarias sugeridas, uma atividade do agrado da maioria das crianças e indutora de convívio familiar; e por outro, com a possibilidade de contacto com um conjunto considerável de textos que permitia quer aos participantes, quer aos pequenos leitores, visitar histórias, encontrar diferenças em relação aos textos matriciais, enriquecer o seu repertório literário e manifestar preferências.

## 2.2. Análise do *Corpus*

### 2.2.1. *O Som das Lengalengas*

A obra *O Som das Lengalengas* integra-se no grupo de publicações que a própria autora, referindo-se às diversas classes em que divide a sua escrita, denomina de “Recolhas”<sup>185</sup>. A este propósito, Luísa Ducla Soares (2012: 65) revela:

“Sou sensível à obrigação de passar às novas gerações esta riqueza patrimonial oral que faz, aliás, a delícia das crianças e cuja adequação aos mais novos tem sido posta à prova ao longo dos tempos, por vezes dos séculos. Verifico, com agrado, que motivam igualmente pais e avós, tornando-se motivo de partilha, de aproximação intergeracional.”

Esta ideia foi corroborada em entrevista a um programa televisivo<sup>186</sup> aquando do lançamento de *O Som das Lengalengas*, no qual a autora manifestava uma predileção especial por este registo literário: “adoro lengalengas, este é já o meu terceiro livro de lengalengas”. Luísa Ducla Soares partilhava nesta entrevista o entusiasmo que sentia por parte do público junto desta “literatura simples” que agradava às crianças, mas não só, referindo que nas feiras do livro, constatava que os seniores procuravam lengalengas porque estes textos lhes faziam recordar a infância, permitindo-lhes visitar o passado.

Não obstante o ponto de vista autoral, do qual podemos inferir que se trata de um livro para todas as idades, esta obra é recomendada pelo Plano Nacional de Leitura para a Educação Pré-escolar, para Leitura em voz alta. Esta opção do PNL que, a nosso ver, se prende sobretudo com a necessidade de alocar as obras a determinada faixa etária e modalidade de leitura, servindo assim de guia ao mediador, parece também ter por base o facto de este registo literário, de índole popular, se encontrar associado ao jogo e à ludicidade maioritariamente presentes no Jardim de Infância. Com efeito, a poesia popular, parece ser, como referimos antes, o registo ideal para nos familiarizarmos com o texto poético; o que não significa, todavia, que tenhamos de nos apartar dele só porque crescemos, pois enquanto património popular é parte da nossa herança, do conjunto de textos que, segundo Rui Marques Veloso (2008: 1), vincam os

---

<sup>185</sup> No simpósio de homenagem a Luísa Ducla Soares, que teve lugar no Instituto da Educação da Universidade do Minho, a 25 de maio de 2012, a autora referia que poderia dividir, ainda que de forma arbitrária, aquilo que escreveu em diferentes classes, das quais destacou: Literatura Tradicional; Recolhas; A Realidade Presente, Ficção Científica; A Ecologia; Os animais; Questões de cidadania; o Humor; As Biografias; A Poesia; As Canções; Teatro; A Informática (Soares, 2012: 64-72).

<sup>186</sup> A autora e o músico, Daniel Completo, estiveram presentes no programa televisivo da RTP, Portugal no Coração, de 16 de dezembro de 2011. Cf. <https://youtu.be/7ThJNofrdpU>, acedido a 25.9.2015.

traços que nos tornam únicos, sendo promotores de uma abertura aos outros e facilitadores da descoberta da universalidade da arte.

*O Som das Lengalengas*, livro que se faz acompanhar de um CD com os poemas musicados, reúne um conjunto de treze textos do Património Popular Português, dos quais se destacam a lengalenga, mas integrando também registos próximos do trava-línguas, quadras e cantigas populares e até uma canção de embalar.

Os três autores são apresentados, através da ilustração quase caricaturada de João Vaz de Carvalho, na capa, qual porta de entrada da casa onde vamos entrar – uma casa de todos, pois estes textos são do povo. Surgem em *pose* de canto, em pé, bocas abertas e olhos fechados, completamente mergulhados no seu *ofício*. O ar sério que parecem ostentar, contrastando com o humor da ilustração em geral, poderá querer advertir o leitor da seriedade de que se reveste esta “literatura simples” (como lhe chamou a autora).

A componente pictórica da contracapa, composta por um gramofone e um cão, que se encontra deleitado a ouvir o som emitido pelo aparelho, parece remeter, quer para a antiguidade dos textos, sugerida pela antiguidade do objeto, quer para a componente musical da obra, quer ainda para a abrangência do público-alvo, que atravessa gerações e inclui toda a família, até os membros de quatro patas, talvez porque também se reconheçam nos textos, uma vez que a temática animal é claramente predominante. Por outro lado, poderá ainda constituir um convite a prolongar o prazer da leitura, através da audição do CD que acompanha o livro, e que contém a mesma ilustração. Efetivamente, o CD é a grande novidade deste novo livro de lengalengas da autora<sup>187</sup>, que além de favorecer a memorização, sobretudo pelo som ritmado que “fica imediatamente no ouvido”, como pode ler-se na contracapa da obra (Soares, Carvalho e Completo, 2013), ainda permite um estreitamento de laços entre o leitor / ouvinte e a autora, uma vez que a primeira lengalenga constante do CD é recitada pela mesma.

*Destrancada* a porta e depois de umas guardas vermelhas de *aspecto rústico*, o leitor depara-se, na folha de rosto, com um grupo sorridente, composto por elementos de várias idades, que parece *apurar o ouvido*, sugerindo a ideia de movimento / dança,

---

<sup>187</sup> No capítulo VII, parte III, deste trabalho (Literatura Infantil e Arte), teceremos algumas considerações a propósito dos livros que se fazem acompanhar de CD.

aspectos que vêm reforçar a questão intergeracional, a memória, o jogo e a alegria, associados a este registo literário.

O conjunto de textos que compõe a obra tem subjacente, na sua maioria, como já referimos, a temática animal, sugerida na maior parte das vezes pelo próprio título. O *nonsense* impera na quase totalidade dos textos que apresentam ora vocabulário do quotidiano, ora vocabulário menos conhecido. A este propósito, a autora refere que “o *nonsense* é apreciado e é importante para as crianças, permite desencadear o amor pela Língua Portuguesa, pelas palavras, mesmo quando não se conhecem todas, como é o caso das lengalengas” (Soares, 2011)<sup>188</sup>.

Já a componente pictórica vem acrescentar ou acentuar o humor característico destes textos, oferecendo, por vezes, leituras alternativas, elementos facilitadores da compreensão, ou ainda recordações da própria infância do ilustrador. Efetivamente, João Vaz de Carvalho (2012: 55) referiu a propósito da ilustração desta obra que as lengalengas aqui presentes lhe permitiram recordar o primeiro contacto que tivera com algumas delas, através da mãe, associando-as a “momentos muito engraçados, em que acabávamos invariavelmente a rir”. O ilustrador confessa ter tirado partido de algumas dessas recordações e das imagens que então lhe surgiram: “De certo modo era como se tivessem ficado guardadas para este livro. Assim, a memória facilitou-me bastante o trabalho, encarregando-se de fazer a ponte entre as minhas vivências e estes textos” (Carvalho, 2012: 56).

A título exemplificativo, deparamo-nos logo no primeiro texto, “Bico Bico”, uma lengalenga sobejamente conhecida, com um emaranhado de personagens e ações que resultam numa composição cujo conteúdo parece roçar o absurdo. No entanto, os diferentes episódios, sem nexos aparentes entre eles, encontram-se ligados por jogos de linguagem, sobretudo rimas, cuja sonoridade oferece encadeamento ao texto, conferindo-lhe ainda uma elevada dose de humor, que por sua vez é potenciado pela componente icónica. Destaque-se o exagero representado pelo enorme “Bico” que atravessa a dupla página; as leituras alternativas oferecidas pelo ilustrador, como por exemplo, as vacas que saltam porque têm pulgas (ao invés de porem ovos, e de as pulgas

---

<sup>188</sup> Em entrevista ao programa televisivo Portugal no Coração (RTP, 16 de dezembro 2011).

saltarem da balança, como é referido no texto verbal), uma opção que poderá ter a ver com o facto de existirem tantas versões do texto, sendo, todavia, possível arranjar ainda mais uma; a representação da vassoura (“varre varre vassourinha”), cuja opção recaiu sobre uma vassoura artesanal, feita com ramos secos, remetendo uma vez mais para a antiguidade do registo, mas sugerindo também a ideia de empurrar as personagens, e o próprio leitor, no sentido de continuar a folhear o livro.

Apesar de a maioria dos textos seguir esta linha temática, e recorrer predominantemente ao discurso *nonsensical*, não deixam de ser acrescentados elementos enriquecedores sob o ponto de vista enciclopédico, cultural, linguístico, e artístico, sempre numa espécie de diálogo com o leitor. Por exemplo, ao “Lagarto Pintado” é oferecido um contexto temporal ligado ao verão rural e às atividades daí decorrentes, “no tempo da eira, fazia poeira” (Soares, Carvalho e Completo, 2013: s/p), um excelente espaço em branco para ser completado pelo leitor ou pelo mediador. Já a ilustração deste texto, através da representação da velha que pintou o lagarto a sair de cena (com a tinta e o pincel – elementos do mundo artístico), constitui uma espécie de convite ao leitor a entrar na brincadeira, a vir também “pintar lagartos”. Os jogos de rimas presentes em “Eu tenho uma Pita Pinta” constituem um estímulo ao conhecimento geográfico, ao mesmo tempo que a ilustração propõe um desfecho diferente daquele que é apresentado pelo texto verbal: a “pita pinta que iria ser comida ao almoço” (Soares, Carvalho e Completo, 2013: s/p), prepara-se para abandonar a página, deixando o comensal sentado à mesa de prato vazio. Já a “Canção de Embalar” remete o ouvinte / leitor para um cenário de cariz religioso, apelando à proteção divina, um texto que assenta nas raízes da nossa cultura judaico-cristã, constituindo um importante contributo de perpetuação da memória.

O potencial linguístico, apesar de presente em toda a obra, é particularmente evidente em “A Canção da Bicharada”, de onde sobressai um jogo de onomatopeias feito a partir das vozes dos animais, um coro a que se junta o “Zé Constipado” (Soares, Carvalho e Completo, 2013: s/p). Trata-se de um texto do qual emergem diferentes conhecimentos, remetendo ainda para outra manifestação popular: os cantares ao desafio, reforçada pela ilustração, que apresenta dois coros frente a frente. Ao nível do potencial linguístico, destacam-se igualmente os textos “Papo de Vento” e “Maria da



Graça”, que através de jogos com palavras homónimas e homófonas, brincam com o sentido denotativo e conotativo das mesmas, o que contribui, em larga medida, para um enriquecimento lexical, e ao mesmo tempo cultural, saber que se evidencia sobretudo no último texto.

Bons exemplos do papel da ilustração enquanto auxiliar de descodificação, sem deixar de parte a componente humorística de que todo o texto icónico se reveste, são as lengalengas de estrutura narrativa “Os sete irmãos” e “João Coelho”. No primeiro registo, assistimos a uma representação dos sete irmãos, cada um com a sua particularidade: pateta / anão / careca / surdo-mudo / desdentado / barrigudo / chanfrado / marreca (Soares, Carvalho e Completo, 2013: s/p), que quase assume a forma de jogo de correspondência, um convite implícito feito ao pequeno leitor que porventura ainda não domine aquele vocabulário. No caso de “João Coelho”, alguns dos elementos pictóricos, como “a carriça” ou “o barrete”, poderão funcionar como dicionário ilustrado do texto verbal.

Um apontamento para os textos cuja componente icónica remete para as memórias do ilustrador: “Na ponte do Vale Armeiro”, “Copo Copo Gericopo”, “A Criada lá de cima” e “Maria da Graça”. João Vaz de Carvalho (2012: 56-57), ao revelar a origem e a essência destas memórias, oferece ao leitor a possibilidade de entrar no seu *atelier privado* e de visitar o livro sob o ponto de vista da produção. Acedemos, efetivamente, a um outro nível de compreensão ao conhecer as origens destas opções: a ilustração de “Na ponte do Vale Armeiro” (Soares, Carvalho e Completo, 2013: s/p) foi inspirada, segundo o ilustrador, numa pintura de Pieter Bruegel<sup>189</sup>, «Cegos guiando Cegos», que o autor diz ter visto pela primeira vez em criança, e nunca mais ter esquecido “num livrinho que havia lá em casa, uma pequena biografia do pintor” (Carvalho, 2012: 56). O trava-línguas “Copo, Copo, Gericopo” parece estar intimamente associado à infância e à relação do autor com a mãe (Carvalho, 2012: 56), advindo possivelmente daí a opção de a ilustração conter um copo exageradamente grande, do qual espreita uma criança. Poderemos, conhecendo as origens, imaginar que o autor espreita a sua própria infância, ou, então, no seguimento da obra, sentir o abalo do autor cada vez que uma

---

<sup>189</sup>Pieter Bruegel, O Velho, foi um pintor flamengo, renascentista, que viveu no século XVI. O título original da Pintura evocada é “A Parábola dos Cegos” (De Parabel del blinden), inspirada no texto bíblico com o mesmo nome. Cf.: [www.metmuseum.org/toah/hd\\_brue.htm](http://www.metmuseum.org/toah/hd_brue.htm), acedido a 12.2.2017.

criada lá de casa se casava (Carvalho, 2012: 57), a propósito do texto “A Criada lá de cima”. Efetivamente, de dentro do seu *copo-esconderijo*, a personagem parece espiar os “sete namorados” da criada. Por fim, o texto “Maria da Graça” (Soares, Carvalho e Completo, 2013: s/p) sai das memórias do ilustrador como um “verdadeiro desafio: lembro-me de não descansar enquanto não decorei a lengalenga completa, o que produzia um efeito de queixo caído nos meus colegas” (Carvalho, 2012: 57). A forma aparentemente aleatória como estão dispostos os elementos pictóricos que compõem esta dupla página podem, com efeito, funcionar, como auxiliares de memória no processo de decorar o texto. Todavia, acrescentam igualmente conhecimento histórico relacionado com o texto verbal, como é caso, por exemplo, da representação da Torre de Belém.

Esta “literatura simples”, parafraseando a autora, reveste-se, como nos é dado ver pelo exposto, de um enorme potencial, quer ao nível linguístico, quer sobretudo afetivo. Constitui-se um verdadeiro repositório da memória, capaz de unir gerações, mas simultaneamente um manancial de criatividade, um meio capaz de despertar a curiosidade: o motor do saber.

### 2.2.2. *O Coelho Branco*

Esta obra, apesar de ser de dupla autoria internacional, é uma adaptação do conto popular português com o mesmo nome<sup>190</sup>. Trata-se de um álbum narrativo de estrutura acumulativa, que tem por base a estrutura narrativa estável típica do conto popular<sup>191</sup>: uma situação inicial de normalidade, que é interrompida pelo aparecimento de um problema, que por sua vez é solucionado através de um conjunto de ações que contribuem para a reposição da normalidade, ou situação final. Uma espécie de analogia com as narrativas de que são feitas as vidas dos Homens, e que Maria Emília Traça (1992: 38) apelida de “carater funcional e social do conto”.

Para além da estrutura, são retomados outros aspetos característicos desta tipologia de texto, como a cobardia dos fortes em oposição ao poder dos mais fracos<sup>192</sup>,

---

<sup>190</sup> Cf.: Coelho, Adolfo (2009).

<sup>191</sup> Sobre a estrutura do conto popular, ver, por exemplo, Vladimir Propp (1970); Julien Greimas e Joseph Courtés (1979).

<sup>192</sup> É, de facto, recorrente no registo popular (conto, fábula...), a solução ser protagonizada por alguém aparentemente insignificante. Recorde-se, a título de exemplo, Fábulas como *O Leão e o Rato*, a *Lebre e a Tartaruga*, ou o Conto *O Nabo Gigante*. Este aspeto é,

e a presença animal, aliada à existência de uma moralidade, ainda que implícita, que remete o leitor para a fábula. Por outro lado, são evidentes alguns dos mecanismos de apropriação de que a literatura infantil se socorreu para integrar os textos do património popular no seu repertório, como a suavização do final e o enriquecimento estilístico, presente no estribilho que a personagem principal utiliza para contar a sua história, de cada vez que encontra um potencial ajudante, “a cabra cabressa que me salta em cima e me parte a cabeça / a cabra cabraz que se me salta em cima, ainda me desfaz / a cabra cabracha que, se me salta em cima, ainda me esborracha / a cabra cabrenta que, se me salta em cima, me rebenta” (Ballesteros e Villán, 2010)<sup>193</sup>, e ainda na reação da personagem cabra à presença da formiga, uma ação acrescentada ao texto matricial: “a cabra cabriso teve um ataque de riso” (Ballesteros e Villán, 2010: s/p).

Deste modo, sob uma aparente capa de conto *simples*, esta obra reveste-se de novidade, que lhe é trazida não apenas pelos jogos de linguagem introduzidos no texto verbal, mas sobretudo através da ilustração que lhe confere outras possibilidades de leitura. De referir, a este propósito, que a obra ganhou o Prémio Nacional Ilustração 1999, concedido pelo Ministério da Cultura de Espanha.

O fundo violeta que preenche a capa e a contracapa vai marcar presença ao longo de todas as páginas do livro, sendo no seu miolo acrescentada uma banda verde, a sugerir a horta e o espaço rural, na parte inferior de cada página: uma espécie de cenário para o desenrolar da ação (ou da representação). As personagens principais são apresentadas, à vez, de modo antropomorfizado, na capa e na contracapa. Enquanto o coelhinho branco se dá a conhecer ao leitor na capa, a formiga rabiga aparece na contracapa, voltada ao contrário, sugerindo ora uma leitura de mundo ao contrário, trazido à cena pela solução inesperada – a resolução do problema pelo mais fraco, ora um novo olhar sobre o Outro (normalmente subestimado), podendo ainda constituir um convite à releitura e à consequente (re)descoberta e reflexão, pois ao voltarmos o livro, a contracapa pode ser vista como capa.

---

aliás, recuperado na literatura contemporânea, de que é exemplo a obra *A que sabe a Lua*, de Michael Grejniec (2003), o que, de certo modo, comprova a atualidade da mensagem daí decorrente.

<sup>193</sup>Importa recordar que na versão original este estribilho se repetia sem variações: “Eu sou a cabra cabrês que te salta em cima e te faz em três” (Coelho, 2009).

As guardas iniciais são preenchidas, na parte superior, pela sugestão de um caminho que conduz o leitor para dentro da obra, um caminho construído com o prolongamento das orelhas da personagem coelho, que se entrelaçam, podendo representar as adversidades pelas quais o protagonista vai passar, imagem que é reforçada na folha de rosto, onde esta personagem aparece efetivamente com as orelhas cruzadas. As guardas finais encontram-se igualmente preenchidas pela sugestão de um caminho, desta vez na parte inferior, composto pelo prolongamento das pernas da personagem formiga, que convida o leitor a regressar ao livro, podendo, ao mesmo tempo, simbolizar a valentia desta personagem. Se fizermos uma leitura conjunta de ambas as guardas, é-nos sugerido um percurso circular, que, por sua vez, nos remete para a estrutura do conto a que aludimos acima, que encontra paralelismo com as vivências próprias da Humanidade: a vida compõe-se de sucessivas narrativas que seguem, com efeito, este ritmo.

A representação das personagens que vão surgindo, cumulativamente, ao longo da narrativa é pautada pelo exagero, uma opção que acrescenta um cunho humorístico ao álbum, fazendo, simultaneamente, emergir da obra outros intertextos da sabedoria popular. Por exemplo, no momento do aparecimento do problema, a personagem coelho, dominada pelo medo da personagem cabra cabrês, é representada, quase literalmente, “fugindo a sete pés”: efetivamente são sete os membros que conseguimos contar nesta personagem que “fugiu dali, correndo muito depressa” (Ballesteros e Villán, 2010: s/p). À medida que a narrativa avança, apercebemo-nos do contraste do tamanho do corpo das personagens boi, cão e galo com o tamanho dos seus membros (ou ausência deles, no caso da personagem galo), podendo, eventualmente, associar-se ao medo que estas manifestam, uma leitura que, a nosso ver, encontra eco na expressão popular “cortar as pernas” – neste caso, o medo “cortou as pernas” aos potenciais ajudantes da personagem coelho, impedindo-os de poder oferecer a sua ajuda.

A obra encontra-se, aliás, repleta de diálogos, quer intertextuais, quer interartísticos, quer mesmo entre o narrador e o leitor, este último materializado no segmento verbal que encerra este texto, “Com as couves prepararam um saboroso caldo, comeram-no e nem ofereceram. (E se a mim não deram foi porque não quiseram.)” (Ballesteros e Villán, 2010: s/p). Este final, que sugere a presença de um

narrador-espetador, reforçado pela componente icónica que apresenta os dois protagonistas à janela da casa, com um aceno de despedida, remete o leitor para uma linguagem artística próxima do teatro, onde as personagens vestem a pele de atores. A última dupla página, ocupada exclusivamente pela componente pictórica, vem, de certo modo reforçar esta ideia ao apresentar as personagens boi, cão e galo, ladeando o coelho e a formiga, que parecem celebrar o êxito da missão - a personagem cabra está ausente deste quadro, possivelmente porque prometeu “a esta casa, não voltar tão depressa” – (Ballesteros e Villán, 2010: s/p). Esta imagem sugere, com efeito, o conjunto de atores que se despede do público, não deixando, porém, de constituir um piscar de olho ao leitor mais experimentado, colocando-o em diálogo com outros textos populares, como o conto tradicional inglês “A Galinha Ruiva”: do mesmo modo que personagens deste conto não partilharam do saboroso caldo preparado pelo coelho e pela formiga, as potenciais personagens ajudantes da galinha também não comeram do seu pão.

Merece um apontamento a representação icónica da casa, mais um elemento que integra o antropomorfismo da obra, uma vez que a opção do ilustrador recai sobre a conceção de uma casa típica dos seres humanos, e não uma toca ou uma coelheira, como seria expectável no reino animal. Este elemento, símbolo de refúgio e de segurança<sup>194</sup>, à exceção do momento em que a personagem cabra foge, aparece sempre representada no canto direito de cada dupla página, quase como um elemento do cenário da ação. Um olhar mais atento, apenas possível por sucessivas releituras, obriga o leitor a deter-se em pormenores que condicionam o desenrolar da narrativa, encerrando, por sua vez, mensagens / ensinamentos implícitos. Por exemplo, quando “o coelhinho foi buscar couves à horta para fazer um caldinho” (Ballesteros e Villán, 2010: s/p), verificamos que a porta e a janela da casa ficaram abertas, situação que terá despoletado a entrada da “cabra cabrês”, pois *a ocasião faz o ladrão*. Um ensinamento típico do conto popular, e simultaneamente um jogo com o leitor, que pode, deste modo, perceber o espaço literário como um espaço de mundos possíveis criados a partir da liberdade artística.

---

<sup>194</sup> Cf.: Chevalier, J. e Gheerbrant, A. (1982).

Esta obra é recomendada pelo PNL para o 1º ano de escolaridade para leitura autónoma. Com efeito, aliado ao facto de se tratar de um conto popular, e como já antes referimos, integrar o repertório das primeiras leituras, este texto, pela sua natureza acumulativa, compreende componentes facilitadoras da memorização, sendo simultaneamente indutor do jogo. Estas características, aliás, foram tidas em conta para a elaboração das sugestões de abordagem à obra, como veremos mais adiante.

### 2.2.3. *A que sabe esta história*

Alice Vieira reúne nesta obra um conjunto de doze reescritas de textos tradicionais, que têm por base: três contos populares portugueses; sete textos do património popular universal, inspirados sobretudo em Perrault e Grimm; um conto de Andersen; e uma Fábula. Uma boa amostra, a nosso ver, quer da riqueza patrimonial literária, quer da atualidade do conto, quer ainda das potencialidades destes textos. Carla Nazareth *ilumina* a obra, não apenas porque a ilustra, mas sobretudo porque lhe confere leituras ora alternativas, ora complementares, num permanente convite ao leitor para se tornar participante deste jogo. Esta presentificação dos textos é, finalmente, reforçada pelas receitas de culinária de Vítor Brás, que entrando “no jogo” das autoras, torna possível a materialização de pedacinhos das histórias, ao convertê-las em produtos gastronómicos, que implicam o envolvimento do adulto: uma junção de alimento para o corpo e de “pão para o espírito”<sup>195</sup>, pronto a ser servido a toda a família, uma metáfora que é corroborada pelo próprio título *A que sabe esta história?*

Esta analogia com o alimento para o corpo e para o espírito pode, com efeito, encontrar-se logo na capa, que retoma a ilustração do miolo, correspondente ao conto de Andersen “A Princesa e a Ervilha” (uma escolha que, a nosso ver, não é inocente: não é este autor considerado o pai da Literatura Infantil?). Emergente de uma paleta cromática composta essencialmente por tons verdes, que parecem estar associados à ervilha, mas que poderão igualmente remeter para o verde dos campos ou das florestas, cenários privilegiados no conto tradicional, encontra-se uma personagem que do alto da página, e de dentro de uma enorme *saia* (que lembra uma ervilha, uma maçã, ou até

---

<sup>195</sup> Tomamos de empréstimo esta expressão, usada pela personagem “Guilhermino Bicho” de António Mota, na sua obra *Os Sonhadores* (2003).

um sorvete) espreita para a parte inferior desta “porta de entrada”, para um cenário onde convivem tachos, panelas, ervilhas, e livros que saem dos bolsos da sua indumentária. Os minúsculos sapatos, igualmente verdes, que esta personagem calça, e que sugerem delicadeza e elegância, oferecem pistas ao leitor quanto à identidade da mesma.

Um pouco do verde da capa parece ter escorrido, qual tinta ou molho, para a contracapa, juntamente com dois grãos de ervilha que rolaram até este espaço que é maioritariamente preenchido por uma mensagem dirigida ao destinatário preferencial do livro, a criança: uma mensagem que apela fortemente ao humor, cuja tónica é colocada na componente “gastronómica” da obra. Os dois textos a que alude a breve sinopse são disso exemplo, “Sabias que afinal o Lobo Mau queria comer a merenda do Capuchinho Vermelho? E que a Branca de Neve convidou os seus amigos anões para abrirem um restaurante?” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: contracapa), assim como o convite à diversão gerada por estes dois ingredientes, “Diverte-te a ler e a descobrir os segredos da culinária” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: contracapa). Não será, por conseguinte, de estranhar, que o Plano Nacional de Leitura recomende esta obra para alunos do 5º e 6º ano, sem hábitos de leitura, destinando-o a leitura orientada<sup>196</sup>. Esta opção parece-nos razoável na medida em que reúne os ingredientes chave para agarrar o leitor, contribuindo, ao mesmo tempo, para colmatar eventuais lacunas ao nível do conhecimento do conto, o que efetivamente só poderá acontecer com a orientação de um mediador, uma vez que a compreensão destes textos requer que o leitor esteja na posse dos registos que lhes deram origem.

As guardas, igualmente verdes e pintalgadas por manchas a fazer lembrar tinta que salpicou e marcas deixadas por copos, completam a mensagem encerrada nos restantes elementos paratextuais, que é, aliás, reforçada por breves segmentos textuais aqui presentes, que quase passam despercebidos, dado o tamanho diminuto da letra: “Se houver, pede um sorvete de maçã para acompanhar” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: guarda inicial), uma mensagem que prepara o leitor para usufruir de algo de bom; e na guarda final, “Deixa arrefecer e polvilha com canela em pó” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: guarda final), uma espécie de fórmula de encerramento (por analogia ao

---

<sup>196</sup>Cf.: [www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/livrostexto.php?idLivrosAreas=35](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/livrostexto.php?idLivrosAreas=35), acessido a 15.2.2017.

último passo da receita culinária evocada), ou um convite implícito, ora para deixar o conto atuar, ora para o *polvilhar*, no sentido de o recriar, tendo em conta as portas que a obra abriu<sup>197</sup>.

Uma leitura atenta do conjunto de textos que compõe a obra permite-nos compreender algumas das opções da autora, no que se refere aos mecanismos de reescrita utilizados. Constatamos, por exemplo, que quanto mais conhecido é o texto matricial, mais parodiada é a história, e mais modificações sofre em relação ao original: é o caso de “Capuchinho Vermelho”, texto que abre a coletânea; “A Casinha de Chocolate”; “Branca de Neve e os Sete Anões”; “A Bela Adormecida”; “Os três Porquinhos”; e o conto popular português “Carochinha e João Ratão”, apenas para referir aqueles onde tais mecanismos nos parecem mais evidentes.

A atualização do conto, através do cruzamento de elementos do tempo do “Era uma vez” com cenários atuais é outra prática recorrente, que é complementada pelo uso do tempo presente no encerramento de alguns contos, um implícito que, em nosso entender, se prende com a atualidade da essência e da pertinência deste registo. Veja-se, a título de exemplo: o conteúdo da cesta / geladeira do capuchinho vermelho, composto por “uns deliciosos geladinhos de queijo fresco, manga, passas e hortelã” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 9); os planos do Príncipe da Bela Adormecida quando faz referência às “arcas frigoríficas, computadores, automóveis e telemóveis”, de que disporá o seu novo reino (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 25); a estação dos comboios à qual “tinham acabado de chegar os pais da Carochinha” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 36); o supermercado a que “os Porquinhos não se tinham arriscado a ir buscar comida” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 241), ou ainda o restaurante que “não havia por perto” em “A sopa de Pedra” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 52). A forma como são encerrados os textos “A Gata Borracheira”, “(...) e todas as noites um criado vai a casa da madrasta com um bule de chá para que ela possa dormir tranquilamente” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 45), e “A Velha e a Cabaça”, “Quanto ao lobo, dizem que a esta hora ainda anda pela floresta, desvairado de fome, a perguntar a toda a gente se alguém viu uma velha gorda a voltar de um batizado” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007:

---

<sup>197</sup> Esta recriação já foi, com efeito, testada no âmbito de uma atividade denominada “Polvilhar contos com chocolate”, cujo produto, transformado em e-book, se encontra disponível em <http://bibliotecaantoniofeijo.blogspot.pt/2017/01/contos-polvilhados-com-chocolate-um.html>.



49), parecem evidenciar que os contos continuam vivos, reforçando, como vimos, a sua atualidade.

A atribuição de nomes às personagens e aos espaços tipo, habitualmente indefinidos, é outra das estratégias da autora para trazer o conto para o século XXI, uma opção que por sua vez confere mais uma nota de humor aos textos, tendo em conta as escolhas de Alice Vieira, que decide chamar “Oriol” ao Príncipe da “Branca de Neve” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 12), “Óquelindo” ao Príncipe da “Bela Adormecida” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 24), e “Gloriana” à rainha de “A Princesa e a Ervilha” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 28), do mesmo modo que situa na “Aldeia das Açucenas” a ação de “Os três Porquinhos” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 40). A inclusão de pequenos episódios que oferecem contexto ou justificação ao conto, pode encontrar-se, por exemplo, na fábula “A Raposa e a Cegonha”, que “foram convidadas para madrinhas de uma raposinha que nascera há pouco”, e tinham, por isso, necessidade de se conhecerem melhor, uma vez que iriam ser comadres (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 32).

A autora também não fica alheia ao questionamento que pretende provocar no leitor, recorrendo para o efeito, à intertextualidade, quer dentro do próprio conto, quer entre contos, quer aludindo a outros textos do património popular, ou até mesmo a leituras do mundo, versando sobre questões culturais, sociológicas ou ideológicas. Embora não seja possível isolar completamente excertos exemplificativos para cada intertexto, pois, na maioria das vezes, estes cruzam-se, tentaremos apresentar alguns exemplos.

Intertextos dentro do próprio conto podem encontrar-se em dois episódios em que as próprias personagens contam a história em que participam e manifestam até conhecimento de outras. É o caso de “Capuchinho Vermelho”, quando a protagonista refere “- (...) todos os dias corres atrás de mim e chegas primeiro. Todos os dias fazes aquela fantochada de te vestires com a roupa da minha avó, para ver se me enganas... (...)qualquer dia peço a um escritor qualquer que me mude para a história da Bela Adormecida” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 8-9). Já na história “A Bela adormecida” vamos encontrar o *Príncipe Óquelindo* a completar o relato que a princesa, ao acordar, lhe faz: “- ...se picar num fuso e ficar a dormir cem anos até chegar um príncipe que lhe

desse um beijo e a despertasse – exclamou Óquelindo. – Em miúdo a minha ama fartou-se de me contar essa história, mas palavra de honra que nunca pensei que o príncipe fosse eu” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 25). Neste conto, vamos encontrar também um piscar de olho a questões ideológicas, quando o rei apresenta esta resposta ao filho: “-Acabou-se a conversa, que aqui quem manda sou eu – disse o rei, que, para lá de não conhecer automóveis, computadores e frigoríficos, também não conhecia a democracia” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 24). A encerrar este texto, num breve diálogo protagonizado pelo rei e pela rainha, o leitor é ainda interpelado com uma questão inerente ao conto, que, talvez por ser de encantamento, habitualmente não se coloca: “- Fazem um lindo par... – murmurou a rainha. – Nem se nota a diferença de idades... – murmurou o rei” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 25), que nos remete, por sua vez, para outro tipo de intertexto, de índole sociológica ou cultural. Na mesma linha reflexiva, vamos encontrar em “Carochinha e João Ratão” uma observação que aflora uma das tendências atuais da literatura infantil, ou até dos seus temas fraturantes, que são as tipologias familiares<sup>198</sup>: “Para falar verdade, ainda hoje eles não compreendiam porque tinha Carochinha casado com João Ratão. Um casal tão diferente não existia em todo o mundo. Pelo menos no mundo que eles conheciam” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 31).

A visão estereotipada do conto popular é igualmente alvo de questionamento nesta obra, sobretudo no que respeita ao papel dos vilões. São bons exemplos os textos “A casinha de chocolate”, os “Os três Porquinhos” e, novamente, “Capuchinho Vermelho”. No primeiro caso, a figura da bruxa é posta em causa pela própria personagem, cujo discurso deixa transparecer que nem ela própria sabe porque age daquela forma: “- Esta casa era de uma prima que foi viver para outra floresta. Estou aqui há pouco tempo e não faço ideia que coisa é esta que me deste a comer. Mas a mim sempre me ensinaram que as bruxas se alimentam de carne de meninos (...) -Meu Deus, o que eu perdi nestes anos todos...!” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 17). Já nos outros textos, onde o lobo aparece habitualmente como vilão, a autora cria um lobo aparentemente preocupado em dar as boas vindas aos novos vizinhos – “os três porquinhos” – que decidem, todavia, não acreditar nele e seguir o caminho traçado no

---

<sup>198</sup> Cf.: Capítulo 4, Parte I e Capítulo IV, Parte III.

conto popular, vendo-se o lobo triste porque ninguém acreditava nele, obrigado a distribuir aos habitantes da aldeia o bolo que havia feito para os novos vizinhos (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 41). Ou, então, um lobo apenas interessado na “merenda” do “Capuchinho Vermelho”, que por ser “só pele e osso” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 9), parecia não constar das intenções de refeição do presumido vilão.

De modo recorrente, e como já pudemos constatar acima, a autora integra textos da sabedoria popular, sobretudo sob a forma de expressões idiomáticas, ou palavras em desuso (como a merenda), nos seus discursos mais coloquiais, estratégia que parece cumprir diversas funções: a ligação à ancestralidade do conto e a manutenção das marcas da oralidade que o caracterizam; a constatação de que determinados comportamentos são de sempre, ajudando o leitor a (re)enquadrar as suas próprias vivências, e a sentir-se parte da humanidade herdeira deste património; o enriquecimento cultural, patrimonial, enciclopédico, e lexical do leitor; e, obviamente, o humor. Neste sentido, vamos ver repetida, por exemplo, a expressão “ser pele e osso”, em “A Velha e a Cabaça” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 48) e em “A Casinha de Chocolate” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 17), onde nos deparamos também com uma jaula “fechada a sete chaves” e ainda com uma “Tarte de chocolate *de comer e chorar por mais*”, expressão que faz a ponte com o texto-receita correspondente. Já “A Princesa e a Ervilha” oferece ao leitor, pela boca do rei, o inusitado refrão “são coisas de mulher” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 28-29), remetendo as questões da educação ou do foro afetivo para a rainha; Em “A Gata Borracheira” vamos encontrar expressões como “tinham sido feitos um para o outro”, ou, num registo mais coloquial, e simultaneamente mais humorístico, “havia de ser o bom e o bonito” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 44-45).

Em diálogo com todos os diferentes intertextos presentes na componente verbal da obra, encontra-se ainda o texto icónico que se afigura como um complemento muito enriquecedor deste trabalho, dada a diversidade de funções que lhe estão atribuídas.

Embora presente em toda a obra, a componente pictórica sobressai essencialmente nas duplas páginas dedicadas ao texto instrucional (receita), sendo logo aí iniciado um jogo com o leitor: a ilustração aqui presente alude ao texto literário, enquanto as duplas páginas dedicadas ao conto contêm, na sua maioria, apontamentos

icónicos alusivos às receitas de culinária: o alimento para o corpo e o alimento para a o espírito andam, efetivamente, de mãos dadas nesta obra.

De entre as principais funções que a ilustração parece cumprir em *A que sabe esta história*, destacamos:

O contributo para a atualização do conto, numa perspetiva de reforço dos elementos evocados no texto verbal, como a geladeira de “Capuchinho Vermelho” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 11); ou o telemóvel que faz parte da carga do cavalo de *Óquelindo*, o Príncipe da “Bela Adormecida” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 27); ou, de forma mais arrojada, o conjunto de caixas e de outros objetos ligados ao mundo da moda, que se amontoam no final do conto “A Gata Borralheira” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 45), um apontamento que constitui simultaneamente um piscar de olho ao leitor mais competente, convidando-o a olhar para a questão do culto da imagem e do consumo exacerbado. Um questionamento que se vê reforçado pelo contraste entre esta ilustração e a que preenche as páginas seguintes, cuja tónica é colocada na beleza da simplicidade: um bule com tampa em forma de fada que parece surgir do meio da árvore do jasmim (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 47).

O enriquecimento do texto verbal, que acontece a diferentes níveis. Ora através da introdução de intertextos advindos do texto matricial, como acontece em “A Branca de Neve”, cuja ilustração nos remete para a caracterização dos sete anões tal qual os recordamos da sua versão popular, sendo muito fácil reconhecer o *Atchim* ou o *Dorminhoco*, por exemplo (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 15). Ora através da inclusão de elementos capazes de alargar o conhecimento enciclopédico do leitor, como a apresentação da ervilha em grão e em vagem (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 28-31), ou a árvore e a flor do jasmim (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 47). Ora ainda através da caracterização, sobretudo emocional, de algumas personagens, como acontece em “A Raposa e Cegonha”, que, envoltas no seu orgulho, se apresentam de costas voltadas (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 35), em “João e o Pé de Feijão” que mostram um ar intrigado perante a enormidade da planta (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 23), ou ainda em “Carochinha e João Ratão”, onde o exagero e a antropomorfização da personagem feminina (em contraste com o seu referente) remetem para a dimensão do desgosto da

*Carochinha* que, vestida de noiva, se encontra lavada em lágrimas (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 23).

A sugestão ou o reforço de leituras alternativas, concretizada por exemplo através da apresentação de convívios improváveis, como podemos ver em “A Casinha de Chocolate”, entre a bruxa e as crianças (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 19); ou a inversão de papéis sugerida em “Os três Porquinhos”, cuja ilustração oferece uma representação muito moderna da casa, onde a chaminé é substituída por um porquinho (aparentemente o mais novo), que parece uivar à lua, e de onde se avista a *Aldeia das Açucenas*, o contexto espacial a que alude o texto verbal (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 43).

A finalizar, merece um apontamento o trabalho de Vítor Sobral que, de forma intencional, visível através da modalização do discurso, dirige os seus textos ao público mais jovem, acrescentando-lhes, na maioria das vezes, ingredientes humorísticos que recordam a ligação à história, como acontece por exemplo em “Carochinha e João Ratão”, cuja receita de “Sopa do Cozido” encerra com o aviso “Certifica-te de que não está lá caído o João Ratão...eheheh!!!” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 38); ou “A sopa de Pedra”, que termina com a recomendação “...Ah!! Cuidado com a pedra... podes partir um dente!” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 56), entre outros. De referir ainda o cuidado que se verifica na associação das receitas às diferentes histórias, e, particularmente no caso dos contos populares portugueses, a escolha de iguarias nacionais, como é o caso das já referidas *Sopas*, ou do *Arroz Doce* associado ao conto “A velha e a Cabaça” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007: 50).

### 3. SUGESTÕES DE ABORDAGEM AOS TEXTOS

Tendo em consideração o facto de esta ser a primeira sessão, as orientações fornecidas aos participantes prendiam-se, em primeiro lugar, com questões práticas capazes de otimizar os momentos de leitura, como a criação de ambientes confortáveis e sossegados, sem interferência de outras solicitações; a escolha do momento mais adequado para levar a cabo as atividades de leitura conjunta, de modo a deixar espaço e tempo para que as várias atividades do interesse da criança fossem conciliadas; o posicionamento físico do leitor e do mediador face ao livro, de modo a favorecer o acompanhamento de texto e ilustração; a entoação, a modulação de voz e a expressividade a usar na leitura em voz alta. Tratam-se de questões que marcam habitualmente presença nos guias para mediadores, incluindo-se por vezes no elenco de práticas de literacia familiar<sup>199</sup>, e às quais já nos referimos no capítulo dedicado aos Mediadores de Leitura<sup>200</sup>. Embora parecendo aspetos elementares, pareceu-nos fundamental abordá-los tendo em conta que estes materiais, cuja produção, além de ser residual no nosso país, não chega à maioria dos mediadores, e, de acordo com a análise ao questionário diagnóstico, não parecia fazer parte do conhecimento dos participantes.

Outra das questões que privilegiamos nesta sessão foi aquilo a que Rennée Léon (2004: 35) chama de “*ménager l'accès à la culture du livre*”, com o objetivo de levar os participantes à descoberta do livro físico, com destaque para os elementos paratextuais, como a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de rosto e as fichas técnicas. Familiarizar os pais com esta linguagem, levá-los à procura dos rostos que se escondem por detrás do livro enquanto objeto físico, como o autor, o ilustrador, o *designer*, e até o compositor, no caso específico desta sessão, no sentido de olhar o livro não apenas como um instrumento de leitura, mas sobretudo enquanto “produto estético”, como refere Ana Margarida Ramos (2012b: 38) a propósito da legitimidade da literatura infantil:

“Entendida sobretudo como um produto estético, tanto ao nível do texto como das ilustrações, a literatura infantil conquista paulatinamente uma legitimidade no sistema

---

<sup>199</sup> Cf.: Capítulo 1 Parte I.

<sup>200</sup> Cf.: Capítulo 3, Parte I.

literário, deixando de estar subjugada à dimensão pedagógica e/ou moralizadora ou, pelo contrário, de ser vista como um mero entretenimento lúdico da criança”

A componente lúdica, inerente ao *corpus* literário em si, mas que se materializa nesta sessão, pela presença de um CD, pela sugestão de um jogo de dramatização, pela inclusão de atividades de expressão plástica, e pela associação de experiências culinárias à leitura, foi outro dos aspetos que nos pareceu importante ter em conta. Tratam-se de atividades que incorporando uma componente jogo, e sugerindo o envolvimento de vários elementos da família, são capazes de potenciar o lado afetivo da leitura. Com efeito, como defende Anne Marie Dionne (2013: 3) a qualidade dos momentos de leitura é determinante ao nível da motivação para ler: “Lorsque la lecture avec le parent donne lieu à des interactions qui sont agréables, l’enfant peut développer un intérêt pour cette activité qui lui apporte un sentiment de bien-être (...)”.

Neste sentido, as orientações apresentadas nesta sessão, tinham como principais objetivos:

- criação de ambientes e rotinas próprias em torno do livro e da leitura;
- familiarização com algumas especificidades da literatura infantil: elementos paratextuais, ilustração, discursos e tendências temáticas atuais;
- identificação do leitor (e do mediador) com personagens, cenários ou ações;
- associação de experiências positivas, do quotidiano, à leitura e aos livros;
- envolvimento do maior número possível de elementos da família;
- exploração do potencial afetivo e artístico da literatura;
- descoberta do património popular como forma de unir gerações.

De modo a auxiliar os participantes na exploração deste conjunto de obras, foram propostas, e fornecidas, as sugestões de abordagem apresentadas na figura 5., juntamente com o material necessário à elaboração dos fantoches.

Paralelamente, e numa perspetiva de aprofundamento de saberes sobre os autores e os textos selecionados, de forma a consolidar os objetivos da sessão, foram disponibilizados conteúdos de natureza diversa no blogue de apoio ao projeto: ligações

para pequenos documentários e sinopses sobre as obras; sítios web onde é possível aceder ao livro em formato digital; ligações para as páginas do compositor Daniel Completo; e a versão original do conto “O Coelho Branco”, recolhida por Adolfo Coelho<sup>201</sup>.

---

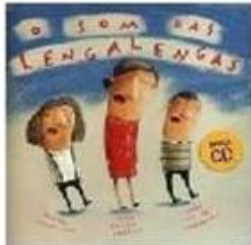
<sup>201</sup> Conteúdos disponíveis em <http://educacaoliterarianafamilia.blogspot.pt/p/recursos.html>.



## Sessão 1

### Literatura Infantil e Património Popular

#### Obras

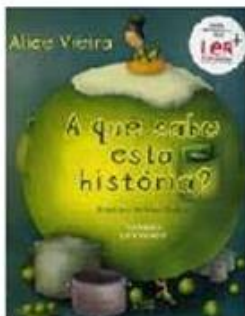


#### Pistas de abordagem

1. Memórias de infância: locais, pessoas, contextos associados;
2. Preservação da memória: recolha de registos semelhantes (outras versões, outros textos);
3. Jogo: a sonoridade das palavras (rima, ritmo, musicalidade);



4. Animação simples partindo das personagens (pequenos fantoches);
5. Espaços: a horta, a casa...
6. Comportamentos das personagens: o mais pequeno...
7. Jogos de linguagem: cabra cabraz, cabrenta...



8. "A que sabem as histórias?" (o capuchinho vermelho, a velha e a cabaça, a princesa e a ervilha?)"
9. Os cestos do capuchinho (comparação com outras versões);
10. "Histórias para comer" (uma receita para o Coelho Branco);

11. Exploração das ilustrações: capa, contracapa, guardas, fichas técnicas;
12. Ilustração "ao jeito de..." (João Vaz de Carvalho)

Figura 5: LI e Património Popular - Sugestões de abordagens aos textos

## 4. RECEÇÃO / RESULTADOS

De um modo geral, o nível de aceitação deste conjunto de obras, por parte das crianças envolvidas, foi bastante satisfatório. Tendo em conta que o conjunto era composto por textos do património tradicional, muitos dos quais do conhecimento dos leitores, e porventura também fruto das orientações fornecidas, a atenção foi em grande parte canalizada para os elementos paratextuais, que foram alvo de um trabalho de exploração até então desconhecido deste grupo de mediadores. Todavia, o conteúdo não deixou de ser explorado, tendo sido indutor de interessantes diálogos quer entre o leitor e o texto, quer entre diferentes textos. O humor, o jogo e o envolvimento afetivo foram aspetos igualmente valorizados. Ainda que possam ser encontrados resultados similares ao nível da receção dos diferentes textos, apresentaremos a nossa análise obra a obra, respeitando o esquema de partilha de experiências dos participantes.

### 4.1. *O som das Lengalengas*

A maioria dos participantes considerou esta obra “o livro com mais sucesso”, tendo em conta sobretudo o número de pedidos para ouvir o CD, quer em casa, quer no automóvel, o que resultou na memorização de um conjunto significativo de lengalengas: o CD tornou a obra acessível a partir de diferentes meios, e por conseguinte, fê-la tornar-se popular. Esta popularidade, porém, resultou igualmente do facto de os alunos já terem tido contacto com o compositor Daniel Completo no ano letivo anterior, e de conhecerem outras obras de Luísa Ducla Soares.

De acordo com os relatos dos pais, quer a autora, quer o compositor foram facilmente identificados na ilustração da capa da obra aquando da análise dos elementos paratextuais, um momento particularmente rico, pela novidade de que se revestia ao nível das práticas de leitura.

Esta análise permitiu aguçar o olhar para o papel do ilustrador, o que resultou, depois, numa observação mais atenta das ilustrações e na captação do *estranho*, como por exemplo o facto de o lagarto ter sido pintado com círculos vermelhos, observação feita por uma criança que apreciava particularmente artes plásticas. Foram feitas associações entre a capa e a folha de rosto, que, sob a perspetiva de uma das crianças, fazia lembrar uma família, sugerindo ainda alegria e festa, potenciada pelo vermelho das guardas, uma cor que no contexto geográfico local se encontra muito ligada às *Feiras*

*Novas*, as tradicionais festas do concelho. As guardas, elemento até então *esquecido*, e nesta obra, aparentemente inocentes, constituíram, efetivamente, alvo de distintas interpretações. Foram ainda associadas à fogueira, à volta da qual se dançava, e até à pimenta, pela associação da cor à malagueta, mas também pelo caráter algo transgressor de alguns textos, como “Os sete irmãos” ou “A criada lá de cima” (Soares, 2011).

Já a contracapa permitiu desenterrar tesouros de família, tendo constituído, para um dos participantes, o pretexto para trazer do sótão uma velha grafonola e alguns discos de vinil, que por sua vez criaram a oportunidade para partilhar histórias de família relacionadas com o tempo e os momentos em que tais objetos tinham lugar de destaque: uma viagem no tempo com um bónus de enriquecimento enciclopédico, mas sobretudo de reforço de laços afetivos potenciado pela partilha de histórias de vida, aspeto que se destacou, aliás, como veremos, de uma forma geral, ao nível da receção desta obra.

A totalidade dos participantes envolveu outros membros da família na exploração deste trabalho. Ora pela partilha dos textos com irmãos, sobretudo mais novos; ora com os avós, que na sua maioria conheciam alguns dos registos, embora noutras versões. Esta partilha deu origem a que fossem contadas não apenas as versões, e até outras lengalengas, do conhecimento dos avós, mas também partilhadas as histórias de vida que lhes estavam associadas: quando aprendeu, com quem aprendeu, quando costumava dizê-las... Um trabalho, a nosso ver, altamente revelador do potencial afetivo destes registos literários, capaz de combater o “individualismo exacerbado” a que se refere José António Franco (2012: 26):

“Muito do lazer familiar orientado para atividades estereotipadas, e por isso mesmo, entorpecedoras da reflexão crítica, provoca, pelo individualismo exacerbado em que se confina, a quebra da cadeia de transmissão cultural, o que se reflete e reproduz num diálogo cada vez mais desmotivado, difícil e inconsistente entre os mais novos e os adultos. Deterioradas as condições de comunicação, a impregnação de valores ancestrais que identificam e distinguem os povos é reduzida para níveis insignificantes, dificultando a interação passado-presente-futuro.”

A ligação a outros textos similares, quer a nível oral, como outras lengalengas conhecidas da criança, quer a nível escrito, como outras compilações de registos populares<sup>202</sup>, fez também parte das experiências em torno desta obra. Este resultado parece indiciar a capacidade de estabelecer ligações entre textos, e, conseqüentemente, despoletar a vontade de os (re)ler, com efeitos positivos ao nível da motivação, que resultam, por sua vez, no aumento da bagagem literária do leitor, ingredientes fundamentais no desenvolvimento da competência literária<sup>203</sup>. Aliás, Mendoza Fillola (1999: 17) refere-se à competência literária e à competência leitora, como interdependentes, reforçando o papel que o intertexto do leitor desempenha no seu desenvolvimento: “(...) es un componente básico de la competencia literaria: el intertexto personal se apoya, en parte, en los conocimientos lingüísticos del receptor y se compone, por acumulación integradora, de saberes discursivos, pragmáticos y metaliterarios y de estrategias receptoras”.

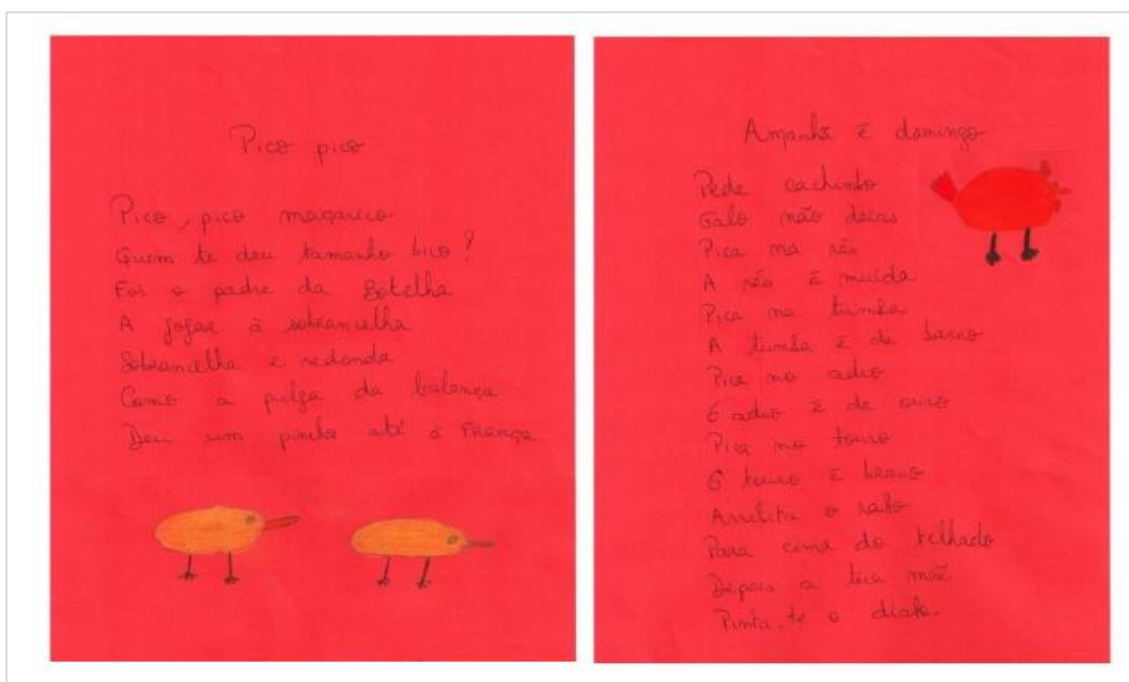


Figura 6: Recolha de outros registos populares

Além da recolha de outros registos populares, que a título de exemplo podemos ver na figura 6, curiosamente sobre fundo vermelho (tal como as guardas da obra), e ilustradas, um dos elementos, aproveitando a estrutura discursiva de “Maria da Graça”

<sup>202</sup> Um dos participantes referiu que a obra os levou a visitar *Histórias, Memórias & Contos Tontos*, uma das obras de Maria do Céu Nogueira (2012) editada pela. Operaomnia que versa sobre a mesma temática.

<sup>203</sup>Cf.: Capítulo 2, Parte III.

(Soares, Carvalho e Completo, 2013), inspirada na técnica *palavra puxa palavra*, criou um pequeno texto sobre a sua História pessoal, referindo-se ao local e à data de nascimento, que por sua vez é integrada na estação do ano correspondente (figura 7). A representação icónica ao jeito de João Vaz de Carvalho, proposta levada à prática por uma das crianças, foi potenciada a nível de sala aula, a partir da partilha que o aluno quis fazer com os colegas de turma, o que acabou por constituir um oportunidade para falar da obra à turma, e especialmente do ilustrador, como referiu a docente titular de turma.

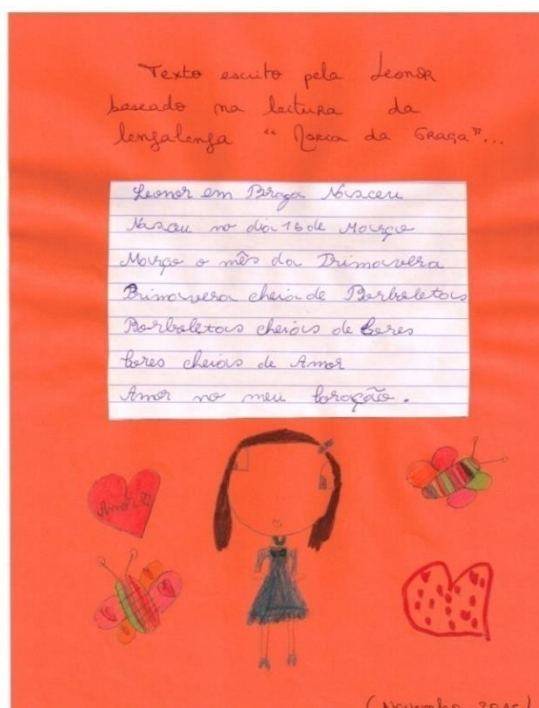


Figura 7: “Ao jeito de Maria da Graça”

#### 4.2. O Coelho Branco

Esta obra, pelo facto de conter um título que era do conhecimento de algumas das crianças, provocou reações diferentes ao nível do primeiro impacto. As crianças que julgavam conhecer o texto não manifestaram, inicialmente, um interesse especial pela obra, referindo que já conheciam, e apontando defeitos às personagens presentes na capa, uma vez que não correspondiam à imagem que tinham criado das mesmas

aquando do contacto com o texto com o mesmo nome<sup>204</sup>. De ressaltar, todavia, que esta atitude de desinteresse foi gradualmente substituída por uma postura de curiosidade, sobretudo a partir da exploração das guardas, como veremos adiante. Já as crianças que não conheciam (ou não recordavam) o título, mostraram-se solícitas quando convidadas a antecipar informação: o coelho poderia ir para a escola, como poderia ser um coelho carteiro; já a formiga, era algo estranha, e o ilustrador parecia ter-se enganado uma vez que a colocara de cabeça para baixo. Um conjunto de antecipações que nos permite constatar que a criança mobilizou conhecimentos de outras áreas do saber, questionou as opções dos autores, e criou expectativas, que por sua vez a deixaram motivada para a leitura.

A nível de elementos paratextuais, as guardas constituíram um verdadeiro laboratório de análise, tendo sido exploradas, e de um modo geral muito apreciadas, quer ao nível da antecipação, quer do regresso ao texto, onde se confirmaram as expectativas dos pequenos leitores, ou onde lhes foi revelado o segredo aí encerrado. A maioria das crianças, num primeiro olhar, associou os trilhos desenhados pelas orelhas do coelho, e pelas pernas da formiga, a caminhos ou a estradas, algo para percorrer. A guarda inicial foi ainda associada ao ADN (símbolo). Quando comparadas com os elementos presentes na capa, contracapa e folha de rosto, foi possível identificar as pernas da formiga na guarda final; no entanto, apenas depois da leitura da obra, as crianças foram capazes de associar o padrão da guarda inicial às orelhas do coelho, uma descoberta que os deixou tão fascinados como surpreendidos.

Merece uma reflexão, neste caso particular, o papel do mediador. O domínio de conhecimentos ao nível dos elementos paratextuais acabou por se revelar decisivo na aceitação desta obra. Na ausência destes conhecimentos, e de acordo com o relato dos pais, quando a criança referiu já conhecer a obra, a maioria dos participantes teria desistido de a apresentar. Todavia, a posterior interação com o texto veio, como veremos, a revelar-se muito profícua. Partilhamos, neste sentido, da opinião de Ana Margarida Ramos (2010a: 78-79), quando refere:

“A forma como os elementos paratextuais interferem na leitura, contribuindo decisivamente para a criação de expectativas ou para a sua confirmação / verificação,

---

<sup>204</sup>De referir que o texto “O Coelho Branco”, versão de António Torrado faz parte das sugestões de leitura para o 1º ano de escolaridade, no domínio da Educação Literária, nas Metas Curriculares de Português. Cf.: Buescu *et al* (2015: 90).

explica a atenção que estes elementos, antes meramente decorativos ou ornamentais, têm conhecido por parte dos *designers* e das editoras. A capa e a contracapa, as guardas, o formato, o tipo de papel, a ficha técnica, a folha de rosto ou mesmo a lombada exigem atenção demorada e análise cuidada, na medida em que as informações que contemplam estão longe de ser inocentes ou inócuas, condicionando interpretações, promovendo juízos, ou piscando o olho, quase subversivamente ao leitor mais avisado.”

Ao nível do conteúdo, o aspeto que mereceu mais atenção foi o facto de o problema ter sido solucionado pelo animal de menor porte, o que gerou grande satisfação, sobretudo junto das crianças com irmãos mais velhos, tendo-os feito sentir tão poderosos e capazes quanto aqueles, que aos seus olhos se apresentavam mais fortes. A narrativa foi, assim, explorada pela via da identificação, não apenas em relação ao desfecho, mas também na busca da solução, tendo um dos pais questionado o filho “e se fosses tu, onde procuravas ajuda?”, ao que a criança respondeu que provavelmente faria o mesmo que o coelho, e começaria pelos mais fortes. Esta questão foi, de acordo com o participante, indutora do estabelecimento de paralelismos com a vida quotidiana, e levou ainda a recordar outras obras que a criança já conhecia, cuja solução é apresentada pela personagem aparentemente mais débil<sup>205</sup>: mais uma contribuição para a formação do já referido intertexto leitor.

Ainda na linha da comparação entre textos, as crianças apreciaram, de um modo geral, os jogos de linguagem introduzidos a cada encontro do coelho, um mecanismo que foi aproveitado por uma das crianças que decidiu integrar novas personagens na narrativa atribuindo-lhes falas *ao jeito de* José Ballesteros, como “eu sou a cabra cabriz, que te parte o nariz”. As narrativas de estrutura acumulativa prestam-se, efetivamente, a entrar no jogo da criação literária, um jogo que acabou por ser enriquecido com a inclusão da proposta de dramatização com fantoches.

Os jogos de expressão e dramatização, uma estratégia sugerida por Maria Emília Traça (1992: 140-141) a propósito da utilização pedagógica do conto, serviram, entre os participantes, objetivos diversos: promoveram o envolvimento de vários elementos da família, não apenas para a elaboração dos fantoches (e até de um cenário), mas sobretudo enquanto público / espetadores dos pequenos contadores /atores; e potenciaram a memorização, nalguns casos deste texto, noutros do que já era

---

<sup>205</sup> Neste caso foram referidas as obras Tolstoi, Alexix (2005). *O Nabo Gigante*. Porto: Livros Horizonte; Grejniec, Michael (2003). *A que Sabe a Lua*. Matosinhos: Kalandraka.

conhecido, e noutros ainda da nova versão criada. Um conjunto de atividades que, além prolongar o prazer da leitura, pôs em ação os mecanismos de “escutar e repetir, compreender e fixar, repetir e contar, recriar e compor”, que segundo a mesma autora “constituem os primeiros passos do processo de transmissão e memória” (Traça, 1992: 141):

“Contar põe em ação a memória, desenvolvendo a capacidade de memorização e compreensão do que se ouve, a lógica do pensamento e a afetividade da criança. A criança que conta uma história que ouviu contar de certo modo procede a uma recriação. Recriar implica a noção de abertura do texto para dar lugar à interpretação do novo transmissor, reelaboração, nova combinação dos elementos dados. Nos contos de fórmula, novas combinações de rima; nos contos acumulativos, nova combinação de elementos-personagens; nos contos de animais e nos contos maravilhosos, organização de motivos e de sequências da narração.”

### **4.3. *A que sabe esta história***

Esta obra, por se tratar de uma coletânea, e pelo facto de ser mais extensa em termos de texto verbal, ao nível da leitura propriamente dita, foi alvo de uma exploração bastante diversificada, tendo gerado, igualmente, reações distintas. A tónica, à semelhança das restantes obras deste conjunto temático foi colocada na exploração dos elementos paratextuais, sobretudo na capa, contracapa e índice.

A capa suscitou reações muito díspares entre as crianças, que sentiram, de modo geral, dificuldade quer em identificar a ervilha enquanto elemento de alguma história, quer em associar a indumentária da personagem a uma ervilha. Num dos casos, a capa provocou até repulsa, pois a presença das painéis sugeria alimentos, e tratando-se de uma criança difícil no que respeita à alimentação, a mesma teve receio de que a obra pudesse ser um pretexto para a incentivar / obrigar a comer. Este foi, todavia, o único caso em que o pai apenas conseguiu ler dois dos textos com o seu filho, que apesar da carga de humor de que se revestiam, não conseguiram seduzir o pequeno leitor, pois eram seguidos de uma proposta culinária. Apraz-nos referir, a este propósito, aquilo que Luísa Ducla Soares dizia em resposta à pergunta “que livro aconselharia a uma criança?”, feita por um professor aquando da visita da autora a uma escola: “devemos conhecer a criança e dar-lhe a ler livros que sejam do seu agrado e que abordem temas do seu



interesse; e hoje os livros falam de tudo; é, no entanto, fundamental que os mediadores os conheçam para os poderem aconselhar”<sup>206</sup>.

Os mesmos elementos foram, todavia, alvo de grande recetividade por parte de outra criança que apreciava particularmente as sopas da avó, que eram confeccionadas em panelas semelhantes às da ilustração. Ou ainda de uma outra que conhecia a predileção da mãe pela cozinha, tendo referido que aquele era sem dúvida o livro preferido da mãe. Uma abordagem diferente foi a de colocar a questão do título à criança: “A que sabe esta história?” Uma questão que obteve como respostas “sabe a maçã”, uma vez que a ilustração da capa sugeria à criança uma enorme maçã”, e “não sei, talvez a ervilhas”, uma resposta muito proveitosa, pois conduziu o pai e o filho até à contracapa, e à leitura da sinopse em busca de resposta, que, não tendo ainda sido encontrada, os levou para o índice, tendo sido esse elemento paratextual a comandar a leitura dos diferentes textos.

A ordem pela qual foram lidas as histórias partiu, maioritariamente, da escolha das crianças, que ora se guiavam pelo índice, como já referimos, ora decidiam abrir aleatoriamente, ora seguiam a ordem da obra. Os textos foram, na sua maioria, lidos, excetuando o caso a que já nos reportamos. As reações foram, porém, distintas. As crianças já conheciam grande parte dos contos, nas suas versões mais próximas do original. A descoberta destas reescritas foram muito do agrado de alguns dos elementos, tendo deixado uma das crianças particularmente satisfeita ao descobrir que o lobo afinal não era assim tão mau: os textos ofereciam-se como novas possibilidades narrativas, capazes de questionar estereótipos<sup>207</sup>.

Não obstante o agrado manifestado pelos doze dos contos que compõem a obra, algumas histórias mereceram destaque. Foi o caso de “Capuchinho Vermelho”, “Os três Porquinhos” e “A Casinha de Chocolate” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007), curiosamente três dos textos onde o tradicional vilão deixa de o ser. A existência de um número, ainda que reduzido, de textos cujas versões originais não eram conhecidas, levou os leitores

---

<sup>206</sup> A autora visitou as escolas do Agrupamento de Escolas António Feijó nos dias 10 e 11 de abril de 2016. Este excerto foi por nós recolhido na EB de Trovela. A entrevista à escritora foi publicada no Jornal Escolar Despertar nº 86 de junho 2016.

<sup>207</sup> De referir, ainda que a título de curiosidade, pois o episódio relatado reportava-se a uma irmã mais nova, com apenas quatro anos de idade, a repulsa provocada na criança pela história “Capuchinho Vermelho”, considerada *uma mentira*. A mãe referiu que a filha foi mesmo buscar o texto original que possuía, tendo-se refugiado junto do pai para que este lhe contasse a *história verdadeira*. Uma questão que se prende com a segurança oferecida pelo conhecido e o medo provocado pelo desconhecido, a que já aludimos num trabalho anterior, destinado a um público-alvo composto por pré-leitores. Cf.: Barros (2007).

em busca dos mesmos para que os pudessem comparar, iniciativa que partiu tanto da criança como do mediador. Estes contos, porque breves, foram ainda alvo de experiências de leitura autónoma por parte das crianças, que não raro eram surpreendidas com o livro, tendo o mesmo sido levado para casa de familiares, sobretudo avós, para ser partilhado. Foram, deste modo, várias as vozes e as mãos que se associaram a esta obra.

A inclusão das receitas de culinária, experiência levada a cabo pela maioria dos participantes, e adquirindo o estatuto de promessa pelos restantes, foi considerada positiva, uma vez que a quase totalidade das crianças gostava de cozinha. Esta proposta foi, uma vez mais, pretexto de convívio entre os diferentes membros da família, pois algumas das iguarias foram confeccionadas com os avós; e ainda motivo de enriquecimento enciclopédico ao nível do património gastronómico nacional, como aconteceu com a “Sopa de Pedra” (Vieira, Nazareth e Sobral, 2007), conto que encerra a obra, e que levou pai e filho em busca da origem de tal prato, culminando com a promessa de um dia o confeccionarem numa daquelas panelas da avó.

## 5. EM JEITO DE SÍNTESE

Através da análise às partilhas de experiências dos participantes, e cruzando ainda esses dados com informação retirada do questionário final, é já possível ir delineando algumas conclusões. Por um lado, no que respeita à necessidade de orientação / formação de mediadores, o que é possível aferir quer através da verificação da aplicação dos conhecimentos advindos da componente formativa da sessão, quer do uso dado à maioria das estratégias de abordagem sugeridas. Por outro lado, o potencial encerrado na literatura infantil, com especial destaque, nesta sessão, para: o potencial afetivo, manifestado através da partilha de histórias de vida, e do envolvimento de vários membros da família de diferentes gerações; o potencial enciclopédico, de uma forma mais evidente no que respeita à *cultura do livro*, mas igualmente visível na descoberta de objetos e de tradições que emergiram da exploração textual; o potencial intertextual; e o potencial criativo, constatado através da produção de trabalhos que foram além das estratégias sugeridas. É ainda possível antever indícios de articulação escola-família, sugeridos pela partilha de trabalho realizado em casa no âmbito do projeto.

Numa perspetiva de complemento ao tema da sessão, foram apresentadas outras obras versando a mesma temática e/ou os mesmos autores, cuja indicação bibliográfica foi disponibilizada no blogue de apoio ao projeto<sup>208</sup>:

Como veremos aquando da apresentação de conclusões, estas sugestões viriam a revelar-se úteis em diferentes momentos.

---

<sup>208</sup>Cf.: <http://educacaoliterarianafamilia.blogspot.pt/p/sugestoes.html>.



**CAPÍTULO II:**  
**LITERATURA INFANTIL E REPRESENTAÇÕES**  
**NA FAMÍLIA**



## Literatura Infantil e Representações da Família

“No seguimento da evolução social das últimas décadas, com evidentes repercussões no universo familiar, a literatura para a infância acompanhou e refletiu as mudanças ocorridas, permitindo refletir sobre o seu relevo e impacto.”

(Ramos & Ferreira Boo, 2013: 13)

### 1. BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Emergente de conjunturas sociais e políticas atuais, as representações da família na literatura infantil constituem uma temática que, além de vir granjeando um terreno considerável, como constatamos no capítulo dedicado às atuais tendências da literatura infantil<sup>209</sup>, se vem desdobrando em diferentes olhares sobre este microsistema<sup>210</sup>. De acordo com Ana Margarida Ramos (2013: 301), “a temática situa-se no âmbito dos temas emergentes onde se incluem questões como a política, a guerra e os conflitos sociais, a multiculturalidade e mesmo a consciência ecológica”.

Uma análise ao conjunto de publicações literárias contemporâneas para a infância dentro desta temática, permite, a nosso ver, encontrar uma espécie de linha ideológica dominante: independentemente da tipologia que assume, a família apresenta-se como um espaço de afetividade, um lugar que, nas palavras de Fernando Azevedo (2013b: 32), se configura com a noção de um “espaço fundamental, capaz de garantir a segurança emocional dos que se encontram em processo de formação” ou, como refere Ana Margarida Ramos (2013: 312) “o núcleo responsável pela segurança da criança, colaborando no seu crescimento saudável, tanto do ponto de vista físico como emocional”.

O breve enquadramento teórico que nos propomos apresentar, tendo em conta os objetivos deste trabalho, apenas nos permitirá aflorar algumas das questões decorrentes desta temática. Aludiremos, de uma forma geral, aos principais temas que têm sido alvo de tratamento ao nível da família na literatura infantil, centrando, porém,

---

<sup>209</sup> Cf. Capítulo 4, Parte I: recordamos, por exemplo, as II Jornadas de Crítica e Investigação em Literatura Infantil e Juvenil “La Familia en la literatura infantil y juvenil” (Universidade de Vigo, 2012). Cf.: Ramos & Ferreira Boo (ed.) (2013).

<sup>210</sup> A noção de microsistema é retomada da perspetiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) a que aludimos na primeira parte deste trabalho.

a nossa reflexão naqueles que mais sobressaem do *corpus* selecionado no âmbito do nosso estudo.

Se recuarmos ao conto popular, apercebemo-nos, com facilidade, que o núcleo familiar predominante é o tradicional e patriarcal, composto pelos pais e pelos filhos, cuja figura central é o progenitor masculino. Resultante (presumivelmente) da morte de um dos progenitores, é possível encontrar paralelamente famílias monoparentais ou reconstituídas, como acontece em “O Capuchinho Vermelho” e “João e o Pé de Feijão”, para o primeiro caso, e “Branca de Neve” e “A Gata Borralheira”, para o segundo, apenas a título de exemplo. Se tivermos em conta a função essencialmente educativa do conto, e sobretudo o lugar da mulher na sociedade da época, estas eram as tipologias que se enquadravam no contexto social, e, por conseguinte, as que podiam oferecer respostas ao leitor / ouvinte em formação.

De acordo com Célia Vazquez (2013: 149), que enquadra a prevalência da família patriarcal num contexto de cultura judaico-cristã, o poder exercido pela própria Igreja, que apresenta a mulher “sacrificada, serviçal e responsável pela maternidade”, também terá contribuído para que este tenha sido o modelo predominante, e que, de acordo com a autora, continue a ser ainda o privilegiado na Literatura Infantil. Opinião, aliás, da qual partilham outros autores. Fernando Azevedo (2013b: 28) refere, a este propósito, que o retrato que a literatura infantil faz da família, apesar da mudança dos contextos, continua a ser predominantemente conservador. Uma questão que nos poderia levar a debater esta realidade sob diferentes ângulos. Todavia, no contexto do nosso estudo, e partindo dos fundamentos apresentados no capítulo dedicado às tendências atuais da literatura infantil<sup>211</sup>, parece-nos possível concluir que o facto de o leque de tipologias familiares ser cada vez mais aberto, e encontrar eco crescente na literatura infantil contemporânea, não tem como objetivo “aniquilar” o modelo de família tradicional<sup>212</sup>, mas antes promover a tolerância e o respeito pela diversidade, tendo em conta que o contexto social, cultural e político atuais dão lugar à coexistência dessas diferentes tipologias familiares, cuja questão central reside na “defesa incondicional dos afetos” (Ramos, 2013: 312).

---

<sup>211</sup> Cf.: Capítulo 4, Parte I.

<sup>212</sup> Por família tradicional entendemos o núcleo composto por pai, mãe e filhos. Não associamos, todavia, a esta tipologia familiar, o conceito de modelo patriarcal.



Do vasto leque temático emergente das representações da família destacamos: as várias tipologias familiares de onde emergem questões como o divórcio, a monoparentalidade, a reconstituição das famílias; a relação entre cônjuges, entre pais e filhos e entre irmãos; o lugar dos avós; as questões de género; a adoção; e a homossexualidade<sup>213</sup>. Esta ordem, que poderá em alguns casos ter por base o critério cronológico e de representatividade, tendo em conta que algumas problemáticas surgiram mais cedo do que outras, não tem pretensões de atribuir maior ou menor importância a cada um dos temas, pois, como refere Sara Reis da Silva (2013b: 371), “a diversidade familiar é uma realidade habitual e nenhuma é melhor do que outra”.

Antes de entrarmos nos temas concretos que enformam o nosso *corpus*, merece, a nosso ver, pela sua transversalidade, um apontamento o tema relacionado com as questões de género. Efetivamente, terá sido a emancipação da mulher e o lugar que esta foi conquistando na sociedade que abriu portas à maioria das novas realidades sociais que estão na origem da atual diversidade familiar. Nas obras de potencial receção leitora infantil publicadas em Portugal, nacionais ou traduzidas, esta questão vem sendo tratada sobretudo ao nível da atribuição / distribuição de papéis, de que é exemplo o célebre *Livro dos Porquinhos*, de Anthony Brown (2007), *Maruxa*, de Eva Mejuto (2014), e *Todos Fazemos Tudo*, de Madalena Matoso (2011), apenas a título de exemplo<sup>214</sup>. Mais recentemente, e fruto de situações de desigualdade extrema, verificada em determinadas zonas do globo, este tema vem adquirindo novos contornos, e até novas formas discursivas, de que é exemplo o recente título *Malala, a menina que queria ir à escola*, de Adriana Carranca (2016)<sup>215</sup>, “um livro-reportagem para ensinar às crianças do resto do mundo a história real da menina mais jovem a ter recebido o Prémio Nobel da Paz” (Carranca, 2016: contracapa).

---

<sup>213</sup> Para aprofundar algumas destas temáticas, ver, por exemplo, Fernando Azevedo (2015), que apresenta, num interessante artigo denominado “Apontamentos sobre a construção cultural das representações da família na literatura portuguesa contemporânea”, um conjunto significativo de exemplos de registos literários exemplificativos de temáticas como o divórcio, a relação mãe-filhos e avós-netos, questões de género e ainda a homoparentalidade; Conceição Tomé (2013: 399-413), que, sob o ponto de vista da Alteridade, aborda especificamente a questão da homossexualidade na literatura juvenil. Ao nível das representações das relações conjugais na produção literária para a infância, parecem-nos bons exemplos as obras *Burros* (Dahimene e Stollinger, 2009), e *Avós* (Heras e Osuna, 2010).

<sup>214</sup> Outras obras como *O meu pai está desempregado*, de I. Melo, C. Jorge e C. Marques (2013), embora decorrente de outra problemática social, acaba por se cruzar com o mesmo tema, na medida em que são atribuídas ao pai as tarefas que antes “pertenciam” à mãe.

<sup>215</sup> Adriana Carranca é jornalista. Na nota biográfica da sua própria autoria, que se encontra no final de *Malala, a menina que queria ir à escola*, refere: “Escrevo principalmente sobre conflitos, tolerância religiosa e de direitos humanos, com um olhar especial sobre a condição das mulheres, porque considero esses assuntos importantes” (Carranca, 2016: 94).

Tendo em consideração as desigualdades de gênero que ainda prevalecem um pouco por todo o mundo, e que põem em causa os direitos humanos, parece-nos de suma importância que a literatura infantil, enquanto texto que modeliza os *realia* e que estabelece uma relação de diálogo com a semiosfera, seja portadora de valores como os da tolerância, respeito e igualdade de gênero, que urge partilhar com todos.

No âmbito do nosso estudo, não se revela tarefa fácil enquadrar as obras selecionadas, para abordar as questões das representações da família, em temas concretos, tendo em conta que emergem de cada um dos títulos diferentes questões que, a nosso ver, não é possível isolar, dificuldade que se acentua pela variedade de gêneros discursivos que compõe este conjunto de obras, prestando-se, por conseguinte, à diversidade.

Como veremos adiante, seria até possível integrar a totalidade das obras nas questões de gênero. Porém, tendo em conta que é nosso objetivo, no âmbito deste estudo, explorar, de forma tão abrangente quanto possível, o potencial temático da literatura infantil contemporânea, e que este tema se revela muito vasto, foi nossa opção destacar as questões que mais se aproximavam do universo do nosso público-alvo, não descurando, todavia, a emergência de outras que, em nosso entender, se destacam deste pequeno *corpus*: os afetos enquanto elemento comum às diferentes tipologias familiares e a relação avós e netos.

### 1.1. O lugar dos afetos

À luz da investigação sobre o tema, a partilha de um projeto de vida comum que leva as pessoas a estabelecerem entre si relações de intimidade, reciprocidade e dependência, que, por sua vez, geram sentimentos de pertença ao grupo (Palácios & Rodrigo, 1998: 33) aproxima-se, hoje, mais do conceito de família do que os laços de parentesco. Uma constatação que encontra eco no contexto social atual onde coexistem as mais diversas tipologias familiares.

Não obstante esta realidade, a diversidade, sobretudo no que respeita a temas considerados mais fraturantes, nem sempre é vista de forma positiva, dando por vezes origem a comportamentos que manifestam um certo receio de que a diversidade possa

colocar em perigo a família tal como foi entendida durante muito tempo, uma questão que Avelino Rêgo Freire (2013: 334) tenta desmistificar:

“La familia en el siglo XXI ya no es la de antaño ni las formas jurídicas pueden ser las mismas. La diversidad familiar es una tendencia de cambio que amplía la legitimidad a un rango más o menos amplio de estructuras familiares, creando nuevas necesidades y demanda, pero que no pone en peligro el orden social ni resulta de una temida desinstitucionalización familiar o crisis de la familia. Al mismo tiempo se puede decir que el panorama futuro vendrá marcado por la existencia de una gran diversidad de estructuras familiares junto a formas decididamente ‘tradicionales’, al igual que otros estilos de vida que quizás hoy todavía ni siquiera conozcamos. Por ello decimos que la diversidad familiar debe ser entendida como una fuente de riqueza para una sociedad, que cuenta así con una pluralidad de recursos y referentes para organizar la vida social”.

Parece-nos que a este nível a literatura para a infância, pela sua função modelizadora, poderá desempenhar um papel importante “na transformação do imaginário e dos modelos e convenções que o regulam, ampliando a capacidade de os leitores lerem o mundo e desejavelmente conseguirem mudá-lo” (Ramos, 2013: 314). E é, a nosso ver, pelo lugar de destaque oferecido aos afetos nas obras representativas desta temática, que essa transformação poderá ocorrer.

Se uma vez mais recuarmos no tempo, é possível encontrar, quer no conto tradicional<sup>216</sup>, quer em alguns clássicos da literatura<sup>217</sup>, exemplos de textos que privilegiam a afetividade, materializada por exemplo na união entre os irmãos; na proteção que as fadas (em representação da mãe) ofereciam às afilhadas; ou nos conselhos dados às crianças, sobretudo pela figura materna, elemento a quem cabia educar<sup>218</sup>. No panorama nacional, é curioso verificar, por exemplo, como já no século XIX, Antero de Quental tentava associar o ato de educar aos afetos - ato que passava pelo contacto com a literatura, num papel que atribuía à mãe, como pode ler-se no prefácio que o autor integrou no *Tesouro Poético para a Infância* (Quental, 1883):

"Este livrinho, destinado exclusivamente à infância, dedico-o às mães e cuido fazer-lhes um presente de algum valor.

---

<sup>216</sup> A questão das manifestações dos afetos no seio familiar, no conto tradicional, sobretudo entre pais e filhos, é uma questão controversa, que se prende, quer com as origens – contextos histórico-sociais, quer com as funções do próprio conto, quer ainda com as representações da infância. Sobre este assunto, Sara Reis da Silva (2013b) tece algumas considerações no ensaio “Representações da Família nos Contos de Grimm para meninos Valentes, de Alice Vieira”, e aprofunda um pouco mais o tema em *Casas Muito Doces: Reescritas Infanto-Juvenis de Hansel e Gretel* (Silva, 2015), com a apresentação de algumas notas sobre os “núcleos semânticos, motivos e elementos simbólicos” para o estudo do texto em apreço (Silva, 2015: 29-36).

<sup>217</sup> Cf. Azevedo (2013b): o autor debruça-se sobre o lugar dos afetos em dois clássicos da Literatura Infantil: *Peter Pan* e *Pipi das Meias Altas*, dois registos que, curiosamente, fogem ao padrão tradicional de família.

<sup>218</sup> Cf.: Garcia Surrallés (2013: 144): num ensaio sobre as relações entre mães e filhas na LIJ, a autora tece algumas considerações em torno do papel da mulher nas sociedades primitivas, que era “não apenas de cuidar, como de transmitir saberes”.

Convencido de que há no espírito das crianças tendências poéticas e uma verdadeira necessidade de ideal, que convém auxiliar e satisfazer, como elementos preciosos para a educação - no alto sentido desta palavra, isto é, para a formação do carácter moral - coligi para aqui tudo quanto no campo da poesia portuguesa me pareceu, por um certo tom ao mesmo tempo simples e elevado, ou ainda meramente gracioso e fino, poder contribuir para aquele resultado, em meu conceito, importantíssimo."

Ao longo dos tempos a afetividade foi conquistando espaço na literatura para a infância. Desde a apropriação do conto tradicional, cuja seleção e conseqüente processo de adaptação foi dando cada vez mais protagonismo a valores como o respeito, a tolerância e a amizade; à emergência de novas temáticas, como a que nos ocupa neste capítulo, os afetos apresentam-se como o ingrediente principal, e por conseguinte, comum, em qualquer tipologia familiar.

O tratamento que é dado à diversidade familiar, seja sob a forma de família tradicional, monoparental, reconstituída, de acolhimento, de adoção, ou homossexual, conduz o leitor a uma reflexão que lhe permite compreender que os conflitos ou dramas familiares não estão relacionados com a tipologia familiar, uma vez que fazem parte da realidade de todas as famílias, como veremos adiante aquando da análise de uma das obras que, a nosso ver, melhor tematiza esta questão: *Amores de Família* (Almeida e Monteiro, 2015). Esta tendência temática não pretende, por esse motivo, edulcorar a questão, mas antes, através da resolução positiva dos conflitos, onde acima de tudo prevalecem os afetos, naturalizá-la e contribuir para "uma sociedade mais aberta e respeitadora para com as diferentes formas de entender a família e a vida, tendo em conta as mudanças das últimas décadas" (Rego Freire, 2013: 321).

## 1.2. Relações Avós e Netos

As relações entre Avós e Netos são abordadas, no contexto desta tendência temática atual, sob diferentes perspetivas, que se vão distanciando da imagem herdada do conto tradicional.

Igualmente emergente das realidades sociais atuais, que se prendem com o aumento da esperança de vida, com o facto de as atuais gerações de avós exercerem ou terem exercido um papel ativo, não apenas na família, como na sociedade, e ainda com a abertura da literatura para a infância a temas difíceis, os avós da literatura infantil contemporânea assumem diferentes papéis e tematizam diferentes questões.

Por um lado, e apesar da nova roupagem, estas personagens continuam a representar a voz da sabedoria, a memória coletiva, tendo por missão guiar as gerações futuras, encontrando-se este atributo implícito na maioria dos registos literários para a infância protagonizados pelos avós, independentemente dos papéis que assumem. A este propósito, refere Gloria Bazzocchi (2013: 60),

“La figura del anciano aparece a menudo en la literatura como encarnación de la voz del pasado o de la experiencia, de la sabiduría, los recuerdos y la memoria colectiva. Su misión es la de guiar a las generaciones futuras para que aprendan a vivir siguiendo valores universales, como la lealtad, el respeto y la comprensión hacia los demás. En la literatura infantil dicha figura se encarna en la de los abuelos, compañeros de juegos del niño, al que ayudan a crecer y formarse como individuo.”

Todavía, estas personagens, não perdendo o seu estatuto de “sábias”, surgem na literatura infantil contemporânea associadas a outras questões, que tentaremos ilustrar recorrendo a alguns exemplos.

O tempo (ou a falta dele), normalmente representado por um avô ou uma avó aposentados, que auxiliam (ou substituem) os pais, como acontece em *O meu avô* (Sobral, 2014)<sup>219</sup>, ou, sob um outro olhar, em *Masssinhas* (Mckee, 1998).

Os medos, associados muitas vezes a crenças populares, de que é exemplo *Papão* (Albo e Quarelo, 2007), uma obra que apresenta uma avó que, pelo facto de ter sido médica, e graças aos conhecimentos culinários que possui, consegue solucionar positivamente o conflito, salvando as netas e integrando o *Papão* na família.

A memória, decorrente das histórias de vida, ou das histórias da História, de que são exemplos *A Manta* (Martins e Kono, 2010), *Meu avô, rei de coisa pouca* (Ribeiro e Pinto, 2011) e *O autocarro de Rosa Parks* (Silei e Quarelo, 2011)<sup>220</sup>, apenas para citar alguns exemplos.

As questões de género, a que já aludimos antes, e de que é exemplo *Maruxa* (Mejuto e Milhões, 2014); e o envelhecimento, como acontece em *Avós* (Heras e Osuna,

---

<sup>219</sup> Esta obra, porque integra o corpus textual deste tema, será apresentada com mais detalhe no ponto dedicado à análise do *corpus*.

<sup>220</sup> A obra *O autocarro de Rosa Parks* será alvo de análise no capítulo Literatura e História e Efemérides (Capítulo III, Parte III), uma vez que integra esse *corpus* temático.

2010), cuja tónica, embora não sendo colocada na relação avós netos, os protagonistas são, por norma, associados pelo leitor infantil a essa figura familiar.

O lugar do idoso na sociedade, uma novíssima tendência, emergente de uma realidade inquietante. Os registos a que aludimos, como exemplo, recorrem sobretudo ao humor, materializado na inversão de papéis, sendo o neto a tomar conta do avô ou da avó. Referimo-nos às obras de Jean Reagan e Lee Wildish (2015), *Como tomar conta de uma avó* e *Como tomar conta de um avô*.

Temas mais fraturantes como a doença, presente em *A avó come muito queijo* (Leite e Sotto Mayor, 2012) e em *A Avó adormecida* (Parmeggiane e Carvalho, 2015); e a morte, de que são exemplos *Um avô inesquecível* (Westera, 2005), *O livro da Avó* (Silva, 2007) e *A carícia da Borboleta* (Voltz, 2008). A abordagem destas “questões difíceis”, pela análise efetuada a estes e a outros registos que as tematizam, é feita nas obras protagonizadas pelos avós, a nosso ver, sob uma perspetiva de naturalidade e de aceitação: sendo, na maioria dos casos, os avós os elementos mais velhos da família, é “natural” que sejam os primeiros a partir. Todavia, não parece pretensão destes textos camuflar o sentimento de dor causado pela perda, pois esse também tem lugar. O que parece sobressair, por vezes até com recurso ao humor, são as memórias que os avós deixaram, as experiências partilhadas (às vezes quase em segredo), a cumplicidade, que passam a fazer parte da História da criança, como forma de manter viva a presença desse ente querido<sup>221</sup>.

Estes exemplos, independentemente da questão que tematizam, parecem comungar todos do mesmo princípio: os avós ocupam um lugar importante na vida dos netos, e os netos um lugar especial na vida dos avós, sendo capazes de estabelecer entre eles relações únicas, dominadas pela confiança e pela cumplicidade, com ganhos recíprocos. Não é apenas o avô que transmite, que cuida, e a criança que aprende e que recebe. Gloria Bazzocchi (2013: 60) refere a este propósito que a criança oferece ao avô a possibilidade de se sentir de novo útil, ajudando-o a reconciliar-se com a vida, sem as ambiguidades que surgem frequentemente entre os adultos.

---

<sup>221</sup> Retomaremos a questão dos temas difíceis na Literatura Infantil no Capítulo V, Parte III desta dissertação.

## 2. CORPUS LITERÁRIO

Partindo do exposto, o *corpus* que enformou este tema compôs-se das seguintes obras:



Sobral, C. (2014). *O meu avô*. Lisboa: Orfeu Negro.

Almeida, C. M. e Monteiro, M. (2015). *Amores de Família*. Alfragide: Caminho.

Mota, A. e Peixoto, S. (2015). *Dicionário das palavras Sonhadoras*. Porto: Asa.

Figura 8: Corpus temático de LI e Representações da Família

Apresentaremos, de seguida, os critérios que estiveram na base da seleção deste *corpus*, procedendo depois de uma breve análise conjunta, à análise de cada obra individualmente.

### 2.1. Critérios de Seleção

Antes de nos referirmos aos critérios que estiveram na base da seleção do *corpus*, parece-nos importante justificar, em termos cronológicos, a opção por colocar a questão das Representações da Família na Literatura Infantil na segunda sessão temática do Programa de Educação Literária na Família.

Como pudemos constatar, através da análise dos resultados ao nível da receção do primeiro tema, no capítulo anterior, o envolvimento da família foi um dos aspetos que mereceu maior destaque. Efetivamente, esta questão constituía um dos objetivos não apenas dessa sessão em particular, como do programa em geral: a criação de contextos favoráveis de leitura em ambiente familiar só seria possível com o envolvimento dos seus membros. Partindo, deste modo, da realidade factual emergente do primeiro tema, era, a nosso ver, o momento ideal para introduzir registos literários, cuja temática potenciase os resultados já conseguidos: descobrir no mundo possível da

literatura infantil as realidades que haviam emergido das vivências dos participantes, explorando sobretudo a dimensão humana e afetiva da literatura; descobrir, como refere Renée Léon (2004: 5), que os livros são histórias de seres humanos, contadas por seres humanos, para outros seres humanos.

Familiarizar gradualmente os participantes com a leitura literária, através da criação de relações de sentido, sempre que possível numa linha de continuidade entre o tema anterior e o seguinte, foi, com efeito, o critério cronológico mais utilizado no desenho do programa.

Neste sentido, e com o objetivo de dar continuidade à apropriação do livro pelo leitor, enquanto produto estético, foi nossa preocupação introduzir neste conjunto de obras diferentes géneros discursivos, de modo a potenciar, através de um tema (aparentemente) familiar, a exploração de outras componentes, como a ilustração e o discurso. Descobrir o álbum como um livro para todas as idades, e a versatilidade dos discursos nos textos literários para a infância, a par da exploração temática, afetiva e enciclopédica das obras, foram os objetivos que estiveram na base da seleção deste *corpus* temático.

A diversidade autoral foi outro dos critérios que tivemos em conta. Embora as três obras sejam de autoria nacional, questão que se prende com a já referida gradual familiarização com a literatura infantil contemporânea, encontramos perante um *corpus* de autoria muito diversificada: um álbum de autoria única, feminina; uma obra de autoria partilhada, com texto e ilustrações igualmente no feminino; e um dicionário que integra a categoria do álbum portefólio<sup>222</sup>, igualmente de autoria partilhada, mas desta vez no masculino. Em nosso entender, uma mostra razoável da produção literária nacional, tendo em conta o contexto e o momento do programa.

Estas três obras remetem, ainda que nem sempre de forma explícita, para realidades familiares que fogem ao padrão de família tradicional. Tendo em conta o tema anterior, e sobretudo o conto tradicional, do qual emergem, como vimos atrás, modelos parentais mais conservadores, consideramos que esta opção vem enriquecer

---

<sup>222</sup> Cf.: Capítulo 4, Parte I.



a enciclopédia literária pessoal dos participantes, introduzindo-os na abertura temática, emergente das novas realidades sociais, a que se assiste hoje na literatura de potencial receção infantil. A forma como foi orientada a abordagem ao tema, como já tivemos oportunidade de referir antes, e como veremos adiante no ponto dedicado às estratégias de abordagem, incidirá, todavia, nos aspetos mais próximos do universo familiar dos participantes.

## 2.2. Análise do *Corpus*

A obra *O meu Avô* (Sobral, 2014) é protagonizada por um avô e um neto (narrador), que relata as rotinas do avô e o tempo que este lhe dedica, sem nunca ser feita qualquer referência à avó (nem aos progenitores da criança). Já em *Amores de Família* (Almeida e Monteiro, 2015), é feita uma viagem pelas mais diversas representações da família do século XXI, encontrando-se a família dita tradicional em perfeita coexistência com as demais, às quais é até dado certo destaque. O *Dicionário das Palavras Sonhadoras* (Mota e Peixoto, 2015) inicia com uma breve história que contextualiza o “surgimento” do *dicionário*, cujos atores são duas crianças que viajam, de comboio, com a mãe, não sendo feita qualquer alusão ao progenitor masculino.

Como já antes referimos, este *corpus* poderia suscitar uma reflexão sobre as questões de género. Não sendo, porém, a temática que nos ocupa, seguiremos as pistas de análise que nos parecem mais pertinentes no âmbito deste estudo.

### 2.2.1. *O meu Avô*

Vencedora do Prémio Internacional Ilustração 2014 (Bolonha), esta obra recomendada pelo Plano Nacional de Leitura para o 2º ano de escolaridade, na modalidade de leitura autónoma. *O meu Avô* aborda não apenas o lugar / papel dos avós, mas também, e sobretudo, o lugar do tempo, ou do que fazemos com ele. Repensar prioridades e valorizar “o importante” são reflexões que o leitor é convidado a fazer, enquanto se passeia com “o meu avô” e com outras personagens que lhe vão piscando o olho a partir de uma tela de pintura ou de cinema.

Este álbum, cuja componente textual é diminuta em relação à componente icónica, apresenta-nos um avô do século XXI, um avô aposentado, que “costumava ter uma loja de relógios, e que agora tem bastante tempo” (Sobral, 2014: s/p): tempo para

ter aulas de alemão e de pilates, tempo para fazer "piqueniques na relva", cultivar o jardim, escrever "ridículas cartas de amor", beber chá, cozinhar, ajudar os "pugs" a atravessar a rua, e ainda ir buscar o neto à escola. Este avô, que habita um espaço urbano, é apresentado em oposição ao seu vizinho, o Dr. Sebastião, com quem se cruza todos os dias, e com quem ele diz já ter sido parecido (Sobral, 2014: s/p), embora o neto, narrador, deixe transparecer no seu discurso alguma dificuldade em imaginar esse avô de então.

Efetivamente, o avô e o Dr. Sebastião são apresentados, ao longo da obra, em clara oposição, contraste que é evidenciado pelas cores predominantes (verde e vermelho), que se associam às ações de cada uma das personagens, revelando a atitude de cada um perante a vida.

As várias oposições, que são dadas a conhecer ao leitor, sobretudo através da componente pictórica - o texto verbal deixa de fazer referência ao Dr. Sebastião a partir da quarta dupla página – remetem-nos sobretudo para a questão do tempo: um tempo lento *versus* um tempo veloz (característico da sociedade tecnológica atual), levantando, inevitavelmente questões a esse nível. A título de exemplo, enquanto o avô “faz piqueniques na relva... comme il faut” (Sobral, 2014: s/p), ação que nos remete para o universo artístico de Manet<sup>223</sup>, o Dr. Sebastião usa o micro-ondas; o avô “cultiva o jardim” (Sobral, 2014: s/p), enquanto o seu vizinho se impacienta numa fila de hipermercado, empurrando um carrinho com legumes; o avô “escreve ridículas cartas de amor” (Sobral, 2014: s/p), segmento que remete o leitor para a figura do poeta evocado<sup>224</sup>, ao mesmo tempo que o Dr. Sebastião está sentado ao computador, com o correio eletrónico aberto. Os serões do avô são passados agradavelmente a “discutir pintura ou a ler peças de teatro” (Sobral, 2014: s/p), enquanto o seu vizinho trabalha noite dentro até à exaustão. E poderíamos continuar a elencar estes contrastes, porque vão ocupar a totalidade da obra, desembocando num segmento textual que resume a relação do narrador com o seu avô, “o tempo voa quando estou com o meu avô” (Sobral, 2014: s/p), tempo cuja passagem nos é também dada a conhecer pela representação

---

<sup>223</sup> Édouard Manet (1863). *Le déjeuner sur l'herbe* : óleo sobre tela.

<sup>224</sup> Quer a componente textual, que alude explicitamente às “ridículas cartas de amor” de Álvaro de Campos, quer a ilustração, que apresenta uma espécie de “réplica” da pintura *Retrato de Fernando Pessoa* (Almada Negreiros, 1954), à qual são acrescentados a imagem da obra *Cartas de Amor de Fernando Pessoa e Ofélia Queirós*, a chávena do café, e os instrumentos de escrita, transportam o leitor para outro tempo, outro universo, onde se conjugam diferentes formas de arte e distintas formas de ver o mundo.

pictórica da chegada da noite, visível no exterior, por oposição à artificialidade da luz interior, onde o tempo não conhece grandes variações.

Apesar de nos encontrarmos diante de uma obra que pretende retratar a figura de um avô cosmopolita, são, todavia, perceptíveis características desde sempre associadas aos avós, nomeadamente o seu papel na transmissão de saberes, através da partilha de experiências e de histórias de vida, que se revestem de enorme carga emocional e afetiva. Como refere Gloria Bazzocchi (2012: 60) “En las páginas de los escritores infantiles, la relación que se establece entre niños y ancianos es directa, emocional, instintiva, más afectiva que racional (...)”. Neste trabalho de Catarina Sobral esta emotividade / afetividade é visível em diferentes momentos: no episódio de partilha de um álbum de fotografias, que é mostrado ao neto, ao colo do avô, com referência a uma data e a um local específicos, “Paris 1962” (Sobral, 2014: s/p); no momento em que o avô constrói um avião de papel a partir de uma página de um jornal, cuja leitura se revela menos importante do que brincar com o neto; ou “nas tardes de chuva”, em que “cozinha al dente... *linguine, farfalle e spaghettoni*” (Sobral, 2014: s/p), com a ajuda do neto.

O diálogo com o leitor e com outras formas de arte, que têm como questão de fundo o tempo, não abandonam a obra no seu final, continuando antes a interpelar o leitor mais competente na imagem que preenche a contracapa e que nos remete para o filme *Tempos Modernos* (Charlie Chaplin, 1936), numa espécie de convite a “prosseguir”. Efetivamente, os diferentes intertextos que “espreitam” desta pequena grande obra, cujo conteúdo parece não se conter dentro do seu formato físico, constituem um enorme contributo para o enriquecimento da enciclopédia pessoal do leitor.

### 2.2.2. *Amores de Família*

Este original álbum apresenta um conjunto de descrições / reflexões sobre as mais variadas representações da família no século XXI, recorrendo a uma analogia com os deuses da antiga mitologia greco-latina. Uma distância temporal que se revelará paradoxal nas similaridades encontradas entre os deuses (antigos) e as famílias atuais, que vão sendo desvendadas ao longo da obra. A riqueza metafórica e intertextual, aliada

a subtis jogos de linguagem perpassados por notas de humor, fazem desta obra um registo riquíssimo ao nível da formação do intertexto leitor. Paralelamente, a ilustração desempenha um importante papel complementar, na medida em que apetrecha de pormenores culturais, geográficos, e até de vivências do quotidiano, as descrições apresentadas pelo texto verbal. Um glossário dos deuses, em forma de apêndice, completa este trabalho, contribuindo para um substancial enriquecimento enciclopédico do leitor e convidando a uma releitura da obra, à luz das curiosidades mitológicas.

Apesar da grande riqueza discursiva e enciclopédica desta obra, terá sido, a nosso ver, a temática da diversidade familiar, o principal critério de alocação de *Amores de Família* aos “projetos relacionados com a cidadania, no 3º, 4º, 5º e 6º ano”<sup>225</sup>, pelo Plano Nacional de Leitura. Uma opção que poderá servir o propósito de “transformação do imaginário (...)” defendido por Ana Margarida Ramos (2013: 314), e ao qual nos referimos na primeira parte deste capítulo.

Retomando a análise da obra, vamos aperceber-nos, à medida que percorremos as diferentes tipologias familiares, que a escolha da ilustração da capa não foi inocente. Com efeito, ao replicar a ilustração representativa da família de acolhimento, a capa apresenta-se também como porta de entrada para um mundo de “Amores”: *Amores de família*, sendo logo à partida dado um lugar de destaque aos afetos, independentemente da tipologia familiar. Uma mensagem que é, aliás, corroborada na contracapa onde pode ler-se: “Há pais que discutem por causa dos lugares de estacionamento e há outros para quem o mais importante é um lugar ao sol” (Almeida e Monteiro, 2015: contracapa), uma mensagem destinada tanto à criança, quanto ao adulto, que se revê como pai, e que, obrigatoriamente, se questiona. A escolha do “lugar ao sol” parece ser indicada, como melhor opção, pelo amarelo que preenche a totalidade das guardas, quer iniciais quer finais, da obra.

Explorando o miolo, a cada dupla página é apresentada uma família diferente, que, de acordo com a informação constante da contracapa, “pode ser encontrada em

---

<sup>225</sup>

Cf.: [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/livros/40\\_educacao\\_para\\_a\\_cidadania\\_apoio\\_a\\_projetos\\_3\\_4\\_5\\_6\\_ano\(4\).pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/livros/40_educacao_para_a_cidadania_apoio_a_projetos_3_4_5_6_ano(4).pdf), acessido a 2.4.2017.

qualquer parte do mundo, neste momento” (Almeida e Monteiro, 2015: contracapa). O pai Neptuno e a mãe Vesta protagonizam a família tradicional e o seu dia-a-dia tem como pano de fundo o mar e as plantas (Almeida e Monteiro, 2015: 8-9); a mãe Vénus e o pai Mercúrio dão corpo a uma família de acolhimento, “uma família onde o amor não é ciumento nem avarento” (Almeida e Monteiro, 2015: 10), pois, apesar de “cabeça-no-ar”, o pai Mercúrio tem um coração com “as portas e as janelas sempre abertas” (Almeida e Monteiro, 2015: 11); a família que se segue é composta por duas mães: a mãe Minerva e a mãe Diana, cujas aparentes diferenças as completam num curioso equilíbrio. Sendo considerada a deusa da caça, nesta família a mãe Diana é protetora dos animais, o que faz com que passar férias com esta família seja como “entrar num livro de aventuras, sempre com a possibilidade de a família aumentar no regresso a casa” (Almeida e Monteiro, 2015: 13). O pai Marte e a mãe Vénus dão forma a uma família convencional africana, aspeto cultural que nos é dado a conhecer apenas pelo texto icónico. A convivência próxima com a natureza, que se revela um pouco em todos os modelos de família, é particularmente marcante nesta família cujo pai ensina a nadar, a subir às árvores e a atravessar o rio, e onde o passatempo preferido da mãe é fazer colares para oferecer à família. A avó Ceres e o avô Júpiter representam os avós que esperam e acolhem os filhos e os netos em épocas festivas. A avó, conhecedora do ciclo das estações, espera que “o Natal lhe devolva os filhos outra vez” (Almeida e Monteiro, 2015: 16), e o avô, que apesar de ralhar como um trovão, tem um coração enorme, recorda “a serra onde ambos nasceram há muito tempo” (Almeida, 2015: 17), deixando antever memórias de um passado que o leitor poderá visitar. A família reconstituída é simbolizada pelo pai Apolo e pela mãe Diana, que além de muitos filhos e gatos, tem também muitos avós, tios e primos, e ainda um tio “casado com um telemóvel de última geração” que é um “eterno adolescente” (Almeida e Monteiro, 2015: 18-19): o tio Mercúrio. A avó Prosérpina vive com o filho, o pai Plutão, que é *motard* e tem os nomes dos filhos tatuados no braço, e com a sua mulher, a mãe Juno, cujo sonho é “levar toda a família numa viagem pela Via Láctea, onde as motos e os triciclos não pagam portagem” (Almeida e Monteiro, 2015: 21). Nesta família convivem realidades que vão desde as bandas rock aos contos de fadas, numa espécie de elogio à diversidade e ao respeito pela diferença (a componente pictórica revela, entre outras particularidades, que a mãe Juno é de raça negra). A penúltima família é composta por dois pais: o pai

Vulcano e o pai Apolo, que contam por vezes com a companhia da tia Minerva. Na garagem-oficina do pai Vulcano “tudo se cria e tudo se transforma; não por magia, mas por amor” (Almeida e Monteiro, 2015: 22), uma interessante metáfora para simbolizar o caráter afetuoso deste pai capaz de consertar qualquer coisa, desde motores a chávenas e até zangas de familiares e vizinhos. A mãe Ceres encerra esta viagem pelo universo familiar / mitológico, representando a família monoparental. É dona da banca “Grão de Ouro”, e também defensora de grandes causas, “criou uma associação para lutar contra uma fábrica de sementes mutantes que ameaça destruir a floresta” (Almeida e Monteiro, 2015: 24); e pode ter mau feitio quando se zanga, aspeto que é aliás uma constante em quase todas as famílias apresentadas, o facto de discutirem, de se zangarem, mas também capazes de “pôr água na fervura” (Almeida e Monteiro, 2015: 9), fazer as pazes, e “ter ideias apaixonantes” (Almeida e Monteiro, 2015: 15).

Esta “alegoria disfarçada de discurso informativo”, como lhe chamou Andreia Brites (2015: 61), é dominada pela diversidade, por uma mistura de realidade e sonho, por um cruzamento de saberes de origem popular, cultural e até científica, pela emergência de problemáticas ambientais, pela valorização do contacto com a Natureza e os seus elementos, e sobretudo pelo positivismo: perante a ausência de mundos perfeitos, assiste-se à valorização do que de melhor há em cada ser, em cada situação, em cada família, num convite a um convívio equilibrado entre o Homem, a natureza e as divindades, como parte de um mesmo cosmos.

### *2.2.3. Dicionário das Palavras Sonhadoras*

Este magnífico álbum de dupla autoria é a prova de que grandes obras podem brotar de acontecimentos inesperados. É o que nos conta o autor, António Mota, neste inusitado dicionário que nasceu de uma viagem de comboio, a pedido de uma menina de 7 anos: “Eu gostava que fizesse um livro só para mim. Um livro que tivesse poucas palavras. Mas que essas palavras me fizessem sonhar. Eu gostava muito de ter um livro em que cada palavra contasse muitas histórias” (Mota e Peixoto, 2015: 7). E assim parece ter nascido esta obra que, a cada dupla página, nos apresenta três palavras para cada letra do alfabeto, unidas por uma ilustração única que, ora conjuga os seus significados / significantes, ora propõe leituras alternativas: o resultado é surpreendente. A versatilidade da escrita de António Mota, ou a sua “produção literária

plural”, como a designou Sara Reis da Silva (2014a: 69), é evidente neste trabalho que se oferece ao leitor sob a forma de dicionário, uma modalidade discursiva nova na vasta obra do autor.

As palavras que o autor procurou, guardou e escolheu (Mota e Peixoto: 2015: 7), a pedido da sua pequena companheira de viagem, remetem para universos distintos. Neste dicionário é possível encontrar representações específicas do universo infantil, como a “bola”, a “bailarina” (Mota e Peixoto, 2015: 11), o “ketchup”, o “karaoke”, o “karaté” (Mota e Peixoto, 2015: 29), o “palhaço” (Mota e Peixoto, 2015: 39), o “rebuçado” (Mota e Peixoto: 2015: 43), a “tosse” (Mota e Peixoto, 2015: 47), e a “waffle” (Mota e Peixoto, 2015: 53), ao mesmo tempo que nos cruzamos com o “caracol”, o “cão” (Mota e Peixoto, 2015: 13), o “elefante” (Mota e Peixoto, 2015: 17), o “falcão”, a “formiga” (Mota e Peixoto, 2015: 19), o “gato” (Mota e Peixoto, 2015: 21) e a “tartaruga” (Mota e Peixoto, 2015: 47), numa clara intromissão pelo reino animal, onde se conjuga o quotidiano afetivo inerente a esta temática - “o gato é uma palavra que se enrosca e adormece” (Mota e Peixoto, 2015: 21) - com as “lições” que espreitam da fábula clássica - “a formiga é uma palavra que só sabe trabalhar” (Mota e Peixoto, 2015: 19). Este diálogo entre as várias áreas do saber perpassa toda a obra, ora num discurso mais próximo do pequeno leitor, ora numa linguagem mais metafórica, aguçada, em grande medida, pela componente pictórica.

A coexistência de palavras que remetem para o concreto e de palavras que roçam o abstrato, como “imaginar” (Mota e Peixoto, 2015: 25), “magia” (Mota e Peixoto, 2015: 33), “namorar” (Mota e Peixoto, 2015: 35), é outro dos aspetos que sobressai deste trabalho, conduzindo a leituras e a reflexões múltiplas, numa espécie de jogo, onde entra o humor, o insólito, o ternurento, mas também o “alerta” para realidades menos doces, trazidas à cena, por exemplo, pelas palavras “incêndio” (Mota e Peixoto, 2015: 25), “zaragata” e “zero” (Mota e Peixoto, 2015: 21). Parece notória, contudo, a intenção do autor em conferir positividade à obra, pois até palavras que indiciam, habitualmente, estados de tristeza, como “lágrima” (Mota e Peixoto, 2015: 30), são definidas a partir de um outro olhar: “lágrima é uma palavra que produz sal” (Mota e Peixoto, 2015: 30). De referir ainda a inclusão de um conjunto de vocábulos que conduzem o leitor ao aconchego da casa - “porta é uma palavra que nos recolhe” (Mota

e Peixoto, 2015: 39), enquanto microcosmos que oferece segurança, mas também enquanto lugar dos sonhos – “varanda é uma palavra que gosta de espreitar para longe” (Mota e Peixoto, 2015: 50). Esta alusão é completada por palavras que se aninham claramente no conceito de família, desde a sua origem, compondo este núcleo, de forma mais explícita, o “embrião”, definido como “palavrinha que está a crescer” (Mota e Peixoto, 2015: 16), a “grávida” apresentada como “palavra muito redonda cheia de vida” (Mota e Peixoto, 2015: 21), a “mãe” que é uma “palavra que frutificou” (Mota e Peixoto, 2015: 33), e também o “idoso”, “uma palavra cheia de experiência” (Mota e Peixoto, 2015: 24), o que constitui mais uma achega à integração da obra na temática em análise.

Olhando a obra sob o ponto de vista discursivo, é evidente o potencial artístico e criativo que dela emerge. A pequena narrativa que dá corpo às primeiras duas páginas de texto, que o autor intitulou de “A importância de uma viagem de comboio” (Mota e Peixoto, 2015: 6-7), dá a conhecer ao seu interlocutor a fonte de inspiração que originou o produto que tem em mãos; o paratexto presente na contracapa termina com um convite explícito ao leitor, a continuar o sonho, “descobrimo as suas próprias palavras sonhadoras” (Mota e Peixoto, 2015: contracapa); o discurso minimalista do dicionário em si - “um livro com poucas palavras”, pedia Kiara ao autor (Mota e Peixoto, 2015: 7) - não intimida o processo criativo, deixando a mensagem de que não é preciso escrever muito, e que cada palavra pode encerrar várias histórias, dando lugar aos “espaços em branco” que caracterizam a boa literatura.

Em suma, uma obra que conjuga diferentes universos, convocando-os para o mesmo lugar, mas oferecendo-lhes asas, convite que, aliás, se encontrava logo implícito na capa, qual porta de entrada neste álbum-dicionário, cuja ilustração parece representar uma espécie de casa com pernas, com asas, e que vai deixando fios de uma teia. O leitor atento encontrará uma explicação para esta porta, quando se deparar com o mesmo registo icónico a acompanhar a dupla página correspondente à junção das três palavras começadas pela letra A: “acampamento, avião e aranha” (Mota e Peixoto, 2015: 8-9). Sem dúvida, não apenas um livro para sonhar, mas também um livro de sonho.



### 3. SUGESTÕES DE ABORDAGEM AOS TEXTOS

As sugestões de abordagem a este conjunto temático encontram-se em estreita relação com os critérios de seleção das obras, a que já nos referimos anteriormente. Partindo desses pressupostos, apresentamos de seguida os principais fundamentos que estiveram na origem da elaboração das pistas de abordagem fornecidas aos participantes (figura 9).

Conjugando o envolvimento familiar, já conquistado, com o tema desta sessão, privilegamos a exploração do potencial afetivo emergente das obras, que, por sua vez encontraria eco nos laços familiares ativados. A este nível, pareceu-nos pertinente despoletar a reflexão sobre as diferentes formas de ocupação do tempo da família, promovendo o questionamento de tais opções; assim como aguçar o olhar sobre outras realidades familiares, numa perspetiva de respeito pela diversidade, mas também de valorização da própria família. Era, a nosso ver, o pretexto ideal para integrar a literatura nas conversas de família, uma das técnicas aconselhadas no guia *Leer te dá más*<sup>226</sup>: “si conseguimos convertir la literatura en tema de nuestras conversaciones, podremos encontrar mil ocasiones para recomendar otras lecturas, ir orientando sus gustos, conocer sus problemas con los libros. En definitiva, para ayudarlos a ser lectores” (NKN et al, 2002: 100).

Ao nível do livro enquanto produto estético, e aproveitando o fascínio que a exploração dos elementos paratextuais havia exercido sobre os participantes na sessão anterior, foi nossa opção, ainda na linha da crescente familiarização com o livro, orientar o grupo para a exploração da componente icónica dos três álbuns. Trata-se, efetivamente, de um conjunto que se presta à observação de diferentes funções da ilustração, como já tivemos oportunidade de referir na análise do *corpus*.

Quer a componente temática, quer a complementaridade entre texto verbal e texto icónico, faziam emergir destas obras saberes enciclopédicos, nomeadamente de âmbito cultural que nos pareceu oportuno integrar nas estratégias de exploração, advindo daí as sugestões: “Outros tempos espreitam desta obra”, uma oportunidade para ligar a literatura a outras formas de arte, potenciando assim a riqueza intertextual

---

<sup>226</sup> *Leer te dá más* é um guia para pais, da responsabilidade do Ministério da Educacion, Cultura y Deporte Espanhol, a que já fizemos referência no primeiro pilar tórico desta dissertação (Cf.: Capítulo 1, Parte I).

de *O meu Avô*; e “Famílias do mundo”, uma proposta para decorar um planisfério a partir dos “implícitos” de *Amores de Família*, presentes sobretudo na componente pictórica. Tratava-se de um ganho colateral, onde a leitura seria associada à cultura. Como refere Daniel Willingham (2016: 19) “las personas con una amplia cultura general – el tipo de conocimiento que nos convierte en buenos lectores en general – obtuvo la mayor parte dese conocimiento leyendo”.

A diversidade discursiva deste conjunto temático revelava-se igualmente propícia à exploração da forma. De modo particular a obra *Dicionário das palavras sonhadoras*, até pela mensagem deixada pelo autor na contracapa, constituía um convite à experimentação artística, a (re)descobrir as palavras, partindo em busca de sentidos menos usuais, e vestindo-as de roupagem literária, ou *domingueira*, como se lhes refere Marly Amarilha (2000), que enaltece o poder desta linguagem: “ao ter contacto com a literatura, a criança familiariza-se com estruturas linguísticas mais elaboradas porque é o resultado do trabalho de um escritor – alguém que se especializou em propor desafios inteligentes, lúdicos, através da língua” (Amarilha, 2000: 56).

Podemos, deste modo, destacar como principais objetivos das orientações apresentadas:

- reforçar as rotinas em torno do livro e da leitura, integrando as leituras propostas nas conversas do quotidiano familiar;
- descobrir na literatura, sobretudo através do seu potencial afetivo, motivos de identificação, relativização, valorização e gratidão;
- descobrir e explorar diferentes funções da ilustração, no sentido de valorizar a componente pictórica no livro de potencial receção infantil;
- associar a literatura a outras formas de arte;
- explorar o potencial enciclopédico emergente da leitura literária;
- descobrir a diversidade discursiva da literatura infantil;
- apropriar-se do texto literário, e conferir-lhe sentido, através da realização de experiências artísticas e simultaneamente significativas com as palavras.

-alargar o conhecimento em torno da “cultura do livro”.

De modo a auxiliar os participantes na exploração deste conjunto de obras, para além das estratégias de abordagem apresentadas (figura 9.), foi ainda fornecido um planisfério para a realização da pista 5.

Paralelamente, e numa perspetiva de complementaridade ao álbum de Catarina Sobral, tendo em conta que se tratava de uma obra que havia ganho o prémio Ilustração Bolonha 2014, e que esta linguagem merecia especial destaque nesta sessão, foram disponibilizados, no blogue de apoio ao projeto, conteúdos indutores da exploração intertextual da obra, como as pinturas e os filmes evocadas, e ainda o livro em formato áudio, lido pela própria autora: uma possibilidade de aproximação entre o autor e o leitor, através da voz. Ainda no âmbito dos intertextos, reproduzimos o capítulo XXIII de *O Príncipezinho* (Saint Exupéry, 1943), por um lado enquanto reforço do questionamento sobre o tempo, e por outro, enquanto convite a introduzir outros textos nas conversas de família.<sup>227</sup>

---

<sup>227</sup> Conteúdos disponíveis em <http://educacaoliterarianafamilia.blogspot.pt/p/recursos.html>

## Sessão 2

### Literatura Infantil e Representações da Família

#### Obras



#### Pistas de abordagem

1. "O meu avô e eu": como é o nosso tempo?
2. "Os Relógios da Família" (o que fazemos com o nosso tempo?): construção do relógio da família e dos tempos de cada um.
3. "Outros tempos" espreitam desta obra: vêm da pintura e do cinema (ver página web).
4. "Mais amores de família": como é a minha?
5. "Famílias de todo o mundo": decorar um planisfério de acordo com as pistas geográficas e culturais apresentadas na obra;
6. "A família ideal": o que quero trazer destas famílias para a minha? (que rotinas / episódios mais agradaram à criança? É possível integrá-los na nossa família? Seria bom para todos?...);
7. Que palavras me fazem sonhar? E que palavras estarão neste dicionário? (a partir do título e da ilustração da capa)
8. "Caçador de palavras": gosto... não gosto... porque... Que palavras quero guardar? Porquê?
9. "Os livros da família": Se eu pudesse pedir a um autor para escrever um livro, o que é que pediria?"
10. "Dicionário da Família ou dos Sonhos da Família" (elaborar ao jeito de António Mota e Sebastião Peixoto);

#### 11. Explorar a ilustração:

11.1. Os jogos visuais de Catarina Sobral (as linguagens misturam-se à medida que a obra avança); outras obras de arte espreitam das páginas (pintura, cinema);

11.2. A complementaridade das ilustrações de Marta Monteiro (a informação enciclopédica que é acrescentada aos vários textos);

11.3. O humor contido nas ilustrações de Sebastião Peixoto (a forma como congrega os significados das diferentes palavras de cada dupla página). Ilustrar, ao jeito de Sebastião Peixoto, a viagem de comboio que está na origem da obra.

Figura 9: LI e Representações da Família - Sugestões de abordagens aos textos

## 4. RECEÇÃO / RESULTADOS

De um modo geral, este conjunto temático, que provocou, aquando da sua apresentação, algum estranhamento, foi bem acolhido pelos participantes que viram dissipados os seus receios iniciais quando levaram a leitura ao seu destinatário

preferencial. Tendo em conta que nos encontrávamos ainda na segunda sessão do Programa, a opção por canalizar a exploração das obras para a identificação com as questões emergentes da literatura, sobretudo na sua dimensão humana, ligando-a aos afetos, parece ter tornado o tema mais acessível. Por outro lado, as orientações que visavam a exploração de saberes enciclopédicos e a experimentação artística, a partir das obras terá, igualmente, contribuído para tornar a experiência apelativa, divertida, e simultaneamente enriquecedora.

A orientação acabou por se revelar, neste sentido, útil e pertinente. Como veremos adiante, os testemunhos dos envolvidos evidenciam o uso da maioria das sugestões.

Respeitando a metodologia e organização dos capítulos temáticos, apresentaremos a nossa análise obra a obra, de acordo com o esquema de partilha de experiências dos participantes. Uma vez que a exploração dos elementos paratextuais integrou, naturalmente, o ritual de acercamento do livro, por parte da totalidade dos participantes, passaremos a aludir às questões relacionadas com estes elementos apenas quando a especificidade e a análise dos mesmos se revelar portadora de novidade em relação a análises anteriores.

#### *4.1. O meu Avô*

A obra *O meu avô* parece ter causado, inicialmente, algum estranhamento, sobretudo em relação ao uso das cores, cuja paleta não é muito variada, segundo o relato dos participantes, tendo algumas crianças sugerido o uso de outras cores. Facto que nos leva a concluir da necessidade de variar os registos, introduzindo gradualmente novas tendências literárias e artísticas. Houve, todavia, quem tivesse encontrado uma justificação para a opção cromática: “o verde e o vermelho são as cores de Portugal, e este é um livro português”, conclusão apresentada por uma das crianças, indiciadora da observação dos elementos paratextuais.

Esta obra cativou os pequenos leitores sobretudo através da identificação com as personagens e com algumas das suas rotinas, sobretudo as que recaem sobre o

tempo que os netos passam com os avós, e que, à semelhança do que acontece na obra, também voa, porque é bem passado.

Partindo da proposta “Os relógios da família”, que se concretizou na elaboração de vários relógios, os participantes referiram-se ao diálogo e à reflexão gerados em torno da ocupação do tempo dos vários membros da família. Esta atividade permitiu chegar à conclusão de que seria necessário proceder a “acertos”, sobretudo no “relógio do pai”, que passava muito tempo a trabalhar (figura 10); propiciou o alargamento de saberes enciclopédicos, quer sobre a representação das horas, quer sobre terminologias ligadas à manhã e à tarde (am / pm); e foi ainda associada ao relógio do tempo, tendo sido feito o registo das datas de nascimento dos vários membros da família (“um relógio genealógico” dos avós aos netos). A componente afetiva, que passou pelo conhecimento e valorização dos saberes e das experiências do avô, evidenciou-se particularmente num trabalho que viria a constituir-se num presente para oferecer ao avô no Natal: um desenho e um poema de onde espreitam, envoltos num sentimento de ternura, o passado do avô e a tomada de consciência dos efeitos da passagem do tempo (figura 11).

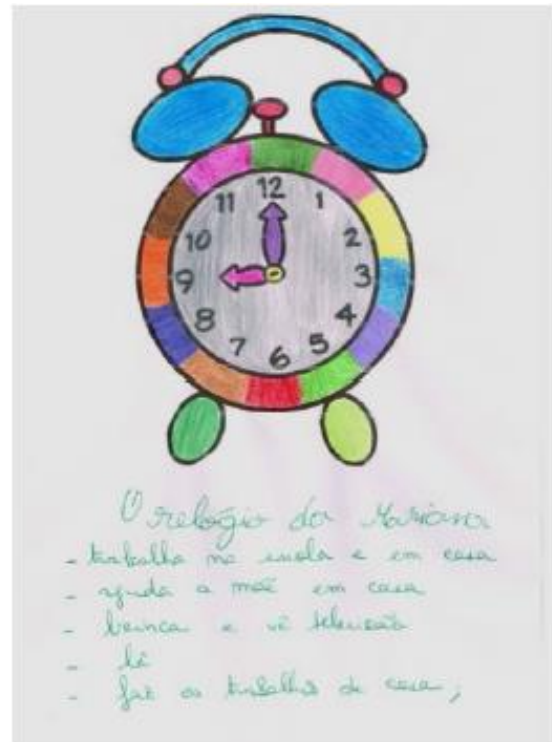


Figura 10: “Os Relógios da Família”



Figura 11: “Presente para o Avô”

O diálogo com outras formas de arte também esteve presente, sobretudo através da alusão a Fernando Pessoa, tendo dado lugar a alguma pesquisa sobre o poeta. O cinema e a pintura, emergentes desta obra, não foram particularmente aprofundados, possivelmente pelo facto de se tratar de um tema menos próximo das realidades dos envolvidos. Ficaram, contudo, as pistas e os recursos<sup>228</sup> para explorar posteriormente, quando o envolvimento com o texto literário o sugerir ou solicitar.

<sup>228</sup>Como já referimos, foram disponibilizados no blogue de apoio ao projeto alguns recursos intertextuais. Neste contexto, referimos concretamente a trabalhos de Edouard Manet e de Almada Negreiros, no que respeita à pintura, e de Jacques Tati (*Mon Oncle*) e Charlie Chaplin (*Tempos Modernos*), no que se refere ao cinema.



#### 4.2. *Amores de Família*

A obra *Amores de Família* foi apreciada sobretudo pela sua componente pictórica, que retrata uma grande diversidade cultural de famílias, e que permitiu localizar geográfica e culturalmente grande parte das famílias representadas; e pelo seu apêndice, que contém o *ABC dos deuses*.

Com efeito, as crianças “beneficiárias” deste programa têm famílias ditas tradicionais, embora com diferentes agregados, não tendo sido criada particular identificação com a maioria dos textos constantes da obra. As crianças aguçaram o olhar sobre as suas próprias famílias, “caracterizaram-nas” e mostraram-se satisfeitas com as mesmas, tendo experimentado, de acordo com os relatos dos pais, uma espécie de sentimento de gratidão. Um facto que nos mereceu especial atenção, na medida em que evidencia a percepção que a própria criança possui da importância deste microsistema ou microcosmos. Efetivamente, esta visão vem corroborar a importância que esta célula da sociedade desempenha na formação do indivíduo, fazendo-nos partilhar da opinião de Fernando Azevedo (2013b: 32), quando refere que

“(...) o núcleo familiar constitui, para a formação das gerações mais jovens, um espaço fundamental, capaz de garantir a segurança emocional dos que se encontram em processo de formação, sendo, por conseguinte, o contexto imperioso para o crescimento e posterior autonomia do sujeito, que se deseja constituído por cidadãos responsáveis, tolerantes e solidários.”

Já o ABC dos deuses despertou uma maior curiosidade, sobretudo quando havia nomes coincidentes, descoberta que levou à procura da origem e significado de alguns nomes. Alguns pais decidiram começar a leitura por este apêndice informativo de modo a facilitar a compreensão da obra, o que acabou, efetivamente, por se revelar uma estratégia facilitadora.

A sugestão de abordagem “Famílias de todo o mundo”, que consistia na decoração de um planisfério de acordo com as pistas geográficas e culturais apresentadas na obra, foi indutora de pesquisas “geográficas”, que conduziram à descoberta da diversidade, à percepção de diferenças sociais e culturais e de desigualdades económicas (famílias numerosas vs famílias diminutas), à reflexão sobre o lugar e a importância dos bens materiais vs bens “afetivos”, e até ao despoletar do

interesse em “alargar” a família (biológica / adoção), ao mesmo tempo que permitiu viajar pelos cinco continentes, prática que viria a ser adotada por uma família em particular, ao longo de todo o programa (figura 12).



Figura 12: “Famílias de todo o mundo”

Este álbum parece ter constituído o maior desafio de leitura, o que, a nosso ver, é compreensível, dado o conjunto de novidades que apresentava: o tema em si (esta era a obra que tocava a diversidade familiar no seu todo), a mistura de discursos, de literário a informativo, e o diálogo entre texto icónico e verbal, numa perspetiva de complementaridade. Todavia, à luz dos testemunhos apresentados, consideramos esta obra, não apenas um mote para refletir, mas também um motor de curiosidade e um meio privilegiado de aprender sobre o mundo, e consequentemente, de alargar o saber enciclopédico. A este propósito, Daniel Willingham (2016: 62), recorda que uma das funções dos pais, enquanto mediadores, é transmitir a curiosidade: “Además de enseñar a tu hijo que te encanta leer, el modelado conlleva mostrar a tu hijo que estás interesado en aprender sobre el mundo y que siempre sientes curiosidad por aprender algo nuevo”.

#### 4.3. *Dicionário das Palavras Sonhadoras*

O *Dicionário das Palavras Sonhadoras* foi o livro preferido da sessão. Os participantes referiram que esta obra se tornou companheira dos seus filhos ao longo de todo o mês, tendo-se transformado numa espécie de brinquedo / jogo, porquanto sugeria a criação de novos dicionários, o que veio, efetivamente, a suceder na maioria

das famílias. De acordo com os relatos dos participantes, parece-nos que a ludicidade e a simplicidade que caracterizam a obra, aliada à diversidade de referentes que dela espreitam, tornando-a num manancial de possibilidades, pudessem ter estado na origem desta adesão.

A ilustração, de certo modo enigmática, presente na capa (que as crianças associaram à capa do portefólio do projeto)<sup>229</sup> foi o motor para mergulhar no interior da obra, numa tentativa de “decifrar” as ilustrações deste “livro divertido”, epíteto oferecido a este trabalho pela maioria dos pequenos leitores. A exploração do título, sugerida nas pistas de abordagem, aguçou ainda mais a curiosidade das crianças, que não deixaram, contudo, de refletir sobre as palavras que as faziam sonhar, e que são reveladoras do conceito de sonho presente na obra: o sonho desejo / possibilidade. Foram referidas, por parte dos mais novos, palavras como *férias, verão, batatinhas, televisão, doces, lápis...* enquanto os mais velhos, que também decidiram participar do jogo, apontaram *família, saúde, Alentejo, viagens, amizade, correr...*

A exploração do dicionário em si gerou essencialmente sorrisos e vontade de criar, mas permitiu igualmente o enriquecimento lexical, pois palavras como “jacarandá”, “quinquilharia”, “yen”, “yupik”... não faziam parte do vocabulário destas crianças. A identificação / concordância com o significado atribuído pelo autor e/ou pelo ilustrador às diferentes palavras foi também referida pelos participantes.

Esta abordagem permitiu ainda refletir sobre diferentes realidades (boas e menos boas), através da proposta “Caçador de Palavras”. No entanto, a sugestão que registou maior adesão foi, claramente, a elaboração do “Dicionário da Família ou dos Sonhos da Família”, que fez brotar a veia artística e criativa de cada um (figuras 13 e 14). *Alfabetos sonhadores, alfabetos divertidos, dicionários de família*, foram alguns dos títulos dados aos trabalhos produzidos, que convocam quer os “sonhos” quer as “realidades” dos seus autores, sendo perceptíveis, em termos temáticos, os diferentes universos familiares, com os seus saberes, histórias e formas de ver o mundo, e em termos discursivos, a apropriação do registo (o recurso à metáfora, ao humor...). Esta

---

<sup>229</sup> Como referimos no capítulo dedicado à metodologia, o Programa foi acompanhado da construção de um portefólio de leituras. As capas destes instrumentos de recolha de dados continham entre os elementos de identificação de cada família um recorte da ilustração da capa da obra *Dicionário das Palavras Sonhadoras*.

atividade de apropriação e recriação de um discurso encontra eco, com efeito, em sugestões apresentadas por diferentes autores, pelo sucesso de que habitualmente se reveste. Renée Léon (2004 : 59), por exemplo, referindo-se a estes registos, afirma : “Ces ressorts sont d’intéressants objets de lecture. Ce sont aussi, même pour des enfants, des outils de création et d’écriture. Já Teresa Corchete e Sara Iglesias (2007: 15) enfatizam o lado lúdico da questão, referindo que a criança gostará de ler quando a experiência se converte numa fonte de entretenimento natural, o que parece de facto ter acontecido, de forma particularmente evidente numa das famílias cujo dicionário começou a ser elaborado num contexto algo inusitado entre mãe e filhas: numa visita à cidade invicta a família teve de se abrigar de um aguaceiro, numa paragem de autocarro. De acordo com o testemunho apresentado pela mãe, o dicionário começou, naturalmente, a “brotar” nesse momento, enquanto esperavam que a chuva passasse: a literatura estava, efetivamente, a tornar-se tema de conversa.

Mediante a possibilidade de, à semelhança de Kiara, pedir um livro a um autor, as crianças mostraram-se muito indecisas, talvez pela infinidade de possibilidades, tendo apenas surgido uma sugestão de título, “O Mistério”, revelador, a nosso ver, das potencialidades do livro literário, das suas caves, sótãos e portas secretas, como o caracteriza Tauveron (2002).

### Alfabeto Sonhador...

Avel é uma palavra muito reluzente;  
Borboleta é uma palavra muito colorida;  
Cama é uma palavra relaxante;  
Dinossauro é uma palavra assustadora;  
Estrela é uma palavra brilhante;  
Frio é uma palavra que nos faz tremer;  
Gaivota é uma palavra voadora que adora o mar;  
Hiena é uma palavra feroz;  
Igreja é uma palavra cheia de paz, amor e partilha;  
Jardim é uma palavra colorida e perfumada;  
Kimono é uma palavra chinesa;  
Leopardo é uma palavra selvagem;  
Manteiga é uma palavra que adora o pão;  
Natal é uma palavra mágica, vermelha e verde, cheia de coisas boas;  
Ovo é uma palavra redondinha e frágil;  
Pai é uma palavra carinhosa, que adora abraços e beijinhos;  
Quinta é uma palavra que dá muito trabalho e tem muitos animais;  
Regra é uma palavra que temos que cumprir;  
Sensação é uma palavra cheia de emoções;  
Trabalho é uma palavra muito cansativa;  
Uva é uma palavra muito docinha;  
Wells é uma palavra que fica sempre bem;  
Xicara é uma palavra em desuso;  
Youtube é uma palavra ligada ao mundo;  
Zoomarine é uma palavra azul muito divertida.

### O Alfabeto divertido da Diana:

A. é uma letra amiga  
B. é uma letra bondosa  
C. é uma letra carinhosa  
D. é uma letra divertida  
E. é uma letra elegante  
F. é uma letra feliz  
G. é uma letra gira  
H. é uma letra hiper-mega complicada  
I. é uma letra inteligente  
J. é uma letra jovem  
K. é uma letra KO  
L. é uma letra linda  
M. é uma letra majestosa  
N. é uma letra normal  
O. é uma letra olímpica  
P. é uma letra perigosa  
Q. é uma letra quente  
R. é uma letra rara  
S. é uma letra sortuda  
T. é uma letra trabalhadora  
U. é uma letra única  
V. é uma letra vaidosa  
W. é uma letra waw  
X. é uma letra xadrez  
Y. é uma letra yupi  
Z. é uma letra zumba

Figura 13: “Alfabetos Sonhadores e Divertidos”

# Dicionário da família

## Abecedário de Leonor Domingues

- A** ARROZ é uma palavra casada com feijão e panados.
- B** BORBULHA é uma palavra cheia de pontos.
- C** CHOCOLATE é uma palavra que chateia na boca e nos deixa felizes.
- D** DORMIR é uma palavra que passa a vida a sonhar.
- E** ESCOLA é uma palavra que tem muitos netos e netas.
- F** FOTOGRAFIA é uma palavra carregada de recordações.
- G** GARFO é uma palavra que está sempre cheia de fome.
- H** xxx

- I** IGREJA é uma palavra que respira silêncio e paz.
- J** JARDIM é uma palavra que cheira bem.
- K** KIWI é uma palavra que nunca foi à estelista.
- L** LOJA é uma palavra que tem como melhor amigo o cartão de crédito.
- M** MARTELADA é uma palavra apaixonada pelo queijo limicano.
- N** NATA é uma palavra que deve ser comida à colherinha.
- O** OVO é uma palavra que passa a vida a ser mexida, frita e cozida.
- P** PEDRA é uma palavra que nos faz tropeçar.
- Q** QUEIJO é uma palavra enroscadinha.
- R** RIO é uma palavra que gosta de se ao banco.
- S** SAPATO é uma palavra que nos deixa nas alturas.

- T** TRABALHO é uma palavra que mãe tem filhos.
- U** UVA é uma palavra que anda sempre a bambolear.
- V** VIAGEM é uma palavra de mala às costas.
- W** WI-FI é uma palavra irmã do convívio.
- X** XISTO é uma palavra que vive numa aldeia do interior de Portugal.
- Z** ZISUEZASUE é uma palavra que está sempre enxada.



Figura 14: "Dicionário da Família"

## 5. EM JEITO DE SÍNTESE

De um modo geral, e partindo da análise aos testemunhos dos participantes, a maioria dos objetivos desta sessão parecem ter sido atingidos. Merece, a nosso ver, destaque, o facto de os livros, essencialmente pelo seu potencial afetivo, mas também enquanto motor de curiosidade, estarem a conquistar terreno em ambiente familiar: tornaram-se tema de conversa (em diferentes contextos), promovendo a identificação, despoletando sentimentos de gratidão, contribuindo para o enriquecimento lexical e enciclopédico; e ainda para a experimentação artística.

Juntando elementos recolhidos na análise aos questionários finais é ainda possível aferir que as estratégias de abordagem fornecidas se revelaram, na sua maioria, úteis, tendo uma parte significativa das mesmas sido utilizada pela maioria dos participantes, o que vem reforçar a pertinência da orientação junto do mediador família. Curiosamente, algumas pistas começaram já a levar a outras abordagens, como aconteceu com a criação do “relógio genealógico”. De referir ainda, que apesar de esta ter sido apenas a segunda sessão temática de um total de oito, as obras *O meu avô* e *Dicionário das Palavras Sonhadoras*, foram referidas, no questionário final, como obras preferidas em quatro entradas: a primeira encontrou-se entre as preferências de uma das crianças; e a segunda entre as preferências de uma criança e de dois pais<sup>230</sup>, o que poderemos considerar um indício do interesse pelo tema, mas também, tendo em conta os trabalhos elaborados, pela forma discursiva *Dicionário*.

A familiarização com o álbum e com as diferentes funções da ilustração no livro de potencial receção infantil encontrava-se, igualmente, entre os objetivos desta sessão, e pareceu-nos particularmente bem conseguido. Os testemunhos revelam que a componente pictórica se revelou fundamental, tendo sido reforçado o seu papel de complementaridade ao texto verbal. Entre auxiliar de decodificação e de compreensão, indutor de novas descobertas, e potenciador artístico, o texto icónico foi uma das grandes descobertas deste conjunto de obras, o que nos leva a partilhar da inquietação de Teresa Duran (2008: 13),

“Aunque queda un interrogante por resolver: si estos álbumes son tan magníficos como

---

<sup>230</sup> O grupo IV do questionário final integrava uma questão, onde era pedido aos participantes que indicassem as três obras preferidas, dos pais e dos filhos, trabalhadas ao longo do Programa. Cf.: Parte II: Metodologia.

he intentado divulgar, ¿por qué no gozan de un mayor fervor del público? ¿Acaso son demasiado experimentales? ¿Demasiado elitistas? No lo creo, o no creo que el problema de su reducida popularidad provenga de lo que se propuso y consiguió el emisor, sino que quizás conviene en este momento del discurso centrar más la atención en el receptor, el niño, y en muchos casos en el mediador adulto que debería hacer de puente entre el ilustrador y el lector infantil.”

Numa perspetiva de complemento à sessão, e com especial enfoque no álbum, não apenas porque este era o género editorial dominante neste conjunto temático, mas também com o objetivo de aguçar o olhar sobre prémios atribuídos à literatura infantil em geral, e à ilustração em particular, apresentamos aos participantes uma seleção de obras de Catarina Sobral, cuja indicação bibliográfica foi disponibilizada no blogue de apoio ao projeto.<sup>231</sup>

---

<sup>231</sup> Cf. <http://educacaoliterarianafamilia.blogspot.pt/p/sugestoes.html>.



**CAPÍTULO III:**  
**LITERATURA INFANTIL E**  
**HISTÓRIA & EFEMÉRIDES**



## Literatura Infantil e História & Efemérides

“Ler. Ler para (re)viver, construir memória, convertê-la em herança e em pilar de cidadania ativa. Esse é um dos desígnios da escrita. E da literatura para a infância e juventude.”

(Gomes, 2009a:13)

### 1. BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A opção por enquadrar esta temática no nosso estudo, que tem por base tendências atuais da Literatura Infantil, prende-se não propriamente com o tema em si, que já vem enformando textos de potencial receção leitora infantil há mais de um século, mas com o tratamento de que é alvo em publicações mais recentes.

Apenas a título de exemplo, uma vez que não é nosso objetivo aprofundar o tema sob o ponto de vista histórico, permitimo-nos deixar algumas referências a estudos que comprovam esta presença temática na literatura para a infância em Portugal, ao longo desta baliza temporal. Num ensaio intitulado “Produção canonizada na literatura portuguesa para a infância e juventude [Século XX]”, José António Gomes, Ana Margarida Ramos e Sara Reis da Silva (2007), referindo-se ao alargamento da oferta literária em termos de géneros entre 1900 e 1945, afirmam que “também a fixação na História e nos «heróis» da Pátria ganha terreno (...)” (Gomes et al, 2007: 48). Uma ideia que é corroborada pelo recente trabalho de Sara Reis da Silva, *Capítulos da História da Literatura Portuguesa para a Infância* (2016: 92), onde a investigadora afirma que,

“Nas quatro primeiras décadas do século XX, um período no qual se verificaram importantes alterações políticas em Portugal, alguns autores relevantes produziram narrativas baseadas no tópico da viagem associada à aventura. Em contrapartida, outros manifestaram um maior interesse por temas de carácter patriótico e nacionalista, seguindo, deliberadamente, o ideário salazarista.”

Assumindo, quase sempre, como ponto de partida a História de Portugal, as biografias para crianças e jovens eram, então, um dos géneros que mais parecia destacar-se no nosso país<sup>232</sup>. Por outro lado, coexistiam obras que, não assumindo um

---

<sup>232</sup> Para aprofundar o assunto, Cf. Silva, Sara R. (2016). *Capítulos da História da Literatura Portuguesa para a Infância*. Porto: Tropélias & Companhia, pp. 50-52.

Curiosamente, esta tendência de publicação de Biografias para Crianças e Jovens parece ter sido alvo de um novo impulso com a coleção “Grandes Vidas Portuguesas – vidas de personalidades que se destacaram em vários domínios na História de Portugal”, editada pela Pato Lógico Edições, que conta já entre os seus títulos, com nomes como *Fernando Pessoa, o Menino que era muitos Poetas* (Letria e Fazenda, 2014); *Almada Negreiros, Viva o Almada, Plim* (Letria e Albuquerque, 2014); *Salgueiro Maia, o Homem do Tanque da Liberdade* (Letria e Gonçalves, 2014); Aníbal Milhais, um Herói chamado Milhões (Letria e Saraiva, 2014); *Ana de Castro*

cunho histórico explícito, constituíam (e constituem), um “repositório que deliberada ou involuntariamente acaba por estar ao serviço da afirmação identitária de um país ou de uma região (...) não deixando, noutros aspetos, de evidenciar um marcado acento português em matéria de linguagem, temas, ideias, tipos humanos, costumes, cenários, ambientes sociais, referências históricas e alusões socioculturais” (Gomes, 2016: 26). A preocupação com a preservação da memória e da identidade parecem, deste modo, e desde cedo, constituir um dos pilares da produção literária para a infância no panorama nacional.

A mesma tendência, aliás, encontramos a nível internacional, onde temas históricos, por norma os mais fraturantes, como o holocausto ou a segregação racial, apenas a título de exemplo, vão encontrar eco em diferentes géneros discursivos, desde biografias a diários<sup>233</sup>, e, mais recentemente em álbuns narrativos<sup>234</sup>.

Um apontamento para as efemérides, que embora resultem, maioritariamente, de factos históricos, aquelas que são consideradas de comemoração mais universal não deixam de estar envoltas em contextos sociais e culturais específicos, que por sua vez vão condicionar o modo como são tratadas a nível literário. Neste sentido, a efeméride desta natureza que dá forma a este tema, o Natal, também não constitui novidade na literatura para crianças, sendo porventura, um dos temas mais antigos, sobretudo na (nossa) cultura judaico-cristã.

Todavia, como referíamos ao introduzir estas considerações teóricas, a novidade não reside nos temas em si, mas na forma como os mesmos são abordados na atual produção literária para a infância, que tendo abandonado a quase obrigatoriedade de apresentar um universo edulcorado, que a caracterizou durante as últimas décadas do

---

*Osório, a Mulher que Votou na Literatura* (Almeida e Monteiro, 2015); *Aristides Sousa Mendes, um Homem de Coragem* (Letria e Gozblau, 2015); *Azaredo Perdígão, um encontro feliz* (Torrado e Monteiro, 2015); *Alfredo Keil, A Pátria acima de tudo* (Fanha e Carvalhinhos, 2015); *Alexandre Serpa Pinto, O Sonhador da África perdida* (Almeida Martins e Abranches, 2016); *José Saramago, Homem-Rio* (Santos e Pinto, 2016), *Marquesa de Alorna, Querida Leonor* (Paiva Boléo e Carrilho, 2017); e *Antónia Ferreira, A desenhadora de paisagens* (Cotrim e Lourenço, 2017).

Ainda na mesma linha, parece ser tendencial a produção de obras que num estilo híbrido misturam elementos da vida e obra de alguns autores, cuja memória se pretende eternizar, de que são exemplo *A minha primeira Sophia* (Amaral e Fragateiro, 2009), da Dom Quixote; *O meu primeiro Miguel Torga* (Méseder e Oliveira, 2009), da mesma editora; ou, num registo diferente, *O Senhor Pina* (Magalhães e Darocha, 2013), da Assírio & Alvim.

<sup>233</sup> A título de exemplo, podemos referir o caso paradigmático de *O Diário de Anne Frank*, que pode ser considerado simultaneamente (auto)biografia e diário. Curiosamente, a autora que traduziu esta obra para português, Ilse Losa, é um dos nomes que traz para a literatura infanto-juvenil portuguesa a temática do holocausto, sendo a obra *O Mundo em que vivi* (Ilse Losa, Afrontamento, 1ª edição 1949), considerada pelos especialistas a mais emblemática no que respeita a essa realidade histórica.

<sup>234</sup> Cf.: Gomes, José António (2016): um texto onde o autor apresenta um conjunto de obras que tematizam as questões da memória e da identidade na produção literária infantojuvenil.

século XX, se oferece hoje ao leitor, nas palavras de Pedro Cerrillo (2014: 15) como “una inagotable experiencia estética y creativo, tanto cuando nos habla de profundas tristezas, injusticias, muertes o desamparos, como cuando nos habla de alegrías y amores, o nos transmite consuelo”.

Uma vez que o nosso objetivo é oferecer contexto teórico ao tema da presente sessão temática, e tendo em conta a seleção do *corpus* que a enforma, centraremos, de seguida, as nossas reflexões nos dois tópicos que mais sobressaem das obras escolhidas: o Natal e o 25 de abril na Literatura Infantil, que culminarão num breve apontamento sobre a questão dos Direitos Humanos na produção editorial para a infância.

### 1.1. O Natal na Literatura Infantil Contemporânea

Poderíamos afirmar, talvez sem grande margem de erro, que uma fatia superior à metade dos autores de literatura infantojuvenil portuguesa tem entre o seu repertório um texto de Natal. De um imaginário mais religioso, de onde sobressai a figura do menino Jesus, passando pelo imaginário popular centrado na figura do Pai Natal; da simplicidade do presépio, onde o importante são os gestos, até ao consumismo exacerbado, onde os presentes e as luzes parecem ofuscar a essência da festa; das diferentes formas como cada cultura celebra esta época até aos problemas sociais que ganham maior visibilidade neste momento, os textos que versam sobre o Natal vão sendo cada vez mais abertos, não apenas no cruzamento dos diferentes imaginários e culturas, mas sobretudo, na sua dimensão humana e reflexiva, onde também o humor tem o seu lugar<sup>235</sup>. Desta (nova) abordagem parece começar a emergir uma visão mais equilibrada, mais sustentada, onde a tolerância, a igualdade, a solidariedade e o respeito pelo outro e até pela Natureza, se assumem como os verdadeiros valores do Natal. Apraz-nos, a par desta tendência, dizer com Antoine Compagnon (2010: 46-47):

“o texto literário fala-me de mim e dos outros: suscita a minha compaixão. Quando leio, identifico-me com os outros e sou tocado pelo seu destino; as suas alegrias e os seus

---

<sup>235</sup> Sobre as diferentes representações do Natal na literatura infantil contemporânea cf.: Azevedo (2010 b), um interessante ensaio onde o autor analisa um conjunto de textos nacionais de potencial receção leitora infantil, que ora versam sobre os valores tradicionais associados ao Natal cristão, ora tematizam o lado oculto do Natal, através do humor e da desconstrução de estereótipos.

sofrimentos são momentaneamente os meus. (...) Mediante a Leitura, vai-se criando uma personalidade independente capaz de ir ao encontro do outro.”

Para ilustrar os principais aspetos evocados acima, referiremos alguns dos títulos que nos parecem mais emblemáticos, com especial enfoque na produção nacional, como exemplo.

Assim, no que respeita ao imaginário religioso, destacamos a obra *Sonhos de Natal* de António Mota e Júlio Vanzeler (2003), editada pela Gailivro, que constitui, a nosso ver, um exemplo paradigmático da recriação do universo mágico em torno da elaboração do presépio em ambiente rural, bem como de toda a envolvência característica da época em tempos idos, dos aromas e sabores da gastronomia tradicional do Natal, passando pelos sonhos dos presentes que o menino Jesus trazia, culminando na reunião familiar que traz de longe o pai emigrado no Brasil, evocando Natais de outras épocas<sup>236</sup>. Um outro trabalho, que, a nosso ver, se reveste de grande riqueza ao nível da recriação deste imaginário mais ancestral e de cariz religioso, é a coletânea de textos organizada por José António Gomes (2008), *Chegou o Natal*, dada à estampa pela Porto editora. Trata-se de uma obra que “ressuscita” um conjunto de autores / textos clássicos juntamente com outros de cariz mais popular, numa diversidade de géneros discursivos, que são presentificados sobretudo através das ilustrações. É, com efeito, o trabalho ao nível da componente pictórica, elaborado por um conjunto de ilustradores contemporâneos, que atualiza os textos selecionados para integrar esta coletânea.

Já a figura do Pai Natal ganha destaque em *Ninguém dá prendas ao Pai Natal*, de Ana Saldanha e Madalena Matoso (2008)<sup>237</sup>, uma inusitada obra editada pela Caminho, que, convocando um conjunto de personagens do património literário tradicional, põe em diálogo diferentes textos, questionando, simultaneamente, papéis, e subvertendo, de certo modo, a tradição, uma vez que o Pai Natal é “brindado”, não apenas com presentes materiais, mas sobretudo com o afeto e a amizade provenientes daquela inesperada reunião de amigos. Um olhar diferente apresentam-nos Rita Taborda Duarte

---

<sup>236</sup> Para aprofundar a análise desta obra sob o prisma da vivência dos valores associados à tradição cristã, e ao mesmo tempo aos costumes rurais, cf.: Azevedo (2010 b: 236).

<sup>237</sup> A primeira edição deste texto, com data de 2002, foi ilustrada por Joana Quental e editada pela Campo das Letras.

e Luís Henriques (2008) em *Sabes Maria, o Pai Natal não existe*, da mesma editora: uma construção / desconstrução da figura do Pai Natal, que tem como protagonistas dois irmãos, e onde a confiança é posta à prova. *A noite de Natal*, o clássico poema de Clement Clarke Moore datado de 1822, que conheceu a sua mais recente edição em Portugal, pela Âmbar, em 2006, traduzido por José Jorge Letria e ilustrado por Lisbeth Zwerger<sup>238</sup>, recria todo um universo em torno da chegada do Pai Natal, para o qual é convocado o conjunto de símbolos associados a este ritual, como a lareira, as meias, as renas, o trenó, o telhado, e claro, as crianças: as sucessivas edições deste clássico são, a nosso ver, prova da sua intemporalidade, que se traduz, no universo da literatura infantojuvenil, em contemporaneidade.

Por outro lado, juntar os dois imaginários, através de uma abertura onde ambos possam conviver, sem deixar, todavia, de questionar o leitor, parece ser uma tendência crescente. Além de *O Pai Natal e o Maiúsculo Menino* de João Pedro Mésseder e Gabriela Sotto Mayor (2009), editado pela Trinta por uma Linha, que enforma o nosso *corpus* e que analisaremos detalhadamente mais adiante, podemos ainda tomar como exemplo *O Cavalinho de Pau do Menino Jesus* de Manuel António Pina e Inês do Carmo (2009)<sup>239</sup>, da Porto Editora, de onde sobressai a humanidade da figura do menino Jesus criança, igualando-o a todas as crianças, até mesmo na apreciação de um presente oferecido pelo Pai Natal. O mesmo convívio podemos encontrar em *O Pai Natal e o Menino Jesus*, de Luísa Ducla Soares e Maria João Lopes (2012), editado pela Civilização, uma obra que, não deixando de pôr a nu o aproveitamento comercial de que é alvo esta época festiva, cujo cenário é, aliás, um centro comercial, propõe a diminuição dos contrastes entre pobreza, associada ao Presépio, e consumismo extremo, associado ao Pai Natal, através de um inesperado gesto desta personagem, que acaba por distribuir presentes num bairro pobre: um interessante intertexto evocativo da figura de S. Nicolau.

A mesma autora, para quem questões de índole social, intercultural e ecológica<sup>240</sup>, são uma preocupação constante na sua obra, reúne, no seu repertório, um

---

<sup>238</sup> Lisbeth Zwerger ganhou, com esta obra, em 1990, o prémio Hans Christian Andersen. Em 2011, o mesmo texto, com ilustrações de Jessie Willcox Smith, e traduzido por Helder Moura Pereira volta a ser editado em Portugal, pela Pedra Angular.

<sup>239</sup> Obra originalmente publicada em 2004 pelo Jornal Expresso, com ilustrações de Danuta Wojciechowsk.

<sup>240</sup> Cf. Capítulo I, Parte III.

conjunto de textos de temática natalícia, que tocando estas realidades, mais ou menos próximas do leitor, se tornam inquietantes e, por conseguinte, capazes de despertar o lado humano de cada um. É o caso de *Desejos de Natal*, uma obra ilustrada por Ricardo Rodrigues (2008) e editada pela Civilização, que através de três narrativas protagonizadas por crianças de diferentes raças, e tendo como cenário alguns dos meios mais desfavorecidos da cidade, potencia a colocação do leitor no lugar do Outro<sup>241</sup>. Trata-se de um trabalho que, a nosso ver, pode ser considerado, como defende António Cândido (1988: 175), para quem “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura (...), fator indispensável de humanização”.

Já a vivência do Natal noutras culturas pode ser encontrada no texto “O Primeiro Natal em Portugal”, uma das narrativas que integra a obra *Há sempre uma estrela no Natal*, de Luísa Ducla Soares e Fátima Afonso (2006), editada pela Civilização. O texto, protagonizado por Irina, uma criança ucraniana, dá conta não apenas da tradição natalícia nesse espaço europeu, cuja efeméride tem lugar apenas a 7 de janeiro, representando uma excelente alavanca para o diálogo intercultural através do cruzamento de tradições, mas também das dificuldades inerentes à imigração, sob o ponto de vista da criança. O clímax narrativo deste conto traz ao de cima o verdadeiro sentido do Natal, numa perspetiva altruísta: Irina protagoniza um conjunto de gestos que vão conduzir ao desfecho positivo da narrativa, que culmina com o nascimento de uma criança, e sem os quais aquela vida não teria sido possível<sup>242</sup>.

Esta visão de solidariedade, quer para com o semelhante, quer para com a Natureza, é ainda dada a ler em textos como “Natal no Hipermercado”, o segundo conto que integra a obra anteriormente referida, que após um ofuscante retrato de consumismo exacerbado, se reduz uma vez mais à comunhão com a vida, traduzida no resgate de um pequeno gato abandonado. Ou então em “O Natal do Anjo Cego” de João Manuel Ribeiro (2008), um texto que integra a coletânea *Por ser Natal*, de vários autores, editada pela Trinta por uma Linha. Este texto, para além de constituir um elogio à diferença, uma vez que o anjo cego foi o escolhido para assistir ao parto do menino Jesus, remete o leitor para o essencial que “é invisível aos olhos” - celebrizado por Saint-

---

<sup>241</sup> Sobre esta obra, embora sob o prisma da temática da multiculturalidade, cf.: Gomes, Ramos e Silva (2009) e Rodrigues (2008).

<sup>242</sup> Sobre este trabalho de Luísa Ducla Soares, cf.: Gomes, Ramos e Silva (2009).



Exupéry, (re)colocando o Natal no seu lugar de origem, integrado numa espécie de comunhão entre o visível (humano) e o invisível (divino), oferecendo, simultaneamente, ao leitor, um lugar nesta casa comum onde o importante é “arregalar bem os olhos do coração” (Ribeiro, 2008: 39).

## 1.2. O 25 de Abril na Literatura Infantil Contemporânea

Como refere Antoine Compagnon (2010: 32), a Literatura “tem o poder de contestar a submissão ao poder. Enquanto contra poder ela revela toda a extensão do seu poder quando é perseguida”. Retomando as considerações com que introduzimos este capítulo, é facilmente constatável esta visão de Compagnon a propósito da serventia da literatura. Efetivamente, sabemos que muitas foram as publicações perseguidas / censuradas e atiradas à fogueira, porque perseguindo ideais nobres como a democracia e a liberdade, contestavam o poder ditatorial. É, por conseguinte, após a Revolução de Abril, com o objetivo não apenas de celebrar a conquista, mas também de manter vivas as memórias, ainda que menos boas, mas necessárias para compreender o valor da liberdade conquistada, a sua fragilidade, e a necessidade de a cuidar, que a literatura de potencial receção leitora infantil, tematiza, de forma mais ou menos explícita, este facto histórico.

A literatura, como defende António Cândido (1988: 175), “deixa-nos mais capazes de organizar a nossa própria mente e sentimentos. E, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo”. É partindo deste pressuposto que referiremos, a título de exemplo, apenas algumas das obras que, a nosso ver, embora circunstanciadas, oferecem ao leitor interpretações que podem ir além do conhecimento histórico dos factos.<sup>243</sup>

O poema *Todas as Crianças da Terra*, de Sidónio Muralha (1978), da editora Livros Horizonte apresenta um interessante jogo de metáforas onde elementos bélicos

---

<sup>243</sup> A questão das representações do 25 de abril na literatura para a infância tem sido abordada em vários estudos de natureza investigativa. Para além do nº 5 da Revista *Malasartes* (2001), quase inteiramente dedicada ao tema, destacamos, pela amplitude e profundidade de que se revestem, dois dos trabalhos de Ana Margarida Ramos: Ramos (2008a) *Memórias da Revolução de Abril na Literatura para a Infância: diferentes formas de contar a mesma história*, e Ramos (2014). *As cores do 25 de Abril na Literatura para a infância 40 anos depois da revolução*. A investigadora, além de analisar um vasto leque de obras para a infância e juventude dentro do tema, sustentando tal análise num considerável número de estudos, reflete (e convida a refletir) sobre o papel da produção literária para a infância em torno desta questão, considerando-estas obras um apelo “a um olhar mais atento sobre o real, sobre a importância da Liberdade e da Democracia nos pequenos gestos do quotidiano – em casa, na escola, na família – ao mesmo tempo estimulam a curiosidade dos pequenos leitores sobre o passado e sobre o seu significado” Ramos, 2014: 270).

como o capacete ou a bala podem ser transformados em símbolos de paz, como um vaso do qual brota uma flor, ou um canhão que dispara cravos, gestos que terão como consequência “todas as crianças da terra de mãos dadas, de mãos dadas, de mãos dadas” (Muralha, 1978), uma espécie de elogio à infância enquanto lugar de esperança, mas simultaneamente de apelo à responsabilidade na construção desse lugar<sup>244</sup>. Um texto que, a nosso ver, dialoga com um outro bem mais recente, *A Máquina Infernal* de Alain Corbel (2005), dada à estampa pela Caminho, igualmente protagonizado por crianças, com poder para fazer a guerra ou para construir a paz, a partir dos mesmos elementos.

Já com a flor vermelha no centro, encontramos *A História de uma Flor*, de Matilde Rosa Araújo e João Fazenda (2008)<sup>245</sup>, editada pela Caminho, que, recorrendo novamente à metáfora apresenta a liberdade como um percurso que é preciso continuar a construir. Na mesma linha ideotemática, embora sem referências explícitas ao facto histórico, José Vaz e Elsa Navarro (2000) apresentam em *A Fabula dos Feijões Cinzentos*, obra editada pela Campo das Letras, uma alegoria da revolução, protagonizada por elementos do reino vegetal, já que o cenário era “um jardim à beira mar plantado” (Vaz, 2000)<sup>246</sup>.

Uma visão diferente é apresentada por João Manuel Ribeiro e Marta Madureira (2008) em *O rapaz sem orelhas de burro*, da Trinta por uma Linha, onde a liberdade é apresentada como consequência da diminuição / desaparecimento da ignorância, que por sua vez vai fazendo desaparecer “as orelhas de burro” (Ribeiro, 2008), característica do povo que habitava o reino que serve de cenário à narrativa. A par da ignorância, o medo é outro dos elementos que, em obras evocativas deste facto histórico, aparece em oposição à liberdade, de que é exemplo *O Ladrão de Palavras*, de Francisco Duarte Mangas e Alain Corbel (2006)<sup>247</sup>, obra editada pela Caminho, e ainda *O Tesouro*<sup>248</sup>, de

---

<sup>244</sup> Sobre este poema, à luz da mesma temática, cf.: Ramos (2007a: 117).

<sup>245</sup> Este texto conheceu uma primeira edição em 1983, integrado na coletânea *A velha do Bosque* da mesma autora, igualmente editada pela Caminho. Sobre este “hino à liberdade”, cf.: Riscado (2008: 71-73).

<sup>246</sup> Este emblemática obra tem sido alvo de análise por vários autores, integrando os trabalhos a que já nos reportamos. Ainda assim, acrescentamos: Silva (2005: 254-255; 2010: 321-323) e Ramos (2007a: 106).

<sup>247</sup> À luz da “metáfora do medo”, Ercília Amador (2008: 33-36) apresenta uma interessante análise desta obra.

<sup>248</sup> Este texto foi editado originalmente em 1993 pela Associação 25 de Abril e pela APRIL, com ilustrações de Manuela Bacelar. Amplamente analisada no âmbito dos estudos sobre o 25 de abril na literatura para a infância a que já nos referimos, merece ainda destaque o texto de Sara Reis da Silva (2010: 129-142) intitulado *O Tesouro*, de Manuel António Pina, ou “a inocência vibrante dos primeiros gestos”.

Manuel António Pina e Evelina Oliveira (2005), da Campo das Letras, uma das obras mais emblemáticas no que a esta temática diz respeito.

Outras obras que versam sobre o tema enfatizam aspetos decorrentes do regime ditatorial vivido durante o Estado Novo, como a emigração e o exílio. Uma das obras que enforma o nosso *corpus*, *Com 3 novelas (o mundo dá muitas voltas)*, de Henriqueta Cristina e Yara Kono (2014), constitui, a nosso ver, um bom exemplo desta vertente do tema, indutor de reflexões que ultrapassam o cunho histórico, e a cuja análise detalhada procederemos mais adiante.

### 1.3. Os Direitos Humanos na Literatura Infantil Contemporânea

Apenas um apontamento para a questão dos Direitos Humanos, uma questão que emerge de diferentes temas, mas que se encontra mais visível naqueles que são considerados mais fraturantes, porque põem em causa a dignidade do ser humano.

Referimo-nos a temas decorrentes, muitas vezes, de factos históricos, como o que acabamos de analisar, e do qual despontam, por exemplo os direitos à educação e à liberdade de expressão. Outras questões, como a emigração ou a segregação racial que também emergem do *corpus* selecionado no âmbito deste tema, despoletam, de igual modo, a reflexão em torno do (des)respeito pelos Direitos Humanos, como veremos especificamente a propósito da obra *O Autocarro de Rosa Parks*, de Fabrizio Silei e Mauricio A. C. Quarello (2011), da Dinalivro, uma das obras que enforma o nosso *corpus*.

A corroborar esta tendência / urgência, está, por um lado a proliferação de publicações na área, sobretudo no que respeita às migrações forçadas, de que podemos apresentar como exemplo, em Portugal, o álbum *Migrando*, da autoria de Mariana Chiesa Mateos (2010), da Orfeu Negro<sup>249</sup>; e por outro a atribuição recente de prémios ou menções de âmbito internacional a obras que tematizam estas questões, como aconteceu na mais recente feira de Bolonha (2017), com a atribuição de menção ao álbum *Planete Migrants*, de Sophie Lamoureux (2016), editado pela Actes Sud Junior, um trabalho sobre o êxito e o fracasso da imigração, que revisita o próprio conceito

---

<sup>249</sup> Sobre este trabalho, e à luz dos silêncios na literatura para crianças, cf.: Azevedo (2017).

“C’est quoi um migrant? Hier, on parlait d’immigrés, aujourd’hui on parle de migrés et de réfugiés.” (Lamoureux, 2016: 8).<sup>250</sup>

Uma vez que os dois próximos capítulos terão por base temáticas relacionadas com algumas destas questões, regressaremos ainda ao tema, sempre que a análise quer do *corpus* quer de resultados, o justifique.

Não podemos, todavia, terminar estas considerações teóricas sem a alusão ao *Direito à Literatura*, defendido por António Cândido (1988: 170-172), a quem já nos fomos referindo ao longo desta reflexão, e que, a nosso ver, sintetiza o poder encerrado na literatura no que respeita ao exercício da cidadania, decorrente do respeito pelos Direitos Humanos:

“Quem acredita nos Direitos Humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra (...). Pensar em Direitos Humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. (...) o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os Direitos Humanos.”

---

<sup>250</sup> Raakhee Mirchandani (2017) apresenta, a este propósito, um conjunto de onze títulos: *11 Books to Help You Talk to Your Kids About Immigration and Refugees*. Disponível em <http://www.elle.com/culture/books/news/a43268/11-books-to-help-you-have-conversations-about-immigrants-and-refugees-with-your-kids/>, acedido a 14.4.2017.

## 2. CORPUS LITERÁRIO

Partindo do exposto, o *corpus* que enformou este tema compôs-se das seguintes obras:



Figura 15: Corpus temático LI e História / Efemérides

### 2.1. Critérios de Seleção

Um dos principais critérios que esteve na origem da seleção deste conjunto de obras foi a linha de continuidade em relação ao tema anterior. Com efeito, embora os títulos não o indiquem à primeira vista, os dois álbuns narrativos, *Com 3 Novelas* e *Autocarro de Rosa Parks*, apresentam como contexto, e como principais protagonistas, a família. No primeiro caso, os pais e a filha, e no segundo, o avô e o neto. Já o texto que versa sobre o Natal, embora não contenha explicitamente referências a um núcleo familiar específico (apesar da alusão a vários, como veremos aquando da análise), encerra em si a festividade que simbolicamente, e socialmente, mais se associa à reunião da família.

A coincidência da data da sessão dedicada a esta temática (dezembro) com a proximidade de algumas efemérides, como o dia Internacional dos Direitos Humanos e o Natal, foi outro dos critérios. O contexto temporal auxiliaria, a nosso ver, a atribuição

de significado e sentido a este conjunto de leituras que têm por base acontecimentos históricos, tornando oportuna e propícia a exploração dos temas evocados em cada uma das obras. A carga afetiva de que se revestem estas narrativas, aliada ao espírito de solidariedade que socialmente marca esta época festiva, constituiria, por outro lado, uma forma de potenciar a dimensão humana encerrada na literatura, capaz de gerar transformações nos ambientes cognitivos dos leitores / cidadãos, conducentes à ação resultante da libertação dos nossos “modos artificiais de pensar a vida”, como refere Antoine Compagnon (2010: 48):

“A literatura liberta-nos dos nossos modos artificiais de pensar a vida – a nossa e a dos outros (...). Ela resiste à estupidez não com a violência, mas antes de forma subtil e obstinada. O seu poder emancipador permanece intacto e levar-nos-á às vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas tornar-nos-á, o mais das vezes, simplesmente mais sensíveis e mais sábios; numa palavra: melhores.”

Em relação à diversidade autoral, privilegiamos ainda a autoria nacional, quer pela sensação de proximidade que lhe subjaz, uma vez que é nosso objetivo a familiarização gradual, a que já nos referimos antes, quer pelas efemérides evocadas. Aproveitando o contexto temporal da comemoração do Dia dos Direitos Humanos, a 10 de dezembro, introduzimos um álbum de dupla autoria internacional, cuja trama narrativa se situa num contexto geográfico específico. Através do contacto com seis novos nomes ligados à produção literária para a infância, esta opção constituía, a nosso ver, um meio, de, naturalmente, mobilizar informação conducente não apenas à cultura do livro, mas também à formação da enciclopédia literária do mediador e do leitor.

No que respeita à diversidade discursiva, destacamos a introdução da poesia narrativa, a par de dois álbuns narrativos: um de autoria nacional, o primeiro de três da editora Planeta Tangerina, que marcará presença em três das sessões temáticas do programa, e outro de autoria internacional, que dá corpo à primeira obra com maior extensão de texto verbal, até ao momento. Os três textos são narrados na primeira pessoa, ora pela voz de um narrador criança, ora pela voz de dois narradores adultos que evocam memórias de infância. Tratando-se de um conjunto de obras que, em última análise, se baseiam em factos reais, o narrador participante parece conferir veracidade

aos acontecimentos e identidade às memórias, reforçando, neste sentido, o papel da literatura para a infância no que a esta questão diz respeito<sup>251</sup>.

As distintas técnicas de ilustração presentes neste conjunto de álbuns, de onde se destacam a colagem e a pintura a óleo, aliadas às diferentes funções desempenhadas por esta componente, foram igualmente tidas em conta, não apenas como elemento de leitura, mas também como meio de aproximação à arte:

“O uso de imaxes por parte de mestres e mediadores constitúe unha inegable fonte de coñecemento que, ademais, facilita que determinados aspectos adquiridos através delas persistan no neno. Por iso, o emprego de álbuns con imaxes de calidad achega o mundo da arte á infancia e serven para pór ao seu alcance técnicas artísticas moi variadas. Deste xeito, os nenos introdúcense na linguaxe visual e valoran a capacidade narrativa que teñen as imaxes e, posteriormente, poderán desenvolvela nas suas propias expresións.”

(Agra Pardiñas e Franco Vázquez, 2011: 46)

Curiosamente, nenhuma destas obras integrava, até ao momento, as listas do Plano Nacional de Leitura, sendo, porém, recomendadas por outras entidades, como a Casa da Leitura, no caso de *O Pai Natal e o Maiúsculo Menino*, e pela Amnistia Internacional, no caso de *O Autocarro de Rosa Parks*. A obra *Com 3 novelas (o mundo dá muitas voltas)* foi selecionada no ano da sua aparição (2015) para os prémios BD Amadora, melhor ilustração de livro infantil de autor português. Esta opção prendia-se essencialmente com o objetivo de dar a conhecer ao mediador critérios de seleção de obras literárias de qualidade, para além da chancela do Plano Nacional de Leitura.

## 2.2. Análise do *Corpus*

### 2.2.1. *O Pai Natal e o Maiúsculo Menino*

Nesta obra assistimos a um interessante diálogo entre os diferentes imaginários de Natal, protagonizados pelo Menino Jesus e pelo Pai Natal. Sob a forma de poesia narrativa, e com recurso a ilustrações que ampliam a leitura do texto verbal, este trabalho reaviva memórias de Natais idos, convocando, para o mesmo cenário, imagens

---

<sup>251</sup> Veja-se a este propósito o recente trabalho de Macedo & Rodríguez (coord.) (2016), editado pela Tropelias & Companhia, que congrega um considerável número de estudos, onde são explorados alguns destes conceitos na literatura a infância e juventude.

muito contemporâneas associadas a esta época, resultando num interessante convite à reflexão, pintalgado por subtis notas de humor.

O relato verbal feito na primeira pessoa deixa transparecer a nostalgia que o narrador sente em relação aos Natais da sua infância, habitados pela simplicidade advinda da figura do Menino Jesus, em oposição aos Natais consumistas de hoje que parecem não deixar espaço para os presentes mais importantes, aqueles que não podem ser embrulhados em papel porque moram no coração de cada ser, como a alegria evocada logo na estrofe de autor desconhecido que preenche uma das páginas dedicadas aos elementos paratextuais, a que aludiremos mais adiante.

Esta nostalgia, que, ao longo da narrativa poética, vai dando lugar ora a uma certa revolta, ora a uma espécie de aceitação do inevitável (ou dos sinais dos tempos), culmina numa reflexão / convite à ação, materializada numa carta ao Pai Natal, onde talvez seja possível, se assim o desejarmos, o equilíbrio. Este texto que, sem pudor, põe a nu questões como a ostentação, o endividamento ou o espetáculo, mais direcionadas para o mediador / leitor adulto, evidencia uma das marcas da escrita de Mésseder: “escrever sem complexos para uma gama de destinatários que vai da infância à adultez / terceira idade” (Roig Rechou, 2015a: 16). São, efetivamente, os paratextos, que, a nosso ver, e também de acordo com a mesma autora, tornam a obra elegível para os destinatários mais novos, que não comungando da nostalgia do narrador, se reveem, todavia, no imaginário de Natal que tem como figura central o Pai Natal.

Parece-nos, todavia, que o pequeno leitor não ficará indiferente aos contrastes apresentados no texto, por exemplo entre consumismo exacerbado e pobreza extrema,

“E entre grande confusão / nas casas ricas deixar / sempre mais do que é preciso; / e nas pobres, por azar, /um pouco mais do que nada / e uma tristeza a pairar.”

(Mésseder e Sotto Mayor, 2009: s/p)

e que o questionamento, sobretudo, se a leitura for mediada, terá lugar naturalmente. Não parece, aliás, ser intenção dos autores, retirar mérito à figura do Pai Natal, de quem a determinado momento o narrador confessa sentir pena do seu “não acabar de aflições” (Mésseder e Sotto Mayor, 2009: s/p), mas antes enquadrá-lo numa paisagem mais equilibrada (mais Humana), onde há lugar para o material, mas também para os



bens essenciais *invisíveis aos olhos*, que o autor evoca numa espécie de elogio à simplicidade:

“Mas que saudades eu sinto / Desse tão doce Menino, / Sem retrato no jornal, /Que ia e vinha de mansinho!”

(Mésseder e Sotto Mayor, 2009: s/p)

A par da reflexão sobre esta dualidade de realidades sociais, que espreitam sobretudo dos implícitos da obra, os autores deixam que convivam harmoniosamente ambos os imaginários, que enformam, de um modo quase universal, uma das épocas mais belas e festejadas: um convívio que traz consigo uma mensagem de tolerância e respeito pelas opções e manifestações culturais de cada um.

Tendo em conta o considerável espaço ocupado pela componente pictórica deste álbum poético, que cumpre a função de ampliar largamente as potencialidades de leitura desta obra, como já antes referimos, parece-nos oportuno fazer uma análise, ainda que não exaustiva, de alguns dos elementos que, a nosso ver, se destacam neste domínio, sobretudo os elementos paratextuais.

A ilustração da capa, que se prolonga na contracapa, parece não conseguir conter-se dentro das margens físicas deste álbum de dimensões reduzidas, em relação ao tamanho mais convencional do álbum<sup>252</sup>. A capa apresenta-nos um Pai Natal que acaba de acordar e a quem a preguiça característica desse momento do dia também acompanha, imagem potenciada pela presença de um gato que se roça pelas suas pernas<sup>253</sup>: um Pai Natal, portanto, com características próximas do universo da maioria dos leitores / cidadãos comuns. É possível antever, ainda através da ilustração, pela presença de uma parte da indumentária desta personagem, o ritual que se segue: vestir-se a rigor para a missão que lhe está reservada. Efetivamente, o fato do Pai Natal vai ocupar (e extravasar) o espaço físico da contracapa, que se completa, a nível icónico, pela presença de um duende. A contrastar com este exagero dado a ler pela

---

<sup>252</sup> A opção por álbuns de diferentes formatos e dimensões, quase sempre de tamanho inferior aos álbuns mais convencionais, parece ser uma das particularidades da Editora Trinta por uma Linha, onde é possível identificar cada coleção pelo tamanho e pelo formato do livro. A obra em análise integra a coleção “Rimas Traquinas”.

<sup>253</sup> Tratando-se de um trabalho que ilustra um texto da autoria de Mésseder, esta figura animal, que marca presença num conjunto alargado de obras do autor, não passou despercebida à ilustradora, que a vai trazer novamente à cena de cada vez que aparece um telhado, integrada no padrão das telhas. Apraz-nos referir aqui, a frase com que José Oliveira encerrou o seu discurso de homenagem a João Pedro Mésseder no Simpósio dedicado ao autor, no dia 12 de maio de 2015, no Instituto da Educação da Universidade do Minho: “Confesso, porém, que entre nós existe uma irreconciliável divergência: eu amo os cães, e o José António os gatos.” (Oliveira, 2015: 103).

componente pictórica, encontram-se os paratextos verbais. *O Pai Natal e o maiúsculo menino*, um título antítese, que é ainda potenciado pela redução do tamanho da mancha gráfica dedicada ao segmento “e o maiúsculo Menino” (Mésseder e Sotto Mayor, 2009: capa), e a estrofe que, sobre o fundo vermelho das calças do Pai Natal, remete o leitor para um Natal de tempos idos, onde não parecia haver lugar para esta extravagante figura:

“Nos meus primeiros Natais, / cheios de riso e de luz, / Pela escura chaminé / descia um doce mistério / que era o Menino Jesus. / Quando eu já me habituara / àquela visita especial, / eis que chega, em seu lugar, / um senhor: o Pai Natal...”

(Mésseder e Sotto Mayor, 2009: contracapa)

Curiosamente, no interior do álbum, a dupla página que contém esta ilustração, alberga, ao nível do texto verbal, a descrição da indumentária do Pai Natal. Parece-nos pertinente, a este propósito, refletir nas palavras de Roig Rechou (2015a: 36-44), que, ao elencar as “doze chaves poéticas da produção literária de João Pedro Mésseder”, integra esta obra na “reescrita de materiais de transmissão oral por forma a incidir de forma direta no imaginário infantil e juvenil a partir dos diferentes usos comentados: instrumental ou referencial, ideológico, humanizador e lúdico” (Roig Rechou, 2015a: 37). A autora refere-se a este trabalho como um exemplo de “uma composição que retoma a tradição e a atualiza (...) com recurso a protótipos da tradição” (Roig Rechou, 2015a: 37-38).

Ainda na mesma linha interpretativa, merecem destaque as guardas, que parecem prolongar-se para uma espécie de segunda capa, para a ficha técnica e ainda para a folha de rosto. Um amontoado de volumes de diferentes tamanhos, envoltos em papel de embrulho de distintos padrões, a sugerir os presentes de Natal, dá corpo à ilustração dedicada às guardas iniciais e finais (que se completam), tendo continuidade numa dupla página que antecede a ficha técnica: onde termina o monte de presentes, presentifica-se mais uma alusão aos Natais idos, uma estrofe de autor desconhecido que põe a “alegria” acima do “vintém”, e que uma vez mais contrasta com a mensagem veiculada pelo texto icónico. Uma hipotética fita que enlaça os presentes aparece como linha que une este conjunto de elementos paratextuais, terminando apenas na guarda final, não sem antes servir de corda para pendurar a tradicional meia de Natal, que surge nas páginas dedicadas à ficha técnica, convivendo com as restantes informações

técnicas da obra, que à semelhança da meia, também se seguram à corda com molas, culminando na folha de rosto que apresenta, igualmente suspenso, embora de forma destacada pelo tamanho da mancha gráfica, o título da obra: uma espécie de convite ao leitor a desvendar aquele “presente”, que parece encerrar um mistério.

Já o miolo da obra, à semelhança do que acontece com o texto verbal, vai sendo feito de contrastes, ora imperando a simplicidade, uma espécie de silêncio visual, quando a figura evocada é o Menino Jesus, ora emergindo a exuberância, marcada, por vezes por um certo exagero cromático, quando o cenário pertence ao Pai Natal. A composição da última dupla página, que serve de suporte à Carta ao Pai Natal, parece, todavia, harmonizar os dois universos: o caminho que o Pai Natal se prepara para percorrer tem como indicação a sombra do “maiúsculo Menino”.

### *2.2.2. Com 3 novelas (o mundo dá muitas voltas)*

Partindo de um contexto histórico nacional bem definido (a ditadura imposta pelo Estado Novo), esta obra surpreende o leitor pela novidade. Fugindo, de certa forma, à abordagem mais usual ao tema, que habitualmente vinha desembocando na revolução dos cravos e num hino mais ou menos explícito à liberdade, a que fizemos alusão na primeira parte deste capítulo, este trabalho baseia-se na história de uma família que procura melhores condições de vida, pautada por ideais inexistentes em Portugal, em países como a Argélia, a Roménia e a Checoslováquia – cenário evocado no clímax da narrativa.

Esta obra assume, nas palavras de Andreia Brites (2015: 58), “a ideia de família como centro nuclear de liberdade”. Na verdade, é no seio da família que são concebidos os planos, e concretizados os gestos em direção à liberdade. Desde o ato de abandonar “um país com muito sol, mas onde poucos meninos iam à escola” (Cristina e Kono, 2015: s/p), até à feitura da trança de onde, de acordo com a narradora, nasce a ideia da revolução das agulhas, é a partir desta pequena célula da sociedade que a mudança vai ter lugar. Trata-se de um percurso lento, aqui representado pelo ato de tricotar, um trabalho manual feito ponto a ponto, mas sem interrupções: “nos serões que se seguiram, agulha-vai, agulha-vem (a mãe sabia tudo sobre pontos de malha) liga-meia,

meia-liga, torce, retorce, a mãe tricou uma linda camisola com riscas cor de laranja, verdes e cinzentas” (Cristina e Kono, 2015: s/p).

A coragem de iniciar uma mudança, uma revolução, é, deste modo, dada a ler através da coragem de uma mãe que, com recurso às agulhas de tricotar, e começando dentro da sua própria casa, consegue transformar uma cidade monótona numa cidade colorida, arrastando consigo toda a população. Uma espécie de elogio da resiliência parece perpassar toda a obra, pois o percurso é sinuoso.

Efetivamente, este trabalho, que tem como pano de fundo a questão da emigração, apesar de contextualizada numa época histórica definida, dá a conhecer ao jovem leitor, através de um conjunto de metáforas, os obstáculos e os gestos que os permitem contornar ou ultrapassar, nesse caminho de construção da liberdade, composto por degraus que podem ser de angústia / preocupação (representados na obras pelo surgimento das rugas na testa do pai), de alegria (simbolizada pelas tranças que a mãe faz no cabelo da filha), e, sobretudo de esperança (as rugas que se desvanecem da testa do pai, a possibilidade de criar roupas diferentes com as mesmas cores de sempre, através do tricô da mãe) e de liberdade, quando, um pequeno gesto iniciado por uma mãe corajosa contagia toda a cidade, que passa de triste e monótona a alegre e colorida, visitada por “uma revoada de pombas” (Cristina e Kono, 2015: s/p), um voo anunciador de Paz, de Liberdade e de Primavera: a autêntica.

Merece, a nosso ver, um apontamento, o posfácio que contextualiza historicamente esta narrativa. Com efeito, a obra literária vive sem este paratexto<sup>254</sup>, o que nos faz partilhar da opinião de Pedro Moura (2015: s/p)<sup>255</sup>, quando refere que

“(…) tudo é feito precisamente para que se possa fazer uma leitura dupla (ou tripla), entendendo-o tanto autobiografia individual, como uma máquina desejante na qual se poderiam espelhar as experiências de centenas de famílias, experiências que, se em Portugal corresponderão a uma geração passada que ainda poderá estar em contacto com os mais jovens, noutros locais poderá estar, ainda, em curso.”

A partir desta visão, a obra torna-se intemporal. Aliás, no contexto social que vivemos hoje, torna-se atual, independentemente dos factos históricos que estão na sua

---

<sup>254</sup> Curiosamente, e a ilustrar esta ideia, a componente pictórica presente na página dedicada ao posfácio apresenta uma tesoura e um tracejado a marcar um possível “recorte”.

<sup>255</sup> Cf. <http://lerbd.blogspot.pt/2015/12/com-3-novelos-o-mundo-da-muitas-voltas.html>, acedido a 14.4.2017.

origem: o que sobressai é de facto a dimensão humana aqui encerrada, a capacidade transformadora dos pequenos gestos, o elogio da resiliência, a que aludíamos antes. No entanto, parece estar em crescendo este lado híbrido da literatura para a infância<sup>256</sup>, que nesta editora já não constitui, aliás, novidade<sup>257</sup>. A nosso ver, a inclusão de paratextos que possam contribuir para o enriquecimento cultural, histórico, social, enfim, enciclopédico, do leitor, desde que seja realizada sem pretensões de condicionar leituras, ou de limitar a colaboração do leitor na construção de sentidos, é benéfica. Na maioria dos casos poderá até estimular a curiosidade. Neste caso concreto, parece-nos que poderá criar proximidade com o leitor, que verá, deste modo, reforçado o seu sentimento de pertença através de um episódio da História que também é sua, por herança.

Tratando-se de um álbum narrativo, não poderíamos deixar de referir o importante papel desempenhado pelo texto icónico nesta obra, que cumpre funções que vão desde a caracterização dos espaços e das personagens, sobretudo no que às emoções diz respeito, até ao substancial enriquecimento enciclopédico que proporciona ao leitor.

É logo na capa que somos confrontados com a presença do gesto manual de entrançar: um par de mãos faz uma trança no cabelo de alguém, uma ilustração que, de acordo com Andreia Brites (2015: 57), é “a mais emblemática pelo que representa como ponto de viragem na ação, e igualmente pela plurissignificação do ato de entrançar, não apenas o cabelo e o novelo, mas as pessoas”. Efetivamente, é na dupla página dedicada ao momento que a narradora associa à conceção do plano da mãe, que esta ilustração vai incorporar a narrativa, “Mas eu acho que foi nesse dia, enquanto me fazia tranças no cabelo, que começou a conceber o seu plano...” (Cristina e Kono, 2015: s/p). E é igualmente sobre esta dupla página que nos deparamos com a ilustração que surge na contracapa: um conjunto de elementos, posicionados sobre uma linha que parece ligar o local da ação a tudo o que foi deixado para trás, numa espécie de materialização da saudade: um selo postal, que talvez simbolize a correspondência, o elo de comunicação

---

<sup>256</sup> No capítulo anterior, a obra *Amores de Família* (Almeida e Monteiro, 2015) incluía também um Glossário dos Deuses.

<sup>257</sup> Apenas a título de exemplo, porque será uma das obras que enforma o capítulo temático seguinte, podemos apontar *O Mundo num Segundo* (Martins e Carvalho, 2014) que termina com a apresentação de um planisfério com referência aos locais evocados ao longo do álbum.

com os que ficaram, a forma de uma casa (cinzenta, porque o Portugal de então estava obscurecido pela opressão), e uma ave, porventura o símbolo da liberdade desejada.

Merecem igual destaque as guardas, que mantendo o mesmo padrão, a fazer lembrar conjuntos de agulhas, mas também a sugerir a letra V (talvez de Vitória), passam de uma tonalidade negra, nas iniciais, para os tons dos três novelos de lã (verde, laranja e cinzento), nas finais, como que a recordar os meios usados ao longo do caminho que conduziu à mudança. Estas “ferramentas”, que constituíram as armas desta revolução vão ainda marcar presença, embora num registo pictórico mais próximo do seu referente, nas páginas dedicadas à ficha técnica e à folha de rosto: um dos locais aproveitados pela ilustradora para dar a conhecer ao leitor um vasto conjunto de pares de agulhas de tricô, de diferentes formatos e espessuras, onde nem o número correspondente ao tamanho da agulha foi esquecido, qual dicionário ilustrado desta arte manual, que vem ainda acompanhado dos símbolos de alguns pontos, e de dois novelos de lã.

Este conhecimento enciclopédico paralelo vai perpassar toda a obra, seja sob a forma dos inúmeros pontos de tricô evocados, com os quais a ilustradora forma padrões e diferentes composições, integrando-os naturalmente nas suas composições, seja através da inclusão de pequenos pormenores que, de forma muito subtil, permitem ao leitor mais atento, contextualizar a narrativa geograficamente. Apenas a título de exemplo, a dupla página dedicada ao relato da chegada “à nova casa” (Cristina e Kono, 2015: s/p), que faz referência às dificuldades com a língua, apresenta, integrado na componente pictórica, um conjunto de palavras / expressões em checo. Do mesmo modo, a página dedicada à montra da loja onde a mãe comprou camisolas “cinzentas, verdes e cor de laranja” (Cristina, 2015: s/p), apresenta uma etiqueta com o valor da camisola marcado em coroa checa -50 kcs - (Cristina e Kono, 2015: s/p). A mesma página contém, no canto superior direito, a indicação de uma data – 1968 (Cristina e Kono, 2015: s/p), que corresponde, exatamente, à chamada Primavera de Praga.

A expressividade que Yara Kono confere aos rostos das personagens oferece ao leitor aquilo que Eva Mejuto (2012) denomina de leitura emocional, aquela que é

predominantemente oferecida pela ilustração<sup>258</sup>. Causa, efetivamente, grande impacto a evolução quer das cores dominantes, quer sobretudo das expressões nos rostos das personagens, que acompanham a sinuosidade do caminho que percorrem: ora as rugas ora as tranças, metáforas a que aludimos anteriormente. À medida que vamos avançando, e que o trabalho de “agulha-vai, agulha-vem” (um segmento textual que se transforma em mancha gráfica) passa do contexto familiar para o parque, e deste para toda a cidade, envolvendo mães, pais e crianças, os sorrisos vão preenchendo cada vez mais rostos. Merece destaque este pormenor do envolvimento das personagens masculinas no ato de tricotar, na forma como observam as mulheres, e com elas aprendem: um piscar de olho ao leitor mais experimentado, e uma mensagem de igualdade de género ao leitor mais jovem. O contributo das crianças também não foi deixado ao acaso pela ilustradora, que lhes coloca em mãos tarefas necessárias à consecução da missão em causa: todos têm um papel importante na construção da liberdade, uma mensagem que passa para o leitor na última dupla página onde a variedade dos padrões presentes nas camisolas dos habitantes da cidade, representa o resultado do esforço de todos: um esforço que trouxe a Primavera.

### 2.2.3. *O autocarro de Rosa Parks*

Uma história que ocorre em dois planos diegéticos distintos: avô e neto visitam o museu onde se encontra exposto o autocarro que transportava Rosa Parks, no dia 11 de dezembro de 1955. O avô também viajava naquele autocarro no dia do histórico NÃO, que veio dar início ao caminho que conduziu à proibição da segregação racial nos transportes públicos nos EUA, uma luta que durou catorze meses, e que só conheceu a verdadeira vitória em 1964, quando o presidente Lyndon Johnson assina a nova lei dos direitos civis.

Com belíssimas ilustrações de Maurizio A. C. Quarello, que não escondem a evocação do pintor americano Edward Hopper, esta obra perpetua memórias, que, sendo tristes, não podem ser esquecidas, eterniza o impacto provocado por uma ato de

---

<sup>258</sup> Estas informações foram por nós recolhidas durante o Workshop Formativo “Atelier de Ilustração – Para que servem as imagens?”, que teve lugar na Livraria 100ª Página, em Braga, a 9 de março de 2012.

coragem, e leva-nos ainda a refletir sobre a partilha de histórias de vida entre diferentes gerações.

A propósito deste trabalho poderíamos retomar o discurso de José António Gomes (2009a: 13-14), quando se refere ao “valor da literatura na construção da memória histórica, de todos e de cada um, numa época, a nossa, em que o culto do efémero e a rendição ao brilho fugaz de um certo presente são potenciados pela mediatização desmesurada da atualidade”. Efetivamente, temas históricos fraturantes, como o são, apenas a título de exemplo, o holocausto, a inquisição, ou a segregação racial, são parte de uma memória coletiva, que pela atrocidade de que se revestem, é urgente conhecer, e continuar a dar voz, não apenas sob um perspectiva de “solidariedade para com a Humanidade”, mas sobretudo sob um prisma de cidadania ativa, onde é possível compreender a importância de pequenos gestos e o poder da resiliência.

Este álbum narrativo, baseado em factos reais, faz, efetivamente, referência explícita a locais, como o estado de Alabama, Montgomery, Detroit, o Museu Henry Ford; a datas, 1 de dezembro de 1955, 1956, “doze anos mais tarde”; e a pessoas, como Rosa Parks e Martin Luther King, que tomam parte no momento histórico aqui retratado. Espreitam, paralelamente, outras referências históricas, embora de forma menos explícita, como “um capuz branco com dois buracos para os olhos” (Silei e Quarello, 2011: s/p), uma alusão clara ao Ku Klux Klan, que aliás marca presença icónica na dupla página que relata o espancamento de Jeremy, o bagageiro, cujo olho de vidro e perna de pau “se transformara num aviso” (Silei e Quarello, 2011: s/p): um retrato do Medo que havia tomado conta da comunidade afroamericana, um sentimento que é reforçado pela ilustração evocativa do “pintor da solidão”<sup>259</sup>. Trata-se, a nosso ver, de um conjunto de elementos que introduz o leitor no clima emocional efetivamente vivido.

Todavia, o caminho percorrido vai produzir mudanças, e esse medo parece ver-se de algum modo dissipado, ou até ultrapassado, sobretudo na última dupla página, quando avô e neto se dirigem ao bar<sup>260</sup> “em direção ao presente” (Silei e Quarello, 2011:

---

<sup>259</sup> Epíteto atribuído, comumente, a Edward Hopper.

<sup>260</sup> Este bar-cenário, que ocupa em exclusivo a última dupla página da obra é uma evocação da pintura de Edward Hopper – *Chop Suey* (1929), cujas personagens femininas presentes no quadro evocado são substituídas pelos protagonistas desta narrativa: o avô e o neto.



s/p), e ambos saboreiam esse mesmo presente / prenda: o neto, sob a forma de um gelado, e o avô no gesto de ler um jornal “que tinha a fotografia de um homem na primeira página” (Silei e Quarello, 2011: s/p), cuja “pele era tão escura” como a do narrador. Um clímax narrativo que junta as histórias contadas nos dois planos diegéticos, bem como o cumprimento da missão de cada um desses percursos. Obama, o então presidente dos EUA, de cor negra, apresentado como expoente máximo do caminho percorrido em direção ao fim da segregação racial, e a passagem do legado histórico do avô para o neto, um testemunho que, apesar de se revelar necessário transmitir, deixa transparecer um forte sentimento de culpa.

O peso da culpa parece, aliás, trespassar todo o primeiro plano diegético da narrativa como um fardo que o avô carrega, pelo facto de não ter tido a coragem de Rosa, por se ter deixado vencer pelo medo:

“- O lugar onde estás sentado é o lugar que a Rosa não cedeu naquele dia. O lugar onde eu estou sentado é o mesmo que ocupei naquela altura. O lugar do qual me levantei por ter medo. Por não saber dizer não. Olha para o retrato dela (...). Repara que não há aqui nenhuma imagem do teu avô, porque teve medo. (...)

- Desculpa? Desculpa de quê, avô?

- De não ter tido a coragem da Rosa. Desculpa por não estar naquela parede.”

(Silei e Quarello, 2011: s/p)

É deste plano consagrado à passagem do testemunho, não apenas histórico, mas também emocional, que sobressai o apelo à responsabilidade de cada um, a importância de “não deixar passar o autocarro”. É esta a mensagem que o avô, talvez numa derradeira tentativa de se perdoar a si próprio, deixa ao neto: “Há sempre um autocarro que passa pela vida de cada um de nós. Mantém os olhos bem abertos e não percas o teu” (Silei e Quarello, 2011: s/p).

Este segmento textual, que foi aproveitado para dar corpo ao paratexto presente na contracapa da obra, vai servir para reforçar a união dos dois planos narrativos, a partir dos elementos paratextuais capa e contracapa. A ilustração única que preenche estes espaços, e que se prolonga de um para o outro é inteiramente dedicada ao momento histórico evocado: Rosa Parks prepara-se para entrar no autocarro 2857, que segue para Cleveland Avenue. A voz que é dada a ouvir pela mensagem constante da contracapa, embora ecoe desse gesto, pertence ao avô que quer o melhor para o neto.

Já no miolo da obra, os dois planos diegéticos vão ser distinguidos pela paleta cromática utilizada pelo ilustrador, que pinta “a preto e branco” os factos históricos, e oferece cor ao plano ficcional.

Apenas um apontamento para o lado mais afetivo e familiar que espreita desta obra, e onde está patente a relação avô-neto a que já nos referimos a propósito das representações da família na Literatura para a Infância<sup>261</sup>. Os laços afetivos que unem estes dois elementos materializam-se, nesta obra, numa visita a um museu, um repositório da História: o avô como contador de histórias - neste caso de histórias de vida que mudaram o mundo; um avô transmissor de cultura. Por outro lado, todavia, não passam despercebidas ao neto as aflições do avô, sinais do envelhecimento com que a criança se familiariza (naturalmente), como “aquela próstata maçadora que não lhe dá descanso” (Silei e Quarello, 2011: s/p), ou “os poucos dentes que lhe restavam” (Silei e Quarello, 2011: s/p), sinais que fazendo parte do processo de envelhecimento não ofuscam a beleza interior desse ser experiente. A prova é dada no final da visita ao museu, pelo neto narrador: “Levantei-me e abracei o meu avô. Apertei-o com força e, ao olhar para o retrato de Rosa Parks, senti um nó na garganta” (Silei e Quarello, 2011: s/p).

### 3. SUGESTÕES DE ABORDAGEM AOS TEXTOS

A linha de continuidade, a que já nos referimos a propósito dos critérios de seleção do *corpus*, esteve também na base da elaboração das sugestões de abordagem a este conjunto de obras. Um fio condutor que a nosso ver oferece coerência ao programa, atribui sentido às leituras, e contribui para ir consolidando práticas que desejamos se transformem em rotinas, em hábitos, e, gradualmente, em necessidade: a necessidade da leitura literária.

Com efeito, a especificidade temática desta sessão revelava-se propícia ao envolvimento familiar, advindo daí a opção por associar as propostas de abordagem a vivências próximas das famílias, como os preparativos e as comemorações ligadas à época natalícia, a partilha de memórias relacionadas com esta comemoração ao longo de diferentes gerações e os (incontornáveis) presentes. Neste sentido, as pistas

---

<sup>261</sup> Cf. Capítulo 2, Parte III.

sugeridas visavam não apenas o (re)conhecimento e identificação com os imaginários de Natal evocados na obra, mas também uma reflexão crítica, que em última análise se traduz naquilo que Marta Nussbaum (2012)<sup>262</sup>, designa como “Razón Práctica: poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida” (Nussbaum, citada por Escámez Sánchez, 2016: 29).

No que se refere às obras de cunho mais histórico, além de mantermos a ligação às histórias de vida da família, neste caso relacionadas com a emigração, colocamos o nosso foco no jogo de metáforas a que aludimos antes, sendo nosso objetivo promover a reflexão em torno da importância, quer das “rugas”, quer das “tranças”, na prossecução de objetivos e sonhos. Estas propostas pareceram-nos, por um lado, passíveis de potenciar alguns dos benefícios partilhados na sessão anterior, dedicada às representações da família, sobretudo a questão da valorização / gratidão; e por outro, uma forma de reforçar o sentimento de pertença e de identidade, seja a uma família, que se distingue das demais pelas histórias que o seu passado encerra, seja a um país, cuja História é parte de uma herança comum, e cujo conhecimento, de acordo com José António Gomes, “possui um valor inestimável na formação da sensibilidade, da consciência cívica e na construção crítica de uma memória histórica” (Gomes, 2009a:19).

A história da Declaração Universal dos Direitos Humanos e a importância dos Museus enquanto casas que contam as histórias da História deram forma às estratégias de abordagem à última obra do tema, que aliás, no que à memória e identidade diz respeito, completava a anterior. Despoletar a curiosidade pela História através da realização de algumas atividades de caráter mais lúdico e da concretização de programas familiares, porventura diferentes, contribuiria, a nosso ver, para integrar novas práticas de literacia familiar, ou consolidar outras, através da atribuição de novos sentidos.

Podemos, deste modo, destacar como principais objetivos das orientações apresentadas:

---

<sup>262</sup> A autora, citada por Juan Escámez Sánchez (2016) defende, de acordo com o autor, a existência de dez capacidades centrais para que a vida de uma pessoa esteja à altura da dignidade humana, entre as quais se encontra a “Razón Práctica” (Nussbaum, citada por Escámez Sánchez, 2016: 28).

- associar os livros em geral e a literatura em particular a um leque cada vez mais alargado de assuntos, oferecendo maior visibilidade ao potencial temático da literatura;
- descobrir na literatura infantil um meio de adquirir conhecimentos sobre o mundo e a História da Humanidade;
- reforçar laços afetivos, através do desenvolvimento de sentimentos de pertença, numa perspetiva de construção da identidade pessoal e social;
- sentir-se construtor da História através do desenvolvimento de atitudes de respeito em relação ao passado, e de uma postura proativa em relação ao presente e ao futuro, numa perspetiva de (co)responsabilização pelo bem comum;
- refletir sobre a dimensão humana da História e de algumas efemérides;
- explorar as funções da linguagem icónica na leitura do álbum narrativo;
- experimentar formas de expressão artística reveladoras do cruzamento da leitura literária com outras leituras, individuais, familiares, ou do mundo;
- alargar o leque de experiências familiares despoletado pelos livros;

De modo a auxiliar os participantes na exploração deste conjunto de obras, para além das estratégias de abordagem apresentadas (figura 16) foi ainda fornecido um friso cronológico para a execução da atividade sugerida na pista 2, e um conjunto de três novelos de lã, das cores evocadas na obra com o mesmo nome, para a realização de “As voltas do (meu) mundo”, atividade resultante das pistas 4, 5, e 6.

Parte integrante da metodologia em uso, foram apresentados no blogue de apoio ao projeto alguns recursos com o objetivo de aprofundar conhecimentos, como ligações para páginas que falam de livros (e, neste caso, de alguns dos títulos da sessão), alargar leituras, como documentários e curtas-metragens alusivos aos Direitos Humanos, e ainda explorar a vertente criativa de cada um, com a inclusão de tutoriais de algumas atividades manuais potenciadoras da vertente artística, mas também de enriquecimento enciclopédico, das leituras da sessão.<sup>263</sup>

---

<sup>263</sup> Conteúdos disponíveis em <http://educacaoliterarianafamilia.blogspot.pt/p/recursos.html>.

### Sessão 3

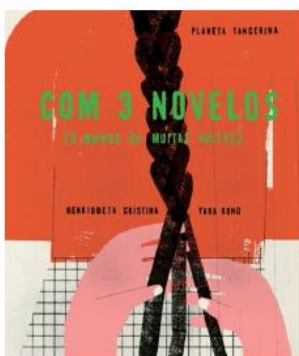
#### Literatura Infantil e História / Efemérides

##### Obras



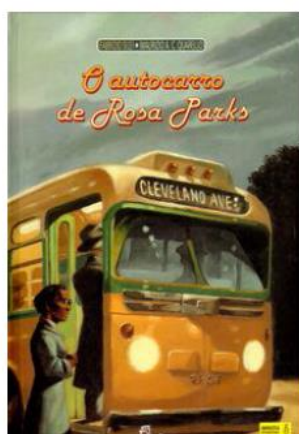
##### Pistas de abordagem

1. O Natal do Menino Jesus e o Natal do Pai Natal: Compor duas meias / caixas de Natal (imaginário religioso vs popular e/ou presentes para ambos).
2. O Natal ao longo das várias gerações da minha família (friso).
3. Um pedido / agradecimento especial: carta ao Menino Jesus e/ou ao Pai Natal.



4. "As minhas tranças" (coisas que me fazem sentir bem).
5. "As minhas rugas na testa" (coisas que me roubam a alegria).
6. "Outras histórias como esta" (recolha de testemunhos / histórias de vida de pessoas / famílias que saíram de Portugal em busca de liberdade e/ou melhores condições de vida).

\*as propostas 4, 5 e 6 podem ser representadas em caixas de diferentes cores e com elas construir uma cidade / aldeia / comunidade a que podemos chamar "AS VOLTAS DO (MEU) MUNDO", que poderá ser decorada com adereços feitos em lã das 3 cores.



7. "A História das histórias" (conversar / pesquisar sobre o facto histórico que deu origem a esta história: o fim da segregação racial nos EUA em 1955).
8. "Letreiros para o meu autocarro" (elaborar slogans simples com base na igualdade de direitos).
9. "Histórias que o Museu me contou" (visitar um museu e descobrir a História por detrás de determinada peça).
10. "O autocarro dos Direitos Humanos" (elaborar um marcador de livro em forma de autocarro com a citação de 1 direito humano significativo para a criança / família).

Figura 16: LI e História / Efemérides - Sugestões de abordagens aos textos

## 4. RECEÇÃO / RESULTADOS

Este conjunto de álbuns foi surpreendentemente bem acolhido pelo grupo de participantes. Se por um lado a contextualização do tema na época natalícia nos dava alguma segurança, as obras de cunho mais histórico, sobretudo *O autocarro de Rosa Parks*, deixavam-nos algo apreensivos, não apenas pela dureza do tema, mas também pela extensão do texto verbal – encontrávamo-nos ainda no primeiro trimestre de um 2º ano de escolaridade. No entanto, e como será possível constatar pelos testemunhos partilhados, a exploração deste conjunto temático trouxe provas concretas do poder que a leitura literária pode encerrar, tendo revelado, simultaneamente, o modo como o grupo se ia deixando imbuir desse poder.

A orientação continuou a revelar-se útil, uma vez que as pistas de abordagem foram tidas em conta, verificando-se, porém, uma tendência para ajustar as sugestões a cada realidade familiar, aplicando estratégias propostas para determinada obra a outras obras, ou indo, inclusive, além das mesmas, até onde a curiosidade e a criatividade conseguiram levar cada família.

Respeitando a metodologia e organização dos capítulos temáticos, apresentaremos a nossa análise obra a obra, de acordo com o esquema de partilha de experiências dos participantes.

### 4.1. *O Pai Natal e o Maiúsculo Menino*

A capa deste álbum foi, na maioria dos casos, o ponto de partida para despoletar a conversa entre os dois imaginários de Natal presentes nesta obra. A ilustração exuberante do Pai Natal conduziu, inicialmente, a maioria das crianças para esse imaginário mais contemporâneo, onde o Pai Natal ocupa, efetivamente, um lugar de destaque. Aliás, de acordo com um dos testemunhos, as observações da filha fizeram a mãe refletir que são os adultos a induzir esse protagonismo: “A figura do Pai Natal está por todo o lado (até na decoração da casa); passamos a vida a dizer aos nossos filhos que se não se portarem bem, o Pai Natal não lhes trará presentes (...)”. Poderá ser oportuno, a este propósito, recordar o “despudor” do autor a que aludimos na análise da obra e refletir sobre a ideia defendida por Andreia Brites (2015: 67), quando afirma

que “o advento do *crossover* teorizou a recepção leitora de muitos títulos como transversal”.

No entanto, depois desse impacto inicial, provocado pela ilustração, o título antítese, que se apresenta em contraste com o grande plano dado à figura icónica do Pai Natal, e cujo segmento “Maiúsculo Menino” apenas foi associado a um duende por uma das crianças, conduziu a inferências propiciadoras de uma reflexão mais profunda, que começou logo na contracapa, onde é desvendado ao leitor mais jovem, e mais inexperiente, a identidade do *Maiúsculo Menino* (como aconteceu com a criança que havia atribuído esse epíteto ao duende), e que se prolongou ao longo da obra.

Efetivamente, e em relação ao conteúdo dos textos, quer verbal, quer pictórico, a sua exploração deu origem à colocação da grande questão, típica das crianças destas idades: O Pai Natal existe? E das questões que daí advêm: Quem é que traz, afinal, os presentes? Porque recebem algumas crianças mais presentes do que outras? Assunto que encontrou eco noutros contextos, como a sala de aula<sup>264</sup>, ou a catequese. Entre os participantes, as respostas dadas às crianças divergiram de acordo com as convicções, tradições e opiniões de cada família, tendo, porém, conduzido a um questionamento até então ausente das conversas familiares sobre o tema, e que acabou até por ter consequências práticas, como a eliminação de um pedido de um presente da carta já escrita ao Pai Natal por uma das crianças. Um gesto que é manifestamente o resultado do diálogo e abertura ao Outro promovido pela literatura, como explica José António Gomes (2000: 23): “A vibração com a alegria e o sofrimento das personagens permite à criança sair do seu casulo egocêntrico, sentir curiosidade em relação ao pensamento do outro, dialogar com ele”).

No seguimento deste questionamento, e tendo em conta os diferentes valores familiares (e partilhando também da mensagem veiculada na obra, onde convivem ambos os imaginários), os participantes decidiram ora continuar a perpetuar a Magia do Pai Natal, sobretudo pela felicidade que a mesma provoca nas crianças, ora dar ao Pai Natal a função de ajudante do Menino Jesus, ora arranjar funções distintas para cada um deles, como as prendas materiais ao Pai Natal e a proteção ao Maiúsculo Menino.

---

<sup>264</sup> Merece um apontamento o testemunho partilhado por uma mãe que revelou que o filho se tinha mostrado muito espantado ao descobrir que a professora ainda acreditava no Pai Natal.

Foi possível depreender, pelos testemunhos apresentados que apesar de a maioria das crianças não acreditar, efetivamente, na existência de um Pai Natal que percorre o mundo numa só noite, gostam do sentimento provocado por essa crença, por essa espécie de Mistério. Diz Catherine L'Ecuyer (2017: 16) no seu recente trabalho *Educar na Curiosidade*, a propósito do Mistério:

“As crianças assumem naturalmente a existência do mistério. Têm uma tendência natural para o mistério porque é o que mantém vivo o desejo de aprender, de conhecer. O que é o mistério? O mistério não é aquilo que não se entende. É o que nunca conseguimos conhecer. É o inesgotável. Por isso, as crianças ficam fascinadas diante do mistério, porque veem nele uma oportunidade infinita de conhecer.”

Encontramos, com efeito, eco desta visão no efeito “motor” que a obra acabou por desempenhar no alargamento de saberes em torno do tema. Uma das mães referiu ter aproveitado o momento para contar à filha a história do nascimento de Jesus, de acordo com o relato bíblico, e a história de S. Nicolau. Curiosamente, foi esta a criança que riscou uma prenda da lista (tendo comunicado essa decisão à família), e que se questionou, num interessante paralelismo com a obra *Amores de Família*<sup>265</sup>, “porque é que o Pai Natal dá mais coisas aos ricos e menos aos pobres?” Do mesmo modo que em *Amores de Família*, “as famílias com mais pessoas possuíam menos coisas?”. Foi referido, por parte de outro participante, o visionamento do filme *S. Nicolau* que era afinal “o pai natal das crianças pobres”, e, ainda, numa outra família, o acompanhamento da viagem do Pai Natal através do sítio web americano criado para o efeito.

Estes saberes foram completados com a ajuda da pista 2 (friso cronológico), tendo levado as crianças em busca dos Natais de outras gerações da família, sobretudo junto dos avós e dos pais, o que resultou, uma vez mais, na partilha de experiências e histórias de vida da família, e das quais sobressaíram: o valor que era dado aos pequenos presentes que as crianças recebiam (as bombocas, os chocolates do pinheiro...); a presença da família reunida e de uma refeição mais farta; a lareira com uma grande fogueira – e um canhoto que durava a noite inteira; o debulhar dos pinhões e os jogos do rapa. Esta partilha parece, por um lado, ter potenciado o sentimento de gratidão das crianças em relação ao presente (no que ao conforto material diz respeito), mas por

---

<sup>265</sup> Esta obra de Almeida e Monteiro (2015) integrava o *corpus* temático da sessão anterior.



outro, a compreensão de que há valores que são de sempre, como a associação do Natal à presença da Família reunida. A pista 3 (pedido / agradecimento) ajudou-nos a comprovar este efeito: a quase totalidade dos participantes testemunhou que quer entre os agradecimentos, quer entre os pedidos feitos pelos filhos, se encontrava a Família – não apenas a família nuclear, mas também a alargada, a par da Paz, do Amor e da Saúde (pedidos / agradecimentos que foram associados à figura do Menino Jesus). Neste registo também entraram, todavia, os pedidos e agradecimentos ao Pai Natal, dos quais se destacaram os presentes.

O aguçar do olhar em relação ao Outro, foi ainda, simbolicamente, evidenciado na criação de meias de Natal para os protagonistas da narrativa. Nestas meias seriam colocadas, para o Pai Natal: uma roupa para ele não ser todos os dias o Pai Natal; e um Relógio, para ele não se atrasar e conseguir deixar prendas em todas as casas; Para o Menino Jesus, uma casa com mais conforto para Ele, Maria e José; e uma roupinha quentinha que o aconchegasse.

#### *4.2. Com 3 novelos (o mundo dá muitas voltas)*

Esta obra, pelo grande plano da ilustração concedido ao entrançar do cabelo, aliado ao título, presentes na capa, pedia, de acordo com o relato de alguns participantes, um lugar aconchegado para ser lida, como o sofá. Esta “porta de entrada” parece, deste modo, ter começado a criar um clima emocional específico, mesmo junto das crianças que não apreciavam tranças. Curiosamente, mais tarde, uma criança do sexo masculino, que havia ficado fascinada pelo ato de entrançar e pela simbologia que lhe estava associada, como veremos adiante, referiu que na capa se explicava como se faziam tranças, oferecendo a este elemento paratextual (também) a função de tutorial.

Relativamente às guardas, a mudança de cores da inicial para a final não passou despercebida aos pequenos leitores, uma conclusão reveladora da compreensão do caminho percorrido e da importância dos gestos que contribuíram para a mudança. O padrão foi associado a um possível tecido, mas também à letra V, que após a leitura da obra, passou a ter, para uma das crianças, o significado de Verdade, questão que retomaremos no decurso desta análise. Quanto aos adultos, porque conhecedores do

contexto histórico que está na origem da obra, a letra V corresponderia a Vitória. Os referentes a que correspondiam os elementos pictóricos representados na folha de rosto só foram compreendidos depois da leitura da obra. Inicialmente sugeriam, na maioria dos casos, cintos, tiras de tecido ou espadas, mas também pregos, parafusos e chaves de fendas, artefactos relacionados com o conhecimento do mundo dos pequenos leitores.

O cunho fraturante do tema emergente desta obra, que encontrava eco em muitas histórias de vida dos participantes, tornou o trabalho de exploração particularmente rico. Gerou uma interessante reflexão em torno de conceitos como revolução e transformação, e até o próprio aspeto gráfico da obra, cuja presença constante de pontos e agulhas de tricotar (gestos pequenos, gestos diferentes, gestos repetitivos) chamou a atenção das crianças, que consideraram o livro “diferente” e inquietante.

A carga emocional de que se revestiu terá, de acordo com o relato dos pais, oferecido sentido não apenas à leitura, mas também à História, e, neste caso concreto, às histórias da própria família, cujas crianças, na sua maioria, desconheciam. A leitura da obra revelou-se, deste modo, o momento ideal para visitar o passado familiar, um passo importante na construção da identidade, quer individual, quer coletiva, dos filhos, como refere Juan Escámez Sánchez (2016: 26):

“Para los hijos, como para todo ser humano, el reconocimiento de su identidad es una necesidad básica (...). Es una necesidad a la vez afectiva, cognitiva y activa en complejas relaciones entre sí, e inherente a la condición humana. El reconocimiento de la identidad es un organizador de la dinámica básica de la persona y está á la base de la formación del concepto de si misma. De manera que la identidad hace referencia a un conjunto de rasgos, imágenes, sentimientos que las personas reconocen como propios, formando parte de ellas mismas, influenciados por el entorno y organizados de manera más o menos consistente.”

A partilha de histórias de vida relacionadas com a emigração constituiu o ponto alto do trabalho / reflexão em torno desta obra, uma vez que todos os participantes se identificaram com esta realidade. Desde bisavôs, avós, pais, tios, irmãos e até maridos (no caso de uma família), a emigração integrava a história destas famílias: “Estes livros pareceram escolhidos para nós”, referia um dos elementos cujos familiares se

encontravam dispersos pelo mundo, e que havia aproveitado o contexto oferecido pela obra para contar a sua própria história à filha – a criança que viria a associar o V das guardas finais à Verdade.

Destacamos da partilha efetuada, o diálogo gerado à volta dos motivos que levaram cada uma destas gerações a emigrar, no caso dos mais velhos, resultantes do mesmo contexto presente na obra em análise, e dos mais novos, do desemprego que assolou o país nos últimos anos; os países de destino, como a França (o mais comum), o Brasil e os Estados Unidos; as dificuldades enfrentadas, desde a viagem – e os meios de transporte utilizados ao longo dos tempos, até à necessidade de o fazerem “a salto”; a forma como encararam os factos, que curiosamente se revelou mais positiva nas gerações mais antigas; e as vitórias conseguidas. Uma das famílias, aproveitando a ideia do friso cronológico, adaptou-o à História da emigração na família (figura 17), que depois foi completado com a recolha de testemunhos junto dos bisavôs da criança.

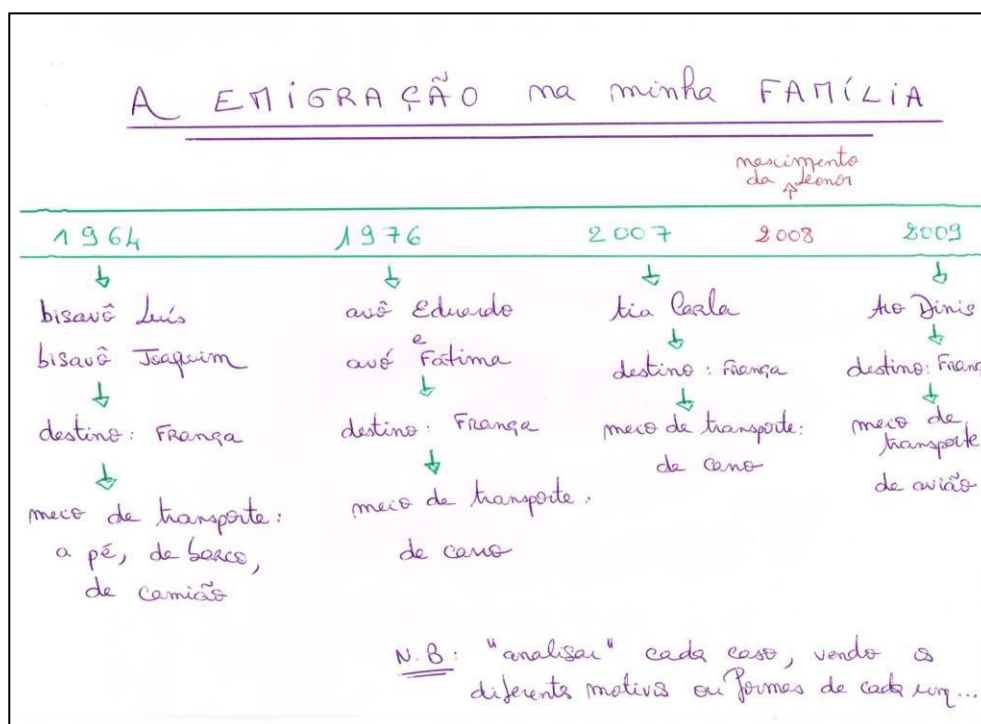


Figura 17: “A Emigração na minha Família”

Para além do manancial de conhecimento histórico, geográfico e cultural que resultou desta partilha, as emoções associadas a estes acontecimentos, constituíram,

de acordo com os relatos dos participantes, momentos de grande aproximação familiar onde o respeito e admiração pela História não só do país, mas da própria família, se viram aumentados.

De referir ainda, o facto de esta obra ter levado à (re)leitura de outras, como aconteceu em relação a uma coleção de índole informativo relacionada com a História de Portugal, onde foram revisitados os volumes dedicados à Revolução de Abril e à Batalha de Aljubarrota, e que deu origem, através do cruzamento dos intertextos, a um paralelismo muito interessante: o 25 de abril foi uma revolução feita com cravos – em *Com 3 novelas*, a revolução é feita com agulhas de tricotar; a Batalha de Aljubarrota está associada ao gesto da Padeira de Aljubarrota – em *Com 3 novelas*, a revolução é igualmente despoletada por um elemento feminino, uma mãe. Outras leituras, não de livros, mas de objetos com História foram igualmente referidas, como algumas notas brasileiras, trazidas desse país, por um bisavô de uma criança (figura 18). Nestes resultados, encontra-se, a nosso ver, espelhado o valor formativo da literatura infantil (Azevedo, 2013 a: 88-89), a que fazíamos referência na primeira parte deste trabalho<sup>266</sup>.



Figura 18: “Recordações do bisavô: notas do Brasil”

<sup>266</sup> Cf. Capítulo II, Parte I.

O jogo de metáforas, entre as “tranças” e as “rugas”, foi essencialmente um exercício de reconhecimento (das vicissitudes da vida), mas sobretudo de gratidão. As crianças beneficiárias deste programa não tinham, felizmente, a título pessoal, muitas “rugas”, tendo sido destacado aquilo que lhes causava algum descontentamento, como o facto de a mãe, às vezes, se zangar, as brigas com os amigos, e o ter que se deitar cedo. Problemas de índole mais geral também foram referidos, como as guerras e as crianças que passam fome. E houve também quem tivesse optado por transformar as rugas em objetivos (numa perspetiva de revolução / transformação), como distribuir melhor a riqueza pelas pessoas do mundo; morar sempre em Portugal; juntar todos os familiares no nosso país. Quanto às tranças, que representam a gratidão, foram apresentados gestos pequeninos como o brincar, a chegada da tia, a receção de uma prenda, a chegada do verão, a companhia do pai, a alegria de ver os outros felizes, mas também valores nobres como a Família, o Amor e a Liberdade.

Na linha das pistas sugeridas, foram ainda construídas / personalizadas algumas caixas, e entrançados alguns fios de lã (figuras 19 e 20), que congregaram as diferentes leituras e descobertas, algumas das quais cruzando-se já com a obra a cuja receção nos reportaremos de seguida, como foi o caso de uma enorme trança construída pela criança que encontrou o tutorial da trança na capa.



**Figura 19: “O meu mundo: rugas transformadas em objetivos”**



**Figura 20: “O meu mundo tem cor”**

### 4.3. O Autocarro de Rosa Parks

É importante referir que dada a extensão do texto verbal desta obra, a que já aludimos anteriormente, sugerimos aos pais, aquando da apresentação da mesma, que se apropriassem, eles mesmos, do texto, de modo a poderem, depois, contar a história à criança. Foi igualmente sugerida a leitura por etapas.

Surpreendentemente, esta foi a obra que causou maior impacto junto dos pequenos leitores, tendo sido referida pela maioria, como o livro preferido deste conjunto temático. Os participantes atribuíram esta predileção ao facto de a obra encerrar um facto verídico, tendo sido também referido o fascínio que as ilustrações de Maurício A. C. Quarello provocaram nas crianças. Por outro lado, o facto de os pais terem dito aos filhos que neste conjunto de obras havia uma “um bocadinho difícil” terá despoletado a curiosidade das crianças, quer das beneficiárias diretas do programa, quer de irmãos mais velhos. A obra acabou, deste modo, e a pedido das próprias crianças, por ser lida, na íntegra, e sem interrupções, acabando, inclusive, por ter sido sugerida, pelas crianças, à professora para leitura gratuita na sala de aula<sup>267</sup>.

Ao nível da ilustração, destacamos o facto de a criança se ter apercebido, com facilidade, da mudança de tonalidade de cor de acordo com o plano diegético da narrativa; as manchas gráficas a lembrar letreiros, como “WHITES ONLY” (Silei, 2011: s/p), que, de acordo com um dos testemunhos, impressionou muito uma das crianças, ao ver o ser humano comparado com animais; e o pormenor do homem negro na capa do jornal da última página, que foi associado pelos irmãos mais velhos ao então Presidente dos EUA, Baraka Obama. Em termos de conteúdo, para lá do plano Histórico / verídico, o facto de o avô pedir desculpas ao neto foi o episódio que mereceu maior atenção, tendo sido referido como “o mais tocante”.

O tema da segregação racial, a que se aliou o de escravatura, conceitos que foram explorados e aprofundados por alguns dos participantes, despoletou grande curiosidade junto dos mais novos, como aliás acontece em relação aos temas duros da História, a que já nos reportamos antes. Alguns dos pais aproveitaram para aprofundar

---

<sup>267</sup> A leitura gratuita é uma prática já com alguma tradição no agrupamento de Escolas António Feijó, que consiste na leitura diária (5 a 10 minutos no início da tarde), de um texto ou de um capítulo selecionado a partir de um conjunto de obras relacionadas com projetos em curso, ou advindo de sugestões de alunos, em relação aos quais não são feitas perguntas nem realizados trabalhos. Cf.: Barros (coord) (2014).

o tema através de alguma pesquisa webgráfica, que os fez chegar a biografias como a de Martin Luther King ou de Nelson Mandela. Neste último caso, pai e filho haviam visto o filme *Mandela – O Caminho para a Liberdade* (2013) juntos, tendo-se cruzado intertextos que potenciaram um maior usufruto da obra.

O problema do racismo despoletou, de igual modo, conversas em torno de experiências vividas em contexto familiar e escolar, como por exemplo viajar de metro em Lisboa, ao lado de pessoas de outras raças, e a existência de alunos negros e asiáticos na escola frequentada pelas crianças. Este “diálogo reflexivo” conduziu ainda a outros textos como *O Menino de Cor*<sup>268</sup>, a quem uma das crianças se referiu dizendo “O menino de cor é que tinha razão”, e ainda a um pequeno vídeo que circulava no momento por algumas redes sociais, e que mostrava a discriminação racial através do modo como uma mãe de raça branca tentava impedir a aproximação da filha de um homem de outra raça, que havia sido o salvador da mesma, através da doação de medula<sup>269</sup>.

A opção pela ligação deste álbum à Declaração Universal dos Direitos Humanos resultou, a nível geral, numa compreensão mais efetiva do problema. A Convenção sobre os Direitos da Criança, pela proximidade inerente à faixa etária envolvida, foi também muito apreciada e explorada pelas crianças. Depois de familiarizados com os documentos, os direitos mais votados, e que estiveram na origem dos slogans<sup>270</sup> e dos marcadores (pistas 8 e 9; figuras 21 e 22), foram o direito à Diversão, à Liberdade, à Igualdade, e o direito à Vida, que se materializaram em verdadeiras manifestações em prol da defesa dos direitos humanos e/ou das crianças. A este propósito, uma das crianças decidiu acrescentar mais um direito: “Todas as crianças têm direito a ter um irmão”, uma mensagem / desejo que já havia sido transmitido a propósito da análise da obra *Amores de Família*<sup>271</sup>, e outra criança, que, de acordo com o testemunho do pai, não conseguiu dissociar as duas obras de cunho histórico, implicou a família na elaboração de um livro acordeão, com a ilustração dos Direitos da Criança, cuja capa / caixa, foi atada com a trança construída a partir dos 3 *novelos* (figura 23).

---

<sup>268</sup> Adaptação de um conto tradicional africano, ilustrado por Alé+Alé (2007). Livros Horizonte.

<sup>269</sup> Documento disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VQlOJa2Pwlo>, acedido a 17.4.2017.

<sup>270</sup> A palavra Slogan, que também acabou por ser alvo de exploração numa das famílias, passou, segundo a mãe, a integrar o vocabulário da filha.

<sup>271</sup> Aquando da análise desta obra (Cf. Capítulo II, parte III), o texto representativo da família de acolhimento foi um dos mais marcantes para esta criança que mostrava muita vontade de ter um irmão, biológico ou adotado.





Figura 21: Exemplo de Slogan



Figura 22: Exemplo de Marcador de Livro



Figura 23: “Caixa / Livro acordeão com os Direitos da Criança”

A riqueza do trabalho realizado a partir da exploração destas obras, sobretudo ao nível do cruzamento de leituras, quer de outros textos literários, quer informativos, quer de outras linguagens artísticas, quer mesmo do mundo empírico, e da própria experiência de vida, asseguram-nos que a Literatura fornece efetivamente aquilo a que Renée Léon (2004: 34) apelida de “support immédiat d’apprentissages multiples: culturels, comportementaux, intellectuels, linguistiques...”. A autora enumera, com efeito, um conjunto de comportamentos / competências, que a criança que contacta regularmente com literatura, deverá demonstrar em relação aos textos que lê. Pelo eco que encontramos nos resultados aqui apresentados, parece-nos que podemos destacar as seguintes:

- “- se positionner par rapport à lui;
- le relier à la réalité;
- le relier à d’autres textes;
- exprimer sur un texte un avis argumenté.”

Apenas um apontamento para a questão dos Museus, enquanto repositórios da História e das histórias, que foi também alvo de conversa, tendo sido referidas visitas a



museus locais como o do Brinquedo, dos Terceiros e do Pão, e ainda o Museu dos Coches: mais um ganho colateral no que à promoção de hábitos culturais diz respeito.

## 5. EM JEITO DE SÍNTESE

Partindo da análise apresentada, e tomando como medida os objetivos quer do programa, quer da sessão, é possível constatar a importância de que se reveste a mediação leitora enquanto potenciadora de leituras múltiplas. Os resultados da exploração deste conjunto temático constituem, a nosso ver, prova do poder quase inesgotável da literatura, nas suas distintas vertentes, mas também da necessidade / urgência da educação literária nos diferentes contextos de aprendizagem.

É, neste sentido, possível aferir da importância da atribuição de sentido à leitura, explorando o seu potencial afetivo. Os testemunhos dos participantes permitem-nos concluir que o conhecimento das histórias de vida dos familiares (ou da Humanidade), despoletado pelo livro, ajudou a promover a reflexão e a oferecer significado às diferentes leituras. Uma ideia que José António Gomes (2009a: 15) parece corroborar quando afirma:

“O incentivo à leitura em casa e na escola constitui também um modo peculiar de dar à criança e ao jovem a possibilidade de se auto-descobrir e, em simultâneo, descobrir a singularidade do outro. Dito de outro modo: a leitura permite esse trabalho de auto e hetero conhecimento, de confrontação do sujeito consigo mesmo e com a subjetividade do outro”.

Merece, igualmente, destaque o fascínio provocado por temas inspirados em factos históricos que nos pareceu evidente quer junto do leitor criança, quer do leitor adulto, cuja curiosidade ativada permitiu um substancial enriquecimento de saberes históricos, culturais e enciclopédicos, que se repercutiu, por sua vez, num conjunto de novas práticas de literacia familiar, mas também em gestos transformadores<sup>272</sup>. Práticas e gestos, que, de acordo com os testemunhos, acrescentaram valor às experiências da família. A comprová-lo, aliás, estão os dados recolhidos nos Questionários Finais que oferecem a este tema um honroso segundo lugar entre as preferências da totalidade

---

<sup>272</sup> A criança que riscou um presente da sua carta ao Pai Natal parece ter conseguido provar que os efeitos da leitura literária poderão ser quase imediatos.

dos participantes (adultos), encontrando-se a obra *O Autocarro de Rosa Parks* entre as três obras preferidas da totalidade dos adultos e ainda de uma das crianças. Parece-nos também relevante o facto de mais de metade dos participantes ter adquirido a obra, para integrar a sua biblioteca familiar e /ou para oferta.

A articulação escola-família evidenciou-se particularmente através deste conjunto temático, tendo ultrapassado largamente as expectativas que se situavam mais ao nível do contexto natalício. Além da sugestão para que *O Autocarro de Rosa Parks* integrasse a leitura gratuita, facto a que já aludimos, as entrevistas realizadas aos docentes comprovam efetivamente que a leitura acabou por ser feita a nível de sala de aula, a pedido dos alunos beneficiários do Programa ELF, que manifestaram vontade de dar a conhecer aos colegas um livro que havia sido tão marcante para eles. A mesma obra integrou, ainda, uma aula de oferta complementar<sup>273</sup>, no seguimento de uma rotina denominada “Ontem foi Notícia”, cujo assunto incidia na problemática do racismo. Uma estratégia que fez esta leitura chegar a um conjunto alargado de alunos / turmas, dando corpo à vertente formativa do álbum narrativo, sobretudo na sua na sua dimensão de cidadania ativa.

Findas três sessões temáticas enformadas pelo trabalho orientado em torno de nove obras de potencial receção infantil, são perceptíveis os efeitos da formação e da sistematicidade, quer em ambiente familiar, quer nos efeitos que acabam por se gerar, inevitavelmente, em contexto escolar. Comungamos, neste sentido, da visão de Fernanda Viana e Marta Martins (2009: 27) a que já nos referimos na primeira parte deste trabalho, sobre a importante missão da escola na prossecução de estratégias conducentes à formação de leitores.

Seguindo a metodologia do Programa, e em jeito de complemento ao tema abordado na sessão, foram sugeridas, e apresentadas, leituras complementares, que versavam essencialmente sobre o cruzamento dos dois imaginários de Natal evocados; a revolução do 25 de Abril; e os Direitos da Criança, cuja informação detalhada foi disponibilizada no blogue de apoio ao projeto<sup>274</sup>.

---

<sup>273</sup> As aulas de Oferta Complementar eram lecionadas, no ano de implementação do Programa, a todas as turmas da escola, num total de 11, pelo docente coordenador de estabelecimento, e versavam essencialmente temáticas ligadas à cidadania.

<sup>274</sup>Cf. <http://educacaoliterarianafamilia.blogspot.pt/p/sugestoes.html>.

**CAPÍTULO IV:**  
**LITERATURA INFANTIL E**  
**INTERCULTURALIDADE**



## Literatura Infantil e Interculturalidade

“A literatura infantil e juvenil desempenha um papel fundamental no fomento de uma educação multicultural, na medida em que as mensagens veiculadas nestes textos para as crianças promovem a aquisição de novos saberes, nomeadamente relacionados com distintas culturas, com outras realidades e com novos valores, auxiliando a criança na construção do conhecimento e na compreensão da diversidade do mundo que a rodeia.”

(Balça, 2006: 235)

### 1. BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A temática da Interculturalidade, quer pela emergência de que se reveste, quer pelo seu carácter abrangente, constitui uma das principais tendências ao nível da atual produção literária para a infância, inscrevendo-se, como referem Gomes, Ramos e Silva (2009: 23) “nas preocupações de uma educação intercultural, capaz não só de aceitar a diferença, mas também de refletir sobre o que essa diferença implica”.

Com efeito, associadas a esta temática aparecem frequentemente as questões da Alteridade, a colocação no lugar do Outro<sup>275</sup>, que embora transversais às principais tendências temáticas atuais da Literatura para a Infância, ganham particular visibilidade neste tema, porque dele sobressaem, como refere Carina Rodrigues (2008: 51), “a convivência multicultural, a emigração, a integração do Outro, a tolerância e a solidariedade”, que, como veremos mais adiante vão dando origem a diferentes ramificações no que à produção diz respeito.

Ângela Balça, investigadora que se tem debruçado de modo significativo sobre este tema (Balça, 2006; 2008; 2010; 2013) defende que um leitor multicultural é um cidadão mais humano, e, que, neste sentido, a educação multicultural constitui um exercício de cidadania (Balça, 2006: 231). Aprofundando a questão e aliando-a às diferentes funções de que se reveste a literatura infantil, a autora entende que o contacto com estes textos constitui uma forma privilegiada de encontro com o Outro:

---

<sup>275</sup> Para Gregorin Filho (2009) a Alteridade consiste no “ato de se colocar no lugar do Outro, numa relação interpessoal e com ele dialogar, considerando o seu espaço individual” (Gregorin Filho, 2009: 1875). Sobre questões de Alteridade na Literatura Infantil Cf. Azevedo, F. (2004b) “Vozes de Alteridade na Literatura Contemporânea”, *Boletín Galego de Literatura*, nº 31, 1º semestre, pp. 5-16; Mota, C. (2016) *Viagem Exploratória pela Atual Literatura Infantil*. Porto: Tropelias & Companhia. No âmbito da literatura juvenil merece destaque o trabalho de Conceição Tomé (2013), a que já nos referimos no capítulo anterior: *O outro na literatura juvenil portuguesa no novo milénio. Vozes, silêncios, (con)figurações*.

“Acreditamos que a literatura infantil encerra, para além de uma função lúdica e de uma função estética, uma função formativa, e neste sentido pode auxiliar as crianças a compreenderem e a aceitarem o Outro. A leitura do texto literário, porque confina uma dimensão estética mas também simbólica, pode consentir uma leitura intercultural, que possibilita à criança leitora abrir perspectivas e lançar um primeiro olhar, que lhe permita conhecer e aprender a aceitar e a conviver com o Outro.”

(Balça, 2010: 48)

Num ensaio elaborado no âmbito das comemorações do Ano Europeu do Diálogo Intercultural<sup>276</sup>, da autoria de José António Gomes, Ana Margarida Ramos e Sara Reis da Silva (2009), foi apresentado pelos autores uma espécie de retrato do nosso país, no que às questões migratórias dizia respeito: “De país de partida passou a país de acolhimento preferencial de imigrantes de múltiplas nacionalidades e línguas” (Gomes et al, 2009: 18). Ora, volvida quase uma década, e fruto de conjunturas económicas menos favoráveis, Portugal voltou a ser país de partida<sup>277</sup>, não tendo, todavia, deixado de ser país de chegada, uma realidade que se acentua neste momento com a questão dos refugiados. Retomando o mesmo ensaio, os autores afirmam que “a literatura infantil não se pode alhear do contexto social que a suporta” (Gomes et al, 2009: 19), asserção que torna pertinente a reflexão de Cláudia Mota (2016: 221) quando refere que

“Na contemporaneidade, os textos infantis não podem alhear-se do crescente fluxo de pessoas na Europa e noutros continentes, quer por via do turismo quer da migração de diversas camadas sociais. A questão dos refugiados que massivamente acorrem à Europa não poderá ser ignorada e a literatura será uma boa forma de chamar a atenção para os diversos contornos deste fenómeno avassalador, que nos interpela enquanto seres humanos e ensombra a imagem de uma Europa justa, igualitária e preparada para novos desafios.”

Estas considerações permitem, a nosso ver, compreender não apenas a proliferação editorial na área, mas também a pertinência de integrar o tema num programa de Educação Literária na Família, que parte da escola: “a escola deverá promover a educação multicultural estendendo-a à família e instituições que consigo colaboram” (Balça, 2006: 232). São, porém, duas questões que merecem alguma reflexão e um especial cuidado, sobretudo no que à seleção de obras diz respeito.

---

<sup>276</sup>A UNESCO decretou 2008 como o Ano Europeu do Diálogo Intercultural.

<sup>277</sup>Embora os contornos da emigração da última década se distanciem daqueles que marcaram a emigração durante o período do Estado Novo, os motivos de base permanecem: a procura de melhores condições de vida.

Efetivamente, apesar de serem “cada vez mais frequentes os textos que recriam a multiculturalidade, promovendo de forma mais ou menos explícita, valores como a tolerância e a integração” (Gomes et al, 2009: 23), é fundamental estar atento aos estereótipos que muitos deles veiculam – e a que a literatura infantil não se encontra imune, como recorda Cláudia Mota (2016: 69), e ainda aos silêncios – grupos ou temas votados à invisibilidade, como se lhes refere Ângela Balça (2006: 236). Neste sentido, cabe ao mediador, a delicada tarefa de acercar do leitor em construção obras que lhe permitam “ver o mundo sob diferentes perspetivas, tornando-o capaz de valorizar e reconhecer as diferenças, de ser sensível às riquezas da sua cultura e da cultura do Outro” (Balça, 2006: 237).

É destes pressupostos que muitos especialistas parecem partir quando integram na temática da Interculturalidade a questão da diferença, ainda que alheia a questões geográficas ou culturais. Apenas a título de exemplo, porque voltaremos a esta questão no capítulo seguinte, podemos referir a emblemática obra de Luísa Ducla Soares (1994), *Os Ovos Misteriosos*, que é frequentemente analisada e tomada como exemplo no âmbito de trabalhos de investigação sobre este tema<sup>278</sup>. Efetivamente, não é possível dissociar a questão da diferença da aceitação do Outro, o que faz com que o trabalho em torno de obras desta natureza possa, naturalmente, ser indutor do desenvolvimento de atitudes de respeito e valorização em relação à diversidade racial, étnica e cultural.

Tendo em consideração algumas das ramificações deste tema, a que já aludimos antes, e aliando-as à nossa seleção literária, embora conscientes de que a maioria das questões não são estanques, mas transversais, tentaremos apresentar, de seguida, algumas pistas de reflexão, sustentadas por exemplos da atual produção literária para a infância, dos quais é possível isolar elementos passíveis de serem direcionados para algumas especificidades do tema: a imigração, questão que já afloramos no capítulo anterior, e a que regressaremos sob um outro ângulo; o contacto com realidades geográficas e culturais específicas; e o encontro de culturas.

---

<sup>278</sup>Veja-se a título de exemplo o ensaio de José António Gomes (s/d), “Literatura para a infância e a juventude entre culturas”, publicado no ABZ da Casa da Leitura, e disponível em [http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/abz\\_indices/001421\\_lit.pdf](http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/abz_indices/001421_lit.pdf). Acedido a 7.5.2017; Gomes, Ramos e Silva (2009), “Literatura Portuguesa para a Infância e promoção da Multiculturalidade”, Balça, A. (2006), “Promoção de uma Educação Multicultural através da Literatura Infantil e Juvenil”

## 1.1. A Imigração

A Imigração é uma das questões que, com alguma frequência, oferece cenário ao tratamento da interculturalidade nas obras de potencial recepção infantil. Na sua maioria protagonizadas por crianças, possivelmente pela identificação que se deseja com o destinatário preferencial da obra, e no que à produção nacional diz respeito, são apresentados enredos que propiciam o encontro com as culturas que maioritariamente representam os imigrantes que chegam ao nosso país, nomeadamente os de origem africana, oriental e da Europa de Leste.

Retomamos, neste sentido, embora sob um outro prisma, alguns dos títulos a que já nos referimos no capítulo anterior a propósito da temática natalícia, da autoria de Luísa Ducla Soares, dados à estampa pela Editora Civilização. A obra *Desejos de Natal* (Soares, 2007), uma coletânea de três contos sobre “três meninos com vidas difíceis” (Soares, 2007: contracapa), cuja ilustração da capa nos permite inferir as raças dos protagonistas (branca, africana e oriental). Nestes textos, para além da dureza da vida destas crianças – e dos seus sonhos desfeitos, resultado das dificuldades de integração e aceitação, é facultado ao leitor, sobretudo nos contos “O Carro Vermelho” e “Na Cova da Moura”, um conjunto de informações sobre as tradições culturais (onde se incluem as gastronómicas) dos países de origem dos protagonistas, neste caso China e Cabo Verde<sup>279</sup>. O mesmo acontece num outro texto da autora, a que também já aludimos, “O Primeiro Natal em Portugal”, parte integrante da coletânea *Há sempre uma Estrela no Natal* (Soares, 2006), que nos dá a conhecer de um modo muito vincado as dificuldades de integração por que passa Irina, a criança ucraniana, protagonista da narrativa, a quem na escola chamam de “língua de trapos” (Soares, 2006: s/p), ao mesmo tempo que evidencia o drama da “reconversão profissional” vivido por muitos dos imigrantes de leste “Sou médico – confessa o ucraniano. – Mas, em Portugal, ando nas obras...” (Soares, 2006: s/p). Paralelamente, são oferecidas ao leitor informações sobre a diversidade religiosa, “a mãe a fazer bolos-reis que não vai provar porque para os

---

<sup>279</sup>Esta obra, à semelhança de outras da mesma autora, que, como já referimos, revela uma particular preocupação por estas questões, já foi amplamente analisada no âmbito de estudos ligados à questão da multiculturalidade. Destacamos, apenas a título de exemplo, Rodrigues (2008); Gomes, Ramos e Silva (2009) e Balça (2010).



ortodoxos é tempo de sacrifício e jejum” (Soares, 2006: s/p), e curiosidades sobre tradições de Natal noutras partes do mundo<sup>280</sup>.

Mantendo o protagonismo na criança, a obra *A Coleção*, de Margarida Botelho (2007), dá forma à integração de uma criança oriental na escola do nosso país. Recorrendo a diferentes objetos (coleções) que a menina chinesa, Lia, leva para a escola, a autora dá conta do nascimento de uma amizade entre a aluna oriental, recém-chegada, e António, a criança portuguesa que protagoniza a história. Uma amizade que é construída com base na descoberta do Outro e da sua diferença, que, neste contexto, surge valorizada.

Como é possível perceber através destes exemplos, a escola aparece, de modo recorrente, simultaneamente como “local de sofrimento”, onde as crianças imigrantes são frequentemente vítimas de *bulliyng*, como vimos, por exemplo, nos textos de Luísa Ducla Soares, e como local de integração e aceitação, de que é exemplo o trabalho de Margarida Botelho, e a que acabam por não ser alheios outros textos, onde ao longo da trama narrativa os comportamentos de rejeição apresentados na situação inicial, vão dando lugar, gradualmente, a atitudes mais tolerantes, que culminam na aceitação do Outro<sup>281</sup>. É, efetivamente, na escola que a criança imigrante conhece as tradições do país de acolhimento, aprende a língua que terá de dominar, e constrói amizades, o que faz deste cenário um espaço privilegiado de socialização e integração, ao qual a produção editorial para a infância não poderia ficar indiferente<sup>282</sup>.

A questão da imigração protagonizada por adultos pode ser encontrada, por exemplo, em *A Viagem de Djuku*, de Alain Corbel e Eric Lambé (2003), editada pela Caminho, um belíssimo trabalho do qual sobressai o melhor de cada cultura: a de partida e a de chegada, sem deixar de parte as descobertas e o simbolismo do percurso. A procura de melhores condições de vida leva Djuku, a protagonista, a abandonar as terras de África para vir trabalhar num restaurante em Lisboa: a cozinha é o refúgio da protagonista, mas a solidão só a abandona no dia em que ambas as culturas se cruzam

---

<sup>280</sup>Esta obra foi alvo de análise, dentro da temática da multiculturalidade, entre outros autores, por Gomes, Ramos e Silva (2009).

<sup>281</sup>O texto “O Primeiro Natal em Portugal”, de Luísa Ducla Soares (2006), por exemplo, tematiza muito bem ambas as situações.

<sup>282</sup>Apenas a título de exemplo, outras obras que tematizam a questão da integração de crianças imigrantes, tendo como cenário a escola: *Anton*, de Simão Vieira (2009), editado pela Trinta por uma Linha; *Nunca Unca* de Dulce Souza Gonçalves, Marcela Forjaz e Jaime Lopes (2009), editado pela Contra Margem.

verdadeiramente, e os clientes do restaurante conhecem o rosto que está por detrás das iguarias que os deleitam. De acordo com Ana Margarida Ramos (s/d a), o facto de os autores desta obra serem estrangeiros, faz com que a questão da multiculturalidade ganhe particular atenção<sup>283</sup>.

Alargando a temática em termos geográficos e temporais, o álbum *Migrando* de Mariana Chiesa Mateos (2010), publicado pela Orfeu Negro, dá conta de alguns dos principais fenómenos migratórios durante o século XX<sup>284</sup>, apresentando uma Europa que já foi ponto de partida, em oposição a uma Europa ponto de chegada, de onde emerge, por exemplo, a questão das migrações forçadas, a que já nos referimos no capítulo anterior. Deste álbum, sobretudo devido aos silêncios provocados pela inexistência de texto verbal, sobressaem as questões que inquietam verdadeiramente o ser humano, os sentimentos e as emoções associadas ao ato de partir e/ou de chegar<sup>285</sup>. Na mesma linha ideotemática, merece, a nosso ver, uma referência o recente trabalho de Javier Sobriño e Catarina Sobral (2016), *Não há dois iguais*, igualmente editado pela Orfeu Negro. Um álbum, cuja economia de texto verbal associada ao jogo em que envolve o leitor (que tenta descobrir o que esconde o título), é movido, essencialmente, pela força das ilustrações, que vão dando conta da mobilidade inerente ao ser humano enquanto habitante dessa grande casa que é o mundo. Estes são os textos, que, de acordo com Fernando Azevedo (2017: 261), “possuem uma capacidade para interrogar a praxis (...), mostrando-se capazes de suscitar, nos seus leitores, a consecução de importantes e significativos efeitos perlocutivos”.

## 1.2. O Contacto com Realidades Geográficas e Culturais Específicas

Uma outra ramificação deste tema incide em textos que apresentam, como cenário geográfico, diferentes zonas do globo. A este nível, verifica-se, por parte da produção nacional, lusófona e até da literatura traduzida, uma certa tendência para localizações espaciais relacionadas, de algum modo, com a História de Portugal, espaço

---

<sup>283</sup> Cf. Informação disponível em <http://www.casadaleitura.org/>, acessado a 5.3.2017.

<sup>284</sup>Esta possibilidade de leitura é sugerida pelos textos verbais (únicos no álbum) que dão corpo ao(s) prefácio(s), e nos quais a autora parece dar conta de algumas memórias familiares, ao mesmo tempo que interroga o leitor sobre o seu lugar no mundo.

<sup>285</sup>Cf. Azevedo (2017), um interessante ensaio, onde à luz da temática da Alteridade, o autor apresenta neste ensaio uma sugestiva análise desta obra, abrindo portas para múltiplas leituras.

da Lusofonia. Talvez seja pertinente, neste sentido, recordar o alerta deixado por Ângela Balça quando refere que é preciso “estar vigilante na seleção destes textos literários em relação à invisibilidade a que são votados determinados grupos e diversos temas, uma vez que a discriminação ocorre muitas vezes pelo silêncio e pela ausência destas questões nos respetivos textos” (Balça, 2006: 236).

São abundantes, por exemplo, obras que têm como cenário terras africanas, coexistindo com outras que têm por base a cultura oriental; Brasil e Timor também aparecem pontualmente na produção nacional<sup>286</sup>. Não obstante o contexto geográfico, as obras a que aludiremos revestem-se de um forte potencial no que à formação do “leitor multicultural” diz respeito, sobretudo pela mensagem de valorização dos saberes inerentes à especificidade de cada cultura que veicula, para além do questionamento que provoca no leitor.

*O Menino de Cor*, uma adaptação de um conto tradicional africano, ilustrado por Ale+Ale (2007), e publicado pela editora Livros Horizonte, é uma obra que além de pôr a nu o preconceito, dado a ler logo no segmento verbal que dá título ao conto, poderia, a nosso ver, integrar o “conjunto de obras que são utilizadas para desestabilizar a cultura dominante” (Morgado, 2010: 22)<sup>287</sup>, na medida em que esta (neste caso, a ocidental), com recurso ao humor que emerge das ilustrações, vai sendo destituída da sua presumível supremacia.

A fidelidade às paisagens, habitantes e características da fauna e da flora africanas pode ser encontrada em obras como *A Surpresa de Handa*, de Eileen Browne, (2009) publicada pela Caminho; *Ynari, A Menina das Cinco Tranças* de Ondjaki e Danuta Wojciechowska (2004), da mesma editora; e *Árvores no Caminho*, de Régine Raymond-García e Vanina Starkoff (2013), editada pela Oqo, e que enformou o *corpus* dedicado à temática ambiental na literatura infantil<sup>288</sup>. Estas três obras, protagonizadas por

---

<sup>286</sup>Ficam fora destas breves considerações teóricas, sobretudo porque o destinatário preferencial do corpus selecionado no âmbito do nosso estudo é o público infantil, obras que fazem parte de coleções, como por exemplo a Coleção “Uma Aventura” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, ou “Contos Sonhados em Português” de César Madureira, que, a nosso ver, além de se distanciarem dos nossos critérios de seleção, se apresentam mais direcionados para a faixa etária seguinte. De referir, no entanto, que algumas destas publicações situam a sua trama narrativa em contextos geográficos distintos daqueles que referimos, alargando, deste modo, a panóplia de referentes culturais presentes nas publicações para crianças e jovens. O mesmo acontece com outras publicações de literatura juvenil, das quais se destacam nomes como Ana Saldanha, António Mota e Sophia de Mello Breyner, por exemplo.

<sup>287</sup>Margarida Morgado (2010), refere-se a este assunto a propósito da tipificação proposta por Mingshui Cai (2002) que distingue entre literatura multicultural de uma perspetiva literária e literatura multicultural de uma perspetiva pedagógica (Morgado, 2010: 22).

<sup>288</sup>Esta obra é alvo de análise aprofundada no capítulo temático Literatura Infantil e Ambiente.

crianças, e recorrendo a episódios do quotidiano local, que tematizam questões como a amizade, os conflitos ou as relações e crises familiares, têm em comum o facto de apresentarem uma comunhão do homem com a natureza, cujos elementos se integram natural e graciosamente nas tramas narrativas, tornando-se parte da resolução dos problemas e conduzindo a desfechos positivos. Uma espécie de harmonia cosmogónica parece atravessar estas narrativas, como que para apaziguar as inquietações vividas pelas personagens: uma imagem que caracteriza estes povos, cuja cultura integra rituais simbólicos muito ligados às leis da natureza.

A cultura africana é, efetivamente, muito marcada por ritos, símbolos e crenças, nos quais convivem o homem e a natureza, e, onde se verifica uma grande preocupação em passar esses saberes e tradições às gerações seguintes. Esta questão parece-nos particularmente bem conseguida em *Hugo, eu e as mangas de Marte*, de Richard Zimler e Bernardo Carvalho (2011), dada à estampa pela Caminho. Geograficamente situada em Moçambique, esta narrativa abre portas para uma multiplicidade de leituras que vão desde o colonialismo, passam pela emigração, pelo convívio intergeracional, pela perda, pela morte, pela amizade, desembocando, todavia, na questão que a abre: a importância de fechar círculos como condição para tornar as pessoas felizes, ou, nas palavras do narrador “porque as coisas incompletas tornam as pessoas infelizes” (Zimler, 2011: 7). Esta crença não é mais do que a natural retribuição do bem. No entanto, a forma como se desenrola a narrativa, oferece a esta “máxima” uma carga simbólica, que se traduz na “obrigação” de a pôr em prática. À semelhança do que acontece nas obras referidas anteriormente, o leitor, graças à riqueza da componente pictórica e ao diálogo que a mesma estabelece com o texto verbal, consegue sentir o ambiente local, as emoções das personagens, comungar daquela cultura, e tornar-se “habitante” daquele lugar.

A universalidade das mensagens que estes textos encerram, aliada à temática cultural que lhes subjaz, contribui, efetivamente para que o leitor infantil aprenda a ver e a ler o mundo, como refere Cláudia Mota (2016: 75):

“(…) o leitor infantil aprende a ver e a ler o mundo, observando os outros nos diferentes rostos que a literatura lhes concede. Porém, e não menos importante, descobre-se a si mesmo por comparação ou contraste, pelo que a riqueza e a diversidade humanas saem espelhadas e valorizadas. Por via da literatura, promove-se, portanto, a descentração da

criança leitora, ou seja, ela ganha oportunidade de se colocar no lugar de outrem, seja pelas ações, pensamentos, sentimentos ou pontos de vista.”

Abandonando o território africano, apenas a referência a alguns textos com distintos cenários geográficos. É de destacar, por exemplo, a produção de Alain Corbel, enquanto ilustrador / iluminador de textos que situam o leitor em terras do Oriente, como *A Cerejeira da Lua e Outras Histórias Chinesas*, escrito por António Torrado (2003), e editado pela Asa; *Contos da Terra do Dragão*, com textos adaptados por Wang Suoying e Ana Cristina Alves (2006), editado pela Caminho; e *Contos e Lendas de Macau*, com textos de Alice Vieira (2002), e dado à estampa pela mesma editora. Além de um ilustrador comum, que encontramos de forma recorrente em trabalhos que versam sobre esta temática<sup>289</sup>, e que é de alguma forma o responsável por situar geograficamente o leitor, estas obras reúnem contos que têm na sua génese os saberes ancestrais e os costumes daquele povo. As histórias que aqui são apresentadas colocam o leitor em contacto com a cultura oriental sobretudo através do património dessa mesma cultura e da emblemática arte de contar histórias, também ela fortemente associada a estas terras<sup>290</sup>.

Apenas um apontamento para duas outras obras: *Olá, Brasil!* (2000), de José Jorge Letria e João Fazenda, editado pela Terramar; e *Timor Lorosa'e, A ilha do sol nascente*, de João Pedro Mésseder e André Letria (2001), da Âmbar. Duas obras que conduzem o leitor por outros espaços da Lusofonia completando, deste modo, uma possível viagem pelos cinco continentes, onde a língua portuguesa marca presença. Para além da força das ilustrações, capazes de transportar o leitor para o espaço geográfico da ação, estas obras abrem múltiplas leituras. No caso do trabalho de José Jorge Letria, com a mestria a que já nos habituou, a contar histórias da História sob a forma de poesia, o encontro de culturas dá-se sobretudo através das diferentes personagens históricas que vão povoando os textos; já na obra de João Pedro Mésseder, apesar do cunho

---

<sup>289</sup>Alain Corbel parece, efetivamente, manifestar uma certa predileção pela temática da interculturalidade. A este propósito, cf. Ramos (2005). A Representação da Universalidade nas ilustrações de Alain Corbel; e o blogue do autor em <http://alaincorbel-cos.blogspot.pt/>. A produção do ilustrador, neste âmbito, ultrapassa as fronteiras do público infantojuvenil, sendo um dos exemplos do destinatário adulto a obra *Ilhas de Fogo*, editada pela ACEP, da qual Alain Corbel é coautor, juntamente com Pedro Rosa Mendes (2002): um trabalho que pretende “ajudar a revelar de África, dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, uma realidade escondida - uma África que se move – e ajudar a desconstruir estereótipos que permanecem. Em formato álbum, uma iniciativa da ACEP, realizada por um jornalista e um ilustrador” (informação recolhida na página oficial desta ONG: <http://www.acep.pt/recursos-1>, acedida a 15.5.2017.)

<sup>290</sup>Um indicador da valorização deste património é por exemplo a fundação Jorge Álvares, que dispõe de uma biblioteca digital que disponibiliza um conjunto significativo de obras sobre a cultura oriental, sobretudo aquela que se apresenta mais associada a Macau e à presença portuguesa naquele território. Disponível em <http://www.fundacaojorgealvares-bibliotecadigital.com/index.php>.

histórico que subjaz ao texto, sobressai o questionamento entre o bem e o mal, personificados pelos invadidos e pelos invasores, que acabam a perturbar aquele “pequeno povo sereno e sábio” (Mésseder, 2001)<sup>291</sup>.

### 1.3. O Encontro de Culturas

As obras que chamam a si a diversidade cultural, de uma forma plural, parecem constituir uma tendência crescente na produção literária para a infância. Com efeito, são as obras por excelência para um conhecimento mais alargado da diversidade cultural, uma vez que é convocado, para o mesmo livro, um conjunto significativo de realidades geográficas e culturais distintas, apresentando-se ao leitor como uma espécie de convite a percorrer o mundo em poucas páginas. Ao mesmo tempo que transmitem uma imagem do mundo enquanto casa comum, capaz de caber e dialogar num livro, estas obras poderão despoletar a vontade de conhecer melhor determinada cultura, povo ou país, de acordo com os interesses e vivências pessoais do leitor. Por outro lado, são obras onde a questão da alteridade pode espreitar ao virar de cada página, a cada encontro com o Outro.

Um dos trabalhos mais emblemáticos desta ramificação do tema é sem dúvida, o célebre texto “Meninos de todas as Cores”, de Luísa Ducla Soares (1993)<sup>292</sup>, onde a autora propõe uma verdadeira volta ao mundo percorrendo os cinco continentes e as diferentes raças a eles associados, através do encontro com crianças, sendo positivamente evidenciadas as particularidades de cada uma. O texto culmina na realização de um desenho por uma criança de raça branca, onde, ao contrário de todas as outras, “fazia grandes rodas com meninos sorridentes de todas as cores” (Soares, 1993): uma metáfora da paz<sup>293</sup>.

---

<sup>291</sup>Ângela Balça apresenta uma interessante análise desta obra, sob o ponto de vista da alteridade, em Balça (2013). “Quem é o Outro? Silêncio e Invisibilidades na produção literária para a infância”.

<sup>292</sup>Este texto foi publicado originalmente na coletânea *O Meio Galo* (Soares, 1993), pela editora Asa, tendo sido posteriormente integrado numa nova coletânea, da mesma autora, intitulada *Meninos de Todas as Cores* (Soares, 2010), editada pela Civilização. Este poema está na base de uma campanha contra o racismo e a segregação, adotada pela OIKOS e pela UNICEF, tendo para o efeito sido construída uma maleta pedagógica de exploração ao tema.

<sup>293</sup>Em entrevista realizada à autora, aquando da visita à EB de Trovela (Agrupamento de Escolas António Feijó, Ponte de Lima), em abril de 2016, Luísa Ducla Soares contou que aquele texto nascera de uma situação que ela mesma havia presenciado numa escola portuguesa, onde se manifestavam atitudes de índole racista quer por parte de crianças, quer de educadores.

Esta metáfora da paz, aliada a outros valores, como o perdão e a generosidade podem ser encontrados em *A Casa Grande* (2009), de João Manuel Ribeiro e Ricardo Rodrigues, editado pela Trinta por uma Linha: “A Casa Grande é um álbum metafórico onde se pode aprender a ser um maiúsculo cidadão que sonha sem medo de envelhecer e vive com intensidade” refere Gabriela Sotto Mayor (s/d a)<sup>294</sup>, que apelida esta obra de “Manifesto de Cidadania”. Com efeito, o convívio harmonioso de raças, línguas e religiões, que perpassa este trabalho, apresenta a interculturalidade como a verdadeira riqueza desta “Casa Grande” que simboliza o mundo.

Uma curiosa espreitadela ao planeta, numa perspetiva hemisférica, é proposta em *Os de cima e os de baixo*, de Paloma Valdivia (2009), editado pela Kalandraka, um original álbum que convida o leitor a colocar-se em perspetiva, quer em relação aos restantes habitantes do globo, quer em relação aos próprios ciclos da natureza, convidando-o a um olhar solidário para com o Outro e para consigo próprio, tornando-o parte integrante da trama apresentada. Efetivamente, o aspeto gráfico do álbum, cuja ilustração se encontra ora voltada para cima (na parte superior de cada dupla página) ora invertida (na parte inferior de cada dupla página), obriga a este jogo constante de inversão de papéis e de integração em cada um deles.

Uma outra forma interessante de olhar o encontro de culturas, apresenta-nos Vanina Starkoff (2010), em *Dançar nas Nuvens*, obra editada pela Kalandraka. Tendo em vista a concretização do sonho proposto pelo título, e tematizando questões como a importância dos vizinhos, a vida em comunidade, a interajuda e a alegria da diversidade, a criança de raça negra que protagoniza a narrativa, vai, inesperadamente, ver o seu sonho realizado graças aos vizinhos, oriundos de diferentes partes do mundo e portadores de saberes e culturas muito distintas, que foram construindo as suas casas debaixo da sua. A componente pictórica oferece ao leitor não apenas a identidade dos vizinhos e o processo de construção daquela comunidade, mas também as emoções subjacentes a esse processo, onde até as casas parecem dançar ao ritmo do folclore latino-americano, que emerge das várias alusões musicais / culturais - talentos da vizinhança, que vão compondo a obra - e a comunidade<sup>295</sup>.

---

<sup>294</sup>Cf.: Informação disponível em <http://www.casadaleitura.org/>, acedido a 7.7.2017.

<sup>295</sup>Esta obra foi finalista do III Prémio Internacional Compostela para Álbuns Ilustrados em 2010.

De forma subtil e arrojada, a diversidade cultural é tratada por Carla Maia de Almeida e Marta Monteiro (2015), percorrendo os *Amores de Família*, obra dada à estampa pela Caminho, e a cuja análise detalhada já nos dedicamos no capítulo dedicado às Representações da Família na Literatura Infantil<sup>296</sup>. Graças à componente pictórica, este trabalho vai dando a conhecer ao leitor os espaços onde se movem e onde se (re)constituem famílias de todo o mundo.

Um registo diferente, talvez a roçar o *nonsense* podemos encontrar em *Se os animais escolhessem a sua nacionalidade*, de Alice Cardoso e Cátia Vide (2015), editado pela Recortar Palavras. Trata-se de um livro bilingue, escrito em português e em inglês, que começa a ser outra das tendências atuais de produção. A este propósito refere José António Gomes que “raras ainda no nosso país, estas obras têm a virtude de não permitir à criança ignorar que se encontra perante o outro” (Gomes, s/d: 7). O registo humorístico de que se reveste este trabalho não deixa, porém, de apetrechar de curiosidades culturais ou históricas os pequenos textos que compõem cada dupla página, onde a ilustração, para além de uniformizar ambos os registos linguísticos, acrescenta sobretudo apontamentos humorísticos capazes de despoletar a vontade de compreender aquelas opções, ou mesmo de continuar o jogo das autoras.

Pelo roteiro das nacionalidades, encontramos ainda, integrado na coleção “Se eu fosse”, a obra *Se eu fosse nacionalidades*, de Francisco José Viegas e Rui Penedo (2010), editado pela Booksmile. Trata-se de um trabalho muito simples, que conjuga pequenos segmentos verbais com uma acentuada componente icónica, que funcionam como uma espécie de visita guiada aos elementos mais emblemáticos dos países evocados, podendo constituir um possível ponto de partida para aprofundar o conhecimento sobre o tema, mas também para refletir sobre o que nos identifica aos olhos dos outros, tendo em conta que a última dupla página é deixada em branco para o leitor preencher: “Como sou português...” (Viegas, 2010: s/p).

A percorrer o mundo convidam-nos ainda José Jorge Letria e Afonso Cruz (2009), através de *O Alfabeto dos Países*, obra editada pela Oficina do Livro; e Isabel Minhós Martins e Bernardo Carvalho (2013), em *O Mundo num Segundo*, editado pela Planeta

---

<sup>296</sup>Cf. Capítulo II, Parte III.



Tangerina, obras que serão alvo de análise detalhada mais adiante, tendo em conta que enformam o presente *corpus* temático.

## 2. CORPUS LITERÁRIO

Tendo em conta as considerações apresentadas, este tema foi enformado pelas seguintes obras:



Figura 24: Corpus temático LI e Interculturalidade

### 2.1. Critérios de Seleção

Como referimos acima, no ponto dedicado às considerações teóricas, esta temática é muito abrangente, ramificando-se em distintas questões. Tendo em conta que as migrações já haviam sido, de algum modo, alvo de tratamento e questionamento na sessão dedicada a “História e Efemérides na Literatura Infantil”<sup>297</sup>, foi nossa opção enveredar por trabalhos direcionados ora para o encontro de culturas, como acontece com as obras de autoria nacional, ora para o contacto com uma cultura específica, pouco presente ainda na produção dedicada a esta faixa etária, como é o caso de *O Jardim de*

<sup>297</sup>Cf. Capítulo III, Parte III.

*Babai*, que apresenta como cenário o médio oriente, e como protagonista um cordeiro, além de se tratar de um álbum bilingue. Como referimos antes, estes produtos editoriais, sobretudo de índole literária, são ainda escassos na edição nacional. No entanto, de acordo com Suzanne Bukiet (1992: 5), são livros relevantes no que respeita à alteridade: “o outro está presente em cada página nessa língua, nessa escrita por vezes diferente. Para além da simples função linguística, o livro bilingue tem um papel de sensibilização, de despertar da curiosidade, de familiarização e aceitação da diferença”.

Assim, a par do fio condutor oferecido por algumas das questões abordadas no âmbito da sessão anterior (como a emigração), a novidade no tratamento do tema, aliada à diversidade de discursos estiveram na base dos critérios de seleção deste pequeno *corpus*. Era nosso objetivo, como já referimos, proporcionar ao mediador o contacto com obras contemporâneas, capazes de oferecer leituras plurais, e que pudessem, por sua vez, abrir portas para outras leituras, dos livros ou do mundo.

Este conjunto temático compôs-se, assim, de três álbuns: dois de autoria nacional, partilhada, um dos quais poético; e um álbum de autoria única, internacional, que introduz no leque de opções um novo projeto editorial português: a Bruáa, pretendendo-se, deste modo, contribuir para o gradual enriquecimento da galeria literária quer do mediador quer do jovem leitor.

Merece, em nosso entender, um apontamento a introdução de mais uma obra que integra a categoria álbum portefólio, um “Alfabeto”. Efetivamente, já havíamos introduzido o “Dicionário” na segunda sessão, tendo este registo sido muito do agrado dos participantes<sup>298</sup>. No contexto do presente estudo, a introdução destes discursos visa, por um lado, a familiarização com a linguagem poética e metafórica da literatura, como forma de aproximação à poesia, e por outro, a introdução da componente jogo que apela à colaboração do leitor, no sentido de ele próprio também se poder tornar participante da construção de mundos possíveis, através do uso lúdico da linguagem. No âmbito da especificidade do tema que nos ocupa, este “Alfabeto” poderá, nas palavras de Sara Reis da Silva (2017: s/p) “envolver conceitos ou sugestões no domínio

---

<sup>298</sup>Cf. Capítulo II, Parte III.

dos vetores ideotemáticos”<sup>299</sup>, uma vez que é de interculturalidade, e das questões que deste tema emanam, que se fala.

As obras mais direcionadas para o encontro de culturas, permitem, a nosso ver, quebrar alguns dos silêncios a que se refere Ângela Balça (2006: 236), e a que já nos reportamos no ponto anterior, uma vez que parece ter sido preocupação dos autores introduzir não apenas espaços geográficos menos frequentes nas obras de potencial receção infantil, como levantar questões que, ultrapassando largamente o estereótipo, são indutoras de reflexões mais profundas, como veremos no ponto que se segue.

---

<sup>299</sup>A investigadora Sara Reis da Silva tem vindo a proferir algumas comunicações no âmbito desta tipologia de obras. No 7º Encontro de Literatura Infantojuvenil de Estarreja, que teve lugar no dia 22 de abril de 2017 na Biblioteca Municipal de Estarreja, a autora apresentou a comunicação “Letras e Números: crescer, ler e aprender com os primeiros livros”, momento onde foi recolhida a informação citada.

## 2.2. Análise do *Corpus*

### 2.2.1. *O Jardim de Babai*

Somos convidados a entrar nesta obra através de uma capa de fundo bege (que posteriormente associaremos ao deserto – ou à solidão), onde marcam presença, para além do título, do autor e da editora, de forma sóbria, um apontamento pictórico composto por uma árvore, uma ave e uma pantera, animais cuja posição sugere movimento rápido. O vazio – que se estenderá a ambas as guardas, e a palavra *Babai* são os responsáveis pelo estranhamento que caracteriza esta “porta de entrada” no álbum. A contracapa apresenta exatamente os mesmos elementos, com a particularidade de o texto verbal se encontrar escrito em persa e os animais se apresentarem em posição mais repousada.

Tratando-se de um livro bilingue, onde, para além de coexistirem “duas línguas com pouca ou nenhuma familiaridade entre si” (Mota: 2016: 181), também coexistem duas culturas distintas, estes elementos revelam-se de significativa importância. Efetivamente, a contracapa passa a ser a capa quando lemos o conto persa presente na obra, cuja narração começa pelo fim. Assim, o que corresponde a um dos episódios finais da narrativa escrita em português, corresponderá a um dos episódios iniciais da narrativa persa, justificando-se, deste modo, as opções das ilustrações presentes quer na capa, quer na contracapa.

Ainda ao nível dos elementos paratextuais, tendo em conta a natureza bilingue da obra, ganham destaque as páginas dedicadas às traduções, bem como a ficha técnica e folha de rosto, que fornecem ao leitor um conjunto de informações que vão auxiliar a leitura da obra, como o significado da palavra *Babai*, ou o modo como deve ser lido o livro.

Pelo facto de estes dois alfabetos se encontrarem associados a culturas muito distintas, entre outros aspetos, sob o ponto de vista religioso, este trabalho bilingue poderá constituir uma mais-valia ao nível do diálogo inter-religioso, questão, que como vimos antes, ainda não é suficientemente tematizada em obras que versam sobre a temática intercultural. Com efeito, parece-nos pertinente o facto de esta obra ser

recomendada pelo Plano Nacional de Leitura para Leitura Orientada no 4º ano de escolaridade<sup>300</sup>: a aparente simplicidade do álbum integra um conjunto de não ditos que só poderá ser alcançado com o domínio de competências leitoras, literárias e enciclopédicas que requerem já alguma maturidade. Por outro lado, a exploração da temática intercultural que lhe subjaz exige, a nosso ver, a intervenção do mediador, enquanto guia de descoberta do Outro.

Num primeiro olhar, a diversidade cultural neste álbum é dada a ler, como veremos adiante, através de elementos da fauna e da flora. O Homem aparece apenas enquanto narrador na primeira pessoa do conto persa, em diálogo com o protagonista da narrativa, numa atitude de deslumbramento e questionamento perante a obra de *Babaï* “Mas aqui nada mais há que pedras e areia. Como conseguiste que crescessem?” (Sadat, 2013: s/p). O desenrolar da narrativa, cuja trama apresentamos de seguida, encarregar-se-á de, progressivamente, transformar o impossível no possível, trazendo resposta(s) para esta questão.

Protagonizado por um pequeno cordeiro, *Babaï* (que corresponde, em português, à onomatopeia memé), esta obra, aparentemente simples, está, com efeito, cheia de surpresas, qual tapete saído do universo das *mil e uma noites*. O cenário é composto pelas montanhas do Irão, que remetem para um enorme vazio, representado pela ausência de elementos, quer pictóricos, quer textuais, na composição das páginas iniciais desta narrativa. Um vazio que pode também ser associado à solidão e ao conseqüente aborrecimento do cordeirinho, representação minimalista que não abandonará a obra, e que irá alternar com a construção do jardim de *Babaï*, de cada vez que o leitor é interpelado para tentar adivinhar o elemento que se segue na composição do jardim, sugerindo o espaço em branco necessário à reflexão e ao diálogo com o texto.

À medida que o jardim de *Babaï* vai sendo construído, as páginas vão ganhando a cor dos elementos convidados para o jardim, culminando numa exuberante dupla página totalmente preenchida por um tapete persa que contém todos os elementos que o cordeirinho “chamou” para sua companhia: árvores e todo o tipo de plantas; aves e outros animais de pequeno ou grande porte, e até feras – numa composição

---

<sup>300</sup> Cf. [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/escolas/uploads/livros/11\\_quarto\\_ano\\_leitura\\_orientada\(10\).pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/escolas/uploads/livros/11_quarto_ano_leitura_orientada(10).pdf), acedido a 15.5.2017.

harmoniosa. E quando julgamos que a história chegou ao fim, com *Babaï* a dormir feliz no centro do seu jardim, eis que a aventura continua, num regresso à narrativa, partindo do seu final. Um verdadeiro jogo com o leitor, que convida a uma mudança de perspetiva, a um novo olhar. Esta outra história que o tapete desvenda constitui também um convite ao conhecimento de outros registos culturais, pois, efetivamente, o texto persa é lido da direita para a esquerda.

À aparente simplicidade da narrativa são, ao longo da obra, acrescentadas pistas de reflexão quer para o leitor criança, quer para o leitor adulto, assim como saberes enciclopédicos de diferentes áreas. *Babaï* tinha um problema: “aborrecia-se” (Sadat, 2013: 4). Para resolver o seu problema, decidiu fazer um jardim. O que era preciso? O cordeirinho, implicitamente ajudado pelo leitor, que é constantemente interpelado, vai escolher o local para plantar o seu jardim: “Terra, água e sol! *Babaï* tinha de encontrar uma parcela de terra, soalheira, próxima de uma nascente” (Sadat, 2013: 8). E as sementes? Onde iria encontrá-las? E a descrição apresenta, a nosso ver, em jeito de “alerta”, sobretudo ao leitor adulto, uma analogia com a busca de respostas e soluções inerente ao ser humano: “Com a passagem do tempo, das estações, o vento fora deixando muitas sementes no corpo coberto de lã de *Babaï*. *Babaï* recolheu-as do seu pelo, uma a uma, com muita paciência, e plantou-as delicadamente com as suas patinhas” (Sadat, 2013: 12). Segue-se a rega e o povoamento do jardim com toda a espécie de animais, até que *Babaï* considerou a sua obra terminada e descansou no centro do jardim (Sadat, 2013: 22). Situação final que parece remeter-nos para a imagem da criação do mundo, pois são também seis as etapas de construção do jardim, e a sétima corresponde ao descanso, um intertexto bíblico que, pela sua universalidade, ultrapassa as fronteiras culturais, e neste caso, religiosas, apresentando-se, à luz desta leitura, como herança da humanidade.

Para além da predominante temática “intercultural”, visível desde a materialização do discurso verbal que é apresentado nas duas línguas, aos aspetos geográficos e culturais, desta obra emergem em larga medida saberes ligados ao ambiente e à natureza, mais concretamente à fauna e à flora. Paralelamente, coexistem representações artísticas, dadas a conhecer através do tradicional tapete persa que congrega os elementos e chama a si, ainda, a figura do contador de histórias, que toma

um chá com *Babai* enquanto ouve a história da construção do seu frondoso jardim (Sadat, 2013: 32). Um misto de sonho e de realidade, de concretização da utopia através dos mundos possíveis criados pela literatura infantil, como refere Azevedo (2011: 9): “os livros da literatura infantil falam-nos do desejo e da possibilidade de aspirarmos à utopia, de a concretizarmos e de a tornarmos exequível”.

### 2.2.2. O Alfabeto dos Países

O álbum poético sob a forma de álbum portefólio que neste caso se materializa num Alfabeto, parece agradar particularmente a José Jorge Letria. O primeiro título desta natureza, *Alfabeto dos Bichos* (Letria e Letria, 2005), foi, de acordo com a editora Oficina do Livro<sup>301</sup>, proposto pelo autor, que, “desde o início, manifestou a intenção de continuar a publicar projetos desta natureza” (Pimenta, 2010). O título que nos ocupa, no âmbito deste estudo, é o segundo a vir a lume, tendo entretanto sido já publicados mais dois volumes<sup>302</sup>.

À porta de entrada deste álbum encontra-se um claro convite a percorrer o mundo, sugerido não apenas pelo próprio título, como também pelas ilustrações que preenchem a capa: um conjunto de personagens “miniaturizadas” (com quem o leitor irá travar conhecimento ao longo da viagem literária), e que na sua maioria sugerem movimento, propõem uma espécie de jogo de associação, convidando a pôr à prova os conhecimentos culturais de cada um. Um jogo que não se revelará difícil, sobretudo para o leitor possuidor de algum conhecimento de natureza geográfica, uma vez que as escolhas do ilustrador recaíram ora sobre raças concretas, ora sobre personagens estereotipadas, como o típico francês com a “baguete” debaixo do braço, ou o “viking” dinamarquês. A figura central é a emblemática personagem histórica Vasco da Gama, qual descobridor que vai acompanhar o leitor português, guiando-o ao longo da sua viagem.

Já a contracapa, além de alguns apontamentos pictóricos que podem prosseguir o mesmo objetivo, apresenta um paratexto verbal que interpela diretamente o leitor

---

<sup>301</sup>Esta informação foi veiculada por Rita Pimenta, jornalista do Público, no artigo “Alfabetos Ilustrados”, publicado em 7/3/2010 na revista Pública.

<sup>302</sup>O *Alfabeto do Corpo Humano* (Letria e Cruz, 2010); e *O Alfabeto da Natureza* (Letria e Albuquerque, 2011).

“Queres viajar através das letras? Com o Alfabeto dos Países, poderás correr o mundo e conhecer diferentes terras, gentes e costumes. Descobre os países de A a Z. Onde gostarias mais de viver?” (Letria e Cruz, 2009: contracapa). Esta mensagem poderá, a nosso ver, funcionar como mote de descoberta, ora para leitores ainda em fase inicial de formação, ora para leitores menos competentes, para os quais não terá sido tão fácil entrar no jogo de associação que capa e contracapa parecem propor. Curiosamente, esta obra é recomendada pelo Plano Nacional de Leitura para Leitura Orientada, para alunos de 5º e 6º ano sem hábitos de leitura<sup>303</sup>, o que parece comprovar a versatilidade de leituras que é possível realizar a partir deste álbum poético.

À semelhança do que acontece com as restantes obras desta “coleção”, ambas as guardas são preenchidas pelas letras maiúsculas, em formato impresso, do alfabeto português, e apresentadas em diferentes cores, a sugerir a diversidade inerente a cada um dos temas.

A obra compõe-se de 23 poemas curtos, alusivos a 22 países distintos, que, apenas obedecendo à ordem alfabética, vão atravessando continentes e fazendo paragens ao sabor das intenções e da mestria do autor, que já nos habituou a textos carregados de intertextos, dos quais espreitam áreas do saber como a História ou a Geografia, ao mesmo tempo que, problematizando questões sociais, económicas, ambientais e até políticas interrogam o leitor, convidando-o a ler o mundo sob diferentes perspetivas. As inúmeras curiosidades que integram os diferentes poemas transformam este álbum numa espécie de roteiro de viagem, do qual o conhecimento enciclopédico sai muito enriquecido, e a curiosidade altamente estimulada.

Sob a aparente simplicidade de um Abecedário, discurso que se transformou num instrumento de maior liberdade artística, como referiu Rita Pimenta (2010), é notória a preocupação do autor, por um lado em fugir aos estereótipos, e por outro em dar voz a países / povos normalmente silenciados, dois dos problemas que foram levantados no que ao tratamento da temática da interculturalidade diz respeito, no ponto dedicado às considerações teóricas.

---

<sup>303</sup>

Cf. [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/escolas/uploads/livros/17\\_quinto\\_e\\_sexto\\_anos\\_alunos\\_sem\\_habitos\\_de\\_leitura\(9\).pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/escolas/uploads/livros/17_quinto_e_sexto_anos_alunos_sem_habitos_de_leitura(9).pdf), acedido a 15.5.2017.



Podemos encontrar países como Nepal, Omã, Quênia, Turquia, Vietname, Líbano ou Uruguai, entre os exemplos de referências pouco habituais na produção literária para a infância, como podemos cruzar-nos com povos que falam a mesma língua, como o Brasil, ou que habitam o mesmo continente que o leitor, como a França, a Grã-Bretanha ou a Suíça. E deparamo-nos, até, com um país por inventar, a Xislândia, como espaço para o sonho, para a construção de um país possível, numa espécie de analogia com o “mundo possível” que é a literatura. O autor convida o leitor a convocar os seres que habitam o maravilhoso, como as fadas e os duendes, e a criar o seu mundo, talvez um mundo onde “caibam, vivendo em paz, todos os países de que este livro fala” (Letria e Cruz, 2009: s/p), como refere o autor na dedicatória que faz aos seus netos.

É notória, com efeito, esta preocupação com a busca do entendimento e da paz entre as nações ao longo de todo o álbum. Por entre saberes de ordem geográfica, como as bandeiras, as capitais, os continentes, a língua, as fronteiras, os rios, as montanhas, a fauna e a flora; saberes de natureza cultural e artística, ligados ao desporto, à música, à dança, à literatura, à pintura, à gastronomia ou aos costumes; saberes de origem histórica e até religiosa, que passam por monumentos, deuses, mitos e rituais, as dualidades guerra / paz, pobreza / riqueza e até a problemática ambiental vão perpassando o poemário, detendo-se, de forma mais ou menos implícita nos locais mais improváveis (ou habitualmente mais silenciados).

O texto dedicado ao Omã, por exemplo, é pródigo na problematização de questões políticas - “e é por causado petróleo que lhe dão sempre atenção” (Letria e Cruz, 2009: s/p), que por sua vez despoletam conflitos, “a violência não dá frutos se a árvore for a da fé” (Letria e Cruz, 2009: s/p), uma questão que o autor retoma no poema dedicado ao Vietname, que termina com uma crítica à invasão do espaço do Outro, “Entre búfalos e templos / nos extensos arrozais,/ disse baixinho ao vento: /O invasor está a sempre a mais” (Letria e Cruz, 2009: s/p). Até a Suíça é chamada ao tema, pela sua neutralidade “Vivendo fora das guerras, / tornou-se um país neutral / e assim, rica e discreta, / vive nesta Europa plural. (Letria e Cruz, 2009: s/p); uma realidade que vai contrastar por exemplo com uma “África sem nada” (Letria e Cruz, 2009: s/p), referida no poema dedicado à Zâmbia. É do mesmo continente que surge, igualmente, a problematização de questões ambientais, nomeadamente a proteção das reservas e das

espécies, tematizada no texto sobre o Quênia: “Nas reservas protegidas / os leopardos predadores / têm até a ilusão / de que não há caçadores. / É África em estado puro / para o turista aprender / que a Terra só tem futuro / se a soubermos proteger” (Letria e Cruz, 2009: s/p).

Apesar da seriedade das questões levantadas pelo autor, este Alfabeto não deixa de integrar curiosidades, muitas vezes introduzidas de forma humorística, que oferecem à obra apontamentos de alegria, proporcionada pela diversidade, conferindo-lhe, deste modo, leveza e acessibilidade. A introdução de vocábulos da própria língua, que encontramos, por exemplo no poema dedicado ao México, como “*sombrero, tequilla, tacos, mariachis*” (Letria e Cruz, 2009: s/p), mas também à Hungria, com a referência ao “*goulash*” (Letria, 2009: s/p), ao Japão, com o seu famoso “*sushi*” (Letria e Cruz, 2009: s/p), ou à Rússia, onde o universo infantil se faz representar pelas emblemáticas “*matrioskas*” (Letria e Cruz, 2009: s/p), constituem alguns desses apontamentos. É ainda evidente a preocupação do autor com o destinatário preferencial da obra: a referência a Hans Christian Andersen no poema dedicado à Dinamarca, é, a nosso ver, um desses indícios, “Foi de Andersen o berço / e também o alimento / dos seus contos imortais / escritos no livro do tempo” (Letria e Cruz, 2009: s/p). Com efeito, o autor consegue neste texto misturar a imagem mais emblemática da Dinamarca, os Vikings (que poderia remeter para um tratamento na base do estereótipo), às “origens” da Literatura Infantil<sup>304</sup>, abrindo portas ao leitor a quem se dirige.

Tratando-se (também) de um álbum poético, merece destaque o trabalho de Afonso Cruz, enquanto ilustrador, cuja complementaridade que oferece ao poema, vem justificar a definição que Sara Reis da Silva (2011 a: 274) apresenta para este produto: “a designação de álbum poético engloba publicações nas quais se verifica uma articulação ou uma proximidade entre o discurso verbal e o discurso visual. (...) resulta num objeto estético com um elevado grau de coerência e potencialmente fomentador de múltiplas leituras (...)”.

Com efeito, além das notas de humor que acrescenta ao trabalho, nomeadamente através do movimento que confere a determinadas ilustrações, ou do

---

<sup>304</sup>A aplicação do termo “origens” neste contexto fundamenta-se apenas no facto de Andersen ser considerado o “pai da Literatura Infantil”.

exagero com que trata alguns estereótipos de que são exemplo a França, a Grã-Bretanha ou a Suíça, a complementaridade oferecida ao texto verbal parece ser a função que predomina ao nível da ilustração nesta obra.

Neste sentido, as opções de Afonso Cruz recaem, por um lado, sobre o enriquecimento do texto verbal, como se verifica no caso da Austrália, onde o poema faz referência ao canguru, e o texto icónico apresenta um coala; ou na representação de monumentos, alguns dos quais emblemáticos, como acontece com a França ou a Grã-Bretanha, mas outros mais desconhecidos, como acontece com o Omã ou o Vietname, que remetem para locais de culto característicos da religião evocada no texto. Por outro lado, funcionam como uma espécie de enciclopédia ou dicionário ilustrados, o que é visível por exemplo através da apresentação da bandeira de cada país; mas também na representação de aspetos mais distantes da realidade do leitor, como algumas raças, instrumentos musicais alusivos a apontamentos ligados à música presentes no poema, pratos típicos ou aspetos da fauna e da flora. Em alguns casos, as opções parecem ser ainda mais arrojadas, sobretudo quando obrigam o leitor a questionar a ilustração: acontece por exemplo no Canadá, cujo texto icónico remete para a figura do índio, ou do Uruguai, que representa um passo de tango, dança normalmente associada à Argentina. No mesmo sentido parece ir a ilustração escolhida para acompanhar o poema Portugal, onde o grande plano concedido a Vasco da Gama, parece contrastar com a sugestão de “barco / sapato invertido” sobre o qual se encontra a personagem. Com efeito, este poema, que identifica o país e a nacionalidade do leitor a quem se destina, ao mesmo tempo que nos remete para o passado histórico ligado aos descobrimentos e à emigração “mareantes, emigrantes” (Letria e Cruz, 2009: s/p) questiona esse passado e o seu real impacto, convidando o leitor a uma outra viagem, aos motivos do nosso descontentamento: “Temos uma mesa de reis / e uma história de grandeza, / mas baixamos a cabeça / dando lugar à tristeza” (Letria e Cruz, 2009: s/p).

A pluralidade de leituras que podem ser concretizadas a partir desta obra, convergem, todavia, em nosso entender, para uma das principais funções inerentes à literatura: através do conhecimento do Outro e do respeito pela sua especificidade, tornarmo-nos mais humanos. É, efetivamente, possível encontrar neste trabalho os ingredientes que António Cândido, no seu célebre ensaio sobre o direito à Literatura,

associa à Humanização, “aquele processo que confirma no Homem aqueles traços que reputamos como essenciais, como o exercício de reflexão, a aquisição de saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o sentido da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (Cândido, 1988: 180).

### *2.2.3. O Mundo num Segundo*

Este álbum do Planeta Tangerina, à semelhança da obra analisada anteriormente, integra a ramificação que denominamos de Encontro de Culturas. E consegue, de facto, tornar tal encontro imediato através do ingrediente tempo: no mesmo segundo multiplicam-se acontecimentos em todo o mundo. Ao leitor é oferecido um papel de personagem, de parte integrante dessa engrenagem que é a passagem do tempo, e o valor que cada um lhe atribui, de acordo com a zona do globo onde lhe coube nascer, ou escolheu viver.

Esta obra conheceu uma primeira edição, de pequenas dimensões, num formato próximo ao livro de bolso, como se lhe referiu Ana Margarida Ramos (2009a: 46), em 2008. Volvidos 5 anos, a obra parece ter sentido necessidade de crescer, conhecendo esta segunda edição: um álbum de capa mole e de grande formato. Com efeito, os prémios e recomendações que lhe foram associados justificam, em nosso entender, este crescimento. Para além de vencedor de Melhor Livro Infantil pelo Banco del Libro, em 2010, a obra foi finalista do New Publications 2nd CJ PicturesBook Festival. É recomendada pela Casa da Leitura e ainda pelo Plano Nacional de Leitura, para leitura orientada, no 4º ano de escolaridade. À semelhança do que acontece com a maioria dos álbuns do Planeta Tangerina, trata-se de um álbum sem idade, que não perde atualidade, e que desafia os leitores, como referem os editores na sua página de boas vindas.

“Temos como leitores não apenas as crianças, mas todos os pais e adultos que gostam de álbuns ilustrados e da sua forma única de contar histórias. Sabemos que os nossos livros não são por vezes os mais “fáceis”, mas gostamos de pensar que um álbum ilustrado é um ponto de encontro entre leitores de várias espécies, que uns abrirão portas aos outros, que

grandes e pequenos saberão encontrar as suas próprias chaves na descoberta de um livro.”<sup>305</sup>

Somos convidados a entrar neste álbum a alta velocidade, como se tivéssemos apenas um segundo para percorrer o mundo: elementos pictóricos como um relógio de pulso, um dedo que aponta (sugerindo o fazer parar de um táxi), um cais de embarque, um semáforo, e pessoas que chegam ou que partem, são indicadores de um mundo dominado pela fugacidade do tempo que o atravessa “sempre a correr, sempre apressado” (Martins e Carvalho, 2013: s/p), como nos é revelado no paratexto presente na contracapa, que retoma o segmento que inicia a obra. À velocidade sugerida, embarcamos e deparámo-nos logo com uma guarda que se encontra preenchida com um padrão losangular, que ora remete para a repetição / rotina, ora para o ritmo de vida associado à regularidade do batimento cardíaco. Elementos da ficha técnica ganham forma de bilhete: o passe que é oferecido ao leitor para percorrer os 23 locais do mundo evocados ao longo da obra.

Depois da viagem, aguarda-nos, junto à guarda final, que reproduz o padrão da guarda inicial (porque o tempo não para, e a vida continua), um planisfério legendado, com indicação dos pontos percorridos. Este posfácio, elemento de carácter informativo, pois dele constam o nome das cidades, os respetivos países, e ainda o fuso horário, poderá funcionar, por um lado, como complemento da informação que o leitor não conseguiu descobrir através das pistas dadas ao longo da obra, e por outro, como motor de busca para saber mais sobre o assunto. Sara Reis da Silva (2011 a: 156) apelida-o de “remate estimulante” ao qual pode ser atribuído um “propósito pedagógico”. Simultaneamente, este elemento também parece transmitir a sensação de um mundo pequeno e próximo, remetendo o leitor para a imagem de mundo / *oikos*, enquanto casa comum, habitada por todos.

A originalidade deste álbum prende-se com o tratamento do tema, cuja tónica parece residir na passagem do tempo. Efetivamente, partindo do mote “num segundo”, e como referiu Ana Margarida Ramos (2009a: 46), os autores “recriam a realidade a partir de pontos de vista alternativos”. Para além de uma grande diversidade geográfica,

---

<sup>305</sup> Excerto do texto que acolhe os visitantes da página web da Editora Planeta Tangerina, disponível em <http://www.planetatangerina.com/pt/ola>, acedido em 20.5.2017.

que alberga cidades / países dos cinco continentes, distanciando-se das escolhas mais vulgarizadas, constituindo exemplo Nova Iorque, México, Islândia, África do Sul, ou mesmo o Cartaxo e Velas enquanto cidades portuguesas, para citar apenas alguns, os estereótipos, que tendencialmente figuram em obras desta natureza, não encontram aqui lugar. Neste álbum, o mundo “é uma aldeia global habitada por gentes e culturas diferentes, regidos por ritmos também distintos, mas com rotinas e comportamentos reconhecidos e repetitivos, segundos vividos simultaneamente de formas particulares” (Ramos, 2009a: 46).

O Encontro de Culturas tem lugar neste álbum através dos aspetos rotineiros que fazem parte do quotidiano de qualquer habitante do planeta, seja ele criança, jovem, adulto ou idoso – todos marcam presença na viagem. A escola, o trabalho e o lazer integram as diferentes rotinas apresentadas: rotinas com as quais o leitor, ora se identifica, na maioria das situações, ora (re)conhece como “pertença” da região evocada. Este quotidiano, feito das pequenas coisas, convive, porém, com a grandeza e os mistérios da natureza, que podem vir do oceano ou do interior da Terra: “... Um barco é apanhado por uma tempestade no Mar Báltico. (...) / ... Ao fim de muitos dias, o vento começa a soprar no mar alto. (...) / ... Um vulcão entra em erupção do outro lado do mundo” (Martins e Carvalho, 2013: s/p).

Enquanto grande protagonista deste trabalho, a componente pictórica, que se apresenta num registo próximo da Banda Desenhada<sup>306</sup>, é a grande responsável pela multiplicidade de leituras que dela espreitam. Convivem, com efeito, nesta volta ao mundo, espaços interiores com espaços exteriores, de que são exemplo a casa, o carro, o elevador, a barbearia, a rua, a escola, o quintal, a estação de caminhos-de-ferro, a praia, o mar ou a floresta, que, por sua vez podem ser vistos enquanto realidades contrastantes, como campo vs cidade, trabalho vs lazer, agitação vs tranquilidade, tragédia vs comédia, tristeza vs alegria, obrigando a uma constante mudança de perspetiva. A riqueza de pormenores ao nível da ilustração faz com que o leitor se detenha a cada dupla página, procurando no texto icónico aquilo que apenas é sugerido

---

<sup>306</sup>Este álbum, aquando da sua primeira edição, foi já alvo de análise por autores aos quais nos temos vindo a referir, como Ana Margarida Ramos (2009a) e Sara Reis da Silva (2011 a). Ambas as autoras, assim como os próprios editores, na sinopse constante da página *web* do Planeta Tangerina, fazem referência à aproximação da ilustração deste álbum à Banda Desenhada.

nos pequenos segmentos verbais, numa espécie de jogo, onde procura não apenas o local evocado, mas talvez também o seu próprio lugar nesse mundo e nesse segundo.

Embora pontualmente surjam referências, ao nível do texto verbal, à localização geográfica para que remete a ilustração, como acontece com o “Mar Báltico”, “Nova Iorque”, “cidade mexicana”, “quintal português”, “aldeia marroquina”, “cidade da Venezuela” (Martins e Carvalho, 2013: s/p), a maioria das pistas espaciais encontram-se entre os elementos pictóricos. Assumem roupagens variadas: sob a forma de bandeira, de que é exemplo a dupla página que abre o álbum, e que remete, através daquele elemento associado à língua, cujo registo preenche alguns letreiros que compõem aquela paisagem urbana, para a Argentina; aludindo a locais concretos, como Budapeste, no caso da Hungria, ou SouthBay, na evocação de Chicago; através das cores, seja da pele, seja da própria terra, como é o caso da ilustração correspondente a Angola, cuja representação do solo surge a vermelho; ou com alusões ao clima, como acontece, de forma particularmente evidente, na representação da Rússia e da Islândia, implícitas no vestuário ou na paisagem. A presença de cartazes ou letreiros na língua do país evocado, e presente num conjunto significativo de ilustrações, constitui, de igual modo, uma pista de localização, mas também um referente cultural conducente ao desejado encontro de culturas.

A leitura deste álbum já cumpriria uma das principais funções da literatura, que, de acordo com Pedro Cerrillo (2013: 18) “hace posible un conocimiento crítico del mundo y de la persona”, através das possibilidades de leitura a que já aludimos. No entanto, parece-nos que o lado inacabado que emerge de alguns segmentos textuais ou de determinados apontamentos pictóricos, são portas abertas à reflexão, que poderão constituir ponto de partida para várias outras histórias, pessoais, familiares, do mundo ou dos livros. Se nos detivermos em segmentos como “...Uma mulher muito, muito velha fecha os olhos para dormir. (...) / ...Uma encomenda chega ao seu destino. (...) / ...Uma mulher deixa cair qualquer coisa muito importante. (...) / ...Um ladrão abre uma porta (é possível que seja a de sua casa).” (Martins e Carvalho, 2013: s/p), apenas para citar alguns exemplos, sentimo-nos quase convocados para dar corpo e contexto a estes pedacinhos de histórias, que podiam pertencer ao universo de cada um de nós.

Esta convocação do leitor para a obra conhece, a nosso ver, o seu expoente máximo no jogo de encaixe presente na última dupla página, o chamado *mise en abîme visual*, que A. M. Ramos (2009a: 46) considera de “estratégia tipicamente pós moderna de desconstrução da ficção pela implosão das barreiras entre os diferentes níveis diegéticos”<sup>307</sup>. Com efeito, esta dupla página, protagonizada por um jovem adolescente que fala a mesma língua do leitor português, e cujo cenário parece representar as principais características associadas a esta fase, é capaz de provocar no leitor, sobretudo no destinatário preferencial da obra, esse efeito de parte integrante da engrenagem que é a passagem do tempo, e o valor que cada um lhe atribui, a que aludíamos no início desta análise.

---

<sup>307</sup>Podemos encontrar outros exemplos desta tendência, a que Pilar Bendoiro Mariño (2009) também apelida de metaliteratura, em obras como Patacrua e Solchaga, Javier (2010). *A princesa de Aljustrel*. Pontevedra: Oqo; ou Núñez, Marisa e Bansch, Helga (2007). *Chocolata*. Pontevedra: Oqo. A autora refere, a este propósito que “Introducir tal fenómeno na literatura infantil contribúe a que o seu lector comece a ser consciente da gran importancia da lectura así como lleaxude a familiarizarse con ela xa que se lleamosa como exemplo no relato o seu uso de forma cotiá” (Bendoiro Mariño, 2009: 81-82).



### 3. SUGESTÕES DE ABORDAGEM AOS TEXTOS

Apesar da temática desta sessão sugerir algum distanciamento em relação aos temas anteriores, nos quais se privilegiou a proximidade e a identificação com os textos, visando a crescente familiarização com a literatura, as sugestões de abordagem que delineamos para a exploração deste conjunto de obras continuam a permitir que, ao mesmo tempo que leitor e mediador avancem na exploração do potencial temático e enciclopédico da literatura destinada preferencialmente à infância, não deixem de encontrar respostas às suas inquietudes, nem de levantar questões acerca do seu lugar no mundo.

Por outro lado, se tivermos em conta os resultados das leituras da última sessão, sobretudo no que à emigração diz respeito, o tratamento deste tema oferecia, a nosso ver, como já referimos no ponto dedicado aos critérios de seleção, quer continuidade, quer complementaridade ao anterior.

Assumindo o questionamento como uma das principais funções da literatura, procuramos, através da analogia do cordeiro narrador de *O Jardim de Babai* com a infância, e, por sua vez, com o leitor criança, conduzir / convidar o pequeno leitor a refletir sobre si próprio e sobre o seu pequeno mundo. Esta proposta visava a comparação dos vários microcosmos, numa perspetiva de valorização das diferentes realidades, mas também despertar a consciência do poder transformador de cada indivíduo, sobretudo das crianças, ao colocarem os seus talentos (as suas sementes) ao serviço do Outro. A gratidão e o altruísmo que pretendíamos ativar através destas sugestões, afiguravam-se como ingredientes / valores que iriam otimizar as restantes leituras.

A exploração da vertente intercultural propriamente dita deu corpo à maioria das pistas de abordagem. Tentamos, todavia, colocar sempre a tónica nos textos propostos, quer ao nível do conteúdo quer da forma, e partir de elementos presentes nas obras, como por exemplo o “tapete” de *O Jardim de Babai*, ou a forma discursiva de *O Alfabeto dos Países*. Com efeito, à luz dos valores já ativados, desenvolver estratégias de “leitura crítica” em relação ao tema, como lhe chamou Margarida Morgado (2010: 28), constituía um dos principais objetivos desta sessão.

“Chamamos leitura crítica à leitura que procura perceber o que a literatura tem a dizer sobre a contemporaneidade e sobre a cidadania multicultural; que procura descobrir como as obras de literatura atendem, ao nível superficial e profundo, à diversidade cultural; que convidam o leitor a desenvolver um juízo crítico, informado, sobre o que lê, sendo criança e manuseando artefactos propositadamente preparados para ela”.

As propostas que previam o recurso ao globo ou ao planisfério, assim como a ludicidade que procuramos integrar em sugestões como a elaboração do dicionário dos países sonhadores, da ilustração de um planisfério, ou do jogo de cartas, serviam o propósito de facilitar a compreensão da leitura (tendo em conta as idades do nosso público alvo), de associar os livros a diferentes saberes, e de descobrir o prazer da criação a partir da riqueza e da diversidade cultural. Partilhamos, neste sentido, da visão de Elisa Sousa (2008: 57), quando refere que:

“O texto literário é, assim, assumido como recurso que favorece as competências linguísticas, o trabalho sobre a língua, a dimensão cognitiva da aprendizagem, na medida em que existe uma relação constante entre o que é aprendido e os conhecimentos prévios do leitor. (...) E dominar a língua é encará-la como espaço de jogo, de exploração, de liberdade, lugar de fantasia e de fruição.”

Continuou a ser nossa preocupação dar ao livro um destaque cada vez maior nas rotinas da família, não apenas através da identificação, tornando-o motivo de conversa e procurando envolver o máximo de elementos, como vínhamos privilegiando até ao momento, mas também pelo prolongamento do prazer da leitura, o que tentamos concretizar através da proposta de criação do abecedário e do jogo de cartas, a que já aludimos, e da criação da caixa ou tela intercultural para guardar / expor recordações de viagem: um artefacto que remeteria para o livro, ao mesmo tempo que seria enriquecido com histórias de vida da família.

Destacam-se, neste sentido, das orientações apresentadas, os seguintes objetivos:

- Contactar com textos indutores de questionamento, gradualmente mais complexos;
- Explorar a diversidade cultural e o encontro de culturas através da literatura;
- Alargar o conhecimento enciclopédico sobre o tema;

- Despertar a consciência cívica de cada leitor, numa perspetiva de desenvolvimento de atitudes de respeito e de valorização da diferença;
- Alargar o conhecimento de géneros discursivos presentes na Literatura Infantil Contemporânea, com destaque para o álbum e para a poesia;
- Continuar a associar, progressivamente, a literatura às grandes questões da atualidade tendo em vista o desenvolvimento de atitudes proativas;
- Consolidar rotinas de literacia familiar associadas à leitura literária.

Este conjunto de obras foi acompanhado das pistas de abordagem constantes da figura 25, assim como de um pequeno retrato da personagem “Babai”, com o objetivo de auxiliar a exploração dos elementos paratextuais do livro, e, simultaneamente, servir de guia / companheiro ao longo da leitura. Posteriormente, a sua utilização como marcador faria o leitor (re)visitar aquele “Jardim” e recordar as descobertas e emoções do momento de encontro com a obra.

Foram ainda apresentados, no blogue de apoio ao projeto, dois recursos complementares: *O Mundo num Segundo* narrado pelos autores, em formato de audiolivro, como meio de aproximação entre autor e leitor; e indicação de uma página com sugestões criativas de elaboração de “abecedários e alfabetos”, um recurso de caráter mais lúdico que pretendia potenciar a exploração deste género discurso, que integrava o *corpus* temático desta sessão.<sup>308</sup>

---

<sup>308</sup> Cf. <http://educacaoliterarianafamilia.blogspot.pt/p/recursos.html>

## Sessão 4

### Literatura Infantil e Interculturalidade

#### Obras



#### Pistas de abordagem

1. “As minhas sementes” (qualidades que posso partilhar).
2. “O meu jardim” (quem quero atrair para junto de mim).
3. “Tapetes de histórias”: seguindo o modelo desta obra, e aproveitando as sugestões 1 e 2, desenhar / construir um tapete que conte uma possível história noutra parte do mundo.
4. “Detetives de tapetes”: observar tapetes persas (ao vivo, na internet...) e tentar imaginar uma conjugação possível entre os elementos que os compõem.



5. Atender à forma como o autor compilou, em forma de poema, um conjunto de saberes culturais, históricos e geográficos de cada país.
6. Localizar no globo ou no planisfério alguns dos países presentes na obra.
7. Elaborar ilustrações alternativas para Portugal (ou outro) baseadas noutros aspetos do país (presentes ou não no poema).
8. “Dicionário dos países sonhadores”: a partir do modelo do *dicionário das palavras sonhadoras*, elaborar um poema semelhante com base em nomes de países (Ex: “Austrália, um país com um bolso no ventre.”).
9. “Caixa Intercultural” (ou tela): recolher imagens dos vários países presentes na obra e decorar uma caixa ou uma tela. A caixa poderá servir para guardar recordações de viagem.



10. “Caça pistas”: tentar descobrir qual o país evocado em cada dupla página através das pistas dadas pela ilustração.
11. Ilustrar um planisfério com as pistas encontradas.
12. Construir pequenos cartões com aspetos culturais de cada país presente (nesta obra e no alfabeto dos países) e inventar um jogo: (por exemplo um jogo de cartas – famílias: haverá quatro cartas sobre cada país e o objetivo é completar o maior número de países).

Figura 25: LI e Interculturalidade - Sugestões de abordagens aos textos

## 4. RECEÇÃO / RESULTADOS

Este conjunto temático revelou-se particularmente profícuo do ponto de vista da receção leitora, quer por parte dos mediadores, quer dos pequenos leitores, tendo proporcionado, de acordo com os participantes, verdadeiras viagens à volta do mundo, repletas de descobertas, não apenas sob o ponto de vista geográfico e cultural, mas uma vez mais, de histórias de vida familiar, e ainda de interessantes reflexões induzidas pela colocação no lugar do Outro.

À semelhança da metodologia que vimos adotando nos capítulos temáticos, apresentaremos a análise de resultados, obra a obra, de acordo com as partilhas dos participantes.

### 4.1. *O Jardim de Babaï*

A entrada nesta obra partiu da apresentação do “retrato de Babaï”, a que nos referimos no ponto anterior. A totalidade das crianças identificou a personagem como sendo uma ovelha (vocábulo mais familiar do que cordeiro). O grupo compreendeu, todavia, tratar-se de algo mais, uma vez que esta ovelha era “um pouco estranha”, “tinha corpo de flor ou de árvore” e parecia estar a plantar algo, inferências que encontraram eco nos elementos paratextuais, que remetiam para “O jardim daquela estranha ovelha”, bem como para a(s) narrativa(s) presentes.

Os participantes referiram, positivamente, a empatia criada entre a criança e a personagem, que consideraram simpática, pelo facto de acolher tantos animais no seu jardim. A representação icónica do tapete que encerra, de forma quase apoteótica, a primeira narrativa foi uma das ilustrações preferidas das crianças, tendo constituído motivo, ora para chamar o resto da família para encontrar “Babaï” naquele tapete, no caso de uma das crianças, ora para viajar através do mesmo, como veremos mais adiante a propósito da exploração de algumas das pistas sugeridas.

O elemento que causou maior estranhamento, de acordo com a partilha dos participantes, foi o alfabeto persa. Nenhuma das crianças tinha tido ainda contacto com outro alfabeto, para além daquele que utilizava. Tratou-se de uma descoberta que levou

algumas famílias a explorar diferentes caminhos. Um dos pais, que havia estudado hebraico, facto desconhecido do filho, aproveitou para falar da sua experiência, e de mostrar, recorrendo à internet, diferentes alfabetos, como o hebraico ou o grego. Uma outra família viajou virtualmente até ao Irão, e, embalada pelo cenário, aproveitou também para conhecer o deserto do Saara, que iria depois ser aproveitado para dar corpo a uma nova atividade.

O facto de a obra contar duas histórias diferentes foi igualmente novidade para o grupo. A maioria das crianças apreciou o facto de o livro poder “esconder tantas coisas diferentes”. Uma das crianças mostrou-se particularmente surpreendida pois esperava que a história persa correspondesse à que era narrada em português.

As sugestões de procurar “as minhas sementes” e de construir “o meu jardim”, tendo provocado a identificação da criança com o protagonista da(s) narrativa(s), serviu como exercício de reconhecimento do potencial que cada um encerra e da valorização do seu entorno, quer familiar, quer escolar. Foram registadas qualidades como “responsável”, “generosa”, “amigo(a)”, “bem-disposto” e “bom exemplo”: esta última característica prendia-se com o facto de a criança ter assumido que não eram apenas os pais que davam bons exemplos aos filhos, mas que o contrário também sucedia, pois tinha sido o seu exemplo, enquanto filha, que começara a rezar todas as noites, a contagiar a mãe para que também o fizesse. Os familiares mais próximos e os amigos da escola foram os principais “convidados” para o jardim de cada um, registando-se, contudo, situações onde também teriam lugar outros familiares que estavam longe, sobretudo no caso de crianças com família dispersa. Decorrente desta reflexão, foi elaborado um trabalho (o Jardim de Lailai – figura 25), a que nos reportaremos de seguida, que representa de modo muito claro a conceção positiva que a criança tinha do seu microcosmos.

A associação da Pérsia aos tapetes, para além de ter remetido uma das famílias para o universo dos “tapetes voadores”, revelou-se uma interessante fonte quer de conhecimento, quer de (re)criação. Efetivamente, a quase totalidade das famílias, aproveitando o mote das pistas “tapetes de histórias” e “detetives de tapetes”, foram muito além da pesquisa. Desde a construção de tapetes a partir da história de vida da

criança, passando pela construção de uma narrativa que partia de um tapete persa que constituía a paisagem avistada da janela da personagem principal, até à utilização do tapete do quarto da criança, de legos e outros brinquedos, e dos membros da família, para dar corpo a uma aventura imaginária, *O jardim de Babai* revelou-se um verdadeiro motor de criatividade.

Foi, efetivamente, a partir destas atividades que compreendemos quão longe a educação literária em ambiente familiar pode levar, e quão inesgotável é o manancial que jorra da boa literatura para a infância. Apresentamos, de seguida, a título ilustrativo, três exemplos que nos parecem particularmente reveladores destas asserções.

O jardim de Lailai<sup>309</sup>, a que já nos referimos antes, convoca para um tapete / póster tudo aquilo que a criança considera importante para si: pessoas, memórias felizes, objetos e sonhos, marcam presença neste jardim (figura 26). Foram tidos em conta aspetos relacionados com o bem-estar físico, como os pratos preferidos da criança, ou o “peluche” com que dorme, mas sobretudo aspetos que se reportam ao bem-estar emocional, como o animal de estimação, a melhor amiga, o núcleo familiar e as memórias, próprias ou que outros guardam de si. Para conseguir estes elementos, a mãe participante revelou ter recorrido à colaboração de outros familiares que estavam longe, para que, à semelhança de “Babai”, também para o “Jardim de Lailai” viessem contributos de diferentes lugares / pessoas.



Figura 26: “O Jardim de Lailai”

---

<sup>309</sup>A título de curiosidade, Lailai era o diminutivo pelo qual a criança era tratada nos primeiros anos de vida. A semelhança fónica entre “Babai” e Lailai tornou a atividade ainda mais significativa.

Registe-se o cuidado em preencher o tapete, e em harmonizá-lo, à semelhança do que foi verificado quer no *Jardim de Babai*, quer nos tapetes persas visitados virtualmente.

Parece-nos particularmente relevante o envolvimento familiar e a conceção de um produto (que, de acordo com a mãe participante, integrará a decoração do quarto da criança), que funcionará, a médio prazo, quer como pretexto de regresso à leitura, quer como memória de momentos de alegria vividos a partir dos livros, quer ainda como espaço de gratidão. No recente trabalho de Daniel Willingham (2016), *Educando niños lectores*<sup>310</sup>, é notória a preocupação do autor em tornar a leitura atrativa, tendo em conta os concorrentes do momento. No entanto, o autor não considera suficiente esta simples atração para garantir que a criança se torne leitora, é necessário “convertir la lectura en la opción más atractiva” (Willingham, 2016: 66). Este exemplo, assim como os que apresentaremos de seguida parecem encerrar alguns dos ingredientes que o autor considera fundamentais para o efeito:

“Sé un modelo de amor por la lectura y el conocimiento.  
Transmite mediante palabras y acciones que leer y aprender sobre el mundo son valores familiares.  
Cambia el entorno para conseguir que la lectura sea la actividad disponible más atractiva.”

(Willingham, 2016: 73)

Outro dos trabalhos, resultante destas pistas de abordagem, que nos pareceu merecedor de particular atenção, consistiu na construção de uma narrativa que partiu da análise de um tapete persa, que a criança decidiu que seria a paisagem que a protagonista avistaria da sua janela no final da história “Isabel, a Fada Coelhoinha e a Princesa Diana do Deserto” (figura 27).

---

<sup>310</sup>A obra foi originalmente publicada em 2015, nos EUA, cujo título original é *RaisingKidsWhoRead. WhatparentsandTeachers can do.*





Figura 27: Pormenores de “Isabel, a Fada Coelhoinha e a Princesa Diana do Deserto” (inspiração e capa)

Trata-se de um trabalho que conjuga os saberes emanados da obra em apreço, literários e artísticos, com os adquiridos através das pesquisas realizadas, culturais e geográficos, que foram, por sua vez, conjugados com personagens que já faziam parte do imaginário “maravilhoso” da criança, como a princesa e a fada. A narrativa daqui resultante (figura 28) evidencia ainda diferentes competências de natureza linguística, e constitui mais um exemplo de como tirar partido dos livros, aumentando o leque de possibilidades ao nível das experiências de literacia familiar.

*“Era uma vez uma princesa que morava num castelo no deserto Saara. A princesa estava sempre triste porque quando olhava da janela do seu quarto só via areia e mais areia. O seu maior desejo era ver um jardim colorido.*

*A Coelhinha Isabel era a fada madrinha da princesa Diana. Mas esta não sabia!...*

*A Coelhinha viu o ar triste da princesa e ouviu-a dizer:*

*- Quem me dera ver através desta janela um jardim colorido, cheio de flores perfumadas de todas as cores e belos animais.*

*Naquela noite, Isabel sabia que tinha de ajudar a princesa. Mas como?*

*Ela pensou, pensou... até que pegou na sua varinha de condão e fez um pequeno lago onde nadavam lindos peixinhos. Com mais um perlim-pim-pim fez aparecer lindas flores, árvores com fruto e muitos animais.*

*De manhã, quando a princesa acordou, viu aquela bela surpresa e pensou que estava a sonhar.*

*A coelhinha Isabel disse-lhe que era um presente e também lhe contou que era a sua fada madrinha.*

*A partir daquele dia, a princesa Diana nunca mais se sentiu sozinha, e viveram felizes para sempre.*

**Figura 28: Texto “Isabel, a Fada Coelhinha e a Princesa Diana do Deserto”**

A utilização dos espaços e objetos do quotidiano como motor de cruzamento de leituras e criação de histórias, através do aproveitamento pedagógico de tais elementos, foi o que esteve na base da criação do último tapete, contador de histórias. Nas palavras do pai participante, tratou-se de “encontrar um espaço alternativo para explorar a leitura”.

Este trabalho, que começou efetivamente a ser construído a partir da exploração desta obra, tendo sido definidas as personagens, os espaços para a ação (ruas, montanha...), só foi concluído posteriormente. No entanto, porque emana das sugestões apresentadas no âmbito deste livro, e porque ilustra a diversidade de leituras, e o modo como cada família, de acordo com as suas vivências e realidades, explora o potencial literário (e pedagógico) das obras, justifica-se a sua apresentação, integrada nesta análise.

Uma vez que se trata de um trabalho algo extenso, apresentamos um excerto (figura 29), onde é possível conhecer o ponto de partida para a elaboração da história. A versão integral encontra-se em anexo.



apontamentos pictóricos aos respetivos países. Foram identificados os elementos correspondentes à França, porque se tratava de um país familiar, e reconhecidos os “vikings”, embora por associação a um programa de desenhos animados. A presença de diferentes raças também foi assinalada, embora sem correspondência a nenhum país em particular. Já as guardas foram muito apreciadas. O facto de o conhecimento enciclopédico da criança desta faixa etária, a nível geográfico, ser ainda insipiente estará, a nosso ver, na origem desta dificuldade. A forte atração pelas guardas prende-se, em nosso entender, com o eco académico ali encontrado: as crianças frequentavam o segundo ano de escolaridade, momento onde a apropriação do código linguístico se reveste de fulcral importância. Por outro lado, a presença do abecedário provocou uma associação quase imediata ao tipo de discurso presente em *Dicionário das palavras sonhadoras*, uma das obras que tinha agradado particularmente ao grupo<sup>311</sup>.

A totalidade dos participantes revelou ter utilizado recursos como o globo, o planisfério e / ou o *Google Earth*, e até um *puzzle mapamundi*, para otimizar a leitura desta obra. Tratando-se de um álbum poético, as formas de ler variaram: em alguns casos foi seguida a ordem proposta na obra, noutros, o livro era aberto aleatoriamente; partir de uma letra do alfabeto ou de um país conhecido ou escolhido pela criança também foram estratégias utilizadas.

De um modo geral, os textos e as ilustrações foram bastante apreciados. Um dos elementos pictóricos que mais chamou a atenção do público infantil foi a representação das bandeiras. Pontualmente, foram manifestadas preferências por países que, de algum modo, encerravam algum significado especial para a criança, como o facto de os pais já lá terem estado, constituir residência de familiares, ou encontrar eco em gostos específicos da criança.

A título de exemplo, registamos o caso do México, país de destino de viagem de núpcias de uma das famílias (facto que a criança desconhecia), que foi pretexto para novas partilhas de histórias de vida, e até de conceitos pouco familiares à criança, como *lua-de-mel* ou *viagem de núpcias*, uma partilha que levou a família a (re)visitar o álbum de fotografias daquele momento da sua história, e que, de acordo com o relato do pai

---

<sup>311</sup>Esta obra integrou o conjunto temático “Representações da Família na Literatura Infantil”. Cf. Capítulo II, Parte III.

participante, terá sido marcante para o filho, uma vez que a leitura do texto dedicado ao México foi várias vezes solicitada. “Brasil” constituiu também um dos poemas preferidos, sobretudo pela alegria transmitida pela dança (samba) que transparecia do texto: neste caso, a criança, que praticava *ballet* e tinha uma predileção por música e dança, começou, autonomamente, e depois da visita virtual ao Brasil, a treinar passos de samba através de tutoriais disponíveis na internet.

Aliado às experiências de carácter mais afetivo, a exploração do potencial enciclopédico, no que ao conhecimento geográfico e cultural dizia respeito, foi, nesta obra o aspeto que mais se evidenciou. Vários participantes referiram “ter passado o mês a viajar pelo mundo”, uma atividade que parece ter agradado tanto aos pais quanto aos filhos, que se familiarizaram com a utilização de artefactos e ferramentas *web*, capazes de despertar a curiosidade, induzindo a procura e o alargamento de saberes, de acordo com as preferências de cada família: a par das bandeiras, da língua e das paisagens, não ficaram fora desta volta ao mundo os trajes, a música nem a gastronomia.

Merece registo, a nosso ver, um pequeno episódio, relatado por um dos participantes, a propósito do globo, um objeto que se havia partido e que aguardava conserto no sótão: a chegada deste conjunto temático constituiu o pretexto ideal para reparar o artefacto, tendo-lhe sido oferecido lugar de destaque e estatuto de companheiro. Curiosamente, e retomando as considerações de Daniel Willingham (2016), o autor, no capítulo que intitula de “Acumular conocimientos para el futuro” (Willingham, 2016: 99-118), aconselha vivamente os pais a investir na compra de um globo: “Compra un globo terráqueo. Los globos terráqueos parecen una cosa anticuada en la era de Internet, y no son baratos; (...) Pero creo que son una buena inversión. No hay ningún sustituto para un globo terráqueo a la hora de ofrecer a tu hijo el sentido de la distancia geográfica. Y tu hijo hará descubrimientos sorprendentes durante años” (Willingham, 2016: 117).

Efetivamente, foi possível constatar este facto. As crianças conseguiram através do manuseamento do globo, e também do planisfério, compreender as distâncias que as separavam de familiares que estavam longe. Por exemplo, uma das crianças cujo pai trabalhava em Palma de Maiorca sentiu-se tranquilizada ao perceber que o local não ficava assim tão distante do seu país, quando comparado com a residência do avô, nos Estados Unidos, onde seria necessário atravessar todo um oceano para lá chegar. Foram até construídos dois planisférios: um legendado com os países constantes deste poemário (figura 30), e outro com o registo dos continentes e oceanos, com o propósito de ir sendo completado ao longo do programa (figura 31), o que veio, efetivamente a suceder, como veremos no último capítulo temático.



**Figura 30: “Planisfério legendado com base nas leituras interculturais”**



**Figura 31: “Planisfério para viajar ao longo do programa ELF”**

Relativamente às restantes pistas de abordagem sugeridas, encontramos alternativas para ilustrar Portugal, sobretudo por parte dos adultos. A atividade permitiu (re)visitar o país, e descobrir aquilo que melhor o caracterizava, visto de dentro, mas também visto de fora. Apresentamos, de seguida, dois exemplos de concretização desta atividade.

Uma das famílias atualizaria a representação de Portugal com a inclusão de referências aos centros históricos, enquanto centros com História, património natural e edificado, simbolizado pelo Palácio da Pena, símbolos como o Galo de Barcelos e o azulejo tradicional português, e ainda a gastronomia. Pai e filho realizaram, neste âmbito, uma pesquisa para selecionar e recolher os elementos que consideraram mais emblemáticos (figura 32).



Figura 32: “Ilustração alternativa para Portugal”

Mais ambiciosa nos pareceu a estratégia adotada por esta família que, recorrendo à rede social *Facebook*, desafiou amigos e familiares a responderem à questão “Qual a melhor palavra / imagem para simbolizar Portugal?”. Tendo em conta que muitos dos respondentes se encontravam fora do país, o produto final resultou num curioso mapa /retrato de Portugal visto de fora (figura 33).





Figura 33: Mapa /retrato de Portugal visto de fora

Dos cerca de 50 contributos recebidos, esta família revelou-se particularmente surpreendida pelo facto de o Galo de Barcelos marcar presença em várias respostas, o que levou esta mãe em busca da lenda associada a este elemento para a contar às filhas, representando mais um ganho intertextual. Preencheram este retrato / *puzzle* do nosso país, visto de fora, elementos que se podem associar à música, como a figura de Amália Rodrigues e a guitarra portuguesa, aos monumentos, sobretudo de carácter religioso, ao desporto, à gastronomia, às festividades, ao artesanato, às paisagens, sobretudo do norte (como o Gerês), mas também às memórias de um país que ficou para trás e que deixou saudades. Atente-se, por exemplo, nas montagens feitas com fotografias de família, na placa toponímica “rua da Saudade” e nos meios de transporte que sugerem viagens de regresso a Portugal.

A complementar este retrato, e já no âmbito da proposta de elaboração do dicionário dos países sonhadores, desafio agarrado apenas por duas famílias, Portugal



foi definido, após a elaboração do trabalho apresentado anteriormente como “País que pôs a tristeza na hora da despedida”: o envolvimento emocional na leitura e na realização das atividades potenciadas por este álbum poético foi, em nosso entender, o ingrediente chave para tornar a leitura significativa, e para o seu usufruto, caso particularmente notório na experiência desta família.

Como referimos, a sugestão de elaboração do dicionário dos países sonhadores não se revelou fácil. De acordo com os testemunhos dos pais, a dificuldade residiu ora na escassez de conhecimentos sobre os países, tendo conduzido pequenos (e grandes) leitores à conclusão de que é preciso saber / conhecer muito para “escrever apenas uma frase bonita”, ora, no caso de países muito conhecidos, no excesso de informação, tornando difícil a seleção: um obstáculo que conduziu a uma interessante reflexão sobre o processo criativo, e a uma espreitadela aos “bastidores” da produção, que talvez tenham granjeado um lugar de maior respeito, se nos reportarmos à boa literatura.

Foram, porém, criadas algumas definições que nos permitem verificar como o saber enciclopédico se conjuga com a componente lúdica, metafórica e humorística da linguagem, dando lugar à experimentação artística, e encurtando distâncias com a poesia. Na figura 34 apresentamos o resultado desta atividade.

<b>Dicionário 1</b>	<b>Dicionário 2</b>
<i>Argentina: País que gosta de saltos altos e rosas vermelhas.</i>	<i>Azerbaijão: Terra que arde.</i>
<i>Brasil: País que é avô do Cristo Rei, pai das havaianas e tio da água de côco.</i>	<i>Barbados: Só lá vai com tesoura.</i>
<i>China: País que precisa de uma consulta de oftalmologia.</i>	<i>Colômbia: Com sabor a café.</i>
<i>Itália: País que se encontra sempre alente.</i>	<i>Dinamarca: Conto de Fadas.</i>
<i>Marrocos: País onde o regatear é rei.</i>	<i>Equador: País que nos divide ao meio.</i>
<i>Portugal: País que colocou a tristezana hora da despedida.</i>	<i>Fiji: Um mundo de ilhas.</i>
<i>Suiça: País que tem como primo afastado o chá das cinco.</i>	<i>Gronelândia: Está frio, que gelo!</i>
	<i>Hungria: Terra de Buda e Peste.</i>
	<i>Ilhas Cook: Já cheira a comida!</i>
	<i>Japão: Quando espremido, dá sumo.</i>
	<i>Madagáscar: País de Banda desenhada.</i>
	<i>Nova Zelândia: PurezaSelvagem.</i>
	<i>Peru: Com tempero é servido à mesa.</i>

**Figura 34: Dicionários dos Países Sonhadores**

A leitura e exploração desta obra mobilizou um conjunto de meios, desde os mais tradicionais aos mais atuais, como o foi o caso da internet em geral como fonte de pesquisa, do *Google Earth*, e até das redes sociais ao serviço da descoberta e do conhecimento do Outro. A este respeito referia, já em 2006, a investigadora na área da interculturalidade, Ângela Balça, que o acesso às novas tecnologias da informação e da comunicação lhe parecia incontornável no contexto atual, uma vez que permitem “o desenvolvimento de competências no âmbito da pesquisa, da seleção e da organização da informação, proporcionando ao mesmo tempo a aquisição de novos conhecimentos, que podem possibilitar o alargamento das leituras com a consequente melhor compreensão da realidade” (Balça, 2006: 239).

#### 4.3. *O Mundo num Segundo*

Este álbum foi explorado, pela maioria dos participantes, como complemento da obra anterior. Efetivamente, o terreno estava preparado para o jogo proposto pelo trabalho desta dupla autoral do Planeta Tangerina. Neste sentido, globo terrestre, planisfério e *Google Earth* constituíram auxiliares de acompanhamento e consequente enriquecimento desta leitura.

Embora a temática de base fosse semelhante à obra anterior, no que respeita ao tópico da viagem pelo mundo, a entrada neste álbum aconteceu sob o mote do tempo, fruto dos elementos pictóricos presentes na capa, bem como do próprio título, tendo dado origem a abordagens originais.

Imbuída ainda do fascínio provocado pela exploração do álbum poético de José Jorge Letria, que havia levado os participantes a percorrer mundo, uma das crianças, no momento previsto para a leitura, questionou a mãe sobre o local para onde iriam viajar naquele dia, ao que a mãe respondeu “vamos dar a volta ao mundo num segundo”, apresentando à filha o novo álbum e acrescentando, ao virar a capa, “aqui está o bilhete”<sup>312</sup>. Este pequeno jogo é, a nosso ver, prova do entusiasmo e, ao mesmo tempo,

---

<sup>312</sup>Como referimos no ponto dedicado à análise deste álbum, elementos da ficha técnica dão forma a um bilhete de viagem, na guarda inicial.

do interesse quer pela leitura, quer pelo saber em geral. Efetivamente, a mesma mãe referiu que aproveitou para explicar à filha que “os livros são uma forma de viajar gratuitamente”. Esta partilha permitiu que um dos participantes tivesse verificado que se esquecera de fazer referência ao bilhete, um pormenor que registou para que regressasse àquele elemento mais tarde: uma questão que nos parece reveladora da importância da componente de partilha de experiências entre as diferentes famílias. É, aliás, evidente, como o leque de abordagens e atividades realizadas foi aumentando à medida que o programa avançava.

A questão do tempo, como referimos, foi o elemento novo, e simultaneamente estranho, nesta obra. Uma das crianças, por exemplo, não apreciou particularmente o livro, pois não se tratava nem de um poema, nem contava uma história – era estranho<sup>313</sup>: um dado que, em nosso entender, deverá servir de alerta no que à necessidade de diversificação de géneros discursivos diz respeito. No entanto, à exceção desta criança, que apesar de não ter apreciado o texto verbal, vestiu a pele de “caçador de pistas”, de que falaremos mais adiante, as restantes crianças manifestaram grande apreço pela obra, tendo sido considerada a preferida de algumas. A apresentação de situações em simultâneo nas diferentes partes do mundo conduziu alguns dos pequenos leitores a questionarem-se, por analogia, sobre o que estariam a fazer, naquele preciso segundo, pessoas do seu círculo familiar ou de amigos; outros houve que associaram a questão a um dos temas que era notícia no momento, as travessias e mortes no Mediterrâneo<sup>313</sup>. A este respeito, um dos participantes referiu que o filho se questionou se “naquele momento não estaria alguém a falecer no mar”, tendo este pai acrescentado que era a primeira vez que ouvia o filho utilizar o termo “falecer”. O levantamento deste problema induziu o diálogo sobre o drama dos refugiados<sup>314</sup>, uma questão que nos remete para a recriação de sentidos proporcionada pela literatura, que Ângela Balça (2006: 38) relaciona com uma visão mais crítica da realidade:

“A leitura do texto literário vai permitir ao aluno lançar-se na recriação de sentidos presentes no texto, enriquecendo e dilatando o seu sentido mais imediato, o que lhe vai permitir uma postura reflexiva em relação ao mundo que o rodeia e uma visão mais crítica da realidade.”

---

<sup>313</sup>A abordagem a este conjunto temático teve lugar ao longo do mês de janeiro de 2016, momento particularmente marcado pelo drama dos Refugiados.

<sup>314</sup>Esta questão viria a ser explorada no âmbito da sessão dedicada aos temas difíceis na literatura infantil (Cf.: Capítulo V, Parte III)

No que respeita às pistas de abordagem sugeridas, os participantes revelaram que o trabalho se encontrava de certo modo facilitado pela leitura anterior, embora algumas pistas sugerissem diferentes opções, como nos casos dos países de língua oficial portuguesa. A criança que não havia apreciado o texto verbal, manifestou particular agrado por esta sugestão, identificando ora a cor da pele, ora a língua, ora algum elemento da flora, ora a bandeira. Curiosamente, continuou a verificar-se um grande fascínio pelas bandeiras, tendo uma das crianças sugerido até a criação de uma bandeira para representar o mundo inteiro, que seria, de acordo com o relato da mãe, um tecido branco com o planeta Terra ao centro.

Relativamente à sugestão de construção de um jogo de cartas, a ideia foi agarrada por um dos participantes que referiu já ter reunido 60 imagens, fazendo corresponder 6 gravuras a cada país para a construção do jogo, que se encontrava em fase de elaboração. Ainda na esteira da viagem, surgiu a sugestão, por parte de uma mãe, de vir à sala de aula da filha, em contexto de trabalho de turma, desenhar um planisfério gigante a partir de uma projeção, que os alunos poderiam depois colorir e enriquecer com elementos alusivos a cada continente. A sugestão foi acolhida com agrado pela professora titular de turma, que mostrou abertura para integrar a atividade no Plano de Trabalho da Turma a médio prazo, possivelmente no âmbito do projeto “Os pais vêm ler à escola”<sup>315</sup>. Esta proposta parece-nos reveladora da importância de aproveitar os saberes e a potencial colaboração da família com a escola, numa perspetiva de fora para dentro.

O formato algo inusitado deste álbum não passou despercebido. Com efeito, e apesar de não integrar as propostas de abordagem, uma das famílias, tomando como modelo a capa, decidiu adaptar este elemento paratextual ao mundo do filho: uma forma alternativa de identificação. Mantendo o grafismo, foi criado um novo título, uma nova editora, e novas cores (figura 35), que, de acordo com o pai, poderia, eventualmente, vir a constituir a capa de um possível suporte de escrita para o filho: a crescente familiarização com estes elementos vai, deste modo, conduzindo a uma maior

---

<sup>315</sup>A escola onde decorreu o estudo integra um projeto de leitura em articulação com a família intitulado “Os pais vão ler à escola” que consiste na ida semanal de um encarregado de educação a cada turma, contar / ler uma história e/ou realizar uma atividade alusiva à leitura.

apropriação dos livros enquanto produto estético, ao mesmo tempo que enriquece os saberes em torno da cultura do livro.

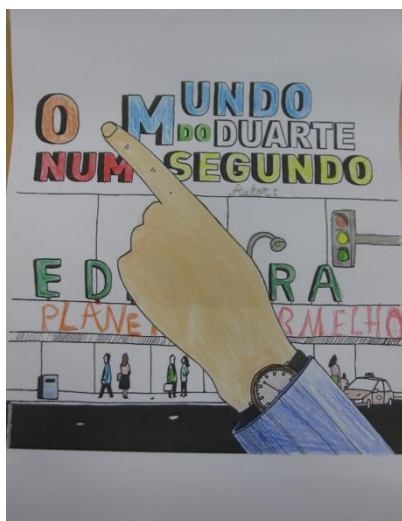


Figura 35: Capa alternativa

## 5. EM JEITO DE SÍNTESE

Podemos, talvez, considerar este conjunto de livros como aquele onde mais facilmente se poderia isolar um tema: a interculturalidade. Sob este prisma, e tomando como medida os objetivos que recaem sobre a exploração do potencial temático e enciclopédico da literatura para a infância, constatamos facilmente que as obras sugeridas, aliadas às estratégias de abordagem propostas, foram indutoras de um substancial alargamento de saberes, sobretudo de índole geográfico e cultural, conquistado pela natural curiosidade que foi sendo despoletada ao longo das leituras e atividades realizadas. Neste sentido, concordamos com a investigadora Ângela Balça (2013: 38), quando afirma que

“A produção literária para a infância, em Portugal, é rica e ampla, no que toca às questões da multiculturalidade. Esta é, de facto, uma das formas em que acreditamos para levar o Outro até aos mais novos. E, quem sabe, deste primeiro contacto com o texto, seja possível partir para a descoberta e para o conhecimento daquele que, apesar de estar ao nosso lado, permanece invisível.”

Com efeito, esta descoberta e este conhecimento também nos parecem evidentes: apesar da (aparente) especificidade do tema, continuou a destacar-se a ligação das obras a diferentes histórias de vida familiar; verificou-se o crescente envolvimento da família nas atividades sugeridas, conduzindo, por sua vez, ao alargamento do leque de experiências de literacia familiar permeadas pela leitura literária. Efetivamente, à medida que o programa avança é notória a autonomia que os participantes vão manifestando na realização de diferentes atividades, diversificando as respostas aos textos, o que, em nosso entender, se prende, com a crescente apropriação das obras, e conseqüente ampliação de sentidos na leitura das mesmas.

Se retomarmos o conceito de leitura crítica apresentado por Margarida Morgado (2010), a que já aludimos antes, parece-nos possível encontrar nos resultados que acabamos de apresentar a maioria dos princípios básicos desta forma de ler, que a autora recupera de Belinda Louie (2006):

- “- Verificar a autenticidade do que é representado no texto;
- Ajudar os leitores a compreender o mundo da perspetiva das personagens;
- Levar as crianças a procurar ver pelos olhos das personagens;
- Identificar valores que subjazam à resolução de conflitos entre personagens;
- Relacionar a experiência pessoal com o texto e com outros média;

- Usar variantes da mesma história para os alunos poderem compreender esquemas mentais básicos;
- Encorajar os alunos a falar, dialogar, escrever e reagir aos textos.”

(Belinda Louie, 2006, apud Morgado, 2010: 29)

É possível verificar que apesar de ser o aluno o sujeito implícito neste discurso, a quase totalidade destes princípios encontraram eco nas experiências familiares relatadas. Experiências que não assumiram, em nosso entender, o caráter de “fórmulas escolarizadas” de abordagem aos textos literários, tendo constituído, pelo contrário, momentos de estreitamento de laços familiares onde a leitura ia conquistando o lugar de valor da família, premissa fundamental para criar a necessidade da leitura literária, um dos objetivos mais ambiciosos do Programa ELF.

Por outro lado, o substancial alargamento de saberes culturais proporcionado pela abordagem a este conjunto temático, pode ainda constituir uma mais-valia no que à articulação escola-família diz respeito, podendo mesmo vir a revelar-se uma forma inovadora de trabalho em contexto de sala de aula. Fazer com que os pais tenham parte ativa em tarefas realizadas em contexto escolar encontra-se, aliás, entre os dez conselhos dados por Ken Robinson (2015: 283-285) para converter as escolas em lugares mais acolhedores. A este propósito, o autor de *Creative Schools*, refere:

“En esto consiste el auténtico valor de llevar la comunidad al aula, y por eso es importante que los padres ofrezcan su colaboración a las escuelas de sus hijos. Nada sustituye a un buen profesor titulado y entregado a su trabajo, pero si los padres y otros miembros de la comunidad pueden complementar lo que la escuela ofrece, todo el mundo sale ganando.”

(Robinson, 2015: 276)

Respeitando a metodologia do programa, foram sugeridas leituras complementares, quer do ponto de vista temático, quer discursivo, com incidência nos “Alfabetos”. Depois de apresentadas na sessão, as sugestões foram disponibilizadas no blogue de apoio ao projeto<sup>316</sup>.

---

<sup>316</sup>Cf.: <http://educacaoliterarianafamilia.blogspot.pt/p/sugestoes.html>.





**CAPÍTULO V:**  
**LITERATURA INFANTIL**  
**E TEMAS DIFÍCEIS**



### 1. BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

“As crianças não vivem em pequenas redomas esterilizadas, imunes às bactérias, aos vírus que contaminam a sociedade. Não há sempre para elas um arco-íris no céu.”

(Soares, 2015: 23)

Os temas dífceis, também considerados fraturantes, e por vezes conotados como temas tabu, vêm marcando presença cada vez mais assídua na literatura para a infância publicada no nosso país, questão a que já nos referimos na primeira parte deste trabalho<sup>317</sup>. Estes temas de cariz apoético, como lhes chamou Ana Margarida Ramos (2012b; 2016a), integram, de acordo com a autora, entre outras, questões como “a guerra e a violência, o sofrimento e a morte ou a sexualidade, episódios históricos controversos e questões políticas” (Ramos, 2012b: 34). Os temas dífceis que incluímos no presente estudo emanam destas tendências: a guerra, a morte e o *bullying*, servindo essencialmente o propósito do questionamento e da reflexão sobre assuntos dos quais o adulto tende a afastar a criança.

Consideramos, todavia, que estas temáticas integram as tendências contemporâneas da literatura para a infância, sobretudo pela forma como são tratadas, pelos géneros editoriais a que vão dando corpo, dos quais se destaca o álbum, e pela vontade (e necessidade) que delas se acerque o seu destinatário preferencial, realidades que, não sendo exclusivas do contexto nacional, aí encontram particular eco<sup>318</sup>. Por outro lado, as realidades sociais em que vivemos hoje tornam estes temas emergentes, requerendo que os mesmos sejam tratados com a seriedade e a dignidade necessárias à sua compreensão e à conseqüente compreensão da realidade.

Merece, com efeito, um apontamento o facto de algumas destas questões já se encontrarem tematizadas, de forma mais ou menos explícita, por exemplo no conto popular, no repertório literário de Hans Christian Andersen, ou em autores clássicos

---

<sup>317</sup> Cf.: Capítulo 4, Parte I.

<sup>318</sup> Atente-se, por exemplo, na proliferação editorial para a infância a partir da criação do Plano Nacional de Leitura em 2006, com a conseqüente integração de listas e recomendações de leitura, um contexto que acabou por favorecer o nascimento / crescimento de projetos editoriais relevantes cuja produção incide particularmente no álbum: Planeta Tangerina, Bruáa, Orfeu Mini... são alguns desses exemplos.

como Astrid Lindgren, Marc Twain ou Beatrix Potter, só para citar alguns<sup>319</sup>. Divergia, porém, o tratamento de que eram alvo, ora porque circunstanciadas no tempo e/ou no espaço (no caso dos autores citados), ora porque serviam o moralismo e o didatismo a que durante muito tempo esteve votada a literatura infantil. Apraz-nos, contudo, constatar que alguns dos textos mencionados marquem presença, hoje, em documentos orientadores nacionais que integram listas de recomendações de leitura literária<sup>320</sup>.

Como referíamos, ao introduzir estas breves considerações teóricas, verifica-se, por parte do adulto, uma tendência em afastar os temas difíceis da criança, uma espécie de sobreproteção que parece, paradoxalmente, contrastar com a exposição permanente aos mesmos temas. Assistimos, efetivamente, a uma banalização de temas como a morte ou a guerra em contexto televisivo ou de videojogos: uma “trivialização da violência”, como lhe chamou Luísa Ducla Soares (2015: 30). A este propósito, partilhamos do ponto de vista de Peña Muñoz (2006: 37), nesta pertinente reflexão sobre o assunto:

“Es que los niños deben estar ajenos a los problemas de nuestra época? No están expuestos diariamente a mensajes chocantes y cargados de violencia que ven a través de la televisión sin que por ello sus padres reaccionen? Esos mismos padres que ven sin problemas un programa de televisión de contenido violento con sus hijos o que juegan con ellos a un juego electrónico de carácter bélico que enaltece el uso de armas de fuego, se alarman si un libro infantil muestra el tema de la guerra. La diferencia está en que el libro álbum muestra el problema con dignidad para que el niño o el joven reflexionen y generen un juicio propio respecto al tema.”

É desta força da literatura “que ultrapassa os limites do tempo e do espaço” (Soares, 2015: 26) que pretendemos socorrer-nos para introduzir, no âmbito da educação literária na família, os temas difíceis. E é através do álbum, um género editorial que vai deixando de conhecer fronteiras etárias, que nos propomos fazê-lo.

---

<sup>319</sup> Sobre este assunto, veja-se, por exemplo Mota (2016: 82), que considera Andersen e Lindgren autores emblemáticos no tratamento de temas difíceis na literatura infantil, problematizando temas como a discriminação social, entre outros. Sobre Beatrix Potter e a *História do Pedrito Coelho*, Cf. Silva (2014b: 129-141), um ensaio onde a autora reflete sobre a variedade de temáticas emergentes da obra, das quais destaca a morte “ficcionalizada a partir do recurso a uma ironia sem complacências” (Siva: 2014b: 137).

<sup>320</sup> Alguns dos textos e autores citados integram as listas de obras das Metas Curriculares de Português: contos de Perrault e Grimm, textos de Andersen, e *Pedrito Coelho* de Beatrix Potter encontram-se entre as recomendações para o 1º ciclo do ensino básico.

Tendo em conta os três subtemas que selecionamos para integrar esta temática, teceremos, de seguida, algumas considerações sobre cada um deles particularmente: guerra, morte e *bullying*.

## 1.1. Guerra

“O tratamento literário da guerra serve a denúncia do seu absurdo, podendo dar voz às suas vítimas inocentes, sobretudo as infantis.”

(Fernández et al, 2015: 9)

De acordo com os principais autores portugueses que se têm dedicado ao estudo deste tema, e dos quais destacamos Ana Margarida Ramos (2007a; 2014; 2015) e José António Gomes (2010; 2015), apesar de ser possível isolar textos para crianças sobre esta questão, ao longo da história da literatura infantil no nosso país, “não abundam as ficções para a infância que tematizam a guerra” (Gomes, 2010: 34). Efetivamente, os diferentes estudos acabam por remeter para um *corpus* textual que se vai repetindo<sup>321</sup>, e que encontra eco num dos principais conflitos bélicos em que o país se viu envolvido: a guerra colonial<sup>322</sup>. Um conjunto mais significativo de obras, algumas de índole comemorativo, alusivo à efeméride do 25 de abril, que marca o fim da referida guerra, e simultaneamente do regime ditatorial, acaba, de igual modo, por convocar, ainda que de forma implícita, o tema: a tónica, nestes registos, é, todavia, colocada na conquista da liberdade<sup>323</sup>. Obras que tematizam a imigração, a que já nos reportamos no capítulo anterior, embora de forma não direta, invocam ou incorporam, igualmente, em casos pontuais, a problemática da guerra.

O tema reveste-se, contudo, de uma enorme atualidade e de grande pertinência. Com efeito, ligados a comemorações de determinadas efemérides que marcam o início ou o fim de determinado conflito, vão-se sucedendo encontros, projetos e publicações, de que apresentamos apenas a título de exemplo, pela sua proximidade temporal, o Congresso Internacional “Guerras e Conflitos Bélicos de Ontem e de Hoje (Literatura e

---

<sup>321</sup> São comumente apresentados como exemplo: *O Filho de Felícia ou a Inocência Recompensada* de Aquilino Ribeiro; *De como Portugal foi chamado à Guerra*, de Ana de Castro Osório; e *O Soldado João*, de Luísa Ducla Soares.

<sup>322</sup> Cf. Ramos (2015a). Num ensaio intitulado “Contornando o Silêncio: A Guerra Colonial na LIJ Portuguesa”, a autora refere-se à presença da guerra colonial na literatura para a infância, como um “acontecimento silenciado” (Ramos, 2015a: 96), apresentando, todavia, um conjunto de exemplos no âmbito da literatura juvenil que vão emprestando voz ao assunto.

<sup>323</sup> Sobre este assunto tecemos já algumas considerações no capítulo dedicado à História e Efemérides na Literatura Infantil: Cf. Capítulo III, Parte III.

Arte)”, realizado em junho de 2015, em Santiago de Compostela, e os 20º Encontros Luso-Galaicos do Livro Infantil e Juvenil, realizado da Escola Superior do Porto, em dezembro de 2014, sob o tema “De como a Literatura para a Infância e Juventude «é chamada à guerra»”<sup>324</sup>. A assiduidade com que estes eventos se vêm realizando é sintomática da urgência do tratamento do tema na produção literária para a infância. Como refere José António Gomes “desgraçadamente continuamos a ser contemporâneos de diversos conflitos bélicos (...) realidade terrível a que os livros infantis nunca ficam imunes” (Gomes, 2015: 68).

Retomando a questão da banalização da violência, materializada não apenas nos noticiários televisivos, desenhos animados ou videojogos, mas também no vocabulário do quotidiano de cariz belicista, que, em sentido literal ou metafórico, a criança utiliza com frequência (Ramos, 2007a: 99), parece, com efeito, pertinente levar literatura que aborde a temática bélica à criança, no sentido de promover uma reflexão séria sobre as questões que daí decorrem. Como refere Luísa Ducla Soares (2015: 26) “um escrito pode tocar-nos mais do que a realidade”. A autora, que inclui no seu repertório literário alguns textos sobre o tema, de cariz menos circunstanciado, como veremos mais adiante, reforça, a necessidade de contactar com tais registos, quando afirma:

“Proteger os mais novos é alertá-los para o perigo e não camuflá-lo.  
É necessário que aprendamos, desde cedo, a partilhar não só as alegrias mas também as desditas dos nossos congéneres. Ou pretendemos que o egoísmo, o desprendimento, a competitividade e o consumismo se instalem como únicos valores?  
As crianças serão os possíveis agentes da renovação. Se crescerem acreditando na solidariedade, no diálogo, provavelmente ao atingirem a idade adulta lutarão por eles com a voz da razão.” (Soares, 2015: 32)

Situando a nossa análise no público-alvo do presente estudo, e tendo também em conta a baliza temporal da seleção do *corpus* que o enforma, parece-nos pertinente, apesar da produção não se revelar abundante, referir alguns registos que, situando o tema num campo mais abstrato, poderão contribuir, através do questionamento que os

---

<sup>324</sup> Resultante deste evento, foi publicada a obra com o mesmo título, cuja apresentação nos remete para um conjunto significativo de projetos relevantes em torno do tema. Cf. Fernández et al (2015: 9-13). Recorde-se, ainda, a propósito, que já os 10º Encontros, realizados em 2004, haviam versado sobre o mesmo tema. No que às publicações diz respeito, Ana Margarida Ramos dá-nos conta de um conjunto de estudos relevantes sobre o tema: Cf. Ramos (2007a: 127).

perpassa, para a compreensão do problema de uma forma simultaneamente mais ampla e mais profunda.

Luísa Ducla Soares é, como já referimos, um desses exemplos autorais. Inaugurou o tema com a emblemática obra *O Soldado João*: um texto que, apesar de escrito em 1972, e de o sabermos historicamente circunstanciado<sup>325</sup>, conheceu a sua última edição em 2015, nunca tendo, portanto, perdido atualidade. Efetivamente, o humor e a ironia a que a autora recorre no tratamento do tema, torna (qualquer) conflito ridículo aos olhos do leitor, obrigando-o a questionar-se sobre a (in)utilidade da guerra. Verificamos um tratamento similar no conto “A bomba”, que integra a coletânea *O Rapaz que vivia na televisão* (Soares, 2002): protagonizado por um artefacto bélico (a bomba), este texto convida o leitor a (re)educar o olhar, no sentido de usar o seu poder e os seus talentos ao serviço da paz e do bem. “A bomba” que, à semelhança do “Soldado João” se recusa a cumprir a sua missão, porque não a compreende, torna-se fonte de alegria ao “desfazer-se em estrelas na noite da S. João” (Soares, 2002).

As questões de fundo bélico marcam igualmente presença na obra poética da autora. É o caso do poema “Mina”, que integra a coletânea *A cavalo no Tempo* (Soares, 2016 – 1ª ed. 2003), e que a autora considera o texto mais contundente que escreveu sobre a guerra (Soares, 2015: 34): através de um jogo polissémico em torno da palavra “mina”, o poema transforma um sonho de criança em pesadelo, que, ao acentuar as consequências nefastas da guerra, inspira no leitor uma espécie de respeito pela dor do seu semelhante. Já na coletânea *Poemas da Mentira e da Verdade* (Soares, 2005), podemos encontrar um poema sobre a guerra, “Poema em G” (Soares, 2005: 22), que convive, dicotomicamente, com um outro sobre a paz, “Poema em P” (Soares, 2005: 22): através de palavras começadas pelas letras G e P, respetivamente, num interessante jogo de linguagem, no primeiro texto é evidenciado o sofrimento causado pelo conflito, visto pela criança a quem a guerra matou o pai, queimou a casa e espantou o gado (Soares, 2005: 22); e no segundo é materializado um pedido de paz que congrega vozes de todo o planeta, onde crianças, animais, plantas, construções e até pedras pedem a

---

<sup>325</sup> Este texto foi escrito, de acordo com testemunho da autora (Soares, 2015: 29), no verão de 1972, inspirado na guerra do ultramar, tendo sido (naturalmente) alvo de censura pelo regime. É, como já referimos, repetidamente apresentado e analisado no âmbito dos estudos sobre a guerra na literatura para a infância e juventude.

paz, terminando com um dos símbolos mais associados a este valor, a pomba: “Políticos, não ponham na panela a pomba da paz” (Soares, 2005).

Colocando a tônica na heroicidade que é, frequentemente, associada aos conflitos bélicos, a autora presenteia-nos ainda com o poema “Heróis”, que integra a coletânea de poesia *Conto Estrelas em Ti* (Gomes, 2000 - coord.). Neste texto, o conceito de herói dominador é completamente vencido pela grandiosidade dos pequenos feitos do quotidiano, como criar frangos, plantar oliveiras ou conquistar a Rosa (Soares, 2002: 64) que, pela sua simplicidade, mas porque revestidos de amor, oferecem aos seus protagonistas o verdadeiro heroísmo, aquele que, preenchendo o mundo com atos de bondade, associados à criação, não deixam espaço para os atos de maldade, associados à destruição<sup>326</sup>. A autora é, com efeito, exímia na arte de dosear a porção de tragédia, a que ela mesma se refere (Soares, 2015: 33), conferindo aos seus textos a seriedade e a leveza necessárias à abordagem do tema, numa perspetiva de educação para paz. A este respeito, e retomando novamente a questão da banalização da violência, partilhamos uma reflexão de Ana Margarida Ramos (2007a: 99-100), que nos parece reforçar o papel que a literatura pode desempenhar nesta missão:

“Por oposição em relação ao mundo em que vivemos, sente-se, frequentemente, necessidade de promover, sobretudo junto dos mais novos, uma cultura de paz e de tolerância. Muitas vezes falar da guerra e contar histórias de conflitos militares, em abstrato ou em concreto, é uma das formas possíveis de evitar a repetição de erros do passado.”

Parece-nos, neste sentido, que é em resposta à necessidade de dar voz a acontecimentos atroztes do passado, que chegam até ao público (infantil) de hoje, sob o formato de álbum, um género editorial que apela à inteligência emocional do leitor, como referiu Peña Muñoz (2006: 37), trabalhos de autoria internacional que tematizam um dos principais horrores do século passado, resultante da segunda guerra mundial: o holocausto.

Apresentamos, a título de exemplo, as obras *História de Erika*, de Ruth Vander Zee (2007), editado pela Kalandraka, e *Fumo*, de Antón Fortes (2009), editado pela Oqo.

---

<sup>326</sup> Para aprofundamento da questão relacionada com a temática bélica na literatura infantojuvenil portuguesa, cf. Ramos (2007a). A autora analisa, neste âmbito, no capítulo intitulado “Paz e Guerra – os conflitos bélicos na literatura portuguesa para a infância” (Ramos, 2007a: 98-129) um *corpus* textual mais alargado, quer em termos autorais, quer de baliza temporal, quer de público-alvo, traçando um panorama amplo sobre esta temática.



O primeiro exemplo apresenta-nos um relato, na primeira pessoa, de sobrevivência ao holocausto, marcado, porém, pelas perguntas sem resposta, e pelas memórias sem rosto, que acompanham a protagonista, Erika, ao longo do seu percurso de vida: um álbum intenso, onde as ilustrações do conceituadíssimo Roberto Innocenti cumprem a função de situar o leitor no clima emocional concreto que perpassa o relato.

Já o álbum *Fumo*, cujo desfecho corresponde ao que efetivamente aconteceu a seis milhões de judeus no século passado, é protagonizado por uma criança que vai apresentando ao leitor, como se da escrita de um diário se tratasse, a realidade dura que vive no campo de concentração, a tristeza que experimenta ao sentir o sofrimento da mãe, as memórias dos tempos felizes que viveu com os pais, até ao desenlace fatal que o conduz, juntamente com o seu único amigo, ao chuveiro da casa da chaminé. À semelhança do que acontece no álbum a que nos referimos anteriormente, as ilustrações, da polaca Joanna Concejo, contribuem para acentuar as emoções relatadas e vividas: quer o lado negro e trágico da realidade que o álbum retrata; quer os momentos felizes que habitam as memórias do protagonista, assim como os afetos que, no meio do sofrimento, ainda vão encontrando lugar. Um contraste que consegue acentuar ainda mais a injustiça e a atrocidade da realidade evocada.

De alusões a um conflito bélico bem mais recente, aquele que envolveu israelitas e palestinos em 2014, nasce o álbum português de Ana Biscaia e João Pedro Mésseder (2014), *Que luz estarias a ler?*<sup>327</sup>. É a própria ilustradora que afirma que as ilustrações foram inspiradas numa “fotografia de uma menina palestina que recolhia livros do meio dos escombros” (Biscaia, 2015: 92), uma imagem que fez com que Ana Biscaia, quase por impulso, desenhasse “sobre o conflito originado pela ocupação de território da Palestina por Israel, sobre a ofensiva do exército israelita na Faixa de Gaza” (Mésseder e Biscaia, 2015: 117). Tratando-se de um álbum, e à semelhança do que referimos a propósito dos trabalhos anteriores, as cores contam este lado triste que também faz parte do mundo em que vivemos, “As cores descrevem cenários de guerra: são os cinzas, os ocres, o vermelho escuro, o castanho e o cinza quase preto da grafite a descreverem o pó, o rebentar de bombas, o sangue a escorrer nas ruas...” (Mésseder e Biscaia, 2015:

---

<sup>327</sup> Esta obra resulta de um conjunto de ilustrações realizadas por Ana Biscaia para integrar o Festival de Banda Desenhada e Ilustração de Treviso. O texto de João Pedro Mésseder foi criado posteriormente, a partir das ilustrações.

118-119). Trata-se de uma obra para ser lida e sentida, por adultos, e por crianças, que necessitarão, em nosso entender, de uma mediação de qualidade para que a reflexão tenha lugar, pois, como refere o autor textual, trata-se de “um conto sobre a importância da memória, dos livros e da amizade, mas também sobre a guerra e sobre as quinhentas e muitas crianças palestinas mortas pelo exército de Israel em Gaza, nos meses de julho e agosto de 2014” (Mésseder, 2015: 146).

Regressando ao tratamento do tema numa perspectiva mais abstrata, podemos ainda tomar como exemplo o álbum, de autoria nacional, *A Máquina Infernal*, de Alain Corbel (2005), editado pela Caminho. Um álbum narrativo protagonizado por uma criança que, a partir de uma caixa, se “entretém a fazer a guerra”, provocando o caos e a destruição à sua volta, e a conseqüente tristeza, que, por sua vez, o vai ajudar a compreender que o mesmo objeto se pode converter em instrumento de paz: uma mensagem implícita sobre o papel das crianças na construção de uma cultura de paz<sup>328</sup>. Um outro exemplo, não circunstanciado, é a obra *O Princípio*, de Paula Carballeira (2012), álbum de autoria galega editado pela Kalandraka, a cuja análise aprofundada procederemos mais adiante, no ponto dedicado à análise do *corpus*, uma vez que a obra integra o conjunto temático dos “Temas Difíceis na Literatura Infantil”.

## 1.2. Morte

“A criança é protegida de tudo o que se relaciona com a verdade e as imediações da morte (...). O efeito é perverso: entre a vida, o amor e a morte, entre a criança, o jovem e o adulto, há um abismo que se tornou mais fundo por nossa culpa.” (Nogueira, 2012:81)

Se olharmos a morte integrada num contexto de guerra, no seguimento do que foi exposto no ponto anterior, o tema acaba, pelos mesmos motivos, por ser trivializado<sup>329</sup>. Quando, por outro lado, a morte se afigura como algo real e tangível, associado ao quotidiano e ligado às pessoas que nos são queridas, o tema afigura-se tabu. É sobre este lado real e emocional da morte, do qual tendemos hoje a afastar os

---

<sup>328</sup> Para uma análise aprofundada desta obra cf. Ramos (2007a: 275-282). No capítulo intitulado “Cumplicidades pictórico-verbais: a propósito de *A Máquina Infernal de Alain Corbel*”, a autora tece um conjunto de considerações muito pertinentes sobre as potencialidades de leitura da obra.

<sup>329</sup> Atente-se por exemplo na linguagem utilizada entre crianças e adolescentes (e também entre alguns adultos) em contexto de videogames de caráter bélico, onde expressões como “perder vidas” e/ou “ganhar vidas” fazem parte do seu vocabulário corrente. O mesmo se pode verificar em alguns programas televisivos de desenhos animados, destinados ao público infantil.

mais novos, e do lugar que o mesmo ocupa na atual produção literária para a infância, que pretendemos tecer algumas considerações.

Como já referimos anteriormente, o tema reveste-se de atualidade sobretudo pelo tratamento de que é alvo, pelo modo como a literatura infantil contemporânea o pretende naturalizar e integrar no processo de formação do leitor cidadão, tendo em conta o próprio lugar da morte na sociedade de hoje.

Se recuarmos ao conto popular, a um tempo onde a esperança média de vida era reduzida, onde a mortalidade infantil e de parturientes era elevada, a morte convivia, socialmente, fruto da realidade da época, com o dia-a-dia do ser humano. Prova disso é, apenas a título de exemplo, o número significativo de madrastas, órfãos e enteados que povoam os contos populares. Reportamo-nos, porém, a uma época em que o conto cumpria essencialmente uma função de socialização e de ensinamento: neste contexto, a morte ora aparecia de forma implícita, como natural, fruto da vontade divina, ora assumia um caráter moralista e punitivo, como se lhe refere Carlos Nogueira (2012: 96).

Já na obra de Andersen, a morte marca presença, de modo recorrente, como forma de redenção, de libertação dos sofrimentos terrenos, como possibilidade de realização num outro plano dimensional, como alcance da felicidade plena, negada no plano terreno<sup>330</sup>. Sabemos, através dos estudos em torno da vida e obra do autor, que esta visão é, em parte, fruto da educação religiosa que o mesmo havia recebido<sup>331</sup>. Representa, todavia, uma visão menos maniqueísta do mundo daquela que transparecia do conto popular, oferecendo, ao leitor infantil, novas possibilidades de olhar o mundo e ampliando os seus horizontes para além do óbvio.

Hoje, na nossa sociedade, a morte não integra o quotidiano do indivíduo, sobretudo da criança, exceto quando acontece no seu núcleo familiar restrito. A esperança média de vida aumentou, os idosos têm cada vez menos lugar no círculo familiar próximo da criança, engrossando a população dos lares de idosos, e a morte

---

<sup>330</sup> Apenas a título de exemplo, dois dos mais emblemáticos textos do autor que ilustram o ponto de vista apresentado: “A Rapariguinha dos Fósforos”, onde a morte surge como fim dos tormentos e lugar de reencontro com a avó, que simbolizava a afetividade perdida; e “O Valente Soldadinho de Chumbo”, onde a morte aparece como uma espécie de ritual de passagem necessário à concretização do amor (impossível no plano terreno) do soldadinho e da bailarina.

<sup>331</sup> A este respeito, e apenas a título de exemplo, destacamos: Riscado, L. (2005) “Hans Christian Andersen – da Dinamarca para o Mundo” e Ramos, A. M. (org.) (2007b). *Dia Internacional do Livro Infantil e Hans Christian Andersen*.

acontece, maioritariamente, em lugares estranhos ao microcosmos da criança: o hospital ou o lar de idosos. Até os próprios rituais fúnebres tendem a reduzir-se ao mínimo e a presença de crianças nesses contextos não é comum. O assunto parece, efetivamente, ter-se tornado tabu. No entanto, como refere Carlos Nogueira (2012: 91), “negar e esconder incondicionalmente a morte é empobrecer a vida”, ideia que o autor reforça, enfatizando, ao mesmo tempo, o papel da literatura no preenchimento desta lacuna:

“Viver abruptamente a morte sem ter feito lutos sucessivos significa vir a sofrê-la mais cruelmente e traumáticamente. Aceitá-la e vivê-la através da literatura é já, em parte, conhecê-la e compreendê-la, é aprender a ver a morte como uma componente fundamental da condição humana e da vida em geral. Mas hoje, numa sociedade tecnológica que se rege como nunca pelo mito da eterna juventude, protege-se a criança até de uma adivinha tradicional sobre a morte, os mortos, o caixão, a velhice.”

A atual produção literária para a infância tende, por um lado, a tratar o tema sob uma perspetiva de aceitação: aceitar que fazemos parte de um todo, de um ciclo onde a morte tem o seu lugar e um papel a cumprir, o de renovação (uma perspetiva que, em nosso entender, não deve ser confundida com resignação). Paralelamente, parece também cumprir uma função catártica, que passa pela familiarização com o assunto, pela identificação com a dor da perda sentida pelo Outro. Por outro lado, o tratamento desta temática parece seguir uma via interrogatória sobre a vida: porque desconhecemos o que se passa depois da morte, a tónica é colocada na questão - O que fazemos com a vida? A vida elogiada ou interrogada, como refere Sara Reis da Silva (2013c: 17), a propósito da obra de Álvaro Magalhães.

Apresentaremos, de seguida, alguns exemplos ilustrativos onde será possível identificar as diferentes perspetivas a que aludimos. Porque pretendemos limitar-nos às publicações destinadas ao público-alvo que compõe o nosso estudo, centraremos a nossa reflexão nas obras (preferencialmente) destinadas à infância<sup>332</sup>.

No que à produção nacional diz respeito, o autor, que mais se destaca no tratamento deste tema para crianças, parece ser Álvaro Magalhães. Vários estudiosos

---

<sup>332</sup> Embora conscientes de uma vincada presença do tema na obra de António Mota, por exemplo, e apesar de alguma da sua produção literária se situar dentro da nossa baliza temporal, não aludiremos a este autor pelo facto de o destinatário extratextual das obras onde o tema encontra maior eco ser, predominantemente, juvenil. Talvez possamos considerar, exceionalmente, o texto *A viagem do Espanholito* (2006 – 1ª ed. 1986), que adquiriu, numa edição recente (2006), um formato próximo ao do álbum. A este propósito cf. Gomes (2014b). Intertextualidade, Reinvenção do Mito e Reescrita numa Narrativa de António Mota.

do seu trabalho (Silva, 2005; 2010; Sousa, 2009; Nogueira, 2012; Ramos et al, 2013) são unânimes em relação às grandes questões que emergem da sua obra, e que Sara Reis da Silva (2010) sintetiza deste modo: “a vida, a morte ou a vivência do tempo impregnam os seus textos” (Silva, 2010: 254). Os registos, a nosso ver, destinados ao público mais jovem, onde esta questão parece encontrar particular eco são a coletânea *Três Histórias de Amor* (Magalhães, 2003), editada pela Asa, o terceiro volume da tetralogia *Contos da Mata dos Medos, Um Problema muito Enorme* (Magalhães, 2008), editado pela Texto, e *O Senhor Pina* (Magalhães, 2013), editado pela Assírio & Alvim, para além de um conjunto de poemas dispersos por coletâneas como *O Brincador* (Magalhães, 2005) e *Poesia-me* (Magalhães, 2016), ambas editadas pela Asa.

Uma vez que o livro *Três Histórias e Amor* foi já alvo de análise aprofundada por diferentes autores<sup>333</sup>, deixaremos apenas alguns apontamentos sobre as obras *Um problema muito enorme* e *O Senhor Pina*.

No caso da primeira, tratando-se de um volume, que constitui já o terceiro de uma tetralogia protagonizada por um conjunto de animais, que habitam a “clareira do pinheiro grande” (Magalhães, 2003; 2007; 2008; 2010), o grau de intimidade e cumplicidade existente entre as várias personagens é decisivo na forma de enfrentar o problema muito enorme: a morte. Encontrar a morte vai levar sobretudo a questionar a vida e o modo como a preenchemos, de que são particularmente reveladores os capítulos “Tantos feitos por fazer” (Magalhães, 2008: 57-68) e “Onde fica o Céu?” (Magalhães, 2008: 69-77). Estamos, deste modo, perante duas das interrogações que perpassam o modo como o autor trata o tema, e a propósito das quais Carlos Nogueira (2012: 86) refere: “Em Álvaro Magalhães o problema da morte é metafísico e ético; trata-se de procurar o significado último da existência, se a vida se extingue totalmente com a morte, o que é a morte, se a morte pode ser vencida, se a morte é justa, se o céu existe”.

---

<sup>333</sup> Apresentamos, como exemplo, o trabalho de Carlos Nogueira (2012). Num estudo intitulado “A morte na Literatura para a Infância e a Juventude de Álvaro Magalhães e Manuel António Pina”, o autor faz uma análise aprofundada da obra, quer infantil, quer juvenil, de Álvaro Magalhães, sob o ponto de vista do tratamento da questão da morte, onde os contos que integram a coletânea *Três Histórias de Amor* são alvo de uma análise detalhada.

Na obra *O Senhor Pina*, que também integra o *corpus* deste estudo<sup>334</sup>, o autor parece querer provar que a morte não apaga a existência. O tema é aqui abordado de modo implícito, sob o prisma da memória. Trata-se, efetivamente, de uma homenagem a um escritor que faleceu, Manuel António Pina, e que, sendo recordado pelos seus feitos (e defeitos), continua a viver na memória daqueles que com ele conviveram, nos espaços que frequentou, e nas personagens que criou para habitar a sua obra. A leveza, o humor e, por vezes, o modo desconcertante como Álvaro Magalhães trata este tema difícil, acabam por tornar estas leituras simultaneamente libertadoras e estimulantes.

Ainda no panorama nacional, se nos reportarmos de modo particular ao álbum, encontramos a questão tematizada, por exemplo, em *Gato procura-se*, de Ana Saldanha e Yara Kono (2015), editada pela Caminho, e *Para onde vamos quando desaparecemos*, de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso (2014; 1ª ed. 2011), da editora Planeta Tangerina, duas das obras que integram este conjunto temático, e a cuja análise detalhada procederemos no ponto dedicado à análise do *corpus*. Em *Um Gato tem sete vidas*, de Luísa Ducla Soares (2011), editado pela Civilização, podemos encontrar a morte protagonizada por um animal, o que aliás já acontecia em Álvaro Magalhães, com os protagonistas dos *Contos da Mata dos Medos*, a que nos referimos anteriormente. Trata-se de um álbum ternurento onde a morte vai aparecer naturalmente, quase de forma harmoniosa: “a vida e a morte, o princípio e o fim se encadeiam numa harmonia que é preciso descobrir e aceitar” (Nogueira, 2012: 83).

Já em alguns exemplos de autoria internacional é possível encontrar a morte tratada sob outros prismas. É o caso, por exemplo, dos álbuns *Não é fácil pequeno esquilo* (Ramón e Osuna, 2011), editado pela Kalandraka; *A carícia da borboleta* (Christian Voltz, 2008) da mesma editora; *Eu espero* (Cali e Bloch, 2008), editado pela Bruaá; e *O beijo da palavrinha* (Couto e Wojciechowska, 2008), editado pela Caminho.

À exceção do álbum *A carícia da Borboleta*, a que já nos referimos a propósito da relação Avós e Netos<sup>335</sup>, que tematiza a morte da avó, levantando simultaneamente

---

<sup>334</sup> A obra integra o tema “Literatura Infantil e Arte”, que enforma o Capítulo VII, Parte III, onde é apresentada uma análise mais detalhada da mesma.

<sup>335</sup> Cf. Capítulo II, Parte III: em torno das representações da família na literatura infantil, tecemos algumas considerações sobre a relação avós e netos, onde incluímos a questão da morte dos avós, ilustrando-a com alguns exemplos da atual produção literária para a infância que tematizam a questão. Tendo em conta que já foi, então, referido, um conjunto de obras que permitem alargar o repertório literário sobre o tema, remetemos o tratamento da especificidade desta questão para o referido capítulo.

a questão do que está para além da morte e abrindo um leque de possibilidades, tratadas com muito humor, as restantes obras, a que aludimos, remetem para perdas menos usuais, quer no plano empírico e histórico-factual, sobretudo em *Não é fácil pequeno esquilo* e *O beijo da palavrinha*, quer no plano ficcional: a morte da mãe de um pequeno ser, a morte de uma irmã (criança), e a sugestão da morte do cônjuge.

No álbum *Não é fácil pequeno esquilo*, a perda da mãe, por parte do pequeno esquilo, rouba toda a alegria e esperança a este pequeno ser, uma questão que consegue desassossegar o leitor, numa primeira fase. No entanto, e à semelhança do que acontece em *A carícia da Borboleta*, as possibilidades de o ente querido se ter transformado num ser protetor que continua a velar pelo protagonista, conseguem tranquilizá-lo, dar-lhe o alento necessário para prosseguir o seu caminho. Um álbum que mostra, pela sensibilidade que o perpassa, a inevitabilidade da dor, a necessidade do luto, e a possibilidade da esperança.

Já em *Eu espero*, é apresentada uma visão da existência humana preenchida, naturalmente, com coisas boas e menos boas, encerrando a mensagem de que a alegria e a tristeza caminham lado a lado ao longo da vida, que é feita de momentos pelos quais esperamos, desde a infância até à velhice: “que o bolo esteja bom, que chegue o Natal, um beijo antes de adormecer (...), o amor, o casamento, mas também a doença e a morte” (Cali, s/d)<sup>336</sup>. Ao contrário dos dois álbuns a que nos referimos antes, a tónica é aqui colocada no sentido da vida e não no que pode existir para além dela.

*O beijo da palavrinha*, um álbum profusamente ilustrado com as cores quentes das Terras de África, e protagonizada por dois irmãos, contextualiza a trama narrativa no meio da pobreza familiar e local da região moçambicana evocada. Uma realidade dura que se revelará fatal, na medida em que inviabiliza a salvação da menina. A contextualização geográfica deste trabalho poderá auxiliar a compreensão dos acontecimentos, não conseguindo, todavia, sanar a dor da injustiça da situação, sobretudo do ponto de vista do leitor adulto. Ao leitor criança é oferecido um conjunto de possibilidades relativamente ao modo de encarar a morte: as alegrias que cada um pode proporcionar ao Outro (e este Outro vive ao nosso lado), tornando a sua existência

---

<sup>336</sup> Informação retirada da página da editora, disponível em <http://www.brúaa.pt/loja/eu-espero/>, acedido a 2.6.2017.

mais feliz; perante a inevitabilidade da morte, a sua naturalização / aceitação; e ainda, fazendo de certo modo ecoar a voz de Andersen, a visão da morte como libertação do sofrimento e como possibilidade de concretização dos sonhos aos quais a existência terrena não conseguiu dar forma.<sup>337</sup>

### 1.3. *Bullying*

O tratamento da temática do *bullying* na literatura para a infância insere-se, a nosso ver, num campo mais vasto, nitidamente em crescendo enquanto tendência contemporânea, e que podemos considerar vinculada aos conflitos internos e às relações humanas, como se lhe referiram Hoster Cabo e Ruiz Camos (2013: 68).

“La focalización en los conflictos psicológicos supone una tendencia cada vez más acusada en la literatura infantil, frente a la narrativa anterior, centrada en la aventura externa, el dictado sobre las conductas y la falta de caracterización psicológica de los personajes. Aprender a afrontar los conflictos internos y a reflexionar sobre las relaciones humanas ha pasado a considerarse un aprendizaje indispensable.”

Deste modo, questões ligadas à diferença e à consequente discriminação daí decorrente, são, na literatura para a infância, aquelas que, em nosso entender, melhor tematizam a problemática do *bullying*, que pode assumir diferentes contornos. Tendo em conta os limites deste estudo, aquele sobre o qual incidiremos é o que se prende mais diretamente com a questão da troça.

Esta questão encontra-se, com efeito, maioritariamente problematizada na literatura destinada ao público juvenil, o que nos parece natural, visto a adolescência se apresentar como um período da vida particularmente difícil no que à aceitação de si próprio e do Outro diz respeito<sup>338</sup>. O nosso foco incidirá, todavia, tendo em conta o público-alvo do presente estudo, na produção destinada à infância.

---

<sup>337</sup> Para um conhecimento mais aprofundado desta obra e das inúmeras temáticas que dela emergem, cf. Ramos (2009b; 2012b). A autora apresenta uma análise detalhada deste trabalho, e, inserindo-o num tema mais abrangente que cruza a literatura canónica com a literatura infantil (Ramos, 2012b: 41-56), tece um conjunto de considerações pertinentes sobre o insólito e as temáticas fraturantes na obra de Mia Couto: “a obra de Mia Couto para a infância é devedora das mesmas preocupações e percorrida por *topoi* semelhantes aos da produção para adultos (...)” (Ramos, 2012b: 48).

<sup>338</sup> Apenas a título de exemplo, porque destinada preferencialmente ao público juvenil, onde questões desta natureza são abordadas, atente-se na coleção “Profissão: Adolescente” de Maria Teresa Maia Gonzalez, uma coleção que, de acordo com Conceição Tomé (2010), “Integrando-se numa corrente literária designada de Psicoliteratura (...) neste tipo de livros o mais importante é o conflito interior, a parte psíquica das personagens” (Tomé, 2010: 21). Sobre problemáticas da adolescência mais centradas na perceção do corpo cf.: Tomé & Bastos (2011), onde, num interessante estudo, as autoras apresentam um conjunto de referências e reflexões em torno da “representação do gordo na literatura juvenil portuguesa” (Tomé & Bastos, 2011: 45-53).



Centrados, então, na questão da diferença, enquanto alvo de discriminação que se traduz em troça, encontramos alguns registos onde é possível percorrer, juntamente com a personagem discriminada, que assume, por norma, o papel de protagonista, oferecendo, até, por vezes, o título à obra, o caminho, quase sempre sinuoso, de afirmação e valorização pessoal, que culmina numa espécie de triunfo. Uma vitória que ora é reconhecida pelos demais, quando o protagonista acaba por se revelar o herói, ora assume apenas carácter pessoal, quando não é percebido ou compreendido pelo grupo. Aludiremos, de seguida, a alguns registos exemplificativos.

Ao nível da produção nacional, destacamos, por exemplo, a emblemática obra de António Mota (2016; 1ª ed. 1985), *O Grilo Verde*, reeditada recentemente pela Asa. Um trabalho marcado pela discriminação de que é alvo o protagonista pelo facto de possuir cor e voz diferentes dos seus companheiros de horta. O percurso desta personagem é marcado pela resistência e, simultaneamente, pelo questionamento aos motivos da perseguição de que é alvo “- E o nome, a fama, a tradição e a reputação dos grilos também diz que se deve prender os que não são pretos nem sabem cricrilar? – perguntou o Grilo Verde” (Mota, 2005: 16)<sup>339</sup>. A luta travada pela personagem, que não abdicou daquilo que o distinguiu, acabou por conduzir à vitória: além de ter escapado ao destino de prisão a que o queriam votar os demais, viu-se transformado num ser destinado a voar mais alto, triunfo esse que passou despercebido aos grilos pretos, e do qual, embora sem compreender, apenas teve conhecimento o “tio Manuel Liró” (Mota, 2005)<sup>340</sup>.

Ainda dentro dos nomes consagrados no panorama nacional, a questão é, inevitavelmente, tratada na obra de Luísa Ducla Soares. Constitui exemplo de alvo de discriminação e troça “Irina”, a criança ucraniana protagonista do conto “O Primeiro Natal em Portugal” que integra a coletânea *Há sempre uma Estrela no Natal* (Soares, 2006), editada pela Civilização, a que já aludimos em capítulos anteriores<sup>341</sup>, pelo facto de não dominar a língua do país que a acolhe. O percurso desta personagem, cujo

---

<sup>339</sup> A obra já foi alvo de várias reedições. O volume de que nos socorremos para análise tem data de 2005, a que corresponde a paginação indicada).

<sup>340</sup> Leonor Riscado, num trabalho publicado em 2007, onde percorre os 25 anos de histórias de António Mota, compara o “Grilo Verde” ao seu autor quando refere “(...) orgulhoso das suas origens e das suas experiências, que o tornaram, desde logo, diferente num mundo de iguais, António Mota cresceu e floresceu, ganhou asas, e, qual Grilo Verde, foi *subindo, subindo* (...)” (Riscado, 2007: 58).

<sup>341</sup> Cf. Capítulos III e IV, Parte III.

sofrimento não é camuflado pela autora, culmina numa vitória materializada sobretudo pelos seus atos heroicos (que comprovam o seu valor) e pelo reconhecimento de um dos colegas da escola que lhe deixa um presente. Através deste percurso, são, implicitamente, dados a conhecer ao leitor, mecanismos de superação de conflitos interiores e de desenvolvimento da autoestima: “La autoestima es uno de los aspectos capitales en el desarrollo personal: consiste en la valoración generalmente positiva de uno mismo” (Hoster Cabo e Ruiz Campos, 2013: 79).

Uma outra interessante visão do tema é apresentada pela mesma autora no poema “A menina Feia”, que integra a coletânea *Poemas da Mentira e da Verdade* (2005), a que já fizemos referência no ponto dedicado à Guerra. Um poema curto onde são exibidas, de forma paradoxal, as características físicas e psicológicas da “menina feia”, que afinal está cheia de beleza interior, embora à qual só seja possível aceder “se fechares teus olhos” / “Se lhe deres a mão” (Soares, 2005: 29).

Uma abordagem diferente pode ser encontrada em trabalhos de Isabel Minhós Martins, como *O meu vizinho é um cão* (Martins e Matoso, 2008) e *És mesmo tu?* (Martins e Carvalho, 2010) editadas pela Planeta Tangerina. Essencialmente através do humor, que se traduz numa refinada crítica social no primeiro título e num hilariante jogo de alcunhas, que permitem reconhecer as personagens, no segundo, a autora lança sobre esta questão uma visão desconcertante. O primeiro título põe a nu a facilidade com que tecemos juízos de valor depreciativos sem qualquer base que os sustente, ao mesmo tempo que faz emergir os prejuízos emocionais que tais atitudes provocam no Outro. Tendo em conta que tais comportamentos são protagonizados por personagens adultas, a obra não deixa de constituir um piscar de olho ao leitor adulto / mediador, no sentido de questionar que valores estão a ser passados às gerações mais novas. O álbum *És mesmo tu?* põe em evidência a naturalidade (e a ingenuidade) com que as crianças usam alcunhas para se identificarem, como se de uma característica única, e capaz de as individualizar, se tratasse. As alcunhas escolhidas, a par dos jogos de linguagem, sobretudo pelo recurso à rima e à aliteração, tornam o discurso hilariante, inviabilizando qualquer possibilidade de alguma alcunha ser tomada como ofensa. Trata-se, a nosso ver, de um mecanismo original de abordagem ao tema e de tratamento do problema,

que, pela identificação que promove, facilmente é assimilado pelo pequeno leitor, que passa a dispor de mais uma ferramenta para enfrentar situações que se assemelhem.

No que à produção internacional diz respeito, merece destaque, a nosso ver, o trabalho de Elizabeth Shaw (2008, 1ª ed. 1996), *A Ovelhinha Preta*, editado pela Caminho. O percurso da personagem evocada no título é sinuoso, começando por deixar transparecer uma grande tristeza pelo facto de ser diferente e desejando ser igual ao restante rebanho, sentimento que é reforçado pelo modo como “Piloto”, o cão pastor, a discrimina, uma vez que ela nem sempre obedece às suas ordens, mas, que, por outro lado é apaziguado pelo pastor que a acarinha. A aceitação da diferença pela protagonista e pelo rebanho dá-se quando, num cenário de tempestade de neve, ela consegue salvar todas as ovelhas e ainda servir de sinal ao pastor para as localizar. Um triunfo que, além de reconhecido pelo rebanho, gerou grandes benefícios para o pastor que, compreendendo o valor da diferença, deixou de tricotar apenas peças brancas e “fez meias e cachecóis e cobertores com desenhos, e vendeu-os por bom preço no mercado. Com o dinheiro comprou mais algumas ovelhas e carneiros pretos” (Shaw, 2008: 48). Para além da força individual da protagonista, os afetos (oferecidos pelo pastor) desempenham um importante papel no processo de superação da rejeição, de aceitação da sua própria individualidade, e da demonstração do seu valor.

Também de autoria internacional, um dos trabalhos mais emblemáticos no tratamento da questão do *bullying* parece ser a obra *Orelhas de Borboleta*, de Luísa Aguilar e André Neves (2011; 1ª ed. 2008), editado pela Kalandraka. Uma vez que enforma o presente *corpus* temático, será alvo de análise no ponto dedicado à análise do mesmo.

## 2. CORPUS LITERÁRIO

Tendo em conta as considerações apresentadas, e os subtemas selecionados, deram corpo a esta temática as seguintes obras:



Figura 36: Corpus temático LI e Temas Difíceis

### 2.1. Critérios de Seleção

Como pudemos constatar, através da breve incursão por alguns dos temas difíceis que emergem da atual literatura para a infância, apresentada no ponto anterior, a seleção de um *corpus* temático para abordagem a algumas destas questões junto de um público leitor ainda muito jovem, sobretudo em contexto familiar, requer, em nosso entender, algum cuidado.

Neste sentido, foi nossa preocupação escolher um conjunto de obras cuja tematização das questões difíceis se revestisse, simultaneamente, de humor, como acontece em *Orelhas de Borboleta* e *Para onde vamos quando desaparecemos?*, e de desfechos reconfortantes, onde a esperança e a alegria voltassem a ter lugar, aspeto que pode ser encontrado na totalidade das obras. Tentamos, por outro lado, evitar registos que particularizassem as questões, sobretudo em relação à guerra, cujo cenário, no registo escolhido, se apresenta neutro e possível de generalizar; e à morte, que é

tratada numa das obras, tematizando a perda de um animal de estimação, e na outra, de uma forma aberta, interrogatória, integrada no conjunto de situações do dia a dia, e pontuada por notas de humor.

O mecanismo de que nos socorremos para criar proximidade, e promover a identificação, foi atender à presença da criança, quer enquanto narrador, protagonista, ou personagem de relevo. O facto de três dos álbuns assentarem, de forma explícita, a sua trama narrativa num contexto familiar, pareceu-nos igualmente relevante para aproximar o livro do(s) seu(s) leitor(es).

Materializar estas questões através de quatro álbuns, onde a componente pictórica sobressai nitidamente em relação à verbal, contribuindo, em nosso entender, para uma maior apropriação emocional da mensagem, foi outro dos aspetos que pesou na seleção deste *corpus*. Como refere Manuel Peña Muñoz (2006: 37), a propósito do álbum enquanto objeto cultural,

“(...) la lectura de un libro álbum apela a la inteligencia emocional del lector. En sus manos, el libro álbum despertará todos sus sentidos y experiencias, se hará vivo en la medida en que descubra toda la potencialidad que hay en esas páginas satinadas. En este sentido, el libro álbum es un objeto poético, porque lo más importante no está en las páginas sino en la cabeza del lector.”

Efetivamente, a opção pelo formato álbum também se prendia com a abordagem destes temas junto dos mediadores. Como referimos no ponto anterior, prevalece uma tendência, por parte do adulto, em afastar a criança de temas difíceis, no sentido de a proteger do sofrimento, pelo que prevíamos que tais temáticas pudessem encontrar alguma resistência por parte dos participantes. Neste sentido, e comungando da opinião do autor a que vimos de aludir quando afirma que “Con frecuencia estos libros álbum sorprenden a los adultos precisamente por los temas que incorporan” (Peña Muñoz, 2006: 37), pareceu-nos que tal opção constituiria um elemento facilitador de aproximação ao tema.

A inclusão de duas obras sobre a morte, facto que fez com que este conjunto fosse composto por mais uma obra do que os restantes, prendeu-se, por um lado, com a necessidade de dar a conhecer aos participantes duas formas muito distintas entre si de tratamento do tema, que, a nosso ver, sem o auxílio da mediação, não seriam

procuradas voluntariamente, e, por outro, pela importante função simbólica desempenhada pela literatura, podendo, no que a este tema diz respeito, vir a constituir um precioso auxiliar de crescimento. Pedro Strecht (2015: 124) refere, a este respeito, que “Crescer implica um necessário trabalho de desenvolvimento de outras capacidades do pensamento e da atividade simbólica, o que torna a ideia da morte difícil de integrar”.

Continuamos, à semelhança do que vinha acontecendo, a privilegiar a diversidade autoral, tendo sido incluídos autores e ilustradores quer do panorama nacional, quer internacional, e, neste caso, também alguma inovação no que às técnicas de ilustração e *design* gráfico diz respeito. Procuramos, paralelamente, alargar o repertório de alguns dos projetos editoriais que consideramos de especial qualidade, sobretudo no que se refere à produção de álbuns, como a Kalandraka e o Planeta Tangerina, de modo a aumentar o grau de familiarização dos participantes com os mesmos.

## 2.2. Análise do Corpus

### 2.2.1. O Princípio

Este belíssimo álbum foi o escolhido para tematizar a questão da guerra. A guerra, que encerra em si os conceitos de destruição e de fim, é, neste trabalho, abordada sob o prisma da reconstrução, do (re)começo, do princípio. De acordo com Roig-Rechou (2015b: 210), é apanágio de Paula Carballeira, a autora, situar a sua obra num plano de subversão e até de rutura com o “politicamente correto”, considerando que uma das chaves da poética literária da autora é “achegarse á soidade, desprotección e desconcerto dos protagonistas por alguña perda (morte, terror...), inxustiza, incomprensións, impaciencia, igualdade de xéneros... (Roig-Rechou: 2015b: 221). É, com efeito, bastante evidente, esta marca literária de Paula Carballeira neste álbum.

Somos convidados a entrar na obra através de uma capa de tonalidade cinza / sépia, preenchida por recortes de cenários a indiciar destruição, e por elementos que nos remetem para o universo da infância, como os sapatos gastos que a personagem que se vislumbra usa, e uma bola que se destaca pelo facto de ser colorida. Este cenário vê-se continuado na contracapa, que apresenta como elementos vivos uma família de pombas (um casal “adulto” e dois filhotes de pomba), que recolhem bagas e sementes

do meio dos destroços, apontamento que recupera as cores da bola apresentada na capa. O destaque cromático oferecido a estes elementos constitui, a nosso ver, uma forma de interpelar o leitor no sentido de o despertar para a possibilidade de a cada fim se poder suceder um novo princípio. A própria mensagem / *slogan* que identifica esta coleção da editora Kalandraka, “livros para sonhar”, é destacada com a mesma cor do título: a cor das sementes, e dos sonhos, que vamos encontrar frutificados nas guardas.

É, com efeito, a partir das guardas, totalmente preenchidas com um emaranhado de ramos carregados de bagas que o leitor é confrontado com a importância do gesto de recolha das sementes da paz, simbolizado pelas pombas presentes na contracapa, e com as quais se voltará a cruzar ao longo da obra. Os frutos dos atos conducentes à paz parecem, deste modo, propagar-se em todas as direções, uma vez que a ilustração não se contendo nos limites da dupla página, se vê continuada na ficha técnica e na folha de rosto, através de um ramo que se prolonga e as atravessa, como que conduzindo o leitor até à história que o fez brotar.

Chegado ao miolo da obra, e através de amplas ilustrações hiper-realistas, o leitor mergulha num autêntico cenário de devastação, preenchido pelos destroços deixados pela guerra, informação que é corroborada pelo pequeno segmento verbal que acompanha a primeira dupla página “Uma vez houve uma guerra.” (Carballeira e Danowsky, 2012: s/p). Ao longo das páginas que se seguem, ao mesmo tempo que vão sendo revelados os escombros, vão sendo apresentadas as personagens: a narrativa é contada na primeira pessoa por uma criança, que vivendo o drama da destruição, encontra conforto no núcleo familiar, composto pelos pais e por uma irmã mais nova. As expressões dos membros da família, tristes e desoladas nas primeiras páginas, vão dando lugar a semblantes menos sombrios à medida que vão sendo encontradas pequenas soluções para os grandes problemas deixados pela guerra, como o facto de ficar sem casa, sem roupa, sem luz elétrica e até sem comida.

É, com efeito, da voz da mãe que o narrador vai ouvir “- não importa (...) temos um carro” (Carballeira e Danowsky, 2012: s/p) “E então viver era viajar” (Carballeira e Danowsky, 2012: s/p). Pelo pai, vai ficar a saber que ter menos roupa implica ter menos trabalho para lavar e mais tempo para aproveitar o que a natureza oferece

gratuitamente: o rio, o sol e o tempo para estar juntos, informações que são passadas num diálogo entre texto verbal e icónico, cuja complementaridade oferece ao leitor uma visão muito nítida, quer da devastação provocada pela guerra, quer da capacidade de resiliência do ser humano, quer ainda da importância da união e dos afetos na superação de dificuldades. A este propósito, e aludindo às marcas literárias na obra de Paula Carballeira, Roig-Rechou (2015b: 220) refere que “A unión familiar é un dos máis importantes redutos de estabilidade”.

Depois da família, e embora caminhando ainda “entre os vidros e as cinzas” (Carballeira e Danowsky, 2012: s/p), a esperança vai vislumbrar-se através dos vitrais da biblioteca, único apontamento com cor (e onde as pombas também marcam presença) na dupla página que revela a destruição deste espaço, e que representa “unha homenaxe ao libro como ferramenta pacífica, às bibliotecas como faros luminosos de sabedoría”<sup>342</sup>. A esperança vai encontrar eco numa criança que “começou a brincar” (Carballeira e Danowsky, 2012: s/p), e noutra que “soltou uma gargalhada” (Carballeira e Danowsky, 2012: s/p), à qual se seguiram outras: “a vida continúa, a risa flúe contaxiosa, os nenos non poden deixar de vivira súa infancia aínda que un conflicto bélico queira arrebatarl-la”<sup>343</sup>. E a alegria começa, deste modo, a encontrar espaço para se instalar: um velho cozinheiro que fala de receitas que matam a fome, e que o pequeno leitor, induzido pela ilustração, reconhece como contador de histórias<sup>344</sup>, descobrindo nas palavras o alimento para o espírito, a força interior necessária para (re)começar, para o “princípio de algo” (Carballeira e Danowsky, 2012: s/p), que a comunidade devastada descobre, em clima de festa, no final da narrativa: “Estávamos vivos. Foi como uma festa” (Carballeira e Danowsky, 2012: s/p).

E, efetivamente, do meio dos destroços, ao som das buzinas com que os carros davam as boas noites uns aos outros “como se estivessem vivos” (Carballeira e Danowsky, 2012: s/p), instalam-se os sorrisos, os gestos de afeto, a música, as grinaldas de pombas, e até a lua cheia, que parece ter reservado esta fase especial para iluminar

---

<sup>342</sup> Informação recolhida na página web da editora e disponível em [http://www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/dossiers/O-principio-G\\_01.pdf](http://www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/dossiers/O-principio-G_01.pdf), acedida a 15.6.2017.

<sup>343</sup> Idem.

<sup>344</sup> A personagem do contador de histórias, muito típica da tradição oral, povoa de forma mais ou menos explícita a obra desta autora. A propósito desta influência em Paula Carballeira, Ana Margarida Ramos e Marta Neira Rodriguez (2009: 49) referem: “a autora revela, nos seus livros, outras facetas da sua criatividade, nomeadamente a sua atenção a temas de cariz humanístico, a par de uma reinvenção, com laivos de subversão, da tradição oral que sempre a influencia de forma determinante”.



aquela noite: a noite em que era celebrada a festa da vida, e a partir da qual aconteceria o novo princípio. A ilustração final, composta exclusivamente por um grupo de crianças e outro de pombas (na sua maioria filhotes), em ambiente de alegria e festa, acompanhado por dois artefactos que sugerem a limpeza dos destroços, e emoldurada por uma grinalda de pombas, deixa no ar a mensagem de esperança necessária aos muitos (re)começos que a vida nos vai exigindo.

Esta obra é recomendada pelo Plano Nacional de Leitura, para leitura orientada no 2º ano de escolaridade<sup>345</sup>, curiosamente coincidente com o nosso público-alvo. Trata-se, em nosso entender, de uma boa alocação, sobretudo pelo facto de integrar a componente “orientada”, pois, sob a aparente singeleza do texto verbal, esconde-se um universo de interpretações a que apenas será possível aceder com o auxílio de uma adequada mediação.

### 2.2.2. *Orelhas de Borboleta*

Esta obra, escolhida para tematizar a problemática do *bullying*, é, provavelmente, um dos mais emblemáticos álbuns no que respeita a uma das formas mais recorrentes de materialização deste problema junto das crianças: a troça. Com a tónica colocada na “questão do preconceito e da discriminação, entre outros, de aspetos socioeconómicos” (Azevedo, 2011b: 47), esta obra “retrata, com particular expressividade, a intolerância que, às vezes, caracteriza o comportamento infantil, conduzindo a problemas de integração” (Ramos, s/d b)<sup>346</sup>. Todavia, a forma como o tema é tratado, através do percurso evolutivo da personagem alvo de discriminação, Mara, permite ao leitor apropriar-se da força e do poder transformador das palavras, no que à valorização da diferença e construção da personalidade diz respeito.

A porta de entrada neste álbum apresenta um grande plano da protagonista, onde são destacados o cabelo e o rosto, cuja expressão, associada ao cruzar das mãos, deixa antever alguma angústia e solidão. O título, ao fazer referência às “orelhas”, conduz o olhar do leitor para esta parte do corpo da menina, mecanismo propício à

---

<sup>345</sup> Cf. [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/escolas/uploads/livros/7\\_segundo\\_ano\\_leitura\\_orientada\(16\).pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/escolas/uploads/livros/7_segundo_ano_leitura_orientada(16).pdf), acedido a 15.6.2017.

<sup>346</sup> Informação disponível em <http://www.casadaleitura.org/>, acedido a 5.5.2017.

interrogação e à antecipação de informação, potenciadas pelo cenário que envolve Mara: um padrão florido, luminoso, a sugerir um jardim do qual brotam flores de muitas cores e feitios, e onde uma borboleta parece segredar algo à criança. Merece destaque o modo como se encontra integrado o nome da editora, que aparece inscrito numa placa de madeira, a sugerir uma tabuleta indicadora do nome daquele jardim (Kalandraka), que se prolonga para a contracapa, convidando o leitor a “olhar para o alto”, onde marca presença o *slogan* identificador desta coleção, a que já nos referimos na análise anterior: “Livros para sonhar”.

E é do alto que, efetivamente, começa a leitura, prometendo um desfecho positivo para a narrativa. As guardas, pintadas em tons de azul, a sugerir o horizonte, encontram-se pontuadas com borboletas que perseguem a menina que levantou voo do banco onde provavelmente se encontrava sentada, e da qual já só se vislumbra a parte inferior do corpo em movimento ascendente, a empurrar o leitor para a sua história, e a convidá-lo para voar consigo. Cá em baixo ficou o banco vazio, um elemento que, ao longo da obra, vai servindo diferentes objetivos. Nas guardas iniciais parece, a nosso ver, ter sido reservado para o leitor ocupar o seu espaço na obra.

A folha de rosto, apresentada em dupla página, funciona como elemento de caracterização espacial. Um corte longitudinal permite que o despojado espaço habitacional de Mara, preenchido apenas por um pequeno conjunto de casas modestas, uma árvore e o banco trazido das guardas, ocupem a parte superior desta dupla página, estendendo-se, assim, para o horizonte, para o alto. As borboletas que discretamente preenchem a parte inferior desta dupla página, e sobre as quais se encontram os elementos relativos à ficha técnica, funcionam como uma espécie de alicerces das casas que sobre elas foram construídas, os alicerces da alegria e da liberdade.

O problema é apresentado logo na primeira dupla página do miolo onde um grupo de crianças, curiosamente bastante diferentes entre si, ora pela cor da pele, ora pelo tipo de cabelo, ora pelo uso de acessórios, como óculos, hostilizam Mara, a protagonista, dirigindo-lhe, em tom de troça, o insulto “A Mara é orelhuda!” (Aguilar e Neves, 2011: s/p), comportamento que provoca na vítima admiração, desolação e tristeza, emoções dadas a conhecer ao leitor pela expressividade e exuberância da

ilustração de André Neves. É nas duas duplas páginas que se seguem que, com o auxílio da mãe, a protagonista vai aprender, através da força das palavras, a transformar cada insulto numa particularidade positiva que a distingue do grupo de crianças que a persegue e critica. As relações familiares assentes numa base de comunicação e proximidade entre adultos e crianças a respeito das atitudes perante a vida (Hoster Cabo y Ruiz Campos, 2013: 85), neste caso corporizadas pela relação mãe e filha, revelam-se, com efeito, cruciais na superação da rejeição e na construção da autoestima, no percurso desta personagem.

Como referimos antes, o grupo de crianças que persegue e insulta Mara, apresenta entre si características muito díspares, que, em contextos do mundo empírico e factual, estão comumente na origem de várias formas de *bullying*. A autora, porém, toca um aspeto diferente: Mara é discriminada devido à sua condição socioeconómica, que se afigura menos favorecida do que a das restantes crianças. Esta situação vai sendo revelada ora pelas ilustrações relativas aos diferentes espaços habitacionais, ora pela alusão ao vestuário roto e velho de Mara, ora pela ausência de objetos que se reportam ao universo escolar, como a mochila ou a carteira, ou, de forma mais evidente, à fome “A Mara tem as tripas a fazer barulho” (Aguilar e Neves, 2011: s/p). O motivo de discriminação escolhido pela autora parece, a nosso ver, muito ajustado ao público-alvo infantil da sociedade (ocidental) em que vivemos, onde as desigualdades socioeconómicas são, de facto, uma realidade com a qual a criança convive todos os dias.

À semelhança do que acontecia na obra *O Princípio*, analisada anteriormente, prevalece sobretudo um olhar alternativo, otimista, sobre as realidades mais duras. Como refere Fernando Azevedo (2011b: 48), a propósito do texto de Luísa Aguilar, “existem formas diversas e eufóricas de olhar uma mesma situação”. É evidente como a força das palavras, transformadas em metáforas, vai, ao longo da obra, enfraquecendo o insulto, ao ponto de o mesmo se ver esgotado: o último insulto de que Mara é alvo corresponde ao primeiro, apesar da menina, nesse momento já ter percorrido o caminho que lhe permite assumir e aceitar que tem orelhas grandes, mas não se importa (Aguilar e Neves, 2011: s/p).

Parece-nos merecer destaque o facto de a protagonista, a partir do momento que aprende a arte de se defender com a palavra poética, não sentir necessidade de se afastar. Pelo contrário, a cada ofensa, a menina responde não apenas com uma expressão verbal que desconserta os colegas, dado o carácter inesperado e inusitado da mesma, mas também com um gesto convidativo a partilhar do seu mundo, que podendo ser menos favorecido a nível material, é muito rico a outros níveis. A título de exemplo, quando Mara recebe o insulto alusivo ao seu “cabelo de palha de aço” (Aguilar e Neves, 2011: s/p), ao mesmo tempo que responde “O meu cabelo é como a relva recém-cortada.” (Aguilar e Neves, 2011: s/p), estende uma flor para os colegas; ou quando lhe dizem que “está vestida com uma toalha de mesa” (Aguilar e Neves, 2011: s/p), enquanto responde “Tenho é um vestido aos quadrados para jogar xadrez” (Aguilar e Neves, 2011: s/p), estende o seu vestido, que é ocupado, pictoricamente, pelos colegas montados nas diferentes peças deste jogo. Mara, simultaneamente, e implicitamente, mostra aos colegas (e ao leitor) como seria o mundo sem discriminação.

Seguindo esta linha poética, a protagonista consegue mostrar, ao longo do seu percurso na narrativa, que a grandeza não está nos pertences materiais, que aliás lhe roubariam muita da liberdade de que usufrui. Atente-se, por exemplo, na dupla página que apresenta a crítica de que “A Mara não tem mochila nem carteira!” (Aguilar e Neves, 2011: s/p), ao que a protagonista responde “Pois não! Para poder correr livre como uma gazela” (Aguilar e Neves, 2011: s/p). Paradoxalmente, enquanto a menina corre veloz e livre num plano superior, os seus colegas ficam presos ao chão debaixo do peso das mochilas e carteiras que carregam, uma imagem onde André Neves conseguiu representar muito bem, quase a roçar o ridículo, as consequências do apego material.

O ilustrador recorre, com efeito, em vários momentos da narrativa, a um plano superior para colocar a protagonista, um indício de grandeza que começou logo por deixar antever nas guardas, a que já nos referimos. Mara aparece em cima de uma árvore quando lhe é dirigido o insulto de calçar “sapatos velhos” (Aguilar e Neves, 2011: s/p), possivelmente porque se prepara para mais uma viagem: “Não, não! São é sapatos muito viajados” (Aguilar e Neves, 2011: s/p); em cima de um telhado, quando lhe chamam de “espeque” (Aguilar e Neves, 2011: s/p), porque se prepara para “abraçar a lua” (Aguilar e Neves, 2011: s/p); e em cima do banco que vai acompanhando a

narrativa, quando, na última página, já não se importa de ter orelhas grandes (Aguilar e Neves, 2011: s/p), preparando-se para levantar voo com as borboletas, como sugerem as guardas finais, que embora repetindo os motivos das iniciais, parecem sugerir novos voos, impulsionados pela aceitação e valorização da diferença: “Ahora posee algo que los demás no tienen, un pequeño tesoro, el poder del lenguaje y de las palabras” (Hoster Cabo y Ruiz Campos, 2013: 84).

Ainda ao nível da ilustração, parecem-nos relevantes mais dois aspetos. Um deles relaciona-se com o aporte enciclopédico que André Neves incorpora, naturalmente, no contexto do discurso verbal, como acontece, por exemplo, em relação ao jogo de xadrez a que já nos referimos, ou à orquestra presente na dupla página onde Mara recebe o insulto de ter as “tripas a fazer barulho” (Aguilar e Neves, 2011: s/p), e ao qual responde “Não, não! Tenho é uma orquestra na barriga” (Aguilar e Neves, 2011: s/p), cuja ilustração se compõe, com efeito, de diferentes instrumentos musicais, sugerindo ainda que até poderiam ser tocados pelos colegas de Mara, caso tivessem os sentidos mais apurados (a ilustração revela as crianças a tapar os ouvidos) e, por conseguinte, os horizontes mais abertos.

O outro detalhe prende-se com a técnica e motivos escolhidos para representar o nariz da protagonista. Com recurso à colagem, o nariz de Mara é representado por pequenos recortes que parecem de jornal, compostos essencialmente por texto, dos quais é possível isolar ou inferir alguns vocábulos sugestivos. Para o leitor curioso, este pormenor obriga a um constante movimento do livro objeto - sugerindo, talvez, a necessária mudança de perspetiva - uma vez que a orientação do texto presente nos recortes, ora se encontra na vertical, ora na horizontal, ora invertida. Este nariz especial parece ter sido herdado da mãe, pois também ela o possui representado do mesmo modo. Curiosamente, na dupla página onde é revelado a Mara o significado de orelhas de borboleta: “São orelhas que revolteiam sobre a cabeça e pintam as coisas feias de mil cores” (Aguilar e Neves, 2011: s/p), a orientação do texto que preenche o nariz da personagem deixa de ser vertical, passando a ser horizontal, sendo possível destacar do seu conteúdo, os vocábulos “agradável” e “alívio”. A partir dessa reviravolta, e simbolizando, talvez, os diferentes modos de encarar a realidade, e a necessidade de

“dar a volta às situações” o texto que preenche os recortes utilizados para corporizar o nariz de Mara, vai aparecer maioritariamente invertido.

Esta opção de ilustração parece cumprir ainda outra função, a de evidenciar a capacidade de Mara para absorver o mundo através de todos os sentidos, e de tudo o que tem ao seu alcance (ainda que materialmente possa ser pouco), como “os livros usados” (Aguilar e Neves, 2011: s/p), cuja leitura é igualmente alvo de troça. Este momento é particularmente revelador do poder das palavras, quando, em resposta à ofensa que recebe, Mara se defende com palavras poderosas, referindo-se aos livros usados enquanto livros que “já foram acariciados por mil mãos mais” (Aguilar e Neves, 2011: s/p).

Este álbum foi, em 2008, data da sua primeira edição, finalista do IV Prémio Nacional Cidade de Bella, em Itália, nomeação que nos parece muito justa tendo em conta quer a multiplicidade de funções que a componente pictórica cumpre, quer o manancial de leituras que promove. Integra, desde 2015, o Programa “Leggere senza Stereotipi” no mesmo país. A obra é recomendada pela Casa da Leitura, e ainda pelo Plano Nacional de Leitura para a Educação Pré-Escolar, destinado a leitura em voz alta, uma opção que, a nosso ver, parece ajustada, uma vez que a componente verbal se presta a uma leitura bastante expressiva e capaz de simular a problemática tratada, favorecendo, deste modo, a identificação. Todavia, como pudemos constatar através da análise apresentada, o álbum encerra um conjunto de potencialidades que, em nosso entender, merecem uma abordagem mais profunda à medida que a maturidade da criança vai evoluindo, e as competências leitoras e literárias se vão desenvolvendo.

### 2.2.3. *Gato Procura-se*

Para tematizar a questão da morte, uma das nossas escolhas recaiu sobre *Gato Procura-se*, um trabalho que coloca a tónica da perda sobre o animal de estimação de uma criança, que assume o papel de narrador, e, que, junto do seu círculo familiar vai procurar respostas, não propriamente sobre o desaparecimento do gato (cujo motivo a criança conhece à partida), mas antes sobre o modo como cada adulto procura contornar esta questão difícil junto dos mais novos.

Este álbum narrativo, à semelhança dos álbuns analisados anteriormente apresenta um claro predomínio de texto icónico sobre texto verbal, embora os espaços em branco também sejam uma constante ao longo da obra. Com efeito, a economia de palavras, e por vezes até de elementos pictóricos, parece representar o vazio, a ausência, a perda, convidando o leitor a acompanhar a viagem (e talvez o caminho do luto e da aceitação) do pequeno narrador. A este respeito refere Andreia Brites (2015: 60):

“O discurso dramático de Ana Saldanha, ponto forte da sua escrita, reganha fôlego na economia do texto e a plasticidade das ilustrações de Yara Kono acentuam a nostalgia da ausência, que se manifesta visualmente nos vestígios e na cristalização da figura do gato.”

A importância que o animal de estimação tinha na vida da criança é dada a ler logo através dos principais elementos paratextuais: a figura do gato, a preto sobre fundo branco, inicia-se na capa e prolonga-se pela contracapa, ultrapassando as margens de uma e de outra. O título aparece em caracteres maiúsculos a lembrar as letras desenhadas com recurso ao escantilhão (as mesmas que dão título ao anúncio que aparece nas últimas páginas), e sugerem a autoria do discurso (narrador infantil). Na contracapa, no corpo do gato, uma frase curta que servirá de refrão ao longo da narrativa de cada vez que alguém avança uma explicação para o desaparecimento do gato: “o meu gato desapareceu” (Saldanha e Kono, 2015). As guardas apresentam um padrão quadriculado dourado que inicialmente não é desvendado, podendo o leitor avançar possíveis leituras (página de caderno, rede de jaula...). Este padrão vai, contudo, ser repetido quase no final da obra, revelando o pavimento de um passeio pedonal, como que a sugerir continuidade, integrando o tema na normalidade do quotidiano: a vida continua.

Cada dupla página apresenta alternadamente um elemento ligado às vivências domésticas do gato (novelo, rato...), acompanhado do estribilho “o meu gato desapareceu”, e uma explicação sobre o desaparecimento do gato emitida pelos diferentes membros da família do narrador. À medida que o texto avança, e que a esperança de encontrar o gato diminui, as explicações vão-se aproximando do desfecho “real” da narrativa.

O pai, o primeiro a avançar uma causa, “diz que ele anda nos telhados a fazer amizade com outros gatos, a miar à lua e a piscar o olho às estrelas e que uma noite ele volta” (Saldanha e Kono, 2015: 9); já a mãe “acha que o viu no quintal, a trepar à árvore para espreitar os ninhos e assustar os pássaros, e diz que um dia ele volta” (Saldanha e Kono, 2015: 13); a vizinha “diz que é capaz de ter ido à aventura (...) e que talvez volte um dia” (Saldanha e Kono, 2015: 16); o avô refere que ele adormeceu, e que talvez acorde noutra família e que “se calhar já não volta” (Saldanha e Kono, 2015: 21); a avó vai mais longe, adiantando que “ele agora tem asas (...), que deve estar muito feliz, e que não deve voltar” (Saldanha e Kono, 2015: 25). Terminadas as explicações da família, o narrador alude às “sete vidas do gato”, interpelando a sabedoria popular, e conclui que “ele não volta mais” (Saldanha e Kono, 2015: 28). Esta verdade já era, aliás, do conhecimento da criança que narra, mas que decide entrar no jogo dos adultos que tentam afastá-la dessa realidade, “é que não é para eu saber o que é que lhe aconteceu” (Saldanha e Kono, 2015: 31). As ilustrações desta dupla página, quase final, recuperam, como já referimos, o padrão das guardas como pavimento de um passeio pedonal por onde circulam pessoas de diferentes idades, raças e profissões, animais (curiosamente um cão, um rato e alguns pássaros), e onde coexistem o anúncio “gato procura-se” ao lado de outro que publicita o horário das “aulas de guitarra”: cenas do quotidiano que integram o tema da morte de forma natural, como parte de um ciclo, dando a entender que o narrador aceitou esta nova realidade, facto que parece ser confirmado na última página da obra que revela, através do texto icónico, uma espécie de “céu dos gatos”, uma imagem tranquilizadora a que afinal a maioria de nós recorre em momentos similares, e de que a literatura infantil se socorre com frequência, como pudemos constatar no ponto dedica às breves considerações teóricas.

Desta obra emerge essencialmente o tema difícil da morte, num registo que tem como destinatário preferencial a criança, com “piscadelas de olho” constantes ao adulto, num convite à reflexão sobre a forma como por vezes tende a ocultar determinadas realidades dos mais novos. Retomando a problematização de Carlos Nogueira sobre o assunto, e embora conscientes da dificuldade que é acercar da criança um tema difícil como este, concordamos com o autor, quando refere: “A educação para os sentidos e os mistérios da morte faz parte de uma construção de vida integral e



saudável. A morte inspira terror e sofrimento, mas também dá significado à vida” (Nogueira, 2012: 90).

Merece destaque, contudo, a forma delicada, leve, e até pintalgada de algum humor, que as autoras empregaram no tratamento desta difícil questão. Atente-se, por exemplo, no conjunto de elementos e curiosidades ligados a este animal tão misterioso e querido dos mais novos: a lua, os telhados, o trepar às árvores, os pássaros, e as “sete vidas”. Um aporte de conhecimentos, altamente potenciado pela componente pictórica, que transformam o percurso do narrador (e do leitor) numa viagem pelas memórias felizes do gato desaparecido. Informações como a cor do gato, que é preto, o espaço onde vivia, que sugere um espaço urbano, o quintal que frequentava, que transporta o leitor para um parque, e as “ocupações” preferidas do animal, ao longo das suas sete vidas, são fornecidas pela mestria de Yara Kono que confere à ilustração a função de completar e enriquecer o que apenas é indiciado ou sugerido pelos breves segmentos de texto verbal que compõem o álbum. Recorrendo essencialmente à colagem como técnica dominante, a ilustradora deixa ainda espaço para que o leitor possa acrescentar as suas possibilidades de resposta para a questão mistério que perpassa a obra, bastando, para o efeito, recorrer aos recortes que a sua imaginação e experiência lhe ditarem.

Um outro apontamento que sobressai da forma como é feito o tratamento do tema, prende-se com a importância da presença da família e dos vizinhos como suporte e apoio nos momentos difíceis. Uma presença que vimos constatando ao longo do corpus selecionado para abordar as temáticas difíceis.

Esta obra foi a vencedora do Prémio Bissaya Barreto de Literatura para a Infância 2016. No mesmo ano, Yara Kono foi a ilustradora escolhida para dar corpo ao calendário anual da Associação para a Promoção Cultural da Criança<sup>347</sup>. Curiosamente, a ilustração da capa do calendário apresenta uma das ilustrações do álbum *Gato Procura-se*.

---

<sup>347</sup> Cf.: <http://www.apcc.org.pt/publicacoes/catalogo>

#### 2.2.4. *Para onde vamos quando desaparecemos*

Este álbum, o terceiro do Planeta Tangerina a integrar o presente estudo, tematizando igualmente a questão da morte, aborda o assunto sob uma perspectiva distinta. Com o foco implicitamente direcionado para a morte das pessoas, a questão é ampliada de modo a poder ser integrada num todo, numa espécie de visão cosmogónica da existência.

A preencher a capa da obra encontra-se, em grande destaque, o título – questão - *Para onde vamos quando desaparecemos?*, grafado em maiúsculas, a preto, com o interior de algumas letras preenchido com a mesma cor. Trata-se de um título inquietante: a opção por preencher o vazio das letras talvez encontre eco na necessidade de encontrar respostas para preencher as inquietações do leitor. Sob este título, um fundo azul pontuado por alguns recortes de nuvens, a sugerir o horizonte, e uma cadeia montanhosa representada a vermelho com um leve apontamento cinza, constituem o cenário que se prolonga para a contracapa. Enquanto que o azul do céu nos remete para a resposta mais usual à questão, o vermelho das montanhas transporta o estranhamento, o ingrediente que, a par do segmento textual escolhido para a contracapa<sup>348</sup>, vai servir o anzol da curiosidade, para que o leitor, apesar do lado inevitavelmente sombrio da questão, não receie explorar as possibilidades de resposta à “grande pergunta que dá título a este livro” (Martins e Matoso, 2014: contracapa).

As guardas iniciais, preenchidas com uma composição semi-abstrata, deixando, todavia, em branco, uma grande parte do espaço, apresentam, a preto, uma linha que sugere uma estrada que, tendo nascido larga, se vai tornando mais estreita ao passar para a página seguinte. Podemos, por analogia, associar este elemento à linha / estrada da vida, uma vez que a mesma atravessa todas as páginas da obra, ora larga ou estreita, ora reta ou sinuosa, com cruzamentos e desvios, ora visível ou escondida, acompanhando o leitor até às guardas finais, onde várias leituras são possíveis: a linha termina, desvanecendo-se, não sem antes ter feito alguns desvios que a transformaram em árvores que, por sua vez, se ramificam e se erguem, não se contendo no espaço físico

---

<sup>348</sup> No texto presente na contracapa, que em nosso entender, é dirigido quer ao leitor criança quer ao adulto, pode ler-se: “Cada um diz coisas diferentes sobre o sítio para onde vamos quando desaparecemos. Mas se olharmos para as coisas do mundo ficamos com muito mais ideias. Ainda mais possibilidades. Observemos então... as meias, as poças, as rochas ou as nuvens. O que poderão elas dizer-nos sobre a grande pergunta que dá título a este livro?” (Martins e Matoso, 2014: contracapa).

que lhes é destinado. Curiosamente, os elementos de cor rosa que nas guardas iniciais sugeriam pequenas árvores (ou rebentos), nas guardas finais, através de um conjunto de colagens, a que se juntaram recortes de outras árvores encontradas no caminho, assumem o papel de estrada que continua para além da obra.

Depois da folha de rosto, onde para além dos elementos relativos à ficha técnica, marcam presença algumas linhas, das quais se destaca a já referida “estrada”, a primeira dupla página é apenas preenchida por este elemento que a atravessa: uma espécie de convite ao leitor para iniciar a viagem, percorrendo aquele caminho. Por outro lado, pelo destaque que lhe é dada, constitui igualmente uma forma de atrair o olhar do leitor para esse elemento simbólico que marcará presença ao longo do livro.

Tratando-se de um álbum, assistimos ao predomínio de texto icónico sobre texto verbal. No entanto, em relação aos três trabalhos analisados anteriormente, esta componente avoluma-se significativamente, dando lugar a segmentos textuais mais extensos, com vários parêntesis, contendo explicações ora de carácter mais filosófico, ora mais científico. Com efeito, uma pergunta com tão elevada carga de mistério, obriga a várias reflexões, e, por conseguinte, a várias possibilidades de resposta. A componente pictórica consegue, ainda assim, ampliar, substancialmente, o leque de opções e de leituras.

O tratamento da temática da morte neste álbum parte do mote do questionamento sobre o desaparecimento, não apenas das pessoas, como de um conjunto de elementos que com elas coexiste, enquanto habitantes do mesmo cosmos: um interessante convívio entre o metafísico e o quotidiano que contribui, de certo modo, para naturalizar a morte. Paralelamente, e conseguido sobretudo através do riquíssimo diálogo e complementaridade entre texto verbal e ilustração, as autoras propõem uma espécie de leitura alternativa / paralela<sup>349</sup> que poderia, a nosso ver, intitular-se “O que podemos fazer antes de desaparecer?”.

---

<sup>349</sup> Esta sugestão de leitura paralela foi também subentendida por Natasha Polyviou, quando, na sinopse que acompanhava a obra, fruto da sua integração no Best books for kids 2013 – Time Out London (2013) (Polyviou, 2013a), referia: “Irresistible illustrations by Madalena Matoso draw the eye on a parallel graphic journey through the book” (Polyviou: 2013b). Cf. <https://www.timeout.com/london/kids/activities/the-best-of-2013s-books-for-kids>, acedido a 16.6.2017.

São, neste sentido, múltiplas as leituras possíveis, pelo que tentaremos centrar-nos em alguns aspetos que nos parecem particularmente relevantes: a aproximação ao universo infantil, o lugar da dor, os intertextos e o aporte enciclopédico, o humor, e as possibilidades de preenchimento e atribuição de sentido à existência.

A aproximação ao universo infantil acontece, nesta obra, pelo recurso a imagens, quer verbais, quer icónicas, de cenas do quotidiano da criança. Por exemplo, a ilustração da primeira dupla página apresenta uma criança escondida (desaparecida) debaixo da cama; mais adiante deparamo-nos com uma criança em cima de uma árvore que tenta desenrolar um novelo (o novelo das questões por responder); encontramos, a ilustrar o desaparecimento das meias, uma menina numa grande poltrona, muito descontraída a ler, enquanto um gato preto, outro elemento muito próximo do universo da criança, partilha com ela o mesmo espaço, dormindo; várias crianças povoam a dupla página dedicada ao desaparecimento das poças de água; é também uma criança que pesca ao lado de um adulto (pai? avô?), que acompanha a grande verdade revelada no texto verbal “Nada dura para sempre.” (Martins e Matoso, 2014: s/p); é o rosto de uma criança que se vislumbra no texto dedicado à explicação do desaparecimento / aparecimento das praias, um local por norma muito apreciado pelos mais novos e associado às férias e ao verão, elementos que a autora do texto verbal já havia evocado como exemplos de coisas que estão sempre a desaparecer: “e até as férias estão sempre a começar e a acabar, a aparecer e a desaparecer”. (Martins e Matoso, 2014: s/p); é ainda para o mundo da infância que se dirige o segmento textual que questiona o desaparecimento do barulho “Mas se vê lá ao fundo meninos a correr e a brincar, vai ter com eles. Há certos sítios onde o barulho não pode faltar” (Martins e Matoso, 2014: s/p); e a aproximar-se do fim, na dupla página que sintetiza as várias possibilidades de resposta à pergunta que dá corpo ao título<sup>350</sup>, mais do que uma criança integra a grande família que viaja de automóvel, percorrendo a “estrada da vida”, e, talvez, refletindo sobre o assunto.

---

<sup>350</sup> No segmento textual evocado pode ler-se: “Podemos ir parar a sítios incríveis (como as meias). Podemos subir até ao céu (como as poças de água). Podemos formar praias (como as areias). Podemos voltar outra vez (como as nuvens). Podemos não ir a lado nenhum e ficar sempre aqui (como o Sol). Podemos ir dormir ou dançar. Ou dançar enquanto dormimos.” (Martins e Matoso, 2014: s/p)

Porém, este conjunto de elementos que aproxima o texto do seu destinatário preferencial, podendo servir o propósito de suavizar o tema e ao mesmo tempo de o naturalizar, como já referimos, não retira seriedade à questão que perpassa a obra. Convivem com estes elementos reflexões (verbais ou icônicas) que não se escusam a retratar a dor provocada pela perda. Atente-se, por exemplo, na grande mesa posta para dois, mas apenas ocupada por um elemento: aquele que ficou “com um monte de perguntas (...) «Mas para onde é que terá ido?» «Será que nunca mais nos vamos ver?»” (Martins e Matoso, 2014: s/p). Do mesmo modo, as expressões faciais, com ar reflexivo, que apresentam algumas das pessoas retratadas iconicamente ao longo da obra carregam esse misto de tristeza, incompreensão e mistério de que se reveste esta grande questão.

Por outro lado, seguindo a linha de convívio entre o metafísico e o cotidiano, esta dupla autoral aproveita o contexto reflexivo, proporcionado pelo tema, para integrar outros saberes, que tendo já constituído mistérios e grandes questões, hoje fazem parte, ora do património popular, ora do conhecimento científico. A título de exemplo, logo nas primeiras páginas, o leitor cruza-se com duas das famosas questões que popularizaram o conto “Frei João Sem Cuidados”: “«Quanto pesa a Lua?» «Quanta água tem o mar?»” (Martins e Matoso, 2014: s/p), um apontamento que carrega algum humor tendo em conta o desfecho desconcertante / hilariante do conto evocado, sendo, simultaneamente, promotor da intertextualidade. Já os saberes de ordem científica espreitam de vários segmentos. São levantadas questões e dadas as respetivas explicações (daí a existência de muitos parêntesis ao longo do álbum) sobre fenómenos como o ciclo da água (evocado através das poças e da neve que derrete); os movimentos da Terra (materializado na questão sobre o Sol); ou o desgaste erosivo (a propósito das rochas e das areias). Estes apontamentos, não retirando qualidade literária à obra, enriquecem-na sob o ponto de vista enciclopédico, e contribuem ainda, a nosso ver, para a visão cosmogónica da existência a que nos referimos na introdução desta análise.

Paralelamente, e com recurso a um humor subtil, o texto vai levantando questões que podemos considerar de ordem cultural / religiosa, como a recompensa ou o castigo depois da morte, associadas à imagem do céu ou do inferno. Atente-se, por exemplo, na reflexão que é tecida em torno do desaparecimento das poças de água:

“Transformadas em nuvens, todas as poças vão para o céu. Mesmo as que foram más poças, daquelas que nos dão grandes molhas nos passeios, têm no céu um lugar garantido” (Martins e Matoso, 2014: s/p). O humor é também utilizado para apresentar a conclusão das reflexões que foram tecidas à volta de uma questão que continuará sem resposta. Um jogo de palavras em torno do vocábulo / conceito “nada” encerra o texto, deixando o leitor tão desconcertado como bem humorado<sup>351</sup>.

Por último, parece-nos particularmente relevante, porque coloca a tónica no tangível, deixando a questão do título no lugar de mistério de que continuará a revestir-se - apesar das possibilidades de resposta levantadas, a leitura alternativa que apresenta respostas para a questão a que aludimos atrás: “O que podemos fazer antes de desaparecer?”. Para oferecer sugestões sobre como preencher a vida assume especial preponderância o texto icónico, que permite ao leitor compreender que ao longo da estrada da vida, há tempo para brincar (como jogar às escondidas), e tempo para ler; há tempo para amar - como deixa subentender a ilustração que acompanha o segmento verbal “Para que alguma coisa desapareça, são precisos sempre dois.” (Martins e Matoso, 2014: s/p), e tempo para perder; há tempo para dançar e tempo para questionar; há tempo para o barulho e tempo para o silêncio (de que é particularmente reveladora a ilustração que representa a criança e o adulto a pescar); há tempo para estar juntos, e tempo para estar só; há tempo para pregar sustos ou partidas, e também para resolver enigmas; há tempo para estar acordado e desperto (às poças de água da rua por exemplo), e tempo para dormir e sonhar; há tempo para trabalhar (como revela a ilustração correspondente ao desaparecimento das folhas, que representa um varredor), e tempo para descansar. E há também tempo e espaço para o leitor preencher com aquilo que é mais importante para si, e capaz de atribuir sentido à sua existência, pois a ladear a “estrada da vida” encontram-se ainda muitos espaços em branco.

Esta obra é recomendada pelo Plano Nacional de Leitura para o 4º ano de escolaridade, para Leitura Orientada, opção que, a nosso ver, se prende com a necessidade de mediação para que o álbum seja, efetivamente, explorado nas suas

---

<sup>351</sup> No segmento textual a que aludimos pode ler-se: “Melhor do que nada... O nada é um sítio demasiado vazio para alguém estar. E se formos lá parar, deixará de ser o nada em menos de nada. (Não lhe podemos fazer isso.)” (Martins e Matoso, 2014: s/p).

múltiplas vertentes. Curiosamente, na lista dos Best books for kids 2013 – Time Out London (2013), a que atrás nos referimos, esta obra, sob o título *Where Do We Go When We Disappear?* (Polyviou, 2013b), surge com a indicação de “Age 5+”<sup>352</sup>. Esta diferença, algo significativa, ao nível da faixa etária indicada nos dois contextos poderá, em nosso entender, relacionar-se sobretudo com os hábitos e práticas de leitura dos dois países em questão.

---

<sup>352</sup> Cf. <https://www.timeout.com/london/kids/activities/the-best-of-2013s-books-for-kids>, acedido a 16.6.2017.

### 3. SUGESTÕES DE ABORDAGEM AOS TEXTOS

Para delinear as estratégias de abordagem às obras que compõem o presente conjunto temático tivemos em consideração os subtemas associados. O facto de nos encontrarmos já na quinta sessão temática, e a decorrente familiarização dos participantes com textos literários de temas diversos e complexidade crescente, o encadeamento em trabalhos anteriores e a natural associação a assuntos da atualidade e a experiências significativas para as crianças e pais envolvidos foram elementos igualmente tidos em conta.

Neste sentido, procuramos reforçar o envolvimento da família. Uma opção que se prendia, por um lado, com o facto de as questões emergentes das obras serem delicadas; e por outro com o objetivo de criar maior aproximação, e consequente identificação, tendo em conta que os textos propostos tinham, na sua maioria, como cenário e personagens, o ambiente e o núcleo familiar. Paralelamente, tratando-se de um conjunto de temas difíceis, dos quais, como já referimos, se tende a afastar a criança, pretendia-se igualmente a familiarização do maior número de elementos, próximos da criança, com estes textos, de modo a que o tabu pudesse, de algum modo, ser quebrado, e os temas integrados no leque de opções de leitura da família. Com efeito, na senda da reflexão que Hoster Cabo e Ruiz Campos (2013: 68) tecem sobre os valores na literatura infantil atual, o contacto com estes textos é altamente benéfico para a criança:

“La Literatura Infantil supone un beneficio para la salud mental y emocional de los niños. Frente a lo que pudiera creerse, la literatura infantil ni es ingenua ni es simple. Antes el contrario, los textos (...) contienen claves decisivas que han ayudado a su formación personal y a la creación de su consciencia social; en otras palabras, han contribuido a la creación de personas e ciudadanos atentos y cuidadosos, tanto de si mismos como de su entorno.”

As sugestões que remetem para a busca de saberes e memórias, implicando a construção de artefactos e a experimentação / recriação de jogos, como é sugerido nas pistas “Brincar sem Brinquedos”, “Sítios bons para desaparecer”, “Sítios bons para fazer desaparecer”, ou “Para que não desapareça” (figuras 36 e 37), são alguns dos exemplos a requerer um maior envolvimento, sobretudo em termos de tempo e de número de elementos. Foi, todavia, nossa preocupação, apesar da seriedade que subjaz à conceção destas propostas, conferir-lhes um lado lúdico. Efetivamente, como pudemos constatar



no ponto dedicado à análise do *corpus*, todas as obras se revestem de positividade, esperança e otimismo no desfecho que apresentam.

Deste modo, e integrando também uma componente de trabalho em torno do autoconhecimento, da autoestima, e do altruísmo, como se pretendia sobretudo através das sugestões apresentadas para abordagem da obra *Orelhas de borboleta*, mas também da pista “Palavras que matam a fome” (figura 37), foi nossa preocupação associar práticas de literacia familiar, que envolvessem os livros, ao desenvolvimento de sentimentos de bem-estar, à descoberta do potencial da literatura enquanto forma de proporcionar algum conforto mesmo no meio das adversidades. A este propósito, parece-nos particularmente relevante o apontamento oferecido por Fernando Azevedo e Ângela Balça (2016: 10), quando, através de um interessante alfabeto da mediação leitora, atribuem à letra “O”, o vocábulo “Otimismo”, que definem assim:

“Otimismo

A literacia permite-nos conhecer não só outras perspetivas de vida, mas também outras maneiras de encararmos e resolvermos problemas. De outra forma, podemos dizer que a literacia nos pode trazer otimismo através das suas histórias, que, quando lidas, nos deixam com um sentimento mais positivo em relação ao que nos rodeia”.

À semelhança do que vinha acontecendo nas sessões anteriores, o livro manteve-se como elemento fulcral, pois quer as sugestões de reflexão e diálogo sobre a atualidade, mais global ou mais específica, de que são exemplo as pistas “As guerras de Hoje” e “Orelhas da minha Escola” (figura 37), respetivamente; quer as propostas de elaboração de trabalhos para além da obra, como “Guardas Alternativas” ou “Dedos Curiosos” (figura 37), exigiam a prévia apropriação do texto pelos seus destinatários. A proposta de construção de guardas alternativas visava, igualmente, a consolidação de práticas direcionadas para a observação e análise dos elementos paratextuais.

Paralelamente, procurou-se ainda conduzir o olhar para os diferentes intertextos que espreitam da literatura para a infância. A servir este propósito concebemos as pistas “Sapatos Viajados” (figura 38), que pretendíamos ligar ao tema da Interculturalidade<sup>353</sup>, e “Os gatos têm sete vidas” (figura 38), cuja intenção era evocar textos do património popular.

---

<sup>353</sup> Cf. Capítulo IV, Parte III.

Destacam-se, assim, das orientações apresentadas, os seguintes objetivos:

- Promover a autorreflexão e o autoconhecimento;
- Desenvolver atitudes de autoestima e de heteroestima;
- Despoletar a reflexão sobre realidades adversas, sob uma perspectiva de solidariedade e altruísmo;
- Compreender a Literatura para a Infância como meio de encontrar / proporcionar conforto, através da confrontação com visões alternativas, e da colocação no lugar do Outro;
- Alargar o repertório de leituras em família para temas mais complexos, mas indutores de experiências enriquecedoras;
- Estreitar laços familiares e fortalecer sentimentos de pertença, quer através da valorização do núcleo familiar, quer da integração das memórias dos que já partiram;
- Experimentar percursos de leitura que comprovam que a Literatura se encontra intimamente ligada às grandes questões da vida e do ser metafísico que habita cada ser humano, e que por esse motivo, se destina a todos e a cada um<sup>354</sup>.

Este conjunto de obras foi acompanhado das pistas de abordagem constantes das figuras 36 e 37, e ainda de uma nova pista que surgiu a partir da apresentação da obra *Orelhas de Borboleta: "Recolha de Alcinhas"*, que, tendo sido acolhida com bastante agrado por parte dos participantes, e uma vez que acrescentava uma nota de humor ao trabalho proposto, foi integrada nas sugestões.

Foram também apresentados, no blogue de apoio ao projeto, um conjunto de recursos sobre algumas das obras e autores que compunham este conjunto temático.

A propósito de *O Princípio* foram disponibilizados dois documentos vídeo: o primeiro continha a história contada, integrada no evento "Contos ao Luar", levado a cabo pela Biblioteca Municipal de Benavente; o segundo revelava a autora no seu papel de contadora de histórias, contando um conto num banco de jardim. Estes recursos

---

<sup>354</sup> A propósito desta estreita ligação entre os textos literários e a vida, recordamos as palavras de René Léon (2004 : 5): "Ils s'adressent autant à l'enfant qu'à l'élève, à la personne humaine et à l'être métaphasique qui est en lui, à son imagination, à sa sensibilité, à son éthique autant qu'à son intelligence".

visavam, por um lado, o contacto com diferentes formas de contar uma história, e, por outro, uma maior familiarização com a autora. Ainda a propósito desta obra foi apresentada uma ligação para o blogue *Boolino*<sup>355</sup>, uma página destinada sobretudo ao mediador família, que, curiosamente, apresentava uma interessante resenha do livro.

Sobre a obra *Orelhas de borboleta* foi disponibilizado um documento vídeo com leitura animada, onde a história era narrada por um grupo de crianças; e a ficha dossiê da editora, um meio que permitia dar a conhecer ao mediador locais *web* onde podia ser encontrada informação sobre boa literatura para a infância, servindo interesse semelhante à indicação do blogue a que aludimos antes.

Em relação a *Para onde vamos quando desaparecemos*, disponibilizamos um vídeo livro produzido com base na obra, por alunos do 12º ano da Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, em 2012. Uma produção que se reveste de bastante qualidade, aliando a literatura infantil às novas tecnologias, e, podendo, por conseguinte, constituir ponto de partida para a realização de trabalhos semelhantes. Tendo em conta que a editora Planeta Tangerina tem disponível na sua página “Propostas para Pais e Educadores” para exploração da obra em estudo, foi também deixada uma ligação de acesso ao referido documento: como meio de aceder à editora; como forma de conhecer alternativas de abordagem à obra; e ainda enquanto mote para conhecer mais um recurso disponível para mediadores.<sup>356</sup>

---

<sup>355</sup> Cf.: <https://www.boolino.es/es/>

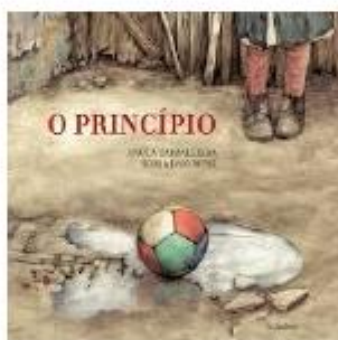
<sup>356</sup> Cf. <http://educacaoliterarianafamilia.blogspot.pt/p/recursos.html>

## Sessão 5

### Literatura Infantil e Temas Difíceis

#### Obras

#### Pistas de abordagem



1. As guerras de hoje: associar a obra a temas da atualidade (refugiados, terrorismo...).

2. "Palavras que matam a fome": elaborar uma lista de palavras ou uma possível receita de "aconchego" em tempos difíceis.

3. "Brincar sem brinquedos": pensar ou recolher alguns jogos / brincadeiras possíveis a realizar sem brinquedos. Registrar essas "ideias" em tiras de cartão, juntamente com outros elementos

(paus, pedras) e colocar numa caixa: "a caixa da reserva de brincadeiras".

4. "Guardas alternativas": com base em elementos da ilustração e/ou nas sugestões anteriores, desenhar umas guardas alternativas para esta obra.



5. "Orelhas da minha escola": refletir e conversar sobre motivos de troça conhecidos da criança (na turma, na escola...).

6. "Pintar as coisas feias de mil cores": tentar transformar os defeitos da questão 5 em qualidades.

7. "A minha orelha de borboleta": refletir sobre algo que costuma incomodar a criança e fazer como a Mara, encontrar o lado positivo do "defeito". Registrar ao jeito da Mara.

8. "Dedos Curiosos": Desenhar um pé e colocar uma questão em cada dedo (podem recuperar-se questões que inquietam a criança, ou simplesmente curiosidades);

9. "Sapatos Viajados": Recuperando as descobertas do tema anterior, desenhar (ou colar) um sapato que conta uma pequena curiosidade sobre um país. **OU** colcar o sapato a dar resposta a uma das questões do dedo curioso.

Figura 37: LI e Temas Difíceis - Sugestões de abordagens aos textos (frente).



10. “Álbum de Memórias”: elaborar uma (ou mais) páginas para um pequeno álbum de memórias sobre um animal de estimação (que existe ou que existiu). Pode recorrer-se a desenho, fotografia, recortes e pequenas frases / legendas.

11. “Os gatos têm sete vidas”: Recolher outros provérbios sobre gatos, comentá-los, e com eles formar um novelo (com fita), personalizar um gato em cartão, forrar um cesto ou um prato para gatos...



12. Perguntas por fazer: que pergunta gostaria de ter colocado a alguém que já partiu? Porquê? (E que resposta penso que obteria)

13. “Sítios bons para desaparecer”: recriar o Jogo das escondidas e representar os melhores esconderijos.

14. “Sítios bons para fazer desaparecer”: recriar o jogo da “escondidinha do lenço” e representar os melhores locais para esconder o lenço. A representação poderá ser feita desenhando esses locais num lenço (tecido) liso.

15. “Para que não desapareça”: compor uma página de álbum com desenhos (recortes, fotos, pequenas histórias) alusivos a alguma pessoa que já tenha partido.

Figura 38: LI e Temas Difíceis - Sugestões de abordagens aos textos (verso)

## 4. RECEÇÃO / RESULTADOS

A exploração deste conjunto de obras, que nos suscitava alguma apreensão, pelo receio da resistência aos temas, acabou por se revelar muito proveitosa. A diversidade de estratégias propostas, assim como a liberdade dada ao grupo de participantes para explorações alternativas, parecem ter contribuído para o êxito da leitura dos Temas Difíceis na Literatura Infantil. Salienta-se a predileção pelas obras *O Princípio* e *Orelhas de Borboleta*. Em relação às obras que versavam sobre a temática da morte, embora não se tenha verificado uma fuga explícita ao tema, foram exploradas sob distintos prismas, partindo das pistas, mas também muito de acordo com as vivências e capacidade emocional de cada família para abordar o assunto.

À semelhança da metodologia que vimos adotando nos capítulos temáticos, apresentaremos a análise de resultados, obra a obra, de acordo com as partilhas dos participantes.

### 4.1. O Princípio

Tratando-se da primeira obra deste conjunto temático, e de um trabalho que apresentava características muito diferentes das obras anteriormente trabalhadas, quer no que respeita à tipologia do discurso verbal (que é diminuto), quer sobretudo ao nível das ilustrações (hiper-realistas), este livro gerou muita curiosidade, e até emoção, junto das crianças.

De acordo com a partilha de experiências dos pais, cuja análise se iniciou, como já vinha sendo hábito, pela exploração dos elementos paratextuais, as antecipações ao conteúdo da obra tiveram sobretudo por base os elementos que sobressaíam: os sapatos velhos, a bola, e a “seriedade” das ilustrações. Em alguns casos, foram referidos jogos de futebol no quintal, numa determinada época do ano (outono); noutros, uma espécie de “choque” pelo tipo de ilustração, levando a questionar se se trataria de uma história verdadeira (no sentido de verídica). As guardas, se por um lado confirmaram estas suposições (quintal, outono, realismo), por outro aguçaram ainda mais a curiosidade das crianças, que só no final da leitura da obra acabariam por relacionar este

elemento paratextual com o título (a semente, a flor, o desabrochar, o recomeço: o Princípio), como veremos mais adiante.

A maioria dos participantes referiu esta leitura como uma surpresa, tendo mencionado a necessidade de reler e de se deter em pormenores da ilustração, como o contraste de cores (no meio da destruição há pormenores coloridos que constituem sinais de esperança), de conversar sobre o facto de “parecer gente verdadeira”, o que conduziu a maioria das famílias à primeira pista de exploração sugerida: “as guerras de hoje”. E neste domínio foram referidos dramas humanos da atualidade, como as travessias / naufrágios no mediterrâneo, a emigração dos Sírios... (a questão dos refugiados), os atentados recentes em Paris, o terrorismo islâmico, o facto de haver guerras que duram há muito tempo (por exemplo, entre as Coreias), e, curiosamente, as guerras que vão acontecendo diariamente nos ambientes das crianças: as zangas na escola, as discussões com os pais ou com os irmãos... o que pode levar a concluir, nalguns casos, que a origem das guerras (grandes ou pequenas) é, muitas vezes, semelhante.

A nível de conteúdo temático, o destaque foi para a importância da união da família, tendo sido referido que só assim era, de facto, possível, num cenário tão triste, sobreviver e encontrar motivos para a alegria e para a esperança, como o facto de não haver necessidade de lavar roupa, ou as noites “a dormir muito juntinhos” (experiência muito do agrado das crianças desta faixa etária), e até a figura do cozinheiro que foi conotado por algumas crianças como “contador de histórias”.

A possibilidade de se colocar no lugar do Outro foi outra das reflexões emergentes desta leitura: “E se fosse eu?”, questão colocada por algumas famílias<sup>357</sup>. Nesta fase, para além do reforço da importância da união familiar, ganharam importância as “palavras para matar a fome”, outra das pistas de abordagem sugeridas. E aqui os “produtos” diversificaram-se de acordo com os hábitos, vivências e experiências de cada família, e também das preferências de cada criança, sendo possível vislumbrar não apenas o potencial da leitura literária no que respeita à sua pluralidade, mas também os diferentes níveis de leitura (ou a “maturidade leitora”) dos diferentes

---

<sup>357</sup>De referir, a este propósito, a campanha que decorria um pouco por todas as escolas do país “E se fosse eu? Fazer a mochila e partir”, lançado pela Plataforma de apoio aos refugiados.

participantes. De salientar que apenas uma criança fez referência a alimentos e refeições; outra criança centrou-se nas coisas que mais prazer lhe davam, como brincar, a água do mar, ou a lareira acesa; a adaptação de uma receita culinária, onde os ingredientes tradicionais são substituídos por gestos de afeto conducentes a um estado de alegria foi outro dos trabalhos produzidos – “a receita do aconchego: 500g de sorrisos, 300g de aconchego, 200g de carinho, 100g de amor, 100g de felicidade, 1 l de abraços bem quentinhos, 1 c de cores do arco-íris, 1 pitada de gargalhadas, e raspas de chocolate qb para enfeitar” (figura 39); um outro trabalho interessante, cuja tónica incide numa espécie de reflexão sobre valores vs contravalores, geradores de paz ou de guerra, respetivamente, foi a produção de um painel “Palavras que nos alimentam e Palavras que nos envenenam”, onde podemos encontrar, de um lado, o otimismo, a justiça, a solidariedade, a confiança, o bom humor, o respeito, o perdão, a justiça, a lealdade, a gentileza, a simplicidade, o desprendimento, entre outras, e do outro, o egoísmo, o ódio, a vaidade, o orgulho, a vingança, a tristeza, a intolerância, o preconceito, o mau humor, o pessimismo, a agressividade... (figura 40).

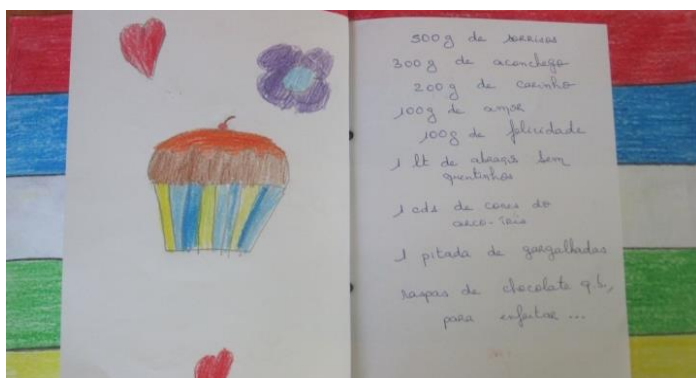


Figura 39: “Receita do aconchego”

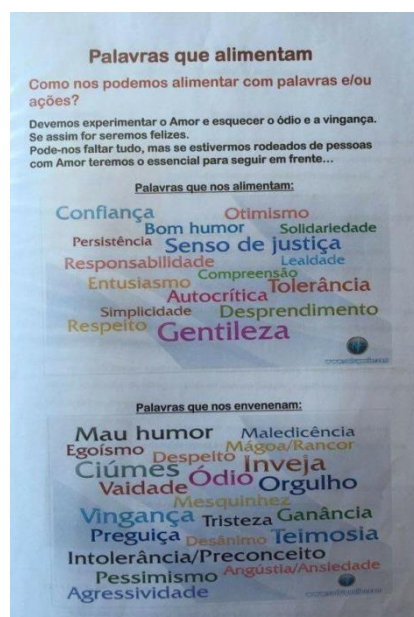


Figura 40: “Palavras que alimentam”

É assim possível verificar que a receção leitora, no que respeita a este tópico, viaja entre o concreto e o abstrato, o simples e o complexo, não deixando de promover o questionamento de acordo com o nível e a experiência leitora e de vida de cada um. Vários intertextos foram ativados, inclusive literários, pois um número significativo de



crianças associou esta obra, pela temática subjacente, a uma outra trabalhada numa sessão anterior: *O Autocarro de Rosa Parks*<sup>358</sup>. E até o cinema foi evocado quando “os carros desejaram boa noite uns aos outros com as buzinas” (Carballeira e Danowski, 2012: s/p), trazendo à memória o célebre filme *Faísca* McQueen.

Foi ainda da mesma questão “E se fosse eu?”, e tomando como ponto de viragem, na obra, o momento em que “um dia alguém começou a brincar” (Carballeira e Danowski, 2012: s/p), que surgiram reflexões e experiências interessantes e diversificadas, a partir da pista de abordagem “Brincar sem brinquedos”. Tendo em conta a idade destas crianças, e sem retirar seriedade ao tema (explorado, sob esse prisma, mais exaustivamente na primeira parte da obra) a maioria dos participantes entendeu por bem dar mais “espaço” à parte menos dura da narrativa, tendo esta pista de abordagem resultado numa autêntica partilha de experiências e histórias de vida familiares, locais e até regionais.

As famílias que optaram por construir caixas de reservas de brincadeiras (sugerido pelo título da pista), apesar de lhe terem dado nomes diferentes, como “Brincar à moda antiga”, recorreram, na sua maioria, a jogos da sua infância, sendo alguns ainda usuais em alguns contextos, como, por exemplo, entre os escuteiros: o jogo do saco, as escondidas, a apanhada, o estica, o jogo do pau, o jogo do galo, a macaca, o futebol sem bola, a batalha naval em papel; outra das caixas continha objetos que faziam referência ao saltar à corda (feita com bocados de corda recolhidos por onde havia), ao jogo do elástico, ao jogo da “meca” com um “caco”, ao galo, à pedrinha e ainda ao pião (que foi motivo de comparação com um brinquedo atual –“babelade”-, e promessa de comprar um pião dos antigos). A construção das caixas foi ainda pretexto para experimentar alguns dos jogos evocados. A figura 41 ilustra dois dos trabalhos construídos neste âmbito.

---

<sup>358</sup> Obra trabalhada no âmbito da temática Literatura Infantil, História e Efemérides. Cf. Capítulo III, Parte III.



Figura 41: “Brincar sem brinquedos” e “Brincar à Moda Antiga”

Outras famílias conversaram sobre jogos que já costumavam fazer em contextos de viagem, por exemplo acenar aos camionistas, dizer palavras começadas por determinada letra, etc. Na mesma família, que tem por hábito envolver o máximo de elementos, o pai aproveitou para ensinar a filha a “brincar ao pneu”, a avó para construir uma boneca de trapos com a neta, partindo do seu ofício de costureira e recordando os seus brinquedos; e o avô, para elaborar “a velha” para a neta levar para a escola no âmbito de uma atividade constante do Plano Anual de Atividades do agrupamento: a “Serrada da Velha”, uma tradição quaresmal limiana, que dá anualmente lugar a grandes festejos locais. Esta experiência constituiu paralelamente uma forma de conhecer tradições locais, pois a família em causa, uma vez que não reside no concelho de Ponte de Lima, não conhecia esta tradição popular, para além do conseqüente reforço da articulação escola-família.

Outra das brincadeiras partilhadas, e reproduzida, consistia no “Jogo das Caricas”, um jogo de percurso que o pai jogava na infância, que replicou com os filhos e ainda conduziu a família a uma pesquisa sobre o assunto, tendo descoberto que existem, ainda hoje, “corridas de caricas oficiais”: mais uma evidência do alargamento de saberes proporcionado pela literatura

Da exploração desta obra, que vários participantes consideraram como a preferida do conjunto temático dos temas difíceis, sobressaiu principalmente a mensagem de esperança que o livro encerra: o poder dos pequenos gestos, o princípio. A prová-lo estão os trabalhos resultantes da última pista de abordagem sugerida,

“Guardas Alternativas”, cujos produtos evidenciam isso mesmo. Num dos casos, as cores da bola presentes na capa do livro foram transformadas em “caminhos coloridos” a ocupar a totalidade das guardas, simbolizando a festa, a alegria do recomeço (figura 42). Num outro caso, foi aproveitado o elemento pomba, presente nas últimas páginas da obra, e construída uma grinalda de pombas, símbolo da paz, por oposição à guerra, ligadas por uma corda que representa a união de esforços, e presas por molas coloridas (ao invés das cinzentas que aparecem na obra), simbolizando a alegria e a vida que começava a despontar (figura 43).



Figura 42: “Guardas alternativas”



Figura 43: Grinalda de pombas”

Citando as palavras de uma das mães, ao concluir a sua partilha sobre esta obra: “um tema sério que, para além da reflexão, nos levou a fazer coisas divertidas e ao envolvimento de toda a família. Foi bom”. Ou, como referem Mar Fernandez et al (2015: 9) a propósito da temática da guerra na literatura infantojuvenil, “transversal à grande maioria dos textos é o tratamento do tema da guerra com vista à promoção de uma cultura de paz, de respeito pela vida e de defesa dos direitos humanos”, que foi, afinal, o que sobressaiu desta experiência ao nível da mediação e receção em ambiente familiar.

#### 4.2. Orelhas de Borboleta

Este foi considerado o livro preferido pelas crianças que não haviam atribuído esse lugar à obra *O Princípio*. A exuberância da ilustração, o tema tratado, com o qual a totalidade dos pequenos leitores se identificou, direta ou indiretamente, e a expressividade que os pais conferiram à leitura, parecem ter sido os fatores que mais contribuíram para o êxito da abordagem à obra.

Os elementos paratextuais foram muito apreciados e alvo de alguma antecipação de informação, por parte de alguns elementos. Curiosamente, a atenção focou-se no cabelo da menina que não terminava nos limites da capa, tendo conduzido a interpretações associadas a uma certa magia, antecipação que encontrou eco nas guardas, pois como referiu uma das crianças “se a menina voava, devia ser mágica”. O azul das guardas foi associado ao céu, embora um dos elementos tivesse sugerido o mar, motivo que, de acordo com o relato da mãe, conduziu a um trabalho de observação e análise dos pormenores: efetivamente, depois de a criança ter focado a sua atenção nas borboletas e no banco, considerou que talvez fosse o céu, embora a existência desses elementos, no mundo das histórias, também fosse possível, de acordo com o pequeno leitor.

Já a folha de rosto, elemento particularmente explorado por uma das famílias, deu origem a um interessante diálogo sobre casas típicas, uma vez que as casas presentes naquele espaço da obra se assemelham muito entre si. Foram então referidas outras habitações de pequenas dimensões, como as dos pastores, mas também as típicas casas de Ílhavo, pelo facto de partilharem o motivo das riscas e assim se diferenciarem das demais. A exploração deste elemento ficou a dever-se, de acordo com o testemunho do pai, ao facto de o filho não ter apreciado as ilustrações desta obra – pois havia gostado particularmente da ilustração hiper-realista de *O Princípio*, a obra trabalhada anteriormente. Explorar um elemento diferente foi a estratégia encontrada pelo pai para acerrar a criança da obra. Efetivamente, este trabalho, associado à sugestão de imitar as expressões dos colegas de Mara, parece ter contribuído para uma leitura mais profícua, que conduziu ao diálogo sobre situações análogas no dia-a-dia da escola.

Depois de feita a leitura da obra, que aconteceu, na maioria dos casos, mais do que uma vez, quer pelos pais, quer pelos filhos, e partindo da pista de abordagem “Orelhas da minha escola”, o diálogo e a reflexão sobre as situações e os motivos de troça tiveram lugar em todas as famílias. Desde o questionamento sobre se os filhos já haviam sido alvo de troça, e do motivo que esteve na origem desse comportamento, passando pelo alargamento da questão aos colegas da turma e da escola, até às atitudes / reações que por norma têm lugar mediante tal comportamento, quer enquanto

elemento alvo de troça, quer enquanto “espectador”, as conversas foram ricas e, em alguns casos, surpreendentes para os próprios pais.

Os motivos de troça referidos pelas crianças prendiam-se essencialmente com o vestuário, com as dificuldades de aprendizagem ou atraso na realização de trabalhos, com a letra e com alguns apelidos. De acordo com os testemunhos dos participantes, o diálogo sobre este assunto, que assumiu uma certa seriedade, levou os pais a terem uma maior perceção da realidade escolar dos próprios filhos e daquilo que por vezes os angustiava, tendo, deste modo, contribuído para um acompanhamento mais assíduo das emoções experimentadas pelos filhos, e de uma atuação mais assertiva. As primeiras e últimas duplas páginas da obra deram, de acordo com o testemunho dos pais, um grande contributo no que diz respeito à questão da “gestão das emoções”<sup>359</sup>.

Por outro lado, e sob o ponto de vista mais humorístico do assunto (e a natural tendência para rir do mal alheio, como referiu um dos participantes), a leitura da obra permitiu explorar, através do relato de vivências dos próprios pais, a capacidade de “nos rirmos de nós próprios”, enquanto ferramenta para enfrentar situações aparentemente menos agradáveis. Retomando o Alfabeto da Mediação Leitora de Fernando Azevedo e Ângela Balça (2016: 11), a que já nos referimos antes, encontra lugar, a este propósito, a letra “R – Refletir: Toda a leitura suscita a consecução de importantes efeitos perlocutivos, permitindo refletir e interrogar indiretamente o mundo.”

Depois de partilhadas algumas experiências, e feito o exercício de se colocar no lugar do “gozado” ou do “gozador”, a maioria dos participantes aproveitou para construir possíveis respostas “ao jeito de Mara” para dar aos colegas nas situações evocadas. A título de exemplo: “o Eduardo tem a letra feia!” / - Não, não... Está é a treinar para médico!”. Outros participantes tentaram alargar esta proposta aos “defeitos” da família: uma mãe que guardava na memória a experiência traumática de ter começado a usar óculos em criança, e a situação ter sido então motivo de troça, partilhou a seguinte expressão: “A mãe é Caixa de Óculos! / - Não, não! Tem é quatro olhos e vê como ninguém”. Uma outra família foi ainda mais longe, ao tentar aplicar o

---

<sup>359</sup> Referimo-nos ao primeiro segmento textual, onde pode ler-se “A Mara é Orelhuda!”, e ao qual a criança não reage, procurando respostas junto da mãe; e ao último: “Amara é orelhuda! Ou vais dizer-nos que são orelhas de borboleta? – Não, são apenas orelhas grandes, mas não me importo.” (Aguilar e Neves, 2011: s/p).

tema e tipologia de discurso a algumas personagens da Disney: inspirada nas pistas “Dedos Curiosos” e “Sapatos Viajados”, esta família construiu um pequeno livro a que deu o título “O Pé que nada sabe e o Sapato Sabichão” (figura 44), em cujo miolo podemos encontrar as seguintes expressões: “O Pinóquio é narigudo!... / - Não, Não... tem um nariz que sente os cheiros a quilómetros de distância”; “O Dumbo é orelhudo!... / – Não, não... tem apenas umas orelhas «leque» que o refrescam no verão!”; “O Corcunda de Notre Dame é feio! Parece um camelo com uma bossa e muito pelo!... / – Não, não... tem uma montanha russa nas costas, e o camelo não tem uma, mas duas bossas!”; “A Mérida tem um ninho de ratos na cabeça! / – Não, não... tem caracóis mágicos que lhe dizem tudo o que não sabe!”; “A Mulan tem os olhos em bico!... / – Não, não... tem dois barcos que navegam e lhe mostram as mais belas paisagens!”

Através deste trabalho, podemos aferir uma das máximas de Antonio Mendoza Fillola (2004: 145) sobre a Educação Literária, quando refere que “La lectura es una actividad cognitiva de asociación de ideas, de conocimientos, reconocimiento y valoraciones”. Com efeito, é possível verificar a efetiva apropriação do texto, que, através do cruzamento com outros textos, levou à criação de respostas pessoais reveladoras da capacidade de olhar os defeitos como particularidades, e, ainda, aplicar, para além de conhecimento enciclopédico, uma linguagem poética e metafórica. A utilização de ferramentas tecnológicas para a elaboração do produto final é ainda outro aspeto a destacar.



**Figura 44: “O Pé que nada sabe e o Sapato Sabichão”**

Juntando as mesmas pistas, embora exploradas sob um prisma distinto, uma outra família foi tentar satisfazer curiosidades sobre diferentes elementos do agregado familiar, questionando-os sobre gostos e opções pessoais. As perguntas e respostas constam da figura 45: “Pé curioso e Pé Sabichão”, e são reveladoras da preocupação em envolver o máximo de elementos do agregado familiar na experiência de educação literária que estava a acontecer. Paralelamente, foram indutoras de conversas e partilha de histórias de vida (sobretudo em relação às questões colocadas aos avós).

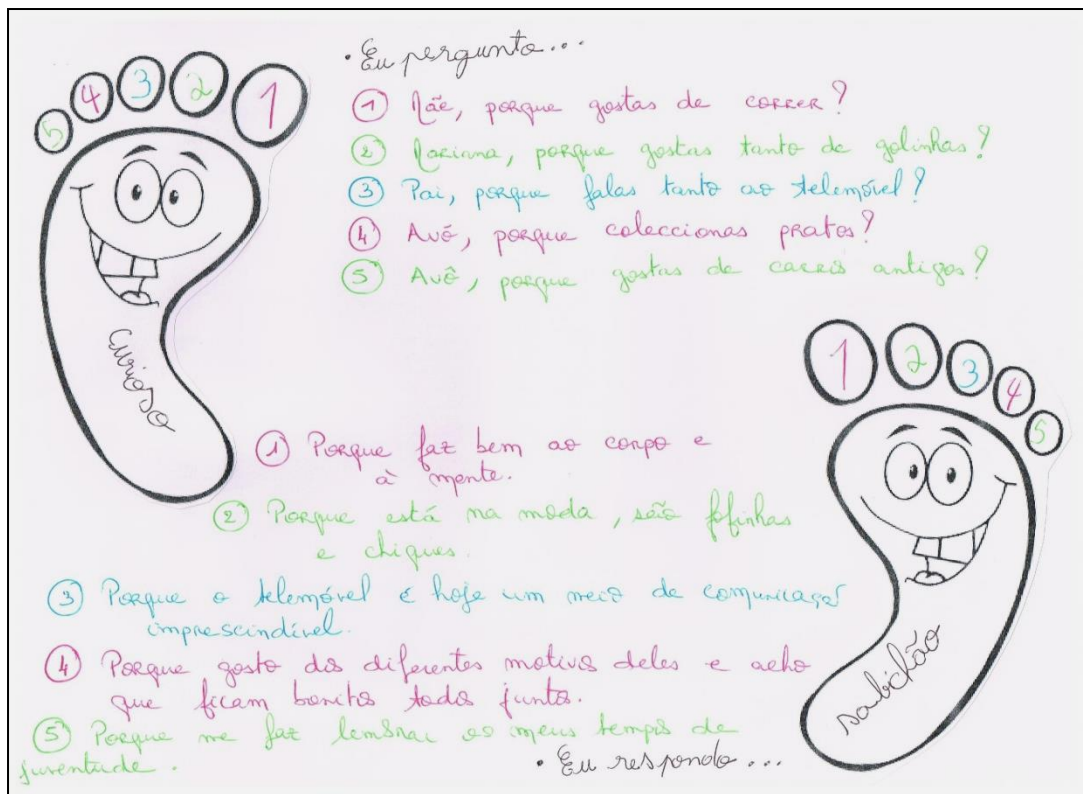


Figura 45: “Pé Curioso e Pé Sabichão”

Uma das propostas, para além da leitura, embora inspirada na mesma, que conquistou os participantes adultos, e aguçou a curiosidade dos mais novos, foi a recolha de alcunhas. Desde a busca das origens das alcunhas da própria família, sobre as quais nunca havia existido qualquer conversa, até à recolha de alcunhas nas freguesias de cada um, a tarefa revestiu-se, em nosso entender, de grande riqueza e potencial patrimonial e etnográfico.

De acordo com o relato dos participantes, foi interessante sobretudo descobrir as origens, pois determinadas alcunhas tinham, na sua génese, episódios ora hilariantes, ora traumatizantes. Referimos, apenas a título de exemplo, duas alcunhas que ilustram, respetivamente, tais situações: “João Rato” porque, em tempos em que se passava fome na aldeia, o senhor, então criança, ia buscar o pão e comia-lhe o interior antes de chegar com o mesmo ao destino; “Abílio Arroz” porque, quando aluno da escola primária, a professora lhe chamara “cabeça de arroz”. Foi igualmente interessante, e motivo de conversa, descobrir o modo como cada pessoa reagia à alcunha que tinha: enquanto alguns assumiam a alcunha como parte de si, com naturalidade e até algum humor,



outros havia que ficavam muito magoados. Curiosamente, a um dos participantes, que envolveu vizinhos e clientes na atividade, foi-lhe sugerida, pelos mesmos, a elaboração de um trabalho de pesquisa para posterior publicação sobre as alcunhas da freguesia: uma ideia que a própria junta de freguesia apoiaria.

Esta tarefa, que, como explicamos no ponto dedicado às Estratégias de Abordagem, surgiu durante a apresentação do tema, encontra eco num trabalho que César Bona descreve juntamente com o conjunto de histórias de vida da escola que o colocaram entre os cinquenta melhores professores do mundo, e que integram a sua obra *A Nova Educação*. O autor, num capítulo que intitula “O Respeito pelas Raízes” (Bona, 2017: 179-184), dá conta de uma experiência levada a cabo com alunos de uma pequena aldeia, que foram protagonistas na recolha de histórias de vida dos habitantes mais idosos, através de questões simples que foram depois transformadas num documentário. Refere o autor a respeito desta experiência: “O resultado foi um documentário etnográfico com 20 minutos de duração e com o qual as crianças aprenderam acerca da vida, respeito e admiração e no qual os idosos ocuparam um lugar de protagonistas que nunca deviam ter perdido (...). Com este projeto conseguiu-se uma união muito especial entre crianças, pais e idosos da aldeia (...)” (Bona, 2017: 182).

A leitura literária, ainda que (ou talvez porque) “de álbum vestida”, conseguiu, efetivamente, ultrapassar largamente as fronteiras do livro.

### ***4.3. Gato Procura-se***

Nesta obra mereceu destaque a complementaridade que o texto icónico oferece ao texto verbal, e até os espaços em branco (silêncios) que preenchem o livro. O uso (ou a economia) das palavras foi alvo de atenção, nomeadamente o estribilho / refrão – “o meu gato desapareceu”, que se apresenta como fio condutor na busca de respostas. Alguns dos participantes referiram a necessidade de voltar à obra para que a criança entendesse, efetivamente, que a personagem gato tinha morrido.

A maioria das crianças beneficiárias do projeto não havia ainda passado por experiências de perda próxima, motivo que poderá ter dificultado a compreensão “à primeira leitura”. Foi notória, porém, a relação de empatia que as crianças

estabeleceram com a narradora, com a qual se identificaram no momento em que descobriram que “os adultos escondem a verdade das crianças” – para que estas não fiquem tristes, acrescentaram alguns. De um modo geral, notou-se que o tema é de mais difícil abordagem para o adulto do que para a criança, que parece, à semelhança da narradora, encarar o facto com alguma naturalidade. De acordo com os participantes, a leitura da obra conduziu à reflexão sobre a vida e o seu carácter de impermanência (tudo o que nasce, morre), tendo resultado na valorização do presente como “um presente”.

A proximidade afetiva proporcionada pelo gato – animal de estimação muito querido da criança, foi referido como elemento de identificação, até porque a maioria das crianças possuía animais de estimação, um dos quais havia inclusive constituído presente de Natal, e outra das crianças já havia perdido um cão. A associação a estas vivências levou à concretização da primeira estratégia de abordagem sugerida para esta obra: a criação de um álbum de memórias, que foi realizado maioritariamente para os animais de estimação vivos (o presente como “presente”), mas também, no caso da criança que perdeu um cão, para esse animal que permaneceu na sua memória. Nos trabalhos produzidos destacamos o facto de a criança conservar e/ou querer registar essencialmente memórias boas, ligadas quer à afetividade, quer às “transgressões”, praticadas pelos seus amigos animais. Este último registo permite comparar o olhar do adulto e o da criança perante os mesmos comportamentos: enquanto a criança se diverte com as “asneiras” do animal, o adulto enfurece-se, questionando-se, depois, da utilidade de tal fúria (figuras 46 e 47).

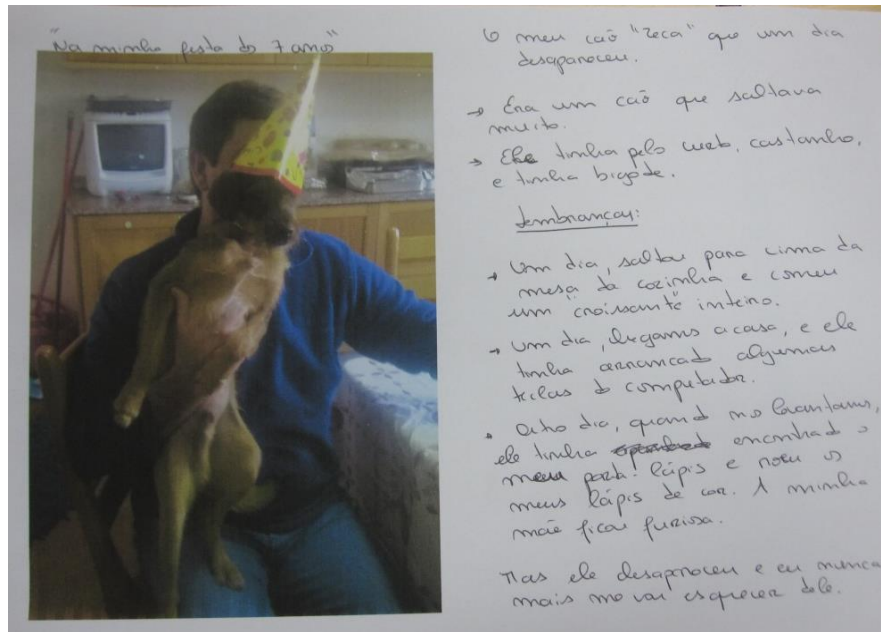


Figura 46: "Álbum de Memórias do meu cão Zeca"

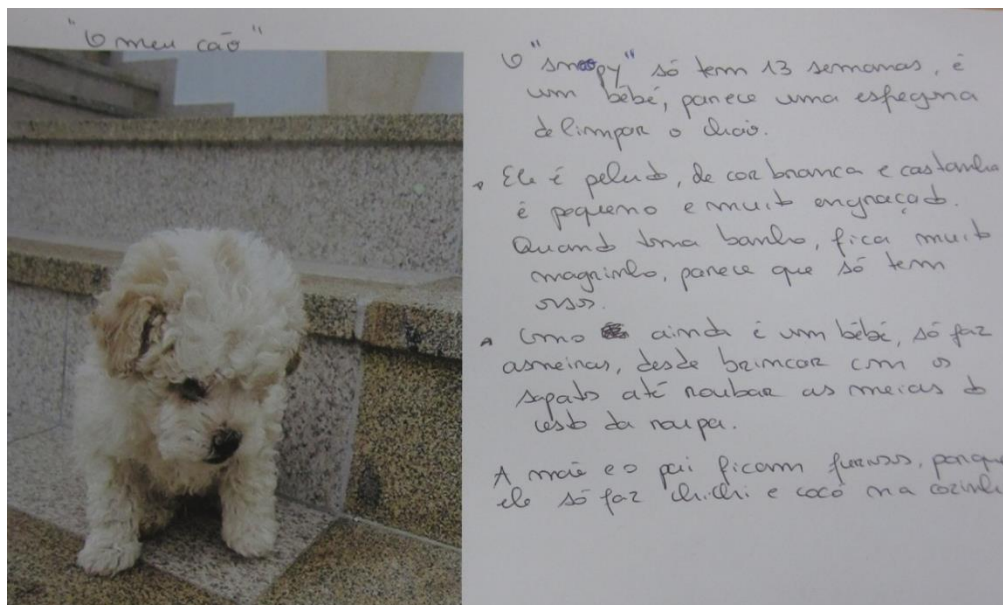


Figura 47: "Álbum do meu cão Snoopy"

A ligação da obra a outros saberes foi visível num dos trabalhos que surgiu para além das pistas de abordagem sugeridas. Uma das crianças, associando a ilustração de Yara Kono a um conteúdo curricular que estava particularmente a ser apreciado, decidiu aplicar o conceito de reflexão / simetria para elaborar a ilustração do gato, que foi posteriormente utilizada como suporte para criar um pequeno texto dedicado ao seu animal de estimação: uma manifestação de gratidão pelo seu "gato presente". Na figura

48 encontra-se o resultado deste trabalho, cujo conteúdo textual reproduzimos: “O meu gato. O meu gato chama-se Soneca. Tem quatro meses. Os seus olhos são azuis e o seu nariz é cor-de-rosa. É um gato muito brincalhão, alegre e divertido. Gosta de lamber a minha cara e não para de ronronar. Às vezes é um bocadinho chato e mia muito. Eu adoro o meu gato.”



Figura 48: “O meu gato presente”

A estratégia que partia do segmento textual “um gato tem sete vidas” (Saldanha, 2015), e que consistia na recolha de provérbios ou expressões populares ligadas ao gato, além de ter estabelecido pontes com o primeiro tema, deu origem a uma partilha muito profícua entre os participantes, que, além das recolhas efetuadas individualmente, ainda enriqueceram o seu repertório coletivo, uma experiência que foi particularmente apreciada, também pelo lado algo perverso de que algumas expressões se revestem. Destacamos, ao nível dos provérbios: “Gato escaldado de água fria tem medo”; “Gato velho quer rato novo”; “Quando os gatos de ausentam dançam os ratos”; “Um olho no gato, outro no prato”. E ao nível de expressões / “ditos populares”: “Comprar gato por lebre”; “Uns gatos pingados”; “Fazer de alguém gato sapato”; “Tirar sardinhas com a mão do gato”; “Fazer-se de gato morto”; “Não poder com uma gata pelo rabo.”

Esta pista de abordagem permitiu ainda a ligação a outros textos do cancionero popular infantil, como “A velha que morava numa ilha”, e a superstições relacionadas com a figura do gato preto.

#### 4.4. Para onde vamos quando desaparecemos

Esta obra foi, de acordo com os testemunhos do grupo, a que terá tido menor recetividade, não tendo sido abordada pela totalidade dos participantes. Os pais admitiram ter sentido dificuldade na abordagem ao livro, pois, ao contrário da obra anterior, apesar de versar sobre a mesma temática, este título colocava uma questão direta (e algo sombria) ao leitor. Por outro lado, como já referimos a propósito de *Gato procura-se*, a maioria das crianças não tinha ainda passado por experiências de perda. Apenas uma criança havia vivido a morte do avô, e, apesar de ainda ser muito pequena (4 anos), mantinha lembranças do mesmo. De referir ainda que um dos elementos, porque o tema lhe era particularmente doloroso, por opção, colocou esta obra de parte.

Embora não possamos deixar de justificar estas opções com os célebres direitos do leitor de Pennac, dos quais se destaca, a este propósito, o primeiro: “O direito de não ler” (Pennac, 2001: 143), parecem-nos igualmente plausíveis as hipóteses de não identificação com o tema por parte das crianças, assim como a falta de familiarização, e por conseguinte, de “à vontade”, por parte do mediador, com a presença desta questão na literatura para a infância. Com efeito, num total de dezasseis obras, abordadas até ao momento, no estudo em curso, era a primeira vez que tal sucedia.

Todavia, os pais que ousaram ler e explorar este álbum acabaram por conseguir promover algumas reflexões, partilhar inquietações e até explorar intertextos que dele espreitam, como referimos no ponto dedicado à análise do *corpus*.

Deste modo, à questão que dá corpo ao título “Para onde vamos quando desaparecemos?”, as crianças, a quem a mesma foi colocada, responderam que, se era para sempre, “iríamos para o céu”. Sobre esse “lugar”, contudo, não tinham opinião. A criança que havia perdido um avô e um cão, à semelhança do que vimos refletido nas obras a que aludimos no ponto dedicado às considerações teóricas, referiu que “no céu seríamos estrelas”. Alguns elementos recorreram a fotografias dos seus antepassados (bisavós e trisavós das crianças) e aproveitaram para partilhar algumas histórias de que se recordavam ou que lhes haviam sido contadas, integrando, assim, estes membros da família que já haviam “desaparecido” no *repositorium* de memória coletiva da família, o local de onde não precisariam de desaparecer.

Relativamente a “perguntas por fazer”, sugestão que integrava as pistas de abordagem, apenas a criança que havia perdido o avô colocou uma questão: “Porque tens bigode?”, e, na sequência do trabalho relacionado com as alcunhas, através do qual a criança tinha ficado a saber que “Bigodes” era alcunha de família, e que esse adereço também era de família, formulou a possível resposta que o avô lhe daria: “Porque o meu pai também usava”. A mesma criança recordou os momentos que passava com o avô “a ler histórias do *Tio Patinhas*, do *Pato Donald* e do *Pateta*”, uma memória que, de acordo com a mãe, terá sido a que mais marcou o filho. Esta família construiu a partir destas informações a página do álbum sugerida na pista “Para que não desapareça”, tendo-a juntado às páginas apresentadas nas figuras 46 e 47.

A exploração do álbum em si teve como pontos centrais, no caso de uma família, “a estrada da vida”, a que a criança chamou de “caminho”, tendo conseguido identificar-se com várias das situações representadas iconicamente, com especial destaque para aquelas que mais se associavam ao universo da infância, como os jogos e a leitura; e no caso de outra, com a descoberta dos intertextos: a presença implícita de “Frei João sem Cuidados”, o conto popular a que já nos referimos, foi motivo para pai e filho pesquisarem sobre essa história e conversarem sobre as respostas do *moleiro*, que de acordo com o testemunho do pai, geraram um interessante diálogo acerca dessas questões, da lógica ou da falta dela, em relação às respostas, e da “esperteza” da personagem que engana o rei.

O facto de a morte, para além de se encontrar associada à dor, continuar a ser um mistério, justifica, a nosso ver, a par dos motivos já elencados, a abordagem menos exaustiva desta obra. A propósito do mistério, a que já nos referimos quando tratamos a questão da existência ou não do Pai Natal<sup>360</sup>, Catherine L’Ecuyer (2017: 117), autora a que então também aludimos, referindo-se a questões delicadas como a morte, a sexualidade ou o sofrimento, e reportando-se à banalização de que por vezes são alvo, defende que as mesmas deveriam ser reveladas pouco a pouco, de acordo com o ritmo de cada etapa da infância, deixando espaço suficiente para o mistério. Reproduzimos,

---

<sup>360</sup> Cf. Capítulo III, Parte III.

de seguida, um breve trecho, a nosso ver bastante elucidativo do ponto de vista da autora:

“- Quero ser cremado, mãe. Está bem?

- Está bem, querido – responde a mãe, orgulhosa da «grande maturidade» do seu filho de seis anos.

Não podemos reduzir algo tão grande como o mistério da morte a algo tão pequeno como uma caixinha de cinzas. A perda do sentido do mistério leva também à perda da inocência (...).”

Parece-nos que o trabalho realizado em torno das obras que versam sobre esta delicada questão acaba por ir ao encontro deste desvelamento gradual, de que aliás também encontramos eco no tratamento do tema nos textos literários de potencial receção leitora infantil a que aludimos na primeira parte do capítulo. Com efeito, ao mesmo tempo que é combatida a banalização do assunto, é criado o contexto para a sua gradual interiorização, e ainda é deixado espaço para o mistério e para o questionamento. Os efeitos do contacto com textos literários não se revelam, na sua maioria, no imediato, o que nos leva a crer que estes textos, embora alvo de uma abordagem mais comedida, a seu tempo revelarão os seus benefícios.

## 5. EM JEITO DE SÍNTESE

“Todos os pais querem que os filhos sejam felizes e boas pessoas. O amor pela leitura não garante nenhuma das duas coisas, mas põe em boa forma para as conseguir.”

(Marina e Válgoma, 2007:93)

O tratamento dos temas difíceis na literatura infantil afigurava-se, desde a conceção do programa como um desafio, motivo pelo qual a sessão dedicada à temática foi alocada num momento do estudo onde os participantes já haviam convivido com um conjunto significativo de obras, e de temas, de complexidade crescente.

Como é possível constatar pela análise de resultados apresentada, à exceção da obra *Para onde vamos quando desaparecemos*, os restantes três álbuns que compunham este conjunto temático foram alvo de abordagens bastante diversificadas, que se revestiram de alguma profundidade, tendo dado lugar ao envolvimento da família, aspeto que se vem tornando cada vez mais visível à medida que o estudo avança,

bem como a práticas e produtos que foram para além das pistas de abordagem sugeridas.

Parece evidente o aumento de práticas de literacia familiar que tem por base o livro, resultando, depois, em produtos diversos: criação de textos / pequenos livros escritos e ilustrados; recurso às novas tecnologias; cruzamento de saberes curriculares com experiências “artísticas”; conhecimento e/ou aprofundamento de tradições; alargamento do repertório de textos populares. Um conjunto de experiências, que, direta ou indiretamente, para além de contribuírem para que a leitura se assuma como um valor de família (Willingham, 2016: 61), tem também implicações ao nível da articulação escola-família.

A ligação dos temas tratados nos textos literários à vida de cada família é outro dos aspetos que, em nosso entender, sobressai do trabalho em torno deste conjunto de obras, o que aliás parece vir a acontecer com mais consistência e regularidade, à medida que o Programa vai avançando. Destacamos, por exemplo, a riqueza da partilha de histórias de vida das diferentes gerações (e até da comunidade), mas também de um conhecimento mais aprofundado dos elementos do agregado familiar entre si, gerados a partir de algumas das pistas de abordagem. A própria qualidade do tempo passado entre pais e filhos parece subentender-se no testemunho dos participantes como consequência da concretização de algumas das sugestões fornecidas.

A análise de alguns dados constantes do questionário final permite-nos constatar que, apesar da “dureza” inerente às questões abordadas, quer algumas das obras constantes deste conjunto temático, quer o próprio tema, se encontram entre as preferências dos participantes. A obra *Orelhas de borboleta*, por exemplo, é apontada como uma das três obras preferidas do projeto por 50% das crianças envolvidas; e a obra *O Princípio* encontra-se também entre as preferências de um adulto e de uma criança. 50% dos adultos e 50% das crianças colocaram este tema entre os três considerados mais importantes, embora a mesma percentagem, quer de adultos, quer de crianças o tenha igualmente colocado entre os três mais difíceis. De referir ainda que, sobretudo fruto da abordagem à obra *O Princípio*, um dos adultos refere este tema entre os três que lhe deram mais prazer trabalhar, pois ter-lhe-á permitido “resgatar momentos da



sua infância” e (re)vivê-los com o filho. O facto de a nossa opção ter recaído sobre um conjunto de álbuns terá, igualmente, sido positiva, pois a diversidade e exploração da ilustração é referida, em alguns comentários, como um dos aspetos mais apreciados nesta sessão.

Neste sentido, parece-nos que a abordagem do tema em contexto familiar terá contribuído para a consecução dos objetivos do Programa ELF em geral, e desta sessão em particular. Como referem José Antonio Marina e Maria de la Válgoma (2007: 105) “ler exige muitas e variadas aptidões que a criança terá que adquirir progressivamente”. Paraphrasing Gardner e Mayer (s/d), estes autores apontam um conjunto de características que se aplicam aos bons leitores, das quais podemos, neste contexto, porque nos parecem observáveis, destacar:

- “- Reconhecer diferentes tipos de leitura.
- Identificar diversos pontos de vista.
- Usar a sua imaginação.
- Criar as suas próprias histórias.
- Distinguir de que livros gostam e de quais não gostam.”

(Marina e Válgoma, 2007: 105-106)

À semelhança do que vinha acontecendo em relação aos temas anteriores, foram disponibilizadas no blogue de apoio ao projeto outras sugestões de leitura dentro dos três subtemas que enformaram a sessão.<sup>361</sup>

---

<sup>361</sup> Cf.. <http://educacaoliterarianafamilia.blogspot.pt/p/sugestoes-de-leitura.html>



**CAPÍTULO VI:**  
**LITERATURA INFANTIL**  
**E AMBIENTE**



### 1. BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

“Através das obras de literatura para a infância e a juventude, oferece-se um contacto com o ambiente natural mediado pela imaginação. Tal mediação é particularmente relevante, seja para dar sentido à realidade efetivamente vivida ou testemunhada, seja para tornar próxima e palpável uma realidade afastada da perceção individual concreta.”

(Ramos & Ramos, 2013: 24)

A temática ambiental na literatura de potencial receção leitora infantil, à semelhança do que, aliás, acontece com outros temas a que já nos reportamos em capítulos anteriores, possui já alguma tradição no nosso país. É, todavia, da passagem do seu carácter emergente a urgente que advém a atualidade de que se reveste, e, por conseguinte, o modo como vem sendo problematizada em algumas publicações recentes.

Efetivamente, de acordo com José António Gomes (2009b), a preservação do ambiente tem sido um dos trilhos temáticos mais percorridos na Literatura Infantil do pós 25 de abril. Facto que, segundo o autor, se deve à “crescente série de atentados ao Planeta em que vivemos e ao património natural, desde o início do último quartel do século XX” (Gomes, 2009b: 48). Estes “atentados” vêm sendo alvo de preocupações de âmbito internacional, que, por sua vez, se vêm traduzindo em eventos e projetos diversos.

Inaugurada pela célebre Conferência de Estocolmo<sup>362</sup>, no início da década de 70, a problemática ambiental esteve, com efeito, na origem de um conjunto de iniciativas que ora se vêm prolongando, ora assumindo novos contornos, até aos nossos dias. Atente-se, por exemplo, no conjunto de anos internacionais assentes em princípios de sustentabilidade, reveladores de preocupações de índole ecológica / ambiental que, sobretudo a partir do novo milénio, foram alvo de comemorações<sup>363</sup>: Ano Internacional da Biodiversidade (2010), das Florestas (2011), da Agricultura Familiar (2014), da Luz

---

<sup>362</sup> Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, reunida em Estocolmo de 5 a 16 de junho de 1972.

<sup>363</sup> As comemorações a que aludimos têm por base os anos / décadas internacionais propostos pela ONU.

(2015), das Leguminosas (2016), do Turismo Sustentável para o Desenvolvimento (2017), apenas para nos referirmos aos mais recentes, e talvez aos mais evidentes. Outras iniciativas mais alargadas no tempo, como a Década Água para a Vida (2005-2015), ou, mais recentemente, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável<sup>364</sup>, constituem, igualmente, prova da pertinência da questão.

No que ao domínio educacional diz respeito, saliente-se o programa Eco-Escolas, que em Portugal se desenvolve desde 1996, e que a nível internacional conta já com o envolvimento de 49 000 escolas, distribuídas por 64 países. Trata-se de um projeto de âmbito escolar que, de acordo com informação disponível na plataforma que o suporta, “pretende encorajar ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pela escola, no âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade”<sup>365</sup>. Paralelamente, a nível nacional, associados ao Plano Nacional de Leitura, concretamente, têm vindo a surgir projetos como “Ler+Mar”<sup>366</sup>, ou listas de obras recomendadas para projetos específicos como “Natureza e Defesa do Ambiente”<sup>367</sup>. Um apontamento ainda para o *Perfil do Aluno do século XXI* (Martins, 2017<sup>368</sup> cuja formação de base humanista que lhe subjaz, pressupõe a “aprendizagem duma identidade planetária considerando a humanidade como comunidade de destino” (Martins, 2017: 6), uma filosofia que se materializa, por exemplo, no princípio: “Contribuir para o desenvolvimento sustentável”<sup>369</sup>.

No que respeita à literatura para a infância em particular, merece destaque o Prémio Ambiente na Literatura Infantil, criado em 1975<sup>370</sup>, que, apesar de ter conhecido algumas interrupções, se manteve até ao início da década de 90, figurando, nesta

---

<sup>364</sup> Resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) intitulada “Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável”, constituída por 17 objetivos, desdobrados em 169 metas, que foi aprovada pelos líderes mundiais, a 25 de setembro de 2015, numa “cimeira memorável” na sede da ONU, em Nova Iorque (EUA), e que entrou em vigor a 1 de janeiro de 2016. Cf.: [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E), acedido a 29.6.2017.

<sup>365</sup> Eco-Escolas (<http://www.dge.mec.pt/projeto-eco-escolas>) é um programa internacional da “Foundation for Environmental Education”, desenvolvido em Portugal desde 1996 pela ABAE (Associação Bandeira Azul da Europa). A plataforma portuguesa encontra-se disponível em <https://ecoescolas.abae.pt/>. Para conhecer a amplitude do trabalho desenvolvido a nível internacional cf.: <http://www.ecoschools.global/>.

<sup>366</sup> Cf.: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=diretorio&pid=48&idprojeto=71&titulo=Projeto%20Ler+Mar>, acedido a 7.7.2017.

<sup>367</sup> Cf.: [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=diretorio&pid=13&title=Apoio\\_a\\_projetos&ppid=6](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=diretorio&pid=13&title=Apoio_a_projetos&ppid=6), acedido a 7.7.2017.

<sup>368</sup> Este documento, coordenado por Guilherme de Oliveira Martins, encontra-se disponível em [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/perfil\\_do\\_aluno.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf), acedido a 25.5.2017.

<sup>369</sup> “Princípio D: Contribuir para o desenvolvimento sustentável: há riscos de sustentabilidade que afetam o planeta e o ser humano. O cidadão do século XXI age num contexto de emergência da ação para o desenvolvimento, numa perspetiva globalizante, mas assente numa ação local.” (Martins, 2017: 8).

<sup>370</sup> Prémio concedido pela Secretaria de Estado do Ambiente.

distinção, entre outros, nomes como Sidónio Muralha, Eurico Batista, Alberto Correia, Natércia Rocha, Maria Alberta Meneres ou José Jorge Letria.

Tendo em conta que nos encontramos perante um tema muito vasto, e porque as nossas considerações teóricas não pretendem ter carácter exaustivo, assentaremos a nossa reflexão em três tópicos: Livros e Projetos Verdes, onde apresentaremos algumas coleções ou projetos específicos que têm por base a temática ambiental na literatura infantil, a partir do novo milénio; A árvore na literatura para a infância; e Em busca do equilíbrio. Esta seleção prende-se com o âmbito do nosso estudo, a educação literária, sobretudo no que respeita ao primeiro tópico, e com as temáticas emergentes do *corpus* selecionado para a abordagem do tema que dá corpo a este capítulo: Literatura Infantil e Ambiente.

### 1.1. Livros e Projetos Verdes

De publicação relativamente recente, e integradas em iniciativas nacionais ou municipais, têm surgido algumas coleções especiais cuja tónica incide sobre a problemática ambiental. Apresentaremos, de seguida, alguns exemplos daquelas que nos parecem mais relevantes.

Uma trilogia da autoria de João Paulo Cotrim e Alain Corbel foi publicada pela Área Metropolitana de Lisboa, entre 2003 e 2004, apresentando como cenário o Parque Natural Sintra Cascais<sup>371</sup>. Através das obras que compõem este conjunto, *A minha Terra*, *Um Oceano de Histórias* e *Montanhas de Verde na Serra de Sintra*, “os dois autores parecem ter descoberto a forma exacta de contar estórias e nelas misturar a História e a Ciência, mostrando como não há fronteiras para os temas e os universos possíveis na literatura para a infância”, refere Ana Margarida Ramos (s/d c) na sinopse disponibilizada no portal da Casa da Leitura<sup>372</sup>.

---

<sup>371</sup> Sobre esta trilogia cf. Ramos & Ramos (2012). Um interessante ensaio onde, a partir deste conjunto de textos, os autores apresentam o rural e o urbano em diálogo, sob uma perspectiva de literacia ecológica.

<sup>372</sup> Cf.: Informação disponível em <http://www.casdaleitura.org/>, acedido a 8.7.2017.

A coleção “Pintar o Verde com Letras”<sup>373</sup>, uma iniciativa da responsabilidade da Direção Regional de Cultura do Norte, composta por oito títulos<sup>374</sup>, que se situam espacialmente em áreas protegidas da região de Trás-os-Montes e Alto Douro, como o Planalto Mirandês, o Parque do Alvão, o Parque de Montesinho, o Parque Nacional Peneda-Gerês ou os Socalcos do Douro, entre outras, problematiza questões como a fragilidade da vida, a deslocação do campo para a cidade, a extinção das espécies, integrando ainda alguns aspetos de pendor lendário. Trata-se de um projeto que consegue conjugar os princípios da educação literária com a denominada ecoliteracia, a que nos referiremos mais adiante, e que parece encontrar eco nas orientações governamentais a que aludimos atrás. Como refere José António Gomes (2009b: 49), a propósito deste projeto:

“Se por um lado se fomenta a literacia verbal e se dão passos que indiciam uma louvável preocupação com a educação literária, também se trabalha, por outro, em prol da chamada literacia ecológica – cada vez mais uma dimensão essencial no exercício da cidadania.”

Com o apoio da Câmara Municipal de Almada e editado pela Assírio & Alvim, vem a lume, em 2003, o primeiro volume dos *Contos da Mata dos Medos*, uma tetralogia da autoria de Álvaro Magalhães, ilustrada por Cristina Valadas, que até 2010 se completa com os títulos *A Criatura Medonha – Novos Contos da Mata dos Medos* (2007); *Um Problema Muito Enorme – Novíssimos Contos da Mata dos Medos* (2008); e *O Lugar Desconhecido – Últimos Contos da Mata dos Medos* (2010). Embora espreitem deste conjunto de obras os temas que singularizam a obra do autor, e aos quais já nos reportamos no capítulo anterior<sup>375</sup>, esta coleção encerra, sob o ponto de vista ecológico, como referia José António Gomes aquando da publicação do segundo título, “um modo particular de estar do mundo e na vida” (Gomes, 2007a: 9).

Tendo como cenário a Mata dos Medos, que integra a Paisagem Protegida da Arriba Fóssil da Costa da Caparica, estes contos, protagonizados por um conjunto de

---

<sup>373</sup> Sobre esta coleção cf. Gomes (2009b: 48-52). O autor percorre analiticamente os diferentes títulos da coleção, convidando o leitor a passear-se não apenas entre as palavras, mas também entre as paisagens evocadas, não deixando, simultaneamente, de o interpelar e inquietar com questões que emergem das diferentes obras.

<sup>374</sup> Integram esta coleção os seguintes títulos, todos editados pela Gailivro (V. N. Gaia): Mota, A. e Navarro, E. (2007). *Lamas de Olo, Avenida da Europa*; Niebro, F. e Cangureira, S. (2007). *L Segredo de Peinha Campanha*; Cabral, A. e Araújo, P. (2007). *Trocas e Baldrocas ou com a Natureza não se brinca*; Valadas, C. e Roda, E. (2007). *O Guarda-Rios*; Roda, E. e Luís, G. (2007). *Erva-Palavra*; Mãe, V. H. e Effe, R. (2007). *São Salvador do Mundo*; Mimoso, A. e Caetano, J. (2007). *Foz Côa entre Céu e Rio*; Marmelo, M. e Macho, M. (2007). *A Cabra Emigrante*.

<sup>375</sup> Cf. Capítulo V, Parte III.



animais, levantam, com efeito, questões de ordem ecológica que passam não apenas pelas ameaças do homem, como o fogo, a caça, ou a poluição, mas também pelos próprios fenómenos naturais, como as inundações ou as tempestades. A forma como o autor organiza o discurso, e o desenrolar da narrativa, é particularmente eficaz enquanto gerador de inquietação e promotor de reflexão, capaz, em nosso entender, de contribuir para o almejado objetivo a que se referem Ana Margarida Ramos e Rui Ramos (2013: 23): a “recusa de uma visão antropocêntrica e utilitarista da Natureza em favor de uma ecocêntrica”.

Sob a forma de concurso literário, a editora Trinta Por Uma Linha levou a cabo, no ano letivo de 2012/2013, a iniciativa “O Clube dos Eco Guerreiros” destinada a alunos do 1.º e 2.º ciclos<sup>376</sup>. Tendo por base um conjunto de obras da autoria de João Manuel Ribeiro, editor e autor que retomaremos mais adiante dada a relevância do seu trabalho no âmbito desta temática, era objetivo deste concurso “ajudar a promover comportamentos no sentido da preservação e sustentabilidade do planeta”<sup>377</sup>. As obras que serviram de base à iniciativa, *O Senhor Péssimo é o Máximo* (2012), *Quem do Alto Olhar* (2011), *Raras Aves Raras* (2010) e *Gêmeos* (2009), abordam, efetivamente, questões de índole ecológica, ambiental e humana, conferindo à problemática em causa uma dimensão abrangente, reveladora de uma “evolução concetual da temática do ambiente passando da ignorância ou indiferença à ação necessária” (Ribeiro, 2010: 43).

Desta nova abordagem da temática ambiental na literatura infantil emerge o conceito de Ecoliteracia. Um conceito que esteve na origem da criação de um projeto de investigação do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, coordenado pelos investigadores Ana Margarida Ramos e Rui Ramos: “Ambiente e ecoliteracia na novíssima literatura para crianças”<sup>378</sup>. De acordo com os mentores desta pertinente iniciativa podemos definir Ecoliteracia como

“(…) a capacidade de os cidadãos desenvolverem um tipo de pensamento favorável à desconstrução do paradigma antropocêntrico que caracteriza as sociedades ocidentais e as suas consequências mais diretas, nomeadamente a conceção do homem como legítimo

---

<sup>376</sup> O Concurso teve o apoio várias instâncias, entre as quais a Rede de Bibliotecas Escolares e o Plano Nacional de Leitura.

<sup>377</sup> Informação disponível em [http://blogue-catalivros.blogspot.pt/2013/06/o-clube-dos-eco-guerreiros-resultados\\_27.html](http://blogue-catalivros.blogspot.pt/2013/06/o-clube-dos-eco-guerreiros-resultados_27.html), acedido a 17.7.2017.

<sup>378</sup> Cf.: <http://webs.ie.uminho.pt/ecoliteracia/>. O projeto, alocado ao Instituto da Educação da Universidade do Minho, teve a sua vigência entre 2009 e 2011, tendo, porém, sido continuado, e mantendo, por conseguinte, atualizada a bibliografia relativa à investigação na área.

explorador do meio natural em seu proveito e a da Natureza como uma inesgotável fonte de bens ao dispor de todas as necessidades e desejos humanos (o providencialismo). A essa desconstrução corresponde a edificação de uma concepção ecocêntrica, segundo a qual o homem se encontra integrado num sistema biológico complexo, cujo equilíbrio deve constituir uma aspiração individual e coletiva.”

(Ramos & Ramos, s/d)<sup>379</sup>

É, neste sentido, possível constatar como a temática ambiental, tendo começado por ser vista, na década de setenta, como questão emergente, e tendo passado, no pós 25 de abril, a questão recorrente, se torna, hoje, uma questão urgente. Ângela Balça, que entende este tema como consolidado na Literatura Infantil<sup>380</sup>, defende que “A leitura destes textos literários permite e potencia nas crianças o despertar de uma consciência ecológica, mas também económica, social e política, preparando-as progressivamente para a tomada de atitudes e de decisões responsáveis sobre os problemas do meio” (Balça, 2008: 4). O projeto a que aludimos, através da análise crítica de um vasto *corpus* literário de potencial receção infantil<sup>381</sup>, alerta, por um lado, para o modo como o problema é abordado nas distintas obras, e revela, por outro, eventuais potencialidades pedagógicas. Efetivamente, tomando como destinatário preferencial a criança, os autores mostram-se conscientes de que os estilos de vida se desenvolvem desde a infância, o que pressupõe “uma definitiva alteração de mentalidades, de valores e de comportamentos, ou um novo estilo de vida” (Ramos & Ramos, 2013: 18).

A confirmar esta tendência temática nas publicações para crianças, parece-nos ainda merecedor de um apontamento o surgimento de alguns trabalhos híbridos, que juntam à componente literária elementos de carácter científico, assumindo uma vertente informativa e, por vezes, de guia, apresentando o tema sob uma perspectiva holística.

Destacam-se, neste domínio, a nível nacional, as publicações da editora Planeta Tangerina, *Lá Fora – Guia para descobrir a Natureza* (Dias, Rosário e Carvalho 2016), e *Um Ano Inteiro – Agenda para explorar a Natureza* (Martins e Carvalho, 2016). No âmbito da literatura traduzida, a editora Kalandraka, na sua secção “Faktoria K Ciências”<sup>382</sup>, publicou entre 2014 e 2017, entre outros sugestivos títulos, uma coleção

<sup>379</sup> Informação disponível no portal <http://webs.ie.uminho.pt/ecoliteracia/>, em “Apresentação do Projeto”. Acedido a 17.7.2017.

<sup>380</sup> Cf. Balça (2008). A investigadora integra nas temáticas que passaram de emergentes a consolidadas, as questões ambientais, multiculturais e políticas.

<sup>381</sup> Até à data de elaboração do presente trabalho, o portal contava com a referência e análise de 58 obras de literatura para a infância.

<sup>382</sup> Cf.: <http://www.kalandraka.com/pt/faktoria-k-de-libros/nombre-coleccion/ir/ciencia-animais-extraordinarios/>

de “Inventários Ilustrados”, da autoria de Virginie Aladjidi e Emmanuelle Tchoukriel, sob o formato de álbum, cujos temas versam sobre a fauna e a flora: *Inventário ilustrado dos animais*, *Inventário ilustrado dos animais com cauda*, *Inventário ilustrado das árvores*, *Inventário ilustrado dos insetos*, *Inventário ilustrado das aves* e *Inventário Ilustrado das Flores*.

Curiosamente, na prestigiada Feira de Bolonha, no presente ano, foram distinguidos dois magníficos álbuns informativos de grande formato, *Un Grand Jardin* (Clément & Grave, 2016) de Éditions Cambourakis, e *Les mondes invisibles des animaux microscopiques* (Rajcak & Laverdunt, 2016), editado por Actes du Sud Junior, facto que vem confirmar a riqueza e a importância do tema, como referiu, a propósito, Ana Garralón<sup>383</sup>.

No âmbito de escolhas temáticas específicas, e apenas a título de exemplo, atente-se ainda na seleção intitulada “Gardens Galore: Embrace Spring with These Great Books”, onde Joy Fleishhacker apresenta um conjunto de onze títulos, todos publicados em 2017, cuja mensagem veiculada, é sintetizada pela autora deste modo: “From flower blossoms to farmers’ market bounty to familial affection, these fun-to-share picture books celebrate all sorts of growing things and nurture an appreciation of backyard nature” (Fleishhacker, 2017: s/p)<sup>384</sup>.

## 1.2. A árvore na literatura para a infância

Enquanto elemento recorrente nas publicações literárias destinadas ao público infantil, a árvore tematiza questões diversas. Do carácter cíclico da natureza, de que é exemplo a representação das estações do ano, passando pela simbologia maternal e de sabedoria que lhe está associada, pela carga metafórica que lhe é atribuída, sobretudo através da analogia com as folhas dos livros, até à sua figuração enquanto *habitat*, cenário narrativo, ou até mesmo personagem, a árvore marca forte presença na literatura para a infância. Estas obras, ora de índole predominantemente contemplativo,

---

<sup>383</sup> Segundo Ana Garralón (2017), esta seleção surge no seguimento de uma tendência que havia já sido revelada em 2015 aquando da realização de uma feira em Milão, intitulada “Feeding the Planet, Energy for Life”, onde uma seleção de mais de 200 livros versando sobre mercados e hortas, agricultura ecológica, biodiversidade, entre outras questões afins, marcaram presença. Informação disponível em <http://anatarambana.blogspot.pt/2017/04/libros-informativos-premiados-en.html>, acedido a 14.5.2017.

<sup>384</sup> Informação recolhida no School Library Journal, disponível em <http://www.slj.com/2017/04/collection-development/read-watch-alikes/gardens-galore-embrace-spring-with-these-great-books/>, acedido a 25.4.2017.

ora de cunho mais apelativo ou interventivo, oferecem leituras plurissignificativas que não deixam o leitor indiferente. Aludiremos, de seguida, a alguns trabalhos exemplificativos.

No que respeita ao carácter cíclico da natureza, uma das obras mais emblemáticas é, talvez, *A Árvore*, de Lela Mari, editada pela Sá da Costa Infantil em 1982, e reeditada, em 2009, pela Kalandraka, com o título *As Estações*. Tratando-se de um álbum, do qual está ausente a componente verbal, esta obra convida o leitor a um minucioso exercício de observação, que lhe irá permitir desvendar, através da mudança da paisagem, da roupagem da árvore e dos diferentes seres vivos que vão partilhando o mesmo espaço, características e acontecimentos típicos de cada estação do ano, no que à vida animal e vegetal diz respeito. Um fio condutor semelhante apresenta a obra *As Quatro Estações* (Chang, Varela e Urberuaga, 2012), inspirada no concerto de Vivaldi com o mesmo nome, e editada pela Kalandraka. Neste caso, são acrescentados pequenos episódios que integram o homem na paisagem / no ciclo, por exemplo através dos piqueniques, dos trabalhos associados às colheitas, mas também da caça<sup>385</sup>. As atividades características de cada estação do ano eram já dadas a conhecer por Maria Isabel César Anjo e Maria Keil, em 1971, num conjunto composto por quatro pequenos álbuns, cuja sugestividade dos títulos deixa transparecer a marca de cada estação: *A Primavera é o tempo a crescer, O Verão é o tempo grande, O Outono é o tempo a envelhecer, e o Inverno é o tempo já velho*. Nesta pequena coleção, cujo protagonismo de grande parte das ilustrações é dado à árvore, a passagem do tempo é preenchida não apenas com as marcas próprias de cada estação, como o clima, os frutos, as festas, ou os trabalhos do campo, mas também com a presença das crianças. Trata-se, segundo Sara Reis da Silva e Miriam Reis (2009: 51), de um trabalho de pendor predominantemente contemplativo, onde “o relato valoriza o mundo exterior ao natural, universo de aprendizagens e de descobertas constantes”.<sup>386</sup>

A par da representação dos ciclos da natureza, a árvore enquanto casa / *habitat* encontra-se, de igual modo, presente num vasto conjunto de publicações para a

---

<sup>385</sup> Esta obra será alvo de análise aprofundada no capítulo VII, parte III, uma vez que integra o *corpus* selecionado para abordagem do tema Literatura Infantil e Arte.

<sup>386</sup> A tematização das Estações do Ano encontra-se igualmente presente noutros trabalhos relevantes, cuja tónica não é, todavia, colocada na árvore. Apenas a título de exemplo: *O Zé e as Estações* (Soares e Leitão, 2008), editado pela Civilização; e *O Livro dos Quintais* (Martins e Carvalho, 2010) da editora Planeta Tangerina.

infância<sup>387</sup>, não podendo, como vimos, isolar-se completamente do aspeto a que aludimos anteriormente. Acrescentaríamos, contudo, a título complementar, as obras *Boa noite mocho* (Hutchins, 2013) editada pela Kalandraka, e *Na floresta da preguiça* (Strady, Rigaud e Boisrobert, 2012), uma edição da Bruáa<sup>388</sup>.

Em relação ao primeiro exemplo, do qual sobressai a temática animal, a árvore, que serve de cenário e ilustração de base ao longo de todas as páginas do álbum, vai acolhendo, desde o romper do dia até ao cair da noite, uma grande diversidade de animais, sobretudo aves, mas também insetos e até mamíferos, que se vão instalando nos seus ramos, dando voz e vida àquele *habitat*. A junção de saberes relacionados com as diferentes características (vozes, alimentação, hábitos) de cada animal, aliada ao lado humorístico, materializado pelo desencontro de horários de sono do mocho e dos restantes animais, fazem deste trabalho uma belíssima obra de arte, da qual sobressai, sobretudo através da componente pictórica, uma homenagem à árvore-casa /palco da vida animal.

Já na obra *Na floresta da preguiça*, um álbum pop-up<sup>389</sup>, as árvores são apresentadas como cenário de vida propício ao convívio harmonioso do conjunto de animais que habitam a floresta. Apesar de a trama narrativa introduzir o abate das árvores como um problema que vem causar desequilíbrio e provocar desolação, obrigando o leitor a confrontar-se com esta realidade, o lado idílico ou paradisíaco da floresta parece querer impor-se, uma vez que o desfecho nos apresenta a floresta reconstruída e novamente habitada<sup>390</sup>, onde “tudo é doce, tudo é vida” (Strady, Rigaud e Boisrobert, 2012: s/p).

---

<sup>387</sup> Não nos referiremos, neste contexto, aos livros para a primeira infância, onde esta vertente sobressai particularmente uma vez que consegue incluir uma grande diversidade de tópicos (animais da selva, animais da quinta, o parque, rotinas...), muitas vezes sob a forma de livro-objeto. Sobre este assunto Cf.: Ramos (org.) (2017b), trabalho que reúne um conjunto de estudos e reflexões pertinentes sobre estes artefactos.

<sup>388</sup> A árvore enquanto cenário / palco de ação da narrativa que reúne não apenas elementos do mundo natural pode ser encontrada, por exemplo, em *Um gato na Árvore* (Albo e Alibeu, 2008), editada pela Oqo, e em *A Casa da Árvore* (Botelho, 2006), edição de autor. De referir, ainda que a título de curiosidade, o considerável número de publicações direcionadas para o público adolescente, que têm como mote, visível através do título ou incluído na trama narrativa, a existência ou a construção de uma casa na árvore, enquanto local particularmente apetecível e parte integrante de aventuras, de que são exemplo obras de Marc Twain, Astrid Lindgren ou Enid Blyton, apenas para referir alguns dos nomes que mais se celebrizaram.

<sup>389</sup> No capítulo VII, Parte III, dedicado à Literatura Infantil e Arte, à luz do trabalho de Ana Margarida Ramos (2017b), teceremos algumas considerações sobre livros de diferentes formatos.

<sup>390</sup> A este propósito Cf. Ramos & Ramos (2014): os autores alertam para o facto de existir/prevalecer, na literatura que tematiza esta questão, na qual incluem esta obra, uma tendência para apresentar uma espécie de reconstrução quase mágica da natureza, onde a culpa do homem, assim como os danos que levam muito tempo a ser reparados, são omitidos e, por conseguinte, ocultados do leitor.

A árvore enquanto personagem, ora assumindo um caráter mais ativo, ora mais passivo, é igualmente recorrente na literatura infantil. *A árvore da escola* (Sandoval e Urberuaga, 2016), obra editada pela Kalandraka, apresenta uma relação muito especial entre uma criança e uma árvore, que vai crescendo alimentada pelos cuidados e afetos que lhe são oferecidos por um menino. A árvore passa de elemento “invisível” do recinto escolar a elemento de destaque, palco de brincadeiras, abrigo de animais, até acolher a biblioteca da escola numa cabana entre os seus ramos, e fazer brotar uma semente que é enviada para outra escola, permitindo continuar a cadeia iniciada. Um belíssimo álbum que encerra uma forte mensagem do retorno que é possível obter a partir de pequenos gestos de afeto para com a natureza.

Este elogio do que é vivo, materializado na árvore, encontrava-se já presente em Sidónio Muralha, quando numa das suas mais emblemáticas obras sobre o tema, *Helena e a Cotovia* (Muralha e Lemos, 1979), editada pela Livros Horizonte, escreve “(...) todos os machados do mundo não valem o que é vivo, com raízes na terra que é de todos nós” (Muralha e Lemos, 1979: 6). Esta máxima foi recentemente recuperada por João Manuel Ribeiro em *Pequenos Corações Verdes* (Ribeiro e Lima, 2016), uma edição da Opera Omnia, que cruzando os dois textos de Sidónio Muralha onde esta questão ganha particular relevância<sup>391</sup>, enfatiza a necessidade urgente de intervir na preservação do ambiente. Curiosamente, as crianças são as protagonistas destas obras: revelam uma sensibilidade e um carinho especiais para com os elementos da natureza, assumem causas, e provam o valor dos seus gestos, uma opção que, em nosso entender, se encontra associada não apenas à natural proximidade / comunhão da criança com o ambiente natural, mas também à componente formativa de que se reveste a literatura infantil, aqui revelada pelo mecanismo / efeito de identificação.

Já em relação à árvore protagonista, *A árvore de generosa* (Silverstein, 2008) constitui, possivelmente, um dos exemplos mais frequentemente evocado por especialistas<sup>392</sup> para tematizar o lado maternal da árvore, bem como “a complexa relação entre o homem e a natureza quase sempre inquinada (...) por um constrangedor

---

<sup>391</sup> Referimo-nos a *Valéria e a Vida* (1976) e *Helena e a Cotovia* (1979). A este propósito cf. Ribeiro (2010), onde, num interessante ensaio, o autor analisa estas questões nos textos de Sidónio Muralha, à luz da problemática ambiental, considerando-os pioneiros na problematização destas questões na literatura para a infância.

<sup>392</sup> São abundantes os estudos e análises que incorporam este texto no seu *corpus*. Veja-se, apenas a título de exemplo: Silva (2011a); Coutinho e Mesquita (2012); Fernández (2016a).

egoísmo por parte daquele” (Silva, 2011a: 251). A relação de amizade entre uma árvore e um menino, cujo crescimento o vai afastando da sua amiga, a quem passa a recorrer apenas para alimentar as suas ambições materialistas, culmina na velhice do menino que regressa para junto do velho toco que resta da árvore, numa espécie de eterno retorno ao lugar onde começou e onde foi feliz. Este lado generoso, protetor e acolhedor da árvore encontra forte presença numa outra obra, *Árvores no Caminho* (Garcia e Starkoff, 2013) editada pela Oqo, onde, aliada à proteção, surge a sabedoria e a simbologia da árvore, um trabalho que será alvo de análise mais adiante uma vez que integra o nosso *corpus* temático.

A árvore na sua dimensão mais simbólica é também representante das relações entre a terra e o céu<sup>393</sup>. Efetivamente, esta relação era já visível na versão que os Irmãos Grimm apresentaram do conto “Cinderela”, através da aveleira que a menina órfã planta junto ao túmulo da mãe, que rega com lágrimas, e que lhe permite manter a ligação maternal perdida, numa espécie de diálogo com o transcendente. Uma ligação análoga, embora de contornos distintos está presente no conto popular “João e o pé de feijão”: é, com efeito, o exponencial crescimento da planta que permite a João e à sua mãe o acesso aos bens necessários para restabelecer o equilíbrio perdido. Uma ligação semelhante, embora contextualizada na cultura japonesa, é recuperada por Sophia de Mello Breyner, em *A Árvore* (Andresen, 1997), texto a que acresce uma espécie de postura de agradecimento do homem para com a natureza (Coutinho e Mesquita, 2012: 115).

Ao nível de publicações mais recentes, a árvore protetora e sábia encontra-se, a nosso ver, particularmente bem representada em *O Moleiro e as três Árvores* (Vicente e Vidinhas, 2014), um trabalho editado pela Trinta por uma Linha, na origem do qual se encontram resquícios de um antigo conto popular que a autora do texto verbal, Conceição Vicente, terá recolhido na zona de Águeda. Esta obra, ao mesmo tempo que enfatiza o poder e as forças da natureza, dá a conhecer ao leitor formas de dialogar com a mesma no sentido de a tornar nossa aliada. É, com efeito, pelo facto de não ter dado

---

<sup>393</sup> Chevalier e Gheerbrant (1982: 62) dedicam à simbologia da árvore cerca de sete páginas (62-68), referindo-se a este elemento como “l’un des thèmes symboliques les plus riches et les plus répandus; celui, également, dont la bibliographie, à elle seule, formerait un livre”. Evocando Mircea Eliade, os autores apresentam como ideia central a árvore enquanto representação “du cosmos vivant en perpétuelle régénérescence.”

ouvidos à última árvore com quem dialoga, e de a ter abatido, que o moleiro perde aquilo que lhe garantia o sustento: o moinho que é levado pela força da corrente. É, porém, esse desequilíbrio que vai ensinar ao protagonista a maior de todas as lições, ainda que envolta em algum mistério: a natureza é, na verdade, quem decide. Uma aprendizagem que é materializada no gesto de plantar um novo carvalho no local onde havia existido aquele que o avisara.

A sabedoria e a proteção associadas a este elemento da natureza podem ainda ser encontradas, entre outras, em obras como *A árvore que dava olhos* (Cotrim e Keil, 2007), das edições Calendário, ou *A árvore dos abraços* (Letria e Quental, 2005), editado pela Quasi, que, pelo fato de já terem sido alvo de análise, apenas referenciamos, a título indicativo.<sup>394</sup>

A metáfora de que a árvore é alvo, através da analogia com as folhas, como referimos atrás, pode ser encontrada, por exemplo, em *A árvore das histórias de Natal* (Letria e Borshch, 2006), obra editada pela Âmbar, onde a árvore, enquanto símbolo natalício, oferece de presente um conjunto de histórias. Um outro trabalho que reflete de uma forma particularmente bela esta “homenagem às árvores enquanto «antigas mães dos livros»”, como referiu Gabriela Sotto Mayor na sinopse disponível na Casa da Leitura<sup>395</sup>, é *O Guardador de Árvores* (Mésseder e Marques, 2009), das Edições Trampolim. Esta coletânea de poemas, onde se cruzam memórias, saberes e afetos deixa transparecer a possibilidade da concretização da harmonia homem-natureza, ao mesmo tempo que transforma as palavras e os livros em instrumentos de conhecimento e de convívio natural com o meio, como se torna perceptível no poema “Passeio”:

“A Tília, o choupo, a oliveira / O sobreiro, a cerejeira, / Mais o plátano, o ulmeiro, o cipreste,  
a nespereira.../

Eu que ainda não conheço / O nome de cada árvore / Passeio por entre as sílabas /  
Escutando o rumor das folhas, / Sentindo a seiva correr / No tronco decada palavra.”

(Mésseder e Marques, 2009: 42)

---

<sup>394</sup> Estas obras integram um vasto *corpus* literário, predominantemente de receção infantil e juvenil, que tematiza questões relacionadas com a dimensão simbólica e de “sabedoria” da árvore, que foi alvo de análise por Coutinho e Mesquita (2012: 111-121).

<sup>395</sup> Cf.: Sotto Mayor (s/d b).



Um outro poemário, onde é possível encontrar esta analogia, é *Herbário* (Braga e Valadas, 2002), obra editada pela Assírio & Alvim. Inspirado em nomes de flores e de árvores, o autor tece um verdadeiro hino à natureza, com a tónica colocada na flora, ao mesmo tempo que convida o leitor a observar, a aprender e a construir saber através de pequenos gestos. Este convite torna-se particularmente visível no poema “As árvores e os livros”:

“As árvores como os livros têm folhas / e margens lisas ou recortadas,  
e capas (isto é copas) e capítulos / de flores e letras de oiro nas lombadas.  
(...)  
É evidente que não podes plantar / no teu quarto, plátanos ou azinheiras.  
Para começar a construir uma biblioteca, / basta um vaso de sardinheiras.”

(Braga e Valadas, 2002)

### 1.3. Em busca do equilíbrio

Fruto das preocupações ambientais e ecológicas dos últimos anos a que aludimos ao introduzir o ponto dedicado às considerações teóricas, embora pareça prevalecer, em muitas publicações, o pendor contemplativo em relação à natureza, é já manifestamente considerável o número de obras que encerra, ainda que de forma implícita, a mensagem da urgência da ação.

É, com efeito, muitas vezes de forma subtil, conducente, todavia, à reflexão (e à conseqüente desejável mudança de mentalidade e atitude) que a necessidade de recuperar o equilíbrio é tematizada na literatura destinada aos mais novos. Seleccionamos alguns exemplos que seguem três vias distintas, mas complementares, no sentido de tornar bem-sucedida esta missão: a procura / conhecimento das origens; a vida animal em diferentes ecossistemas; e o papel do homem enquanto agente responsável pelo (des)equilíbrio. Partilhando da máxima popular de que “ninguém ama o que não conhece”, defendemos que apenas travando conhecimento efetivo com a beleza e a riqueza do que nos rodeia é possível desenvolver sentimentos de gratidão e de respeito para com a natureza, sentimentos capazes de despoletar atitudes, gestos concretos, próprios de indivíduos possuidores de ecoliteracia:

“(…) um indivíduo possuidor de ecoliteracia é capaz de se relacionar com o ecossistema de forma harmoniosa ou, se quisermos usar um termo do discurso ecológico, “sustentável”: respeitador das outras existências para além da sua, numa perspetiva de longo prazo,

procurando compreender de forma tão abrangente quanto possível (ou de forma tão *ecológica* quanto possível) os elementos do mundo com os quais interage, assumindo plena responsabilidade de suas atitudes e ações.”

(Ramos & Ramos, 2013: 17)

### 1.3.1. A procura e o conhecimento das origens

Enquanto indutores de reflexão sobre a busca e o conhecimento das origens, parecem-nos particularmente relevantes as obras *O que é preciso?* (Rodari e Bonanni, 2011), editada pela Kalandraka, *Os figos são para quem passa* (Abreu e Carvalho, 2016) da editora Planeta Tangerina, e *A maior casa do mundo* (Lionni, 2008), igualmente editado pela Kalandraka<sup>396</sup>.

O primeiro título constitui um claro convite a (re)educar o olhar em relação ao que nos rodeia, a começar pelos objetos mais vulgares do quotidiano, como uma “simples” mesa. A busca das origens deste objeto, podendo constituir uma “iniciação ao pensamento racional e científico”, como consta da ficha / *dossiê* presente no portal da editora<sup>397</sup>, é simultaneamente um elogio da simplicidade e do belo, uma espécie de convite de retorno às origens: afinal, “para fazer uma mesa é preciso uma flor” (Rodari e Bonanni, 2011: s/p). A economia de palavras, compensada, todavia, pela abundância e elegância da ilustração, encerra a mensagem do pouco que é necessário para feitos grandiosos. Evidentemente, como referem Hoster Caboe Ruiz Campos (2013: 89),

“la flor no es solo el elemento inicial de un proceso para hacer una mesa. Constituye un símbolo, tanto del respeto por la naturaleza y sus procesos, como de la protección de las minorías y de la valoración de aquellos que están al servicio de los demás y que generan cierta posibilidad de cualquier tipo de crecimiento: físico, psicológico, ético, moral o social.”

A mesma mensagem de respeito pelo e por quem está à nossa volta vai materializar-se, embora assumindo novas roupagens, no segundo título, *Os figos são para quem passa*. Percorre este álbum um conjunto de personagens animais que parece ter por missão ensinar ao Homem como viver em harmonia com a natureza e uns com os outros, respeitando, ainda, os ritmos de aprendizagem de cada um.

---

<sup>396</sup> Ficam, naturalmente, fora da nossa análise outras obras onde esta questão se encontra tematizada, como por exemplo os quatro volumes que compõem a tetralogia *Contos da Mata dos Medos*, de Álvaro Magalhães, a que já nos referimos, e a propósito da qual destacaríamos a personagem ouriço enquanto exemplo de comunhão com o que o rodeia.

<sup>397</sup> Cf.: [http://www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/dossiers/O-que-e-preciso-PT\\_01.pdf](http://www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/dossiers/O-que-e-preciso-PT_01.pdf) acedido a 10.7.2017.

Estabelecendo uma espécie de analogia com o princípio dos tempos, “No princípio, o mundo era só um. Tudo era de todos, ninguém pertencia a nada, nada pertencia a ninguém” (Abreu e Carvalho, 2016: s/p), a narrativa vai deixando pistas ao leitor sobre o papel providencial da natureza, “Afinal, era exatamente por isso que os frutos não amadureciam todos ao mesmo tempo. As árvores, sábias e generosas, tinham sempre frutos maduros para quem passava. E quando não os tinham maduros, tinham-nos verdes, para quem passasse nos dias seguintes” (Abreu e Carvalho, 2016: s/p), transmitindo, deste modo, uma imagem de equilíbrio e harmonia.

O desequilíbrio desse “princípio” muda, porém, no dia em que o urso passa debaixo de uma figueira e decide esperar que um figo fique maduro, contrariando, desse modo, a regra do “princípio”. Os sacrifícios (e dissabores) que o urso passa para proteger um único figo (que afinal já era habitado por uma lagarta) provocam o questionamento do leitor - apanágio, aliás, das obras literárias desta editora - que se divide entre a defesa ou a condenação do urso. A solução é apresentada pela lagarta, o mais pequeno ser que percorre a obra, e que, numa atitude de altruísmo, de respeito para com o processo de crescimento do urso, e talvez também de homenagem à sua paciência, divide com ele o “seu” figo. Ao jeito dos contos do “princípio dos tempos”, esta narrativa também encerra com uma “lição”: “«Agora já percebi» disse o urso. «Há figos que são para quem passa...» «E há figos que são para quem espera» acrescentou a lagarta. «Pois é», disse o urso. «E esses são os melhores que há»” (Abreu e Carvalho, 2016: s/p).

*A maior casa do mundo*, uma obra que apesar de só ter chegado até nós em 2008, foi publicada pela primeira vez em 1968, recupera, de certo modo, a postura perante a vida que o autor já havia retratado em *Frederico* (Lionni, 2004 -1ª ed. 1963)<sup>398</sup>. Trata-se de uma narrativa de encaixe, que acontece em dois planos diegéticos, ambos protagonizados por uma família de caracóis, onde a componente da transmissão de saberes entre as diferentes gerações emerge, subtilmente, a par da questão tematizada, como contributo para a manutenção do equilíbrio.

---

<sup>398</sup> Nesta obra, igualmente editada pela Kalandraka, o autor faz o elogio do belo, materializado no sol, nas cores dos campos e das flores, e até na poesia, enquanto alimentos para o espírito, em oposição à obsessão pela busca de alimento para o corpo ou pelos bens materiais.

Confrontado com a vontade que o filho manifesta em possuir “a maior casa do mundo”, o pai caracol conta ao filho a história com o mesmo nome. O conhecimento das consequências nefastas da ambição desmedida e da ostentação, que acabam por desequilibrar todo o ecossistema, e causar a morte do “ambicioso”, vai modificar a vontade do caracolinho. Ao compreender as vantagens de comungar das decisões da mãe natureza (que o havia dotado de uma casa pequena), esta personagem, muito triste com o desfecho da história que acabara de ouvir, conclui: “«Vou mantê-la assim pequena», pensou ele, «e quando for grande vou para onde me apetecer»” (Lionni, 2008: s/p). A exuberância das ilustrações que preenchem as últimas páginas do álbum oferecem ao leitor a prova das vantagens da decisão tomada pelo pequeno caracol, cuja lição aprendida continuaria a passar aos demais:

“As estações iam e vinham,  
Mas o caracol nunca se esqueceu da história que o seu pai lhe tinha contado.  
E quando alguém lhe perguntava:  
- Como é possível teres uma casatão pequena?, ele contava a história da  
*maior casa do mundo.*”

(Lionni, 2008: s/p)

### 1.3.2. A vida animal em diferentes ecossistemas

Percorrendo grande parte das obras de potencial receção infantil, a temática animal problematiza diferentes questões<sup>399</sup>, como aliás já fomos exemplificando ao longo dos vários capítulos temáticos. As obras a que aludiremos, no contexto da busca do equilíbrio, centram-se no animal enquanto habitante de ecossistemas específicos, como a floresta, a savana, a selva, o jardim, ou o mar.<sup>400</sup>

A floresta é, na literatura infantil, cenário privilegiado de ação, apesar de o protagonismo nem sempre ser dado ao seu “principal” habitante, o animal. É, contudo, nas obras onde a floresta tematiza o *habitat* de diferentes seres, que são reveladas, de forma mais explícita, a beleza, a riqueza e a complexidade deste ecossistema<sup>401</sup>.

---

<sup>399</sup> A este propósito, Ana Margarida Ramos (2012b) refere: “A assiduidade da temática animal no universo da literatura de potencial receção infantil permite entendê-la como um eixo ideotemático semanticamente produtivo pelo reconhecimento imediato que permite e por todas as potencialidades simbólicas e imagéticas que evoca” (Ramos, 2012b: 189).

<sup>400</sup> À semelhança do que vem acontecendo com os restantes tópicos, ficam fora da nossa análise outros subtemas, neste caso, *habitats*, que não cabem no âmbito de uma análise confinada a umas “breves considerações teóricas” sobre o tema.

<sup>401</sup> Incluímos no cenário Floresta, o Bosque e a Mata, que se distinguem da primeira apenas pelo facto de terem menor dimensão, possuindo, todavia as mesmas características (Dicionário de Língua Portuguesa [em linha] Porto Editora).

No que à produção nacional diz respeito, retomamos aquele que consideramos um dos mais emblemáticos exemplos, os *Contos da Mata dos Medos*. É, com efeito, através do relato da vida dos habitantes da Clareira do Pinheiro Grande, o coelho, o chapim, o ouriço, a toupeira, o caracol, a lagarta (no primeiro volume), e de outros não residentes, como por exemplo a coruja que aparece no terceiro volume, que são dadas a conhecer ao leitor as particularidades daquele ambiente, bem como de cada animal: as suas casas, a sua alimentação, os seus hábitos, e até os seus medos, que ora recaem sobre as intempéries próprias da natureza, ora sobre as ameaças do homem, como o fogo ou a caça. No panorama internacional, destacamos a obra *Depois da Chuva* (Cerro, 2015), editada pela Kalandraka e vencedora do IX prémio ilustração Compostela, igualmente protagonizada por um conjunto de animais que aprende a viver com os desassossegos que a mãe natureza provoca. Esta obra será retomada no ponto dedicado à análise do *corpus*, onde será alvo de análise detalhada.

A savana e a selva são outros dos *habitats* que se podem encontrar na literatura para a infância. Palco de tramas narrativas que tematizam diferentes questões, é por essa via que estes cenários se vão revelando ao leitor, permitindo que se familiarize com especificidades destes ecossistemas, como os animais que os habitam, a flora predominante ou o clima.

Destacamos, no âmbito da literatura lusófona, a obra *A Girafa que comia estrelas* (Aqualusa e Cayatte, 2005), das edições Dom Quixote. Esta belíssima narrativa é protagonizada por uma galinha do mato que tinha ninho nas nuvens, facto que lhe permitia correr o mundo e conhecer os homens, e por uma girafa que se alimentava de estrelas, razão pela qual sobreviveu em tempo de seca, tendo-lhe permitido sair em busca de auxílio para salvar os animais da savana. Enquanto acompanha o desenrolar desta inusitada história de amizade, o leitor vai travando conhecimento com as girafas e os seus hábitos, quer de vida em comunidade, quer alimentares, “podia faltar capim, podia ser difícil encontrar árvores com folhas tenras (...)” (Aqualusa e Cayatte, 2005: s/p), ao mesmo tempo que se apercebe das particularidades do clima daquele ambiente, como as secas prolongadas, e das dificuldades que daí advêm, “na savana não chovia há muito tempo, o capim secara, as árvores tinham perdido as folhas, e os animais estavam a morrer” (Aqualusa e Cayatte, 2005: s/p). Paralelamente, o texto consegue passar a

mensagem da importância da amizade e do valor da ajuda para superar os naturais problemas da vida.

A obra *Chocolata* (Nuñez e Bansch, 2007), da editora Oqo, convidando o leitor a percorrer e a cruzar dois cenários opostos, a selva e a cidade, deixa transparecer o elogio ao ambiente natural / original. A trama narrativa, de natureza circular, mostra o percurso de Chocolata, a hipopótamo fêmea que vai experimentar a casa de banhos da cidade, o que lhe permite (con)viver com uma série de experiências típicas do ser humano, como a ida a lojas de roupa e calçado, ao restaurante, ao hotel... regressando, todavia, ao seu local de origem, a selva, onde, juntamente com as amigas se podia banhar na lama e tomar “o melhor banho do mundo (Nuñez e Bansch, 2007: s/p). Este álbum, através de interessantes notas de humor, que estabelecem paralelismos entre os dois ambientes, vai revelando ao leitor as “maravilhas” da vida na selva, como o facto de poder olhar as estrelas “A cama era um pouco mole, a camisa um pouco curta e não havia mais estrelas do que as que vira na porta do hotel; mas Chocolata passou uma noite formidável, sonhando com a selva e a lagoa” (Nuñez e Bansch, 2007: s/p), ou o prazer dos banhos de lama. Paralelamente, o leitor vai conhecendo os hábitos alimentares dos hipopótamos, outros animais que habitam o mesmo ecossistema, como o macaco, Teófilo, e ainda a localização geográfica do ambiente, indicada pelo título e lombada, subentendida pela componente pictórica, e confirmada pelo segmento verbal que encerra a narrativa “Pela noitinha, Teófilo leu-lhes um conto sobre a selva africana e adormeceram a olhar para as estrelas” (Nuñez e Bansch, 2007: s/p): o conto era *Chocolata*, informação fornecida pela ilustração<sup>402</sup>.

O retrato da vida animal de pequenos seres surge na literatura para a infância em cenários circunscritos a espaços mais reduzidos, como o jardim, o charco ou até a árvore, como já referimos anteriormente. O conhecimento da vida destes “micro habitats”, frágeis e muitas vezes (quase) invisíveis ao olhar humano, parece vir a adquirir uma importância crescente<sup>403</sup> nas publicações para a infância. Uma tendência que resulta, provavelmente, de uma maior consciência sobre o importante papel de todos

---

<sup>402</sup> Sobre esta técnica de *mise en abîme*, cf. capítulo IV, parte III.

<sup>403</sup> Esta tendência constata-se, por exemplo, nos álbuns informativos premiados na Feira de Bolonha 2017, a que já nos referimos no ponto dedicado aos livros e projetos verdes, ou nas publicações das editoras Kalandraka e Planeta Tangerina, a que aludimos no mesmo ponto.

os seres na preservação do equilíbrio natural, e que ao nível da receção, poderá ter impacto na adoção de comportamentos mais ecológicos, como por exemplo a redução de químicos que ponham em causa a sobrevivência daqueles seres, ou até a própria ordenação do território, como veremos adiante.

O álbum *Herberto* (Hawtorne, 2014), editado pela Bruáa, é um dos exemplos que tem como cenário o jardim, apresentado como um microcosmos capaz de conduzir o olhar do leitor para universos desconhecidos e/ou subestimados, tendo em conta que as personagens são pequenos seres vivos, que nem sempre gozam de boa fama junto do homem, como o protagonista Herberto, que é uma lesma, a aranha, a formiga ou o escaravelho. Parte integrante do nosso *corpus*, esta obra será retomada mais adiante no ponto dedicado à análise do mesmo.

Um trabalho, a nosso ver, bastante original, quer pela hibridez do discurso, quer pela forma como tematiza a questão do equilíbrio, é uma das recentes publicações da Associação de Promoção Cultural da Criança, *Há vozes no Charco* (Marques e Pratt, 2016). Apresentando como cenário o charco, revelado no título, e cruzando dois planos diegéticos, este pequeno álbum revela com pormenor a riqueza da fauna, aludindo também à flora, deste ecossistema. O conjunto de pequenos contos, que compõem o segundo plano narrativo, dão a conhecer os animais que habitam o charco e os que daí são avistados, evocando ainda outros textos (vozes) protagonizados por animais, como as fábulas de La Fontaine. Os enredos destes pequenos contos encerram diferentes conhecimentos e/ou mensagens, como o facto de os animais viverem em família e em comunidade, a importância da aceitação das características com que a mãe natureza dotou cada ser, ou o dever de respeitar o *habitat* natural de cada animal. O primeiro plano diegético, que serve de moldura ao segundo, revela a figura do biólogo, ou “charcólogo” (Marques e Pratt, 2016: s/p) como alguém que conhece, respeita e se preocupa profundamente com a vida nestes pequenos ecossistemas, convocando leitor e escritor(es) para a mesma causa. O texto verbal termina, com efeito, com o apelo ao leitor para que acompanhe o “charcólogo” no sentido de conseguir que “a construção de uma autoestrada que atravessará o charco” (Marques e Pratt, 2016: s/p) seja desviada, interrogando, simultaneamente, estas decisões e procedimentos, reveladores

de desrespeito pelo ambiente. Já os escritores são interpelados no paratexto presente na contracapa, numa espécie de apelo urgente a dar voz a quem a não tem:

“Os oceanos, os mares, os rios, os lagos têm nas bibliotecas deste vasto mundo incontáveis livros que deles falam. Ainda bem. E venham mais. Mas não esqueçam os charcos, tão frágeis, tão importantes. E com tanta maravilha a pedir um conto, um poema...”

(Marques e Pratt, 2016: contracapa)

O mar, grande inspirador de obras da literatura canónica, é, de igual modo, palco de numerosas produções literárias para a infância<sup>404</sup>. No que respeita ao conhecimento de diferentes ecossistemas, assunto que nos ocupa no âmbito destas considerações, destacamos, pela sua especificidade e originalidade, o álbum *O Senhor Cavalo-Marinho* (Carle, 2011), editado pela Kalandraka. Com recurso a belíssimas ilustrações, sobre papel e sobre folhas de acetato, Eric Carle, através da viagem do Senhor Cavalo-Marinho, ao mesmo tempo que passeia o leitor pelas belezas do fundo do mar, vai-lhe revelando um dos segredos da vida daquele *habitat*: os peixes pai, a quem cabe tomar conta dos ovos que a mãe pôs. Constituindo exceção, como o próprio autor revela no paratexto presente na contracapa, há um pequeno conjunto de peixes, como o cavalo-marinho, o peixe-espinho, a tilápia, o peixe-cachimbo, entre outros, a quem cabe carregar ou zelar pelos ovos até à sua eclosão: “Por estranho que pareça, é verdade. E esta é a minha história sobre eles” (Carle, 2011: contracapa). Não sendo este um tópico recorrente na literatura infantil, a especificidade do tema permite, com efeito, um conhecimento profundo da vida destes habitantes do mar, que, estando em minoria, acabam, deste modo, por adquirir voz, despoletando curiosidade, criando empatia, e granjeando respeito.

Os exemplos apresentados pretendem ilustrar, ainda que sob a forma de amostra ou recorte, algumas das atuais formas de fazer ecoar a preocupação ambiental na literatura infantil, “uma nova imagem dos elementos naturais enquanto «coisas» ou «estados de coisas» (todos os elementos integrantes do ecossistema planetário) com o

---

<sup>404</sup>Para aprofundar esta temática, apresentamos, a título de exemplo, dois estudos recentes: *Océanos de Papel* (2015), artigo que integra a revista CLIJ nº 268; e Ramos e Silva (2017), *Da água – entre a terra e o ar – em narrativas visuais para a infância*, publicado pela revista *Fronteiras*.



qual o Homem partilha o planeta, necessitando de encontrar um equilíbrio que não faça perigar a existência mútua” (Ramos & Ramos, 2013: 21).

### 1.3.3. O papel do homem enquanto agente responsável pelo (des)equilíbrio

Esta terceira via de tematização de algumas questões ambientais, poderá, em nosso entender, complementar os tópicos anteriores no que diz respeito à desejada procura / reposição do equilíbrio. Depois de conhecer as origens, as diferentes manifestações de vida, e a necessidade de as proteger, porque desses gestos depende também a vida do Homem enquanto habitante da casa comum que é o planeta, a consciência ambiental estará, possivelmente, mais desperta e a mudança de atitude mais próxima.

Neste sentido, apontaremos alguns exemplos que nos parecem pertinentes no âmbito da (pro)ação porque, de forma mais ou menos implícita, indicam ora causas, ora consequências das “más ações” do Homem, mas também a sugestão de gestos sustentáveis para atuar.

*O rapaz que gostava de aves* (Martins e Carvalho, 2012), obra editada pela Planeta Tangerina é um dos exemplos que, para além de dar a conhecer as causas e as consequências dos atentados do Homem contra o ambiente, consegue inquietar o leitor, sobretudo o leitor adulto, enquanto responsável pelo exemplo a dar às gerações mais novas. Protagonizado por uma criança que faz um caminho de avanços e recuos em relação à proteção da natureza, a narrativa culmina na essência da questão, na necessidade de conhecer para amar, porque, como referem os editores na sinopse constante da página *web* “Quando gostamos muito de uma coisa, queremos conhecê-la melhor. E quando gostamos e conhecemos, passamos a cuidar dela e de tudo o que existe à sua volta, sem pensarmos duas vezes.”<sup>405</sup>

Da mesma editora e da mesma dupla autoral, o álbum *A grande invasão* (2007), foca a questão da poluição automóvel na cidade, interpelando o leitor, através de um subtil convite a regressar ao tempo antes dos invasores (os automóveis), e a recuperar o espaço que pertence ao Homem, através de gestos ecológicos, apresentados com igual subtileza, conducentes à diminuição do uso do carro.

---

<sup>405</sup> Cf.: <http://www.planetatangerina.com/pt/livros/o-rapaz-que-gostava-de-aves>, acedido a 10.10.2017.

A obra *A menina do Capuchinho Vermelho no século XXI* (Soares e Simas, 2007), da editora Civilização, através da revisitação do célebre conto popular evocado no título, problematiza questões como os incêndios e a desflorestação, o excesso de trânsito automóvel e as espécies em vias de extinção. O paralelismo estabelecido entre a “floresta do lobo mau”, cenário do conto popular, e a cidade do João, cenário do século XXI, é simultaneamente indutor de questionamento e de proação, pois os gestos atribuídos às crianças que protagonizam a obra, como por exemplo o apadrinhamento do lobo (porque o lobo se encontra em vias de extinção), são gestos ao alcance de qualquer um.

A obra de Luísa Ducla Soares, autora para quem as questões de índole ambiental se revestem de especial importância<sup>406</sup>, é, aliás, pródiga em exemplos que contemplam uma vertente ecológica, como *O Mar* (Soares e Pereira, 2008), da editora Gatafunho, um poema que apresenta, de forma dicotómica as belezas deste espaço natural e as disformidades do mesmo, causadas pelo Homem; *A festa de anos* (Soares e Chico, 2004), da editora Civilização, uma obra que retrata o valor da amizade, não deixando, todavia, de lançar alguns alertas, por exemplo em relação à proteção dos animais, ilustrada pelo episódio onde a avestruz protagonista dá ao osso a utilidade de “enxotar os homens que lhe querem arrancar penas para fazer chapéus” (Soares e Chico, 2004: s/p); ou *O Eco da Ecologia* (Soares, Completo e Completo, 2015), editado pela Oficina Canto das Cores, uma coletânea de poesia musicada, em formato de áudiolivro, que percorre, com recurso ao humor e à sonoridade linguística, as principais problemáticas que afetam o planeta, como os lixos urbanos, a extinção das espécies, a destruição da camada de ozono, o aquecimento global, sugerindo, simultaneamente, condutas mais ecológicas como plantar uma horta biológica, não deixar “presentes dos cãesinhos” na rua, e até adotar hábitos mais saudáveis, como deixar de fumar, questão que encerra o volume com o poema “O Zé Chaminé”.

A indicação de atitudes sustentáveis marca também presença num recente trabalho de João Manuel Ribeiro, a que já nos referimos antes, *Pequenos Corações Verdes* (Ribeiro e Lima, 2016), editado pela Opera Omnia. Através de uma espécie de

---

<sup>406</sup> A este propósito, Sara Silva (2010: 106) refere a valorização da natureza como uma das linhas ideotemáticas da autora, várias vezes tematizada a partir do avesso.

manifesto, em forma de carta, a enviar a todas as crianças da terra, as três meninas de coração verde, Valéria, Helena e Marta, elencam pequenos gestos, que podem, se disseminados, ter um grande impacto na recuperação do equilíbrio perdido.

Ainda muito pouco presente, mas a começar a revelar-se, parece estar a questão do cultivo de produtos biológicos<sup>407</sup>. A prová-lo está o mais recente prémio internacional Compostela para álbum ilustrado (X Prémio Compostela) que distinguiu o álbum *La Huerta de Simão* (Alejandro, 2017), da editora Cosette. Uma obra onde se destaca, segundo o júri, “a progressividade narrativa e a clara intenção ecológica, através da relação coletiva com a terra, bem como o seu carácter universal.”<sup>408</sup>

Talvez a componente formativa da literatura infantil sobressaia nos exemplos apresentados, o que nos parece, contudo, necessário, pois é, efetivamente, na adoção de gestos sustentáveis que deve culminar a assunção de uma consciência ecológica, que não pode ficar reduzida à posse de uma série de conhecimentos, como sublinham, a propósito, Ana Margarida Ramos e Rui Ramos (2014: 11):

“(…) la ecoalfabetización no es algo externo e instrumental al individuo, ni un conjunto de conocimientos enciclopédicos disponibles para ser recuperados por la memoria en momentos específicos y para fines particulares, sino que supone sobre todo una mudanza de paradigmas de comprensión y acción.”

---

<sup>407</sup> A este propósito, Cláudia Mota (2016: 219) refere que na Literatura Infantil escasseiam obras que “versem especificamente sobre as questões de jardinagem, agricultura e afins”. Uma ausência que a autora parece considerar estranha, tendo em conta a popularidade recente dos livros sobre jardinagem e práticas de agricultura alternativa como hortas biológicas, na produção editorial para adultos.

<sup>408</sup> Informação disponível em <http://www.kalandraka.com/blog/2017/06/14/la-huerta-de-simon-de-rocio-alejandro-x-premio-compostela/>, acedido a 10.7.2017.

## 2. CORPUS LITERÁRIO

Tendo em conta as considerações apresentadas, assim como os tópicos selecionados, enformaram esta temática as seguintes obras:



Raymond-Garcia, R. e Starkoff, V. (2013). *Árvores no Caminho*. Pontevedra: Oqo.

Cerro, M. (2015). *Depois da Chuva*. Matosinhos: Kalandraka.

Hawthorne, L. (2014). *Herberto*. Figueira da Foz: Bruáa.

Figura 49: Corpus temático LI e Ambiente

### 2.1. Critérios de seleção

Na base da seleção do conjunto temático para abordagem do ambiente na literatura infantil estiveram critérios que se associam às questões abordadas no ponto anterior. Neste sentido, foi nossa preocupação apresentar distintos ecossistemas, a savana, o bosque e o jardim, bem como tramas narrativas diversas, capazes de problematizar as diferentes questões.

A publicação recente, situada entre 2013 e 2015, coloca estas obras no contexto da atuação particular de alguns autores em relação a esta temática (Ramos & Ramos, 2013: 23) constituindo, em nosso entender, bons exemplos das novas formas de fazer ecoar a preocupação ambiental na literatura de potencial receção leitora infantil.

Povoam este pequeno *corpus* literário personagens humanas, animais e vegetais, cuja interação resulta, a nosso ver, num conhecimento mais profundo dos diferentes habitantes desta casa comum, que é o planeta. Este conhecimento, associado à natural

empatia daí emergente, é, por sua vez, capaz de provocar o deslumbramento, induzir o questionamento e conduzir à ação. Importa referir, no contexto do presente estudo, que estes efeitos esperados, de certo modo ambiciosos, têm por base o caminho já percorrido ao longo das cinco sessões temáticas anteriores, e que de acordo com os resultados que vimos apresentando e analisando, vem criando predisposição quer junto do mediador, quer do pequeno leitor, para acolher temáticas mais complexas, e conseguir efeitos perlocutivos mais profundos.

Reunimos três dos projetos editoriais que consideramos particularmente relevantes ao nível da qualidade da atual produção editorial para a infância, Oqo, Kalandraka e Bruáa, e integramos neste conjunto temático a obra vencedora do VIII Prémio Compostela, em 2015: *Depois da Chuva*.

Continuamos a privilegiar o álbum, pelos motivos já elencados em capítulos anteriores<sup>409</sup>; a diversidade autoral e editorial, com destaque, no caso concreto (e único) deste conjunto, para a representatividade internacional e para a autoria única, pois apenas uma das obras é de autoria partilhada. A ligação a temas tratados em sessões anteriores, como as relações familiares, a interculturalidade, e até temas difíceis, como poderemos constatar na análise detalhada que apresentaremos de seguida, foi igualmente tida em conta: uma questão que se prende essencialmente com a formação do intertexto leitor, imprescindível, segundo Roig-Rechou (2013a; 2013b), para a formação de mediadores de leitura.

Por outro lado, e de modo a oferecer contexto temporal ao tema, foi ainda considerada a proximidade de efemérides relacionadas com questões ambientais, como o início da Primavera, o dia da Floresta e o dia da Terra.

---

<sup>409</sup> Cf.: Capítulo 4, Parte I; Capítulos II, III, e V, Parte III.

## 2.2. Análise do Corpus

### 2.2.1. Árvores no Caminho

“Tu trouveras plus dans des forêts que dans les livres”

(Saint Bernard de Clairvaux)

A associação desta obra à temática ambiental teve por base essencialmente o simbolismo de que se revestem as quatro árvores que compõem o cenário narrativo da viagem do protagonista, Karim: a árvore vermelha, a palmeira, a mangueira e o embondeiro. A riqueza e diversidade ao nível da fauna africana contribuem, de igual modo, para a predominância deste tema. Todavia, e como deixamos antever na apresentação dos critérios de seleção, desta obra emergem outras temáticas, como a interculturalidade, pelo contexto geográfico e cultural onde se situa: a África Ocidental<sup>410</sup>; os temas difíceis, tendo em conta que a trama narrativa se desenvolve em torno de uma criança que se perde da mãe; e as representações da família, pelas alusões que quer o texto verbal, quer icónico, vão fazendo ao longo da obra, às relações do círculo familiar de Karim.

Este belíssimo álbum narrativo, marcado pela profusão de cores características das terras africanas, encontra-se carregado de pormenores pictóricos que enriquecem, em larga medida, a leitura do texto verbal. Através da ilustração são dados a conhecer os espaços da narrativa, que vão desde o mercado onde Karim se perde, à frondosa savana onde vivem as árvores que protegem a criança perdida. São reveladas particularidades próximas do real de cada uma das árvores, assim como uma panóplia de animais da savana, aspeto relevante para o alargamento do conhecimento enciclopédico do leitor, sendo ainda acrescentados aspetos do quotidiano familiar e cultural das personagens.

---

<sup>410</sup> De acordo com informação disponível no sítio web da editora OQO, o texto terá sido inspirado numa viagem que a autora fez a Burquina Faso: “Os seus habitantes fascinaram-me pela sua alegria de viver apesar das dificuldades, e por tirarem partido da natureza de um modo inteligente”. Cf.: <http://www.oqo.es/editora/pt-pt/content/%C3%A1rvores-no-caminho>, acedido a 12.8.2015.

Depois de apresentadas as personagens na capa, Karim e Khadija, através do texto icónico, e as *Árvores no Caminho*, através do texto verbal, percorremos, através das guardas e das páginas que compõem a ficha técnica, o caminho que nos conduz até ao mercado, espaço que ocupa a primeira dupla página onde se dá o acontecimento que está na origem desta história: “Karim estava no mercado com a mãe. Um rebanho de cabras passou aos saltos sobre a terra vermelha. Karim queria brincar com elas. Largou a mão da mamã Khadija e correu atrás do rebanho” (Reinond-Garcia e Starkoff, 2013: s/p).

Segue-se a perda da criança e o seu caminho pela savana, cujos pormenores são retratados sobre um fundo azul turquesa, nascido talvez das “duas grandes lágrimas que deslizaram pelas faces de Karim” (Reinond-Garcia e Starkoff, 2013: s/p), e a sugerir o “frio” deixado pelo aconchego e proteção da mãe. É neste percurso que Karim vai encontrar conforto junto das árvores, a quem recorre em busca de conselho e proteção. A primeira é a *árvore vermelha*, a “árvore da palavra (...) onde os sábios se reuniam para tomar decisões” (Reinond-Garcia e Starkoff, 2013: s/p), e que aconselha Karim a continuar a caminhar até ao embondeiro, conselho que se repetirá, aliás, ao longo da busca; segue-se a palmeira, “a sentinela da savana” (Reinond-Garcia e Starkoff, 2013: s/p), que sacia a sede da criança com a sua seiva e a instiga a continuar a andar; e Karim prossegue o caminho até à mangueira e retempera forças, comendo uma manga e repousando um pouco, antes de retomar viagem até ao embondeiro.

Quando chega junto desta última árvore, a tonalidade de fundo passa para um rosa alaranjado, uma cor mais quente e alegre, que parece deixar antever um desfecho positivo. Junto do embondeiro, a criança descansa e espera pela mãe: “Então o embondeiro murmurou: - senta-te à minha sombra! Karim obedeceu porque o embondeiro era sagrado. Como estava cansado de andar, recostou-se no seu tronco. Tinha muitas saudades da mãe.” (Reinond-Garcia e Starkoff, 2013: s/p). Nesta dupla página, a componente pictórica é particularmente rica na medida em que ilustra os motivos da saudade, sendo apresentado, apenas com recurso ao contorno monocromático, um conjunto de cenas do quotidiano familiar envolvendo mãe e filho. Fruto da sua sabedoria milenar, o embondeiro atenua a dor da criança, consolando-a com a oferta de uma guloseima, o pão de macaco, e com a promessa de que mãe a vai

encontrar. Inicia-se, então um interessante diálogo entre a árvore e Karim, que culmina com um segredo e uma promessa: “Vou-te contar um segredo: tudo está em equilíbrio... um equilíbrio perfeito, mas frágil!” (Reinond-Garcia e Starkoff, 2013: s/p); “- Pois quando eu for crescido, vou cuidar de ti!” (Reinond-Garcia e Starkoff, 2013: s/p).

E o desfecho dá-se com o reencontro entre mãe e filho sobre o fundo amarelo com que se inicia a narrativa, fazendo retornar o calor do aconchego e dos afetos, e carregando mais uma lição de vida, que Karim se apressa a contar à mãe: “- A árvore vermelha deu-me força, a palmeira deu-me de beber, a mangueira deu-me de comer, o embondeiro, pão-de-macaco... Karim fez uma pausa e acrescentou: - Quando eu for crescido, vou ser o guardião das árvores!” (Reinond-Garcia e Starkoff, 2013: s/p). Uma “lição” que apela, uma vez mais, ao respeito pela natureza, convidando o leitor a olhar para o seu lado matricial e providencial.

Esta mensagem encontra-se simbolicamente reforçada na ilustração que preenche a última página, na qual Karim e Khadija vivem a alegria do reencontro emoldurados por uma espécie de mandala feito de embondeiros, a sugerir a harmonia cosmogónica<sup>411</sup>. Trata-se de uma ilustração “poderosa”, pela carga simbólica de que se reveste, e por conseguinte, suscetível de produzir efeitos no que à busca do (re)equilíbrio diz respeito.

### 2.2.2. Depois da Chuva

Esta obra, denominada de fábula moderna na ficha / dossiê da editora<sup>412</sup>, e também considerada uma espécie de eco do célebre “clássico” de Leo Lionni, *Frederico*, por Maria Jesús Fernández (2016b), sob a capa de uma narrativa simples, é indutora de leituras que vão muito para além do óbvio. A exuberância do texto pictórico e a complementaridade que este oferece ao texto verbal terão, certamente, estado na origem do VIII Prémio Compostela para álbuns ilustrados, galardão que arrecadou em 2015.

---

<sup>411</sup> Chevalier e Gheerbrant (1982: 607) referem-se ao mandala como “un résumé de la manifestation spatiale, une image du monde, en même temps que la représentation et l’actualisation de puissances divines ; c’est aussi une image psychagogique, propre à conduire celui qui la contemple à l’illumination”. Uma definição que parece adequar-se ao desfecho narrativo da obra e à mensagem que encerra.

<sup>412</sup> Cf.: [http://www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/dossiers/Depois-da-chuva-Pt\\_01.pdf](http://www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/dossiers/Depois-da-chuva-Pt_01.pdf), acessido a 13.7.2017.”



Sobre um fundo azul escuro, a lembrar a noite e a escuridão dos dias de chuva, a capa apresenta a personagem principal, a raposa, sobre uma base triangular, que apenas posteriormente se associará à montanha. A singularidade da ilustração, bem como os implícitos da narrativa, iniciam-se, de facto, logo na capa através desta junção de planos distintos. Um olhar mais demorado a estender-se para a contracapa, e a associação ao título, permitem antecipar alguma informação em relação ao cenário e ao próprio enredo: as árvores, assim como a “montanha” emergem de um enorme lago que preenche a parte inferior desta paisagem. No regresso a estes elementos paratextuais, após a leitura da obra, é possível associar a ilustração aí presente a um momento específico da narrativa, que se revestirá de particular importância no caminho que a protagonista percorre na sua busca pela felicidade, pelo seu lugar no mundo.

As guardas, de cor negra, parecem acentuar o clima proposto pela capa, podendo sugerir, de igual modo, as nuvens, da mesma cor, que delas partem em direção à folha de rosto, ocupada por alguns recortes dos elementos que irão povoar o álbum, como a chuva, um vislumbre da inundação e a parte posterior da raposa que, ao mesmo tempo que parece fugir da água que a persegue, convida o leitor a acompanhá-la, virando a página, para a entrada na narrativa.

A dupla página que representa a situação inicial desta fábula moderna contrasta, em termos cromáticos, com os elementos anteriores. A acompanhar o breve segmento textual introdutório “Era uma vez um bosque maravilhoso, cheio de luz, onde vivia toda a espécie de animais” (Cerro, 2015: s/p), encontram-se, sobre fundo claro, os animais, numa representação semiabstrata, bem como outros elementos característicos daquele *habitat*, como as plantas, as árvores ou os riachos. Esta forma de representar que torna possível distinguir, com facilidade, por exemplo o urso, a raposa, a tartaruga, o coelho, os flamingos e as rãs, mas deixa em aberto possibilidades menos óbvias para outros animais, pode ser entendida como um convite à colaboração do leitor na construção de sentidos. Será, com efeito, necessário mobilizar outros conhecimentos, de índole enciclopédico, como o conhecimento da fauna típica do bosque, para “completar” a leitura. Por outro lado, esta representação constitui, de igual modo, uma aproximação ao universo artístico em geral, e do autor em particular.

A perturbação da tranquilidade no bosque dá-se com a chegada da chuva, cuja intensidade vai desencadear uma inundação, que, por sua vez, obriga os animais a procurar refúgio “na montanha mais alta daquele lugar” (Cerro, 2015: s/p), e abrigo numa gruta. Com o bosque inundado, os animais têm de se organizar para viver naquele espaço. E é neste momento que a trama narrativa desta fábula moderna, convoca para o mesmo cenário intertextos da fábula clássica, nomeadamente no que à má fama da raposa diz respeito. Apesar de a raposa se mostrar solícita e voluntariosa, não lhe é atribuída nenhuma tarefa, ao contrário do que acontece com os restantes animais: “Depois, os animais organizaram-se para poderem viver na gruta: todos tinham a sua tarefa. Todos, menos a raposita, a quem não deixavam fazer nada” (Cerro, 2015: s/p).

A raposa começa, neste momento, um caminho (solitário) em busca do seu papel na vida da gruta. Um caminho de luta contra o preconceito de que (injustamente) está a ser vítima. A componente pictórica que acompanha o segmento textual correspondente a este momento da narrativa é muito sugestiva, pois, apesar de já ter parado de chover, uma nuvem escura paira sobre a raposa, deixando verter gotas de chuva sobre esta personagem que observa os restantes animais a afastarem-se em direção aos seus afazeres. Uma sugestão das diferentes intempéries: as exteriores e as interiores.

As páginas que se seguem adquirem a tonalidade própria da noite (literal e metafórica), não deixando, todavia, de integrar elementos luminosos, como a lua e as estrelas, quais faróis no caminho da pequena raposa. É aquando da contemplação da lua, a partir do alto da montanha, que esta personagem compreende qual poderá ser o seu papel na vida da gruta, ao interior da qual não chegava luz. A raposa parte então em busca das estrelas, “Subiu a uma árvore muito grande para as alcançar, mas era impossível. Aproximou-se da beira da água e tentou apanhá-las... mas não passavam de um reflexo” (Cerro, 2015: s/p). Mas a raposa não desiste. A sua persistência – ou perseguição do sonho - proporciona-lhe o encontro com a solução que procura, “um grupo de pirilampos perdidos que mal conseguiam voar por causada humidade” (Cerro, 2015: s/p). É, efetivamente, o ato de salvar os pirilampos, que a protagonista conduz para a gruta, que vai oferecer àquele espaço o ingrediente que faltava: “E, a partir dessa noite, nunca mais faltou a luz naquela gruta” (Cerro, 2015: s/p). Este segmento textual

que encerra a narrativa é acompanhado, pictoricamente, pelo conjunto de animais, cujo semblante se iluminou, numa postura de contemplação do alto: o teto da gruta iluminado pelos pirilampos, que se confunde, curiosamente, com o firmamento cheio de estrelas.

A necessidade do contributo da raposa para a vida na gruta não havia sido sentida até que os benefícios desse contributo se revelassem. Depois de satisfeitas as necessidades de alimento e bebida, só a “luz” conseguiu abrir sorrisos, símbolo de uma maior felicidade. É aqui que se estabelece a comparação com *Frederico*: a importância do alimento para o espírito materializada no imaterial, como referiu Maria Jesús Fernández (2016b: 55):

“él [a raposa] proporcionará a los demás animales algo tan necesario como el alimento, la belleza, que en este caso está simbolizada por la luz de las luciérnagas que el consigue llevar hasta la cueva y que, a modo de estrellas iluminarán el refugio.”

Comungamos, neste sentido, do epíteto de fábula moderna atribuído a esta obra, da qual saem vencedores o poder da resiliência, a força do bem, o elogio da arte, e a importância do sonho na procura e na descoberta do lugar do “Homem” no Universo, ao invés da visão estereotipada e maniqueísta do mundo que sobressai de um grande número de fábulas clássicas (nomeadamente as que são protagonizadas pela raposa). Trata-se, a nosso ver, de um trabalho altamente indutor do questionamento dos estereótipos, e ao mesmo tempo promotor de um diálogo crítico com outros textos, que por sua vez irão enriquecer a bagagem enciclopédica e intertextual do leitor e do mediador.

A carga simbólica que habita este álbum prolonga-se, ainda, para o modo como é dado a conhecer o equilíbrio daquele *habitat*. É, com efeito, a partir dos contrastes dia / noite; céu / lago; chuva / sol; clareira / gruta...postos em evidência pela paleta cromática escolhida pelo autor, que é transmitida ao leitor a noção de equilíbrio. Um equilíbrio proporcionado pela (co)existência da tempestade e da bonança, em doses que a mãe natureza sabe combinar.

A pequena raposa, protagonista desta narrativa, vai continuar a acompanhar o leitor, depois de terminada a sua história, uma vez que é parte integrante deste livro a

personagem em papel, em formato destacável para montar, em jeito de brinquedo. Uma opção que para além trazer um aporte lúdico à obra, poderá contribuir não apenas para prolongar o prazer da leitura, mas também para promover a reflexão, a identificação, aguçar a curiosidade, e até constituir motor de criatividade.

### 2.2.3. Herberto

Esta obra, um álbum narrativo de pequeno formato, constitui uma espécie de “dicionário do invisível aos olhos”. Oferece uma excelente complementaridade entre texto verbal e texto icónico, através de jogos de planos e perspetivas, e, dada a simplicidade de que se reveste, é capaz de proporcionar ao leitor uma sensação de leveza e tranquilidade. Ao leitor adulto poderá transmitir ainda uma certa nostalgia, provocada sobretudo pela componente pictórica, a fazer lembrar, em alguns momentos, a construção de herbários.

Capa e contracapa formam uma ilustração única, apresentando uma vista panorâmica do jardim que vai servir de cenário narrativo: uma composição suave, onde predominam os tons verdes das plantas, serve simultaneamente de mapa / planta ao leitor, que é implicitamente convidado a regressar a este espaço, ao longo da leitura, para localizar os diferentes episódios que compõem a ação.

O título, Herberto, encontra-se grafado com recurso a caracteres manuscritos, num tom verde semelhante a algumas das plantas. É curioso verificar como os lexemas Herberto e Herbário apresentam, efetivamente, semelhanças fonológicas e gráficas: uma possível intenção autoral a sugerir diferentes caminhos de leitura. O reduzido espaço dedicado a este paratexto, a escolha da grafia - a remeter para o universo infantil, e a ilustração, cuja técnica de recorte lembra esses álbuns construídos a partir de folhas dos mais variados feitios, sugerem, em nosso entender, os herbários artesanais: uma sugestão que parece ser reforçada nas páginas dedicadas à folha de rosto, onde convivem com os elementos alusivos à ficha técnica alguns recortes das folhas e das flores que povoam o *habitat* de Herberto.

As guardas são preenchidas por uma composição criada com recurso a uma das plantas trazidas do jardim apresentado na capa e contracapa, resultando num padrão bicolor, composto pelo verde das folhas e pelo vermelho das flores. Este elemento

paratextual, aparentemente gratuito, cumpre, a nosso ver, duas funções: por um lado, prepara o leitor para se deter em “pormenores”, tendo em conta que serão pequenos seres a povoar e a dar corpo à narrativa; por outro, abre portas para o mundo da arte, revelando as infindas possibilidades criativas / artísticas a partir das pequenas coisas, bastando, para o efeito, (re)educar o olhar.

A narrativa inicia-se com a apresentação de um recorte do jardim, acompanhado do segmento textual: “No canto de um jardim, debaixo de troncos húmidos e folhas caídas, vivia uma lesma chamada Herberto” (Hawthorne, 2014: s/p). Para além de dar a conhecer ao leitor o microcosmos habitado por estes pequenos animais, esta apresentação do protagonista reveste-se de alguma surpresa, não apenas pelo facto de lhe ser atribuído um nome (habitualmente dado a pessoas), mas sobretudo pela confusão de género que gera, sendo, logo aí, dado início ao questionamento. A lesma, assim como a maioria das personagens desta narrativa, não goza, efetivamente, de boa fama junto do Homem<sup>413</sup>. Será, neste sentido, necessário conhecer a vida e as habilidades destes seres de modo a que a empatia se torne possível, e o invisível, visível e valorizado.

A situação de equilíbrio inicial é alterada quando o alimento (a alface), que preenchia a vida daqueles seres, chega ao fim: “Um dia, depois de terem comido toda a alface que havia ali perto, o Herberto e os seus amigos decidiram que só havia uma coisa a fazer: partir em busca de mais alface” (Hawthorne, 2014: s/p). E é esta demanda que vai permitir a Herberto descobrir não apenas outros cantos, outros habitantes, e outras maravilhas do seu microcosmos, mas também descobrir o seu próprio talento, o seu próprio valor.

Herberto decide partir sozinho, e ao longo do percurso vai cruzar-se com uma aranha que tece a sua teia, com uma colónia de formigas que escavou um longo e labiríntico túnel, e com um escaravelho bosteiro, que trabalha numa escultura. A todos elogia, e de todos recebe “insultos”. E ainda descobre que, ao contrário dos demais, não possui nenhum talento, o que torna o seu caminho árduo. Ao escurecer, porém, Herberto decide subir a uma árvore para ver se consegue avistar alface, e é nesse momento,

---

<sup>413</sup> A título de curiosidade, da definição de lesma, no dicionário de língua portuguesa, consta a informação “nocivo à agricultura”. Cf.: dicionário da língua portuguesa da Porto Editora [Em Linha].

depois desse último esforço em direção à meta, que a lesma é abordada por uma mariposa que lhe “começou a cantar «Todos me acham bonita e sei dançar, mas ao ver esseteu rastro no jardim, só penso no quanto eu queria pintar assim»” (Hawthorne, 2014: s/p). O canto da mariposa, que podemos interpretar como o poder do elogio, atraiu os restantes animais que haviam insultado Herberto, e, à luz do luar, todos conseguiram ver como “o seu jardim estava diferente” (Hawthorne, 2014: s/p).

A dupla página correspondente ao momento em que Herberto contempla a sua obra reproduz a vista panorâmica apresentada na capa e contracapa, sob um céu noturno cheio de estrelas e iluminado pelo luar, que realça o rastro deixado pela lesma ao longo do caminho que percorreu. Este momento triunfal para o protagonista, premiado ainda pela descoberta de um novo canteiro de alface, só tem lugar porque surge um problema na sua alegre vida de lesma, que o obriga a abandonar o familiar conforto, que o faz conhecer as agruras do caminho, descobrir os talentos dos habitantes do jardim, e revelar o seu próprio talento. Ao leitor, revela-se ainda outro caminho de leitura: uma “história sobre a necessidade de criar que todos nós levamos dentro”, como consta da sinopse disponível na página da editora<sup>414</sup>.

O desfecho da narrativa é revelador da descoberta do Outro, da importância do auto e heteroconhecimento e da alegria da partilha: “Juntos, fiaram, esculpiram, teceram, pintaram, comeram, dançaram e cantaram noite fora até se renderem ao sono” (Hawthorne, 2014: s/p). Um desfecho que transmite ao leitor a mensagem de que não é preciso muito para ser feliz, desde que se conheça, respeite e conviva, de forma harmoniosa, com o Outro que é parte integrante do mesmo cosmos: um elogio à simplicidade e à originalidade, quer como filosofia de vida, quer enquanto forma de arte.

Merece mais um apontamento a componente pictórica, que é, em nosso entender, onde reside o “dicionário do invisível aos olhos” a que nos referíamos ao iniciar esta análise. A ilustração fornece ao leitor as indicações sobre a passagem do tempo, através dos contrastes dia / noite; sobre a fauna deste pequeno ecossistema, que vai para além dos animais que cumprem a função de personagem, como por exemplo a joaninha, a abelha ou as aves; sobre as diferentes ações que compõem a narrativa; sobre o caminho

---

<sup>414</sup> Cf.: <http://www.bruea.pt/loja/herberto/>, acedido a 13.7.2017.

percorrido por Herberto, mesmo aquele que é feito debaixo da terra, no túnel labiríntico das formigas, enriquecendo com pormenores de âmbito enciclopédico os diferentes espaços da narrativa. É através do texto icónico que o olhar do leitor é conduzido para universos desconhecidos e/ou subestimados, quer real, quer simbolicamente, revelando-se, deste modo, um ingrediente fundamental enquanto indutor de reflexão, de gratidão, e de aprendizagem contínua em direção ao (re)equilíbrio.

Este álbum é recomendado pelo Plano Nacional de Leitura para leitura em voz alta na Educação Pré-Escolar. Trata-se, efetivamente, de uma narrativa de fácil compreensão, cuja componente pictórica funciona (também) como auxiliar de descodificação, tornando-se deste modo acessível a pré-leitores, a quem é oferecida a oportunidade de conhecer e criar empatia, desde tenra idade, com os pequenos seres que a povoam.

No entanto, pela análise que apresentamos, podemos constatar que esta obra se presta a diferentes níveis de leitura, apesar da (ou devido à) simplicidade de que se reveste. Neste sentido, leitores mais competentes poderão, em nosso entender, colher outras aprendizagens, percorrendo os diferentes caminhos de leitura propostos por Lara Hawthorne, que, por sua vez, conduzirão a efeitos distintos, nomeadamente ao nível da conquista do pensamento divergente, sobretudo se a leitura for alvo de uma cuidada mediação.

### 3. SUGESTÕES DE ABORDAGEM AOS TEXTOS

O princípio que esteve na origem da conceção das estratégias de abordagem a este conjunto temático foi essencialmente o de construir simultaneamente leitores e cidadãos possuidores de ecoliteracia. Conhecer para amar, e amar para cuidar, no sentido de desenvolver atitudes de boa convivência com o meio, poderia constituir o lema das estratégias delineadas, que encontram eco nas questões abordadas ao longo das considerações teóricas que tecemos.

Tendo em conta, todavia, que o nosso estudo assenta nos princípios da educação literária, e em consonância com o método que vínhamos privilegiando, era nossa preocupação que quer o leitor criança, quer o adulto, se apropriassem das obras pelo seu valor intrínseco, sendo esse o motivo que nos levou a colocar o livro no centro, a convidar à observação de espaços, de personagens e de ações, ao diálogo sobre as possíveis descobertas, e ainda à partilha de emoções. Comungamos, neste sentido, da visão apresentada por Santiago Yubero (s/d: 8) quando refere que “la buena literatura, por sí misma es capaz de hacernos reflexionar únicamente por la fuerza del relato, permitiéndonos analizar y valorar las situaciones que nos muestran”.

Ao mesmo tempo, entendemos (e os resultados têm vindo a comprová-lo), que determinadas estratégias podem, por um lado, favorecer a apropriação das obras, e por outro, potenciar outros saberes e outras competências. Neste sentido, com a tónica colocada no potencial temático da literatura infantil, que, no caso do presente tema se torna particularmente evidente no pequeno *corpus* que o enforma, procuramos tirar partido dos diferentes cenários para enriquecer as bagagens enciclopédicas e lexicais dos pequenos leitores, potenciando, deste modo, um conhecimento mais profundo dos distintos ecossistemas, sobretudo ao nível da fauna e da flora. A elaboração de dicionários e glossários, como o “Dicionário Ilustrado das Árvores” ou o “ABC da Savana” (figura 50), constituem as sugestões mais explícitas. No entanto, pistas como “Pela floresta... em busca de alimento”, “À lupa” ou “Construir um Herbário” (figura 50) são, de igual modo, propícias ao alargamento de tais saberes.

Tendo em conta a especificidade das obras, e porque a formação do intertexto leitor é, como vimos, uma das premissas da formação de mediadores, aproveitamos um



dos tópicos de leitura emergente da obra *Depois da Chuva*, para visitar a tradição, através da pista “Raposas com História(s)”. Esta sugestão visava ainda integrar nas atividades à volta da leitura saberes intergeracionais, através do envolvimento de elementos da família alargada, como os avós ou bisavós: uma oportunidade para continuar a estreitar laços familiares, mediados pelas histórias dos livros e pelas histórias de vida.

O envolvimento da família continuou, com efeito, a ser um dos aspetos privilegiados, não apenas porque a consecução dos objetivos deste programa passava obrigatoriamente por aí, mas também porque, no que a este tema específico diz respeito, tornar as preocupações ambientais motivo de reflexão por parte de todos se revelava fundamental para a grande missão de conhecer para amar e amar para cuidar. Foi neste sentido que, de forma mais explícita, se conceberam as pistas “À lupa”, “Caçar Talentos” e “Diário de um guardador da natureza” (figura 50), embora outras sugestões, como “Lista de Tarefas” ou “Uma gruta iluminada” (figura 50), também pudessem servir (de modo menos direto) o mesmo objetivo.

Num dos guias de leitura editados pelo CEPLI<sup>415</sup>, a equipa coordenadora refere-se ao papel da família enquanto modelo, salientando a importância do exemplo:

“(…)el modelado es una de las más poderosas formas de transmitir valores, actitudes y modelos de procesamiento de la información y de la conducta. El modelado es fundamental en la educación familiar, a través de la imitación y la identificación con los padres y las madres, y a partir de los lazos afectivos y la convivencia. Por efecto del modelaje se podría afirmar que los hijos e hijas aprenden más de lo que ven, que de lo que oyen.”

(AA VV, s/d d: 3)

Ora, no âmbito do nosso estudo em geral, e desta problemática em particular, o nosso grande desafio era tornar a família um modelo onde valores como a leitura, e o respeito e preservação do ambiente tivessem lugar.

Por último, não poderíamos deixar de explorar a vertente artística e criativa que espreita deste conjunto temático. Através das sugestões “Uma gruta iluminada”, “Formiga por um dia”, “Uma família de criadores” ou “Construir um herbário” (figura 50), pretendíamos, por um lado, integrar uma componente lúdica, mais dinâmica, e até

---

<sup>415</sup> Cf.: <http://cepli.uclm.es/files/2016/03/GUI023.pdf>, acessado a 14.7.2017.

mais interativa, à abordagem, e por outro, estabelecer já uma ligação prévia com o tema que se seguiria (Literatura Infantil e Arte). A pista “Uma família de Criadores” visava ainda a descoberta do Outro que vive ao nosso lado, através de um olhar renovado, focado essencialmente nas virtudes, tendo em vista a reflexão sobre aquilo que torna cada ser único e especial.

Neste sentido, eram objetivos desta sessão:

- Refletir sobre o papel e o valor da literatura para a infância enquanto meio de apropriação de valores e de saberes;
- Conhecer a diversidade temática da atual produção literária para a infância, no sentido de a tornar parte integrante dos valores da família;
- Aprender a tirar partido do potencial temático da literatura;
- Enriquecer a bagagem intertextual e enciclopédica do leitor e do mediador;
- Promover o envolvimento da família nuclear e alargada, de modo a estreitar laços e consolidar rotinas de leitura em família;
- Conhecer / descobrir o ambiente que nos rodeia no sentido de desenvolver atitudes de respeito e preservação do mesmo;
- Experimentar atividades alternativas que cruzem o contacto com a natureza e a experimentação de diferentes formas de arte, que possam revelar-se indutoras de novas práticas de literacia familiar;

Foi fornecido aos participantes o documento com as sugestões de abordagem (figura 50) e ainda a pequena raposa destacável, que era parte integrante da obra *Depois da Chuva*.

Uma vez que a abordagem a esta temática, junto do grupo de pais, partiu da leitura e reflexão em torno do conto “Carochinha”, recolhido por Adolfo Coelho, o texto foi disponibilizado no blogue de apoio ao projeto<sup>416</sup>.

---

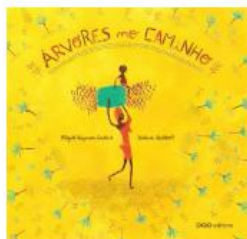
<sup>416</sup> Cf.: <http://educacaoliterarianafamilia.blogspot.pt/p/recursos.html>

## Sessão 6

### Literatura Infantil e Ambiente

#### Obras

#### Pistas de abordagem



1. *O Caminho*: observar e comentar o caminho percorrido por Karim desde o mercado até ao embondeiro: obstáculos, ajudas, emoções e sentimentos, aprendizagens (destaque para a informação veiculada pela ilustração).

2. *O Mercado e a Savana*: explorar os espaços da história à luz deste tema, tendo em conta a questão do “equilíbrio ecológico”: ambiente, interculturalidade, relação Homem-

Natureza. Os espaços podem ser representados através da decoração de caixas com elementos alusivos (recortes, desenhos, pequenos objetos...).

3. *Dicionário Ilustrado das Árvores*: Tendo como ponto de partida as árvores da história e a sua simbologia, fazer uma breve pesquisa sobre estas e outras árvores e construir um dicionário ilustrado (desenho, colagem, pequenos textos).

4. *ABC da Savana*: a partir dos elementos presentes na obra, menos conhecidos da criança, elaborar um pequeno Glossário, que pode ser ilustrado (babuíno, capuchinho, embondeiro, pão-de-macaco, galinha, mangueira...).



5. *Uma raposa pouco matreira*: observar e refletir sobre o percurso da raposa ao longo da narrativa e questionar o facto de a sua ajuda ser constantemente recusada.

6. *Pela floresta... em busca de alimento*: Ajudar o urso a encontrar comida para os seus amigos, descobrindo o que cada um come.

7. *Lista de Tarefas*: Elaborar uma lista com uma responsabilidade para cada animal que ficou a viver na gruta.

8. *Uma gruta iluminada*: Representar, por exemplo numa caixa, a gruta e os seus habitantes com a lista de tarefas afixada.

9. *Raposas com História(s)*: Recolher textos do património popular sobre raposas (fábulas, provérbios...).



10. *À lupa*: À luz das descobertas da obra, explorar um cantinho no exterior e registar (fotografando, desenhando...) as diferentes vidas encontradas;

11. *Formiga por um dia*: Procurar na terra pequenos “tesouros” (cacos de loiça, paus, ossos...) e tentar arranjar uma “vida” para cada um deles.

12. *Caçar Talentos*: Descobrir a utilidade de pequenos seres que habitualmente se menosprezam.

13. *Uma família de criadores*: Descobrir o talento de cada membro da família / amigos e fazer um cartaz a ilustrar esses dons.

14. *Diário de um guardador da Natureza*: Registar num diário, ao longo de uma semana, os pequenos gestos que fizemos para manter o planeta em equilíbrio.

15. *Construir um Herbário*.

Figura 50: LI e Ambiente - Sugestões de abordagens aos textos

## 4. RECEÇÃO / RESULTADOS

As obras que compunham este conjunto temático foram muito bem acolhidas pelos pequenos leitores, bem como pelos participantes, tendo dado origem a diferentes reflexões de acordo com o caminho de leitura seguido por cada família. Respeitando a metodologia adotada, apresentaremos, de seguida, os resultados de acordo com cada obra.

### 4.1. Árvores no Caminho

A leitura desta obra teve início na capa, elemento alvo de análise detalhada, não apenas pelo facto de ser rica em pormenores, mas também porque se revelou propícia ao cruzamento com outros temas já abordados, nomeadamente com a interculturalidade. A partir da capa, pela associação às cores quentes e à cor da pele das personagens aí representadas, as crianças foram capazes de inferir a localização geográfica da narrativa (África), tendo ainda conseguido antecipar informação em relação ao vínculo afetivo entre as personagens (mãe e filho). A confirmação posterior destas informações provocou grande satisfação nos pequenos leitores, que, de acordo com os participantes, continuavam a prestar cada vez mais atenção aos elementos paratextuais.

A componente pictórica desta obra foi particularmente apreciada pelas crianças: o contraste entre cores quentes e frias, assim como as ilustrações que apenas apresentavam contorno, foram facilmente associadas às emoções, e no último caso, concretamente, às saudades que Karim tinha da mãe. Por outro lado, a complementaridade que esta componente oferecia ao texto verbal ao nível da caracterização dos espaços foi igualmente explorada, tendo proporcionado diferentes descobertas. Por exemplo, o mercado onde Karim se perde, um “mercado de rua”, foi comparado ao mercado conhecido da criança, tendo despoletado a comparação das duas culturas e das especificidades de cada uma. O mesmo aconteceu com a representação da savana, um ecossistema característico daquela parte do globo, diferente daqueles que a criança conhecia, descoberta que foi alvo de uma pesquisa mais aprofundada e que retomaremos mais adiante.

A ilustração que encerra a narrativa, Karim e a mãe Kadhija como centro de uma espécie de mandala composto por embondeiros, foi, todavia a que mais deslumbramento e impacto causou nos pequenos leitores. Foram referidos os afetos da mãe Kadhija e da mãe natureza, a proteção oferecida pelas árvores, e foi ainda avançado um significado mais amplo, ou mais abstrato, por uma das crianças que, de acordo com o testemunho da mãe, referiu que a ilustração representava “a importância da vida, das pessoas e da natureza, todos juntos, todos envolvidos”.

A trama narrativa revelou-se, segundo os participantes, de fácil compreensão, tendo provocado a identificação e sido alvo de reflexão. Uma das mães referiu que a obra constituiu uma surpresa para a filha que nunca havia olhado / pensado nas árvores sob uma perspectiva protetora, tendo esta sido eleita como a obra preferida deste conjunto. A mesma mãe revelou que a filha vestiu a pele de Karim, tendo concluído que graças ao auxílio das árvores, ele afinal não estava sozinho, e que graças aos seus conselhos conseguiu que a mãe o encontrasse: a conceção de árvore-mãe encontrava-se, a nosso ver, implicitamente presente nas conclusões da criança.

As árvores, e de modo particular o embondeiro, foram, efetivamente, o elemento que mais curiosidade gerou, tendo dado origem a pesquisas e a trabalhos muito enriquecedores sob o ponto de vista intertextual, enciclopédico e artístico.

Neste sentido, foi trazido para o diálogo intertextual, por uma das famílias, o clássico de Saint Exupéry, *O Príncipezinho*, cujo protagonista é obrigado a arrancar embondeiros do seu pequeno planeta. Uma curiosidade que levou pai e filho a pesquisar sobre esta árvore para ter conhecimento da sua real dimensão. A descoberta acabou por se revelar tão surpreendente que, conhecido o diâmetro da árvore, a família juntou-se num círculo de mãos dadas de modo a descobrir se conseguiam abraçar um embondeiro. Posteriormente, o tronco do embondeiro transformou-se numa multiplicidade de cenários narrativos: casa para animais, armazém para guardar alimentos para o inverno, esconderijo... tendo deixado vontade de dar corpo a novas narrativas.

Todos os participantes elaboraram pesquisas, embora por vias distintas, sobre esta árvore, e registaram, também em diferentes suportes, as suas descobertas. Assim,

foi comum à maioria descobrir que o embondeiro poderia atingir entre 5 e 25 metros de altura e até 7 metros de diâmetro; que se destacava pela grande capacidade de armazenamento de água no tronco, constituindo ainda elemento do emblema nacional do Senegal. O fruto do embondeiro, o “pão de macaco”, pormenor muito do agrado das crianças, foi também procurado na *web*, tendo sido partilhado um grande plano do seu interior. Foram ainda apresentadas imagens da mangueira, assim como dos seus frutos: um substancial enriquecimento enciclopédico decorrente da apropriação da obra literária.

A reflexão sobre a importância das árvores no caminho de Karim esteve ainda na origem de um interessante produto, uma “experiência de livro pop-up”, que reuniu elementos das três obras deste pequeno *corpus* temático, cruzando habitats, personagens, e “aprendizagens”. O recorte do trabalho que diz respeito a esta obra, e que apresentamos na figura 51, integra a representação de uma árvore, e à sua volta, em jeito de texto informativo, um conjunto de palavras que completam o segmento verbal “As árvores dão-nos:”, como “chás, sementes, frutos, fibras, madeira, resina, medicamentos para o nosso dia-a-dia, oxigénio necessário para a nossa existência, sombra, embelezam a paisagem”. Uma criança – talvez Karim - completa o cenário, com um balão de fala que contém um pequeno texto de função apelativa: “Eu quero proteger a Natureza. E tu?”.



Figura 51: “Recorte do livro pop-up relativo a Árvores no Caminho”

Este produto, de modo particular, reúne, em nosso entender, alguns dos indicadores que Mendoza Fillola (1999: 34) associa à competência literária, enquanto forma de contribuir para o acesso à leitura de todo o tipo de obras, como:

- “- Integración de saberes y experiencias del mundo real y de la ficción;
- Acceso a diversos tipos de conocimiento;
- Desarrollo de facetas personales;
- Potenciación del valor lúdico de la lectura;
- Desarrollo de capacidades lingüísticas y expresivas;”

A completar a via mais lúdica, e também mais artística, de exploração deste álbum, foi construído, por uma das famílias, um embondeiro com recurso à técnica “Quilling” (figura 52).



Figura 52: “Embondeiro em Quilling”

De acordo com o testemunho do pai participante, aquando da pesquisa sobre o embondeiro, surgiu uma imagem da árvore construída com recurso a esta técnica. Esta família que gostava particularmente da arte de trabalhar o papel, como o *origami*, por exemplo, aliando a sugestividade da imagem ao gosto familiar pela arte, decidiu aprender Quilling, através de um tutorial igualmente disponível no espaço webgráfico. Para além da partilha do surpreendente trabalho daí resultante, o participante aproveitou a sessão para explicar aos restantes elementos do grupo, através de demonstração, como trabalhar o papel com recurso a essa técnica. Uma partilha que veio alargar as possibilidades de atividades a realizar em família, movidas pela leitura e indutoras de diferentes literacias.

A concluir, ainda um outro caminho, seguido por outra família, que, movida pela sabedoria e grandiosidade das árvores reveladas na obra, enveredou pelo “estudo” da

sua simbologia. Este participante partilhou com o grupo algumas das descobertas, confessando que o álbum o havia levado a ele, leitor adulto, a querer saber mais sobre o assunto. Foi, neste sentido, feita referência e explicado sumariamente ao grupo o significado das seguintes árvores: Árvore da Vida (perpétua evolução); Árvore do Conhecimento (cenário bíblico); Árvore Bodhi (associada ao budismo, símbolo da felicidade e longevidade); Árvore Genealógica (crescimento da família, de um povo); e Árvores Cómicas (caráter cíclico da evolução). Esta partilha foi completada por outro participante que se referiu ao facto de determinadas culturas e/ou religiões protegerem ou considerarem sagradas determinadas árvores, uma das questões que se terá levantado na família aquando da leitura da obra.

A quantidade de caminhos seguidos e a variedade de respostas a este texto são reveladoras do potencial de que o mesmo se reveste. Verificamos que apesar de nem todas as sugestões de abordagem terem sido utilizadas, foram realizadas leituras que conduziram quer à apropriação do texto, quer à produção de outros trabalhos que são simultaneamente reveladores da autonomia conquistada pelos participantes, e do aumento de práticas de literacia familiar decorrentes da leitura literária.

## 4.2. Depois da Chuva

Três aspetos merecem especial destaque na receção deste álbum em ambiente familiar: a ilustração, a intertextualidade e os saberes enciclopédicos.

A força das ilustrações, a que já nos referimos na análise do *corpus*, agradou tanto aos adultos como às crianças. De acordo com os testemunhos dos participantes, quer as cores utilizadas, quer os elementos que compunham o texto icónico, sobretudo aqueles que representavam aspetos da fauna e da flora permitiram um conhecimento próximo do real daquele ecossistema, que foi, posteriormente, associado a outros saberes, como veremos mais adiante. Os contrastes cromáticos, ao mesmo tempo que completavam a informação sobre os espaços e a passagem do tempo, revelaram-se facilitadores da leitura simbólica, no que ao percurso da raposa dizia respeito.

Embora a trama narrativa tivesse sido de fácil compreensão, não foi evidente para todas as crianças o motivo pelo qual a ajuda da raposa era constantemente



dispensada, apesar de o ter sido para a maioria. Curiosamente, uma das crianças associou o texto ao filme *Zootrópolis*, cuja trama apresenta a personagem raposa, igualmente alvo de incompreensão inicial por parte das restantes personagens, pelo facto de não a julgarem digna de confiança, situação que se vai alterando ao longo do filme, e que culmina com o reconhecimento do altruísmo e da lealdade da raposa. O paralelismo entre o livro e o filme levou a que mãe e filha dialogassem sobre os prejuízos decorrentes de julgar pelas aparências.

O imaginário popular que atribui má fama à raposa acabou por se revelar, à maioria dos pequenos leitores, como o motivo principal da rejeição da personagem. Parece-nos particularmente interessante o relato de uma mãe que referiu ter lido a obra três vezes, recorrendo a diferentes modulações de voz, para que a filha descobrisse, autonomamente, a razão da não aceitação da ajuda da raposa, facto que a criança estranhava. Uma estratégia reveladora do poder da persistência e da importância da releitura, pois, de acordo com a mãe, a filha acabou por associar a questão à efetiva “má fama da raposa”, recordando episódios contados em casa dos avós sobre raposas que assaltavam galinheiros, comportamento que acabava por fazer justiça a tal fama. Este aspeto, muito apreciado pelo grupo, deu origem a recolhas diversificadas que partiram da sugestão “Raposas com História(s)”, e que retomaremos mais adiante.

Os gestos conducentes à “vitória” da raposa não passaram despercebidos aos pequenos leitores que se mostraram muito agradados com o desfecho positivo da narrativa. O facto de o sonho da raposa se ter concretizado graças à ajuda oferecida aos pirlampos induziu a reflexão sobre os benefícios da bondade e o valor da amizade. A reforçar estas conclusões estão alguns dos trabalhos realizados a partir das sugestões “Uma gruta iluminada” e “Lista de tarefas”, que refletem a apropriação da mensagem de modo diversificado.

O trabalho que apresentamos na figura 53, a ilustração do interior da gruta, realça de modo particular o contributo da raposa para a vida na gruta, não só porque esta personagem se encontra representada com recurso a uma técnica diferente (trata-se da colagem do destacável fornecido com a obra) que a faz sobressair em tamanho e em textura em relação aos restantes habitantes da gruta, mas também pela abundância

de luz no interior da gruta. Merecem ainda destaque as ilustrações “ao jeito de” Miguel Cerro, bem como a integração do azul e do verde, cores representativas do bosque, da água e do firmamento.



Figura 53: Uma gruta iluminada



Figura 54: “Recorte do livro pop-up relativo a Depois da Chuva”

A figura 54 apresenta um recorte do trabalho a que já aludimos no ponto dedicado à análise da receção de *Árvores no Caminho*, “a experiência de livro pop-up”. A água daquele habitat encontra-se representada a azul, com recurso a colagem de tecido, tendo sido acrescentados peixes. A gruta apresenta-se como refúgio albergando os animais todos juntos, com destaque para a cor brilhante escolhida para representar os pirilampos, e a protagonista da narrativa, igualmente representada “ao jeito de” Miguel Cerro, dirige uma mensagem ao leitor. O pequeno texto que dá forma à fala da raposa incorpora alguns dos saberes emergentes das leituras realizadas, ora no âmbito da obra em particular, ora do tema em geral: “Vamos salvar o Planeta Terra! Tudo o que existe e vive tem de ser cuidado para continuar a existir e a viver. Uma planta, um animal, um ser humano. Todos nós temos o nosso papel e fazemos falta!”

A sugestão “Lista de Tarefas” oferecia aos pequenos leitores o papel de líder, facto que parece ter sido do agrado das crianças, uma vez que lhes dava oportunidade de experimentar uma função habitualmente reservada aos adultos. Todavia, ao experimentar a distribuição de tarefas pelos habitantes da gruta, e de acordo com o testemunho dos participantes, o trabalho não se revelava fácil, motivo que terá estado

na origem de apenas uma família ter concluído tal tarefa. Esta estratégia de abordagem exigia, efetivamente, o domínio de alguns saberes / competências, como necessidades básicas de sobrevivência, hábitos alimentares dos animais ou regras da vida em comunidade / família. Os participantes referiram o entusiasmo inicial em relação à proposta e a possível atribuição de algumas tarefas. No entanto, os obstáculos encontrados impediram que tal se concretizasse junto da maioria, tendo o facto, segundo os pais, despoletado interessantes conversas sobre as exigências da liderança e as dificuldades enfrentadas por “quem manda”.

Parece-nos, contudo, reveladora de uma boa apropriação da obra, com integração dos diferentes saberes / competências, a “Lista de Tarefas” elaborada por uma das famílias, e segundo a qual as tarefas seriam assim distribuídas: aos flamingos caberia trazer palha para fazer as camas; à cabra, paus e folhas para uma fogueira; à tartaruga, abastecer a gruta com água; ao coelho, providenciar a fruta e os legumes; o urso (personagem que, segundo a mãe, a criança desejava representar) seria o cozinheiro; e à raposita ficava reservado o papel de contar histórias antes de adormecerem: a tarefa atribuída a esta personagem constituía uma espécie de prémio pela sua persistência e pela sua vitória.

O conhecimento enciclopédico potenciado por esta obra, além de se encontrar já retratado em alguns dos produtos apresentados, como por exemplo o recorte Recorte do livro pop-up relativo a *Depois da Chuva*” (figura 54), materializou-se ainda na procura de alimento para os diferentes animais, através da sugestão “Pela floresta... em busca de alimento”, tendo levado ao cruzamento com outros saberes, dos quais destacamos: a classificação dos animais de acordo com a sua alimentação (carnívoros, herbívoros ou omnívoros); e a relação dos climas com os diferentes ecossistemas. A associação da obra com este último aspeto decorria do facto de o assunto ter sido abordado naquele período de tempo, no âmbito dos conteúdos curriculares da disciplina de estudo do meio, de acordo com os testemunhos da docente titular de turma e da mãe participante. Detentora deste novo saber, a criança identificou o clima presente no bosque, que servia de cenário narrativo a *Depois da Chuva*, como sendo um clima húmido, tendo apresentado como justificação a quantidade e variedade de plantas e animais ali presentes. Esta associação levou mãe e filha a percorrerem diferentes zonas do globo e

diferentes ecossistemas, numa viagem virtual, à procura dos diferentes climas estudados: a apropriação da obra despoletou na criança (e no adulto) a curiosidade, de acordo com o significado que Catherine L'Ecuyer (2017: 24-25) lhe atribui:

“A curiosidade é o desejo de conhecimento. Ver as coisas com outros olhos permite-nos ficar cativados diante da sua existência, desejando conhecê-las pela primeira vez ou outra vez. As crianças pequenas encantam-se porque não veem o mundo como algo habitual, mas sim como um presente. (...) o mecanismo natural da curiosidade é precisamente o que nos permite transcender o que é quotidiano e chegar até isso. E, conseqüentemente é o que nos leva a ter uma atitude de profunda humildade e agradecimento.”

O significado e os efeitos resultantes da curiosidade, assim definida, encontram, em nosso entender, um forte eco na desejável mentalidade e conseqüente postura do indivíduo possuidor de ecoliteracia, a que vimos fazendo referência, comungando da definição de Ramos & Ramos (2013) que apresentamos no ponto dedicado às considerações teóricas. É, com efeito, urgente o cultivo de uma atitude de reconhecimento da fragilidade do homem em relação à grandeza e ao poder da natureza, que por sua vez conduzirá a uma atitude de maior gratidão e conseqüente proação. Como referem Ramos & Ramos (2014: 11), a questão da ecoliteracia vai muito além da instrução, relaciona-se com a educação integral do ser humano, e reveste-se de um sentido mais profundo, onde a interdependência, a harmonia e o respeito por todos os seres se revela fundamental.

Um último aspeto decorrente da leitura desta obra, e que se revelou muito do agrado dos participantes foi a exploração da sugestão “Raposas com História(s)”, que levou o grupo à recolha de provérbios, contos e fábulas protagonizados pela raposa. Uma atividade que registou a participação de todos os elementos, proporcionou o envolvimento da família alargada, e o cruzamento de um conjunto variado de textos orais ou escritos, tendo ainda despoletado interessantes conversas, sobretudo a propósito dos provérbios. Uma sugestão que, para além de ter proporcionado o conhecimento de histórias de vida e/ou da família, contribuiu ao mesmo tempo para o apetrechamento do intertexto leitor das famílias e do grupo de participantes, invocando, ainda, de certo modo, o primeiro tema do programa (Literatura Infantil e Património Popular).

Foram recolhidos diferentes provérbios, a maioria dos quais junto de fontes orais: “A raposa tem sete manhas e a mulher manha de sete raposas”; “A raposa tanto vai ao ninho que um dia deixa o focinho”; “Quando a galinha dorme, a raposa vela”; “Quando a raposa anda aos grilos, vai mal para a mãe e pior para os filhos”; “Está a chover e a fazer sol e a raposa a encher o fole”; “Raposa que muito tarda, caça aguarda”; “Raposa que dorme não apanha galinhas”. Estes microtextos da sabedoria popular foram alvo de exploração entre avós, pais e filhos, tendo a maioria sido compreendidos com relativa facilidade, sobretudo porque as fontes de onde foram recolhidos os integraram em contextos reais, como o facto de a raposa representar um perigo para os galinheiros. O provérbio que registou maior número de recolhas, e que gerou conversas mais “profundas”, foi o que apresentamos em primeiro lugar: a associação da mulher à raposa, uma constatação que, de acordo com os participantes, deixou algumas das crianças, sobretudo as do sexo feminino, confusas, pois, não se considerando matreiras, não comungavam daquela asserção, que lhes parecia injusta.

O cruzamento com as Fábulas de Jean de La Fontaine, cuja obra física foi trazida para o diálogo intertextual por uma das famílias participantes, revelou-se uma oportunidade para descobrir o grande número de fábulas onde a raposa marca presença, para dialogar sobre “a moral”, e ainda para encetar a leitura da obra em família. Foram referidas as fábulas “A Raposa e o Corvo”, “A Raposa e a Cegonha”, e “A Raposa e as Uvas”. Uma das partilhas que nos pareceu particularmente curiosa foi um conto oral recolhido junto da avó de uma criança, que, de acordo com o testemunho da mãe participante, vem sendo contado na família, de geração em geração. Pelo facto de apenas termos tido acesso ao mesmo por via oral, recontado pela mãe aos restantes elementos, parece-nos pertinente reproduzi-lo: “Rabo de Fora” (figura 55).

### ***Rabo de fora***

A raposa e o lobo foram caçar e apanharam dois cordeiros. Comeram um e enterraram o outro para o jantar do dia seguinte.

No dia seguinte, a raposa mãe, sem dar conhecimento ao lobo, foi ao local onde estava enterrado o cordeiro e comeu parte dele. Voltou a enterrar o restante, deixando o rabo de fora a sinalizar o local. À hora combinada, o lobo juntou-se à raposa para que juntos fossem jantar. A raposa diz-lhe que não pode, que o jantar terá de ficar para o dia seguinte, pois tem um batizado e vai ser madrinha. O lobo concorda...

No segundo dia, à hora combinada, o lobo volta a encontrar-se com a raposa e pergunta-lhe que nome tinha dado ao afilhado, ao que a comadre raposa responde:

- Dei-lhe o nome de "Comecei-te". E já agora aproveito para te dizer que o jantar combinado para hoje vai ter de ficar para amanhã, pois tenho outro batizado e vou ser de novo madrinha.

O lobo concordou novamente. E a raposa, mãe, voltando ao local onde estava enterrado o cordeiro, comeu mais uma parte. Voltou a enterrá-lo, deixando novamente o rabo de fora a sinalizar o local.

No terceiro dia, à hora combinada, o lobo volta a encontrar-se com a raposa e pergunta-lhe que nome tinha dado ao afilhado, ao que a comadre raposa responde:

- Dei-lhe o nome de "Meei-te". E já agora aproveito para te dizer que o nosso jantar vai ter de esperar mais um dia, pois tenho outro batizado e vou ser de novo madrinha.

Resignado, o lobo concordou, pois o combinado era partilharem o jantar juntos. A raposa, mãe, voltando uma vez mais ao local onde estava enterrado o cordeiro, comeu a parte que restava, deixando apenas o rabo semi enterrado a sinalizar o local.

No quarto dia, à hora combinada os dois compadres encontram-se. O lobo pergunta novamente à raposa que nome tinha dado ao afilhado, ao que ela responde.

- Dei-lhe o nome de "Acabei-te". E vamos lá ao nosso jantar.

Juntos dirigem-se para o local. A determinado momento, a raposa fingindo ter uma espinha no pé, diz ao lobo que vá andando, e que vá começando a comer:

- Crava bem os dentes no rabo e puxa com toda a força! Eu já lá vou ter.

O lobo assim fez. Chegou ao local, cravou os dentes no rabo do cordeiro, e ao puxar com força, foi "de rabo" ao chão. A raposa, que tinha ficado a assistir à distância, farta de rir, gritou ao lobo: Comecei-te, Meei-te e Acabei-te! E fugiu dali a sete pés...

Figura 55: Conto oral "Rabo de Fora"

### ***4.3. Herberto***

Este pequeno álbum revelou-se um verdadeiro manancial de leituras e de descobertas, quer literárias, quer "ecológicas", quer pessoais e familiares.

O estranhamento começou, de acordo com os participantes, com a observação da capa e da contracapa. A aparente falta de ligação entre o título e a ilustração aí presente levou a diferentes abordagens, que resultaram na realização de inferências distintas. A totalidade das crianças associou a ilustração a um jardim. Quando questionados sobre "quem / o que será Herberto?", a maioria dos pequenos leitores avançou com a hipótese de ser um animal, embora desconhecesse qual. Um dos pais participantes referiu ter convidado o filho a tentar descobrir Herberto na ilustração,

onde é possível identificar alguns pequenos seres, uma estratégia a que foi recorrendo ao longo da leitura, cada vez que Herberto se cruzava com outro habitante do jardim. Uma outra criança que tinha considerado Herberto um nome estranho, aludindo à ilustração da capa e contracapa, avançou que aquele deveria ser o mundo de Herberto, tendo, desse modo, associado o título ao espaço representado. As guardas foram um elemento particularmente apreciado, reação que causou algum espanto nos pais participantes, que se referiram ao deslumbramento de algumas das crianças quando se depararam com o efeito do padrão construído a partir de uma pequena planta a preencher a totalidade do espaço.

Esta partilha permitiu refletir, por um lado, sobre o poder da simplicidade, e, por outro, sobre a importância dos elementos paratextuais e o papel que desempenham ao nível da compreensão e da fruição leitora. O caminho percorrido ao longo do programa e o impacto que o mesmo ia tendo no modo como era feita a abordagem aos livros, quer pelos pais, quer pelos filhos, foi também chamado ao diálogo e à reflexão. Parece-nos, neste sentido, pertinente reforçar o papel da escola na formação de pais, concretamente no que respeita à promoção da leitura em geral, e à educação literária, em particular. Como referem, a propósito, Azevedo e Sardinha (2009: 4),

“Naturalmente, e porque as famílias não possuem o saber-fazer específico do profissional que trabalha com as crianças, a este competirá fornecer-lhe as instruções adequadas à consecução, com sucesso, dessas atividades de literacia.”

À semelhança das restantes obras deste conjunto temático, esta narrativa revelou-se de fácil compreensão, e simultaneamente geradora de interessantes diálogos. Foram levantadas questões em relação ao nome do protagonista, pois sendo uma lesma, “porque não se chamava Herberta?”, como referiu uma das mães ao partilhar a reação da filha. Outro dos aspetos que mereceu especial atenção por parte dos pequenos leitores foi a rejeição de Herberto pelos restantes habitantes do jardim, o que acabou por despoletar a transposição desse comportamento para os ambientes que a criança frequentava no dia-a-dia, e para as atitudes que aí se observavam. Particularmente curiosa pareceu-nos a analogia que uma das crianças fez do percurso de Herberto e do percurso da raposa de *Depois da Chuva*, tendo concluído, segundo o testemunho da mãe, que este livro poderia ser o seguimento do anterior, pois cada

animal possuía o seu talento. Um paralelismo e uma conclusão que, a nosso ver, vão deixando provas de que a mensagem “ecológica” veiculada por estas obras ia passando, e que a literatura ia assim cumprindo, entre outras, a sua função formativa, fruto do “gosto” e do “questionamento”, dois vocábulos que integram o alfabeto da mediação leitora, a que já nos referimos em capítulos anteriores, apresentado por Fernando Azevedo e Ângela Balça (2016: 9-11):

“G - Gosto pela leitura

O gosto pela leitura é uma das consequências das práticas da mediação leitora. O gosto vai aumentando à medida que os hábitos de leitura se vão consolidando.

(...)

Q – Questionar

A leitura contribui para que cada um encontre diferentes pensamentos, o que, conseqüentemente, pode levar ao questionamento de um dado pensamento, mas também de modos de pensar, agir e viver.”

O desenlace da narrativa, festejado por crianças e adultos, revelou-se, de acordo com os participantes, surpreendente, não apenas pelo final feliz, mas sobretudo pela descoberta / reconhecimento do talento de Herberto, a lesma. “Como é que um animal tão repugnante é capaz de uma obra destas?”, foi uma das conclusões partilhada entre os elementos do grupo, fazendo eco das reações das crianças. A ilustração correspondente ao momento da narrativa que revela a obra de Herberto, à noite, foi igualmente apreciada, e comparada, pela maioria das crianças, com a ilustração da capa e contracapa. De acordo com os pais, os pequenos leitores detiveram-se em aspetos relacionados com o que era visível de dia e o que era visível de noite; com o percurso feito por Herberto (sinalizado pelo seu rastro); e ainda com a localização das “obras de arte” de cada habitante do jardim: o texto icónico a revelar-se um verdadeiro complemento, e prolongamento, do texto verbal. De acordo com uma das crianças, que segundo o pai apreciou sobretudo o valor reconhecido à lesma e o facto de os animais terem passado a noite juntos a festejar, a amizade seria um outro possível título para este pequeno álbum.

As figuras 56, 57 e 58 são, a nosso ver, bastante esclarecedoras quanto à satisfação, prazer, e efeitos perlocutivos, provocados no pequeno leitor.



Em relação à figura 56, uma tela pintada a partir da recepção da obra - “Herberto Feliz”, atente-se, por exemplo, na presença dos corações, que, de acordo com o testemunho da mãe participante, representam os animais que se tornaram amigos de Herberto, e que eram tão importantes como a alface de que ele tanto gostava.



Figura 56: Tela “Herberto Feliz”

Já as figuras 57 e 58, que reproduzem, na íntegra, o produto final da família que fez a “experiência de livro pop-up” (capa e miolo, respetivamente) cruzando os três textos, ilustra a capacidade de interligar saberes de natureza distinta, a alegria de criar e a força da mensagem ecológica interiorizada pela criança, que, a juntar aos recortes já apresentados, é, aqui, completada pela fala de Herberto: “Preservar a Natureza é uma tarefa de todos, pois todos fazemos parte dela!”, segmento que é parcialmente aproveitado para o título do trabalho.



Figura 57: “Recorte da experiência de livro pop-up: Capa: Vamos proteger a Natureza”

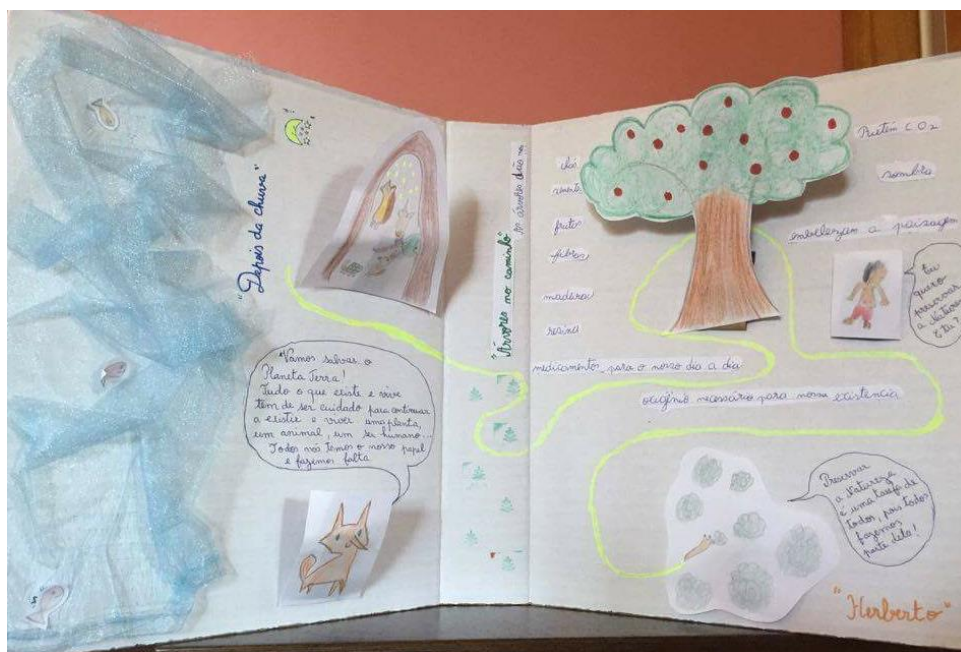


Figura 58: “Experiência de livro pop-up: Vamos proteger a Natureza - miolo”

Em relação às estratégias de abordagem sugeridas, embora nem todas tivessem sido concretizadas, foram impulsionadoras de diferentes descobertas. A sugestão que terá gerado maior controvérsia em ambiente familiar, de acordo com as partilhas efetuadas, foi a de “caçar talentos”. Segundo os participantes, as reações dos familiares (sobretudo avós), quando interrogados sobre a utilidade dos pequenos animais, não foram muito agradáveis, tendo-se referido a alguns deles como verdadeiros vilões, uma vez que destruíam plantas e estragavam flores, não lhes tendo sido atribuído qualquer préstimo. Uma constatação preocupante e reveladora da necessidade de trabalhar as competências ecoliterácitas. Apesar destas reações, alguns dos participantes, adaptando a sugestão “À lupa”, referiram ter ido para o jardim em busca de lesmas e caracóis. Muito sugestiva se revelou, a nosso ver, a imagem mental criada por uma mãe, apreciadora de fotografia, que disse ter ficado com a sugestão em agenda: “Imagino-me com as minhas filhas, de chapéu-de-chuva, galochas e máquina fotográfica, a explorar alguns cantinhos do nosso jardim. Tenho a certeza que vai ser uma atividade interessante.” Parece-nos que poderá ser, igualmente, mais uma sugestão a acrescentar às práticas de literacia familiar, bem como à construção de imagens e memórias felizes criadas a partir dos livros.

As sugestões “À lupa” e “Formiga por um dia” foram ainda adaptadas por outra família que lhes deu forma a partir da ilustração correspondente ao mundo subterrâneo

representado no túnel labiríntico das formigas, cuja análise detalhada permitiu compreender o conceito de colónia, enquanto forma de vida em comunidade das formigas, conhecer o formigueiro enquanto conjunto de formigas, e ainda experimentar algum vocabulário próprio da arqueologia, como os fósseis: o texto icónico enquanto motor de curiosidade, e, por sua vez, indutor do alargamento de conhecimentos de diferentes áreas do saber.

A partilha relativa às reações negativas a propósito da utilidade dos pequenos seres, no contexto do grupo, e uma vez que as áreas profissionais e/ou académicas dos participantes eram diversas, foi indutora da partilha de outros saberes que deixaram em aberto a possibilidade de realizar outras atividades fora do âmbito do nosso estudo. A título de exemplo, um dos elementos, com formação na área da biologia, conseguiu passar alguma informação ao grupo sobre o principal motivo que levava pequenos animais a atacar culturas: como os químicos destruíam as espécies (vegetais e animais) de que originalmente se alimentavam, estes pequenos seres eram obrigados a procurar alimento fora dos locais habituais. Esta informação parece ter despertado no grupo vontade de saber mais sobre o assunto, tendo sido apresentada a sugestão de realização de um *workshop* alargado à comunidade educativa sobre métodos naturais para controlar pragas, uma ideia por nós anotada para integrar futuros projetos.

Esta questão foi ainda alvo de pesquisa por parte de outra família que andou à procura, no espaço *web*, da utilidade de alguns animais que gozam de fraca reputação, como a minhoca, que afinal é uma excelente detritívora e fabricante de húmus; a abelha, polinizadora por excelência, sem a qual a vida vegetal e animal estaria comprometida (partilha que remeteu para o filme *História de uma Abelha*, que os participantes se comprometeram a ver com os filhos); e o abutre, um animal com uma importante função ao nível da limpeza da natureza. Uma partilha que levou à questão da extinção das espécies, que, por sua vez acabou reconduzida para o perigo do uso dos químicos. Em nosso entender, o trabalho realizado e as partilhas efetuadas, juntamente com o contexto temporal reservado para a exploração desta temática, contribuiram para que a sensibilidade a estas questões tivesse ficado mais apurada.

O trabalho em torno do tema coincidiu, como referimos no ponto dedicado às estratégias de abordagem às obras, com a proximidade da chegada da Primavera, do dia da Árvore, da Terra, tendo ainda feito parte das vivências da escola a 10ª Semana da Leitura, cujas comemorações integraram a visita de Luísa Ducla Soares ao agrupamento. Curiosamente, uma das obras estudadas pelos alunos no âmbito da vinda da escritora foi a coletânea de poesia *O Eco da Ecologia*, a que já aludimos atrás.

Tendo em conta que grande parte das crianças havia adquirido a obra, a mesma foi, automaticamente, integrada no tema pelos pequenos leitores, que, naturalmente, associaram os poemas de cariz ecológico da autora convidada às obras que compunham este conjunto temático. Particularmente interessante nos pareceu o testemunho de uma mãe participante que relatou o modo como a filha replicava junto da avó as estratégias de leitura que a mãe utilizava com ela, tendo encontrado avó e neta mergulhadas na leitura dos poemas, depois de “bem explorada a capa, a contracapa e as guardas”, como terá referido a avó.

A sugestão “Uma família de criadores”, que convidava a um olhar sobre as qualidades dos diferentes membros da família, à semelhança do que vinha acontecendo com propostas que mais diretamente promoviam o envolvimento familiar, foi acolhida com agrado pelos participantes. A maioria referiu-se à experiência como uma oportunidade para aprender a direcionar o olhar para as virtudes e não para os defeitos de cada um, uma “lição” que tanto se destinava a adultos como a crianças. A maioria dos participantes concretizou a sugestão oralmente, tendo a questão sido alvo de diferentes conversas, e motivo para observar os gestos e afazeres de cada elemento, como o facto de “a mãe passar a ferro a roupa de toda a gente”, “o pai ter jeito para fazer trabalhos manuais”, “os irmãos mais novos fazerem rir”, “o pai contar histórias todas as noites”, “a avó confeccionar uma sopa deliciosa” ...um olhar, que, segundo os pais, contribuía para tornar os filhos mais agradecidos.

Esta sugestão foi abordada de um modo diferente por uma das famílias participantes, cujo resultado nos parece merecedor de registo. A criança, quando convidada a descobrir os talentos da família, quis encontrar características que particularizassem cada membro, que o tornassem diferente dos demais. Incluiu

elementos da família e também do círculo de amigos, atribuindo a cada um o dom que considerava especial. O resultado final foi um interessante esquema, a fazer lembrar um exercício de associação (figura 59), que representa aquilo que a criança mais admirava no seu microcosmos familiar.

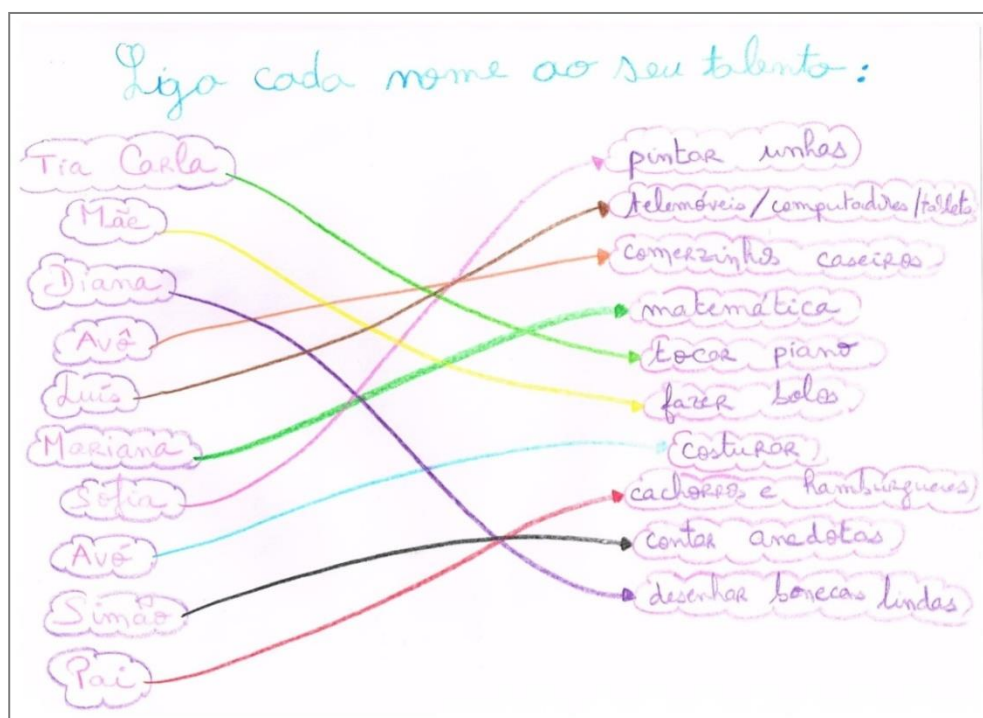


Figura 59: "Uma família de criadores"

Um dado curioso é o facto de a pequena leitora não se encontrar incluída na lista, situação que levou a mãe à procura dos talentos da filha. Recorrendo ao envio de mensagens à família alargada e espalhada pela Europa, esta mãe, depois de contextualizar o pedido, solicitou aos familiares e amigos que atribuíssem uma característica à filha. E assim foram recolhidas 16 opiniões sobre a criança, que a mãe condensou num belo texto que intitulou "A nossa Herberta", e que, de acordo com a mesma, poderá constituir um recurso capaz de atuar ao nível da autoestima da criança, em momentos de eventual desânimo; ou então como uma bela memória para a filha partilhar com os seus descendentes. Particularmente bela, e reveladora de uma das vertentes deste pequeno álbum, é, a nosso ver, a síntese que esta mãe apresentou do trabalho em torno da obra: "Todos nós temos um Herberto por descobrir. Cabe a nós próprios ou aos nossos fazê-lo surgir!"

A concluir, e decorrente da sugestão “Diário de um Guardador da Natureza”, foram postas em comum, pelos diferentes elementos do grupo, boas práticas relacionadas com a proteção ambiental, algumas mais básicas, como a separação do lixo, outras mais arrojadas, como a produção da própria energia. A figura 60 representa uma adaptação desta sugestão feita por uma das famílias, que procedeu à recolha fotográfica dos principais gestos sustentáveis que faziam parte das suas vidas: a produção de energia limpa, fotovoltaica; a produção de água quente através de painel solar com complemento de caldeira a lenha alimentada por detritos do quintal (podas das árvores); e a produção de fertilizante natural em substituição de adubos.



Figura 60: “Gestos sustentáveis”

Tratou-se, como referimos no início desta análise, de uma leitura verdadeiramente profícua, que, a julgar pelos resultados apresentados, parece ter completado de forma harmoniosa o presente conjunto temático.



## 5. EM JEITO DE SÍNTESE

Tratando-se de um tema muito vasto, as opções tomadas, quer em termos de seleção de *corpus*, quer de delimitação de estratégias de abordagem às obras, foram, em nossa opinião, capazes de provocar os efeitos desejados, tendo ainda aberto portas para o aprofundamento do tema.

Tomando em consideração o lema que referimos no ponto dedicado à apresentação das estratégias de abordagem, conhecer para amar e amar para cuidar, parece-nos, conhecidos os resultados, que o poderíamos, efetivamente, adotar. As experiências de leitura partilhadas permitem-nos consolidar a ideia de que a atual literatura infantil e uma boa mediação se revestem de um enorme poder ao nível da formação leitora e cívica.

Foram, neste sentido, atingidos os objetivos definidos para a presente sessão. É notória, a nosso ver, uma boa apropriação das obras, que comportou a leitura de texto verbal e texto icónico, e ainda o cruzamento com outros textos de índole diversa. De referir, por exemplo, que a análise dos elementos paratextuais se encontrava, neste momento do programa, completamente consolidada e integrada nas rotinas de leitura da criança, um facto que vimos constatando à medida que o programa avança, e que se tornou particularmente evidente na receção deste conjunto temático.

É visível uma certa predileção por atividades que remetem para textos do património popular, sobretudo pelo mediador, possivelmente pelo envolvimento familiar que geram, e pela (re)visitação à infância que encerram. A importância do envolvimento da família nuclear e alargada parece-nos, aliás, um dos aspetos que vem sendo mais valorizado ao longo do programa, e que tem contribuído para o estreitamento de laços afetivos dentro dos vários núcleos familiares. Um ganho múltiplo se considerarmos quer os diferentes saberes partilhados, quer as experiências positivas (e futuras memórias felizes) que vão sendo associadas ao livro.

Sobressai, por outro lado, a facilidade crescente com que os participantes, quer adultos, quer crianças, vão cruzando as diferentes obras literárias com saberes enciclopédicos que delas emergem, e que resultam num substancial enriquecimento das várias enciclopédias pessoais. Um aspeto que se repercute na ampliação de interesses,

movida pela curiosidade, e, por sua vez, no sucesso acadêmico dos alunos. Este dado, associado ao facto de surgirem experiências e produtos que vão para além das estratégias de abordagem sugeridas, é, em nosso entender, indicador da autonomia que vai sendo conquistada pelos participantes ao nível da apropriação das obras literárias.

Um aspeto que, em nosso entender, vem ganhando força é o reconhecimento das possibilidades e potencialidades da articulação escola-família. Referimo-nos, por um lado, às competências que os participantes vêm adquirindo no que à educação literária diz respeito, cuja pertinência e impacto se revelam a partir das experiências partilhadas (de dentro para fora); e por outro, aos saberes e competências que os pais detêm, e cuja disponibilidade para os partilhar, em contexto educativo, vai sendo, gradualmente, demonstrada (de fora para dentro).

Parece-nos pertinente, a este propósito, uma das considerações tecidas por César Bona (2017: 218), autor a que nos vimos referindo enquanto modelo de projetos inovadores, que não prescinde do envolvimento da família, e que acredita no poder da escola para “transformar” a sociedade:

“Uma parte da melhoria compete, sem dúvida alguma, às escolas e aos professores. Os adultos estão muito ocupados para encararem assuntos que dizem respeito aos outros. Se queremos uma sociedade melhor devemos começar nas escolas.”

A concluir, uma observação para o facto de este tema, assim como as obras que o enformam, não terem integrado as três primeiras preferências dos envolvidos, apesar da sua receção se ter revelado, de acordo com os resultados apresentados, altamente profícua. Com efeito, e como referimos ao introduzir o tema, a problemática ambiental é uma temática recorrente na literatura para a infância, sendo também alvo de abordagem curricular. Estes dois aspetos contribuíam, de algum modo, para que o fator novidade não sobressaísse, apesar da recente publicação das obras. Por outro lado, o programa compunha-se 25 obras distribuídas por 8 temas, o que obrigava a que muitos títulos ficassem fora do pódio, que foi maioritariamente preenchido por temas e por obras que constituíam novidade ao nível da receção.



À semelhança do que vinha acontecendo, e de acordo com a metodologia adotada, foram apresentadas e disponibilizadas no blogue outras obras literárias ligadas ao tema<sup>417</sup>.

---

<sup>417</sup> Cf.: <http://educacaoliterarianafamilia.blogspot.pt/p/sugestoes-de-leitura.html>



**CAPÍTULO VII:**  
**LITERATURA INFANTIL**  
**E ARTE**



### 1. BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

“Proposer de la littérature et des œuvres d’art, c’est animer l’espace concret, lui donner sens. C’est introduire à un autre monde qui ouvre radicalement cet espace matériel, de façon vitale pour qui se sent hors lieu, hors-jeu. Entre lieux fictionnels et matériels, les échanges seront incessants. (...) Pour que le regard porté sur ce qui nous entoure soit vivant.”

(Petit, 2014 : 125-126)

O leque temático da literatura de potencial recepção leitora infantil alberga, hoje, como referimos na primeira parte deste trabalho, um conjunto muito variado de assuntos, dos mais concretos aos mais abstratos, entre os quais podemos encontrar a aproximação a - ou o cruzamento com - diferentes formas de arte.

Tendo em conta as potencialidades de que se reveste a literatura para a infância, oferecer aos jovens leitores a oportunidade de conhecer, conviver ou estreitar laços com distintas manifestações de arte, através dos livros a eles (preferencialmente) destinados, reveste-se, a nosso ver, de particular pertinência. Com efeito, assistimos hoje a uma prevalência da procura dos saberes ligados às ciências e à tecnologia, em detrimento das artes e das humanidades, uma questão que se prende com a utilidade do saber, sobretudo no contexto da empregabilidade.

Tratando-se de uma questão que se distancia do âmbito das breves considerações teóricas que integram o presente tema, não é nossa intenção aprofundá-la, mas tão somente convocá-la como mote de reflexão. Num momento onde parece obrigatório viver de forma acelerada, onde a questão que parece impor-se é “para que serve?”, onde predomina o culto do imediato e do descartável, afigura-se difícil encontrar espaço para aquilo que requer um tempo lento, como a leitura literária, a contemplação, o deslumbramento, ou aquilo a que Nuccio Ordine (2016: 16) se refere no seu manifesto sobre *A Utilidade do Inútil*:

“Custa-nos ver homens e mulheres entregues a uma corrida louca em direção à terra prometida do lucro, onde tudo aquilo que os rodeia – a natureza, os objetos, ou outros seres humanos – não suscita o menor interesse. O olhar fixo no objetivo de alcançar não lhes permite colher a alegria dos pequenos gestos quotidianos e descobrir a beleza que pulsa nas nossas vidas, num pôr-de-sol, num céu estrelado, na ternura de um beijo, numa

flor a desabrochar, numa borboleta a voar, no sorriso de uma criança. Pois, muitas vezes é nas coisas mais simples que se sente a grandeza.”

A (re)educação do olhar para estes “pequenos gestos”, que, pelo facto de se considerarem adquiridos (na maior parte das vezes), se tornam invisíveis ou subestimados, contribui para dar sentido ao que nos rodeia e ao mesmo tempo fazer-nos sentir parte desse todo. Na sua obra *Lire le Monde*, Michèle Petit (2014) convoca, a propósito do decréscimo da procura dos saberes humanísticos, o discurso de Dew Faust, presidente de Harvard em 2009, “Les êtres humains ont besoin de sens, de compréhension, de perspective, tout autant que de travail” (Faust, citada por Petit, 2014 : 6). A mesma autora, que se recusa a comungar da visão saudosista e derrotista do lugar das artes, apresenta, como que a contrapor a referida tendência, um conjunto de exemplos, recolhidos um pouco por todo o mundo, de práticas onde diferentes manifestações artísticas constituem motivo de encontro, de convívio, de diálogo e de festa, porque são consideradas dimensões humanas essenciais<sup>418</sup>:

“(…) de façon très vivante, des gens inventent des formes de sociabilité autour de la littérature et des œuvres d’art, où quelquefois des sciences, parce qu’ils sont convaincus que se sont des dimensions humaines essentielles.”  
(Petit, 2014: 106)

A necessidade de cultivar o belo, no sentido de atribuir significado à existência, parece, deste modo, e apesar de semiofuscado, fazer-se sentir. Atente-se, por exemplo, no nosso país, ao nascimento de projetos / livrarias que, para além da vertente comercial ligada aos livros, integram uma componente mais convivial, com espaço para ler e/ou para café, e ainda a organização de eventos em torno da literatura ou de outras formas de arte, enquanto meio de aproximação ao público em geral<sup>419</sup>.

A tendência crescente de publicações literárias para a infância que versam sobre esta temática<sup>420</sup> é, em nosso entender, igualmente reveladora da preocupação e da necessidade de cultivar o gosto pelo belo, pela arte, que deixa cada vez mais de estar

---

<sup>418</sup> Cf. Petit (2014: 106-110).

<sup>419</sup> Apenas a título de exemplo, podemos encontrar a Livraria 100ª página, em Braga; a livraria Papa-Livros no Porto; a livraria Gigões e Anantes em Aveiro; ou a livraria O Bichinho de Conto em Óbidos.

<sup>420</sup> A comprovar esta tendência, atente-se, por exemplo, na obra distinguida com o prémio *opera prima* na Feira de Bolonha 2017, *The museum of me*, de Emma Lewis (2016) editada pela Tate Publishing, e ainda nos álbuns sem texto que receberam menções como *Le lutin des arts*, de Chiara Carrer (2008), de Éditions La Joie de Lire ou *The Gift*, de Page Tsou (2015), editado por Taipei Fine Arts Museum. Cf.: <http://anatarebana.blogspot.pt/2017/04/libros-informativos-premiados-en.html>, acedido a 14.5.2017.

circunscrita ao espaço das galerias e reservada a um público restrito, para se tornar parte integrante do quotidiano, como defende Agra Pardiñas (2013: 34),

“Hoy en día, sabemos que la materia de las artes ya no es el color, los elementos visuales, la composición,... sino que es la vida diaria, las costumbres, los roles, las convenciones, los espacios urbanos, la identidad, el entorno, el contexto,... El arte vivo es la aventura de lo real.”

A literatura para a infância pode, deste modo, para além de potenciar o efeito estético da leitura (Rabella, 2016: 33), constituir um meio privilegiado de encontro com diferentes formas de arte, e simultaneamente ajudar a integrar a arte, enquanto dimensão humana essencial, na vida de todos os dias, nas distintas áreas do saber, em diferentes contextos, e junto de todos os públicos.

No sentido de ilustrar algumas das possibilidades de encontro com diferentes formas de arte oferecidas pela literatura de potencial receção leitora infantil, e tendo por base as temáticas presentes no pequeno *corpus* que dá forma a este tema, apresentaremos, de seguida, algumas considerações mais específicas sobre trabalhos recentes que permitem percorrer distintos caminhos: A Arte nos Livros, da Forma ao Conteúdo; A Música na Literatura para a Infância; e “Os Livros dos Outros”<sup>421</sup>, onde a pintura, a música e a literatura constituirão, respetivamente, as formas de arte predominantes, embora não exclusivas, nesta seleção.

### 1.1. A Arte nos Livros: da Forma ao Conteúdo

O livro-álbum, a que já nos referimos em capítulos anteriores, enquanto objeto estético é já uma forma de arte em si. Quando o livro-álbum assume formatos que se distanciam, de algum modo, do convencional, aproximando-o do livro-objeto, reveste-se de outras singularidades e potencialidades criativas, como pretende demonstrar o recente e pioneiro trabalho, de autoria nacional, na área – *Aproximações ao Livro-Objeto* - coordenado por Ana Margarida Ramos (2017b). Nesta categoria, de acordo com os estudos internacionais evocados pela investigadora, caberão livros *pop-up*, *lift-the-*

---

<sup>421</sup>Tomamos este título de empréstimo ao trabalho com o mesmo nome de Vergílio Alberto Vieira (2006).

*flapbook*, *mix-and-match book*<sup>422</sup>, livros de artista, livros-jogo, livros-álbum sem texto, livros perfurados ou com recortes, livros-escultura, livros-acordeão, livros desdobráveis e livros com objetos (Ramos, 2017c: 14).

Partindo desta tipologia, cuja tónica se situa ao nível da forma, centrar-nos-emos, de seguida, em alguns exemplos de livros desdobráveis, alguns dos quais aliam à componente criativa da forma, conteúdo de índole artístico.

O livro-álbum *Ah!* (Gofin, 2007), editado pela Kalandraka, é um exemplo de livro desdobrável, sem palavras, que a cada virar de página vai apresentando ao leitor algumas das mais emblemáticas pinturas e esculturas da História da Arte<sup>423</sup>. À semelhança do que acontece com o título *Oh!* (Goffin, 2007), que integra o presente *corpus* temático, e a cuja análise procederemos mais adiante, esta obra propõe ao leitor uma espécie de jogo de adivinhas, pois a ilustração sugerida aquando da página dobrada vai converter-se numa nova possibilidade depois de desvendado o interior da mesma. Um jogo, que, em nosso entender, encontra eco na questão da (re)educação do olhar a que nos referimos no ponto anterior: um objeto do quotidiano (no caso da obra *Ah!* encontram-se vários objetos relacionados com a pintura, como o pincel, a tinta, a cola, entre outros), quando sujeito a uma perspetiva diferente de observação, pode converter-se em algo grandioso.

Partilhando as mesmas características em relação à forma e à ausência de texto verbal, a obra *O Papagaio de Monsieur Hulot* (Merveille, 2012), editada pela Kalandraka, conduz o leitor, através das múltiplas páginas desdobráveis que o vão surpreendendo com episódios inesperados, inspirados nos filmes de Jacques Tati, numa viagem pelo mundo da sétima arte, que tem como cenário a emblemática cidade de Paris, convidando-o a acompanhar uma das personagens que celebrizou o “cinema mudo” francês<sup>424</sup>, Monsieur Hulot. A convocação da linguagem fílmica para um livro-objeto resulta, a nosso ver, num interessante trabalho promotor de diálogos intertextuais

---

<sup>422</sup> Sobre este formato em particular (*mix-and-match book*), cf.: Ramos (2016b), um interessante texto onde a autora analisa, sob o ponto de vista das características e potencialidades do livro-objeto, um conjunto de três trabalhos nacionais, publicadas pela Pato Lógico e pela Planeta Tangerina ao longo do ano de 2011.

<sup>423</sup> Ao longo da obra são apresentadas 12 obras de arte cuja legenda se encontra na contracapa, acompanhada do respetivo autor, data e local de exposição. Destacam-se, entre outros, os trabalhos: *Angelus*, *Mona Lisa*, *Vénus de Milo*, *Retrato de Marie-Thérèse*, *Gato Sentado*, *Pirâmide do Louvre* e *Pequena Bailarina*.

<sup>424</sup> Tendo em conta os escassos diálogos que integram os filmes de Jacques Tati, e as influências que apresentam de Chaplin este é comumente considerado o Charlie Chaplin francês.



muito profícuos, para pequenos e grandes leitores. Por outro lado, o ato de materializar esta personagem num livro-objeto parece corresponder à materialização do elogio das pequenas coisas, pois, como refere Guilherme Bakunin (2012: s/p), “Hulot parece caracterizar, acima de tudo, uma profunda admiração por tudo que existe de mais singelo e simples na vida”<sup>425</sup>.

Já a obra *Papá, por favor apanha-me a lua* (Carle, 2006), editada pela Kalandraka, partilha com os títulos anteriores apenas a característica de livro desdobrável. Neste trabalho, Eric Carle, partindo da simbologia da lua enquanto sonho, convoca o pequeno leitor para entrar no dinamismo do jogo proposto pelas páginas que se desdobram em diferentes sentidos, em função do momento narrativo. Embora não seja diretamente evocada nenhuma forma de arte em concreto, quer o tema de base, quer a materialidade do livro-objeto em si, contribuem para introduzir o leitor no universo artístico, o que aliás é habitual nas obras deste autor “de estilo inconfundível, baseado na técnica da colagem”, que escolhe para esta obra “uma proposta estética cheia de colorido”<sup>426</sup>.

Outros diálogos com a arte podem ser encontrados noutras obras de potencial receção infantil situadas fora do âmbito do livro-objeto, nas quais o conteúdo é o responsável pelas aproximações e/ou cruzamentos com o universo artístico. Assim, do mesmo autor e editora, o álbum *O Artista que pintou um Cavalo Azul* (Carle, 2010) apresenta, de uma forma muito simples, uma visão clara das potencialidades criativas permitidas pela arte enquanto concretização de mundos possíveis. Inspirado na pintura de Franz Marc (1911), *O Cavalo Azul I*, e através da representação de um conjunto de animais que são preenchidos com cores que se distanciam do seu referente, o autor, para além de dar a conhecer mais uma obra de arte, um pintor e algumas características dos movimentos modernos e expressionistas<sup>427</sup>, revela a liberdade oferecida pelo ato de criar.

---

<sup>425</sup>Informação disponível em <https://cinecafe.wordpress.com/2012/10/10/a-modernidade-de-jacques-tati/>, acedido a 8.8.2017.

<sup>426</sup>Informação disponível na ficha dossiê da editora, em [http://www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/dossiers/Papa-por-favor-PT\\_01.pdf](http://www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/dossiers/Papa-por-favor-PT_01.pdf), acedido a 8.8.2017.

<sup>427</sup>As últimas páginas deste álbum apresentam um paratexto de índole informativo sobre a vida e obra de Franz Marc, onde se podem encontrar as informações referidas e ainda algumas curiosidades sobre o percurso criativo de Eric Carle, autor da obra (Carle, 2010: s/p).

Publicada pela mesma editora, a obra *Para fazer o retrato de um pássaro* (Prévert e Gerstein, 2011) constitui um claro elogio do belo, tecido com recurso à analogia da pintura enquanto forma de captar o efémero. Como é referido na ficha dossiê da editora, “trata-se de uma reflexão filosófica sobre o efémero: capturamos momentos e impressões do que observamos e ansiamos, mas apenas podemos retê-los durante um certo tempo”<sup>428</sup>. O resultado é um magnífico trabalho que alia a poesia surrealista de Jacques Prévert às ilustrações do pintor Mordicai Gerstain, colocando o pequeno leitor como protagonista da ação, uma vez que quer o discurso verbal quer o pictórico lhe são dirigidos.

A arte de captar o belo através da pintura, e de o trazer para o quotidiano, embora sob uma perspetiva distinta, encontra-se igualmente presente na obra *O Pintor de Sorrisos* (Madureira e Letria, 2008) editada pela Quidnovi. A associação do sorriso à alegria imprime a este trabalho uma visão positiva da vida, atribuindo à arte um papel transformador, gerador de felicidade.

*O quadro que não quer acabar* (Maia, 2006), obra editada pela Dom Quixote, recorre, de igual modo, à pintura enquanto palco de possibilidades, ou das “diferentes formas de encarar a vida que cada um escolhe para si” (Maia, 2006: contracapa). Protagonizado por duas crianças, e tendo como cenário o quarto de dormir, mecanismo facilitador de aproximação ao universo infantil, este trabalho cruza o mundo empírico com o mundo possível da arte, abrindo novos horizontes ao pequeno leitor que é convidado, no final da narrativa, através da interpelação que lhe é dirigida, “E tu? O que farias tu?” (Maia, 2006: 42), a transpor a viagem literária para o plano real.

O cruzamento de planos imaginários e empíricos pode também ser encontrado em *Quadros de uma Exposição* (Varela, Cobas e Sinopoli, 2015), obra editada pela kalandraka. Este interessante trabalho, protagonizado por um jovem ganso, tem como cenário o Museu de São Petersburgo onde se encontram quadros do pintor Victor Hartmann, que deram origem à obra para piano com o mesmo nome, escrita em 1874 por Modest Mussorgski<sup>429</sup>. Nesta obra de potencial receção infantil assistimos, à

---

<sup>428</sup>Cf.: [http://www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/dossiers/Para-fazer-o-retrato-Pt\\_01.pdf](http://www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/dossiers/Para-fazer-o-retrato-Pt_01.pdf), acessido a 8.8.2017.

<sup>429</sup> Pode encontrar-se informação mais detalhada sobre o assunto no portal da Casa da Música em <http://www.casadamusica.com/pt/artistas-e-obras/obras/q/quadros-de-uma-exposicao-modest-mussorgki?lang=pt#tab=0>, acessido a 8.8.2017.

semelhança do que fez Mussorgski para unir as diferentes pinturas de Hartmann através da música, à união desta com os quadros escolhidos através de uma narrativa que torna acessível ao pequeno leitor o universo artístico da pintura e da música. Acompanhado pelo jovem ganso que ora vive a sua própria aventura de se ter perdido dos irmãos, ora salta para os mundos possíveis sugeridos pelos diferentes quadros, o leitor convive com um vasto universo, do qual espreitam intertextos de natureza artística e cultural, alguns dos quais verdadeiros emblemas do imaginário russo, outros de caráter universal. Este livro vem acompanhado de um CD áudio que contém a referida obra para piano interpretada por Giuseppe Sinopoli, cujas peças são indicadas em cada página, em jeito de guia da “exposição” e da narrativa.

Esta obra, que, pela componente musical que integra, poderia, de igual modo, integrar o ponto que se segue, é já o quinto livro-CD<sup>430</sup> editado pela kalandraka no nosso país. Trata-se de uma coleção que convoca para o universo da literatura para a infância grandes nomes e grandes obras musicais, aproximando-as do pequeno leitor, e contribuindo, deste modo, para integrar a arte no seu quotidiano. Alguns títulos desta coleção serão apresentados no ponto seguinte.

Ficam fora destas breves considerações teóricas as obras de cariz biográfico, que constituem, todavia, uma interessante forma de familiarização do leitor com artistas célebres<sup>431</sup>.

## 1.2. A Música na Literatura para a Infância

Na atual literatura infantil é possível encontrara música de distintas formas. Se considerarmos o CD como objeto, podemos encontrar dentro da tipologia a que nos referimos anteriormente, um número significativo de livros-objeto que integram o CD<sup>432</sup>. Por outro lado, a música, enquanto forma de arte, vem, de igual modo, ganhando terreno ao nível do conteúdo na atual produção literária para a infância, revestindo-se

---

<sup>430</sup>Terminologia utilizada pelos autores da página web. Cf.:<http://www.kalandraka.com/pt/colecoes/nome-da-colecao/ir/livro-cd/>, acedido a 8.8.2017.

<sup>431</sup>A título de exemplo, vejam-se os títulos *Crianças Famosas Picasso* (Hart e Hellard, 1994) e *Crianças Famosas Leonardo Da Vinci* (AA VV, 2000) ambos da editora Campo das Letras.

<sup>432</sup>No trabalho evocado não são feitas referências específicas ao livro com CD, mas apenas a “livros com objetos” (Ramos, 2017c: 14).

de formas diversas de tematização. Apresentaremos, a título ilustrativo, alguns exemplos das diferentes manifestações desta forma de arte na literatura infantil.

Em franca expansão, e, a nosso ver, já considerável, é a oferta editorial de literatura para a infância que se faz acompanhar de um CD áudio com música. Estas publicações servem objetivos distintos, dependendo do teor dos artefactos, assim como do público a quem se destinam. Podemos, neste sentido, distinguir entre o livro que se faz acompanhar de um CD áudio que reproduz, de forma musicada, os textos constantes do livro, fazendo-se, em alguns casos acompanhar da menção “audiolivro”, e os livros cujo CD, de que se fazem acompanhar, serve de complemento à obra literária, apresentando peças musicais que complementam a leitura.

Assim, no que se refere aos livros cujo CD reproduz o texto de forma musicada, encontramos as publicações que Ana Margarida Ramos e Sara Reis da Silva (2014: 156) apelidam de volumes antológicos, e nas quais se podem encontrar antologias de textos do património popular, como lengalengas, cantigas de roda ou de embalar, sobretudo destinados a pré-leitores, mas também coletâneas de música erudita. São exemplo de trabalhos desta natureza as obras *Sementes de Música* (Rodrigues, Ferrão e Matoso, 2008), da editorial Caminho ou *O Som das Lengalengas* (Soares, Carvalho e Completo, 2013) editado pela Civilização<sup>433</sup>, dois volumes que recuperam textos do património popular.

No que respeita à seleção de música erudita, constitui um bom exemplo a obra *Vamos Cantar os Clássicos* (Molder e Wojciechowska, 2009), editada pela Caminho, que reúne um conjunto de canções de diferentes épocas e partes do mundo, com textos em português, permitindo aproximar de pequenos e grandes leitores nomes como Schubert, Mozart, Brahms, Wolf, Poulenc, mas também Fernando Lopes Graça e Alexandre Delgado, apenas para citar alguns. Trata-se de um trabalho, a nosso ver, muito completo, que cumpre a missão de tornar a música erudita acessível desde tenra idade, não apenas através do contacto real com a mesma, mas também da informação que contextualiza cada tema, e que é complementada por um interessante glossário que integra a parte final do volume, do qual constam não apenas informações sobre os

---

<sup>433</sup>Esta obra integra o *corpus* temático deste estudo, tendo sido alvo de análise detalhada no Capítulo I, parte III.

compositores, mas também terminologia específica do universo musical, desde a voz aos instrumentos.

Uma outra tendência, dentro dos livros cujo CD reproduz o texto, são as obras que reúnem poesia temática, que pode versar sobre assuntos que vão desde o quotidiano infantil, conhecimento do mundo -que se materializa em alguns casos em temas curriculares -, problemáticas emergentes, episódios históricos, homenagens, entre outros. Neste âmbito, parecem-nos merecedores de destaque, não apenas pelos nomes que lhes estão associados, mas também pelo sucesso que vêm conhecendo junto do público infantil, os projetos *Galo Gordo* e *Canto das Cores*.

*Galo Gordo*, o projeto da autoria de Inês Pupo, Gonçalo Pratas e Cristina Sampaio, integra os volumes *Canta o Galo Gordo, Poemas e Canções para todo o ano* (2015, 1ª ed. 2008) editado pela Porto Editora, *Galo Gordo, Este dia vale a pena* (2012), editado pela Bertrand, e *Galo Gordo, O mundo é redondo* (2015), com chancela da Porto Editora. É possível depreender, a partir dos paratextos presentes na contracapa dos diferentes títulos<sup>434</sup>, uma mensagem de valorização do presente e das pequenas coisas, como uma saudação, uma festa, uma viagem de comboio, um banho, um sonho, ou até “um lugar ao sol”, uma mensagem que se transforma num original apelo feito pelos autores, que podemos encontrar na contracapa do último título: “Esperamos que este Galo Gordo ajude quem o leia e quem o oiça a não abdicar das melhores coisas da vida. Elas andam aí. E é tão fácil encontrá-las...É que o mundo é redondo!” (Pratas, Pupo e Sampaio, 2015: contracapa). A componente musical, de acordo com Sara Reis da Silva (s/d), constitui uma proposta de “contacto precoce e contínuo com a poesia cantada/musicada”<sup>435</sup>. A literatura e a música parecem unir-se, neste sentido, com a missão de proporcionar bem-estar aos pequenos leitores, porque são eles os destinatários preferenciais, mas também aos leitores adultos porque a eles cabe promover, e, simultaneamente, (re)viver as experiências decorrentes destas leituras.

---

<sup>434</sup>Estes paratextos encontram-se reproduzidos nas páginas web da Porto Editora e da livraria wook, servindo de sinopse a cada volume. Cf.: <https://www.portoeditora.pt/produtos/ficha/canta-o-galo-gordo-poemas-e-cancoes-para-todo-o-ano/16249301>; <https://www.wook.pt/livro/galo-gordo-este-dia-vale-a-pena-goncalo-pratas/14039095>; <https://www.portoeditora.pt/produtos/ficha/galo-gordo-o-mundo-e-redondo/16249924>, acedido a 10.8.2017.

<sup>435</sup>Informação constante da sinopse da obra no portal Casa da Leitura. Disponível em <http://www.casadaleitura.org/>, acedido a 10.8.2017.

De referir, a título de curiosidade, a popularidade do primeiro título, que em 2015 ia já na quinta edição. A temática das efemérides e estações do ano é, com efeito, recorrente na literatura para a infância em geral e em projetos desta natureza em particular, sendo simultaneamente do agrado de pais e educadores, uma questão que irá sendo retomada ao longo do presente trabalho.

O projeto *Canto das Cores* reúne já um conjunto de dezasseis títulos<sup>436</sup> e conta com a colaboração assídua de autores como Luísa Ducla Soares e José Fanha, e ilustradores como João Vaz de Carvalho e Cristina Completo. Todas as obras integram uma componente musical, na maioria dos casos reproduzindo os poemas constantes dos livros, cuja composição e interpretação é da responsabilidade de Daniel Completo, contando pontualmente com a participação dos autores textuais, ou de outras vozes, como José Barata Moura ou Paula Freitas.

As obras constantes deste projeto, que é também editorial, percorrem temas que bebem da tradição oral, de que é exemplo o recente trabalho *Cantigas e Cantigas Mais Modernos e Mais Antigos* (Fanha, Completo e Completo, 2016), temas de índole histórico e lendário como *Lendas e Romances* (Soares, Completo e Completo, 2012), *Ailé, Ailé, Zeca Afonso Cantado e Contado* (Fanha, Completo e Completo, 2015), ou *Alcobaça Terra do Amor* (Fanha, Completo e Completo, 2017); temas que constituem homenagem, sobretudo a autores, como *O Som das Palavras* (Soares, Carvalho e Completo, 2015), que celebra os 50 anos de vida do compositor Daniel Completo, *O Baile do Bê-á-bá* (Fanha, Completo e Completo, 2016), que pretende homenagear José Barata Moura, *Quem dá Asas às Palavras* (Soares, Carvalho e Completo, 2016), uma homenagem a Luísa Ducla Soares, *Cartas a Luísa Ducla Soares* (AA VV, 2015), uma obra que reúne textos de vários autores dedicados à conceituada escritora, e que retomaremos no ponto “Os Livros dos Outros”, ou ainda *Uma Vida de Papel* (Letria, Carvalho e Completo, 2017), a mais recente publicação da editora, que constitui uma homenagem a José Jorge Letria. Temas mais ligados ao quotidiano, como as estações do ano ou as efemérides, a que já nos referimos, materializam-se na obra *Poemas e canções para todas as ocasiões* (Soares, Completo e Completo, 2001), a temática animal

---

<sup>436</sup> Cf.: <https://www.cantodascoces.com/livros>

encontra-se presente, por exemplo, em *O Jantar dos Animais* (Soares, Completo e Completo, 2013), o corpo humano dá forma a *Dos pés à cabeça* (Soares, Completo e Completo, 2016), e problemáticas atuais, como a questão ambiental, têm lugar na obra *O Eco da Ecologia* (Soares, Completo e Completo, 2015), a que já nos referimos no capítulo anterior, a propósito do ambiente na literatura infantil. Um dos mais recentes trabalhos da editora Canto das Cores constitui uma original revisitação da fábula “A Cigarra e a Formiga”, e tem por título *Quem não Trabuca não Manduca, A Cigarra e a Formiga* (Soares, Completo e Completo, 2017).

A considerável diversidade de temas que este projeto alberga parece ir ao encontro dos interesses do público a quem se destina, as crianças em meio escolar. Efetivamente, Daniel Completo e os autores que colaboram assiduamente com a editora Canto das Cores, têm percorrido muitas escolas, de norte a sul do país, com espetáculos musicais / visitas de autor, que têm por base os trabalhos publicados<sup>437</sup>.

No âmbito do assunto que nos ocupa, a música parece encerrar, neste projeto, a componente lúdica que se associa ao humor que caracteriza grande parte dos poemas que integram as diferentes obras, um mecanismo que favorece o gosto e a aproximação aos livros. As composições musicais, de raiz popular, permitem, de igual modo, uma apropriação desse património musical. Não podemos, porém, deixar de referir, em jeito de alerta, o aproveitamento didático que algumas destas obras sugerem, tendo em conta a diversidade de temas curriculares que delas espreitam, e aos quais o projeto parece, igualmente, estar atento<sup>438</sup>, o que poderá facilmente fazer resvalar a leitura, que se pretende literária, para a instrumentalização do livro ao serviço do currículo, a que nos referimos na primeira parte deste trabalho<sup>439</sup>.

É já vasto, como referimos, o universo de publicações de livros acompanhados de CD áudio, contendo os textos musicados, pelo que ficam fora destas breves considerações teóricas muitos títulos dignos de referência e análise. Acrescentamos, todavia, pela diferença de que se reveste em relação às obras anteriormente apresentadas, o título *A casa do Silêncio* (AAVV, 2000), editado pela Afrontamento, uma

---

<sup>437</sup> Cf.: <https://www.cantodascores.com/visitas-de-autor>

<sup>438</sup>Atente-se, por exemplo, no facto de *Quem não trabuca não manduca – a cigarra e a formiga*, surgir no momento em que a questão da Educação Financeira começa a ser trabalhada nas escolas.

<sup>439</sup> Cf.: Capítulo 3, Parte I.

coletânea que reúne poesia de conceituados autores portugueses, como Manuel António Pina, Álvaro Magalhães, Matilde Rosa Araújo, Luísa Ducla Soares, João Pedro Mésseder, José Vaz, entre outros, acompanhada da respetiva pauta musical. Trata-se de um trabalho comemorativo dos 25 anos do Bando dos Gambozinos<sup>440</sup>, que pretende dar a conhecer, de acordo com o grupo, as tantas maneiras de ver e viver onde mora a casa do silêncio (AA VV, 2000: apresentação).

Em relação aos livros cujo CD complementa a leitura, constituem, em nosso entender, bons exemplos, os títulos publicados na coleção livro-CD pela editora Kalandraka, a que já aludimos no ponto anterior. Aproximar o jovem leitor da música erudita, através da literatura a ele destinada, parece ser o principal objetivo da editora. Destacam-se, nesta coleção, os trabalhos textuais de José Antonio Abad Varela, criador das narrativas que oferecem contexto às reconhecidas obras musicais *As Quatro Estações*, de José Antonio Vivaldi (1725), *O Carnaval dos Animais*, de Charles Camille Saint-Saëns (1886), e *Quadros de uma Exposição*, de Modest Mussorgsky (1874). As obras literárias, mantendo o mesmo título, foram publicadas em 2012, 2013 e 2015, e ilustradas por Antonio Urberuaga, João Vaz de Carvalho e Xosé Cobas, respetivamente, sendo as interpretações musicais da responsabilidade de Sarah Chang, Academy of London e Giuseppe Sinopoli.

Tal como referimos no ponto anterior, e a que regressaremos no ponto dedicado à análise do *corpus*, uma vez que a obra *As Quatro Estações* integra o presente conjunto temático, a música, que serviu de mote à criação literária, aparece, nestas obras, em jeito de complemento, com indicação das peças que devem acompanhar a leitura de cada página. A conjugação do texto verbal com as ilustrações, aliada à componente musical, resulta em viagens quase sensoriais que tornam mais efetivo o envolvimento do leitor e a consequente comunhão com o universo artístico. Estes trabalhos integram ainda um conjunto de paratextos informativos sobre a vida e obra dos autores musicais evocados, assim como dos autores, ilustradores e intérpretes da obra, o que contribui para apetrechar a enciclopédia pessoal do leitor no que respeita à cultura artística em geral, e musical em particular.

---

<sup>440</sup>Sobre o trabalho deste grupo, sobretudo no que à poesia musicada diz respeito, e com particular incidência na obra de Manuel António, cf.: Gomes (2017: 65-75).



Um registo diferente apresentam as obras *O Livro da Maria Frederica* (Freitas e Matoso, 2016), editada pelo Movimento Patrimonial pela Música Portuguesa, e *Histórias da Música em Portugal* (Alves, Matoso, e Freitas, 2013), editado pelo mesmo movimento, e encomendado à editora Planeta Tangerina. Estes títulos revestem-se de originalidade pelo facto de a sua componente musical acompanhar, no caso do primeiro exemplo, um conjunto de histórias em prosa (trinta e seis no total), que versam sobre episódios do quotidiano, passíveis de serem observados sob uma perspetiva distinta graças às composições de Frederico Freitas, interpretadas ao piano por alunos do Conservatório Nacional. No caso do segundo, a componente musical constitui um complemento de grande valor histórico e artístico que enriquece, ilustrando através da música, os episódios históricos presentes no livro. Uma obra que cruza o universo histórico com o artístico, destinando-se tanto a pequenos como a grandes leitores, que verão significativamente enriquecidos os seus intertextos.

A música enquanto forma de arte manifesta-se, de igual modo, na literatura de potencial receção leitora infantil, por via do conteúdo, assumindo diferentes roupagens e encerrando distintas mensagens, como tentaremos exemplificar de seguida.

O efeito transformador da música na vida de uma criança (e na escola) pode ser encontrado, por exemplo, em *Um dia normal de escola* (McNaughton e Kitamura, 2005), obra editada pela Gatafunho, reveladora do poder da arte no combate ao “cinzentismo” da vida. A música enquanto fonte de alegria está também presente no título *O Sapo está triste* (Velthuijs, 2009), editado pela Caminho. O estado de tristeza do protagonista desta conhecida coleção é abandonado graças ao som do violino, tocado por um dos seus amigos, que o ajuda a verter as lágrimas causadoras daquele estado, libertando-o.

Já a introdução no universo musical pode ser feita através da obra *Onde está o Mi?* (Vicente e Matoso, 2006), editada pela Oficina do Livro: um trabalho que tem como protagonistas as notas musicais, favorecendo o convívio com este universo, cuja tónica reside na importância da partilha e da interajuda, que são aplicadas tanto à música quanto às relações humanas.

O lugar dos sonhos, procurado e percorrido através do piano, pode ser encontrado em *Piano Piano* (Cali e Heliot, 2012), obra editada em Portugal pela Gato na

Lua, e distinguido na Feira Internacional de Bolonha, em 2006, com a Menção Especial do Júri no Prémio “Words and Music”. Este trabalho, perpassado pelo humor que caracteriza a obra de Davide Cali, não deixa, todavia, de levantar questões muito pertinentes, por exemplo sobre as expectativas / sonhos dos pais em relação aos filhos. Mantendo o instrumento como mote, merece referência o álbum *A aula de Tuba* (Barlett e Felix, 2008), editado pela Gatafunho, uma obra, que segundo Ana Margarida Ramos (s/d d), cruza a realidade com a fantasia e o devaneio<sup>441</sup>. Neste trabalho, assistimos também à relação adulto/criança e à incompreensão de que esta pode ser alvo, pelo facto de o seu mundo interior ser desconhecido, e a arte subvalorizada.

A presença da música na literatura infantil pode ainda servir o propósito de dar a conhecer nomes célebres desta arte, presentificando-os enquanto personagens. É o que acontece, por exemplo, em *Ismael e Chopin* (Tavares e Fragateiro, 2010), uma obra editada pela Oficina do Livro que traz para o plano narrativo Chopin, o músico, que ajudará Ismael, o coelho protagonista, a juntar às inúmeras linguagens que o bosque lhe ensinou, a linguagem da música. De contornos distintos, embora servindo propósito semelhante, a obra de cariz biográfico *Mozart, o Menino Mágico* (Letria e Sotto Mayor, 2006), editada pela Âmbar, centrando-se sobretudo na infância do músico, dá a conhecer ao jovem leitor, como refere Ana Margarida Ramos (s/d e), a força e a magia da música que desde cedo o invadiram<sup>442</sup>.

Dentro do leque de obras de contornos tendencialmente biográficos, na maioria das vezes integrados em coleções, podemos ainda encontrar entre as publicações para a infância, outras obras que servem o objetivo de dar a conhecer a vida e a obra de autores célebres, de entre os quais constam músicos como Mozart, Chopin ou Beethoven<sup>443</sup>.

---

<sup>441</sup>Informação constante da sinopse do portal da Casa da leitura. Disponível em <http://www.casadaleitura.org/>, acedido a 10.8.2017.

<sup>442</sup>Informação constante da sinopse do portal da Casa da leitura. Disponível em <http://www.casadaleitura.org/>, acedido a 10.8.2017.

<sup>443</sup>A título de exemplo, vejam-se as coleções *Crianças Famosas* da extinta editora Campo das Letras, e *O meu primeiro...*, da editora Dom Quixote, que reúnem textos de fundo biográfico e histórico sobre um conjunto de nomes ligados à pintura, à música e à literatura.

### 1.3. “Os Livros dos Outros”

A literatura para a infância que tematiza, de forma mais ou menos explícita, vidas e/ou obras de outros autores, assumindo características metaliterárias, à semelhança de outros temas menos explorados, sobretudo até ao início do novo milénio<sup>444</sup>, parece estar, ainda que timidamente, a conquistar terreno nas publicações para esta faixa etária. Assiste-se, com efeito, a uma tendência para convocar para o plano literário elementos biográficos e bibliográficos de diferentes autores, cuja conjugação resulta em interessantes composições, que ora se revestindo de prosa, ora de poesia, permitem ao leitor contactar e conviver, ainda que por vezes de forma subtil, com a origem da produção e com os meandros da criação artística.

Pretendemos, através dos exemplos que selecionamos, ilustrar diferentes formas de cruzamento da literatura consigo mesma, com incidência nos registos que se distanciam, de algum modo, das biografias de ídole predominantemente histórico.

Vergílio Alberto Vieira, autor de quem tomamos de empréstimo o subtítulo atribuído a este ponto de reflexão, porventura fruto dos cerca de vinte anos dedicados a escrever sobre livros em diversos jornais<sup>445</sup>, destaca-se no âmbito deste tema, sobretudo no que à produção poética para a infância diz respeito.

*Os Livros dos Outros* (Vieira e Robalo, 2006), obra editada pela Caminho, é, sem dúvida, a mais emblemática sobre o assunto, aliás sugerido pelo próprio título. Os cinquenta e um poemas que compõem a coletânea evocam cinquenta e um textos de potencial receção leitora infantil, pertença de vinte e oito autores do panorama nacional e internacional, convocando para o mesmo cenário personagens e episódios, ora clássicos, ora contemporâneos, revestidos de uma certa carga humorística. Trata-se de um trabalho que exige uma forte implicação do leitor (e do mediador), uma vez que “tem como ponto de partida a intertextualidade e/ou o conhecimento dos «textos de outros» aqui evocados” (AA VV, 2011b: 102), o que pode, por sua vez, levar o leitor à descoberta desses mesmo textos. Este convite, aliás, é feito pelo próprio autor na última

---

<sup>444</sup>Merece, ainda assim, ser mencionada, pelo carácter inovador que apresentava, a obra *Antologia Diferente - De que são feitos os sonhos*, um trabalho publicado pela Areal Editores e coordenado por Luísa Ducla Soares (1985), que reúne textos biográficos e ficcionais, acompanhados de fotografias, de um conjunto significativo de autores portugueses, todos vivos naquela data, cuja escrita se destina(va) preferencialmente ao público infantil.

<sup>445</sup>O autor colaborou com o *Diário de Lisboa*, revista *África*, *Jornal de Notícias* e semanário *Expresso* (Vieira, 2006: s/p).

página da obra num pequeno paratexto intitulado “Registo”, onde se encontram identificados os autores a quem o “livro presta contas” (Vieira, 2006: s/p)<sup>446</sup>, encerrando com o apelo “pede-se ao leitor a cortesia de ajudar o autor de *Os Livros dos Outros* a devolver o seu a seu dono” (Vieira, 2006: s/p).

Esta tendência de convocar “os outros e os seus textos”, de natureza literária ou não, para a sua obra, encontra-se também presente na coletânea *O Livro dos Desejos* (Vieira e Robalo, 1994) editada pela Caminho, e no álbum poético *Meu Fito, Meu Feito* (Vieira e Ferreira, 2009), editado pela Trinta por uma Linha. Em relação ao primeiro título, composto por trinta e sete textos poéticos, assistimos a um profícuo diálogo que reúne, entre outras, vozes do universo da história e da arte, nas suas diferentes manifestações, como o cinema, o teatro, a música, a pintura ou a literatura, materializando-se em divertidos poemas que, em alguns casos, servem ainda a crítica social. Do universo literário destaca-se o nome de Fernando Pessoa, cujo texto faz justiça à originalidade e irreverência que o caracteriza (AA VV, 2011b: 98).

Em relação ao segundo título, *Meu Fito, meu Feito*, mantém-se a tônica humorística, assim como a convocação de nomes da história, do cinema ou da literatura, que convivem com outros temas, dando lugar a um conjunto de treze novos poemas, que assumem, em alguns casos, a forma de narrativa em verso. Este trabalho distingue-se dos anteriormente apresentados devido à exuberância da componente pictórica, que “ênfatisa demasiado a vertente caricatural” (AA VV, 2011b: 107). Não deixando de comungar desta visão, parece-nos, contudo, que a vertente de diálogo da literatura consigo mesma sai reforçada pelo texto icónico. Atente-se, por exemplo, no texto “O Polegarzinho Resmungão” (Vieira e Ferreira, 2009: s/p), cujo conteúdo se desvia da sugestão dada pelo título, que é, todavia, retomada e recriada na ilustração. Já no texto “D. Quixote” (Vieira e Ferreira, 2009: s/p), a representação icónica da personagem que é, de facto, exageradamente caricatural, faz-se acompanhar dos célebres moinhos que se espalham pela página. Embora, de certo modo, redundante em relação ao texto verbal, a composição final auxiliará o jovem leitor a situar-se no contexto pretendido. Um último apontamento para o texto “Ode ao Vinho”, que ao convocar para título o

---

<sup>446</sup>Apenas a título de exemplo, dos vinte e oito autores evocados na obra, destacamos Perrault, Stenvenson, Swift, Verne, Dumas, Collodi, Saint-Exupéry, Carroll, Eric Carle, Aquilino Ribeiro, Sophia de Mello Breyner, Luísa Dacosta, Luísa Ducla Soares, Álvaro Magalhães, José Vaz, Matilde Rosa Araújo, entre outros.

termo Ode, permite a familiarização do leitor com aquela composição poética e o consequente enriquecimento da sua enciclopédia literária.

A convocação de outros textos, sobretudo do domínio do conto tradicional, está presente no divertido álbum poético *Rimas e Castanholas* (Franco e Lourenço, 2012), editado pela Trinta por uma Linha. Pautada pelo jogo, pelo *nonsense*, e pela sonoridade, esta obra, que parece respirar alegria, integra nas brincadeiras de infância, materializadas em jogos de palavras, personagens como o Gato das Botas, o Patinho Feio, a Velha da Cabaça ou o Capuchino Vermelho, que se misturam em jogos de linguagem, por vezes hilariantes. O conhecimento que, habitualmente, os pequenos leitores têm destes textos torna a poesia, enquanto forma de arte que usa as palavras, acessível e próxima.

Ainda no domínio da poesia, merece um apontamento a obra *A Casa da Poesia* (Letria e Castro, 2003) editada pela Terramar. Este álbum poético, cuja construção gira em torno do(s) conceito(s) de poesia, tornando-a acessível, porque presente em todas as casas e em todas as pessoas, convoca ainda nomes de grandes poetas, como Cesário Verde, Fernando Pessoa, Ruy Belo, Luís de Camões, que se sentam à mesma mesa para “espalhar o seu afeto” (Letria e Castro, 2003: s/p) por odes, sonetos, elegias e canções, termos que convivem de forma harmoniosa com o mar, a escola, o metro, o jardim, o terraço ou o quintal, e convidam o leitor, segundo Natividade Pires (s/d: 10) a “viver a vida tentando erguer «estandartes de paz»”. É frequente encontrar na obra de José Jorge Letria para a infância a evocação de diferentes nomes, não apenas do meio literário, como histórico, como já pudemos constatar em análises apresentadas em capítulos anteriores<sup>447</sup>.

No âmbito da prosa, ainda que o texto se revista de lirismo, merece destaque o trabalho de Francisco Duarte Mangas, *O Gato Karl e a Palavraria* (Mangas e Err, 2014), publicado pela editora Caminho das Palavras. Esta obra que parece tematizar o sonho (e talvez a utopia), um tema recorrente na produção literária do autor para a infância<sup>448</sup>, convoca para o plano narrativo nomes como Rosa Luxemburgo, Herbert Marcuse,

---

<sup>447</sup>Cf.: Capítulo IV, Parte III.

<sup>448</sup>No âmbito da temática sonho e utopia, acrescentamos, a título de exemplo, as obras *O Gato Karl* (Mangas e Bacelar, 2005), *Sílvio, Domador de Caracóis* (Mangas e Moniz, 2010) e *Sílvio, Guardar de Ventos* (Mangas e Moniz, 2016), todas editadas pela Caminho.

Manoel de Barros, Amália Rodrigues, Matilde Rosa Araújo e até La Fontaine, através da personagem RãMuitoFeliz. Todos eles, assumindo o papel de crianças (ou de animais, no caso da Rã), encontram alento, ou cura para a tristeza, na Palavraria, o “negócio” de oferta de palavras que Karl abre debaixo da magnólia, e que o próprio define como “loja da felicidade” (Mangas e Err, 2014: s/p). Este trabalho, de caráter metaliterário, metalinguístico e metaficcional (Ramos, 2015b: 115), revela-se, a nosso ver um bom exemplo da força da arte (neste caso, adquirindo a forma de palavra) ao nível da transformação do mundo, que se inicia no interior de cada um.

A perseguição do sonho e da utopia, materializada no poder das palavras, encontra-se igualmente presente em duas das obras recentemente publicadas pela Associação de Promoção Cultural da Criança, *Vincos* (Santos e Nicolau, 2016) e *Cidade em forma de assim* (Cotrim e Rasquinho, 2016), que constituem não apenas uma homenagem a Thomas More, a cuja obra é feita referência na contracapa de ambos os livros, mas sobretudo “uma possibilidade de sonharmos um mundo diferente”, como é referido no mesmo paratexto. São dois trabalhos que apresentam uma forma inovadora de abordagem ao tema, podendo, em nosso entender, abrir novas portas de tematização da arte enquanto espaço de concretização do sonho.

O diálogo com nomes relevantes do panorama internacional presentifica-se ainda na obra *Ícaro* (Delicado, 2014), editada pela Kalandraka, galardoada com o VII Prémio Internacional Compostela para Álbuns Ilustrados. Este trabalho convoca para o diálogo intertextual o mito de Ícaro e a obra de Franz Kafka, invocando ainda, ao nível icónico, Edward Hopper. De acordo com a informação disponível na ficha dossiê da editora, esta obra “pode ler-se como uma chave metafórica: a vontade como meio para enfrentar situações adversas, a fabulação sobre a própria vida como guião criativo”<sup>449</sup>.

De volta à produção nacional, um registo bem diferente pode ser encontrado na obra *Cartas a Luísa* (AA VV, 2015), editado pela Oficina Canto das Cores, a que já fizemos referência no ponto anterior. Trata-se de um livro, acompanhado de um CD áudio, que reúne um conjunto de textos de vários autores portugueses, em prosa e em poesia, os últimos musicados, que pretendem constituir uma homenagem a Luísa Ducla Soares.

---

<sup>449</sup>Cf.: [http://www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/dossiers/Icaro-Pt\\_01.pdf](http://www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/dossiers/Icaro-Pt_01.pdf), acedido a 12.8.2017.

Podemos encontrar entre os autores, nomes como António Mota, António Torrado, Isabel Minhós Martins, João Manuel Ribeiro, José Fanha, José Jorge Letria ou Violeta Figueiredo, no que se refere à literatura, marcando ainda presença vozes contadoras de histórias como Cristina Taquelim ou Jorge Serafim. A diversidade de episódios da vida da escritora, aliada à referência a uma multiplicidade de textos da sua autoria, transforma este trabalho num manancial de informação sobre uma das maiores vozes da literatura para a infância, ao mesmo tempo que desvenda, de algum modo, um lado menos conhecido dos autores que sobre ela escrevem, oferecendo ao leitor a possibilidade de se aproximarem de distintos universos criadores.

Uma forma inusitada de convocar os bastidores da criação para o convívio com o leitor pode ser encontrada no álbum poético *Gatos Lagartos e Outros Poemas* (Mésseder e Bacelar, 2011), editado pela Trampolim. Nesta obra, é o texto icónico o responsável pelo diálogo entre a produção e a receção. Manuela Bacelar, recorrendo à sobreposição de planos, vai dando a conhecer ao leitor ora diferentes fases do trabalho do escritor e do ilustrador, ora os distintos estados de espírito que percorrem o processo criativo. A forma harmoniosa como ambos os planos se ligam serve o propósito de comunicar ao leitor a ligação do artista à sua obra, implicando um olhar atento que se repercute na valorização da ilustração enquanto indutora de outras leituras.

Inovador na forma como traz ao convívio do leitor a vida e a obra “dos outros” é, a nosso ver, a obra *O Senhor Pina* (Magalhães e Darocha, 2013), editada pela Assírio & Alvim, que, como o próprio título e ilustração da capa sugerem, propõe uma viagem pelo universo pessoal, profissional e artístico do saudoso Manuel António Pina. Tendo em conta que este trabalho integra o presente *corpus* temático, a ele regressaremos no ponto dedicado à análise do mesmo.

Para concluir, apenas uma breve referência a algumas obras que se aproximam do registo da biografia, apesar de a hábil junção das histórias de vida com as obras dos autores, acompanhada de sugestivas ilustrações, resultar numa composição que parece querer distanciar-se do mesmo. Destacamos, neste âmbito, os trabalhos que enformam a coleção *O Meu Primeiro*, publicadas pela Dom Quixote, e à qual já nos referimos nos pontos anteriores. No que aos nomes da literatura diz respeito, esta coleção integra *O*

*Meu Primeiro Dom Quixote* (Mingote, 2005), *O Meu Primeiro Fernando Pessoa* (Júdice e Proença, 2006), *Barbi-Ruivo O Meu Primeiro Camões* (Alegre e Letria, 2007), *O Meu Primeiro Miguel Torga* (Mésseder e Oliveira, 2009) e *A Minha Primeira Sophia* (Amaral e Fragateiro, 2009)<sup>450</sup>. Publicada pela Trinta por uma Linha, a obra *Matilde Rosa Araújo: Um olhar de Menina* (Carvalho e Madureira, 2010) apresenta-se num registo semelhante, convocando, ainda, personagens da obra de Matilde para a narrativa construída em torno da vida da autora. De publicação menos recente, e dentro da coleção *Crianças Famosas*, a que também já aludimos anteriormente, da editora Campo das Letras, encontramos, evocando nomes da literatura, a obra *Crianças Famosas Fernando Pessoa* (Moutinho e Oliveira, 1995).

---

<sup>450</sup>Sobre esta obra, e com alusões à referida coleção, cf.: Ramos (2010b: 52-55), um interessante texto que para além de constituir uma revisitação à obra de Sophia, deixa pistas sobre o potencial destas obras em geral, enquanto convite à releitura dos grandes autores.



## 2. CORPUS LITERÁRIO

O *corpus* selecionado para tratamento da temática Literatura Infantil e Arte vai ao encontro das reflexões apresentadas, cruzando-se, de modo particular, com as três formas de arte sobre as quais incidiram as considerações teóricas que tecemos, pintura, música e literatura, compondo-se das seguintes obras:



Figura 61: Corpus temático LI e Arte

### 2.1. Critérios de Seleção

A introdução deste tema no nosso estudo encontra-se intimamente ligada às questões levantadas na introdução do presente capítulo, sendo nosso objetivo dar a conhecer a abrangência do leque temático da atual literatura infantil, das questões mais concretas às mais abstratas, e ao mesmo tempo contribuir para a familiarização de leitores e mediadores com a arte enquanto forma de cultivar o belo, perseguir o sonho, enfim, proporcionar bem-estar.

Tratando-se de uma temática que implica, de forma mais direta, um trabalho de natureza intertextual, e, por conseguinte, mais exigente, foi nossa preocupação situar este tema na fase final do programa (penúltima sessão temática), de modo a que os participantes, já familiarizados com uma diversidade considerável de obras e de assuntos tratados na literatura de potencial receção infantil, estivessem já na posse de competências que lhes permitissem uma efetiva apropriação e usufruto dos diferentes textos.

Para além dos critérios que vimos privilegiando em todo o *corpus*, como a publicação recente, a representatividade nacional e internacional e a diversidade de autores, ilustradores e géneros discursivos, procuramos, nesta seleção, abarcar três formas de arte que se cruzam com a literatura, e que, em nosso entender, iriam ao encontro dos interesses da faixa etária das crianças beneficiárias do programa, apresentando, simultaneamente, características que as tornavam apelativas para o adulto mediador. As três obras que integram este pequeno *corpus* são recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura, entre as quais figura ainda o prémio SPA 2014, atribuído ao título da autoria de Álvaro Magalhães e Luiz Darocha, que, por sua vez, acrescenta mais uma proposta ao repertório editorial do *corpus*, a Assírio & Alvim.

Embora as competências leitoras exigidas para este conjunto se afigurem, à primeira vista, díspares, tendo em conta por exemplo a extensão de texto verbal presente na obra *O Senhor Pina*, que contrasta com a total ausência do mesmo no álbum *Oh!*, estamos perante um conjunto de obras que apresenta diferentes camadas de leitura, podendo ser lido por leitores mais ou menos competentes. Por outro lado, uma vez que a leitura é mediada, o usufruto das obras é “garantido” pela formação do mediador e potenciado pela sua motivação, fatores propícios à apresentação de obras de complexidade crescente no que respeita ao domínio de competências leitoras e literárias.

## 2.2. Análise do *Corpus*

### 2.2.1. *Oh!*

Este álbum desdobrável, sem texto, de autoria única, integra, à luz do estudo coordenado por Ana Margarida Ramos (2017b), a que nos referimos anteriormente, a categoria de livro-objeto.

Dominada pela cor branca, a lembrar a tela ou a folha em branco, que preenche o fundo da totalidade das páginas, incluindo a capa e a contracapa, a obra sugere uma viagem pelo universo artístico, encerrando ainda um convite implícito à criação.

Somos convidados a percorrer o álbum através de um título, tão original quanto minimalista, a sugerir espanto ou deslumbramento. Grafado em letras maiúsculas impressas, preenchidas por quatro cores, vermelho, verde, azul e castanho, o título integra, no interior da letra “O”, a parte superior de um pequeno crocodilo, elemento que marca igualmente presença na contracapa, no mesmo lugar, apresentando-se, todavia, com uma expressão diferente, de “sorriso aberto”. Este elemento revelar-se-á uma espécie de guia para o leitor, uma vez que inicia e finaliza a leitura, preenchendo as tripas páginas iniciais e finais do álbum.

Este trabalho assenta numa espécie de jogo de adivinhas, através do qual se pretende passar a mensagem de que nem tudo é o que parece, uma mensagem que terá sido inspirada no célebre trabalho de Magritte (1929), “Ceci n’estpas une pipe”, e ao qual é feita referência na ficha dossiê da editora. Efetivamente, o cachimbo de Magritte é um dos objetos que povoa o álbum, e que irá, à semelhança do que acontece com os demais elementos, dar lugar a uma ilustração bem distinta quando desvendado o interior das páginas que o mesmo ocupa: “El resultado es que los niños identifican las imágenes, se asombran y se sorprenden - de ahí el título”<sup>451</sup>.

A evocação desta pintura célebre, o branco a sugerir a tela, e ainda a coleção de ilustrações, tão díspares entre si, mas unidas por uma mesma forma de representação, simples e acessível ao pequeno leitor, são fatores que contribuem, em nosso entender, para uma feliz aproximação ao universo da pintura. Por outro lado, a ausência de texto

---

<sup>451</sup> Informação constante da ficha dossiê da editora, disponível em [http://www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/dossiers/Oh-C\\_01.pdf](http://www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/dossiers/Oh-C_01.pdf), acessado a 13.8.2017.

deixa em aberto diferentes possibilidades, por exemplo narrativas, potenciando, deste modo, outra vertente criativa.

Travado conhecimento com o pequeno crocodilo que espreita da capa, o leitor é surpreendido por uma mão humana que aponta no sentido do virar da página, sob a qual se esconde o crocodilo com uma fumegante chávena, equilibrada sobre um grande sorriso, para o conduzir ao longo da viagem pelo álbum. A mão que apontava foi, entretanto, transformada numa mão que segura o crocodilo pela cauda.

O jogo de adivinhas que atravessa esta obra materializa-se de duas formas distintas, uma mais objetiva, para a qual é apenas necessário compreender o mecanismo utilizado pelo autor, e outra mais subjetiva, a que dá lugar às múltiplas interpretações e possibilidades, de acordo com os experiências de cada leitor.

O primeiro jogo passa por descobrir de que modo é feita a ligação entre as diferentes páginas. Há, com efeito, um elemento presente em cada tripla página responsável por fazer a ligação com a página seguinte antes desta ser desdobrada. Por exemplo, a chávena carregada pelo crocodilo na primeira tripla página, ocupa a dupla página seguinte, cujo interior revelará um navio, objeto ao qual deu origem a chávena, e junto ao qual se encontra um peixe que espreita do oceano, que por sua vez preencherá a dupla página seguinte. Este mecanismo de ligação é utilizado ao longo de toda a obra.

O segundo jogo, depois de compreender que “nem tudo é o que parece”, consiste no levantamento de hipóteses em relação às possibilidades de transformação de cada elemento apresentado. Um jogo que a nosso ver se pode revelar muito profícuo ao nível da antecipação da informação, na medida em que são ativados distintos saberes enciclopédicos, e convocado, de modo particular, o imaginário individual de cada leitor. O convívio com a dimensão artística do álbum é, por conseguinte, estimulado, uma vez que a arte é apresentada como universo de experimentação e de múltiplas possibilidades, potenciando, deste modo, a capacidade criativa de pequenos e grandes leitores.

À medida que percorremos este livro-objeto, deparamo-nos com um conjunto diversificado de elementos, a remeter para contextos variados, e a transformar-se, por vezes, em representações insólitas. Estas opções parecem, por um lado, pretender aproximar a arte do quotidiano, e, por outro, sugerir formas alternativas de ver o mundo.

Convivem, assim, nesta obra, objetos de uso quotidiano, como uma chávena, um sapato, uma escova de dentes, uma mola da roupa, uma raquete ou um brinquedo de mola, com elementos do mundo animal, como o gato, o pato, o peixe, a serpente, o cavalo, o elefante e o crocodilo, e ainda outros que remetem para distintos universos, como a lua, as flores, o barco, o avião, o cachimbo ou o palhaço. As combinações entre os mesmos, evocadoras de distintos cenários, de acordo com a origem do elemento, resultam, na maioria dos casos em representações a roçar o insólito, como um gato que usa uma escova de dentes, um menino que caça um sapato com uma rede, um avião que fuma cachimbo, um pato com o bico fechado por uma mola da roupa, ou um crocodilo que serve bebidas quentes, recebe flores e agradece aplausos, apenas para referir algumas.

As possibilidades de leitura deste livro-álbum prolongam-se ainda na sugestão apresentada na última tripla página, à qual regressa o crocodilo, apresentado neste espaço no sentido inverso ao virar da página, como que a convidar o leitor a voltar à obra e a experimentar um percurso de leitura alternativo, potenciando, deste modo, o conceito de liberdade artística subjacente a este trabalho, que, de forma harmoniosa, cruza a literatura com a pintura, implicando a participação ativa do leitor na construção de significados.

### *2.2.2. As Quatro Estações*

Esta obra, inspirada no concerto de Vivaldi (1725) com o mesmo nome, faz-se acompanhar de um CD áudio, contendo a interpretação do referido concerto por Sarah Chang, e integra a coleção Livro-CD da editora Kalandraka. Trata-se, neste sentido, de um trabalho que cruza a música erudita com a literatura para a infância, no qual a composição narrativa, textual e icónica, oferece encadeamento à interpretação musical,

“cumprindo o papel de mediador da estética musical da peça” (Maldonado e Sotto Mayor, 2013: 50). A obra é recomendada pelo Plano Nacional de Leitura para projetos relacionados com as artes na educação pré-escolar, 1º e 2º anos do ensino básico.

O convite para entrar neste livro-álbum é feito a partir da capa, na qual predominam tons verdes, entre alguns azuis, dourados e vermelhos, que remetem para o cenário narrativo, o bosque, evocando a variação cromática característica das diferentes estações do ano. Um pequeno esquilo, que protagonizará a narrativa, integra, harmoniosamente, a composição que o leitor identificará em cada um dos quatro separadores que, ao longo da obra, delimitam as quatro estações. Estes motivos repetem-se na contracapa, a preencher o interior de um pequeno círculo dividido em quatro partes, correspondendo a cada uma um pequeno recorte da composição pictórica elaborada para cada estação. Este círculo, a remeter para o CD que acompanha a obra, encontra-se suspenso por um conjunto de cinco linhas que sugerem as cordas do violino.

A cor negra das guardas, passível de causar, à primeira vista, algum desconforto, uma vez que estamos perante uma publicação para crianças, parece conter alguma carga simbólica. Efetivamente, a narrativa inicia-se com o despertar da primavera após um longo período de inverno, estação que, por sua vez, encerra o texto. Associada à fecundidade, à vida latente, ao ventre da terra onde se opera a regeneração do mundo diurno, encerrando a promessa de uma vida renovada (Chevalier e Cheerbrant, 1982: 671-674), a cor negra das guardas parece encontrar-se intimamente ligada ao caráter cíclico da natureza. Por outro lado, representando a síntese de todas as cores, a opção por esta cor poderá ainda prender-se com o condensar das múltiplas variações cromáticas oferecidas pela natureza ao longo do seu ciclo sazonal.

A narrativa estrutura-se em quatro partes, correspondentes às quatro estações, que são anunciadas ao leitor através de uma espécie de separador em dupla página contendo, na página da esquerda, a referência textual à estação do ano sobre um fundo liso com a cor que representa cada estação, e na página da direita uma composição, a lembrar o *patchwork*, preenchida com elementos alusivos à estação apresentada. Assim, ao separador da primavera, corresponde a cor verde e a exuberância dos

rebentos das árvores, a que se associam apontamentos de cor vermelha a lembrar as flores; na dupla página que anuncia o verão, encontra-se o amarelo dourado acompanhado de elementos que sugerem os frutos, no interior ou no exterior da terra; a anunciar o outono, encontra-se presente um tom de vermelho acompanhado pela representação de folhas caídas e de um céu que deixou de ser azul para se tornar acinzentado; o inverno é apresentado através do frio do azul ao qual se juntam retalhos da paisagem composta por árvores despidas, flocos de neve e gotas de chuva.

O caráter cíclico da Natureza é, assim, tematizado através da representação da sucessão das estações do ano. A conjugação do texto verbal com a componente pictórica, que amplia, de certo modo, a narrativa textual, transporta o leitor numa viagem bucólica, preenchida com as principais características e atividades típicas de cada estação do ano, onde convivem animais, plantas e o próprio homem.

A narrativa tem início com o despertar da primavera, anunciado pelo pequeno esquilo aos seus irmãos. Este pequeno, mas vistoso, ser, que acompanha o leitor na sua viagem, vai (re)encontrar-se com os amigos, que não vê desde a chegada do inverno anterior, como o cavalo que pasta, o urso que hibernou, e ainda com as aves que entretanto nasceram oferecendo ao bosque “os chilreios e gorjeios que celebravam o aparecimento do sol” (Varela e Urberuaga, 2012: 6), vai beber da água fresca do riacho, e ainda assiste (ao longe) à festa campestre que os homens organizaram para celebrar a chegada da primavera. À beleza desta estação não escapa, todavia, como aliás irá acontecer ao longo de todo o ciclo sazonal, a tempestade, que, neste momento narrativo, se materializa, com efeito, numa tempestade de chuva, ainda que passageira.

O verão é apresentado como um tempo lento, que convida a sesta prolongadas e ao sonho. É a estação da abundância de alimentos, do nascimento das crias, do canto do cuco, do pintassilgo e das rolas, mas também das moscas e dos moscardos. É a época de armazenar, atividade partilhada pelos animais e pelo homem, como é o caso do lenhador. A linguagem do bosque (e da natureza) parece ser conhecida pelos seus habitantes, que se recolhem porque “o intenso calor anunciava a trovoada” (Varela e Urberuaga, 2012: 22), que, qual trovoada de verão, depressa volta a dar lugar ao brilho do sol.

O colorido das folhas que “flutuaram até ao chão cobrindo-o completamente com um fofo tapete de folhagem” anuncia a chegada outono, estação das colheitas e da celebração da abundância, simbolicamente representada pelo baile das vindimas (Varela e Urberuaga, 2012: 28). É também a época da caça, uma festa para os aldeãos, mas um drama para o bosque que é obrigado a conviver com o perigo e até com a morte de um dos seus habitantes, a raposa (Varela e Urberuaga, 2012: 33). Esta estação despede-se com o “fumegar das chaminés na aldeia” (Varela e Urberuaga, 2012: 33), lembrando aos animais do bosque a proximidade da estação fria.

Finalmente, o inverno é apresentado como um tempo de recolhimento: os animais procuram abrigo e aconchego nas tocas onde armazenaram provisões, e os aldeãos, sentados à lareira, contemplam a fina chuva que cai de mansinho (Varela e Urberuaga, 2012: 40). Apesar desta estação fria se revestir de alguma dureza, sobretudo para os habitantes do bosque, não deixam de ser apresentadas as alegrias próprias da época, como a brincadeira no gelo, protagonizada pelos esquilos e pelas crianças. Por outro lado, a certeza de que o frio dará lugar a um novo despertar, oferece o alento necessário aos animais, uma vez que “todos sabiam que a primavera acabaria sempre por voltar” (Varela e Urberuaga, 2012: 43).

É possível verificar como os diferentes episódios que vão compondo as andanças do pequeno esquilo ao longo das quatro estações acompanham, integrando, os andamentos do concerto de Vivaldi<sup>452</sup>, cujos títulos são, na sua maioria, incorporados na narrativa textual, encontrando-se igualmente indicados, em jeito de guia, no próprio corpo do texto, como que a servir de guia à audição da peça musical.

A simplicidade da narrativa construída para servir de cenário literário à composição musical serve o propósito de aproximação do pequeno leitor deste emblemático exemplo da música instrumental do Barroco. No entanto, este “passeio imaginário pela Natureza” (Varela e Urberuaga, 2012: s/p) constitui ainda um belo passeio pela linguagem poética que atravessa a narrativa, fazendo justiça ao bucolismo que a caracteriza, pontuada por expressões típicas de um registo coloquial, responsáveis

---

<sup>452</sup>Integram este concerto os andamentos: O despertar da primavera; O canto dos pássaros, O murmúrio das fontes; A tempestade; Canto dos pássaros; O sono do urso; Baile dos camponeses; O canto do cuco; Moscas e moscardos; Trovoada de verão; Baile das vindimas; A sesta dos bêbados; A caçada; Morre a raposa; Fim da Caçada; Frio e Neve; Tempestade de neve; A chuva; Patinando no gelo; Ventos gelados.



pelo humor que se faz, desse modo, presente na obra. Atente-se, por exemplo, nos segmentos verbais “lamber os beijos” (Varela e Urberuaga, 2012: 15), “copito a mais” ou “andar aos esses” (Varela e Urberuaga, 2012: 28), apenas a título de exemplo.

Trata-se, neste sentido, de um trabalho onde a harmoniosa conjugação das linguagens verbal, icónica e musical, proporciona ao leitor uma viagem quase sensorial, onde convivem, por vezes de forma dicotómica, a serenidade da paisagem com a tempestade, o aconchego com o abandono, a alegria com a tristeza, a esperança com o medo, a vida com a morte, numa espécie de analogia com a própria vida e o seu carácter igualmente cíclico. A componente musical parece cumprir, aqui, a missão de potenciar os distintos climas emocionais sugeridos pela diversidade de episódios presentes na obra literária, que por sua vez foi construída para ilustrar a peça musical, permitindo, assim, várias possibilidades de apropriação e cruzamento dos vários intertextos que compõem este trabalho.

### 2.2.3. *O Senhor Pina*

Esta belíssima obra encerra, nas palavras de Carla Maia de Almeida (2013a: s/p), “a delicadíssima tarefa de fazer literatura e prestar homenagem a Manuel António Pina, um trabalho que, de acordo com o autor textual, entrevistado por Rita Pimenta (2013: 26), materializa uma resposta alternativa ao pedido de um texto biográfico sobre o homenageado: “sou escritor, gosto de inventar” . Com efeito, a escrita inconfundível de Álvaro Magalhães, aliada às ilustrações de Luiz Darocha, resulta num trabalho surpreendente, num verdadeiro hino à imaginação, às palavras, à arte. Como referem os autores do blogue Hipopomatos na Lua, “quando um brincador relembra outro, nós calamo-nos e imaginamos” (AA VV, 2013c: s/p).<sup>453</sup>

Enquanto amigos comuns do escritor homenageado, os autores conseguem trazer para a obra as várias facetas que o imortalizaram, enquanto escritor e enquanto Homem, deixando, ainda que subtilmente, transparecer a saudade que sentem do

---

<sup>453</sup> Cf.: <http://hipopomatosnalua.blogspot.pt/2013/11/o-senhor-pina.html>, acedido a 14.8.2017.

amigo. Refere Álvaro Magalhães, na referida entrevista, no artigo do Público que celebra o primeiro aniversário da morte do autor<sup>454</sup>:

“Costumamos dizer que os grandes escritores quando morrem continuam vivos através da obra. Mas eu e os amigos queríamos era o Pina. Ele é que nos faz falta. Ele mesmo. Às vezes penso que ainda vai chegar. Está só atrasado.”

(Pimenta, 2013: 27)

Composto por dezasseis “episódios”, ou pequenos contos, este trabalho evoca textos de Manuel António Pina, como *O País das Pessoas de Pernas para o Ar* (1973), *Gigões & Anantes* (1974), *O Inventão* (1987) ou *O Tesouro* (1994), que se cruzam com a obra de Álvaro Magalhães, como *Isto é que foi ser* (1985)<sup>455</sup>, episódios da tetralogia *Contos da Mata dos Medos*, (2003-2010) e ainda o poema “Aniversários”, que integra a coletânea de poesia *O Brincador* (2005). Convoca, por outro lado, o célebre texto *Joanica Puff* (Milne, 1974), materializado na personagem ursinho Puffe nos distintos cenários por esta evocados, como o “Bosque dos Cem Acres” ou o “Bosque dos Sete Pinheiros”. Para além desta forte carga intertextual, do domínio da literatura, cruzam-se, nesta obra, outros intertextos, advindos, por exemplo, do património cultural e arquitetónico da cidade do Porto.

A obra estrutura-se, neste sentido, em torno da vida e da obra de Manuel António Pina, assumindo particular relevo o lugar da poesia enquanto arte de encontrar as palavras, a postura do autor perante a vida, sobretudo no que à relativização das “coisas” diz respeito, as suas idiosincrasias (Pimenta, 2013: 27), das quais se destacam os célebres atrasos, e a sua “agenda sempre sobrecarregada pelo vício de dizer sim à vida” (Almeida, 2013a: s/p), e ainda os elementos que particularizavam o autor, como o bigode, o casaco de bombazina verde, a cigarrilha ou os gatos.

A sugestividade e o insólito de que se revestem os títulos dos episódios em que se divide este trabalho indiciam, embora, na maioria das vezes, de forma muito implícita, a matéria dos mesmos. Através de títulos como “O senhor Pina?”, “Finalmente a poesia, mas pouquinho...” e “A vida íntima das palavras”, o leitor encontra-se com o

---

<sup>454</sup>O artigo é da autoria de Rita Pimenta, que cita, em momentos diversos, excertos da entrevista feita a Álvaro Magalhães e a Luiz Darocha sobre a obra em análise, que foi apresentada no âmbito das comemorações do primeiro aniversário da morte de Manuel António Pina. Artigo disponível em <http://blogues.publico.pt/letrapequena/files/2013/10/Senhor-pina.jpg>, acedido a 14.8.2017.

<sup>455</sup>De acordo com Álvaro Magalhães, citado por Rita Pimenta (2013: 27), esta obra constitui, de igual modo, uma homenagem a Manuel António Pina.

autor e a sua obra, cruzando-se com títulos, personagens, e com os meandros da criação literária de potencial receção infantil de Manuel António Pina, para quem a literatura não era “para” crianças, mas sim para quem a lesse<sup>456</sup>. Esta máxima do autor é, aliás, integrada por Álvaro Magalhães no episódio “Não imagina o que me aconteceu...”, que por sua vez remete para as “desculpas” que Manuel António Pina era obrigado a dar pelo facto de não conseguir honrar todos os compromissos. Uma faceta do autor homenageado que é levada ao exagero, através do humor característico do autor textual, nos episódios “Atrasado ou nem por isso”, “À espera do senhor Pina”, e “O relógio que...”. Atente-se, por exemplo, nas tarefas que as pessoas que tinham de esperar pelo senhor Pina faziam enquanto o aguardavam: davam aulas, escreviam livros, pintavam quadros, projetavam casas, encenavam peças (Magalhães e Darocha, 2013: 49-50) levavam para ler “Obras completas do Pessoa, o *Dom Quixote* e as atas do último congresso de Ginecologia” (Magalhães e Darocha, 2013: 46), e ainda recebiam apoio, “almofadas para as costas, cobertores, chá quente ou uma palavra de conforto” (Magalhães e Darocha, 2013: 50).

A propósito deste lado do amigo, Álvaro Magalhães, na entrevista a que atrás nos referimos, revelou ao Público “as idiossincrasias dele: chegava atrasado a todo o lado, marcava quatro entrevistas ao mesmo tempo e não ia a nenhuma, o monte de coisas que tinha para fazer em cima da mesa e que não fazia porque acabavam por se resolver” (Pimenta: 2013: 27). A questão da relativização das coisas é, de facto, integrada em diferentes momentos ao longo da obra em análise, materializando-se, porém, de modo mais evidente no episódio “As coisas resolvem-se por si”, pequeno conto que é também aproveitado para tecer algumas reflexões sobre a importância do presente, que podemos encontrar, por exemplo, na definição dos “Hospitais para gente que se sente bem” (Magalhães e Darocha, 2013: 56) e que incluem locais como a praia, o cinema, uma discoteca, o futebol, a Feira Popular, um concerto, ou uma exposição, conselho dado pelo ursinho Puff ao senhor Pina.

---

<sup>456</sup>A designação de “literatura para a infância” foi em diversos contextos contestada pelo autor que afirmou, em entrevista a Sara Reis da Silva e Blanca-Ana Roig Rechou, recuperada do *Boletim Galego de Literatura* (2006/2007: 255-267) e publicada por Silva e Ribeiro (2013: 51-67), “Já quanto ao «destinatário preferencial» essa é uma matéria em que, como sabe, costumo fazer alguns exercícios de equilíbrio (quando não de acrobacia, pois sei lá eu quem é «destinatário» do que escrevo!)”

Esta personagem, que cumpre, ao longo da obra, a função de “amigo imaginário” do senhor Pina<sup>457</sup>, revela-se um grande conhecedor da arte de apreciar o momento. Presente em grande parte dos episódios, dá título explícito a “Um urso com poucos miolos”, lugar onde tece uma inusitada reflexão sobre o “momento antes”, que “É quando ficamos contentes e nos apercebemos disso” (Magalhães e Darocha, 2013: 16). Adepto das coisas simples, é ainda Puff que decide que uma “Celebração” e “Comer duas ou três golfadas de mel” (Magalhães e Darocha, 2013: 66) são a mesma coisa.

Outras vivências de Manuel António Pina, relacionadas com o seu percurso profissional, a cidade do Porto, os locais que frequentava e ainda os amigos, são enformadas pelos episódios “Um bigode a voar”, “Atrasado ou nem por isso”, “O relógio que...”, “Querido bigode”, ou “Que falta de consciência”. É possível, ao longo destes pequenos contos, percorrer locais emblemáticos da cidade evocada, como a Boavista, a Foz, a Baixa, as Fontainhas, as Antas, a Ribeira, o Miradouro de Santa Catarina ou a Torre dos Clérigos, assim como entrar nos Cafés Convívio, Petúlia ou Orfeuzinho, visitar os Pinas do Passado, “O Pina do Café Piolho, o barbudo armado que queria fazer a revolução, o vendedor de material de escritório, o funcionário das finanças, o advogado, o jornalista, o escritor que gostava de ver o mundo ao contrário” (Magalhães e Darocha, 2013: 73), e ainda travar conhecimento com os amigos que compõem o “Clube das Pessoas que Esperam pelo Senhor Pina”, entre os quais se encontram o “Álvaro” e o “Darocha” (Magalhães e Darocha, 2013: 51). Ao longo deste percurso, cruzamo-nos ainda com a conhecida predileção que o autor nutria pelos gatos, que é reforçada no último episódio, “O Gluglulisador”.

“O Gluglulisador”, enquanto objeto, parece encerrar em si as potencialidades da arte, como forma de olhar o quotidiano sob prismas alternativos e renovados. Este objeto trazido pelo Puff, afinal não era mais do que uma forma de pudim com dois furos, que, quando mergulhada na banheira, fazia glu-glu, e que mais tarde se transformou numa cama para a gatinha Bé “ao tempo que ela esperava por uma cama assim, à medida dela” (Magalhães e Darocha, 2013: 88). Enquanto episódio que encerra esta obra-homenagem, parece congrega os múltiplos intertextos que a atravessam, e que

---

<sup>457</sup>Milne, a quem se associa a emblemática obra, Joanicca Puff, terá sido, a par de Carroll e Lear, entre vários outros, um dos autores que inspirou a escrita de Manuel António Pina. Cf.: Silva (2013d: 31-49).

culminam na questão da imortalização do autor “Quando morreres, os teus poemas ficam também a brilhar durante muito tempo” (Magalhães e Darocha, 2013: 85).

A morte, uma questão que particulariza a obra de Álvaro Magalhães, é, neste sentido, tematizada neste trabalho através da perpetuação da memória, não apenas da obra, mas também da vida do autor / amigo. Os “feitos”<sup>458</sup> de Manuel António Pina, que não ficam, deste modo, reduzidos à sua obra literária, mas que se expandem para a sua forma particular de ver o mundo e as coisas, continuam a povoar a imaginação dos amigos e dos leitores. Álvaro Magalhães consegue, através da sua “lisura e profundidade poética” (Almeida: 2013a: s/p), transformar o leitor numa espécie de amigo íntimo do autor a quem presta homenagem, oferecendo-lhe a chave para entrar no seu mundo, o mundo “doce” da imaginação. O texto termina, efetivamente, com uma espécie de convite a continuar a leitura, talvez a desvendar os diferentes títulos que povoam a obra, acompanhados, bem ao jeito do Puff, de um frasco de mel:

“«Diz-me só: o que vamos nós, agora, fazer? Se não quiseres fazer nada, na boa.»

«Bem, tenho um frasco demel por estrear na cozinha e estava aqui mesmo a pensar se tu não irias aparecer e eu diria «Olá Puff, queres comer qualquer coisinha?»

«Grande ideia», disse Puff, aos saltinhos pequeninos. «Mas não preferes mel, em vez de qualquer coisinha?»”

(Magalhães e Darocha, 2013: 89)

E quando parece, efetivamente, que a obra chegou ao fim, o leitor é ainda surpreendido pelo trabalho de Luiz Darocha, responsável pelo trabalho pictórico, que apresenta numa belíssima ilustração, a ocupar a totalidade da página, o senhor Pina e o Puff, num banco de jardim, a integrar na sua conversa as conhecidas palavras de Manuel António Pina: “Parece que o livro acabou. Mas isto é verdade ou não? / Isto é verdade e não. E é tudo imaginação” (Magalhães e Darocha, 2013: s/p).

A ilustração, que de acordo com o seu autor, não se terá revelado tarefa fácil, sobretudo devido aos laços de amizade que o ligavam a Manuel António Pina<sup>459</sup>, oferece, segundo o autor textual, uma dimensão onírica ao trabalho (Pimenta, 2013:

---

<sup>458</sup>Esta expressão evoca um episódio do terceiro volume da tetralogia *Contos da Mata dos Medos, Um Problema Muito Enorme*, obra de Álvaro Magalhães que tematiza de modo particular a morte, e refere-se ao legado / obra que cada um deixa neste mundo, aquilo que deixa “feito”, e “os feitos” pelos quais será recordado.

<sup>459</sup>Cf.: <http://blogues.publico.pt/letrapequena/files/2013/10/Senhor-pina.jpg>, acessado a 14.8.2017, o artigo do Público, redigido por Rita Pimenta, ao qual já nos referimos atrás.

27). Dominada pelos tons de azul que remetem para o firmamento, a componente pictórica reforça, na maioria dos casos, a mensagem veiculada pelo texto verbal, funcionando, também, como complemento.

A capa apresenta-nos, com efeito, um cenário a fazer lembrar o firmamento, local onde se passeiam, felizes, entre estrelas, planetas e cometas, o senhor Pina e o Puff, motivo que se repetirá ao longo da obra, inclusive em ambas as guardas, a par de um fundo azul que parece abrir e fechar a obra, prolongando-se, ainda para a contracapa. Neste local, o mesmo motivo cumpre o papel de copa de árvore, à sombra da qual o senhor Pina escreve num livro de grandes dimensões, uma imagem a sugerir a obra inacabada ou a perpetuação da memória do autor nos livros.

Ao longo da obra, o texto icónico apresenta o autor evocado, representado de uma forma muito fiel, os espaços onde se move, interiores e exteriores, desde a cozinha às ruas da cidade do Porto, alguns dos locais evocados no texto, como a Boavista ou a Torre dos Clérigos, e ainda episódios e personagens dos seus textos. A forma como Luiz Darocha conjuga estes elementos, produz um efeito de ausência de limites entre sonho e realidade, entre realidade e imaginação, capaz de levar o leitor a comungar da essência do universo artístico.

Esta obra é recomendada pelo Plano Nacional de Leitura para leitura orientada no 6º ano do ensino básico, opção que, a nosso ver, se prende, por um lado com a extensão de texto verbal, e por outro, com as competências leitoras e literárias necessárias à compreensão e usufruto do texto, tendo em conta a carga intertextual do mesmo. O facto de vários títulos da obra de Manuel António Pina constarem das Metas Curriculares de Português no segundo ciclo do ensino básico contribui, de igual modo, para que a leitura se torne mais acessível e mais significativa. No entanto, no que ao “destinatário preferencial” diz respeito, partilhamos da visão de Manuel António Pina: a de que os livros são para / de quem os lê.

### 3. SUGESTÕES DE ABORDAGEM AOS TEXTOS

A nortear a conceção das estratégias para abordagem às obras que enformaram este pequeno *corpus*, encontravam-se duas questões distintas que nos pareciam fundamentais. A primeira relacionava-se com a ligação da literatura para a infância a temáticas mais abstratas e, por esse motivo, mais distantes das vivências dos participantes; a segunda prendia-se com a aproximação do final do programa e a consequente necessidade de apresentar propostas que permitissem aos participantes continuar, de forma autónoma, o trabalho desenvolvido.

Neste sentido, foi nossa preocupação apresentar sugestões que dessem resposta às referidas questões, sem descuidar os principais aspetos que vínhamos privilegiando ao longo do programa, como o alargamento do saber enciclopédico decorrente da diversidade temática da atual literatura para a infância, o estabelecimento de relações intertextuais com leituras anteriores, e a associação das propostas a vivências próximas das famílias, de modo a oferecer significado à leitura literária. Manter o livro como centro da realização de qualquer atividade continuava, de igual modo, a constituir um dos princípios fundamentais.

Assim, de modo a provocar a entrada no universo da arte enquanto forma alternativa de ver o mundo, parecia-nos pertinente não apenas o contacto com elementos desse universo, como acontece com “Ceci n’est pas une pipe” e “Ao som da música” (figura 62), mas também a inclusão de experiências que, ao provocarem algum estranhamento, induzissem a reflexão e o diálogo sobre as mesmas: “Os meus Oh’s ou nem tudo é o que parece”, “Ao som da música” e “De pernas para o ar” (figura 62) foram as estratégias pensadas para, de forma mais direta, promover tal reflexão, ao mesmo tempo que serviam o propósito de antecipar a leitura.

Para além das estratégias apresentadas, bem como da exploração dos elementos paratextuais, que neste momento do programa já se encontrava enraizada nas rotinas de leitura em família, a sugestão “Um frasco de títulos” (figura 62) foi, igualmente, pensada para antecipar o texto. A respeito do trabalho em torno dos elementos paratextuais, e dos títulos dos capítulos, em particular, Gemma Lluch (2006: 220), refere que “o título do capítulo é uma ferramenta fundamental para se construírem hipóteses

interpretativas sobre o argumento porque pode funcionar como frase temática que resume essa parte do argumento ou pode avançar factos importantes da ação narrada”. A autora sugere, aliás, a realização de atividades em torno deste paratexto “para se realizar conjeturas acerca do tema, do argumento, das personagens” (Lluch, 2006: 229).

Tendo em conta a especificidade temática deste *corpus*, a mesma sugestão servia, por outro lado, o propósito de experimentar uma “atividade artística”, entendida enquanto experiência de criação, intenção que se encontrava, de igual modo, subjacente às estratégias “Uma história para o OH!”, “Colorir Violinos” e “Vamos descobrir gluglulisadores” (figura 62). Com efeito, era nosso objetivo explorar o potencial artístico presente neste conjunto temático, não apenas através do contacto e familiarização com as diferentes formas de arte que dele emergem, mas também pela possibilidade de experimentação, através de diferentes meios de expressão. As expressões artísticas revelavam-se, neste sentido, como formas privilegiadas de promoção de tais experiências. Estas opções parecem, aliás, encontrar eco nas palavras de José Manuel Couto (2006: 253), quando refere:

“Quando se fala de expressão, fala-se de processo de exteriorização do mais íntimo do ser: das suas ideias, sentimentos, desejos, mundividências... Esta exteriorização dinâmica do ser pode manifestar-se das mais diferentes formas artísticas: através da palavra (oral e escrita), da físiacomotricidade, da dança, da música, das artes visuais, do drama, etc. É com todo este manancial que jorra do interior e permite a realização do ser que cada um de nós se diz, desvela/mostra e se relaciona com os outros e com o mundo, de uma forma sensível, num processo de trocas permanentes, designadas por «comunicação»”.

Ainda a propósito da sugestão “Vamos descobrir gluglulisadores” (figura 62), a sua concretização permitia não apenas conjugar diferentes manifestações artísticas, como a literatura e a fotografia, por exemplo, mas também, e sobretudo, observar o que está à nossa volta com os olhos que a literatura nos empresta, como refere Michèle Petit (2014: 122-123) ao relatar a interessante iniciativa “Promenades Littéraires” na cidade de Sevilha<sup>460</sup>. De acordo com a autora, “la pratique d’une activité artistique comme la photographie, le dessin, aiguissent quelquefois la capacité d’étonnement,

---

<sup>460</sup>O objetivo desta iniciativa, da autoria de Aurora e Angelina Delgado, tem por objetivo atribuir um novo significado aos lugares do quotidiano, tendo como intermediário a literatura, “afin q’un espace physique, que nous sommes habitués à voir et qui passe inaperçu, prenne du relief, acquière un autre sens grâce à un poème, un récit” (Petit, 2014: 12).



permettant de regarder ce qui était là et que l'on ne voyait pas, ou plus, de retrouver l'étrangeté d'un univers coutumier" (Petit, 2014 : 123).

Tendo em vista quer o gradual aumento de práticas literárias emergentes da leitura literária, quero desenvolvimento da autonomia necessária à continuidade do trabalho desenvolvido ao longo do programa ELF, concebemos as estratégias "O meu álbum de artistas – pintores / compositores / escritores" (figura 62), passível de ser aplicada a qualquer manifestação de arte, para além das que se cruzam com este *corpus*, "Um livro feito com CDs", "Um pote de descobertas" e "O meu Puff" (figura 62). À exceção de "O meu Puff", todas estas sugestões permitiam dar início a tarefas e produtos que poderiam ser continuados a qualquer momento, depois do fim do programa, bem como alargadas a outras áreas do saber, contribuindo, ainda para um significativo aporte enciclopédico em geral, e artístico em particular, promotor do envolvimento da família.

A estratégia "O meu Puff", à semelhança de outras que ao longo do programa fomos apresentando, visava auxiliar os mecanismos de identificação do pequeno leitor com a(s) personagem(s), um aspeto que nas obras que compõem este *corpus* temático não se revelava tão imediato quanto na maioria das obras abordadas anteriormente.

Neste sentido, constituíam objetivos desta sessão:

- Continuar a alargar e a aprofundar o conhecimento em torno da diversidade temática da atual produção literária para a infância, de modo a que a mesma se tornasse, gradualmente, numa necessidade;
- Aprofundar a dimensão intertextual da literatura para a infância;
- Descobrir na literatura de potencial receção infantil um meio de aproximação à arte;
- Compreender e experimentar os efeitos da literatura em particular e da arte em geral, no modo como percebemos a realidade e nos relacionamos com o mundo;
- Descobrir a literatura como fonte de bem-estar;

- Continuar a alargar o repertório de práticas literárias emergentes da literatura infantil;
- Fornecer ao mediador ferramentas que lhe permitissem apropriar-se das obras e, autonomamente, conceber estratégias para tornar a leitura literária mais profícua para o pequeno leitor, no sentido de a integrar na sua vida.

Foi fornecido aos participantes o documento com as sugestões de abordagem (figura 61), um pequeno cartão com a representação da obra de Magritte *Ceci n'est pas une pipe*, e ainda uma cartolina com os títulos dos diferentes episódios que compõem a obra *O senhor Pina*, presentes no índice, para a realização da proposta “Um frasco de títulos” (figura 61).

De modo a tornar mais acessível o encontro com as obras que compunham este conjunto temático, tendo em conta as especificidades das mesmas, que as tornavam diferentes das que haviam sido abordadas anteriormente, e visando ainda a ampliação de saberes em torno dos nomes evocados, foi disponibilizado no blogue de apoio ao projeto, um conjunto de recursos variados.

Em relação à obra *OH!*, para além da pintura *Ceci n'est pas une pipe*, foi disponibilizado um *link* para uma galeria virtual onde é possível encontrar outras obras de Magritte. Foi ainda colocada uma ligação para um vídeo onde a obra *OH!* é apresentada por uma contadora de histórias, da Fundação Germán Sánchez Ruipérez, permitindo assim o contacto com diferentes formas de abordagem ao texto. Relativamente à obra *As quatro Estações*, disponibilizamos o poema com o mesmo nome, que originalmente terá acompanhado o concerto, o retrato de Vivaldi, um vídeo com um excerto do concerto pela violinista Sarah Chang, e ainda um conjunto de ligações a sítios *web* que apresentam pinturas inspiradas na peça musical, curiosidades sobre o músico, e ainda uma sinopse da obra literária<sup>461</sup>.

---

<sup>461</sup>Cf.: <http://educacaoliterarianafamilia.blogspot.pt/p/recursos.html>

## Sessão 7

### Literatura Infantil e Arte

#### Obras

#### Pistas de abordagem



1. *Ceci n'est pas une pipe* – Magritte (Isto não é um cachimbo): exploração da Pintura; Ligação aos elementos partextuais.

2. *Os meus Ohs ou nem tudo é o que parece*: dialogar sobre descobertas / situações que se revelaram diferentes do esperado.

3. *Uma história para o OH*: imaginar uma breve narrativa onde sejam encadeadas as diferentes ilustrações (do princípio para o fim e/ou do fim para o princípio).

4. *O meu álbum de artistas e/ou pintores*: Pesquisar sobre René Magritte e iniciar a construção de um álbum de artistas e/ou pintores.



5. *Ao som da Música*: ouvir o CD (ou partes do CD) e desenhar livremente ao som da música.

6. *Ouvir Ler ao som de Vivaldi*.

7. *Da música às palavras ou das palavras à música*: comparar a história com o poema que acompanha o concerto (Blogue)

8. *Colorir Violinos*: Representar, com base na obra ou no poema original, uma cena de cada estação do ano num violino de cartão.

9. *Um livro feito com CDs - a vida de Vivaldi*: Construir um livro artesanal a partir de CD's velhos (pintar, forrar com tecidos, papel...). Aproveitar para representar nos CD's (páginas) uma pequena biografia de Vivaldi.

10. Ouvir/ os excertos do concerto pela violinista Sarah Chang (Blogue).

11. *O meu álbum de artistas e/ou músicos*: Pesquisar sobre René Magritte e iniciar / continuar a construção de um álbum de artistas e/ou músicos (pode aproveitar-se a pesquisa feita na pista 9).



12. *De pernas para o ar*: fazer o pino e observar; falar sobre o que se vê, como se vê, e como se sente.

13. *Um frasco de Títulos*: Apresentar um frasco de mel (vazio) com os títulos dos capítulos da obra. Ler e tentar encontrar alguma ligação entre eles; relacionar com a pista anterior (12).

14. *Um pote de descobertas*: Registrar pequenas descobertas que vão sendo feitas ao longo da leitura da obra (monumentos, jornais, títulos de livros, cidades...) e colocá-las num pote de mel vazio. Mais tarde poderão ser aprofundadas. Criar um rótulo para

o pote.

15. *O meu Puff*: conversar sobre heróis ou amigos imaginários das crianças;

16. *Vamos descobrir gluglulisadores*: partindo da leitura do último capítulo, e relacionando-o com a obra OH!, descobrir objetos que "podem ser outra coisa": fotografar e registar as suas utilidades.

17. *O meu álbum de escritores*: Pesquisar sobre Manuel António Pina e iniciar a construção de um álbum de escritores (um pouco da vida; as capas de algumas obras; alguns excertos...).

Figura 62: LI e Arte - Sugestões de abordagens aos textos

## 4. RECEÇÃO / RESULTADOS

À semelhança do que vinha acontecendo com os diferentes conjuntos temáticos em torno dos quais se desenvolvia o programa ELF, estas três obras, sobretudo devido ao fator novidade, e efeito surpresa daí decorrente, parecem ter-se revelado uma boa escolha para abordagem ao tema que nos ocupa no presente capítulo. De acordo com a metodologia adotada, apresentaremos, de seguida, os resultados relativos à receção de cada obra.

### 4.1. Oh!

Tratando-se de um trabalho com características diferentes do restante *corpus*, sobretudo devido à ausência de texto verbal e à presença de páginas desdobráveis, esta obra foi muito aplaudida ao nível da receção, tanto pelas crianças, como pelos adultos.

A imagem da pintura de Magritte, que continha a legenda em língua francesa, pelo estranhamento que provocou, e pelas questões que despoletou, revelou-se um bom elemento de preparação para a entrada na obra e no tema. De acordo com o testemunho dos participantes, as crianças mostraram-se curiosas em relação ao objeto, que não era conhecido por algumas, e em relação à legenda, primeiro pelo desconhecimento da língua, e depois pela descoberta do significado da expressão.

A forma como os pequenos leitores foram estimulados para encontrar respostas à questão que Magritte deixa no ar, foi, a nosso ver, muito interessante, e simultaneamente reveladora dos efeitos da sistematicidade de práticas em torno da leitura literária. Com efeito, para além de questionados sobre eventuais utilidades imediatas daquele objeto, passíveis de o transformar noutro, dois dos participantes referiram ter voltado a imagem ao contrário, de modo a ampliar as possibilidades de resposta. Por outro lado, as crianças, ora por sugestão dos pais, ora autonomamente, questionaram os familiares, e até as visitas que apareciam em casa. A este propósito, merece uma referência particular o caso de uma criança, que, de acordo com a mãe, transformou o cachimbo e a obra *OH!* no seu “brinquedo do mês”, tendo envolvido toda a família, vários amigos, convidados e visitas, não apenas na observação do cachimbo, mas também na criação de histórias para o *OH!*, uma “brincadeira” que terá agradado a todos os interpelados.

De entre os vários objetos nos quais se poderia transformar o cachimbo, destacam-se, de entre as respostas dadas pelas crianças, “um brinquedo - soprador de bolas de sabão ou de esferovite”, “um chuveiro”, “um puxador de uma porta” ou “um escorrega (se voltado ao contrário)”. Já os adultos encontraram utilidades distintas: “um suporte para talheres ou panos de cozinha”, “um vaso para flores”, “um porta-lápis” ou ainda “um apaga-velas”. A diversidade de respostas faz ecoar a diversidade de saberes e de experiências de cada um, que, por sua vez, ampliam os de todos. Destaque-se, por exemplo, “o apaga-velas”, um objeto desconhecido da criança a quem foi dada tal resposta, pelo avô, que havia desempenhado a tarefa de apagador de velas na sua infância, e que aproveitou para partilhar com a neta essa sua história de vida.

O título da obra, após a realização da tarefa descrita acima, apresentou-se, de acordo com o relato da maioria dos pais participantes, como uma espécie de eco das reações da criança à pintura de Magritte. O título poderia, neste sentido, encerrar o espanto e a admiração pelo facto de o objeto não ser aquilo que parecia, mas ao mesmo tempo, significar desilusão, pelo facto de a expectativa criada não ter sido confirmada.

A leitura da obra revelou-se, segundo os pais, uma verdadeira surpresa para os filhos, que se terão visto a recuar à sua primeira infância, e ao momento em que inventavam histórias a partir dos “livros de imagens”, emoção que os adultos também evocaram com agrado. À exceção de uma das crianças, que não terá manifestado particular apreço pela obra, as ilustrações foram muito apreciadas pelos pequenos leitores, que descobriram, com relativa facilidade o mecanismo de ligação das diferentes páginas, que permitia, por sua vez, realizar leituras partindo do início ou do fim, aspeto particularmente aplaudido. O aparecimento do cachimbo terá despoletado especial curiosidade. Sobre este momento da leitura, uma das mães revelou ter parado e questionado a filha em relação ao que o mesmo esconderia, fornecendo-lhe a pista de que se trataria de um animal. De acordo com a mãe, a resposta da criança foi imediata: “vejo aqui o rabo de um gato”, uma evidência, a nosso ver, da facilidade com que as crianças entram no universo artístico.

A sugestão que previa a criação de “uma história para o OH!”, realizada, ainda que oralmente, pela maioria das famílias, mas acolhida de modo particular por dois dos

participantes, deu origem a produtos ricos e originais, não apenas em relação à criatividade evidenciada nos textos, mas também no que se refere à incorporação de diferentes saberes adquiridos ao longo do programa, como a criação de capa e contracapa para uma das narrativas (figuras 63 e 64).

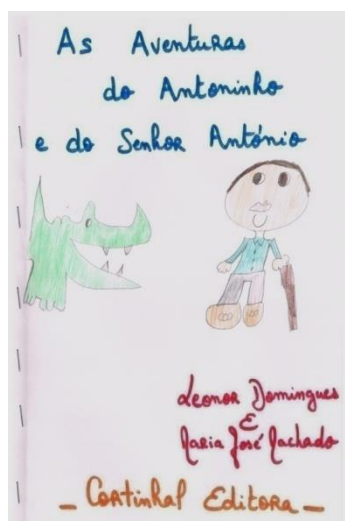


Figura 63: "Capa artesanal"



Figura 64: "Contracapa artesanal"

Através da análise a este produto constatamos a integração de conhecimentos relacionados com as funções dos elementos paratextuais, que é, por sua vez, indiciadora da importância que os mesmos adquiriram enquanto componentes da leitura. Atente-se, por exemplo, na indicação do nome da editora, correspondente ao nome da casa da família, um reflexo, em nosso entender, do significado que as leituras iam adquirindo enquanto valor familiar.

Já as pequenas narrativas, que reproduzimos nas figuras 65 e 66, parecem-nos reveladores do potencial criativo encerrado no livro-objeto que lhes deu origem.

Na primeira narrativa (figura 65), segundo o relato da mãe participante, foram integrados os elementos escolhidos pela filha e incorporados de acordo com o significado que a criança lhes atribuiu. Por exemplo, a interpretação avançada para a ilustração que apresentava um pato com uma mola da roupa a apertar o bico, sugeria que o pato deveria ser muito falador, importunando quem o rodeava; já a serpente que ocupa uma das triplas páginas do livro-álbum terá feito lembrar à criança o motivo que preenche o tabuleiro do jogo da glória. Estas leituras são observáveis na narrativa construída.

### **As Aventuras do Senhor António e do Antoninho...**

Era uma vez o senhor António e o seu lagarto Antoninho, que era viciado em café. Eles ganharam um cruzeiro e foram para os Açores, de férias. O Antoninho era tão chatinho, tão chatinho, tão chatinho, que o senhor António passava a vida a mandá-lo calar. Uma manhã foram para a praia e encontraram um peixe a comer uma maçã. Mas o senhor António estava cheio de fome e roubou-lhe a maçã. Começou a correr, cheio de medo, com o Antoninho ao seu lado, até que lhe saiu um sapato do pé. - Paciência – pensou o senhor António. Chegaram à noite cansados, mas decidiram jogar ao Jogo da Glória, e ainda fizeram uma partida de raquetes. Acabaram-se as férias e chegou a hora de ir embora. Quando chegaram a casa, encontraram o gato Bigodes a lavar os dentes com a escova de Antoninho. Este ficou tão zangado, tão zangado, tão zangado, que já parecia um elefante gigantesco. O Bigodes, para se desculpar, decidiu chamar o amigo Soneca para levar o Antoninho a passear de charrete, e também lhe ofereceu um lindo ramo de flores.

FIM

Figura 65: Narrativa “As aventuras do Senhor António e do Antoninho”

No segundo texto é possível detetar um registo diferente, que, de acordo com o testemunho da mãe participante, pretendia “ilustrar” o efeito surpresa que a obra teve na filha. O produto final deixa, como podemos observar, não apenas transparecer esse efeito, mas ainda a alegria associada ao ato de criar, que se manifesta no humor que atravessa o trabalho.

### **Afinal não é o que parece!**

O senhor Marco apontava em direção a um gelado, mas de repente percebeu que tinha apanhado um crocodilo!

O crocodilo que se preparava para tomar um chá, abriu a boca e zás!... Não era uma chávena. Era um barco quer se preparava para partir numa grande viagem.

O barco não conseguia avançar. Havia um grande peixe a impedir a sua passagem. Será que era mesmo um peixe? Não, afinal era mesmo um pato que tinha ficado com o bico preso por uma mola!

Olhando bem, não era uma mola, era o rabo de um peixe gigante que queria comer uma maçã deliciosa. Abriu a sua grande boca e trincou, não uma maçã, mas o rabo gordo de um pescador que só sabia pescar sapatos.

Não, desta vez não pescou um sapato. Pescou um dragão que se ali estava a tentar apanhar a Lua. O dragão pensava que era a Lua, mas na verdade era uma gigantesca cobra que se preparava para jogar ping-pong!

A cobra, ao tentar pegar na sua raqueta, enganou-se. Pegou no rabo de um avião que por ali passava! O avião era estranho! Fumava cachimbo.

Oh!... Cachimbo não! Levava um gato preso pela cauda.

O gato tinha sido colhido pelo avião quando se preparava para lavar os dentes... Só que a sua escova, afinal, não era uma escova... Era a cauda de um elefante que acabara de sair de uma caixa mágica.

Caixa mágica? Não, afinal não. Tinha caído de uma charrete puxada pelo cavalo que comia flores.

Sim, o cavalo que comeu as flores do nosso crocodilo verde.

**Figura 66: Narrativa “Nem tudo é o que parece”**

A abordagem a este livro-álbum despertou a vontade, junto de pequenos e grandes leitores, de experimentar a técnica de Josse Goffin. Foram, neste âmbito, concebidos dois trabalhos, embora apenas só tivesse sido finalizado um deles.

Em relação ao trabalho que não foi terminado, e do qual apenas foram apresentados alguns esboços, teria por título “AH!” e reuniria, de acordo com o testemunho e os materiais partilhados pela mãe participante, ilustrações e interpretações das três obras que compunham o presente conjunto temático, integrando, por exemplo, uma escova de dentes, um urso de peluche, um violino, uma borboleta, um bigode e um guarda-chuva.



Relativamente ao trabalho finalizado, e que recebeu o título “UAU!!” (figura 67) foi, de acordo com o relato do pai participante, construído pelo filho com a ajuda do pai. Os elementos escolhidos para compor o pequeno livro-objeto relacionavam-se com o universo da criança, revelando os seus gostos pessoais, desde a alimentação, passando pelo animal de estimação, pelos brinquedos, pelos espaços que frequentava, até aos laços familiares, visíveis, por exemplo, na última ilustração, que representaria a panela onde a avó confeccionava uma sopa muito apreciada pela criança.



Figura 67: “livro-objeto UAU!!”

A leitura desta obra, que se revelou, em nosso entender, muito profícua, daria, de acordo com o testemunho dos participantes, para muitas outras abordagens, tendo em conta as ideias que dela brotavam a cada novo folhear, constituindo um meio privilegiado de desenvolvimento da imaginação e da criatividade, e, acrescentaríamos nós, de formação leitora. Parece, com efeito, ter saído reforçado o potencial de brinquedo encerrado na obra, que oferece ao leitor o lugar da cumplicidade, necessário para dar sentido ao discurso (Tabernero-Sala, 2017: 195). Terá, sido, segundo os pais, este potencial de brinquedo a adiar a concretização da sugestão “o meu álbum de artistas”, que, em relação aos pintores, não havia sido ainda iniciada.

#### 4.2. As Quatro Estações

A receção desta obra, e sobretudo da peça musical que a acompanhava, foi alvo de reações bem distintas entre os participantes, que poderiam, neste contexto, formar dois grupos: os participantes familiarizados com a “música clássica”<sup>462</sup>, e aqueles para quem a mesma não constava das suas preferências musicais.

Neste sentido, a familiarização com o género musical, concretizada pela prática de *ballet* de uma das crianças, pelo violino tocado por um dos filhos, e pela viola com que um dos participantes animava um coro, foi determinante para o acolhimento do CD áudio, e, em alguns casos, para o da própria obra literária.

As abordagens foram, por conseguinte, diferentes. Apenas um dos participantes concretizou a sugestão “Ao som da música”, que provocou imediata identificação da criança, que praticava *ballet*, com a peça musical. De acordo com o testemunho da mãe, a reação da filha foi de imediata associação à dança, efeito que se encontra refletido nos produtos resultantes da atividade (figura 68).

---

<sup>462</sup>Apesar de “música erudita” constituir a terminologia adequada para nos referirmos a esta peça musical, entre os participantes foi usada a expressão música clássica, que é, frequentemente, associada a composições deste género. Para aprofundar o assunto, cf.: Castelo-Branco, S. S. (2010a; 2010b; 2010c; 2012).



Figura 68: “Ao som da música”

Podemos, efetivamente, observar, no desenho da esquerda, a representação do espaço físico onde a criança pratica *ballet*, com os elementos que compõem o cenário (atente-se no pormenor do banquinho com o aparelho de música); e no desenho da direita, do instrumento musical tocado por Vivaldi, pronto a ser manuseado pela criança, que intitulou os seus trabalhos “Adoro dançar música clássica” e “Toco música clássica”, respetivamente, como se pode, de igual modo, observar.

A audição do CD pelos restantes participantes familiarizados com o género musical, foi realizada, ora autonomamente, no caso da criança cujo irmão tocava violino, e que, de acordo com a mãe, se deitava entre almofadas a ouvir o CD, ora como suporte à leitura da obra, tal como sugerido em “Ouvir ler ao som de Vivaldi”, tendo sido apreciada tanto pelas crianças como pelos adultos. No caso dos participantes não familiarizados com a “música clássica”, a audição do CD ocorreu, num dos casos, durante uma viagem de automóvel, não tendo despertado interesse junto da criança; num outro caso, foi apenas iniciada, tendo provocado rejeição; e no caso de outra família, não terá chegado a ser concretizada, uma vez que as restantes leituras se haviam revelado mais estimulantes.

De referir, a propósito da criança que ouviu o CD em viagem, o cuidado da mãe, apesar de se ter confessado pouco apreciadora do género musical, em criar oportunidades de aproximação a esta forma de arte. De acordo com o testemunho partilhado, a experiência terá despoletado uma visita a casa da madrinha da criança, que tinha formação musical e tocava piano, uma visita que serviu para que a criança ouvisse falar de Vivaldi e da sua música, com grande entusiasmo, por alguém muito

próximo afetivamente, conferindo, assim, valor a esta manifestação artística, uma experiência, que, segundo a mãe participante, poderá vir a revelar os seus efeitos a médio prazo.

Em relação à obra literária, foram particularmente apreciadas as ilustrações, que em muito favoreciam o acompanhamento das mudanças que ocorriam ao longo do ano, permitindo uma espécie de fusão com os cenários apresentados. A temática subjacente à obra terá permitido, de acordo com os testemunhos dos participantes, a evocação das obras que integraram o tema Literatura Infantil e Ambiente, abordado anteriormente. Destacaram-se aspetos como a hibernação do urso, que foi, por sua vez, associado a um conteúdo abordado nas aulas de Estudo do Meio, ou as andanças do esquilo, aspeto que terá despertado a vontade de visitar a quinta do avô, onde também se podiam observar esquilos, por parte de uma das crianças. A narrativa em si foi considerada bastante simples, acessível, e sobretudo fluída, característica que a tornava consonante com a peça musical que a acompanhava.

A merecer um apontamento está, a nosso ver, o domínio de estratégias, por parte dos pais, no modo como iam promovendo o encontro com o livro. A ilustrar esta questão está a exploração da capa por parte de uma das famílias envolvidas. De acordo com o testemunho da mãe, a criança tentava identificar as quatro estações na ilustração da capa, não conseguindo, porém, encontrar a primavera. Aproveitando esta “ausência” sugerida pela filha, a mãe lançou o convite para partirem à procura da estação em falta, transformando, assim, a leitura uma viagem. Confrontada com nova presença do esquilo na folha de rosto, a filha terá avançado a hipótese de ser o esquilo a encontrar a primavera, suposição que viu, orgulhosamente, confirmada na página seguinte: “e não é que encontrou mesmo?”.

Esta desenvoltura parece-nos reveladora do lugar que os livros e a leitura iam conquistando ao nível das rotinas familiares. O tempo e a entrega que se depreendem da experiência partilhada são, em nosso entender, o reflexo da crescente importância que a educação literária ia granjeando neste ambiente. A gradual autonomia e associação da leitura aos gostos e vivências pessoais manifesta-se, por outro lado, na realização de atividades significativas para a criança, e, por conseguinte, capazes de

prolongar o prazer do texto, que em alguns casos se materializa em produtos artísticos, de que são exemplo a tela e o violino representados nas figuras 69 e 70.

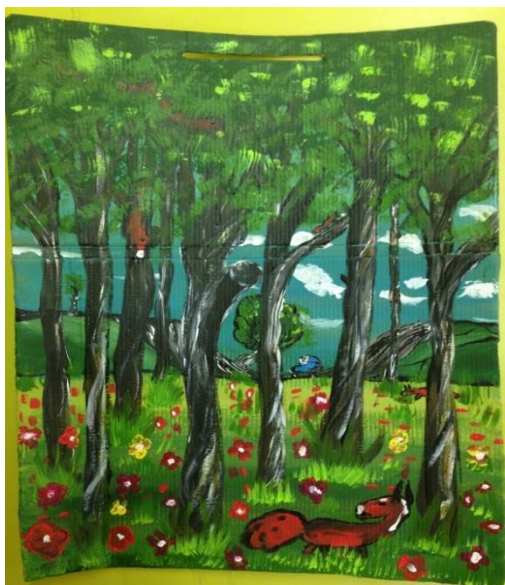


Figura 69: "Tela quatro Estações"



Figura 70: "Violino Artesanal"

De acordo com o relato da mãe participante, a tela terá nascido do fascínio pelo trabalho de Emílio Urberuaga, e pela conseqüente vontade de experimentação da técnica, manifestada pela criança. Uma vez que mãe e filho partilhavam a mesma paixão pela pintura, a obra ter-se-á revelado um excelente motivo para dar corpo à veia artística da família. Já o violino, uma construção tridimensional, terá sido o resultado da admiração da criança pelo irmão mais velho enquanto violinista, constituindo uma espécie de homenagem à sua arte.

Constatamos que, apesar de a sugestão "Colorir violinos" não ter sido concretizada, embora, segundo os participantes, se mantivesse a intenção de lhe dar forma posteriormente, foram realizados outros trabalhos de expressão artística igualmente inspirados pela componente pictórica da obra, que se revelavam mais significativos para o pequeno leitor. Com efeito, tornar as experiências significativas "enquanto decorrentes da história pessoal de cada aluno e correspondendo aos seus reais interesses e necessidades" (Couto, 2006: 254), parece constituir um dos requisitos conducentes ao êxito de distintas missões.

A sugestão "O meu álbum de artistas" foi, a propósito desta leitura, concretizada na família da criança que praticava *ballet*. Um facto que parece reforçar a importância

da familiarização com os temas, de modo a que os mesmos se tornem significativos. De acordo com o testemunho partilhado, mãe e filha realizaram uma breve pesquisa sobre músicos europeus, como podemos observar na figura 71, tendo inaugurado a construção de um portefólio de artistas, a que pretendiam ir dando continuidade. Deste modo, a busca de saberes enciclopédicos ligados à música, como estilos, compositores, épocas, peças musicais, passaria a integrar o leque de práticas de literacia familiar naquele ambiente.

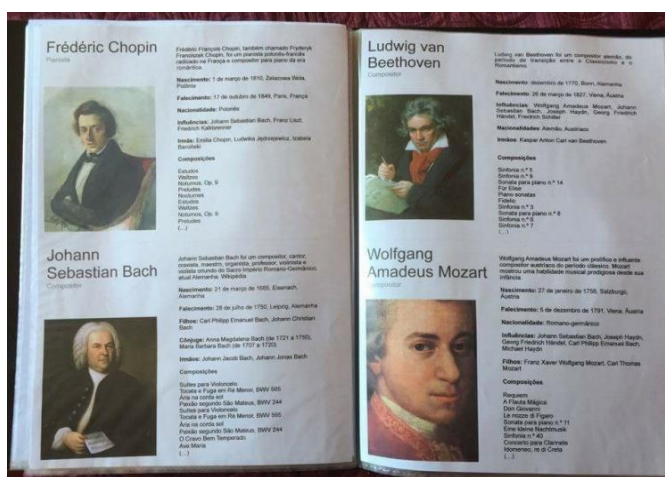


Figura 71: “Portefólio de Artistas”

Tendo em consideração que uma parte considerável dos participantes não se encontrava familiarizada com este género musical, e de modo a alargar as possibilidades de encontro com o mesmo, e assim gerar uma maior empatia e curiosidade em relação a esta manifestação artística, reforçamos o convite aos pais para explorar os conteúdos disponibilizados no blogue de apoio ao projeto. Acreditamos, tal como defendemos ao iniciar as considerações teóricas que abrem este capítulo, na importância do contacto com a Arte enquanto forma de cultivar o Belo, e como refere Catherine L’Ecuyer (2017: 122) “A nossa ignorância sobre um tema concreto faz com que o nosso gosto em relação à Beleza que existe nele não se ajuste à nossa realidade. (...) A beleza provoca contentamento profundo, não apenas uma satisfação ou atração passageira”. E é esse contentamento, a que se refere a autora, que pretendemos promover, através da arte.

### 4.3. O Senhor Pina

A escrita de Álvaro Magalhães revelou-se, através desta obra, uma agradável surpresa, quer para as crianças, quer para os adultos. Apesar de extenso, o texto foi muito bem acolhido, a leitura estimulante, e a obra acarinhada, tendo dado origem a experiências originais, que os participantes partilharam com genuíno entusiasmo.

A reflexão sobre as diferentes perspetivas que podemos ter do mundo que nos rodeia, que pretendíamos induzir através da proposta “de pernas para o ar”, conheceu particular êxito junto do público feminino. A experiência, ora realizada em casa, envolvendo os restantes membros da família, ora no parque, envolvendo amigos, no caso de uma das crianças, proporcionou momentos de grande alegria, mas também de questionamento, a todos os envolvidos.

O facto de as crianças não terem sido capazes de fazer o pino, assim como a maioria dos elementos do agregado familiar, levou os participantes à procura de novas formas que possibilitassem “ver o mundo ao contrário”, o que aconteceu, por exemplo, com recurso a um banco do parque, que permitia “sentar ao contrário”, questionando a irmã mais velha (a única que conseguia fazer o pino), sobre o que via, no caso de uma das famílias, ou então, imaginando como seria.

À questão subjacente a esta experiência, “como seria viver num mundo de pernas para o ar?”, foram dadas distintas respostas, como “Os cumprimentos eram feitos com o pé, e não com a mão”, “Era complicado usar saias e vestidos”, “As coisas caíam dos bolsos”, “Ficava-se despenteado”, e “Talvez tudo andasse à roda” – resposta avançada pela criança que imaginou como seria. Algumas destas reflexões iriam encontrar eco em *O senhor Pina*, o que muito terá agradado aos pequenos leitores.

A exploração da capa, contracapa e guardas, elementos muito apreciados pelas crianças, permitiu o levantamento de hipóteses em relação ao texto, como “O senhor Pina deve ser alguém que anda com a cabeça no ar”, devido à presença de planetas e estrelas na ilustração; “O senhor Pina deve ser alguém muito divertido”; “O senhor Pina tem um amigo parecido com o da minha mãe”, uma alusão ao facto de a mãe ter tido em criança um urso de peluche parecido com o representado na capa, e que ainda conservava; ou ainda “O senhor Pina é amigo do Winnie the Pooh”. A cor azul



predominante nestes elementos paratextuais foi também alvo de atenção por parte das crianças que a associaram ao “céu” e ao sonho.

Estas atividades de antecipação permitiram, neste sentido, não apenas a ativação de conhecimento enciclopédico em torno da obra, como também a associação a memórias afetivas da infância, e ainda a experimentação de uma nova porta de entrada no universo artístico enquanto mundo de possibilidades. A entrada neste universo viu-se enriquecida pela proposta “Um frasco de títulos”, uma atividade que terá envolvido vários membros das famílias participantes e ainda amigos, tendo dado origem a distintas construções, originais e cheias de humor, como podemos observar nos exemplos que selecionamos: uma pequena narrativa e um diálogo (figuras 72 e 73).

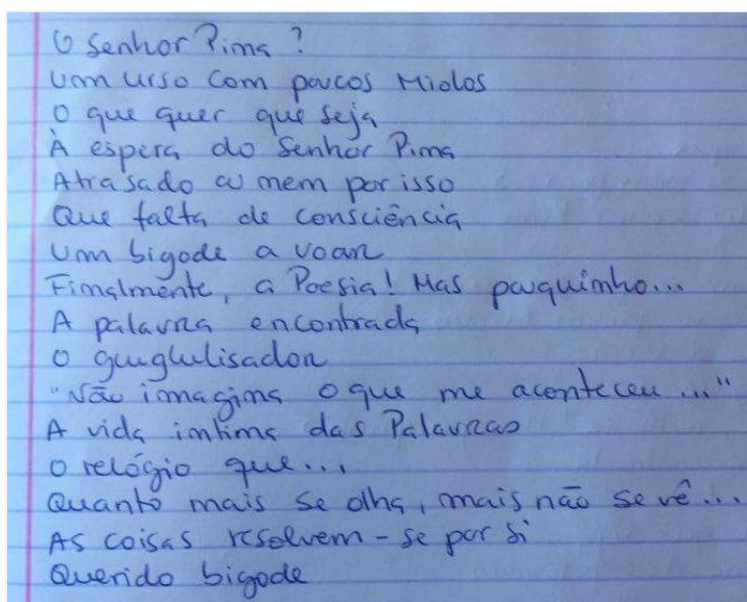


Figura 72: “Um frasco de títulos: poema”



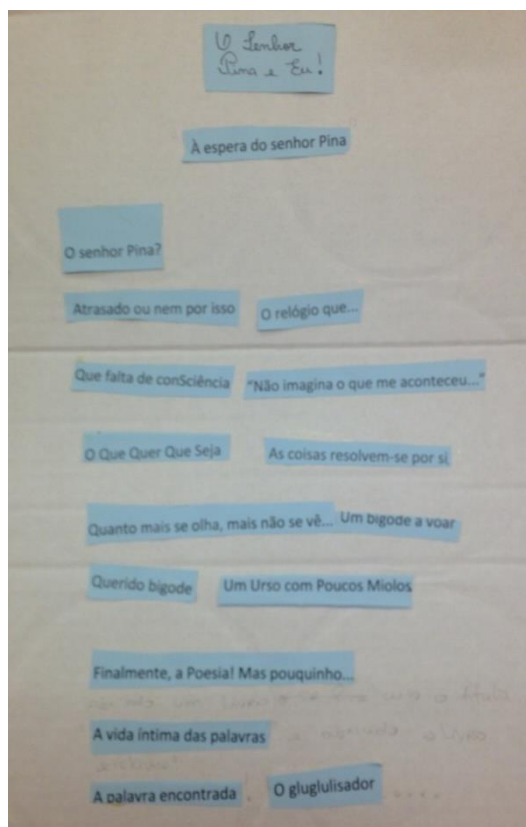


Figura 73: “Um frasco de títulos: diálogo”

Para além destes exemplos, que selecionamos pelo facto de terem dado origem a produtos bastante diferentes entre si, os participantes que concretizaram a atividade partilharam o facto de terem experimentado combinações diferentes, ou de terem proposto a atividade a amigos que passavam por casa, como aconteceu com uma criança, que, à semelhança do que havia feito com *Ceci n'est pas une pipe* e a obra *OH!*, convidava qualquer visita a “fazer uma história” a partir do “frasco de títulos”. Este envolvimento vem reforçar uma das conclusões que vimos retirando da análise de resultados, à medida que o programa avança: a leitura vai gradualmente adquirindo valor e conquistando terreno nos diferentes ambientes familiares.

Em relação ao texto, à exceção de uma das famílias que fez a leitura escolhendo os episódios pela sugestividade dos títulos apresentados no índice, foi lido respeitando a ordem estabelecida pelo autor. A leitura ter-se-á prolongado por vários dias, tendo alguns dos pequenos contos merecido uma releitura. “Um bigode a voar” e “À espera do senhor Pina” foram os episódios mais apreciados pelos pequenos leitores que destacaram positivamente o humor, as coisas invulgares que aconteciam ao senhor

Pina, as reflexões do ursinho Puff, o exagero das situações criadas por Álvaro Magalhães, e ainda a linguagem entre a prosa e a poesia. De acordo com o testemunho dos participantes, o estranhamento terá sido a característica que mais contribuiu para a grande adesão a esta obra.

Por outro lado, a alusão a diferentes espaços da cidade do Porto, aspeto que também agradou a pequenos e grandes leitores, servia, como terá referido uma das crianças, para “tornar a história real”. Com efeito, e de acordo com o testemunho dos participantes, este aspeto conduziu a pesquisas sobre a cidade do Porto, nomeadamente sobre alguns dos locais evocados, sobretudo cafés, de modo a confirmar a existência dos mesmos, atividade que serviu para dar início à proposta “Um pote de descobertas”.

Em torno da personagem “ursinho Puff” tiveram lugar conversas sobre “as coisas importantes que Puff dizia ao senhor Pina”, como terá referido uma das crianças; sobre o sonho (“o Puff aparecia sempre sem ter entrado”); e ainda sobre os amigos imaginários, um tema que veio a revelar-se uma oportunidade para reviver (e compreender) momentos das várias infâncias das famílias envolvidas. A título de curiosidade, apresentamos dois exemplos. Numa das famílias, e de acordo com a partilha da mãe participante, dois grandes ursos de peluche haviam cumprido, até há pouco tempo, a função de “membros da família”, no sentido de a tornarem maior, uma vez que o pai se encontrava fora: sentavam-se à mesa, tomavam parte nas conversas e nas tarefas domésticas e também ouviam histórias. Um outro relato dava conta de dois amigos imaginários que teriam povoado a infância da irmã mais velha da criança beneficiária do programa, e que eram conhecidos de toda a família, nuclear e alargada. O acompanhamento da personagem “ursinho Puff” revestiu-se, de acordo com os participantes que partilharam estas experiências, de um significado especial para a família, que terá compreendido (e aceitado), através desta obra literária, a importância destes “amigos”.

A admiração pelo “senhor Pina”, enquanto personagem, materializou-se num original trabalho, elaborado com recurso ao *tangran*, que representa “o senhor Pina de pernas para o ar” (figura 74), um produto, que à semelhança de outros trabalhos a que

já nos referimos, resultou da iniciativa pessoal dos participantes, que, autonomamente, iam construindo respostas, de natureza diversa, às obras literárias. Recordamos, a este propósito, a integração de elementos desta obra, como o bigode e o urso de peluche, no trabalho a que nos reportamos no ponto dedicado à análise de resultados da obra *OH!*

Em relação ao produto apresentado na figura 74, para além da junção, à partida improvável, de saberes de áreas tão distintas (a matemática e a literatura), atente-se, ainda, a título de curiosidade, no excerto escolhido para encabeçar o trabalho: “Que bom é pensar em outras coisas / e olhar para as coisas noutra posição./ As coisas sérias que cómicas que são / com o céu para baixo e para cima o chão” (Magalhães e Darocha, 2013: 11).

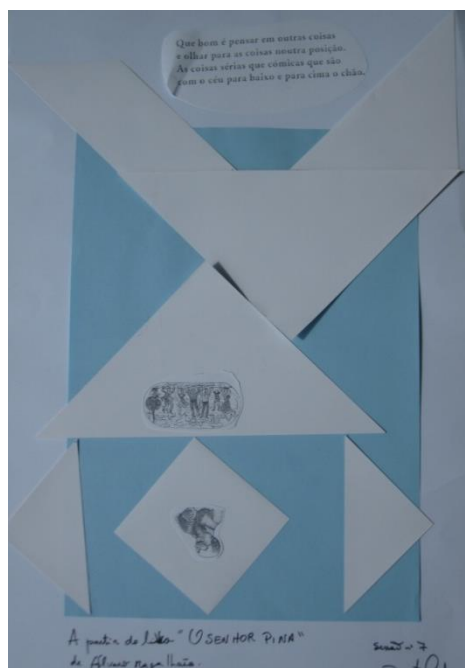


Figura 74: “O senhor Pina de pernas para o ar”

Os títulos da obra de Manuel António Pina evocados em *O senhor Pina*, assim como da obra de Álvaro Magalhães, não eram do conhecimento dos participantes nem das crianças envolvidas, motivo pelo qual terão sido alvo de especial atenção. Neste sentido, a obra não foi explicitamente explorada enquanto homenagem a Manuel António Pina. Com efeito, a leitura desta obra revelou-se, de acordo com o testemunho

dos participantes, de tal modo estimulante, pelo estranhamento, pelo insólito, pelo humor, pela linguagem, que o prazer emanado do texto oferecia magnetismo suficiente para prender o leitor. O resultado, como referiu uma das mães, tomando de empréstimo uma palavra usada pelo ursinho Puff, foi “extOrdinário”.

Esta constatação leva-nos a refletir sobre os níveis de leitura a que nos referíamos aquando da análise da obra, que é recomendada pelo Plano Nacional de Leitura para o 6º ano de escolaridade, correspondendo à faixa etária dos onze aos doze anos. Podemos, efetivamente, depreender dos resultados apresentados que a obra oferece múltiplas possibilidades de leitura dependendo das competências leitora e literária de quem a recebe. No entanto, o seu usufruto enquanto leitura literária em particular, e a sua função de introdução no universo artístico que tem como objeto a palavra, em geral, parecem estar ao alcance de um leque bem mais alargado de idades. O facto de a maioria dos participantes ter manifestado vontade de adquirir a obra, não apenas pelo gosto, mas também porque tencionavam voltar à sua leitura, é, por sua vez, revelador da perceção das potencialidades deste trabalho ao nível da formação de leitores, tal como é defendida por Maria Elisa Sousa (2009: 34):

“Na verdade, construir e formar leitores significa expor os sujeitos a universos textuais plurais com marcas próprias e diversificadas, significa abrir a porta a universos de escrita com identidade, com voz própria. (...) Para ouvir e conhecer a voz de alguém, é necessário contactar com ela, ouvi-la e com ela interagir, em diferentes situações, com diferentes intenções (...).”

Relativamente à construção do “álbum de artistas – escritores”, a proposta não se havia ainda materializado aquando da presente partilha de experiências, tendo, todavia, sido manifestada, pelos participantes, a intenção de o vir a fazer posteriormente. A este propósito, uma das mães revelou-se particularmente surpreendida com a quantidade de nomes de autores literários que a filha mostrava conhecer, o que terá despertado a curiosidade da própria mãe e aguçado a vontade de concretizar a proposta.

A escolha deste trabalho de Álvaro Magalhães e Luiz Darocha parece, de acordo com o exposto, ter, efetivamente, contribuído para o estreitamento de laços com a literatura na sua dimensão mais artística.

## 5. EM JEITO DE SÍNTESE

À luz das questões que nortearam a conceção de estratégias de abordagem aos textos que compunham este pequeno *corpus*, a literatura de potencial receção infantil parece, com efeito, ter-se revelado um bom meio de aproximação à arte, um tema que, por sua vez, terá dado um significativo contributo para o desenvolvimento da autonomia do mediador.

Tendo em conta os resultados apresentados, a dimensão abstrata da temática não constituiu entrave à abordagem e usufruto das diferentes obras. O fator novidade, assim como a variedade de experiências positivas, vivenciadas a partir das obras, terão sido os ingredientes do êxito destas leituras. A criação da necessidade da leitura literária, um dos grandes objetivos do programa, foi, em nosso entender, significativamente potenciada através deste conjunto temático. A redescoberta do que nos rodeia e a consequente valorização das “pequenas” coisas parece, efetivamente, ter-se revelado uma fonte de alegria e de bem-estar. Como terá referido Foster Wallace, evocado por Nuccio Ordine (2016: 32) a propósito da célebre anedota do autor<sup>463</sup>, “as realidades mais óbvias, omnipresentes e importantes são muitas vezes as mais difíceis de compreender e de debater”. cremos, neste sentido, ter contribuído para fomentar tal reflexão.

A partir dos testemunhos partilhados, e como já referimos no ponto anterior, é possível compreender o modo como a leitura se ia gradualmente instalando, e adquirindo valor, nas rotinas familiares. Apraz-nos, neste sentido, constatar o crescente envolvimento da família, um aspeto igualmente valorizado pelos participantes. Efetivamente, o facto de verificarmos que a abordagem de um tema mais abstrato contribuiu para continuar a fazer engrossar o caudal de familiares envolvidos, reveste-se, neste contexto temático, e no âmbito do nosso estudo, de particular importância, uma vez que implica o desenvolvimento de capacidades emocionais, imaginativas e narrativas, que, de acordo com Michèle Petit (2014: 6-7), decorrem da prática das artes e das humanidades, devendo cultivar-se desde o início da vida.

---

<sup>463</sup>A anedota a que se refere Nuccio Ordine (2013: 31-32), e que a seguir transcrevemos, teria sido usada por Wallace “para ilustrar o papel e a função da cultura”: “Dois jovens peixes vão nadando, e a certa altura encontram um peixe já velho que vai em sentido oposto, lhes faz um gesto de saudação e diz: «Vivam rapazes. Que tal está a água?». Os dois peixes jovens nadam mais um pouco, e depois um vira-se para o outro e diz: «Que raio de coisa é a água?»” (Wallace, 2009, citado por Ordine, 2013: 32).

A corroborar a importância de introduzir a arte (e o belo) na vida das crianças em contexto familiar, Pedro Strecht (2015: 115) elenca um conjunto considerável de vantagens em promover experiências que impliquem a expressão artística:

“É que a arte revela: torna emergente algo até então não vivido nem experimentado emocionalmente. É uma ótima possibilidade de escape para competências e sensibilidades extremamente organizadoras do nosso equilíbrio global e que não se expressam de outra maneira possível. Com ela, não só nos conhecemos melhor como nos damos a conhecer aos outros. Falamos uma linguagem que, além de nos aproximar de todos, independentemente de gerações, também destrói barreiras sociais, culturais, familiares, individuais. A arte une e é também única. Cada criança ou cada adulto pode dar-lhe o seu sentido específico, mas viver num registo que sublinha o que é belo, o que é bom ou está bem, é evidentemente proveitoso para quem está a crescer.”

A abordagem ao tema permitiu-nos ainda confirmar a importância do contacto com a diversidade, neste caso artística, para despertar a curiosidade pelas diferentes manifestações de arte. A ilustrar esta questão está a resistência oferecida à composição de Vivaldi, por parte dos elementos não familiarizados com o género musical, aspeto que, aliás, foi referido como dificuldade por um dos participantes, em resposta ao questionário final, como veremos adiante. Neste sentido, conhecer para amar parece aplicar-se também a este contexto.

Um aspeto que, a nosso ver, sobressaiu do trabalho em torno destas obras foi a oportunidade de recuar à infância e de presentificar memórias associadas à mesma. Acreditamos, a julgar pelos testemunhos, que esta experiência tenha contribuído para despertar alguns leitores adormecidos, que terão (re)encontrado a alegria das primeiras leituras, que, nas palavras de Ricardo Rabella (2016: 21), equivale a reencontrar a felicidade:

“No se da importancia a lo que es poder ser lector, pocos lo advierten; tan solo los que, por razones diversas, dejaron de ejercer del lector, al volver descubren la importancia vivificante de la lectura. Viene a ser como descubrir el valor dela felicidad después de haber pasado un trance desgraciado”.

Relativamente à autonomia do mediador, necessária à manutenção das práticas de leitura literária experimentadas ao longo do programa, encontra-se, a nosso ver, refletida nas diferentes abordagens aos textos, assim como em produtos daí resultantes, que, de algum modo, se distanciam das estratégias fornecidas. A exploração dos elementos paratextuais aconteceu, de igual modo, de forma autónoma. Esta prática foi,

aliás, como podemos verificar através da leitura cronológica da análise de resultados, das primeiras a transformar-se em rotina, o que constitui prova do valor que encerra. Neste sentido, o facto de não terem sido concretizadas todas as estratégias propostas, nomeadamente algumas das que tinham por objetivo o desenvolvimento da referida autonomia, não é, em nosso entender, relevante, pois a iniciativa demonstrada pelos participantes é reveladora da autonomia conquistada através da apropriação dos textos, que se ia materializando em produtos e experiências significativos para os seus destinatários.

Finalmente, o facto de este tema e de todas as obras que o enformaram se encontrarem entre as preferências de adultos e crianças, como podemos constatar através da análise ao questionário final, vem, a nosso ver, coroar o êxito da receção deste conjunto temático.

Com efeito, o presente tema integrou a preferência da quase totalidade das crianças, que o colocaram entre os três mais importantes e que mais prazer provocou, o mesmo acontecendo com 50% dos adultos. Curiosamente, e como referimos atrás, o tema foi considerado de difícil abordagem por um dos participantes, devido ao desconhecimento da “música clássica”, de acordo com a justificação apresentada pelo respondente. Em relação às obras, os três títulos integraram as preferências dos destinatários. *O senhor Pina* foi considerado um dos três títulos preferidos por 50% das crianças e 30% dos adultos; *OH!* integrou as preferências de 30% das crianças, e *As quatro estações*, ainda que menos representada, encontrava-se entre as três obras preferidas de uma das crianças. A vontade em adquirir as obras, manifestada em relação a todos os títulos, mas com destaque para *O senhor Pina*, é, em nosso entender, outro indicador do gosto pela temática artística.

À semelhança do que vinha acontecendo ao longo do programa, e de acordo com a metodologia adotada, foram apresentadas e disponibilizadas no blogue outras obras literárias ligadas ao tema, e, neste caso, ao autor homenageado em *O senhor Pina*<sup>464</sup>.

---

<sup>464</sup>Cf.: <http://educacaoliterarianafamilia.blogspot.pt/p/sugestoes-de-leitura.html>





**CAPÍTULO VIII:**  
**LITERATURA INFANTIL E**  
**CLÁSSICOS REVISITADOS**



## Literatura Infantil e Clássicos Revisitados

### 1. BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

“Os clássicos são livros que exercem uma influência especial, tanto quando se impõem como inesquecíveis, como quando se ocultam nas pregas da memória mimetizando-se de inconsciente coletivo ou individual.”

(Calvino, 1991: 8)

A revisitação dos clássicos, enquanto tendência atual da literatura para a infância, evidencia-se, entre outros indicadores, através do número considerável de textos considerados clássicos da literatura infantil e juvenil que integram listas de leituras recomendadas por instâncias governamentais <sup>465</sup>, e pela (consequente) proliferação de edições que tentam, por um lado, dar resposta direta a tais orientações, e, por outro, potenciar o manancial encerrado em tais textos, abrindo portas a um conhecimento mais profundo dos mesmos, por exemplo através da aposta na ilustração<sup>466</sup>.

São vários os autores que se têm debruçado sobre a dilucidação do conceito de clássico da literatura, assim como sobre a importância de que se reveste a leitura de obras com tal estatuto. Recordamos, apenas a título de exemplo, o célebre trabalho *Porquê ler os Clássicos?* de Italo Calvino (1991), onde o autor, através de um conjunto de catorze pequenas reflexões, apresenta uma proposta de definição de clássico com a qual facilmente o leitor se identifica. Desde livro que estamos a reler, dadas as suas dimensões de universalidade e inesgotabilidade, passando pelo livro que persiste como ruído de fundo, até à sua função de nos ajudar a compreender quem somos e aonde chegamos, o clássico deve, segundo o autor, integrar a biblioteca ideal de cada leitor (Calvino, 1991: 7-13).

No que à pertinência dos clássicos da literatura infantil e juvenil diz respeito, no âmbito da educação literária, parece-nos particularmente relevante o ensaio *Clássicos*

---

<sup>465</sup> Referimo-nos concretamente às listas do Plano Nacional de Leitura e às sugestões constantes do Programa de Português do Ensino Básico, decorrentes da homologação das Metas Curriculares de Português.

<sup>466</sup> Particularmente interessantes, do ponto de vista do enriquecimento proporcionado pelo texto icónico são, em nosso entender, os trabalhos ilustrados por Roberto Innocenti, editados pela Kalandraka, *Uma Canção de Natal* (Dickens e Innocenti, 2011) e *As Aventuras de Pinóquio* (Collodi e Innocenti, 2015).

*da Literatura Infantil e Juvenil e a Educação Literária*, de Fernando Azevedo (2013a). Focando-se na relevância simbólica e cultural de tais textos, e evocando um vasto conjunto de autores que sustentam tais dimensões, o investigador defende a leitura do clássico infantil e juvenil enquanto importante auxiliar na construção do leitor exigente, sofisticado e competente (Azevedo, 2013a: 11-18). As aproximações ao conceito de clássico da literatura infantil e juvenil, assim como a delimitação do *corpus* que sustenta o referido ensaio, assentam numa considerável pesquisa bibliográfica (que o autor refere, todavia, ter apenas encetado)<sup>467</sup>, que é sintetizada em cinco aspetos fundamentais: o reconhecimento das obras pelas comunidades interpretativas, validado, por exemplo, pela atribuição de prémios; a autonomização dos textos face ao seu produtor, e portanto capaz de gerar outras versões; a transposição das obras para o cinema ou para a televisão, responsável pela sua introdução na cultura popular; o contexto histórico, cultural e linguístico; e ainda critérios de ordem subjetiva (Azevedo, 2013a: 34).

A propósito da transposição dos textos para outras linguagens, que Luís Filipe Silva (2014: s/p) considera de “formas de divulgação apetecíveis às audiências modernas”, acrescentaríamos, porque pertinente no âmbito do *corpus* selecionado para o nosso estudo, a canção, que constitui a linguagem artística para a qual é, frequentemente, transposta a poesia. Com efeito, em torno da possível constituição de um cânone, conceito que não podemos dissociar de clássico (Azevedo, 2013a: 12), José António Gomes, Ana Margarida Ramos e Sara Reis da Silva (2007) aferem a qualidade literária e artística das obras que perduram, através da influência que as mesmas continuam a exercer em obras de autores de décadas posteriores, e da transposição para outras linguagens artísticas, entre as quais é referida a canção (Gomes et al, 2007: 15). Esta questão é, aliás, retomada e explorada no âmbito da promoção da leitura, no recente trabalho de José António Gomes (2017), *A Música das Palavras*.

Revisitar clássicos no âmbito de um programa de educação literária na família poderá, em nosso entender, contribuir para a construção da biblioteca ideal (Calvino, 1991; Azevedo, 2013a), e, simultaneamente, ajudar a instituir o culto do belo.

---

<sup>467</sup> Cf. Azevedo 2013a (21-34). Ao longo da primeira parte do capítulo Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil, o autor tece uma pertinente reflexão em busca do conceito de clássico da literatura infantil, sustentada na evocação de vários autores que se têm debruçado sobre a mesma questão.

Retomando uma das reflexões que tecíamos no capítulo anterior, a propósito do terreno que os saberes artísticos e humanísticos vêm perdendo, os clássicos ocupam, de igual modo, um lugar cada vez mais marginal nas escolas e nas universidades, como mordazmente constata Nuccio Ordine (2016: 108) ao afirmar que os jovens “hoje, são encorajados a servir-se de atalhos, representados pelos numerosos florilégios que invadiram o mundo editorial”. Efetivamente, o autor de *A Utilidade do Inútil*, que defende que “com os clássicos se aprende a ouvir a voz da humanidade” (Ordine, 2016: 110), enfatiza a importância da educação da curiosidade, pelo bem da humanidade, em vez da busca desenfreada pela utilidade dos saberes (Ordine, 2016: 157).

Neste sentido, reservar ao clássico um lugar no espaço familiar, de modo a que o mesmo vá ecoando nas conversas e nas experiências de quantos o partilham, é perpetuar a voz da humanidade e sentir-se parte dela. Como refere Azevedo (2013a: 91), “o conhecimento destes objetos de culto [clássicos] permite a cada um assumir-se como habitante de uma casa comum, porquanto capaz de partilhar um território e uma linguagem que efetivamente possibilitam a comunicação”. Por outro lado, o cultivo da leitura dos clássicos em ambiente familiar, tendo em conta o tempo lento que pressupõe, contribuirá para atenuar o desequilíbrio causado pelo ritmo de vida acelerado que a atualidade parece impor-nos<sup>468</sup>. Com efeito, e apesar do paradoxo aparente, a sociedade do século XXI continua, nas palavras de Azevedo (2013a: 12), “com cambiantes diversos e tonalidades múltiplas, a lutar para concretizar a utopia”.

Por último, parece-nos que o conhecimento dos clássicos da literatura infantil e juvenil poderá constituir um meio privilegiado de releituras, assim como de novas leituras, tendo em conta a sua dimensão intertextual, transformando-se em motor de curiosidade, por sua vez desencadeador da necessidade da leitura literária, pois, como referiu Luís Filipe Silva (2014: s/p) “é difícil alguém ansiar pelo que não conhece, pelo que nunca desenvolveu curiosidade”.

Como facilmente se poderá depreender, a temática dos clássicos levanta múltiplas questões, cuja reflexão não poderia ter lugar num espaço confinado a umas breves considerações teóricas que apenas servem o objetivo de contextualizar o tema,

---

<sup>468</sup> Italo Calvino (1991: 11-12) deixa no ar a questão “como arranjar tempo e disponibilidade mental para ler os clássicos, assoberbados como estamos por esta avalanche de papel impresso que caracteriza a atualidade?”

enquadrá-lo na investigação em curso, e, porventura, abrir portas a novas reflexões. Neste sentido, apenas nos referiremos, muito brevemente, e tendo por base o nosso *corpus* temático, a alguns títulos que ofereçam, pelas características que apresentam, complementaridade à nossa seleção: textos de autores europeus, escritos originalmente para crianças a partir da segunda metade do século XIX, e coletâneas de poesia portuguesa que reúnam textos de vários autores.

### 1.1. Textos de autores europeus, escritos originalmente para crianças a partir da segunda metade do século XIX

De entre os critérios possíveis para proceder a uma tipificação das obras que são hoje consideradas clássicos da literatura infantil e juvenil, o destinatário original dos textos afigura-se, no âmbito do nosso estudo, tendo em conta sobretudo o público-alvo, como um dos aspetos mais relevantes. Com efeito, e à semelhança do que acontece com outros registos, podemos distinguir entre as obras publicadas originalmente para adultos, mas das quais o público mais jovem se apropriou, total ou parcialmente, e as obras que foram escritas tendo como destinatário preferencial a criança, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX (Machado, 2002b: 111-128). De entre as obras que compõem o segundo grupo, poderíamos ainda distinguir textos destinados a primeiros leitores e textos de maior complexidade, cujo destinatário parece situar-se entre a criança e o adolescente.

Tomando como referência os resultados da pesquisa bibliográfica que Fernando Azevedo (2013a) apresenta no ensaio a que atrás nos referimos, poderão integrar o conjunto de obras publicadas especialmente para crianças e jovens, entre outros, títulos como *Pedrito Coelho*, *Winnie the Pooh*, *Heidi*, *O Livro da Selva*, *Alice no País das Maravilhas* e *Alice do Outro Lado do Espelho*, *As Aventuras de Pinóquio*, *Peter Pan*, *Pippi das Meias Altas* ou *O Príncipezinho*<sup>469</sup>. Destacamos este conjunto de títulos pelo facto de os mesmos se revestirem de diferentes níveis de complexidade e nos parecerem capazes de ilustrar o potencial dos clássicos junto dos jovens leitores.

Um primeiro olhar sobre estes títulos cria, inevitavelmente, imagens mentais que iluminam memórias de infância construídas a partir de séries televisivas ou do universo

---

<sup>469</sup> Apesar de esta obra ter sido originalmente publicada nos Estados Unidos, o seu autor é francês.

cinematográfico. Trata-se, efetivamente, de obras que foram, na sua maioria, popularizadas entre nós graças à transposição para outros suportes semióticos. Tendo em conta que a via audiovisual precedeu, em muitos casos, a chegada destes clássicos ao nosso país no seu suporte original - o livro -, o “convívio” com as personagens, enredos e cenários que povoam estas obras terá ficado, junto da maioria, confinado às versões e adaptações feitas para a televisão e para o cinema. (Este facto, por si só, justificaria, a nosso ver, uma visita aos “verdadeiros” clássicos da literatura infantil e juvenil).

Como referimos ao introduzir o presente capítulo, o crescendo que se verifica ao nível da edição e da recomendação de obras que adquiriram o estatuto de clássicos da literatura infantil e juvenil, é revelador do lugar que estes textos ocupam enquanto atual tendência temática, e também do aumento da consciência da importância do conhecimento dos mesmos ao nível da formação leitora e literária. Se, por um lado, clássicos como *O Príncipezinho* (Saint Exupéry, 1943)<sup>470</sup> tinham já alguma tradição de leitura, uma vez que a sua presença nas listas de leitura orientada no 2º ciclo do ensino básico é anterior ao Plano Nacional de Leitura, os restantes títulos, na sua versão de texto integral, parecem ser do conhecimento de uma minoria<sup>471</sup>. Aliás, alguns dos títulos, sobretudo os que se destinam aos primeiros leitores, apenas começaram a proliferar e a obter visibilidade no mercado editorial nacional, depois de terem sido integrados nas listas de recomendações de leitura, de que são exemplo *Pedrito Coelho* e *Heidi*.

No caso de *Pedrito Coelho*, título inaugural do trabalho de Beatrix Potter (1901), apesar da existência, no nosso país, de edições com data do final do século XX, assistiu-se, sobretudo entre 2016 e 2017, no seguimento da homologação das metas curriculares de português, e coincidente com a comemoração dos 150 anos de nascimento da autora britânica, a uma interessante aposta editorial no que à edição dos contos de Beatrix

---

<sup>470</sup> Sobre esta obra cf.: Azevedo (2013a: 60-62): o autor apresenta alguns pontos de reflexão sobre o texto, à luz do papel dos Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil na Educação Literária.

<sup>471</sup> Alguns títulos tornaram-se célebres devido à carga simbólica que detêm, como por exemplo *O Livro da Selva*, que se encontra intimamente ligado ao escutismo.

Potter diz respeito<sup>472</sup>. Neste sentido, ousaríamos avançar que a “validação curricular”<sup>473</sup> deste texto terá vindo potenciar a verdadeira redescoberta da obra da autora, de que falava Ana Margarida Ramos (2008b: 1), aquando da publicação de um conjunto de oito pequenos álbuns da criadora de *Pedrito Coelho*, pela Civilização, em 2007.

Esta obra merece um apontamento especial pelo grande valor de que se reveste enquanto clássico para primeiros leitores, no qual a ilustração desempenha um importante papel. Trata-se de um trabalho de autoria única, que terá constituído novidade, não apenas pela introdução de texto icónico, mas também pelo formato de pequenas dimensões, adequadas, efetivamente, ao manuseio por parte de crianças de tenra idade (Ramos, 2008b: 2; Silva, 2014b: 134). Por outro lado, por detrás da aparente simplicidade que caracteriza este trabalho, escondem-se ingredientes do agrado do leitor infantil, como “a aventura e o risco da transgressão, o perigo e o medo numa perseguição, a dor e a perda, a superação das dificuldades, e o regresso a casa” (Silva, 2014b: 137).<sup>474</sup>

Com efeito, estes tópicos, aliados a cenários naturalistas, marcam presença, de modo mais ou menos explícito, nos títulos que selecionamos. À exceção de *Alice, O Príncipezinho* e *Pinóquio*, todas as obras a que nos referimos têm como cenário predominante o verde do bosque, da selva ou da montanha<sup>475</sup>. Se retomarmos a questão ambiental na literatura para a infância, enquanto tendência atual<sup>476</sup>, a leitura destes clássicos, na qualidade de textos que incentivam o leitor “a conhecer o mundo e

---

<sup>472</sup> A título de exemplo, veja-se a edição comemorativa dos 150 anos de Beatrix Potter, editada pela Pim Edições, entre julho e novembro de 2016 (Contos Completos 1, 2, 3, 4), um conjunto de 4 volumes que reúne textos da autora, alguns dos quais traduzidos pela primeira vez, no nosso país, e que integraram em 2017 as listas do Plano Nacional de Leitura; a edição da *Relógio d'Água, Beatrix Potter Contos*, um volume de 400 páginas, publicado em 2017; e ainda a publicação da Porto Editora, com data de 2016, pensada para dar resposta às recomendações constantes das Metas Curriculares: *Pedrito Coelho*.

<sup>473</sup> O conto *História de Pedrito Coelho* integra as listas de leituras recomendadas para o 1º ano de escolaridade do ensino básico, no âmbito das metas curriculares de português.

<sup>474</sup> Uma análise bastante completa de *História de Pedrito Coelho*, à luz da sua integração nas recomendações das metas curriculares de português pode ser encontrada em Silva, S. R. (2014b: 129-141).

<sup>475</sup> A propósito do cunho naturalista que impera em numerosos clássicos da Literatura Infantil e Juvenil, não podemos deixar de referir a obra *Bambi, uma vida nos bosques*, do austríaco Felix Salten (1923), que apesar de não ter sido escrito originalmente para crianças, se tornou num grande clássico da Literatura Infantil e Juvenil, tendo sido considerado pela crítica “a primeira obra ambientalista da literatura europeia” (informação recolhida no documentário disponível em <https://www.rtp.pt/play/p303/e268522/ultima-edicao>, acessado a 1.9.2017, a propósito da recente edição da obra de Felix Salten (2016) em Portugal, pela E-Primatur. A informação citada é da autoria de Hugo Xavier, editor). Para aprofundar o estudo sobre este clássico, ver, por exemplo: Payne (1995), Trifonas (2001), Pinsky (2004), Barsanti Vigo (2009), Murray & Heumann (2011), Robertson (2012), e Fraustino (2015).

<sup>476</sup> Cf. Capítulo VI, Parte III.



a pensar criticamente o seu lugar na *polis*” (Azevedo, 2013a: 98), apresenta-se, a nosso ver, tão pertinente, quanto urgente.

O célebre trabalho da autora suíça Johanna Spyri (1881), *Heidi*, apresenta como cenário principal os alpes suíços: um espaço ao qual são, implicitamente, atribuídas funções curativas<sup>477</sup>. A criança órfã que protagoniza esta obra apresenta-se ao jovem leitor como um modelo de generosidade, amizade e, simultaneamente, de coragem, atributos que, em nosso entender, permitem integrar as aventuras que protagoniza no conjunto de textos “que mais influenciaram as crianças, principalmente sob o ponto de vista da modelização do mundo” (Azevedo, 2013a: 28). Para além de um conjunto de artefactos, como puzzles ou livros para colorir, alusivos à série televisiva que celebrou *Heidi*, o texto conheceu no nosso país, após a sua integração nas listas do Plano Nacional de Leitura<sup>478</sup>, duas edições, no ano de 2013. A edição da Girassol, *Heidi*, um volume único de cinquenta e duas páginas; e a edição da Booksmile, dividida em dois volumes: *Heidi a menina dos Alpes* e *Heidi o milagre da montanha*, edição recomendada pelo Plano Nacional de Leitura, e que nos parece, com efeito, mais completa, do ponto de vista textual (o próprio título integra o subtítulo original: “Histórias para crianças e para quem gosta de crianças”).

O mesmo cunho ambientalista, bem como os tópicos da infância e da amizade, encontram-se presentes em *Winnie the Pooh*, um trabalho de A. A. Milne (1926), nascido no Reino Unido, que tem como cenário o verde dos bosques, entre os quais, o “Bosque dos Cem Acres”. Popularizado pela Walt Disney, o ursinho Pooh (ou Puff) tornou-se conhecido das crianças portuguesas através da televisão e dos artefactos construídos a partir da personagem, que vão desde livros, passando por brinquedos, até vestuário e material escolar. No entanto, as obras assinadas exclusivamente por A. A. Milne, no nosso país, não nos parecem abundantes. Congratulamo-nos, deste modo, pelo facto de no presente ano, 2017, terem vindo a lume pela Relógio d’Água dois volumes inspirados na personagem ursinho Puff, assinados pelo autor, o que, em nosso entender, é indicador da afirmação dos clássicos a nível editorial. A referida editora, que já havia

---

<sup>477</sup> Atente-se, por exemplo, no episódio em que Heidi adoece gravemente com saudades da montanha; ou naquele que dá título ao segundo volume *O Milagre da Montanha*, onde Clara, a amiga de Heidi recupera a capacidade locomotora; É ainda neste cenário que se dá a transformação interior do avô rabugento de Heidi num avô “ternurento”.

<sup>478</sup> Esta obra é recomendada para o 5º ano de escolaridade, na modalidade de leitura autónoma.

publicado em 2007 *Puff e os seus amigos*, acaba, com efeito, de publicar *Joanica Puff* (Milne, 2017) e *A casa no largo Puff* (Milne, 2017).

A selva e a temática animal, ou “o código de conduta dos animais, pois também eles se organizam e têm valores morais e regras de coexistência” (Santos, 2004: s/p) oferecem contexto ao emblemático trabalho de Rudyard Kipling (1894), *O Livro da Selva*. Tomando como referência o texto original, esta obra, de acordo com a possível divisão que atrás propusemos, teria como destinatário a criança mais próxima da adolescência. No entanto, a julgar pela proliferação editorial do texto, assim como pela recente integração de três versões do mesmo nas listas do Plano Nacional de Leitura, parece evidente a vontade de aproximar este clássico de públicos de todas as idades. Integraram, com efeito, as listas do Plano Nacional de Leitura, em 2017, as obras *O Livro da Selva* (Kipling, 2015) editada pela Booksmile, *O Livro da Selva* (Kipling, 2016), editada pela Presença, e ainda *Os Livros da Selva* (Kipling, 2016) editada pela Relógio d’Água, a única edição que reúne os textos integrais escritos pelo autor em 1894 e 1895. Paralelamente, a acentuar esta tendência temática, em 2017 são ainda publicados pela editora Livros do Brasil, dois volumes, *O Livro da Selva* (Kipling, 2017) e *O Segundo Livro da Selva* (Kipling, 2017).

Outros títulos integrados nas listas do Plano Nacional de Leitura em 2017 foram *Peter Pan* (Barrie, 2015) e *Alice no País das Maravilhas* (Carrol, 2015), ambos editados pela Booksmile, na coleção “Clássicos Booksmile”. Celebrizados através do cinema, estes clássicos da literatura infantil e juvenil publicados originalmente no Reino Unido em 1911, e em Inglaterra, em 1865, respetivamente, partilham o protagonismo oferecido às crianças, convidando o leitor a diferentes olhares sobre a própria infância enquanto espaço de liberdade e de sonho<sup>479</sup>: uma reflexão que só se torna, todavia, possível, através do conhecimento dos textos originais, cuja leitura deverá ser, preferencialmente, mediada por um adulto. Com efeito, como referia Italo Calvino (1991: 12), “para se poder ler os clássicos, deve-se também determinar «donde» estamos a lê-los”. Neste sentido, a mediação tornará mais efetiva a apropriação do

---

<sup>479</sup> Azevedo (2013b: 29) apresenta como uma das possibilidades de leitura do clássico *Peter Pan*, “uma alegoria acerca da infância e da liberdade que a capacidade de sonhar possibilita”.

clássico, pelo jovem leitor, na sua dimensão de património imaterial e de lugar de experiência linguística, cognitiva, social ou estética (Azevedo, 2013a: 92).

Igualmente protagonizadas por crianças, *As Aventuras de Pinóquio* (Collodi, 1881) e *Pippi das Meias Altas* (Lindgren, 1945), afiguram-se como obras cuja receção infantil será, à luz do que atrás referimos, altamente beneficiada pela mediação adulta. Integram, à semelhança das anteriores, as listas de recomendação de leitura das Metas Curriculares de Português e do Plano Nacional de Leitura, respetivamente. Uma vez que fazem parte do nosso *corpus* temático, serão alvo de análise detalhada, mais adiante.

## 1.2. Coletâneas Coletivas de Poesia Portuguesa

Jean Pierre Siméon (2015: 8) refere-se à poesia como “condição *sine qua non* do devir humano: concentrando em si o âmago de todas as artes, isto é, de tudo o que ajuda o homem a tornar-se humano, ela deve ser um dos fundamentos da educação de uma criança”. Considerada uma tendência contemporânea da literatura infantil, que se constata, como refere Ana Margarida Ramos (2012b: 32), pela “edição de várias coletâneas individuais ou coletivas de assinalável qualidade”, o texto poético parece sofrer, ainda assim, de preconceitos e mal-entendidos (Siméon, 2015: 19).

Encerrando uma missão implícita de aproximar afetivamente o leitor deste género literário, as coletâneas coletivas de poesia que se vêm editando no nosso país constituem uma espécie de convite a “conhecer para amar” o texto poético. Com efeito, para além da seleção de poemas que enformam estas publicações, algumas destas obras são complementadas com um prefácio (ou posfácio) dirigido ao leitor (e ao mediador), paratextos que, a nosso ver, procuram definir a poesia de uma forma acessível e simples, atribuindo-lhe a função de tornar mais belo o mundo do leitor.

Tentaremos, de seguida, através de alguns exemplos, ilustrar o potencial destas obras no que respeita à aproximação ao texto poético em geral, e aos clássicos, em particular.

No número 11 da revista *Malasartes*, dedicado especialmente à poesia, Maria do Sameiro Pedro (2003: 16) refere-se às duas antologias que, à data, de acordo com a autora, se revestiam de particular interesse no que ao questionamento de aspetos

relacionados com o cânone diz respeito: *Verso Aqui Verso Acolá. Antologia para jovens*, de Natércia Rocha (1990), editada pela Plátano, e *Primeiro Livro de Poesia. Poemas em Língua portuguesa para a infância e a adolescência*, de Sophia de Mello Breyner Andresen (1991), editada pela Caminho. Assemelhando-se pelo facto de reunirem textos da tradição popular e textos de autor, estas obras distinguem-se, todavia, em relação à representatividade autoral, à abrangência temporal e ao território lusófono que albergam.

Os autores presentes na obra de Natércia Rocha são todos do século XX, predominantemente portugueses, embora se incluam alguns brasileiros. Os textos seleccionados tematizam a vida animal, a infância, a amizade e, ainda, os livros, constituindo, nas palavras de Rui Marques Veloso (s/d) um convite ao leitor “a olhar o mundo para o compreender na sua diversidade”<sup>480</sup>. Num breve paratexto dirigido ao leitor e ao mediador, a autora apela a que não seja quebrado o elo emocional com a poesia iniciado na primeira infância: “Este trabalho simples e despretensioso procura somente pôr à disposição de pais e crianças algumas páginas de poesia para que não se quebre esse feliz convívio iniciado com as canções de embalar” (Rocha, 1990: 7). Este trabalho, ainda que apenas composto por duas dezenas de poemas, pela dimensão lúdica que dele sobressai, é revelador da visão não utilitária da poesia inaugurada, segundo a autora, por Sidónio Muralha e Matilde Rosa Araújo:

“A poesia, através das canções de embalar e das rimas e jogos infantis, entra cedo na vida da criança que dela faz aprendizagem sentida antes de compreendida. Contudo só lentamente a poesia se desprende do «utilitarismo» a que as fábulas a ligaram. Uma rápida análise das antologias poéticas organizadas para as crianças evidencia várias transformações nos projetos de relação entre a criança e a poesia. Transformações que levam de *Tesouro Poético para a Infância* aos livros de poesia de Sidónio Muralha ou de Matilde Rosa Araújo.”

(Rocha, 1984: 25-26)

A coletânea organizada por Sophia de Mello Breyner, e ilustrada por Júlio Resende, reúne um vasto conjunto de autores do espaço da lusofonia: Portugal, Brasil, Cabo Verde, Timor, Angola, Moçambique, Guiné e São Tomé e Príncipe. Um total de oitenta textos representativos da poesia ao longo de vários séculos, validados

---

<sup>480</sup> Informação retirada da sinopse constante da Casa da Leitura. Disponível em <http://www.casadaleitura.org/>, acedido a 7.9.2017.

institucionalmente pelo Ministério da Educação<sup>481</sup>. No célebre posfácio que integra a obra, a autora explica que tentou organizar a coletânea partindo dos textos mais simples para os mais complexos, sem qualquer divisão etária, apenas com a preocupação de afastar do livro o infantilismo e o simplismo, enfatizando que “uma criança é uma criança mas não é um pateta” (Andresen, 1991: 185). Neste sentido, a obra oferece ao leitor a possibilidade de contactar com a poesia enquanto materialização sonora da língua, na qualidade de instrumento artístico, - “a poesia é oralidade”, refere a autora recomendando a leitura dos textos em voz alta (Andresen, 1991: 186) -, e também de conviver com distintas culturas unidas pela mesma língua, da qual ecoam vozes construtoras de uma identidade comum. De referir, ainda, o papel complementar da componente ilustrativa evocadora das paisagens, dos habitantes e até dos sonhos que emergem dos diferentes textos.

Na esteira de Sophia, surgem já no novo milénio duas coletâneas de poesia que albergam textos escritos entre o século XIII e o século XXI: *Poetas de hoje e de ontem*, organizada por Maria de Lurdes Varanda e Maria Manuela Santos, com ilustrações de Filipa Canhestro, publicada em 2007 pela Chimpanzé Intelectual, e *O Meu Primeiro Álbum de Poesia*, obra coordenada e prefaciada por Alice Vieira, com ilustrações de Danuta Wojciechowska, publicada em 2008 pela Dom Quixote. Estas obras assemelham-se pelo facto de reunirem textos de autores portugueses, de uma considerável abrangência temporal, obedecendo, todavia, a distintos critérios de organização, como veremos de seguida. O facto de estas coletâneas continuarem a ser reeditadas, e constarem das recomendações do Plano Nacional de Leitura<sup>482</sup> constitui prova não apenas do valor que encerram, mas também da adesão dos leitores à poesia, reforçando-se, deste modo, a tendência deste género literário na atual literatura para a infância.

A coletânea *Poetas de Hoje e de Ontem* reúne textos que vão do século XIII ao século XXI, num total de trinta e três autores e sessenta e cinco poemas. É prefaciada por Matilde Rosa Araújo e inclui breves notas biobibliográficas sobre cada um dos

---

<sup>481</sup> A autora explica que o então ministro da educação, Roberto Carneiro, uma vez que previa a publicação de uma antologia para a infância, “aproveitou” o trabalho que Sophia de Mello Breyner Andresen tinha já pronto. Cf.: Andresen (1991: 188).

<sup>482</sup> A coletânea *Poetas de Hoje e de Ontem* conheceu a sua 6ª edição em 2014 pela Escritório Editora e integra as listas do Plano Nacional de Leitura para o 4º ano de escolaridade; *O Meu Primeiro Álbum de Poesia* foi, logo em 2008, alvo de uma 2ª edição.

autores. Encontra-se organizada de forma decrescente, iniciando com textos do século XXI e encerrando com textos do século XIII. Tendo em conta que este trabalho integra o nosso *corpus* temático, regressaremos à sua análise no ponto seguinte.

O trabalho coordenado por Alice Vieira é composto por um interessante prefácio da autora, uma seleção de vinte e oito poemas correspondente ao mesmo número de autores, escritos entre o século XVI e o século XXI, terminado com uma dupla página que constitui um convite ao leitor para se tornar, também ele, autor, experimentando a arte da criação: “Desafio-te a completares o álbum com o que quiseres. Palavras soltas, poemas, desenhos, recortes ou colagens de pequenos objetos que descubras ou inventes, o que quer que aches que pode fazer parte deste teu primeiro álbum de poesia. Diverte-te. Gostar de poesia também é isso.” (Vieira e Wojciechowska, 2007: s/p).

Nesta coletânea merece especial destaque o prefácio, um texto de três páginas que Alice Vieira dirige explicitamente ao pequeno leitor, tentando explicar-lhe o que é a poesia, e admitindo, simultaneamente, não saber fazê-lo: “Mas eu não sei definir o que é a poesia. E se alguém te disser que sabe... desconfia!” (Vieira e Wojciechowska 2007: 13). Através de um conjunto de aproximações, e com recurso a citações de outros autores, Alice Vieira procura, acima de tudo, tornar a poesia significativa para o jovem leitor, mostrando-lhe que a poesia está em todo o lado e fala de todas as coisas:

“Há quem através da poesia, conte uma história; há quem recorde um pequeno pormenor que lhe chamou a atenção; há quem evoque cenas familiares; há quem escreva sobre um cheiro ou um olhar; há quem, muito simplesmente, brinque com as palavras e os seus sons.

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 a meio do caminho. Há poemas sobre a tristeza e sobre a alegria. E podemos rir e chorar com eles. Pode-se escrever um poema a propósito de tudo. Não há temas melhores ou temas piores: há a arte de saber escrever a seu respeito de uma maneira criativa, ou seja, de uma maneira que seja só nossa”

(Vieira e Wojciechowska, 2007: 14-15)

Ao contrário do que acontecia na obra a que nos referimos antes, neste trabalho a organização dos textos é cronológica, iniciando-se com os poemas mais antigos e finalizando com os mais recentes. A componente pictórica, com uma expressividade

maior em relação ao trabalho coordenado por Sophia de Mello Breyner Andresen, reveste-se de um certo humor, potenciando leituras mais próximas do universo infantil.

Nestas três antologias, em certa medida panorâmicas, quer em termos temporais quer de representatividade autoral, encontramos nomes que percorrem as três seleções, e outros que apenas marcam presença numa das obras. Este aspeto permitirá, porventura, aferir a expressividade de determinados autores enquanto clássicos da literatura (infantil). Por outro lado, a diversidade torna as obras complementares, no sentido de contribuírem para o alargamento do repertório de textos e autores de língua portuguesa. Apenas a título de exemplo, Camões, João de Deus, Afonso Lopes Vieira, Miguel Torga, Fernando Pessoa, ou Eugénio de Andrade, são nomes que se repetem nas três coletâneas. No que respeita a autores mais contemporâneos, marcam presença em ambos os trabalhos publicados na primeira década do novo milénio nomes como Matilde Rosa Araújo, Maria Alberta Menéres, António Torrado, Luísa Ducla Soares, José Jorge Letria e Álvaro Magalhães.

Num registo diferente, dois outros trabalhos são, em nosso entender, dignos de referência: *Conto Estrelas em Ti. 17 poetas escrevem para a infância*, obra coordenada por José António Gomes (2000), com ilustrações de João Caetano, editada pela Campo das Letras, e *Versos de não sei quê. Antologia Poética*, trabalho coordenado por João Manuel Ribeiro (2011), ilustrado por Gabriela Sotto Mayor, e editado pela Trinta por uma Linha. Estas obras distinguem-se das que apresentamos anteriormente pelo facto de reunirem poemas inéditos de autores contemporâneos, assim como pelo peso do texto icónico, que oferece ora complementaridade, ora novos sentidos, ampliando, assim, as possibilidades de leitura. Ambas as obras integram um paratexto inicial, da autoria da coordenação, dirigido explicitamente ao leitor infantil, e são recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura<sup>483</sup>.

A obra coordenada por José António Gomes, como o próprio título deixa antever, reúne vozes de dezassete autores portugueses que se materializam num conjunto de cinquenta e um poemas que percorrem temáticas e discursos variados. É possível

---

<sup>483</sup> A obra *Conto Estrelas em Ti. 17 poetas escrevem para a infância* é recomendada para o 2º ano de escolaridade, na modalidade de leitura orientada. *Versos de não sei quê. Antologia Poética* é recomendada para o 4º ano de escolaridade na modalidade de leitura autónoma.

encontrar textos dos quais sobressai a temática ambiental, animal, familiar, do universo infantil, do sonho..., cuja presença o autor tenta justificar, explicando à criança as motivações do poeta:

“(...) ele exprime sentimentos e emoções, convida-nos a olhar o mundo com olhos de ver, a reparar nos pequenos e grandes mistérios da vida. No tapete mágico das palavras, o poeta conduz-nos também até lugares imaginários, imprevistos, que parecem afinal mais reais do que a própria realidade; e por vezes chega a contar-nos histórias em verso, amenas ou empolgantes, tristes ou divertidas.”

(Gomes e Caetano, 2000: 4)

A organização dos textos não obedece a nenhum critério explícito, permitindo ao leitor ir cruzando as diferentes vozes ao longo da obra. Um índice final apresenta, contudo, os textos organizados por autor.

O pequeno álbum poético coordenado por João Manuel Ribeiro reúne um conjunto de vinte e oito textos escritos por seis autores contemporâneos, distinguindo-se do trabalho anterior não apenas pela quantidade e representatividade autoral, mas também pela organização, que parece ter ditado o trabalho da ilustradora. A obra encontra-se dividida em seis partes, que se diferenciam através de uma barra colorida que preenche as margens do álbum, correspondendo a cada cor um autor. Os textos encontram-se, deste modo, organizados de acordo com a autoria, sendo complementados por uma ilustração única que se prolonga pelas páginas correspondentes a cada escritor. O índice que aparece no final da obra representa uma espécie de “página de soluções”, onde é possível perceber a ilustração no seu todo ligada ao respetivo autor através de uma linha colorida, correspondente à cor que o representa no interior do álbum. A associação da componente jogo à poesia é, deste modo, fortemente potenciada pelo trabalho da ilustradora.

À semelhança de Alice Vieira, João Manuel Ribeiro dirige-se à criança / jovem dizendo que é difícil definir a poesia (Ribeiro, 2011: s/p), e, tal como acontecia nos paratextos dirigidos ao leitor de *O meu primeiro álbum de poesia* e *Conto Estrelas em Ti. 17 poetas escrevem para a infância*, o autor tenta tecer algumas considerações através das quais é perceptível a intenção de desmistificar a distância e abstração que comumente estão associadas ao texto poético, tornando-o próximo das realidades (e sonhos) do pequeno leitor:



“A poesia é feita de palavras com som e ritmo para chegar mais depressa ao coração. Palavras com pensamentos que respiram e ideias que ardem; palavras escritas segundo a gramática e a ordem do coração (às vezes diferente das regras da ortografia e da gramática); palavras usadas para comunicar (mesmo antes de serem compreendidas); palavras onde moram histórias, acontecimentos do dia-a-dia, sentimentos, cheiros, olhares e o mais que te nasce na imaginação. Se uma emoção encontra o seu pensamento e o pensamento encontra as melhores palavras para dizer mais do que as palavras podem dizer, acontece e faz-se poesia.”

(Ribeiro e Sotto Mayor, 2011: s/p)

Nestas duas coletâneas com poemas inéditos é possível encontrar autores que se repetem, João Pedro Mésseder, Violeta Figueiredo e Álvaro Magalhães. Os dois últimos, curiosamente, integravam também as antologias *O meu primeiro Álbum de Poesia* e *Poetas de Hoje e de Ontem*, a que nos referimos antes: um aspeto, a nosso ver, merecedor de um olhar atento no que respeita às questões da legitimação, do cânone, e também dos clássicos, cuja reflexão não cabe, porém, no âmbito destas breves considerações teóricas.

Sob uma perspetiva diacrónica, a partir desta breve análise é possível aferir a importância que vem sendo gradualmente atribuída não apenas à poesia enquanto género literário (também) para a infância e juventude, mas sobretudo ao conhecimento dos nomes que lhe estão ligados, e que são (ou serão) considerados clássicos da literatura (infantil). Por outro lado, é notória, por parte dos coordenadores das obras apresentadas, a preocupação com a atribuição de significado ao texto poético, e de um certo caráter afetivo, no sentido de o tornar próximo do pequeno leitor.

Estas coletâneas de poesia coletiva revestem-se, neste sentido, de um importante papel ao nível do alargamento do repertório de autores e de textos representativos da poesia portuguesa. Contribuem para um substancial enriquecimento leitor, literário, artístico, histórico, cultural e enciclopédico do indivíduo, e assumem, simultaneamente, uma função de autoconhecimento, na medida em que a poesia é “a nossa humanidade posta a nu” (Siméon, 2015: 27), e a literatura, enquanto questionamento, favorece uma mais profunda consciência dos interesses de cada um (Azevedo, 2013a: 87).

## 2. CORPUS LITERÁRIO

O *corpus* selecionado para a revisitação dos clássicos encontra eco nas reflexões que tecemos no ponto anterior, compondo-se de duas publicações de autores europeus que escreveram para crianças a partir da segunda metade do século XIX e de uma coletânea coletiva de poesia portuguesa.



Figura 75: Corpus temático LI e Clássicos Revisitados

### 2.1. Critérios de Seleção

A seleção das obras que compõem este conjunto temático, para além de respeitar os critérios gerais do programa e os critérios mais específicos a que nos referimos no ponto anterior, teve por base aspetos relacionados com a representatividade autoral; com o reconhecimento (oficial) da importância destes textos, por parte das diretrizes governamentais, legitimado pela presença dos mesmos nas listas de leituras recomendadas nas Metas Curriculares de Português e no Plano Nacional de Leitura; com a inclusão de autores premiados; com o protagonismo infantil (no caso das narrativas) que respeita ambos os géneros; com a apresentação dos textos na sua versão integral; e ainda com a novidade ao nível da ilustração e da edição.

Em relação às narrativas, oriundas da Suécia e da Itália, foi nossa preocupação incluir obras que tivessem como protagonistas crianças, opção que se prendia, por um lado, com o facto de o programa ter já incluído um número considerável de obras de

temática animal, e por outro, com a intenção de ativar mais facilmente mecanismos de identificação junto dos pequenos leitores. A inclusão de protagonistas de ambos os sexos tinha por objetivo otimizar esse processo.

Pareceu-nos particularmente pertinente, no âmbito do tema “Clássicos Revisitados”, incluir a autora Astrid Lindgren. Efetivamente, como referíamos ao introduzir o presente capítulo, a atribuição de prémios é um dos fatores de legitimação de um clássico. Ora, a autora de *Pippi das Meias Altas*, para além de ter sido agraciada com um conjunto significativo de prémios, dos quais se destaca o prestigiado Prémio Hans-Christian Andersen em 1958, encontra-se na origem do Prémio ALMA (Astrid Lindgren Memorial Award), criado em honra da memória da autora, que anualmente reconhece o trabalho de um autor, ilustrador, ou promotor da leitura junto de crianças e jovens<sup>484</sup>.

No caso do clássico *As Aventuras de Pinóquio*, o trabalho do ilustrador Roberto Innocenti revelou-se decisivo em matéria de escolha da edição. Tendo em consideração que o habitual contacto dos jovens (e não tão jovens) leitores com este clássico advém essencialmente das adaptações da Walt Disney, a riqueza de pormenores oferecidos pelas ilustrações de Roberto Innocenti afigurava-se-nos altamente potenciadora de uma leitura contextualizada no espaço e no tempo que viram nascer as célebres aventuras que imortalizaram Carlo Collodi.

O facto de nos encontrarmos na última sessão temática do programa ELF, e o consequente domínio de competências de mediação de que os pais participantes eram já detentores oferecia-nos contexto para ousarmos a apresentação de textos de extensão considerável, permitindo, deste modo, o contacto com as versões integrais dos clássicos selecionados. Com efeito, como defende Maria Elisa Sousa (2009; 2010), o conhecimento do texto integral concretizado em momentos de convívio efetivo com a obra literária, é determinante quanto ao êxito da missão da formação de leitores, um processo, que, de acordo com a autora, requer tempo e materiais autênticos:

“A questão da fidedignidade dos textos não se pode dissociar da problemática da formação de leitores. Tornar-se leitor é um percurso lento e que se prolonga no tempo, até se tornar uma atitude. (...) Ser capaz de ler é ser capaz de dialogar, de interagir com universos textuais

---

<sup>484</sup> Cf.: <http://www.alma.se/en/About-the-award/> acedido a 9.9.2017.

portadores de marcas, de características que lhes conferem singularidade e individualidade. Refiro-me aqui à marcas do autor, da época e do período, ou períodos, de edição da obra.”

(Sousa, 2010: 57)

Esta posição é corroborada por Luís Filipe Silva (2014: s/p), quando se refere à importância de conhecer os clássicos portugueses, na forma escrita e na versão integral. O autor enfatiza essa necessidade justificando-a com a influência que tais textos tiveram em obras posteriores.

A escolha da coletânea de poesia teve por base a representatividade autoral, a abrangência temporal, a presença de vários autores premiados, e a originalidade do texto icónico. Como vimos no ponto anterior, de entre as coletâneas coletivas de poesia publicadas no século XXI, este trabalho integra uma grande diversidade de escritores, épocas e textos, revelando-se um meio propício à pedagogia viva e alegre em torno da poesia, defendida por Jean-Pierre Siméon (2015: 13-14):

“(…) ao multiplicar os modos de apropriação do poema e ao alargar sem medo o repertório dos textos propostos, poderemos ambicionar a uma pedagogia viva e alegre: a poesia, ao inaugurar uma relação criativa com as possibilidades ilimitadas da linguagem, ao enriquecer a compreensão do mundo e ao convidar à apropriação do real, será então uma verdadeira escola de humanidade”.

## 2.2. Análise do *Corpus*

### 2.2.1. Pipi das Meias Altas

Antes de nos debruçarmos sobre a análise deste clássico de Astrid Lindgren, importa deixar um apontamento sobre a escolha da edição.

No momento de seleção do *corpus* literário para o presente estudo, a edição da Booksmile era a única no mercado editorial português que reunia as características que nos pareciam as mais adequadas quer ao público-alvo, quer aos objetivos do estudo. Além de nos terem agradado particularmente as ilustrações da inglesa Laura Child, cujo trabalho evidencia, a nosso ver, o humor e o tom *nonsensical* que permeiam o texto, a obra constituía novidade e revelava-se uma necessidade, como foi referido por alguns críticos aquando da sua aparição:

Andreia Brites publicava no seu blogue O bicho dos Livros<sup>485</sup>, “Era uma lacuna grave no mercado editorial juvenil português: não havia há tempos nenhuma edição disponível da *Pippi das Meias Altas*, o grande clássico de Astrid Lindgren. A boa notícia é que essa lacuna acabou, com o lançamento, pela Booksmile, do livro, agora com ilustrações de Lauren Child” (Brites, 2013: s/p)<sup>486</sup>. Carla Maia de Almeida noticiava, no seu blogue O Jardim Assombrado<sup>487</sup>, a chegada desta edição referindo: “apareceu finalmente numa boa tradução em português, com ilustrações da inglesa Lauren Child. Uma dupla de força e uma nova vida para aquela que é, provavelmente, a personagem mais anarquista da literatura infantil (Almeida, 2013b: s/p).

Esta edição, pelo facto de não ser traduzida diretamente do sueco<sup>488</sup>, apresenta algumas adaptações, nomeadamente no que se refere aos nomes das personagens e dos locais, assim como de algumas expressões. Apenas a título de exemplo, os nomes das crianças Annika e Tommy são adaptados a Anita e Tomás, a família Settergreen é apresentada como família Santiago, a Vila Villekulla, casa de Pippi, adquire o nome de

---

<sup>485</sup> Cf.: <http://obichodoslivros.blogspot.pt>

<sup>486</sup> Andreia Brites referia-se a esta aparição como uma possível porta de entrada para outras traduções de Astrid Lindgren: “Para além do que o livro vale, por si só, pode ser este o primeiro passo para que outros livros da autora recebam novamente uma tradução em português, como a da coleção de Emílio, o terrível menino que vivia numa quinta e que a Verbo publicou, nos idos de 70 do século passado. São livros de grande qualidade, que ombreiam com os de Roald Dahl em arrojado e sentido de humor e que todas as crianças merecem descobrir na sua formação leitora”. (Brites, 2013: s/p)

<sup>487</sup> Cf.: <http://ojardimassombrado.blogspot.pt>

<sup>488</sup> Em 2015, editada pela Relógio d'Água, surgiu uma edição de *Pippi das Meias Altas*, traduzida, pela primeira vez em Portugal, diretamente do sueco, por Alexandre Pastor.

Vila do Arco-Íris, e o nome completo de Pippi, Pippilotta Delicatessa Windowshade Mackrelmint Efraimsdaugheter Longstocking, chega, nesta edição, ao leitor, como Pippileta Virtualha Persiana Hortelã Efraina Meias Altas. Estas adaptações, em nosso entender, não comprometem a leitura da obra por parte do leitor português, podendo, até, favorecer uma maior aproximação às suas vivências. Com efeito, e de acordo com Eva-Maria Metcalf (1990: 132), o emprego de determinadas palavras e expressões, para além de conferirem um cunho divertido ao discurso, sugeriam associações e conotações relevantes, em língua sueca. Ora, como tais conotações se perderiam num contexto local diferente, as adaptações realizadas, através da adequação de algumas palavras e expressões, mais significativas para o jovem leitor português, favorecem, a nosso ver, a manutenção do tom humorístico e provocador do discurso original.

Esta obra, cujo estrondoso êxito constitui prova do agrado que suscitou junto do público, sobretudo infantil, foi, simultaneamente, fonte de controvérsia, tendo em conta o carácter irreverente e o comportamento anticonvencional da protagonista que acabava por pôr em causa determinadas normas sociais, aspetos que retomaremos adiante. Parodiando muitos dos códigos burgueses dos livros de literatura feminina do século XIX (Metcalf, 1990: 130), este trabalho de Astrid Lindgren encerra uma espécie de teste aos limites da literatura infantil<sup>489</sup>, que Pedro Cerrillo e Cristina Cañamares definem como o princípio de um poderoso movimento de autonomia:

“Pippi was the beginning of a powerful renovating movement which would continue to develop itself, especially in the 60’s when the authoritarianism and the imposed didactic belief from adults broke away, and gave autonomy to children literature: the autonomy was especially based on aesthetic and literary aspects, and not on pedagogic aspects. For the first time childhood was seen by adults by a different point of view and, without doubt, closer to reality.”

(Cerrillo e Cañamares, s/d: 7-8)

A edição selecionada apresenta-se como um livro de pequeno formato, de capa mole, com predominância de texto verbal, tendo sido, todavia, reservado um espaço

---

<sup>489</sup> Na página web dedicada ao prémio ALMA, pode ler-se a propósito das premissas de Astrid Lindgren em relação à criança e às obras a ela destinadas: “Children have the right to good, entertaining, innovative, provocative and complex literature. Astrid Lindgren was prominent in the development of children’s literature as an art form. In works such as Mio, My Son and The Brothers Lionheart and of course via the revolutionary Pippi Longstocking, she stretched the limits of children’s literature.” (Cf.: <http://www.alma.se/en/About-the-award/>, acedido a 9.9.2017).

considerável e uma função complementar à ilustração de Lauren Child. Relevante é, de igual modo, em nosso entender, a mancha gráfica que empresta um cunho dinâmico à obra.

Sobre um fundo verde vivo, a capa integra a representação da protagonista, Pippi, com os adereços que a singularizam (as tranças ruivas espetadas, o vestido com remendos, as meias às riscas – diferentes entre si, e os sapatos grandes), o título, desenhado com recurso a diferentes tamanhos e tipos de letra, e a identificação da autora e da ilustradora. A cor verde de fundo, a sugerir, eventualmente, a comunhão da personagem com a natureza, preenche também a contracapa, elemento onde é apresentado, iconicamente, o Senhor Nelson – o macaco companheiro de Pippi vestido com a indumentária que o caracteriza, e um paratexto dirigido ao pequeno leitor, onde é possível encontrar algumas informações sobre o conteúdo da obra, bem como sobre a autora e a ilustradora.

A folha de rosto, para além de uma muito completa ficha técnica, amplia a representação icónica de Pippi sugerida na capa, colocando em evidência o vestido, as meias e os seus enormes sapatos, indiciando, ainda, através da posição “mãos nas ancas”, o caráter corajoso da protagonista. O índice que se segue serve de guia ao leitor, favorecendo a criação de empatia: a sugestividade dos títulos dos onze capítulos que compõem a obra introduz o pequeno leitor num universo de aventura, alegria e liberdade, com o qual é fácil identificar-se<sup>490</sup>. A encerrar a obra foi incluído um paratexto com informações bibliográficas, complementadas pela fotografia, sobre a autora e a ilustradora, aspeto que nos parece relevante, sobretudo tratando-se de um clássico, uma vez que auxilia o leitor a situar-se no tempo e no espaço que viram nascer a obra.

A irreverência da personagem principal, os seus comportamentos anticonvencionais, assim como uma parte considerável do espaço da ação, são apresentados, de forma direta, logo no primeiro capítulo, o que confere, efetivamente, o tom provocador ao trabalho de Astrid Lindgren, que terá estado na origem “do alvoroço que criou entre os pais e os professores que viam em Pippi um perigo para a

---

<sup>490</sup> Compõem a obra os seguintes capítulos: 1. Pippi vai viver para a Vila do Arco-Íris; 2. Pippi é caçadora de tesouros e intervém numa briga; 3. Pippi joga à apanhada com os polícias; 4. Pippi vai à escola; 5. Pippi sobe a uma árvore; 6. Pippi organiza um passeio; 7. Pippi vai ao circo; 8. Pippi é visitada por ladrões; 9. Pippi vai a um chá; 10. Pippi salva vidas; 11. O aniversário de Pippi.

educação tradicional” (Pastor, 2015: s/p). É neste capítulo que o leitor trava conhecimento com o modo de vestir e calçar de Pippi, com a sua orfandade (vista pela protagonista como algo positivo), com a sua casa, a sua história, algumas das suas habilidades, e ainda com os seus vizinhos.

Pippi é uma menina de nove anos, órfã de mãe e pai, que, até ao momento em que vai habitar a Vila do Arco-Íris, havia vivido no mar, a bordo de um veleiro, tendo tido por companhia uma tripulação de marinheiros. Por vontade própria, assume a sua independência aos nove anos, momento em que se inicia a narrativa, levando consigo um macaco, o Senhor Nelson, companheiro inseparável, e um cavalo, que adquire com algumas das moedas de ouro que herdara do pai. Autónoma, habilidosa, e justa, a protagonista mostra-se detentora de um conjunto de saberes adquiridos nas escolas da vida, que lhe permitem sobreviver sozinha, pondo em causa determinadas normas estabelecidas, aspeto que como refere Azevedo (2013b: 32) é capaz de desestruturar convenções e um certo *status quo* existente.

Para além da genuinidade, coragem e ousadia que caracterizam Pippi, a personagem é dotada de uma força física fora do vulgar, atributo que lhe confere uma espécie de super poder, e que a mesma usa em sua legítima defesa ou em benefício do próximo<sup>491</sup>. Este lado altruísta, acompanhado da alegria de viver que acompanha a personagem, contagiando as outras crianças, contribui para que a importância atribuída (sobretudo pelos adultos) aos seus atos mais irreverentes seja desvalorizada, e se questionem, até, comportamentos como a hipocrisia social ou a pertinência dos saberes veiculados pela escola, de que são exemplo, respetivamente, os capítulos nove, Pippi vai a um chá, e quatro, Pippi vai à escola.

Estes dois capítulos encerram algumas das peripécias mais irreverentes da protagonista, coincidindo com dois dos raros momentos em que Pippi convive com adultos<sup>492</sup> e se vê confrontada com a falta de domínio de regras socialmente

---

<sup>491</sup> A título de exemplo, podemos referir os episódios em que Pippi intervém numa briga de rapazes que, cobardemente, violentavam um colega (capítulo dois); para evitar o lar de acolhimento, prega partidas aos polícias (capítulo três); quando, a caminho de um piquenique, precisa de desviar uma vaca (capítulo seis); quando defende Tomás do ataque do touro (capítulo seis); quando “colabora” com um ator do circo (capítulo sete); quando é assaltada e resolve dar uma lição aos ladrões (capítulo oito); e quando salva duas crianças de um prédio em chamas (capítulo dez);

<sup>492</sup> Para além da mãe de Anita e Tomás, das senhoras que foram convidadas para o chá (capítulo nove), e da professora (capítulo quatro), os adultos que interagem com Pippi, ao longo da narrativa, resumem-se aos polícias que a querem levar para o lar de acolhimento (capítulo três), ao diretor do circo (capítulo sete) e aos ladrões que a visitam (capítulo oito).



estabelecidas. A falta de domínio de tais regras não pode, porém, como defende Teresa Mañà (1995: 18), ser entendida como um comportamento antissocial, uma vez que as regras que lhe permitem conviver são respeitadas. Efetivamente, Pippi mostra, em vários momentos, preocupação em relação aos vizinhos, recomendando-lhes, por exemplo, que regressem a casa para poderem voltar no dia seguinte, que peçam autorização aos pais, e, consciente das suas dificuldades, esforça-se (à sua maneira) para fazer boa figura no dia do chá:

“- Eu bem tento, podes crer, mas já muitas vezes notei que as pessoas achavam que eu não me sabia comportar, apesar de sempre me ter esforçado por me portar o melhor possível. Quando eu andava no mar, não ligávamos muito a essas coisas. Mas prometo-vos: hoje vou mesmo levar tudo muito a sério, para vocês não terem de se envergonhar de mim”.

(Lindgren e Child, 2013: 148)

Pippi recorre à sua história de vida ao reconhecer que não consegue estar à altura do que é socialmente esperado. Não podendo ser considerada uma desculpa, pois a protagonista apenas faz uso de tal justificação em dois momentos da narrativa<sup>493</sup>, Pippi mostra uma certa compaixão para consigo mesma, recordando que é “uma criança que tem uma mãe que é um anjo e um pai que é o rei da ilha selvagem, e que passou a vida inteira no mar a bordo de um veleiro (...)” (Lindgren e Child, 2013: 17; 69).

Por detrás de um discurso predominantemente humorístico, Astrid Lindgren consegue, com efeito, trazer para o palco da literatura infantil temas difíceis como a morte, como vimos atrás, ou o bullying, como acontece, por exemplo, no episódio descrito no capítulo dois, onde Pippi intervém numa briga em defesa de um rapaz que estava a ser vítima de violência física. Neste episódio, Pippi mostra o seu apurado sentido de justiça acompanhado de uma serenidade que chega a ser desconcertante<sup>494</sup>. Depois de ter interrompido a briga e de ela própria ter sido alvo de troça, Pippi (usando da sua força) afasta calmamente os rapazes<sup>495</sup>:

---

<sup>493</sup> Referimo-nos aos episódios em que Pippi justifica as suas mentiras aos vizinhos Anita e Tomás, logo no primeiro capítulo, e ao dia em que vai à escola, como reação à falta de paciência da professora (capítulo quatro).

<sup>494</sup> Este comportamento algo desconcertante de Pippi vai repetir-se, por exemplo, no capítulo oito (Pippi é visitada por ladrões) quando a protagonista, depois de ter feito perceber aos ladrões que não a iriam conseguir roubar, dança com eles, dá-lhes de comer, e ainda lhes oferece uma moeda.

<sup>495</sup> Este episódio daria lugar a uma interessante reflexão sobre questões de género na literatura para a infância. A obra tem sido, efetivamente, alvo de estudos nesse sentido. A título de exemplo, cf.: Lynch (2016), um interessante trabalho que dá conta de um estudo levado a efeito junto da Educação Pré-Escolar, no sul da Suécia, sobre as representações do feminino na literatura infantil. Curiosamente, não obstante a boa fama de que goza a Suécia no que à igualdade de géneros diz respeito, a autora, tendo concluído que as representações do masculino se sobrepujam às do feminino, considera que é necessário um olhar atento a produção

“- Vocês são uns cobardes. Atiram-se cinco contra um único miúdo. Isso é cobardia. E depois ainda começam a empurrar uma rapariguinha indefesa. Que tipos horríveis, fogo! – protestou Pippi. – Venham, vamos para casa – ordenou ela a Tomás e Anita. E, virando-se para Vitinho, disse: - Se eles voltarem a fazer-te mal, vem ter comigo!”

(Lindgren e Child, 2013: 37)

A chegada de Pippi à pequena cidade sueca onde se desenrola a ação é motivo de alegria para Anita e Tomás, os seus vizinhos, duas crianças que, representando o papel de “meninos bem comportados”, se apercebem que as suas vidas estavam, afinal, repletas de monotonia, porque sujeitas a regras inibidoras da natural liberdade infantil. A criatividade de Pippi vem revelar-se, deste modo, uma inesgotável fonte de aventura e prazer, e, ao mesmo tempo, um manancial de aprendizagem. Manifestando um completo despreendimento por tudo o que é material, revelado, por exemplo na forma modesta de vestir e calçar, e uma ânsia desmedida de liberdade, Pippi recria o mito do bom selvagem e da vivência em comunhão com a natureza (Azevedo, 2012: 31), chegando a ser-lhe reconhecido(publicamente) o estatuto de heroína, no capítulo dez, Pippi salva vidas, quando a menina livra de um incêndio duas crianças presas num prédio em chamas.

O referido capítulo condensa, a nosso ver, a essência da protagonista, funcionando como uma espécie de síntese das regras de vida de Pippi, sendo possível depreender das ações descritas, os valores que norteiam a sua conduta. Um domingo agradável para Pippi contemplou:

- Dar o pequeno almoço ao Senhor Nelson;
- Dar-se conta de como ele é querido;
- Dar de comer ao cavalo;
- Escovar o cavalo;
- Contar uma história ao cavalo;
- Pintar um grande desenho no papel de parede;
- Sentar-se junto à cómoda a ver os seus tesouros e recordar cada história /

memória associada a cada pequeno objeto.

---

literária para este público, tendo em conta o importante papel que desempenha ao nível da formação da identidade: “Literature can influence identity formation because it provides insights into society’s values as well as the gendered social world. The under representation of females in cultural products reinforces the idea that girls and their stories are less important than boys and their stories” (Lynch, 2016: 423).

- Ensinar o Nelson a dançar dança escocesa (apesar de ele não ter conseguido aprender);

- Fechar-se no baú da lenha fingindo ser uma sardinha em lata (e sentir pena de não ter Anita e Tomás consigo para que também pudessem fazer de sardinhas);

- Andar a cavalo;

- Salvar duas crianças de um prédio em chamas;

Concordamos, pois, com Fernando Azevedo (2012: 31) quando refere: “Graças à sua criatividade exuberante, Pipi não para de inventar novas situações ou novas possibilidades de ação: ela constrói, com efeito, com audácia e mestria, o seu projeto de independência e de experimentação quotidiana, evitando as estratégias que a possam contrariar nesse feito”. Fazendo justiça ao estatuto de clássico, este trabalho de Astrid Lindgren reveste-se, assim, de grande atualidade. Do elogio do belo, do simples e do genuíno, passando pela reflexão sobre o lugar da criança na sociedade, até ao questionamento de determinadas convenções, acreditamos que esta obra, como referiu Carla Maia de Almeida (2016: s/p) “continue a provocar alguns arrepios”.

### 2.2.2. As Aventuras de Pinóquio

Este clássico italiano, da autoria de Carlo Collodi, originalmente publicado em folhetim no *Il giornale per i bambini*, entre julho de 1881 e janeiro de 1883, conhece a sua primeira publicação em livro nesse mesmo ano. Alvo de numerosíssimas edições e adaptações, a obra tem sido igualmente objeto de estudo por vários investigadores que propõem distintos caminhos de leitura.

Amparo Sánchez (2004: 51-52), que defende que Pinóquio é um dos livros mais conhecidos das crianças de todo o mundo, apresenta uma interessante síntese histórica das principais publicações da obra, desde o seu nascimento até à segunda guerra mundial, onde é possível constatar a velocidade de difusão do livro, quer dentro, quer fora do país. Do Reino Unido, passando pelos Estados Unidos, Alemanha e França até aos restantes continentes, a obra adquiriu, num curto espaço de tempo, uma dimensão de universalidade, que se viu confirmada pelas adaptações a outras linguagens, nomeadamente ao cinema. Com efeito, como refere José António Gomes (2007b: 70), apesar de ter nascido numa época conturbada da história italiana, e de o seu criador se encontrar envolvido nas lutas que então se travavam, “*Le aventure de Pinocchio* tem tanto de italiano como de universal”.

Enquadrado no domínio da Educação Literária, Fernando Azevedo (2013a: 54-60), baseando-se num conjunto de propostas de leitura emergentes da visão de um considerável número de autores, refere-se ao clássico de Collodi sob diferentes perspetivas, das quais destacamos: a controvérsia em relação ao seu estatuto de clássico, tendo em conta a tristeza e os seres disfóricos que a povoam; a sua leitura à luz de romance de formação (*Bildungsroman*)<sup>496</sup> e/ou de conjunto de aventuras de aprendizagem; e a sua componente humorística, que, de acordo com o autor, “abre a porta ao picaresco e ao maravilhoso” (Azevedo, 2013a: 56).

O fascínio que esta obra provoca parece, com efeito, residir na hábil conjugação das vozes que dela ecoam, e que se fazem ouvir através de um discurso pautado pelo

---

<sup>496</sup> Para aprofundar a leitura da obra sob a perspetiva de romance de formação, veja-se Araújo et al (2012).

humor. Uma componente que atua, em nosso entender, como atenuante da dureza que alguns episódios deixam transparecer.

De entre as linguagens que emergem de *As Aventuras de Pinóquio*, é possível, segundo Amparo Vásquez Sánchez (2004: 53) encontrar ecos da fábula, através dos animais humanizados, do maravilhoso, do teatro, pela vivacidade do diálogo, e do relato de aventuras, pela tensão presente em cada episódio, ingredientes a que José António Gomes (2007b: 70) acrescenta “o diálogo sábio entre um narrador adulto e um narratário criança”. Ambos os autores partilham da opinião de que na origem da popularidade da obra se encontra, para além dos aspetos referidos, a facilidade de identificação do leitor infantil com o protagonista, uma empatia natural proporcionada pela hábil junção da irreverência e da generosidade da personagem, que tornam o relato ora divertido, ora comovente:

“El éxito está en que es un libro muy humano y llega directamente a las emociones de los lectores ya que las aventuras y desventuras de su protagonista no son más que una fábula de la vida humana, del bien y del mal, de los errores y de los aciertos.”

(Vázquez Sánchez, 2004: 53)

O triunfo de Pinóquio<sup>497</sup>, que corresponde ao desejado final feliz, simbolizando a vitória do bem sobre o mal, poderá ser lido como uma espécie de corolário da obra, que permite ao leitor projetar-se na mesma. A asserção de Fernando Azevedo (2013a: 60) elucida, a nosso ver, este efeito: “esta obra mostra ao leitor como alguém quando lhe são facultadas oportunidades pode assumir responsabilidades e tornar-se um membro proficiente da sociedade.”

Inquestionável parece ser o cunho educativo que sobressai da obra, aspeto que se prende com um dos traços identitários da literatura infantil da época, o discurso moralizante (Gomes, 2007b: 70), e com as influências que Collodi terá recebido de Mazzini, devendo a literatura educar, guiar consciências e apontar metas (Sánchez, 2004: 51). Efetivamente, apesar de o protagonista agir como um não modelo, revelando-se constantemente um ser sem preocupações morais nem sociais, (Azevedo,

---

<sup>497</sup> O triunfo de Pinóquio é visto sob diferentes perspetivas. Por exemplo, à luz da formação do leitor, Alberto Manguel (2007: 24-27) considera que Pinóquio fracassou, uma vez que o seu (parco) domínio da leitura não lhe oferece condições para “questionar a sociedade, deixar a descoberto os seus males, e tentar uma mudança” (Manguel, 2007: 27).

2013a: 56) o discurso narrativo de causa-efeito, com lugar à recompensa pelo bem e castigo pelo mal, deixa transparecer os objetivos didáticos subjacentes ao texto.

Partindo da edição selecionada no âmbito deste estudo, uma das mais recentes publicadas em Portugal, deter-nos-emos, de seguida, em aspetos que, ampliados pela componente pictórica, proporcionam, em nosso entender, um olhar diferente sobre *As Aventuras de Pinóquio*.

Roberto Innocenti, ilustrador italiano, cujo trabalho se distingue pela abundância e riqueza de pormenores das suas composições, oferece ao texto de Collodi um contexto que o aproxima das suas origens, funcionando, como refere Gabriela Sotto Mayor (2016: 18), como um precioso auxiliar de interpretação:

“Cria-se o mundo ficcional recriando, através de imagens, os elementos que integram a narrativa (cenário, objetos, personagens, vestuário e pontos de vista), característicos de uma determinada época ou tempo. Neste sentido, encaramos a ilustração como um meio de criação de cor local, de modo a que a criança possa reconhecer os modelos culturais que suportam a narrativa e, recorrendo a vários processos, a intersemiotividade auxilia o leitor pouco experiente a cooperar na interpretação daquela signica.”

Os quadros criados pelo ilustrador são, efetivamente, capazes de transportar o leitor para a Itália rural e pobre do século XIX, ao mesmo tempo que o situam num clima emocional concreto. Através do detalhe das ilustrações, que convidam o leitor a demorar-se na sua observação, a componente pictórica, para além de ditar o ritmo de leitura (Sotto Mayor, 2016: 24), funciona também como uma espécie de dicionário ilustrado (da época e do texto), constituindo uma importante fonte de conhecimento enciclopédico.

A obra, um livro de grande formato, de capa dura com lombada de tecido, sobre a qual se encontra gravado o título da obra e os seus autores, apresenta uma sobrecapa, correspondente a uma das ilustrações do interior da publicação, que se prolonga por duas badanas. Na badana inicial encontra-se um breve paratexto, dirigido ao leitor infantil, no qual Pinóquio é apresentado em termos comparativos com outros meninos, “Como muitos meninos, Pinóquio, o protagonista desta história, gosta de fazer traquinices, desobedecer aos pais e estudar o menos possível (...)” (Murray, 2015: badana); são desveladas algumas das suas desventuras, “(...) queima os pés num braseiro, é enforcado numa árvore, utilizado como cão de guarda para vigiar galinhas...”

(Murray, 2015: badana); e é criado um clima de suspense, “mas não será demasiado tarde?” (Murray, 2015: badana). A badana final apresenta um breve texto com informações biobibliográficas do autor e do ilustrador, aspecto que, como já referimos a propósito do trabalho de Astrid Lindgren, se reveste de particular importância nas obras que adquiriram o estatuto de clássico.

Respeitando a estrutura original, o texto divide-se em trinta e seis capítulos, apresentando-se, nesta edição, emoldurado, sobre um fundo pastel que vai mudando de tonalidade de cada vez que um capítulo dá lugar a outro. Importa referir que uma das principais mudanças sofridas por via da adaptação, da responsabilidade de M. A. Murray, foi o encurtamento dos títulos dos capítulos, que deixam, deste modo, de corresponder à sua versão original. Esta opção, embora contrarie, de certo modo, as origens da obra, no que à publicação em folhetim diz respeito, é indutora de um maior suspense. Por outro lado, a riqueza do texto icónico compensa a ausência de informação veiculada pelos títulos.

O leitor é convidado a entrar na obra através de uma sobrecapa profusamente ilustrada, que remete para o episódio em que Pinóquio encontra o gato e a raposa, ilustração que se repetirá no interior da obra, no momento narrativo correspondente (capítulo 12). A observação deste elemento paratextual permite antecipar um conjunto de informações que facilitará a entrada no ambiente narrativo. A paisagem rural, composta por pequenas casas, quintais e pessoas entregues aos seus afazeres, como cuidar de aves de capoeira ou transportar lenha, encontra-se coberta de neve: elementos que contêm informação espaciotemporal. Integrado na paisagem, aparece Pinóquio, que dialoga com o gato e a raposa, quais transeuntes no caminho, um aspecto que se revela particularmente importante no que respeita à desconstrução da imagem estereotipada de Pinóquio, o boneco de nariz comprido. Com efeito, à exceção do título que faz sobressair o nome do protagonista, a representação da personagem, neste contexto, não é alvo de nenhum tipo de destaque, o que, em nosso entender, faz justiça ao texto de Collodi, desmistificando a ideia veiculada sobretudo pela Walt Disney, que associou Pinóquio à mentira e ao conseqüente crescimento do nariz. Em boa verdade, a primeira vez que o nariz da personagem cresce, fruto de uma mentira, é já no capítulo 17, voltando a repetir-se no capítulo 29.

Ao longo da obra, a ilustração irá revelar-se não apenas o auxiliar de interpretação, a que fizemos referência anteriormente, mas também uma espécie de ferramenta de combate ao estereótipo. Através do conhecimento da dureza da realidade da época, a visão do leitor sobre o boneco traquinas tenderá, a nosso ver, a adquirir novos sentidos.

Para além de um conjunto considerável de quadros pictóricos, de dimensão variada, que vão pontuando o texto, a edição em apreço integra ainda nove ilustrações de dupla página e igual número de ilustrações de página completa, onde a minúcia das composições é o elemento a destacar. Atente-se, por exemplo, na representação do interior da oficina de Mestre Cereja (Collodi e Innocenti, 2015: 9) e da perturbação que a personagem experimenta, assim como da sua briga com Gepeto (Collodi e Innocenti, 2015: 12), ilustrações que nos parecem particularmente relevantes sobretudo porque correspondentes a um dos momentos da narrativa, os dois primeiros capítulos, que, pelo facto de não integrarem grande parte das adaptações, principalmente cinematográficas, não são conhecidos dos (pequenos) leitores. Esta parece, efetivamente, constituir uma das preocupações do ilustrador, tendo em conta os momentos narrativos que seleciona para representar iconicamente, e dos quais fazem parte, entre outros, o episódio da taberna do camarão vermelho<sup>498</sup> (capítulo 13), o enforcamento de Pinóquio (capítulo 15), Pinóquio a fazer de cão de guarda (capítulo XXII), a ilha das abelhas laboriosas (capítulo 24), o pescador verde que se prepara para fritar Pinóquio (capítulo 28), ou o momento em que Pinóquio, transformado em burrinho, é atirado ao mar (capítulo 33).

Assistimos, através desta componente, à representação de espaços reais, de que são exemplo as ruas ou o interior das casas, e de espaços imaginários como o campo dos milagres ou a terra dos brinquedos.

As composições alusivas às ruas e à sua agitação, provocada pela presença de pessoas entregues aos seus inúmeros ofícios (lavadeiras, costureiras, vendedores ambulantes que puxam carrinhos, comerciantes, polícias...), além de fornecerem uma detalhada informação cultural, histórica e enciclopédica (atente-se, por exemplo, nos

---

<sup>498</sup> Este espaço é designado, noutras edições, como taberna do caranguejo encarnado.



letreiros, no vestuário ou nas ferramentas de cada ofício), permitem ao leitor contrastar as vontades de Pinóquio com a realidade e as necessidades da época. A representação do interior das casas, das oficinas ou dos estabelecimentos comerciais, proporciona a entrada do leitor na intimidade da vida das personagens, fazendo-o participar da mesma, através da experimentação de diferentes emoções. A comparação de alguns espaços permite, paralelamente, perceber determinadas realidades sociais, de que é exemplo a abundância presente no interior da taberna do camarão vermelho (capítulo 13), cujo dono se revela cúmplice do gato e da raposa, contrastante com a escassez em casa de Gepeto (capítulo 5 e 6), que se dedica ao ofício de carpinteiro.

O contraste parece, aliás, ser um dos meios utilizados pelo ilustrador para potenciar uma das mensagens veiculadas pelo texto, a da necessidade de aprender um ofício para não passar fome nem precisar de pedir esmola. A alegria emergente do colorido da representação da ilha das abelhas laboriosas, um lugar onde, nas palavras de Pinóquio “as ruas fervilhavam de gente que corria atarefada de um lado para o outro: todos trabalhavam, todos tinham algo para fazer. Não havia um único mandrião ou vagabundo, nem procurando com uma lanterna” (Collodi e Innocenti, 2015: 109), contrasta com o cinzento de outros espaços onde é possível encontrar pessoas entregues à observação da vida alheia, como acontece nos primeiros capítulos, onde os habitantes contemplam a fuga de Pinóquio, apontando o dedo a Gepeto. Com efeito, para além do momento em que, já no final da narrativa, Pinóquio se entrega ao trabalho (capítulo 36), apenas encontraremos o mesmo colorido na representação de espaços imaginários, como acontece, por exemplo, no campo dos milagres, uma espécie de lugar do sonho ou da utopia, que para Pinóquio se materializaria num mundo sem pobreza e sem tristeza: “Queria ter um lindo palácio, mil cavalinhos de madeira e mil cavaliças, para me poder divertir, uma cave cheia de licores de rosólio e de alquermes, e uma estante toda cheia de fruta caramelizada, de tartes, de bolos-rei, de doces de amêndoa e de pasteis de nata.” (Collodi e Innocenti, 2015: 82).

A componente pictórica serve ainda para ilustrar o insólito de alguns episódios como o interior do tribunal que condena injustamente Pinóquio (capítulo 19), ou a serpente com a cauda em chamas (capítulo 20), capítulos representativos de dois dos ingredientes que compõem o texto: a compaixão que Pinóquio consegue despertar

junto do leitor, e o humor, atenuante das (in)justiças de que Pinóquio é vítima. Com efeito, o discurso de Collodi desenrola-se de modo a que o leitor ora se sinta solidário com Pinóquio, capaz de despertar a sua compaixão, ora se alegre com as suas “vitórias”. Os episódios em que Pinóquio tem fome e frio, de que são exemplo os capítulos 5, 6 e 7, correspondentes à “fuga” da omelete, à água que é derramada sobre a cabeça do boneco, e ao momento em que queima os pés no braseiro; quando Pinóquio é enforcado (capítulo 15); ou quando é levado pelos polícias depois de ter ajudado Eugénio, o seu colega de escola (capítulo 27), são capazes de enternecer o leitor ao ponto de se compadecer do irreverente boneco, deixando-o preparado para se alegrar com os seus pequenos triunfos, mesmo se conseguidos à custa da desobediência. Atente-se, a este propósito, no episódio em que Pinóquio consegue soltar-se dos polícias que o levavam injustamente para a prisão (capítulo 27), sendo perseguido por Asas de Ouro, um enorme cão que o protagonista acaba por salvar de morrer afogado. Esta ação, por sua vez, irá gerar um retorno quase imediato, pois é Asas de Ouro que, no capítulo 29, impedirá que Pinóquio vá parar à frigideira: um exemplo do discurso de causa-efeito a que nos referíamos atrás, respeitante, neste caso, à recompensa pelas boas ações.

A merecer um apontamento encontra-se, a nosso ver, a questão da memória, que Roberto Innocenti materializou através da evocação dos retratos antigos que dão corpo às ilustrações correspondentes aos momentos em que Pinóquio, a pedido da fada, frequenta a escola pública (capítulo 26), e ao momento final, quando Pinóquio se transforma num menino de verdade (capítulo 36).

A lembrar os antigos álbuns de fotografias, na ilustração relativa à escola é possível ver, em frente à porta da escola, preparado para a fotografia, um grupo de rapazes, acompanhados do professor que abraça Pinóquio (recorde-se que o boneco era, neste momento narrativo, o único aluno empenhado, e por conseguinte, merecedor das atenções do mestre). Um olhar atento permite ler o que se encontra gravado na placa junto à porta, “ginnasio maschile de amicis”, pormenor que realça a realidade do sistema educativo da época.

No retrato correspondente ao desenlace da narrativa, encontram-se, posicionados para a fotografia, Gepeto envergando um fato, Pinóquio já menino de

verdade, vestido a preceito, e, entre os dois, Pinóquio o boneco, reclinado numa cadeira. Um instantâneo que parece pretender registar o triunfo de Pinóquio, materializado não apenas na sua transformação, mas também na nova condição social adquirida, cumprindo-se, deste modo, a profecia, presente em vários momentos da narrativa, sobre a importância do trabalho. Uma observação mais atenta, permite, todavia, questionar este desfecho, uma vez que a sombra de Pinóquio, menino de verdade, projetada na parede, corresponde a uma silhueta que remete para o Pinóquio boneco, mecanismo que, a nosso ver, poderá servir para ilustrar a última observação de Pinóquio “«Como eu era cómico, quando era um boneco!... e como estou feliz agora por me ter tornado um miúdo bem-comportado!...»” (Collodi e Innocenti, 2015: 191), ou para abrir espaço a novas leituras e reflexões. Aliás, esse espaço à reflexão parece prolongar-se na ilustração escolhida para encerrar a obra, um recanto da aldeia onde são visíveis elementos indicadores da passagem do tempo, como sinais de trânsito, antenas de televisão, uma moto que parece abandonada e a rua deserta.

Possibilitando distintos ângulos de leitura, o trabalho de Collodi complementado pelo de Innocenti, corresponde, efetivamente, ao conceito de clássico. Se o texto faz justiça à premissa de leitura formativa capaz de dar forma a experiências futuras, como refere Calvino (1991: 8), a ilustração cumpre a função, de acordo com o mesmo autor, de situar o leitor no espaço e no tempo: “Para se poder ler os clássicos deve-se também determinar «donde» estamos a lê-los, senão tanto o livro como o leitor perdem-se numa nuvem sem tempo” (Calvino, 1991: 8).

### 2.2.3. Poetas de Hoje e de Ontem

Esta coletânea de poesia reúne um conjunto de sessenta e cinco textos, correspondentes às vozes de trinta e três autores portugueses que escreveram entre o século XIII e o século XXI. Fazendo justiça ao título, os poemas encontram-se organizados de forma decrescente: dos mais recentes para os mais antigos.

Integram a coletânea, respeitando a ordem pela qual surgem na obra, os nomes de Alice Gomes, Almada Negreiros, Álvaro Magalhães, António Botto, António Correia de Oliveira, António Gedeão, António José Forte, António Torrado, Eugénio de Andrade, Fernanda de Castro, Fernando Pessoa, Ary dos Santos, José Jorge Letria, Luísa Ducla Soares, Manuel Freire, Maria Alberta Meneres, Mariana Aguilar, Matilde Rosa Araújo, Miguel Torga, Sebastião da Gama, Afonso Lopes Vieira, Augusto Gil, Guerra Junqueiro, Almeida Garrett, João de Deus, Bocage, Marquesa de Alorna, Nicolau Tolentino, D. Francisco Manuel de Melo, Francisco Rodrigues Lobo, Luís de Camões, Gil Vicente e D. Dinis.

Tendo em conta o destinatário que as coordenadoras deste trabalho consideraram preferencial, “Para os mais novos: dos 8 aos 16” (Varanda e Santos, 2007: contracapa), idade que Matilde Rosa Araújo, autora do prefácio, denomina de “Estrada de inquietação e sonho, descoberta da realidade do próprio mundo” (Araújo, 2007: 7), esta seleção constitui, a nosso ver, uma mostra capaz de introduzir o jovem leitor no universo da poesia de autor. Efetivamente, estes poemas estabelecem a ligação entre a poesia onde predomina a dimensão lúdica, ou, como refere José António Gomes (1993: 67), “uma vocação para o acompanhamento de movimentos e jogos corporais”, destinada preferencialmente a pré-leitores ou a leitores iniciais<sup>499</sup>, e a poesia de autor, aquela que, nas palavras de Rui Marques Veloso e Leonor Riscado (2002: 28), é propícia à “manducação da palavra”,

“O contacto com os contos e a poesia de autor vem permitir novas descobertas e novas surpresas gratificantes – ao prazer das sonoridades juntam-se, agora, os prazeres da «manducação da palavra» mas também da espeleologia dos seus sentidos; e algumas dessas experiências são apenas vividas e recriadas interiormente, transformadas em segredo indizível mas constantemente reatualizável no íntimo de cada um.”

---

<sup>499</sup> A título de exemplo, podemos referir o trabalho de Luísa Ducla Soares que integrava o primeiro conjunto temático, *O Som das Lengalengas*. Cf.: Capítulo I, Parte III.

Entre as vozes que se cruzam nesta obra encontram-se nomes que foram agraciados com prêmios relevantes. A título de exemplo, o Grande Prémio Gulbenkian de Literatura para Crianças foi atribuído a Maria Alberta Menéres, Matilde Rosa Araújo, António Torrado, Álvaro Magalhães e Luísa Ducla Soares, autora igualmente nomeada candidata ao Prémio Hans Christian Andersen. Este aspeto reveste-se de particular importância, no contexto do nosso estudo, uma vez que o estatuto de clássico também se prende com o reconhecimento da qualidade das obras, como referimos no ponto dedicado às considerações teóricas.

No âmbito da mesma questão, e retomando a premissa da adaptação das obras a outras linguagens artísticas, este trabalho integra autores cujos textos foram transpostos para outras linguagens, nomeadamente para a canção. De José Afonso, autor de composições musicais para poemas de Camões e Pessoa, passando pelo Padre Tomás Borba, responsável por musicar poemas de Afonso Lopes Vieira, Fernando Lopes-Graça, que musicou textos de Eugénio de Andrade e de Matilde Rosa Araújo, ao Bando dos Gambozinos, grupo com colaboração musical assídua com a mesma escritora e ainda junto de autores como Álvaro Magalhães ou Luísa Ducla Soares, é significativo o número de escritores presentes nesta obra, cujo trabalho ultrapassou as fronteiras da literatura.

Neste sentido, a coletânea de poesia em apreço constitui um meio privilegiado de convívio com a arte e de estreitamento de laços com o património literário português, questão que, segundo Ana Margarida Ramos (2007a: 104), se encontra intimamente ligada à literatura para a infância, considerada pela investigadora “praticamente a única responsável pela manutenção de um património literário e cultural que de outro modo teria ficado limitado aos estudos académicos de cariz etnográfico e antropológico.”

Decorrente da representatividade autoral e do número de textos, percorre a obra uma significativa variedade de temáticas, como veremos adiante, aspeto propício ao alargamento do repertório literário, e, simultaneamente, à manifestação de preferências.

A sugerir uma espécie de viagem no tempo, o convite para iniciar a leitura desta obra é feito através de uma capa mole de fundo verde, sobre a qual se encontram representados iconicamente Luís de Camões e Fernando Pessoa, instalados sobre um mostrador de relógio que contém, no lugar reservado às horas, a indicação dos séculos que o leitor é convidado a percorrer, e um segmento textual correspondente ao subtítulo da obra: *do século XIII ao XXI para os mais novos*. O título e a identificação das autoras da seleção, do prefácio e da ilustração, completam este cenário a remeter para os “verdes campos” de Camões ou para a temática de cunho naturalista que perpassa um considerável número de poemas. Uma sugestão, a nosso ver, ampliada pela representação das flores que substituem os ponteiros do relógio.

Depois de uma lombada de cor preta, com indicação do título e do nome da editora, Chimpanzé Intelectual<sup>500</sup>, o leitor é convidado a deter-se na contracapa, elemento que contém, sobre um fundo cor de laranja, a lista dos autores que dão corpo à coletânea, organizados por séculos, pela ordem em que surgem no seu interior. A cor quente escolhida para dominar este espaço, que voltará a repetir-se como cor de fundo da página dedicada à “advertência”, parece sugerir o aconchego característico de um encontro de amigos. Com efeito, as autoras da seleção apresentam, na referida página, como um dos objetivos do seu trabalho “mostrar aos mais novos que os poetas também os amam e por isso escrevem para eles.” (Varanda e Santos, 2007: 8). Duas badanas com a mesma cor de fundo da lombada acolhem notas biobibliográficas sobre as autoras da seleção (badana inicial) e apresentam ao leitor a divertida personagem que protagoniza um dos poemas de Bocage. Este elemento pictórico, cuja posição sugere a indicação de um caminho, uma vez que se encontra na badana final, constitui uma espécie de convite a regressar à obra, encerrando, a nosso ver, a mensagem da inesgotabilidade do texto poético.

À ficha técnica, e a uma folha de rosto onde se repetem os motivos da capa, segue-se o índice, um paratexto cuja organização favorece a orientação do leitor. Atente-se, por exemplo, na mudança de cor utilizada na grafia do nome dos autores: enquanto ao século XX e XXI corresponde a cor azul, aos séculos XVIII e XIX corresponde

---

<sup>500</sup> Referimo-nos à primeira edição da obra, pois as edições posteriores são da Escritório Editora.

a cor verde, sendo o violeta a cor identificadora dos autores dos séculos anteriores, tonalidades que se repetirão, enquanto fundo, nos separadores respectivos. Pequenos apontamentos pictóricos, que o leitor voltará a encontrar no interior da obra, completam esta dupla página.

Do breve prefácio da autoria de Matilde Rosa Araújo, destaca-se o elogio ao trabalho das autoras da seleção, que, segundo a escritora, não dissociam o ato de ensinar da força da poesia, “Professoras, ambas trazem, nesta escolha, a vivência pedagógica que não ignorou a força da Poesia – a dos textos e a Poesia que integra o verdadeiro ato de ensinar.” (Araújo, 2007: 7). O terno olhar sobre a infância, tão característico de Matilde, dá corpo ao comentário sobre os destinatários da obra, a que já nos referimos anteriormente.

“Advertência” é o paratexto que se segue, uma nota das responsáveis pela seleção, onde são apresentados ao leitor os objetivos subjacentes ao trabalho realizado, como a criação de hábitos de leitura e o desenvolvimento do gosto pela poesia e pelos poetas portugueses. Esta nota serve ainda para fornecer uma breve explicação sobre a metodologia, onde as autoras justificam a opção de ter iniciado a coletânea com os poemas mais recentes, com a questão da proximidade temporal para com o jovem leitor. O amor à poesia transparece das últimas palavras “é preciso agradecer-lhes (aos poetas) e a melhor forma de o fazer é lê-los e conhecê-los.” (Varanda e Santos, 2007: 8), mensagem que continua a ecoar na dedicatória.

A partir da página 10, a obra obedece à metodologia apresentada: depois de um separador de cor com a indicação do período de tempo e dos autores que lhe correspondem, segue-se uma breve nota biográfica do autor e os poemas selecionados. A inclusão dos pequenos textos de índole biográfica são, em nosso entender, uma das mais-valias desta coletânea, na medida em que auxiliam o leitor (e o mediador) a situar os poemas na época e a lê-los à luz dos respectivos contextos históricos, o que resultará num maior usufruto do texto.

Em relação às temáticas dominantes, destacam-se a natureza, a infância e as memórias a ela associadas, a escola, a história de Portugal, os livros, o amor e a crítica

social. O humor, vestindo por vezes a roupagem do insólito ou do absurdo, atravessa textos de todas as épocas.

O cunho naturalista impõe-se, como atrás referimos, num considerável número de poemas. Esta tendência desdobra-se em textos ora voltados para a temática animal ora para a ambiental, adquirindo neste caso uma dimensão mais contemplativa.

Os textos de Afonso Lopes Vieira, autor que deixa verter para os seus poemas o ideário franciscano de comunhão do homem com os animais (Gomes et al, 2007: 17) constituem um bom exemplo da temática animal, sendo o poema “Os Burros” particularmente revelador de tal ideário. Sob perspetivas distintas, o tema repete-se com Alice Gomes, Miguel Torga e ainda com Bocage e Marquesa de Alorna, adquirindo, em relação aos últimos, a forma de fábula.

A temática ambiental atravessa, por exemplo, a poesia de Eugénio de Andrade, dando voz ao seu admirável amor à natureza e à vida (Silva, 2005: 44), de Matilde Rosa Araújo, com a entoação de “Loas à Chuva e ao Vento”, de Maria Alberta Menéres, rodando ao ritmo do “Girassol”, ou de Camões, sob a forma de “Cantiga”, para nos referirmos apenas aos textos onde o tema sobressai de modo mais explícito.

A infância e as memórias a ela associadas constitui o tema dominante na obra. Com efeito, tendo em conta que a coletânea se compõe maioritariamente de textos escritos nos séculos XX e XXI, é significativo o conjunto de autores que convoca a infância e o universo infantil para a poesia, fazendo despertar no leitor emoções distintas. Convivem, deste modo, “O mesmo rapaz de sempre” de Álvaro Magalhães com o “Rapaz do Trapézio Voador” de António José Forte; a “Cantiga de Embalar” e os “Cinco Réis de Gente” de António Botto, com o “Segredo” de Miguel Torga; “Os Ferrinhos”, de José Jorge Letria, com “O Castelo de Areia” de Luísa Ducla Soares, “O Prato da Menina” de Maria Alberta Menéres, “O Jarrinho” de Fernando Pessoa, e o “Brinquedo” de Miguel Torga, com “O Chapéuzinho” e o “Cavalinho, Cavalinho” de Matilde Rosa Araújo, autora que, segundo Sara Reis da Silva (Silva, 2017: 53), faz da delicadeza e do respeito e humanismo com que trata a infância, a sua pedra de toque. A emoção despertada pela “Balada de Neve”, de Augusto Gil, poema evocador do sofrimento infantil, encontra uma espécie de bálsamo no “Perfume da Infância”, de Mariana Aguilár.



Ainda dentro do universo infantil, a escola, e as escolas da vida, dão corpo a textos como “O Meu Primeiro Exame de Menina”, de Fernanda de Castro, “Aprender a Estudar”, de Ary dos Santos, ou “Os Livros” de José Jorge Letria, poema que leva o leitor ao encontro de *Pinóquio*, de *D. Quixote* e de *Alice*. A convocação de outros textos pode, aliás, ser igualmente encontrada nos poemas-fábula, a que já nos referimos, em Sebastião da Gama, com o “Conto em Verso da Princesa Roubada”, em Ary dos Santos, com “in Tempo da Lenda das Amendoeiras”, em António Gedeão, com “Impressão Digital”, e ainda nos poemas de cunho histórico, como “Luís, o Poeta, Salva a Nado o Poema”, de Almada Negreiros, “Ó Pátria és Minha Mãe”, de António Correia de Oliveira, “Eles”, de Manuel Freire, “O Mostrengo” e “No Comboio Descendente”, de Fernando Pessoa, texto do qual emergem, segundo José António Gomes, Sara Reis da Silva e Ana Margarida Ramos (2007: 31), obsessões pessoais como a tónica do absurdo da existência e a meditação sobre o destino nacional.

O absurdo e o insólito são, efetivamente, ingredientes que marcam presença em diversos textos. De Luísa Ducla Soares, autora exímia na exploração das virtualidades lúdico-semânticas da língua (Gomes, 2017: 55), com o seu célebre “Abecedário Maluco”, passando por António Torrado, com “Lindo Monstro” e “Dona Vanda”, Matilde Rosa Araújo, com o divertido poema “Mise”, António José Forte, com “O Ilusionista”, até João de Deus, com “Beijo” e “Dia de Anos”, e Gil Vicente, com o “Auto de Mofina Mendes”, o humor atravessa o tempo no que à poesia diz respeito.

Dos textos mais antigos sobressai a temática do amor e da crítica social, de que são exemplo os textos de Guerra Junqueiro, Almeida Garrett, Luís de Camões ou D. Dinis, no caso do primeiro tema; e Bocage, Marquesa de Alorna, Nicolau Tolentino, D. Francisco Manuel de Melo, Francisco Rodrigues Lobo, e Gil Vicente, no que respeita à crítica social.

Ainda um apontamento para os poemas que, a nosso ver, convidam o leitor a refletir sobre a própria arte de escrever, constituindo uma espécie de elogio à criação literária, como acontece em “Mistérios da Escrita”, de Álvaro Magalhães ou “O Guarda-chuva” de Sebastião da Gama.

Aliado à diversidade de textos, de autores, e de temas, a componente pictórica vem acrescentar obra, cor, humor, informação, e ainda novas possibilidades de leitura e de representação. Atente-se, por exemplo, nas ilustrações dos poemas “Luís, o Poeta, Salva a Nado o Poema” ou “O Meu Primeiro Exame de Menina”, que contêm curiosas informações de índole enciclopédico, como aspetos físicos do poeta, no caso do primeiro, ou a antiga carteira (mesa) da escola, no caso do segundo. Já a representação do texto “O mesmo rapaz de sempre”, em vinhetas a sugerir a Banda Desenhada, oferece ao leitor novas possibilidades de leitura e de escrita. A antropomorfização do inverno, no poema com o mesmo nome, propõe uma leitura à luz do insólito, potenciando o humor que emerge do texto. O reforço da componente humorística pode verificar-se ainda na representação icónica da personagem “Dona Vanda”, do poema de António Torrado, ou no convívio das várias personagens literárias que José Jorge Letria convoca para o poema “Os Livros”. A ilustração é ainda responsável por potenciar climas emocionais, como acontece, por exemplo, no poema “Eles”, texto que tematiza a questão da emigração. Por último, é à ilustração e à mancha gráfica que fica a dever-se o aspeto harmonioso desta coletânea, funcionando, nessa perspetiva, como um convite a entrar, a deter-se, a voltar, e a recomendar.

O número de edições que esta obra já conheceu, embora possa dever-se, em parte, ao facto de a mesma ser recomendada pelo Plano Nacional de Leitura, é, a nosso ver, revelador do fascínio que vem exercendo junto de leitores e mediadores que, a justificar o crescendo deste género literário enquanto tendência da atual literatura para a infância, ousam, como refere Jean Pierre Siméon (2015: 39), “abraçar o poema”.

### 3. SUGESTÕES DE ABORDAGEM AOS TEXTOS

A considerável extensão dos textos e o facto de nos encontrarmos na última sessão do Programa ELF foram as principais questões tidas em conta na elaboração das estratégias para abordagem às obras que compunham este conjunto temático.

Tal como referimos no ponto dedicado à seleção do *corpus*, a leitura dos textos integrais é condição determinante no processo de formação de leitores e mediadores, aspeto que se reveste de particular importância tratando-se de clássicos. Efetivamente, as adaptações televisivas e cinematográficas, uma vez que têm na sua génese objetivos distintos, além de não proporcionarem o efetivo conhecimento do clássico, não produzem o mesmo efeito que a leitura do mesmo. A este propósito, e a título de exemplo, refere Rocio Álvarez (2004: 26) que “una personalidad tan particular como la de Pippi se acerca con mayor complicidad al lector que al espectador”.

Tendo em conta o percurso do grupo de participantes, estariam, em nosso entender, reunidas as condições para propor a leitura de clássicos, na sua versão integral. O contacto do leitor infantil com estes textos, que segundo Purificación Vilchés (2004: 46), constituem uma importante ferramenta ao nível da educação nos valores, poderá, com efeito, de acordo com a mesma autora, ser potenciado quando mediado:

“Una actividad guiada en la que los adultos hacen de mediadores y ayudan a los más pequeños a interpretar y reflexionar sobre los valores y antivalores que se van descubriendo en el relato, les permitirá ser críticos y ir desarrollando competencias para la interpretación de los valores de la forma más adecuada que podrán poner en práctica posteriormente sin necesidad de ese apoyo.”

(Vilchés, 2004: 50)

Neste sentido, tentamos conceber estratégias que fomentassem o diálogo, quer antes da leitura, com o objetivo de ativar o conhecimento preexistente sobre as obras / personagens, quer ao longo ou depois da leitura. As propostas “Eu cá me arranjo” e um “Um baralho de Aventuras” (figura 76) pretendiam despoletar o diálogo em torno das versões de *Pippi* e de *Pinóquio* que pais e filhos conhecessem, de modo a que se tornassem mais evidentes as diferenças entre tais versões e o texto original. “Os Segredos da Ilustração”, “Comparar Títulos” ou “Poesia para todos os gostos ou para que serve a Poesia?” (figuras 76 e 77) são exemplos de estratégias que, favorecendo

uma mais profunda apropriação do texto, induziriam a reflexão e o consequente desenvolvimento do espírito crítico.

Simultaneamente, foi nossa preocupação incluir estratégias que continuassem a privilegiar aspetos que vinham sendo valorizados quer pelos pais, quer pelos pequenos leitores, como a apreciação do humor, de que são exemplo as propostas “O Diário de Bordo de Pippi ou um Dicionário da Imaginação” e “As meias de Pippi” (figura 76); o envolvimento da família, sugerido por exemplo através das propostas “Pinóquio ao longo dos tempos ou como se faz um Clássico?”, “Caçadores de Poemas”, “Esta voz não me é estranha” ou “Da poesia à Música” (figuras 76 e 77); e as experiências de criação literária / artística, através das sugestões “A Villa Arco-Íris”, “As meias de Pippi”, “Poemas que crescem comigo” ou “Escrever ao jeito de...” (figuras 76 e 77).

As estratégias a que nos referimos no parágrafo anterior apenas são concretizáveis a partir do conhecimento dos textos, o que implica, efetivamente, a leitura das obras, um dos objetivos da presente sessão. Com efeito, a aproximação ao conceito de clássico, assim como a compreensão dos benefícios do contacto com o mesmo, apenas se tornariam possíveis experimentando a sua leitura, experiência que, por sua vez, contribuiria para dotar os participantes de conhecimentos e ferramentas que lhes permitissem, posteriormente, distinguir versões originais (integrais) de adaptações. Tendo em conta o valor que estes textos encerram, não apenas à luz da educação literária, mas da formação em geral, preparar os pais para ler os clássicos com os seus filhos é fornecer-lhes uma importante ferramenta no que respeita não só à formação do leitor, mas sobretudo à educação integral do indivíduo, pois como refere Fernando Azevedo (2013a: 97),

“Privar as crianças e os jovens de textos culturalmente significativos, ainda que desafiadores dos seus modos cultural e socialmente contemporâneos de ler o mundo, implicaria confinar essas crianças e jovens a uma espécie de *ghetto* que, sob pretexto da proteção e da segurança, as impediria de aprender a interagir efetivamente com o mundo.”

Tratando-se da última sessão do programa, e à semelhança do que havíamos sugerido na sessão anterior, procuramos incluir propostas que pudessem posteriormente ser continuadas, de que são exemplo “O Meu Álbum de Escritores II” e “Poemas que crescem comigo” (figuras 76 e 77), atividades igualmente propícias ao

alargamento da enciclopédia literária do leitor e do mediador, bem como das práticas de literacia familiar.

Neste sentido, eram objetivos desta sessão:

- Proporcionar ao mediador conhecimentos sobre a importância de contactar com textos autênticos;
- Conhecer a importância dos clássicos ao nível da formação leitora e literária;
- Dotar o mediador de ferramentas que lhe permitissem seleccionar versões de qualidade, no que aos clássicos da literatura para a infância diz respeito;
- Explorar o potencial dos clássicos na sua dimensão formativa;
- Descobrir a literatura como fonte de conhecimento, de cultura e de prazer;
- Integrar práticas de leitura literária nas rotinas familiares.

Foi fornecido aos participantes o documento com as sugestões de abordagem (figuras 76 e 77) e ainda um conjunto de trinta e seis cartões com os títulos originais de *As Aventuras de Pionóquio* acompanhados da ilustração que acompanha a abertura de cada capítulo, na edição proposta, material de apoio à sugestão “Um baralho de Aventuras”.

No blogue de apoio ao programa foram disponibilizadas ligações para sítios web onde podem ser encontrados comentários às obras; uma adaptação televisiva de *Pippi das Meias Altas*; vídeos com poemas que integram a coletânea de poesia musicados ou declamados; e ainda algumas curiosidades, como a capa da primeira edição de *Pippi das Meias Altas*, a coroa sueca de 20, que tem impressa a fotografia de Astrid Lindgren, ligação para visita virtual à casa / museu da mesma autora, em Estocolmo, e ainda informação sobre o prémio ALMA.<sup>501</sup>

---

<sup>501</sup> Cf.: <http://educacaoliterarianafamilia.blogspot.pt/p/recursos.html>

## Sessão 8

### Literatura Infantil e Clássicos (re)visitados

#### Obras

#### Pistas de abordagem



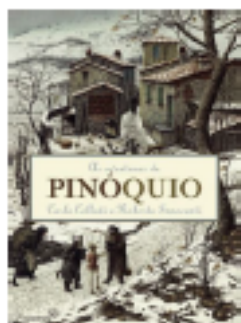
1. *“Eu cá me arranjo”*: Despoletar a conversa, antes da leitura, através da capa e de possíveis edições televisivas sobre a expressão “eu cá me arranjo” utilizada várias vezes por Pippi, a mais conhecida personagem de Astrid Lindgren.

2. *O Diário de Bordo de Pippi ou um dicionário da imaginação*: a partir dos países que são mencionados na obra, por Pippi (Egito, Índia, Quênia, Brasil...), elaborar um pequeno diário /dicionário (que pode ser ilustrado ao jeito de Lauren Child) com as características e acontecimentos que a Pippi diz saber sobre esses lugares (por exemplo, no Brasil, “toda a gente põe ovos nos cabelos”).

3. *A Vila Arco-Íris*: De acordo com as descobertas feitas ao longo da obra, compor uma maquete / casa de bonecas com as diferentes divisões da casa da Pippi e os habitantes e objetos que dela fazem parte (o cavalo, o macaco, o baú, a cómoda, o guarda roupa da Pippi e do Nelson...).

4. *As meias da Pippi*: Construir um mini estendal de meias (corda de roupa fixa numa tela, por exemplo) com as expressões mais “engraçadas” da Pippi, ou as suas rotinas, ou as suas habilidades (por exemplo: Pippi decide ir à escola para ter férias; Pippi dá 43 cambalhotas como exercício matinal; Pippi faz Panquecas...). Pode ser também com as personagens da obra...

5. *O meu álbum de escritores II*: Fazer uma breve pesquisa sobre a autora Astrid Lindgren e/ou a ilustradora Lauren Child e continuar o álbum de escritores / artistas iniciado na sessão anterior.



6. *Um baralho de Aventuras*: Antes de ler, a partir de um conjunto de cartas que contém os títulos originais dos 36 capítulos da obra, e pequenos apontamentos icónicos, conversar sobre a história: o que é familiar e o que é estranho; antecipação de possíveis episódios com base em algumas cartas; descoberta de personagens...

7. *Os segredos da Ilustração*: Acompanhando a leitura da obra, apreciar os detalhes contidos na ilustração de Roberto Innocenti.

Figura 76: LI e Clássicos Revisitados - Sugestões de abordagens aos textos (frente)

Conversar sobre a escolha do motivo icónico que abre cada capítulo (presente também nas cartas).

**8. Comparar títulos:** Conversar sobre a modificação que os títulos originais sofreram nesta adaptação. E se fosse eu? Mudava algum? Como ficaria?

**9. O Pinóquio ao longo dos tempos ou como se faz um Clássico?:** Recolher na internet imagens de capas de diferentes edições desta obra (em livro ou adaptadas ao cinema), algumas informações sobre o assunto (data, país...) e compor um pequeno painel decorativo / informativo (numa tela, por exemplo) com colagens.

**10. O meu álbum de escritores II:** Fazer uma breve pesquisa sobre o autor Carlo Collodi e/ou o ilustrador Roberto Innocenti e continuar o álbum de escritores / artistas iniciado na sessão anterior.



**11. Poesia para todos os gostos ou Para que serve a poesia?**

Conversar sobre os diferentes textos presentes na obra: alguns contam pequenas histórias (narrativas), outros reportam-se à História ou a Lendas; outros abordam temáticas concretas ou abstratas, outros apenas brincam com as palavras, alguns fazem pensar, e quase todos despertam em nós alguma emoção.

**12. Caçadores de Poemas:**

descobrir poemas (ou excertos) que já havíamos lido / ouvido noutra parte (manual escolar de português da criança, obras dos autores presentes, antigos livros da "escola primária" dos pais ou avós, revistas, letras de canções, calendários, almanaques, objetos decorativos... Recuperar esses registos e comparar a forma como está apresentado o trabalho (a mancha gráfica, a ilustração).

**13. Esta voz não me é estranha:** identificar autores presentes na obra já trabalhados ao longo do projeto. Encontrar possíveis semelhanças ao nível do estilo ou dos temas.

**14. Poemas que crescem comigo:** Personalizar um caderno / bloco que servirá para registar poemas ou excertos de poemas de que a criança gosta, para ir sendo completado "dos 8 aos 16" (ao longo do tempo). Poderá ser selecionado um poema desta antologia e/ou de outra obra poética trabalhada ao longo do projeto para inaugurar este "Poemário".

**15. Da poesia à Música:** Descobrir poemas que foram musicados: pesquisar as músicas ou os vídeos alusivos. Existem também vídeos com boas declamações de poesia.

**16. Escrever ao jeito de...** Pegar em poemas e tentar "copiar a estrutura, modificando o tema. Por exemplo Eugénio de Andrade – *O Inverno; Frutos*; ou Luísa Ducla Soares – *Abecedário...*, e ilustrar com recurso à técnica usada nesta obra.

**17. O meu álbum de escritores II:** escolher os autores da preferência da criança (ou da família) e continuar o álbum de escritores / artistas iniciado na sessão anterior.

Figura 77: LI e Clássicos Revisitados - Sugestões de abordagens aos textos (verso)

## 4. RECEÇÃO / RESULTADOS

Este conjunto temático foi, globalmente, muito bem-recebido, tendo-se revelado, em nosso entender, uma boa iniciação à leitura dos clássicos da literatura infantil e juvenil em ambiente familiar. À semelhança do que vem acontecendo nos capítulos anteriores, apresentaremos, de seguida, os resultados relativos à receção de cada obra.

### 4.1. Pipi das Meias Altas

O clássico de Astrid Lindgren foi particularmente apreciado pelo público feminino, quer adulto, quer infantil. A leitura desta obra terá sido, de acordo com o testemunho das mães participantes, motivo de grande alegria e até de diversão, devido sobretudo ao cunho humorístico e *nonsensical* que perpassa o texto.

Embora o título não fosse estranho a nenhum dos pequenos leitores, apenas uma das crianças havia visto, juntamente com a mãe, alguns episódios da série televisiva inspirada na obra, família que fez uso da estratégia “Eu cá me arranjo”. Depois de um diálogo evocador de algumas peripécias protagonizadas por Pippi, a criança terá justificado a expressão deste modo: “a Pippi mete-se em muitos sarilhos, mas consegue arranjar sempre soluções engraçadas para sair deles”. A ideia de Pippi “menina traquina” era comum à maioria das crianças, tendo sido acrescentado por parte de uma delas, aquando da análise prévia da capa, que além de traquina, também seria “chique”, antecipação que acabou, contudo, por não ser confirmada. Com efeito, as qualidades não visíveis que as crianças conseguiram encontrar em Pippi sobrepujaram-se aos seus atributos físicos, que deixavam até de ser importantes.

Neste sentido, a protagonista foi caracterizada como “ótima cozinheira”, “excelente costureira” e “rapariga despachada”. Foram muito apreciados, devido à vertente de insólito que encerram, episódios relacionados com rotinas e peripécias que singularizam Pippi, como o facto de dormir com a cabeça debaixo dos cobertores e os pés na almofada; o desejo de ir à escola para poder ter férias; o dia em que desenhou um cavalo no chão porque não cabia na folha de papel; o facto de regar as plantas



mesmo a chover, uma vez que tinha estado à espera daquele momento; a ginástica matinal composta por quarenta e três cambalhotas; o modo “errado” como contava no jogo das escondidas (um, dois, dezanove); o convite de aniversário com erros ortográficos; a cómoda cheia de tesouros; e ainda o seu passatempo de Caçadora de Tesouros.

Alguns dos capítulos que integram estes episódios, de acordo com o relato das mães, foram alvo de releitura por parte das filhas, prova do fascínio provocado pela componente humorística. Em relação ao capítulo que descrevia a festa de aniversário de Pippi, os erros ortográficos do convite terão despertado a atenção de uma criança em particular, que, autonomamente, reescreveu corretamente o texto de Pippi. A caça aos tesouros foi um dos episódios que mais agradou às crianças, inclusivamente a um pequeno leitor do sexo masculino, que, não tendo manifestado grande apreço pelo texto, associou tal passatempo ao pai, que também tinha por hábito recolher tesouros semelhantes, de que fazia uso em situações diversas, por exemplo, para pequenos consertos ou para a realização de trabalhos manuais. Particularmente curioso foi, a nosso ver, a associação feita por uma criança entre este capítulo e um dos episódios constantes da obra *O senhor Pina*, parte integrante do conjunto temático anterior. De acordo com o testemunho da mãe, a criança estabeleceu uma ligação imediata entre “Pippi caçadora de Tesouros” e “O Gluglulisador”, referindo que em ambas as situações as coisas encontradas passavam a ter utilidades diferentes daquelas para as quais tinham sido construídas. Aliás, a mesma criança terá encontrado outras semelhanças entre as duas obras, tendo comparado Pippi à personagem Senhor Pina, por exemplo pelo facto de ambos andarem “de pernas para o ar”. O estabelecimento de relações intertextuais, parecia, deste modo, começar a acontecer com naturalidade, e a integrar-se nas práticas de leitura.

Ainda com a tónica colocada na vertente humorística, a sugestão “O Diário de Bordo de Pippi ou um Dicionário da Imaginação”, acolhida pelas pequenas leitoras, deu origem, num dos casos, à criação de uma nova estratégia de leitura, relatada pela mãe participante: de cada vez que, ao longo da leitura, a criança ouvisse o nome de um país, deveria dizer “Plim”, seguindo-se o registo do que acontecia no referido país, atividade que terá agradado tanto à criança quanto à mãe, e até à irmã mais velha, que acabou

por se envolver na construção de um estendal de “verdades da Pippi” (figura 78), um produto que conjugava as sugestões “O Diário de Bordo de Pippi ou um Dicionário da Imaginação”, “As meias de Pippi” e “A Vila Arco-Íris”.

Podemos, com efeito, observar no referido trabalho (figura 78) o registo dos atributos de cada país, de acordo com o texto, realizado em pequenos cartões em forma de coração, elemento que evoca, por um lado, pormenores da ilustração de Lauren Child, repetindo-se noutros apontamentos do mesmo produto, e que indicia, por outro lado, o carinho para com a personagem; no mesmo cartaz foi incluída a representação de Pippi, dos seus companheiros, o cavalo e o macaco, da vila Arco-Íris, a sua casa, a árvore que serviu de cenário a um dos episódios relacionados com a caça aos tesouros, e ainda o nome completo da protagonista, um dos aspetos igualmente apreciado pela criança. A observação deste trabalho permite-nos ainda constatar a entrega familiar ao trabalho: atente-se, por exemplo, no facto de o registo ter sido feito alternadamente pela criança e pela mãe.

Esta “volta ao mundo” da Pippi, como lhe chamou uma das mães participantes, deu ainda forma à intenção de transformar os registos efetuados num barco estendal. De acordo com o testemunho desta mãe, ficaria em agenda para realizar durante as férias de verão, um barco, evocador dos tempos em que Pippi vivia no mar, com as meias penduradas, que funcionariam como bandeira / testemunho da passagem de Pippi pelos países referidos no texto, e das descobertas que havia feito em cada um deles.



Figura 78: Estendal “as verdades de Pippi”

A entrega e o envolvimento familiar continuavam, com efeito, a demarcar-se enquanto estratégia de integração da leitura nas rotinas de cada lar. Paralelamente, ia

conquistando terreno a facilidade ao nível da entrada no plano ficcional, evidente não apenas pelo estabelecimento de relações intertextuais, como referimos anteriormente, mas também pela naturalidade que decorria da realização de determinadas tarefas (sugeridas ou autónomas) e da partilha dos respetivos testemunhos. A título de exemplo, e a propósito das “verdades de Pippi”, uma das famílias decidiu inventar algumas definições ao jeito da personagem (figura 79), que foram partilhadas com os restantes pais participantes, imitando o modo como Pippi o fazia.

Em Portugal o ano tem catorze meses: dois meses em agosto e dois meses em dezembro.

Em França, todas as pessoas se penteiam com uma baguete.

Em Itália, toda a gente põe a roupa a secar pendurada em fios de massa esparguete.

Figura 80: “Um doce para Pippi” Em Portugal o ano tem catorze meses: dois meses em agosto e dois meses em dezembro.

Em França, todas as pessoas se penteiam com uma baguete.

Em Itália, toda a gente põe a roupa a secar pendurada em fios de massa esparguete.

**Figura 79: “Verdades ao jeito de Pippi”**

Para ilustrar este momento, que nos pareceu especialmente revelador da facilidade em entrar no jogo ficcional, ousamos reproduzir textualmente a partilha relativa a França:

“Em França, todos se penteiam com uma baguete” (risos por parte do grupo).

“Ai vocês não sabiam? Pois é a mais pura das verdades” (mãe muito séria).

A baguete está sempre à mão e é muito mais simples. Poupa-se imenso tempo, e dinheiro em pentes e escovas. Ouvi dizer que já fecharam algumas lojas” (espanto por parte do grupo).

A mesma naturalidade encontrava-se, de igual modo, evidente na resposta da criança à questão que a mãe lhe terá colocado em relação ao que gostaria de fazer no futuro: “No mundo de Pippi, seria uma agente secreta”. De acordo com o testemunho da participante, esta resposta relacionava-se com o grande apreço manifestado pelos tesouros que a cómoda da personagem escondia.

A reforçar a questão da integração da leitura literária nas rotinas familiares, encontra-se ainda um último produto: um doce para Pippi. Segundo o relato da mãe participante, juntando os dotes culinários de Pippi, o seu gosto particular pela cozinha, e ainda o facto de esta partilha corresponder à última sessão do programa, surgiu a ideia de lançar um desafio à família e às amigas mais próximas: “Imaginemos que daqui a dias recebemos em casa Pippi, Pinóquio e Fernando Pessoa para lanchar. O que podemos oferecer-lhes?”. O retorno não se terá feito esperar, tendo a escolha recaído em bolinhos de cenoura (a lembrar a cor de cabelo de Pippi), recortados no chão da cozinha (tal como Pippi fazia em relação aos seus biscoitos), e ainda numas espetadas de gomas, cujo colorido lembrava a vila Arco-Íris (figura 80). Tais iguarias foram partilhadas com o grupo, no decorrer da última sessão do Programa ELF.



Figura 80: “Um doce para Pippi”

Por último, merece, a nosso ver, um apontamento a reação das crianças do sexo masculino a esta obra. De acordo com o testemunho dos pais, uma das crianças terá colocado imediatamente de parte a obra, recusando a sua leitura, com a justificação de que se tratava de “um livro para meninas”. Nos restantes casos, embora não tivesse sido manifestado particular apreço, e por esse motivo, a leitura não tivesse sido realizada integralmente, houve, todavia, espaço para o diálogo. Uma das crianças terá apreciado sobretudo a ilustração, tendo associado Pippi e as suas meias às colegas da escola. O pequeno leitor que havia comparado Pippi ao pai, testemunho a que aludimos atrás,

manifestou, de igual modo, agrado pelo episódio em que Pippi intervém numa briga, defendendo Vitinho. Curiosamente, e de acordo com o participante, esta criança decidiu abandonar a leitura da obra, temendo não ter tempo para ler a coletânea de poesia, obra que lhe havia despertado particular interesse.

Estas questões conduzem, por sua vez, a reflexões distintas. Por um lado, assistimos à manifestação de preferências, movida pela identificação (ou não identificação) com a personagem, comportamento que dá origem à observância de dois dos direitos do leitor preconizados por Daniel Pennac (1991), o direito de não ler e o direito de não acabar um livro; por outro abre portas à reflexão sobre as questões de género. Efetivamente, e como veremos de seguida, a obra protagonizada por Pinóquio foi alvo de igual aceitação por parte dos pequenos leitores, independentemente do sexo.

#### 4.2. As Aventuras de Pinóquio

O incontornável clássico de Collodi impôs-se, junto do público infantil, sobretudo devido ao grande formato e às ilustrações de Innocenti. De acordo com o testemunho dos participantes, todas as crianças (assim como a maioria dos adultos) referiram conhecer Pinóquio na versão cinematográfica da Disney. Todavia, a obra literária nunca havia sido lida. Apesar dos receios que alguns pais confessaram ter sentido em relação à extensão do texto, temendo que as crianças se cansassem, a obra revelou-se, de acordo com a partilha efetuada pelos mesmos, de leitura fácil e muito agradável, tendo sido referidos como ingredientes chave, o elemento aventura e um certo suspense, que mantinha o leitor curioso.

Neste sentido, as várias estratégias de leitura que foram utilizadas mostraram-se eficazes. A maioria das famílias juntou a evocação do filme à exploração das cartas, tendo aproveitado para identificar personagens, espaços e episódios conhecidos, e simultaneamente descobrir outros novos. Num dos casos, a mãe participante terá entregado os cartões com os títulos à criança, solicitando-lhe que os fosse lendo à medida que a própria folheava a obra e lia os títulos aí presentes, o que terá permitido a realização de um trabalho comparativo, através do diálogo em torno das duas versões dos capítulos. De acordo com a mãe, a criança apercebeu-se, com facilidade, que estava

na posse de informação mais completa. Curiosamente, uma outra criança denominou os títulos originais de “resuminho”, observação que a mãe terá aproveitado para explicar as origens do texto (a sua publicação em folhetim). A concretização desta sugestão, “Um baralho de aventuras”, aliada à evocação do filme, fez ainda surgir, por parte de uma criança, uma questão sobre o porquê da existência de várias versões de uma mesma história, motivo igualmente aproveitado pela mãe participante para abordar com a criança o conceito de clássico, o que por sua vez parece ter conduzido à comparação de outros textos com as suas versões cinematográficas. Esta questão é, a nosso ver, particularmente reveladora não apenas das competências leitoras e literárias que se vinham desenvolvendo através do contacto sistemático com a leitura literária, mas também das competências de mediação leitora que vinham sendo adquiridas.

Quando questionadas sobre a preferência ou a possível mudança de algum título (sugestão “Comparar Títulos”), a maioria das crianças inclinou-se para os títulos constantes dos cartões, referindo que “eram os verdadeiros”. No entanto, depois de lida a obra, alguns dos pequenos leitores concordaram com a escolha dos títulos curtos para a edição em apreço, referindo que os outros já contavam parte da história. Uma das crianças, porém, considerava que “as histórias não se deveriam mudar”. Um conjunto de opiniões que constitui, a nosso ver, prova de reflexão em torno da questão.

Ainda em relação aos cartões, merece referência o estranhamento provocado junto de uma das crianças, pela presença da numeração romana, indicadora do número dos capítulos. Com efeito, a edição proposta continha a mesma indicação em numeração árabe. Esta questão, indiciadora da curiosidade infantil, foi aproveitada pela mãe para alargar o conhecimento enciclopédico da filha, dando-lhe a conhecer um pouco dessa forma de representação numérica, bem como da história do povo responsável pela sua presença na nossa cultura<sup>502</sup>.

Relativamente ao conteúdo, enquanto no texto de Astrid Lindgren a componente humorística se destacou ao nível da receção infantil, no clássico de Collodi pareciam sobressair os elementos curiosidade e aprendizagem. Com efeito, foi referido, sobretudo pelos pequenos leitores do sexo masculino, em defesa do protagonista, que

---

<sup>502</sup> A vila de Ponte de Lima, local geográfico onde decorreu o estudo, é rica em vestígios romanos.

“Pinóquio tinha bom coração” (asserção justificada, por exemplo, com o episódio em que o boneco salva o seu amigo Arlequim de ir parar à fogueira), motivo pelo qual se deixava constantemente enganar. As coisas más que aconteciam a Pinóquio, eram, segundo os mesmos leitores, fruto da curiosidade que o movia, e não de maldade. Já as crianças do sexo feminino apreciaram mais a vertente de aprendizagem, tendo-se mostrado solidárias com o grilo-falante, cujo papel associaram às “pessoas mais velhas que devemos ouvir”, e aplaudido o desfecho da narrativa que correspondia à realização do sonho de Pinóquio.

Pela novidade que constituíam, os dois primeiros capítulos foram muito apreciados pela globalidade do grupo, pois davam a conhecer personagens novas, como Mestre Cereja, e cenários, aspeto potenciado pelas ilustrações hiper-realistas de Roberto Innocenti. Os episódios relativos à fuga da omeleta e ao queimar dos pés na braseira (capítulos 5 e 6), pelo insólito das situações relatadas, constavam também das preferências, sobretudo dos leitores rapazes. Os dois últimos capítulos terão, de igual modo, ficado na memória dos pequenos leitores. Em relação ao penúltimo capítulo, foi particularmente apreciado o relato que Pinóquio faz a Gepeto, seu pai, das aventuras e desventuras por que passara, o que corresponde a uma revisitação dos capítulos anteriores. Já o último capítulo terá agradado às crianças, de acordo com o testemunho dos participantes, sobretudo porque materializa a recompensa e a vitória de Pinóquio, correspondendo a um desfecho positivo da narrativa.

De referir ainda duas estratégias de leitura, relatadas por duas mães participantes, que nos parecem pertinentes. Aquando da leitura do penúltimo capítulo, numa tentativa de acompanhamento do ritmo narrativo, a mãe terá enveredado por uma leitura rápida, quase ofegante, simulando a fuga de Pinóquio e Gepeto do interior do Tubarão, técnica que, segundo a participante, terá feito aumentar o entusiasmo e o suspense. Uma outra partilha dava conta de uma (re)leitura em forma de jogo: a criança terá levado para casa dos avós a obra acompanhada do conjunto de cartões com os títulos, solicitando aos familiares que retirassem um cartão para, a partir do mesmo, (re)ler o capítulo correspondente.



Tendo em conta que se tratava de um texto extenso, a leitura desta obra prolongou-se por vários dias e/ou noites. A este respeito, merece registo, a nosso ver, a preparação do espaço de leitura por parte de uma das famílias que fez ter lido *As Aventuras de Pinóquio* ao ritmo de dois capítulos por noite. De acordo com o testemunho da mãe, a criança preparava ora no seu próprio quarto, ora no quarto dos pais, um cantinho com almofadas para acolher a leitura destas aventuras, sendo este um dos momentos mais aguardados da noite.

Em torno do conceito de clássico, e a partir da sugestão “Pinóquio ao longo dos tempos ou Como se faz um Clássico”, os participantes mostraram-se surpreendidos pela quantidade de edições, quer em livro, quer noutros suportes, que encontraram. Um dos pais, que aproveitou a pesquisa sugerida para dar corpo a uma adaptação da estratégia “O Meu Álbum de Escritores II”, além das capas de livros, filmes, e até cartazes de peças de Teatro, fez ainda recolha de informação sobre ilustradores de diferentes versões da obra, tendo partilhado com o grupo informações sobre nomes como Paula Rêgo, Manuela Bacelar, Gerard Mcdermott, Odilon Moraes e Roberto Innocenti, nomes que passaram a fazer parte de um “Álbum de Ilustradores”.

Um outro produto, a nosso ver bastante original, resultante desta proposta, foi a elaboração de um suporte, que tanto serve o propósito de individual de mesa, como de base de secretária, que reúne um conjunto de dezanove capas de obras de *As Aventuras de Pinóquio*, que podemos observar na figura 81.

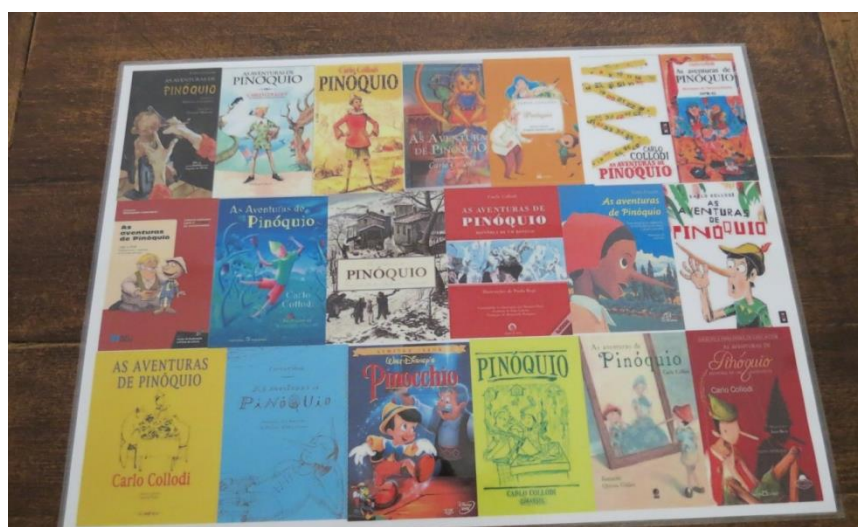


Figura 81: “Pinóquio individual de mesa ou base de secretária”

Este produto, que, segundo o testemunho da participante, funcionaria sempre como uma lembrança da passagem pelo Programa ELF e da leitura da obra de Collodi, constitui também, em nosso entender, uma materialização da aproximação ao conceito de clássico, um dos objetivos que aliás se encontrava na origem da concepção da proposta que lhe deu origem.

À semelhança do que relatamos a propósito da receção de Pippi, a mesma família confeccionou e apresentou “Um doce para Pinóquio”. De acordo com a mãe participante, à questão inicial “Que doce para Pinóquio?”, as respostas sugeriam algum tipo de ligação à madeira, tendo sido referido “um doce com mel”, cuja tonalidade se assemelhava à daquele material, ou “um bolo mármore”, cujo aspeto faria lembrar os veios da madeira. Todavia, o aprofundar da conversa levou a que a decisão tivesse recaído em iguarias que fossem do agrado das crianças, que ora lembrariam a terra da brincadeira, ora funcionariam como prémio pela vitória de Pinóquio. Foram, neste sentido, servidas, sobre uma base de madeira, bolachinhas coloridas que acompanhavam com mousse de chocolate (figura 82), dois doces, sem dúvida, bem do agrado do público infantil, e, simultaneamente, prova da capacidade de ligar a leitura literária às rotinas domésticas, constituindo, inclusivamente, mote para criar iguarias inspiradas nas obras de potencial receção infantil.

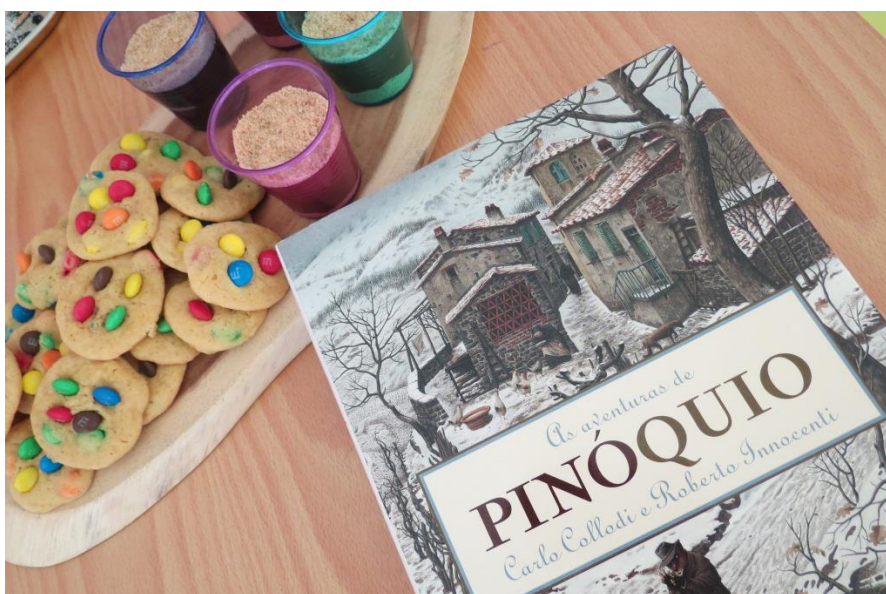


Figura 82: “Um doce para Pinóquio”

Por último, um apontamento sobre o impacto que a ilustração de Roberto Innocenti parece ter tido ao nível da receção leitora deste clássico. De acordo com os participantes, o realismo das ilustrações, assim como a riqueza de pormenores, que faziam com que o olhar do leitor se detivesse demoradamente no texto icónico, terão contribuído para criar alguma distância entre a obra (versão integral) e a adaptação cinematográfica conhecida. Parece-nos, neste sentido, que a componente pictórica terá, de algum modo, condicionado o tipo de receção, na medida em que aproxima o texto do seu contexto original, distanciando-o dos estereótipos veiculados por outras linguagens. Um aspeto, a nosso ver, relevante, no âmbito da educação literária, em geral, e da aproximação aos clássicos em particular.

A corroborar o fascínio exercido pela ilustração, uma das crianças, que apreciava particularmente as artes plásticas, terá realizado, segundo a mãe, uma primeira leitura da obra apenas a partir das páginas ilustradas. E, posteriormente, terá manifestado vontade de experimentar ilustrar “ao jeito de Roberto Innocenti”, atividade que terá assumido o caráter de projeto de férias de verão.

#### 4.3. Poetas de Hoje e de Ontem

À exceção de uma criança, que não terá manifestado grande apreço pela obra, esta coletânea de poesia foi muito bem acolhida pelo grupo de pequenos (e grandes) leitores. Curiosamente, a resistência que alguns dos pais participantes julgavam que iriam encontrar, não se verificou junto da maioria das crianças, tendo as expectativas, ao nível da receção, sido largamente superadas.

A abordagem à obra iniciou-se, de acordo com o testemunho dos pais, pela exploração da capa, tendo-se centrado no título. Os pequenos leitores inferiram, com facilidade, que a obra integraria poetas do presente e poetas mais antigos. Uma das crianças conseguiu, ainda, associar a ilustração a Luís de Camões e Fernando Pessoa. Segundo a mãe, tal identificação devia-se ao facto de a filha conhecer a canção “Verdes são os Campos”, que lhe era constantemente dedicada pela própria mãe, no caso de Camões, e, no caso de Pessoa, de já ter visto o mesmo retrato noutra obra.

A leitura dos poemas terá sido feita, na maioria dos casos, de forma aleatória, ora escolhendo a partir do índice, ora abrindo o livro ao acaso. Um dos pais referiu,

contudo, ter lido os textos pela ordem sugerida, por vontade da criança, para quem esta coletânea granjeou o lugar de livro preferido. Com efeito, a técnica de abordagem aos textos adotada por esta família passava por travar, previamente, conhecimento com os autores, através das pequenas notas bibliográficas que precediam os poemas.

A modulação de voz, a entoação, e sobretudo a atribuição de ritmos diferentes aos poemas terá sido, segundo os participantes, um aspeto muito apreciado pelas crianças. A título de exemplo, a leitura de “O Comboio Descendente” em forma de *rap*, terá contribuído, nas palavras de um pequeno ouvinte, e de acordo com o testemunho da mãe, para conferir “um ar moderno a um poema já antigo”. A leitura de “O Inverno” em voz baixa e sonolenta, imitando o facto de a estação estar a acordar (imagem sugerida pela ilustração), terá provocado numa das crianças a vontade de o ouvir repetidas vezes. Desta partilha, é possível depreender que este grupo de mediadores se encontrava, neste momento, na posse de ferramentas que lhe permitia diversificar as formas de ler (que diferia, por exemplo, da narrativa para o texto poético) no sentido de aproximar afetivamente o texto da criança.

Em relação à identificação de autores e/ou de textos, sugerida através das propostas “Caçadores de Poemas” e “Esta voz não me é estranha”, foi possível constatar que o repertório dos pequenos leitores, no que aos nomes ligados à poesia dizia respeito, incluía maioritariamente autores contemporâneos, que recordavam de leituras efetuadas a nível de sala de aula. Assim, António Torrado, Álvaro Magalhães, Luísa Ducla Soares e José Jorge Letria, foram reconhecidos pela totalidade das crianças, que associaram, ainda, os três últimos a obras do Programa ELF.<sup>503</sup> Fernando Pessoa, Luís de Camões e Bocage foram nomes referidos apenas por duas crianças.

Relativamente aos textos, a totalidade das crianças identificou o “Abecedário Maluco” de Luísa Ducla Soares, uma vez que o mesmo tinha sido trabalhado em contexto escolar. Curiosamente, a criança que, a propósito de *As Aventuras de Pinóquio*, havia questionado a razão da existência de várias versões de uma mesma história, referiu, em relação a alguns poemas-fábula presentes na coletânea, nomeadamente “A

---

<sup>503</sup> Luísa Ducla Soares integrava o primeiro conjunto temático, Literatura Infantil e Património Popular, com a obra *O Som das Lengalengas* (Cf.: Capítulo I, Parte III). Álvaro Magalhães fazia parte do conjunto temático anterior, Literatura Infantil e Arte, com a obra *O Senhor Pina* (Cf. Capítulo VII, Parte III). José Jorge Letria é autor de *O Alfabeto dos Países*, obra que integrava o conjunto temático Literatura Infantil e Interculturalidade (Cf.: Capítulo IV, Parte III).

raposa e as uvas” e “A cigarra e a formiga”, que conhecia “outras versões” daqueles textos: mais uma observação reveladora da capacidade de estabelecer relações intertextuais. “Cantiga”, de Luís de Camões, era, pelos motivos a que já fizemos referência, um poema conhecido de uma pequena leitora de olhos verdes.

As preferências das crianças recaíram sobre temas diversos: desde a escola, revelada por exemplo através dos poemas “Aprender a Estudar”, “Os Livros” e “Abecedário Maluco”; a natureza, evidenciada nos poemas de Eugénio de Andrade; a temática animal, de que é exemplo “O Leão e a Raposa”, um texto que um dos pequenos leitores terá apreciado particularmente, tendo referido, segundo testemunho da mãe, que “devíamos ser todos como o leão e não dar ouvidos ao que não importa”, chegando a comparar o leão à personagem Mara, de *Orelhas de Borboleta*<sup>504</sup>; a infância, através do poema “O mesmo rapaz de sempre”, apreciado sobretudo pela recriação icónica próxima da Banda Desenhada de que é alvo. Aspectos como o ritmo, no caso de “No comboio descendente”, ou “Zumbido”, assim como o humor, evidente em textos como “Abecedário Maluco” ou “Epigrama” foram igualmente apreciados. De referir, ainda, o pretexto que alguns poemas constituíram para (re)visitar locais e histórias de vida, de que é exemplo o poema de Fernando Pessoa a que nos vimos referindo, e que o pai participante disse ter aproveitado para contar ao filho alguns episódios da sua vida decorridos nos locais evocados no texto. A exploração de expressões populares, como “rabo entre as pernas”, teve lugar, de acordo com o testemunho do pai, a partir do poema “O Mesmo rapaz de sempre”.

Alguns dos participantes revelaram ter procedido a pesquisas sobre autores como José Carlos Ary dos Santos e Fernando Pessoa, tendo encontrado não apenas poemas musicados, como informação biobibliográfica que terá integrado o “Álbum de Escritores II”. Esta proposta, apesar de não ter sido concretizada por todos os participantes, foi acolhida na qualidade de projeto que seria iniciado e/ou continuado posteriormente, intenção que encontrava eco nos objetivos que estiveram na génese de tal sugestão: deixar aos pais meios concretos de dar continuidade a algumas das práticas iniciadas, passíveis de aplicação a qualquer obra.

---

<sup>504</sup> Esta obra, de Luísa Aguilar e André Neves, integrou o conjunto temático Literatura Infantil e Temas Díficeis (Cf.: Capítulo V, Parte III).

Já as propostas “Poemas que crescem comigo”, e “Escrever ao jeito de...” foram especialmente bem acolhidas pelo público feminino. Com efeito, à seleção de um poema inaugural, as pequenas (e grandes) leitoras quiseram juntar as suas produções poéticas. Na qualidade de modelo, foram selecionados os poemas “O Inverno”, “Zumbido” e “Abecedário Maluco”, que integraram os respetivos Poemários.

Particularmente curioso, e surpreendente para as mães, de acordo com o testemunho das mesmas, foi o modo como as crianças quiseram, autonomamente, entregar-se ao ato de “criação literária”. Uma das jovens leitoras, depois de auxiliada pela mãe em relação à escolha do poema, que recaiu em “O Inverno”, terá decidido, uma vez que se aproximava o verão, escrever ao jeito de Eugénio de Andrade sobre a estação quente. Ter-se-á, segundo a mãe, retirado para o seu quarto, pois “queria estar sozinha para pensar, escrever, riscar e compor o seu poema”. Na figura 83 podemos observar o resultado final.

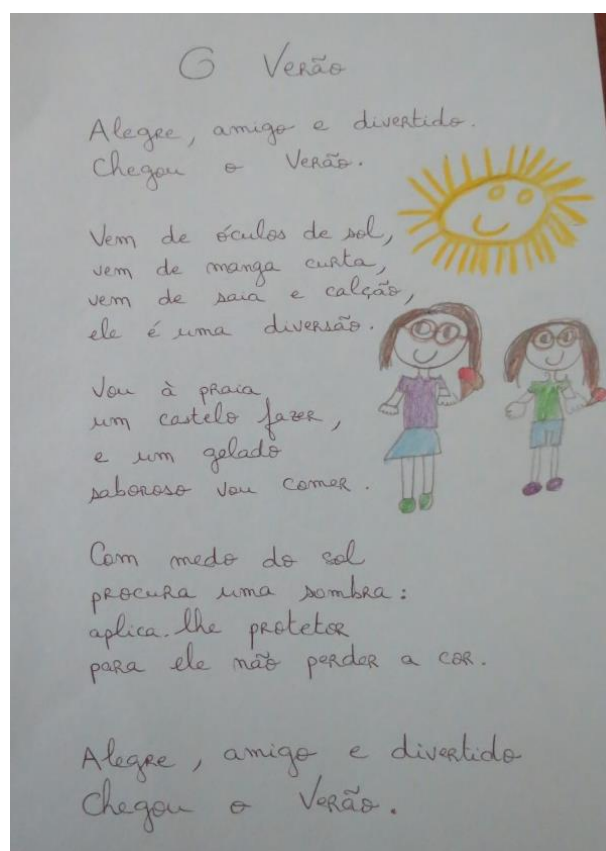


Figura 83: “O Verão ao jeito de Eugénio de Andrade”



A aproximação do verão inspirou ainda outra criação que teve como modelo o poema “Zumbido”. De acordo com a mãe, terão sido o ritmo e o movimento os elementos que a criança mais apreciou no texto, tendo tentado transpô-los para um poema seu, ao jeito de Alice Gomes. A merecer referência está, a nosso ver, o facto de a criança ter solicitado à mãe que fizesse, também ela, um poema, desafio que foi aceite. Na figura 84 podemos observar o Poemário com os poemas da mãe e da filha, lado a lado.



Figura 84: “Poemário” e “As férias de Verão ao jeito de Alice Gomes”

Como facilmente verificamos, as crianças atenderam facilmente à forma e estrutura dos poemas. Atente-se, por exemplo, no caso do texto constante da figura 83, no escrupuloso respeito pelo número de estrofes e de versos do poema original, sendo ainda observáveis algumas semelhanças no tratamento da informação que segue, de igual modo, o texto modelo. No caso dos trabalhos reproduzidos na figura 84, evidencia-se a presença de dísticos e de rima emparelhada, modelo predominante no texto de origem. Em ambos os casos, é possível verificar o cunho humorístico, vivaz e alegre, emprestado aos textos, prova do agrado subjacente à experiência. Por outro lado, merece também referência a dimensão emocional que atravessa os poemas, cujo conteúdo faz ecoar os sentimentos das suas autoras, um aspeto que nos parece importante no que diz respeito ao conhecimento e estreitamento de laços com a poesia, e ainda ao seu poder libertador.

Eulália Costas e Carmen Boo (2014: 192), referem, a este propósito, que a poesia serve para emocionar, não apenas pelo facto de provocar prazer ou divertimento, mas também enquanto meio de libertação interior. A aproximação à linguagem poética constitui, de acordo com as mesmas autoras, um modo de estimular os sentidos. Com efeito, este lado emotivo da poesia sobressaiu ainda num outro produto, inspirado nas três obras que compunham este conjunto temático, e que podemos observar na figura 85.

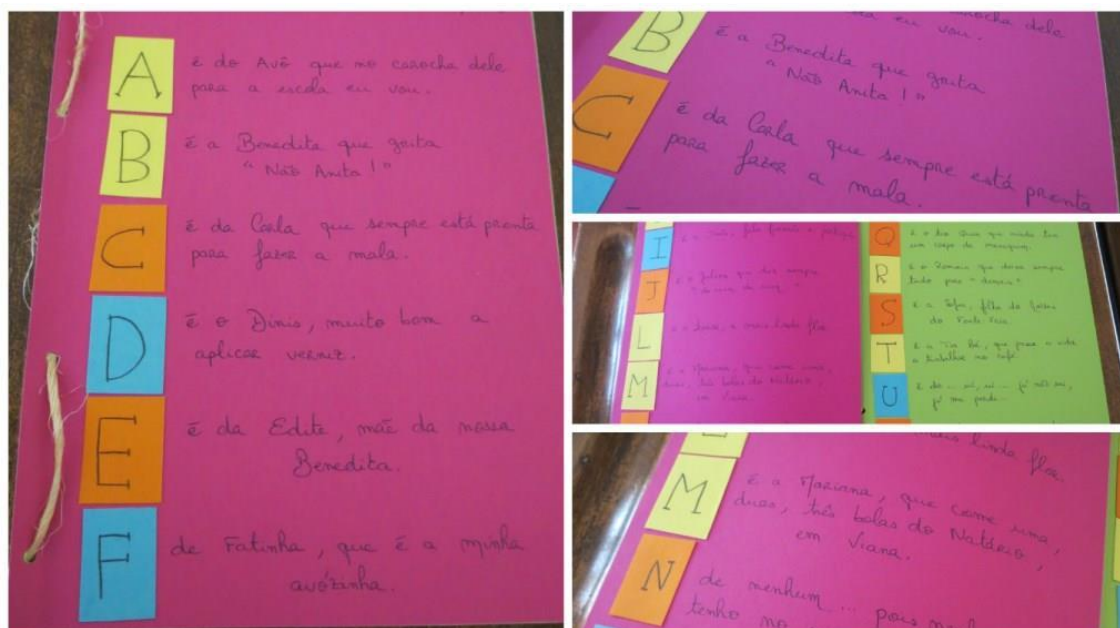


Figura 85: “Abecedário do meu Coração”: livro artesanal



Juntando o texto “Abecedário Maluco” de Luísa Ducla Soares, com as cores da Vila Arco-Íris de *Pippi das Meias Altas*, e ainda com o pormenor pictórico presente na abertura de cada capítulo de *As Aventuras de Pinóquio* (a letra inicial maiúscula e desenhada), uma das famílias elaborou o “Abecedário do meu coração”. De acordo com o relato da mãe participante, o desafio, lançado pela própria, consistia em fazer corresponder a cada letra do alfabeto um nome que fosse significativo para a criança, devendo ser-lhe associado uma característica da pessoa evocada. O resultado é um apelativo livro artesanal que torna visível parte da riqueza invisível daquela criança e daquela família. Porque nos parece, efetivamente, digno de registo, transcrevemos, de seguida, o texto na íntegra (figura 86).

#### **Abecedário do meu coração**

**A** é do avô, que no carocha dele para a escola eu vou.

**B** é a Benedita que grita “Não Anita”!

**C** é a Carla que sempre está pronta para fazer a mala.

**D** é o Dinis, muito bom a aplicar verniz.

**E** é a Edite, mãe da nossa Benedita.

**F** de Fatinha que é a minha avozinha.

**G** é a Gogó que, com o galo, faz corococó.

**I** é a Inês, fala francês e português.

**J** é o Julien, que diz sempre “de rien, de rien...”.

**L** é a Leonor, a mais linda flor.

**M** é a Mariana que come uma, duas, três bolas do Natário, em Viana.

**N** de nenhum... pois nenhum N tenho no meu coração.

**O** é a Olívia que sonha em levar a Lailai à Bolívia.

**P** é o pai que todos dizem ser parecido com a Lailai.

**Q** é o tio Quim, que ainda tem um corpo de manequim.

**R** é o Romain, que deixa sempre tudo para “demain”.

**S** é a Sofia, filha do Moisés de Fonte-Fria.

**T** é a tia Bé, que passa a vida a trabalhar no café.

**U** é do uí, uí, já não sei... já me perdi!

**V** é a Vanessa. Ri-se e diz “vamos nessa!”.

**Z** é a Zeza, cheia de certeza e delicadeza.

Figura 86: “Abecedário do meu Coração”: texto

Ainda no âmbito da dimensão emocional da poesia, merece registo, a nosso ver, o facto de a criança a quem era dedicado em contexto familiar o texto “Cantiga” de Luís de Camões, ter manifestado a intenção de copiar o poema que “cantava os verdes

campos da cor do limão” para o seu recém-inaugurado Poemário, tal era a carga afetiva de que se revestia.

À semelhança do que aconteceu em relação à receção dos restantes títulos que compunham este conjunto temático, e no seguimento do “jogo e faz de conta” criado por uma das mães - “Imaginemos que vamos receber em nossa casa Pippi, Pinóquio e Fernando Pessoa...” -, foram confeccionadas, e partilhadas, em homenagem ao poeta, as seguintes iguarias: leite creme e *tartelettes* de côco com cobertura de *lemoncurd* (figura 87). De acordo com o testemunho da participante, a escolha terá recaído sobre estes doces pelo facto de representarem o nosso país, sobretudo no que se refere ao leite creme, e, simultaneamente, evocarem um certo requinte, sendo possível imaginar o poeta, no café A Brasileira, a fazer da *tartelette* um acompanhamento de um livro e/ou de uma bebida.



Figura 87: “Um doce para Fernando Pessoa”

Curiosamente, as respostas ao desafio lançado por esta mãe parecem ter recaído em produtos, efetivamente, algo requintados, como *macarron*, *réligieuse* ou o célebre *millefeuille*, doce que a participante referiu que teria elegido, em homenagem aos livros. Foi, todavia, uma resposta recebida e partilhada pela mãe, que constitui, a nosso ver, um dos melhores exemplos do potencial da leitura literária, enquanto meio que nos permite estabelecer pontes entre várias áreas do saber, e da consequente capacidade

de atribuir sentido aos livros, fazendo-os tomar parte de momentos afetivamente ricos. Na figura 88 reproduzimos a “fusão gastronómica”, como a denominou a autora, que daria forma a um menu para os três convidados.

**Para prato principal:**

Da Suécia viriam as almôndegas, que seriam acompanhadas por um molho à bolonhesa, à moda italiana, que cobriria também uma massa em forma de lacinhos (a lembrar um dos acessórios do vestuário de Fernando Pessoa).

**Para sobremesa: Tiramisu revisitado em Portugal**

Bolachas spéculos, intercaladas com leite creme (em vez do tradicional *mascarpone*), e polvilhado com canela (em substituição do cacau).

Figura 89: “Pippi, Pinóquio e Fernando Pessoa à mesa connosco” **Para prato principal:**

Da Suécia viriam as almôndegas, que seriam acompanhadas por um molho à bolonhesa, à moda italiana, que cobriria também uma massa em forma de lacinhos (a lembrar um dos acessórios do vestuário de Fernando Pessoa).

**Para sobremesa: Tiramisu revisitado em Portugal**

Bolachas spéculos, intercaladas com leite creme (em vez do tradicional *mascarpone*), e polvilhado com canela (em substituição do cacau).

Figura 88: “Fusão gastronómica Clássicos Revisitados”

Tratando-se da última sessão do programa, para além do ambiente festivo conferido pelas iguarias que acompanharam a partilha das experiências de leitura (figura 89), simbolizando o convite dos clássicos para a mesa, houve ainda lugar à apresentação



Figura 89: “Pippi, Pinóquio e Fernando Pessoa à mesa connosco”

de um outro trabalho que reunia as vinte e cinco obras trabalhadas ao longo do programa (figura 90).



Figura 90: Tela “viajar com os livros”

Este trabalho encerra o significado pessoal do programa para a família que o produziu. Trata-se de uma tela sobre a qual foi desenhado o planisfério, ideia recolhida de uma das propostas apresentadas na sessão Literatura Infantil e Representações da Família<sup>505</sup>, tendo sido colada sobre o mesmo uma fotografia da criança a ler, um balão de pensamento, e, à volta, as capas de todas as obras lidas ao longo do Programa ELF. De acordo com o testemunho da participante, o programa terá proporcionado verdadeiras viagens à volta do mundo, com paragens para visitar os inúmeros familiares que se encontravam espalhados pelos seus quatro cantos. Com efeito, esta família, aproveitou todos os títulos que, de forma mais ou menos explícita sugerissem viagem

<sup>505</sup> Cf. Capítulo II, Parte III.

ou encontro de culturas para partir à descoberta da cultura desse local do globo. Desde *Amores de Família*, passando por *Com 3 novelas de lã a vida dá muitas voltas*, *O Alfabeto dos Países*, *O Mundo num Segundo*, até *Árvores no Caminho* e *Pippi das Meias Altas* e *As Aventuras de Pinóquio*, grande parte das obras terá funcionado como pretexto para viajar, mensagem, aliás, partilhada no pequeno balão de pensamento presente no trabalho: “Hoje quero viajar, percorrer o mundo num segundo, sem sair do meu lugar. Os livros fazem parte do meu mundo. Eu sei, hoje vou viajar.”

De acordo com o testemunho da mãe participante, este trabalho iria ser colocado no pequeno escritório da filha, funcionando como recordação da passagem pelo Programa ELF. Uma decisão, a nosso ver, reveladora do lugar de destaque que os livros e a leitura foram ganhando.



## 5. EM JEITO DE SÍNTESE

Os objetivos delineados para a presente sessão, Literatura Infantil e Clássicos Revisitados, foram, em nosso entender, cumpridos. Recorde-se que a tônica havia sido colocada na leitura de versões integrais e na capacitação dos mediadores para a compreensão / experimentação do potencial formativo, leitor e literário dos clássicos. Neste sentido, as estratégias propostas para abordagem às obras parecem ter-se revelado úteis, tendo em conta que a maioria foi concretizada. Paralelamente, as competências já adquiridas pelos participantes ao longo do programa foram, a nosso ver, determinantes, sobretudo no que respeita à leitura integral dos textos.

Efetivamente, o facto de a maioria dos participantes ter levado a cabo num escasso período de tempo (aproximadamente cinco semanas), juntamente com os seus filhos, a leitura de três obras de considerável extensão, é, em nosso entender, indicador de um elevado nível de motivação para a leitura. Se acrescentarmos a qualidade dos trabalhos produzidos, é possível depreender alguns dos efeitos literários decorrentes da mesma leitura. Se nos detivermos no envolvimento familiar de que foi alvo a abordagem do conjunto temático, conseguimos aperceber-nos do lugar que a leitura literária conquistou nas rotinas familiares dos participantes.

À luz dos objetivos que delineamos, merece destaque o diálogo gerado em torno da razão da existência de várias versões de uma mesma história, questionamento que, como vimos, além de se ter tornado motor de conhecimento, contribuirá, a nosso ver, para que estes mediadores sejam capazes de selecionar textos de qualidade para ler ou dar a ler aos seus filhos.

Um outro aspeto a destacar é a convocação dos mundos possíveis da literatura para situações do quotidiano, o que confere aos livros o estatuto de companheiros, constituindo, simultaneamente, prova da sua integração nas rotinas familiares. Por outro lado, a facilidade, e até uma certa naturalidade, com que os planos ficcionais se misturam com os empíricos, no dia a dia da família, parece ser propícia à criatividade. Atente-se, a título de exemplo, no individual de mesa realizado a partir das capas de Pínóquio, nas “verdades à moda de Pippi”, ou nos produtos gastronómicos, que apresentamos no ponto anterior.

Não resistimos, a propósito da ligação da leitura à cozinha a convocar Pedro Strecht (2015: 61), quando se refere à dimensão emocional da comida. Com efeito, segundo o autor, muitas das nossas memórias de infância têm por base a cozinha, os seus aromas, sabores e vozes. Neste sentido, a associação de experiências leitoras a este espaço da casa, reveste-se, à luz desta asserção, e no que à construção de memórias leitoras diz respeito, de uma importância acrescida.

Ainda um apontamento em relação à receção da poesia, um género literário que se apresentou sob uma nova roupagem na coletânea que integrava este último conjunto temático, e que conseguiu surpreender positivamente a grande maioria do grupo. A descoberta de textos e de autores do agrado das crianças, associada à possibilidade de experimentação, que permitiu penetrar na dimensão emocional do texto poético, terão sido, a nosso ver, os elementos chave no sucesso da receção da obra.

Por último, uma reflexão sobre o facto de nos encontrarmos na última sessão do programa. Como referimos atrás, o carácter festivo de que se revestiu a partilha, assim como a apresentação de trabalhos que congregavam diferentes textos são, a nosso ver, indicadores dos aspetos mais apreciados pelos participantes ao longo do programa: a exploração do potencial afetivo das obras através da ligação das mesmas a experiências familiares significativas, e a crescente afirmação do livro nas rotinas de cada lar. Ousaríamos avançar que a leitura literária começava a adquirir o estatuto de “saudável dependência”, como se lhe referem Rui Marques Veloso e Leonor Riscado (2002: 29):

“A Literatura Infantil, bebida desde o nascimento em doses sabiamente ministradas gera uma saudável dependência que dá à criança e ao adolescente a força e o engenho necessários para realizarem a leitura do mundo, base indispensável aos seus projetos de vida.”

Esta dependência encontra, com efeito, um forte eco num dos objetivos do estudo: a criação da necessidade da leitura literária.

A temática da revisitação dos clássicos, bem como as obras selecionadas para lhe dar corpo, de acordo com os dados constantes do questionário final, encontram-se entre as preferências de alguns participantes e de algumas crianças, embora em número menos significativo se comparado com temas como a Arte ou as Representações da

Família, por exemplo. Assim, para cerca de 30% dos adultos, o tema encontra-se entre os mais importantes, opinião partilhada por uma criança. Em relação às obras, Pippi das Meias Altas foi considerado um dos três títulos preferidos, por parte de um adulto e de uma criança, tendo sido alvo de duas notas: a inclusão de um 4º lugar no pódio para atribuir a Pippi, e a observação “a obra mais divertida de todo o projeto”. Ao pódio chegou igualmente a coletânea *Poetas de Hoje e de Ontem*, obra que constava das preferências de uma das crianças. Tendo em conta que o programa se compunha de oito temas e vinte e cinco obras, o facto de vermos entre as escolhas dos leitores e dos mediadores textos de considerável extensão é merecedor de atenção.

À semelhança do que vinha acontecendo nas demais sessões temáticas, foram apresentados aos participantes outros títulos passíveis de integrar a temática dos clássicos, assim como outras coletâneas de poesia, cuja informação foi disponibilizada no blogue de apoio ao projeto<sup>506</sup>.

---

<sup>506</sup> Cf.: <http://educacaoliterarianafamilia.blogspot.pt/p/sugestoes-de-leitura.html>



# Parte IV: Conclusões



## Conclusões

Partindo do objetivo geral do nosso estudo, que consistia em compreender os efeitos advindos de um contacto regular e esclarecido com literatura infantil de qualidade, tendo em vista a formação de leitores; da premissa em que tal objetivo assentava, formar mediadores para formar leitores, que, transposta para este estudo, resultaria em formar famílias leitoras para formar crianças leitoras; tentaremos, ao longo desta última parte do nosso trabalho, em jeito de complemento à análise de resultados a que já fomos procedendo ao longo da Parte III da dissertação, apresentar algumas conclusões de âmbito mais geral, à luz dos objetivos delineados, assim como as dificuldades e limitações do estudo, acompanhadas de sugestões para trabalhos futuros.

Teremos por base os dados recolhidos nas sessões de partilha (*focus group*) cuja síntese já foi apresentada ao longo dos 8 capítulos temáticos, no questionário final, nas entrevistas realizadas aos docentes, no diário de bordo, e ainda nos portefólios dos participantes, cujo conteúdo foi já, em parte, utilizado para ilustrar a apresentação de resultados na Parte III.

Como explicamos na secção dedicada à metodologia (Parte II), após a análise e o cruzamento dos diferentes dados, foi possível isolar informação que permitiu a criação de diferentes categorias. Neste sentido, consideramos como categorias pré-definidas aquelas que assentam nos pilares teóricos e que encontram eco nos objetivos que delineamos para o programa: o reforço de práticas de literacia familiar ligadas à leitura; a formação de pais, na qualidade de primeiros mediadores de leitura; a atual literatura infantil ao serviço da educação literária; o reforço da articulação escola-família. Na qualidade de categorias emergentes, consideramos: o fortalecimento de laços afetivos; e a valorização do património popular e etnográfico.

De modo a conferir maior coerência e fluidez à leitura, começaremos por apresentar a análise ao questionário final e às entrevistas realizadas aos docentes, cruzando, sempre que oportuno, as informações recolhidas a partir destes instrumentos com aquelas que já foram apresentados nos capítulos anteriores. De seguida, apresentaremos uma síntese da informação categorizada, da qual emergirão as

conclusões gerais do estudo. Deixaremos, por fim, um apontamento relativo às dificuldades e limitações do estudo, assim como às perspectivas de trabalhos futuros.

## 1. Análise do questionário final

Este instrumento de recolha de dados<sup>507</sup>, cujos objetivos foram apresentados detalhadamente na secção dedicada à metodologia (Parte II), visava, de um modo geral, aferir eventuais mudanças conceituais e pragmáticas ocorridas ao longo da implementação do Programa ELF, à luz dos objetivos que se encontravam na sua génese. Paralelamente, e sempre dentro das naturais limitações do estudo, permitia-nos confirmar algumas das hipóteses levantadas a partir da análise ao questionário diagnóstico, que, por sua vez, encontravam eco no referencial teórico.

Assim, a partir do grupo I, foi possível constatar que os pais que concluíram o programa foram, efetivamente, os participantes detentores de formação académica de nível superior, confirmando-se, deste modo, a maior predisposição para participar em programas desta natureza por parte de pais com níveis de formação académica mais elevados<sup>508</sup>.

O grupo II permitiu-nos conhecer as principais mudanças ocorridas em termos de rotinas familiares e de hábitos culturais, decorrente da participação no programa. O grupo de participantes - que apresentou como principais motivações para a participação no estudo a possibilidade de acompanhamento dos filhos, o pedido das próprias crianças, e o gosto dos filhos pelos livros -, considerou que o programa superou as expectativas iniciais, tendo em conta: o facto de ter sido muito completo, as temáticas presentes nos livros para crianças, a beleza das obras, as formas alternativas de abordagem ao livro, o envolvimento da família, e a aprendizagem pessoal enquanto pais. Em relação às principais mudanças em termos de rotinas domésticas, destacaram-se: a sistematicidade na leitura; um maior e melhor proveito dos livros, que se “tornaram uma forma de viajar”; a integração dos temas nas conversas da família; o facto de a leitura ter deixado de ser feita para adormecer, tendo-se tornado motor de aprendizagem; a organização do tempo de modo a concretizar a leitura,

---

<sup>507</sup> Este documento pode ser consultado na secção Anexos.

<sup>508</sup> Cf.: Capítulo I, Parte I.

individualmente, com o filho. No que respeita à mudança de hábitos culturais, destaca-se a utilização da internet enquanto ferramenta de pesquisa sobre livros, sobre questões levantadas a partir das obras trabalhadas, ou aprofundamento de saberes, mudança que foi referida pela totalidade dos participantes, e que pudemos constatar ao longo das partilhas efetuadas. Foi ainda referida, por 50% dos participantes, a visita a livrarias para aquisição de obras, assim como o aumento da frequência da Biblioteca Municipal para visitar a secção infantil. Seguiu-se a visita a museus, apontada por cerca de 30% dos participantes. Em relação ao cinema, não se registaram mudanças de hábitos: como já referimos ao longo da Parte III, esta questão prende-se com a possibilidade de, hoje, ser possível o acesso a bons filmes a partir de casa.

A análise de resultados relativa às questões que compunham o grupo III, e que se prendiam com a utilização e pertinência das estratégias delineadas para abordagem às obras que compunham o corpus literário, já foi apresentada ao longo da Parte III do trabalho. Como pudemos constatar, as estratégias foram, na sua maioria, utilizadas, tendo sido consideradas muito pertinentes. Algumas sugestões foram alvo de adaptação, e assistiu-se ainda à utilização de outras pistas de abordagem, para além das fornecidas, situação que aumentava gradualmente com o avanço do programa, e à qual já nos referimos nos capítulos anteriores. A única exceção no que se refere à utilização das estratégias de abordagem fornecidas prende-se com a obra *Para onde vamos quando desaparecemos*, livro que apenas foi explorado por um número reduzido de participantes, tendo sido alvo de abordagens mais ligeiras, que deixaram de fora grande parte das estratégias sugeridas<sup>509</sup>. A temática que se destaca pela utilização outras formas de abordagem, e da qual resultaram produtos igualmente distintos daqueles que constavam das sugestões, é Literatura Infantil e Ambiente<sup>510</sup>. Por escassez de tempo ou menor predisposição para o tema no momento, houve ainda propostas que adquiram o estatuto de projeto de férias, como aconteceu em relação às duas últimas sessões<sup>511</sup>.

Tendo em conta que este grupo de questões incluía um campo reservado a comentários, os participantes aproveitaram esse espaço para se referirem aos aspetos que mais os haviam marcado ao longo das distintas sessões, e dos quais se destacam: a

---

<sup>509</sup> Cf. Capítulo V, Parte III.

<sup>510</sup> Cf. Capítulo VI, Parte III.

<sup>511</sup> Cf. Capítulos VII e VIII, Parte III.

participação dos avós, por exemplo na recolha de lengalengas e provérbios; a revisitação e recuperação de tradições da infância, materializada na construção das “caixas de brincadeiras”; e a revisitação da infância dos filhos, através da exploração de livros em imagem; a associação a tradições locais, como a “serrada da velha”, e ao património popular e etnográfico, a recolha de provérbios, ditos populares, contos, fábulas ou alcunhas; a recuperação de antigos artefactos / brinquedos que estavam arrumados e que passaram a ter novo uso, como o globo ou o puzzle *mapa-múndi*; o envolvimento da família alargada; a associação da literatura à culinária; a reflexão sobre a ocupação do tempo, ou sobre tema das atualidades, como a guerra ou o *bullying*; a valorização da ilustração e dos aspetos paratextuais como mote de curiosidade e diálogo; a elaboração de “dicionários”, narrativas e poemas; a aquisição de obras pelo facto de terem gostado tanto delas; a requisição de obras que não foram totalmente exploradas, para reler; e o visionamento de filmes que tinham por base temas ou títulos das obras.

Os resultados relativos ao grupo IV já foram apresentados e analisados ao longo da Parte III. Ainda assim, faremos uma breve síntese. Em relação à importância atribuída, dificuldade e prazer sentidos na abordagem aos temas, as opiniões dos pais e das crianças divergem. Enquanto as temáticas História/Efemérides, Interculturalidade e Temas Difíceis foram consideradas os mais importantes pelos adultos, as crianças atribuíram maior importância às Representações da Família e à Arte. Em relação à dificuldade na abordagem, ambos os grupos consideraram os Temas Difíceis, embora, como vimos, essa temática tivesse sido igualmente considerada importante pelos adultos. Relativamente ao prazer proporcionado pelo trabalho em torno dos temas, apesar de 50% dos participantes não terem conseguido isolar nenhum tema em particular, tendo respondido “todos”, foram elencadas as temáticas Representações da Família, História/Efemérides e Interculturalidade. Já as crianças revelaram ter sentido mais prazer na abordagem da Arte, que integrava as preferências da quase totalidade do grupo, seguindo-se a Interculturalidade e os Temas Difíceis.

Em relação às obras, das 25 que compunham o *corpus*, 13 integraram o leque de preferências, aspeto que já foi constatado ao longo da parte III. Destacam-se *O Autocarro de Rosa Parks*, obra que integrou as preferências sobretudo dos adultos; *O senhor Pina*, trabalho que conquistou tanto adultos como crianças, e, com o mesmo

número de entradas, *Dicionário das Palavras Sonhadoras*, referido tanto por adultos como por crianças, e *Orelhas de Borboleta*, entre as preferências dos pequenos leitores.

Em relação aos aspetos mais valorizados no programa, questões que integravam o grupo V, a quase totalidade dos participantes considerou de muito importante e mostrou-se muito satisfeita em relação a todas as questões elencadas: a escolha dos temas, das obras, o conhecimento de novos autores, ilustradores e editoras, a exploração dos elementos paratextuais, a inclusão de obras premiadas, a componente formativa, as orientações fornecidas pelo pela dinamizadora do programa, os recursos disponibilizados no blogue de apoio, a partilha de experiências entre os pais participantes, os trabalhos produzidos pelas famílias, a apresentação de sugestões de obras sobre o mesmo tema, o envolvimento de outros membros da família ou da comunidade, e o acompanhamento do programa por parte da professora titular. Os aspetos considerados de apenas importantes a que correspondia a menção de satisfeito, ainda que o número de respostas seja residual, foram a disponibilização de recursos no blogue de apoio ao programa (3 entradas), o facto de o programa integrar obras premiadas (2 entradas), a apresentação de sugestões de outras obras (1 entrada) e o conhecimento de novas editoras (1 entrada). Estas respostas encontram eco nos testemunhos que foram partilhados pelos participantes ao longo das várias sessões, cuja análise foi feita ao longo da apresentação de resultados, na Parte III deste trabalho.

Relativamente ao impacto do programa ELF no desempenho escolar dos seus filhos, questão avaliada através do grupo VI, todos os participantes consideraram que o programa teve muito impacto ao nível do conhecimento e aquisição de vocabulário, do aumento do gosto pela leitura, bem como ao nível do desempenho na área da educação para a cidadania. Seguem-se o aumento do gosto pela escrita, a produção de textos com mais qualidade, e o melhor desempenho nas áreas do português e do estudo do meio, aspetos onde o programa terá tido igualmente muito impacto, para a maioria dos participantes, e algum impacto para os restantes. O menor impacto (considerado de algum e de muito em igual número) ter-se-á registado ao nível do envolvimento noutras atividades da escola. Esta questão prende-se com o facto de estas famílias, como pudemos aferir através do questionário diagnóstico, se considerarem já participativas em relação a iniciativas promovidas pela escola. Por outro lado, a intensidade do

Programa ELF terá inviabilizado um maior envolvimento noutras atividades, o que aliás pode ser comprovado pelo facto de alguns dos participantes terem integrado novos projetos no ano seguinte, como por exemplo os Voluntários da Leitura, aspeto a que já fizemos referência na Parte II do presente trabalho.

O grupo VII continha questões que permitiam aferir a utilidade do blogue. Como já pudemos constatar ao longo da Parte III, a utilização do blogue de apoio ao projeto foi residual. A maioria dos participantes considerou que as pistas de abordagem e os materiais fornecidos nas sessões, bem como “as ideias que levavam após a componente formativa”, dispensavam, na maioria das vezes, o recurso ao blogue. O facto de as sugestões de leitura que eram disponibilizadas no blogue serem, na sua maioria, apresentadas presencialmente também condicionou a procura do recurso, uma vez que os participantes procediam, por norma, ao registo dos títulos, tendo referido em resposta ao questionário, a leitura e aquisição de algumas das obras apresentadas. O fator tempo foi igualmente apontado como motivo de não utilização deste recurso. No entanto, a totalidade dos participantes considerou que o blogue poderia ser um auxílio para os mediadores, tendo referido que pretendiam recorrer a este espaço, após o programa, no sentido de colher, por exemplo, informação sobre livros e outras sugestões de leitura.

Com as questões do grupo VIII pretendíamos avaliar o contributo do programa para a consecução dos objetivos delineados. À exceção de um elemento, que considerou de razoável o contributo do programa ELF para a consecução dos objetivos propostos, todos os demais participantes consideraram que o programa contribuiu muito para o cumprimento da quase totalidade dos objetivos: reforçar práticas de literacia familiar ligadas à leitura; dotar os primeiros mediadores de leitura (pais) de conhecimentos e meios que lhes permitissem criar contextos favoráveis de leitura em ambiente familiar, objetivo que comportava o conhecimento da diversidade temática da LI, a descoberta do potencial afetivo encerrado na LI, a criação de rotinas familiares que incluíssem o livro e a leitura; criar, junto das famílias, a necessidade da leitura literária; promover outros hábitos culturais, ligados à música, à arte e ao cinema, a partir da LI; reforçar a articulação escola-família; otimizar orientações curriculares; e formar leitores numa perspetiva de cidadania ativa. Apenas o objetivo relacionado com a promoção de outros



hábitos culturais, registou duas respostas que davam conta de um contributo razoável do programa ELF para a sua consecução.

Através do grupo IX foi possível compreender algumas das transformações ocorridas ao longo do programa. Foi claramente reconhecida a importância da literatura para a infância, que foi considerada um instrumento de formação de cidadãos ativos, um motor de sabedoria, curiosidade, diversão, criatividade e sonho; uma fonte de enriquecimento de saberes ao nível enciclopédico, lexical, e do mundo; um local onde encontrar respostas às inquietações; um espaço de reflexão; e um importante meio de formação de leitores. A família passou a ser apontada como o primeiro mediador e o contexto onde devem ser dados a conhecer os primeiros livros. Foi-lhe atribuída a responsabilidade de partilhar e acompanhar as leituras, com sistematicidade, servir de guia e de modelo, e manter apetrechadas, e atualizadas, as bibliotecas pessoais dos filhos. À escola foi atribuída essencialmente a função de desenvolver projetos de promoção da leitura que impliquem a participação das famílias, incluindo a formação de pais. As principais mudanças na relação dos participantes com a literatura infantil, depois da participação no programa, residiram numa visão mais alargada deste segmento editorial, sobretudo pela abrangência de temas; num estreitamento de laços com o livro que passou a ser visto no seu todo (incluindo as ilustrações e os elementos paratextuais); na necessidade de envolver mais elementos da família na leitura, de modo a que todos possam tirar proveito do seu potencial; e na tomada de consciência da necessidade de formação para um melhor exercício do papel de mediador.

Em relação às perspetivas de futuro, questão abordada no grupo X, todos os participantes se mostraram recetivos à continuidade do Programa, apontando como principais motivos, a necessidade de orientação, as aprendizagens advindas sobretudo da riqueza das partilhas, e a possibilidade de continuar a acompanhar o percurso leitor dos filhos. Em relação a possíveis temas a ver tratados no futuro foram apontadas questões como a cidadania e a forma de lidar com o excesso de tecnologia. Todos os pais responderam afirmativamente à questão sobre a intenção de dar continuidade a algumas das rotinas implementadas, tendo sido dado destaque à leitura em voz alta, à exploração dos elementos paratextuais, e à sistematicidade.

## 2. Análise das Entrevistas

As entrevistas aos docentes envolvidos, docente titular de turma e coordenador de estabelecimento tinham como principais objetivos, como referimos na Parte II deste trabalho, despoletar a reflexão dos intervenientes sobre o impacto/repercussões do programa que acabávamos de implementar ao nível dos resultados académicos dos alunos<sup>512</sup>, ao nível da relação com os pares e envolvimento na vida da turma e da escola, e ao nível da prática docente e da relação com a família.

Embora já tenhamos dado conta de parte dos dados recolhidos através deste instrumento ao longo dos capítulos temáticos, alguns aspetos parecem-nos merecer particular destaque.

Assim, em relação ao impacto ao nível dos resultados académicos, o programa foi considerado como uma alavanca de desenvolvimento da leitura, com repercussões ao nível da motivação, da compreensão, da fluência e da expressividade. Foi igualmente destacada a crescente curiosidade em relação aos elementos paratextuais dos livros, aos autores e aos ilustradores, aspeto que se repercutia na associação a outras obras lidas. A abrangência temática do *corpus* foi considerada uma mais-valia em relação ao estabelecimento de conexões entre os diferentes conteúdos programáticos trabalhados nas várias disciplinas, o que terá tornado o processo de aprendizagem muito mais rico e transversal.

No que à relação com os pares e envolvimento na vida da turma e da escola diz respeito, foram destacadas por ambos os docentes, pelo papel que tiveram na vida escolar, duas obras: *O Autocarro de Rosa Parks* e *O senhor Pina*. Estes textos, além de terem sido usados noutros contextos<sup>513</sup>, terão despoletado interessantes conversas para enquadrar conteúdos temáticos ou até para resolver pequenos arrufos que surgiam entre os alunos.

Era frequente, de acordo com os docentes, os alunos conversarem sobre determinadas obras ou excertos, e partilharem sensações sobre os textos, recomendando-os aos colegas, que os requisitavam na Biblioteca Escolar. Algumas das

---

<sup>512</sup> A questões relativas a este domínio apenas se aplicavam à docente titular de turma.

<sup>513</sup> Cf. Capítulo III, Parte III.

obras foram ainda lidas no âmbito da leitura gratuita, aspeto a que também já nos referimos.

De acordo com a docente titular de turma, as crianças participantes no projeto revelaram uma maior predisposição para iniciativas relacionadas com a leitura, notando-se uma curiosidade crescente, principalmente em relação aos escritores. A participação no programa repercutiu-se também ao nível dos trabalhos escritos, tendo-se verificado, na grande maioria dos alunos participantes, uma evolução muito positiva a este nível, que apresentavam frequentemente textos escritos por iniciativa própria.

Relativamente ao impacto ao nível da prática docente e da relação com a família, ambos os docentes consideraram que o acompanhamento do projeto terá contribuído para o aperfeiçoamento das respetivas práticas letivas, não apenas pelo alargamento do conhecimento da literatura infantil que proporcionou, mas também porque a aprendizagem terá sido permanente, ao nível da variedade de abordagens de que pode ser alvo uma obra literária, tendo algumas das sugestões sido utilizadas em contexto de sala de aula, ou de oferta complementar. A constatação dos efeitos que a literatura pode ter nas próprias crianças foi também apontada com aspeto relevante a ter em conta numa mais frequente utilização da literatura a nível de sala de aula.

Relativamente à postura dos pais participantes em relação à escola, os docentes referiram que os pais participantes no projeto criaram laços de maior proximidade com a escola, tendo conseguido exercer alguma influência noutros encarregados de educação que se tornaram mais participativos. A docente titular de turma destacou ainda a modificação na abordagem feita à leitura das obras no âmbito do projeto “Os Pais vão ler à escola”, a que já nos referimos na Parte III, onde se notaram influências do programa, nomeadamente a utilização de estratégias de motivação.

### **3. Informação Categorizada**

Partindo das categorias a que atrás nos referimos, tentaremos, ao logo deste ponto, ainda que de forma muito sintética, uma vez que estes dados já foram alvo de análise detalhada ao longo da Parte III da dissertação, sistematizar os principais aspetos que nos parecem integrar cada uma das categorias.

### 3.1. O reforço de práticas de literacia familiar ligadas à leitura:

Na sequência dos fundamentos teóricos apresentados na primeira parte deste trabalho, concluímos que a literatura infantil se reveste, com efeito, de um enorme potencial no que ao incremento de práticas de literacia familiar diz respeito, e de que são exemplo:

- A utilização da internet para exploração de assuntos relacionados com o livro e as questões que dele emergem (o Google Earth; o acompanhamento da viagem do Pai Natal; a pesquisa sobre características, costumes e tradições de diferentes países, ou sobre comportamentos animais e diferentes climas...);

- A recuperação/utilização de artefactos indutores do alargamento de saberes, como o globo, o puzzle *mapa-múndi*, ou o próprio tapete do quarto;

- O considerável número de trabalhos escritos que tiveram por base as obras abordadas: os “dicionários”, as “pequenas narrativas”, os “poemários”, os textos “ao jeito de”;

- Os trabalhos de experimentação artística emergentes da leitura: o “Jardim de Lailai”, as capas, contracapas e guardas alternativas, o “livro UAU”, o livro pop-up “Vamos Preservar a Natureza”, o “Embondeiro Quilling”, a tela “Herberto Feliz”, o Violino Artesanal, “O Senhor Pina em Tangran”;

- A associação da literatura à gastronomia: o individual de mesa “Como se faz um clássico”, a confeção de sobremesas para Pippi, Pinóquio e Fernando Pessoa; a conceção de receitas inspiradas nas obras;

- O aumento da aquisição de obras;

- O facto de os livros terem passado a constituir opção de presente mais vezes;

Estes exemplos contribuem, em nosso entender, para a criação de contextos favoráveis de leitura em ambiente familiar, e poderiam, de igual modo, integrar a categoria do reforço dos laços afetivos, pois só uma afetiva apropriação da obra nos parece conducente à realização da maioria dos trabalhos elencados. Esta questão parece-nos fortemente ligada ao fator motivação, que, de acordo com Fernanda Viana e Iolanda Ribeiro (2009: 25), “será diretamente proporcional ao estatuto social e afetivo que a leitura tiver para a família e para o aprendiz de leitor”, razão pela qual, de acordo

com as mesmas autoras, uma importante via para promover a leitura será conceder-lhe estatuto.

### 3.2. A formação de pais, na qualidade de primeiros mediadores de leitura

Como referíamos no capítulo dedicado aos Mediadores de Leitura, na primeira parte deste trabalho, o conhecimento de textos e de autores faz parte de um dos requisitos básicos da formação da bagagem enciclopédica do mediador (Roig Rechou, 2013a; 2013b). Com efeito, na qualidade de primeiro recetor, e uma vez que o leitor criança é ainda detentor de pouca experiência e de uma reduzida competência enciclopédica (Cerrillo, 2009:3), cabe ao mediador a função de guia e de facilitador.

Neste sentido, no que à formação de pais enquanto primeiros mediadores de leitura, diz respeito, parecem-nos particularmente pertinentes, os seguintes dados:

- O significativo alargamento de conhecimento em relação a temas, autores e editoras;
- A apropriação e crescente domínio de estratégias de abordagem às obras, com destaque para a exploração de elementos paratextuais;
- A descoberta do potencial afetivo encerrado na literatura para a infância;
- A gradual autonomia, quer na concretização das estratégias propostas, quer na adaptação ou conceção de novas estratégias, quer ainda na realização de trabalhos;
- A consciência em relação à necessidade de conferir sistematicidade às rotinas de leitura, bem como à questão do tempo a dedicar individualmente aos filhos;
- A crescente criação de rotinas familiares que incluem o livro e a leitura, como as visitas a livrarias com o objetivo de adquirir livros ou o aumento da frequência da biblioteca municipal;
- A associação da leitura a atividades divertidas, como a culinária, as idas ao parque, a realização de trabalhos de expressão artística, o visionamento de filmes, a visita a familiares, ou os presentes;

Estes aspetos são, em nosso entender, pertinentes no que à criação da necessidade da leitura literária diz respeito. Com efeito, e como referem Jorge Martins e Fernando Azevedo (2016: 52-53), “os mediadores devem estar sensibilizados para o

facto de que a leitura não é um tempo perdido; antes pode ser uma atividade de caráter lúdico”. A dimensão de prazer que foi associada à leitura parece-nos, por outro lado, um modo de combater a excessiva escolarização de que é alvo, inclusivamente, em contextos familiares, o que, de acordo com Ana Margarida Ramos (2007a: 167), “pode ter como consequência a perda do prazer original da fruição da história”. Ora, a associação de alegria e prazer aos momentos de leitura, convertê-los-á em experiências que se pretendem repetir.

### 3.3. A atual literatura infantil ao serviço da educação literária

Pedro Cerrillo (2009: 1) autor para quem a competência leitora é uma exigência do século XXI, considera que é esta competência que conduz à competência literária, “que permite a la persona ejercer la libertad de la palabra y de las ideas, por medio de la que podrá construir significados propios, que pueden ser contrarios a los impuestos desde cualquier instancia o institución”. Como constatamos no pilar teórico que dedicamos à educação literária, a literatura para a infância poderá assumir-se como um excelente meio de desenvolvimento de competências, conducentes à formação de leitores, numa perspetiva de cidadania ativa.

Neste sentido, pareceram-nos particularmente relevantes, os seguintes aspetos:

- A valorização da produção literária para a infância, proporcionada pelo conhecimento e pela experimentação da sua leitura;
- A valorização do livro na sua dimensão estética, com destaque para a exploração dos elementos paratextuais e da ilustração;
- A descoberta dos clássicos e da poesia;
- A valorização dos saberes humanísticos e artísticos, evidenciados, por exemplo, pela abordagem às obras que enformaram os temas relacionados com a Arte e com a Revisitação dos Clássicos<sup>514</sup>;
- A valorização do Belo, e das pequenas coisas: “o abecedário do meu coração”; “uma família de criadores”;
- A descoberta e valorização do património popular e etnográfico;

---

<sup>514</sup> Cf. Capítulos VII e VIII, Parte III.

- O estabelecimento de conexões entre os diferentes textos, quer do programa, quer de outros, que em alguns casos se materializou em produtos, como “o pé que nada sabe e o sapato sabichão”, ou o livro pop-up “vamos proteger a natureza”;

- A curiosidade despoletada pelas obras, e indutora do alargamento do conhecimento enciclopédico;

- O reforço de hábitos culturais, como a visita a museus (ainda que não muito expressiva, foi encetada).

- O despoletar de conversas sobre temas da atualidade, conducentes à reflexão, a partir das leituras realizadas, como a questão do drama dos refugiados, os gestos sustentáveis, ou o bullying;

- A reflexão sobre inquietações e questões pessoais e familiares, de que é exemplo a ocupação do tempo;

- A tomada de consciência para as realidades que nos circundam, numa perspetiva de reflexão e proação, geradora de mudanças de comportamento, como aconteceu com a criança que riscou um presente da sua carta ao Pai Natal, na sequência da abordagem da obra sobre o tema;

Parece-nos possível concluir que a literatura talvez tenha começado a ser olhada sob um prisma de utilidade no que à formação humana diz respeito. O que, aliás, segundo Nuccio Ordine (2016: 95), é tarefa da escola, “cabe à instrução pública a delicada tarefa de afastar o homem das misérias do utilitarismo e educá-lo para o amor pelo desinteresse e pelo belo”

### 3.4. O reforço da articulação escola-família

No primeiro pilar teórico deste trabalho referíamos-nos à necessidade de conjugar esforços no sentido de tirar o melhor partido das iniciativas “de dentro para fora”, e “de fora para dentro”, de modo a que a escola seja entendida como parceira no que à educação diz respeito, e, por conseguinte, aproveite os saberes de que a família é detentora para potenciar as aprendizagens. Destacam-se, à luz destes pressupostos, os seguintes dados:

- A partilha das leituras realizadas em casa, no âmbito do projeto, em contexto escolar;
- O aproveitamento de sugestões de leitura, bem como de propostas de abordagem às obras, por parte dos professores;
- A mudança de atuação, por parte dos pais, ao nível da participação em projetos já implementados ao nível da escola, como “Os pais vêm ler à escola”;
- A disponibilidade demonstrada pelos pais para dinamizarem atividades em contexto de sala de aula, como o desenho do planisfério<sup>515</sup>, ou em contexto de escola, como o workshop sobre o controlo de pragas agrícolas<sup>516</sup>;
- A promoção de aprendizagens transversais, através da articulação de saberes despoletada pela leitura das obras, de que foi exemplo o estudo dos climas, a partir da obra *Depois da Chuva*; ou a exploração de questões ligadas à cidadania, como aconteceu a partir de *O Autocarro de Rosa Parks*;
- A predisposição dos pais e dos alunos para colaborar em projetos que partem da escola, como os Voluntários da Leitura, a participação nas histórias d’Ajudaris, o Concurso Conto de Natal, ou o Concurso de Poesia.

Estes aspetos, aliados aos elencados na categoria anterior, são aqueles que, em nosso entender, podem contribuir de uma forma mais expressiva para a otimização das orientações curriculares, bem como das diretrizes governamentais.

### 3.5. O fortalecimento de laços afetivos

Decorrente, em parte, do potencial afetivo que encerrado pela literatura infantil, e do envolvimento que se gerou na maioria das famílias em torno do programa, o reforço dos laços afetivos foi evidenciado não apenas entre os elementos da família, mas também entre os próprios participantes, e entre as crianças. A prova-lo encontram-se, a nosso ver, os seguintes aspetos:

---

<sup>515</sup> Cf. Capítulo IV, Parte III.

<sup>516</sup> Cf. Capítulo VI, Parte III.



- A alegria e a riqueza das partilhas ao longo de todo o programa;
- A manifestação da vontade em dar continuidade ao projeto;
- A vontade das crianças em partilhar a leitura com os colegas e o aconselhamento aos mesmos na biblioteca escolar;
- O facto de as crianças levarem os livros para casa de familiares com o objetivo de com eles partilharem a leitura;
- A quantidade e a qualidade de tempo passada em família, motivada pela leitura;
- Os espaços aconchegantes criados para partilhar a leitura;
- o envolvimento dos vários membros da família nas tarefas em torno da leitura, em crescendo ao longo do programa;
- O convívio intergeracional, sobretudo entre avós e netos, bisavós e bisnetos;
- A partilha de histórias de vida entre diferentes gerações, desde o núcleo familiar, à família mais alargada;
- A aproximação da família dispersa pelo mundo através da implicação no programa, que passou a constituir outra maneira de manter a ligação afetiva.

### 3.6. A valorização do património popular e etnográfico

De certo modo decorrente da categoria anterior, assistimos, ao longo do programa, a diferentes manifestações de valorização do património popular e etnográfico, que, à luz dos princípios da educação literária, constitui um importante repositório da memória. Destacamos:

- O conhecimento de tradições, como a “Serrada da Velha”;<sup>517</sup>
- A recolha de lengalengas, de provérbios, ditos populares, contos orais, e alcunhas, situação que se verificou em várias sessões ao longo do programa, quer por sugestão nossa, quer por iniciativa dos participantes<sup>518</sup>.

---

<sup>517</sup> Cf. Capítulo V, Parte III.

<sup>518</sup> Cf.: Capítulos I, V, VI.

- A memorização de alguns registos, recolhidos de fontes orais, como aconteceu, por exemplo, em relação às lengalengas.

#### 4. Considerações Finais

Retomando o objetivo central do nosso estudo, parece-nos possível concluir que da educação literária na família, jorra um caudal de benefícios com repercussões não apenas ao nível da formação leitora, mas também da formação integral do cidadão. A este propósito não podemos deixar de partilhar um dos testemunhos registados por uma das mães participantes, que apresentamos de seguida, e de recomendar a leitura de um outro que se encontra na secção Anexos:

“A nossa viagem teve 25 estações e muitos apeadeiros. É verdade. Podemos dizer que percorremos “O mundo num segundo”. Apanhamos “O Autocarro de Rosa Parks”, “O Comboio Descendente” e ainda navegamos nas nossas míticas caravelas. Tudo isto ao lado dos nossos mais nobres poetas e ainda ao som de “Vivaldi” e de muitas Lengalengas e Contos Populares! Fomos caçadores de tesouros únicos, tal como a Pippi, ou mesmo de gluglulisadores, como “O senhor Pina”.

Sim, fomos felizes...

E melhor, fizemos os nossos filhos ainda mais felizes!”

No entanto, é também possível depreender que a formação de mediadores se revela como a pedra de toque em todo este processo.

Se, como referíamos no capítulo dedicado à mediação, é fundamental dar aos mediadores meios para desempenhar dignamente a sua função (Cerrillo, 2009); se, como constatamos no primeiro pilar teórico, muitos dos programas iniciados no nosso país não têm continuidade devido a constrangimentos de ordem financeira; parece-nos premente que a questão da formação de mediadores, bem como a implementação de programas desta natureza, decorrentes de tal formação, mereçam ser alvo de reflexão aprofundada por parte das instâncias governamentais, de modo a que seja oferecido enquadramento institucional e curricular ao processo.

Aliás, na esteira de Pedro Cerrillo (2009: 1), que defende que a leitura se deveria converter num assunto de governo, ousaríamos ir um pouco mais longe, propondo a reflexão em torno da possível criação de cursos vocacionados explicitamente para a

formação de mediadores capacitados para atuar em diferentes contextos. Só mediadores solidamente formados serão capazes de tornar a leitura literária um direito e uma necessidade.

Queremos, neste sentido, acreditar, à luz do caminho já percorrido, e tendo por base os fundamentos da criação do PLN 2027, que tais questões virão a integrar algumas das linhas de ação que decorrerão desta nova fase do Plano Nacional de Leitura,

“Pensar a educação e a cultura como eixos de governação pressupõe a assunção da leitura como prioridade política, tomando esta competência como básica para o acesso plural ao conhecimento e ao enriquecimento cultural - indispensáveis ao exercício de uma cidadania ativa e ao desenvolvimento económico e social do país.”<sup>519</sup>

## 5. Dificuldades e limitações do estudo

A principal dificuldade ao nível da implementação do nosso estudo prendeu-se com as questões do financiamento do programa, nomeadamente para a aquisição das obras, que envolveu um delicado trabalho na procura de parceiros disponíveis para apoiar financeiramente o programa.

No que respeita às limitações, parece-nos que o número de participantes, e o facto de todos serem detentores de formação académica de nível superior, poderá dificultar a generalização, ainda que numa base naturalista, dos resultados.

## 6. Sugestões para trabalhos futuros

Decorrente das limitações do estudo, parece-nos pertinente experimentar a implementação do Programa ELF junto de outro público, mais alargado, com outras habilitações literárias, no sentido de melhor compreender o seu impacto a um nível mais geral. Tendo em conta a tradição de trabalho neste domínio, no agrupamento de escolas onde o estudo decorreu, é, aliás, provável que, à semelhança do que vem acontecendo com outros projetos, o Programa ELF seja, efetivamente, alargado.

---

<sup>519</sup> Informação disponível na página oficial do Plano Nacional de Leitura, no texto de apresentação, em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>, acedido a 24.10.2017.

Por outra via, tendo em conta que a formação de leitores e de mediadores em geral, e a promoção da leitura em ambiente familiar, em particular, são temas que nos despertam particular interesse, é nossa intenção aprofundar estas questões sob o ponto de vista da investigação, mas também da ação. A criação de uma escola de pais, na modalidade de estudo piloto, por exemplo, é um dos projetos que está nos nossos horizontes.

Ainda decorrente da investigação que acabamos de levar a cabo, seria, a nosso ver, interessante aprofundar questões relacionadas com o conhecimento da literatura infantil por parte dos docentes, a perceção que têm da sua importância e dos gestos que lhe estão associados em contexto de sala de aula.

Relativamente às atuais tendências da literatura para a infância, temática pela qual também nutrimos particular afeto, parece-nos particularmente pertinente a questão dos livros híbridos, que juntam texto literário e texto informativo, e cuja publicação parece estar em ascensão. Com efeito, são produtos que parecem encerrar um grande potencial a distintos níveis.

No que aos temas em concreto diz respeito, ficou fora da nossa seleção um conjunto de temáticas igualmente dignas de análise e de integração em programas desta ou doutra natureza. Apenas a título de exemplo: Livros sobre livros; As representações da casa; as representações do corpo; as representações da escola; o empreendedorismo e o mundo do trabalho; a agricultura biológica; a filosofia; a criatividade ou a felicidade.

**REFERÊNCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS**



## BIBLIOGRAFIA ATIVA

- Aguilar, L. e Neves, A. (2011). *Orelhas de Borboleta*. Matosinhos: Kalandraka.
- Almeida, C. M. e Monteiro, M. (2015). *Amores de Família*. Alfragide: Caminho.
- Ballesteros, X. e Villán, O. (2010). *O Coelho Branco*. Matosinhos: Kalandraka. [1ª ed. 2002].
- Carballeira, P. e Danowsky, S. (2012). *O Princípio*. Matosinhos: Kalandraka.
- Cerro, M. (2015). *Depois da Chuva*. Matosinhos: Kalandraka.
- Collodi, C. e Innocenti, R. (2015). *As Aventuras de Pinóquio*. Matosinhos: Kalandraka.
- Cristina, H. e Kono, Y. (2015). *Com 3 novelas de Iã (o mundo dá muitas voltas)*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Garcia, R. e Starkoff, V. (2013). *Árvores no Caminho*. Pontevedra: oqo.
- Goffin, J. (2007). *Oh!*. Matosinhos: Kalandraka.
- Hawthorne, L. (2014). *Herberto*. Figueira da Foz: Bruáa.
- Letria, J. J. e Cruz, A. (2009). *O Alfabeto dos Países*. Alfragide: Oficina do Livro.
- Lindgren, A. e Child, L. (2013). *Pipi das Meias Altas*. Amadora: Booksmile.
- Magalhães, Á. (2013). *O Senhor Pina*. Ilustrações de Luiz Darocha. Porto: Assírio & Alvim.
- Martins, I. M. e Carvalho, B. (2013). *O Mundo num Segundo*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Martins, I. M. e Matoso, M. (2011). *Para onde vamos quando desaparecemos?* Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Mésseder, J. P. e Sotto Mayor, G. (2009). *O Pai Natal e o Maiúsculo Menino*. Porto: Trinta por uma Linha.
- Mota, A. e Peixoto, S. (2015). *Dicionário das palavras Sonhadoras*. Porto: Asa.
- Sadat, M. (2013). *O Jardim de Babaï*. Figueira da Foz: Bruáa.
- Saldanha, A. e Kono, Y. (2015). *Gato procura-se*. Lisboa: Caminho.
- Silei, F. e Quarelo, M. A. (2011). *O autocarro de Rosa Parks*. Lisboa: Dinalivro.

Soares, L.D., Carvalho, J. V. e Completo, D. (2013). *O Som das lengalengas*. Lisboa: Livros Horizonte. [1ª ed. 2011]

Sobral, C. (2014). *O meu avô*. Lisboa: Orfeu Negro.

Varanda, M. L. e Santos, M. M. (coord.) (2014). *Poetas de Hoje e de Ontem*. S/l: Escritório Editora. [6ª ed. 1ª ed. 2007].

Varela, J. A., Urberuaga, E. e Chang, S. (2012). *As Quatro Estações*. Matosinhos: Kalandraka.

Vieira, Alice e Nazareth, C. (2007). *A que sabe esta História?*. Alfragide: Oficina do livro.

## BIBLIOGRAFIA PASSIVA

AA VV. (2001). *Malasartes, Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, 5.

AA VV (2005). *Porquê ler ao meu bebé? Projeto O meu brinquedo é um livro*. Associação de Professores de Português e Associação de Profissionais da Educação de Infância. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/243867541/0002-Portue-ler-ao-meu-bebe-docx>. (Acedido a 20.6.2015).

AA VV (2010a). *Developmental Disabilities Literacy Promotion Guide for Pediatric Healthcare Providers*. Reach Out & Read. Disponível em [https://www.reachoutandread.org/FileRepository/CVSROR\\_DevGuide\\_FINAL\\_WEB.pdf](https://www.reachoutandread.org/FileRepository/CVSROR_DevGuide_FINAL_WEB.pdf) (Acedido a 14.1.2017).

AA VV (2010b). *Ideias com Mérito 2010. Lê para mim que depois eu conto...II*. Apresentação realizada na Direção Regional de Educação do Norte a 4.5.2010. Disponível em <http://slideplayer.com.br/slide/10320602/>. (Acedido a 21.1.2017).

AA VV (2011a). Unha selección para a educación literaria. In Roig-Rechou, B-A., Soto Lopez, I. e Neira Rodríguez, M. (coord.). *O Álbum na Literatura Infantil e Xuvenil (2000-2010)* (pp. 81-110). Pontevedra: Edicións Xerais.

AA VV (2011b). Sobre a obra de Vergílio Alberto Vieira, recensões e sinopses. In Silva, S. R. e Ribeiro, J. M. (org.). *Vergílio Alberto Vieira: entre Tradição e Modernidade* (pp. 97-112). Porto: Tropelias & Companhia.

AA VV (2013a). La Lecture en Famille. Dossier. *La Vie des AFC*, 148, 5-10.

AA VV (2013b). *Programa Rede de Bibliotecas Escolares. Quadro estratégico: 2014-2020*. Lisboa: Ministério da Educação. Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares.



Disponível em

[http://www.rbe.mec.pt/np4/np4/?newsId=1048&fileName=978\\_972\\_742\\_366\\_8.pdf](http://www.rbe.mec.pt/np4/np4/?newsId=1048&fileName=978_972_742_366_8.pdf).  
(Acedido a 4.1.2016).

AA VV (2013c). *O Senhor Pina*. Disponível em

<http://hipopomatosnalua.blogspot.pt/2013/11/o-senhor-pina.html>. (Acedido a 14.8.2017).

AA VV (2015a). Encarregados de educação têm acesso a conteúdos exclusivos e personalizados de especialistas de diversas. *Magazine de Educação do Espaço Professor. Porto Editora, 18*, 5. Disponível em

[https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/magazine\\_educacao/18/pdf/me-18-dez-2015.pdf](https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/magazine_educacao/18/pdf/me-18-dez-2015.pdf). (Acedido a 10.12.2016).

AA VV. (2015b). *Océanos de Papel. CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, 268*, 44-58.

AA VV (2016a). *Relatório de Atividades do Plano Nacional de Leitura 2013-2014 e 2014-2015 2ª Fase – 3.ª e 4.ª Ano*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura. Disponível em [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/pnlvt/uploads/balancos/relatorio3e4ano\\_2fase.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/pnlvt/uploads/balancos/relatorio3e4ano_2fase.pdf). (Acedido em 10.10.2017).

AA VV (2016b). *Lire c'est Élire. Guide de Lecture pour les enfants de 7 à 17 ans*. Paris: Editions Salvator.

AA VV (s/d a). *A Manta. Propostas para Pais e Educadores*. Carcavelos: Planeta Tangerina. Disponível em

[http://www.planetatangerina.com/sites/default/files/prop\\_manta.pdf](http://www.planetatangerina.com/sites/default/files/prop_manta.pdf). (Acedido a 15.1.2017).

AA VV (s/d b). *Um dia um guarda-chuva. Propostas para Pais e Educadores*. Carcavelos: Planeta Tangerina. Disponível em

[http://www.planetatangerina.com/sites/default/files/prop\\_guarda-chuva.pdf](http://www.planetatangerina.com/sites/default/files/prop_guarda-chuva.pdf).  
(Acedido a 15.1.2017).

AA VV (s/d c). *Como é que uma galinha. Propostas para Pais e Educadores*. Carcavelos: Planeta Tangerina. Disponível em

[http://www.planetatangerina.com/sites/default/files/prop\\_galinha.pdf](http://www.planetatangerina.com/sites/default/files/prop_galinha.pdf). (Acedido a 15.1.2017).

AA VV (s/d d). *Leer en familia*. Cuenca: CEPLI / UCLM. Disponível em

<http://cepli.uclm.es/files/2016/03/GUI023.pdf>. (Acedido a 7.7.2017).

Agra Pardiñas, M. J. e Franco Vásquez, C. (2011). Estratexias de Producción Artística na Construción dos Álbums. Ilustración e Correntes Artísticas do Século XX. In In Roig-

Rechou, B-A., Soto Lopez, I. e Neira Rodríguez, M. (coord.). *O Álbum na Literatura Infantil e Xuvenil (2000-2010)* (pp. 43-66). Pontevedra: Edicións Xerais.

Agra Pardiñas, M. J. (2013). *Historias en torno al arte y a la educación artística: Notas para un posible diario*. Porto: Tropelias & Companhia.

Aguiar e Silva, V. M. (1981). Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil. In Sá, D. G. de. *A Literatura Infantil em Portugal, Achegas para a sua História* (pp.11-15). Braga: Editorial Franciscana.

Alçada, I. (Coord.). (2006). *Plano Nacional de Leitura Relatório Síntese*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/pnlvt/uploads/relatoriosintese.pdf> (Acedido a 14.12.2016).

Alçada, I. (2014). O Projeto “Voluntários da Leitura”. In Viana, F. Ramos, R., Coquet, E. & Martins, M. (coord.). *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 216-225). Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Almeida, C. M. (2013a). *O PINA, UM SENHOR*. Disponível em <http://ojardimassombrado.blogspot.pt/2013/11/o-pina-um-senhor.html>. (Acedido a 14.8.2017). (Texto publicado pela primeira vez na revista LER nº 128).

Almeida, C. M. (2013b) *Best of 2013*. Disponível em <http://ojardimassombrado.blogspot.pt/2013/12/best-of-2013-pippi-das-meias-altas.html>. (Acedido a 8.5.2017).

Almeida, C. M. (2015). *Ler o Regresso*. Disponível em <http://www.bruea.pt/ler-o-regresso/> (Acedido a 5.1.2017). (Artigo publicado originalmente na *Revista Ler 137*, março 2015).

Almeida, C. M. (2016). *Leituras de Férias*. Disponível em <http://ojardimassombrado.blogspot.pt/2016/06/leituras-de-ferias-3-pippi-das-meias.html?m=1>. (Acedido em 10/9/2017).

Almeida, C. M. (s/d). *7 dicas para incentivar a leitura nas férias*. Porto Editora. Disponível em <https://www.portoeditora.pt/paisealunos/para-os-pais/noticia/ver/?id=113043&langid=1>. (Acedido a 12.12.2016).

Álvarez Fuentes, P., González Cabezas, M. J. & Ried Silva, C. (coord.). (2013). *Un libro, una huella, guía de literatura, libros y lecturas para niños y jóvenes*. Santiago do Chile: Corporación Cultural de lo Barnechea. Disponível em [http://plandelectura.gob.cl/wp-content/files\\_mf/1374503973Guia2013UnlibrounaHuella.pdf](http://plandelectura.gob.cl/wp-content/files_mf/1374503973Guia2013UnlibrounaHuella.pdf). (Acedido a 15.1.207).

Álvarez, R. G. (2004). Cuna de Papel. *Revista de Literatura*, 205, 25-28.

- Amador, E. M. (2008). Do medo ao sonho. Duas narrativas, uma leitura para adultos. *Malasartes, Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, 16, 33-38.
- Amarilha, M. (2000). *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Andricáin, S.; Cerrillo, P. C.; Orlando Rodríguez, A. (coord). (2014). *De Raíces y Sueños. 50 libros para niños y jóvenes de autores latinos de Estados Unidos*. Cuenca: CEPLI / Fundación CuatroGatos / Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Disponível em <http://www.cuatrogatos.org/docs/pdf/Deraicesysuenos-1.pdf>. (Acedido a 28.5.2015).
- Anuniação, I. (2015). *10 passos essenciais para acompanhar o seu filho na escola*. Porto Editora. Disponível em <https://www.portoeditora.pt/paisealunos/para-os-pais/noticia/ver/?id=30783&langid=1>. (Acedido a 12.12.2016).
- Araújo, A. F., Araújo, J. M e Ribeiro, J. A. (2012). *As Lições de Pinóquio. Estou farto de ser sempre um boneco*. Curitiba: CRV.
- Araújo, M. R. (2007). Prefácio. In Varanda, M. L. e Santos, M. M. (coord.). *Poetas de Hoje e de Ontem* (pp. 7). S/l: Chimpanzé Intelectual.
- Araújo, M. S. (2015). *Família, Escola e Sucesso Escolar*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Azevedo, F. (2004a). Intertextos fundamentais na construção de um cânone literário para a infância. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 13, 13-17.
- Azevedo, F. (2004b) Vozes de Alteridade na Literatura Contemporânea. *Boletín Galego de Literatura*, 31, 1º semestre, 5-16.
- Azevedo, F. (2010a). "Casaram-se e viveram felizes para sempre!" Os papéis masculino e feminino na literatura infantil contemporânea. *IBBY Congress 2010: The Strength of Minorities / A Forza das Minorías. 32º Congreso Internacional de Ibbby*, Santiago de Compostela. <http://www.ibby.org/index.php?id=1139> (Acedido a 12.10.2017).
- Azevedo, F. (2010b). Nouvelles Symboliques? Noël temps symbolique de la fraternité et du partage dans la littérature de jeunesse portugaise. In Henky, D. et Hurley, R. (ed.) *Présent(s) de Noël en littérature de jeunesse contemporaine* (pp. 233-251). Montréal: Novalis.
- Azevedo, F. (2010c) (coord.). *Infância, Memória e Imaginário. Ensaio sobre Literatura Infantil e Juvenil*. Braga: CIFPEC. Universidade do Minho.
- Azevedo, F. (2011a). *Poder, Desejo, Utopia. Estudos em Literatura Infantil e Juvenil*. Braga: CIFPEC.

Azevedo, F. (2011b). Palavras e Imagens que permitem Interrogar o Mundo. In Azevedo, F. et al (coord.). *Globalização na Literatura Infantil. Vozes, Rostos e Imagens*. (pp. 45-54). Raleigh N.C. EUA: Lulu Entreprises.

Azevedo, F. (2013a). *Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil e a Educação Literária*. Guimarães: Opera Omnia.

Azevedo, F. (2013b). O clube dos afetos: apontamentos sobre representações da família em clássicos da literatura infantil e juvenil. In Ramos, A. M. e Ferreira Boo, C. (ed.) *La Familia en la Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 27-34). Vigo: ANILIJ.

Azevedo, F. (2014). *Literatura infantil e leitores. Da teoria às práticas*. Raleigh, N. C.: Lulu Press. [2ª edição revista e ampliada].

Azevedo, F. (2015). Apontamentos sobre a construção cultural das representações da família na literatura portuguesa contemporânea. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 23, 14-21.

Azevedo, F. (2017). *Silêncios na Literatura para a Infância*. Braga: CIEC-UM.

Azevedo, F. e Balça, A. (2016). Educação Literária e Formação de Leitores. In Azevedo, F. e Balça, A. (coord.). *Leitura e Educação literária* (pp. 1-13). Lisboa: Pactor.

Azevedo, F. e Sardinha, M. G. (2009). Literacias: Contextos e Práticas. In Azevedo, F. e Sardinha, M. G. (coord.) *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 1-16). Lisboa: Lidel.

Bakunin, G. (2012). A “modernidade” de Jacques Tati. Disponível em <https://cinecafe.wordpress.com/2012/10/10/a-modernidade-de-jacques-tati/>. (Acedido a 8.8.2017).

Balça, A. (2005). L’humour dans la poésie pour enfants: contributions pour l’animation à la lectura dans le contexte de l’école maternelle. In AA VV. *El humor en la literatura infantil y juvenil* (pp. 55-59). Cádiz: ANILIJ.

Balça, A. (2006). A Promoção de uma educação multicultural através da literatura infantil e juvenil. In Azevedo, F. (Coord.). In Azevedo, F. (coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 231-244). Lisboa: Lidel.

Balça, A. (2007). Algumas leituras para os mais novos no Estado Novo. A coleção «Grandes Portugueses» de Virgínia de Castro Almeida. *Malasartes, Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 15, 54-56.

Balça, A. (2008). Literatura Infantil Portuguesa – de temas emergentes a temas consolidados. *Revista Ef@bulações*, 2, s/p. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4650.pdf>. (Acedido a 1.7.2017).

- Balça, A. (2010). Representações da Alteridade na Literatura Infantil. In Azevedo, F. (coord.). *Infância Memória e Imaginário* (pp. 47-55). CIFPEC: Universidade do Minho.
- Balça, A. (2011). Educação literária: A Voz da Literatura nas narrativas publicitárias. In Azevedo, F. et al. (coord.) *Globalização na Literatura Infantil. Vozes, Rostos e Imagens* (pp. 19-33) Raleigh, N. C.: Lulu Entreprises.
- Balça, A. (2013). Quem é o Outro ? Silêncio e Invisibilidades na produção para a infância. *Solta Palavra*, 19, 25-28.
- Balça, A. e Azevedo, F. (2016). Pensar a cidadania hoje através da educação literária. In Azevedo, F. e Balça, A. (coord.) *Leitura e Educação Literária* (pp. 121-132). Lisboa: Pactor.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bárrios, A. C. G., Melo, A. e Vitorino, M. J. (ed.) (2011). *Theka projecto gulbenkian: formar professores, desenvolver bibliotecas escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barros, L. (2007). *Formar leitores: pais e professores protagonistas*. Braga: Universidade do Minho. (Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança: Análise Textual e Literatura Infantil).
- Barros, L. (2012). O Lugar das Reescritas na Apropriação do Património Literário Universal: o Papel da Mediação Leitora. In Mesquita, A. (coord.). *A Magia do Mundo Lendário na Literatura Infantil* (pp. 185-196). Lisboa: Âncora.
- Barros, L. (coord.) (2014). *A Leitura como Projeto: Percursos de leitura Literária do Jardim de Infância ao 3º CEB*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Barros, L. e Souza, R. J. (2007). Formar leitores: Escola, espaço privilegiado. In Cerrillo Torremocha, P., Cañamares Torrijos, C. & Sánchez Ortiz, C (coord.). *Literatura Infantil: Nuevas Lecturas, Nuevos Lectores* (pp. 327-337). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Barros, L. et al (2013). Lê para mim, que depois eu conto... Literatura Infantil e Mediação Leitora. In Ramos, A. M. e Ferreira Boo, C. (ed.). *La Família en la Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 35-47). Vigo: ANILIJ.
- Bazzocchi, G. (2013). Los ancianos, maestros de vida: La estrecha relación que se establece entre niños y abuelos en la literatura infantil. In Ramos, A. M. e Ferreira Boo, C. (ed.). *La Familia en la Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 59-76). Vigo: ANILIJ.
- Bendoiro Mariño, P. (2009). Recensões e Notas Críticas. Chocolate. *Malasartes, Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, 17, 81-82.

- Biscaia, A. (2015). Ilustrar João Pedro Mésseder. In Silva, S. R. e Ribeiro, J. M. *A Escrita para a Infância de João Pedro Mésseder ou Como Trocar as Voltas ao Silêncio* (pp. 87-94). Porto: Tropelias & Companhia.
- Bogdan, R. C. e Bilken, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bona, C. (2017). *A Nova Educação. O Professor que está a revolucionar a escola*. Lisboa: Objectiva.
- Brites, A. (2013). Pipi das Meias Altas em Portugal. Disponível em <http://obichodoslivros.blogspot.pt/2013/04/pipi-das-meias-altas-em-portugal.html>. (Acedido a 8.5.2015).
- Brites, A. (2015). Novidades na Feira. *Blimunda* 36, 53-65. Disponível em <https://www.josesaramago.org/blimunda-36-maio-2015/>. (Acedido a 14.10.2015).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buescu, H. et al (2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico 1º, 2º e 3º ciclos*. Proposta pela Equipa de Português. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bukiet, S. (1991). Cultures plurielles et littérature de jeunesse – les accents internationaux du livre. *CRILIJ*, 43, 3-8.
- Cai, M. (2002). *Multicultural Literature for Children and Young Adults: Reflections on critical issues*. Westport: Greenwood Press.
- Calçada, T. (2014). Mesa Redonda. Conferência “De bem com os outros, de mal contigo” (25.10.2014). Ciclo de Conferências “A Escola da Geração Digital, desORIENTAÇÃO, CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO”. Paredes de Coura: CENFIPE (Centro de Formação e Inovação dos Profissionais da Educação). (Documento policopiado não publicado).
- Calvino, I. (1991). *Porquê Ler os Clássicos?*. Lisboa: Teorema.
- Cândido, A. (1988). *Vários Escritos*. Duas Cidades: Ouro sobre Azul.
- Cardona Moltó, M. C. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: EOS Universitária.
- Carvalho, J. V. (2012). Uma revisitação das minhas recordações. In Silva, S. R. e Ribeiro, J. M. *Luísa Ducla Soares uma escrita lúdica, livre e criativa* (pp. 55-57). Porto: Tropelias & Companhia.

- Castelo-Branco, S. S. (2010a). *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX. Volume 1 A a C*. Lisboa: Temas e Debates.
- Castelo-Branco, S. S. (2010b). *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX. Volume 2 C a L*. Lisboa: Temas e Debates.
- Castelo-Branco, S. S. (2010c). *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX. Volume 3 L a P*. Lisboa: Temas e Debates.
- Castelo-Branco, S. S. (2012). *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX. Volume 4 P a Z*. Lisboa: Temas e Debates.
- Cerrillo, P. (2006). Literatura Infantil e Mediação Leitora. In Azevedo, F. (coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 33-46). Lisboa: Lidel.
- Cerrillo, P. (2009). Sociedad y lectura. *La importancia de los mediadores en lectura*. Disponível em <http://blog.uclm.es/pedrocesarcerrillo/files/2016/04/MEDIADORES.Lisboa2009.pdf>. (Acedido a 23.1.2017).
- Cerrillo, P. (2013). La formación del lector literario: la competencia literaria. In Alvarez Ledo, S., Ferreira Boo, C. e Neira Rodríguez, M. (ed.). *De la Literatura Infantil a la Promoción de la Lectura* (pp. 17-28). Madrid : CEU Ediciones.
- Cerrillo, P. (2014). *“El Poder de la Literatura”*. Lección Magistral impartida por Pedro C. Cerrillo en el acto de inauguración del curso académico de la Universidad Española, presidido por SS.MM. los Reys de España. Toledo: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. e Cañamares, C. (s/d). *Pippi in Spain: repercussion in the press. From silence to polemics and to success*. Cuenca: CEPLI. University of Castilla-La Mancha. Disponível em <http://blog.uclm.es/pedrocesarcerrillo/files/2015/11/CerrillopaperEDITADOporEstocolmo.pdf>. (Acedido a 2.7.2017).
- Cerrillo, P. e Yubero, S. (2003 a). Qué Leer y en qué momento. In Cerrillo, P. e Yubero, S. (coord.). *La Formación de Mediadores para la promoción de la lectura. Contenidos de referencia del Master de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil* (pp. 237-244). Cuenca: CEPLI.
- Cerrillo, P. e Yubero, S. (coord.) (2003 b). *La Formación de Mediadores para la promoción de la lectura. Contenidos de referencia del Master de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*. Cuenca: CEPLI.

- Cerrillo, P., Larrañaga, E. e Yubero, S. (2002). *Libros, Lectores e Mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P.; Sánchez Ortiz, C. (2012). De la oralidad a la escritura: Un camino de ida y vuelta en el Cancionero Popular Infantil. *Olivar*, 13 (18), 317-342. En Memoria Académica. Disponible em [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5837/pr.5837.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5837/pr.5837.pdf). (Acedido a 3.3.2017).
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Chevalier, J. e Gheerbrant, A. (1982). *Dictionnaire des Symboles*. Paris: Éditions Robert Laffond et Jupiter.
- Coelho, A. (2009). *Contos Populares Portugueses*. Lisboa: BIS.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: FGSR.
- Colomer, T. (2016). Fueron Felices y comieron perdices? El sentido del final en los libros para niños. *CLIJ Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 269, 6-14.
- Colomer, T. (2017). La literatura es el mejor instrumento para adquirir muchas competencias. Entrevista realizada a 13.7.2017. Disponible em <http://blog.tiching.com/teresa-colomer-la-literatura-mejor-instrumento-adquirir-muchas-competencias/>. (Acedida em 2.8.2017).
- Compagnon, A. (2010). *Para que serve a literatura?*. Porto: Deriva Editores.
- Conde, E. et al (coord.). (2017). *Aprender com a biblioteca escolar. Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares. Disponible em [http://www.rbe.mec.pt/np4/referencial\\_2017.html](http://www.rbe.mec.pt/np4/referencial_2017.html). (Acedido em 3.7.2017). [edição revista e atualizada; 1ª ed. 2012]
- Conde, E., Martins, R. e Ochoa, P. (coord.). (2013). *Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar 2014-2017*. Lisboa: Ministério da Educação. Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares. Disponible em [http://www.rbe.mec.pt/np4/file/1047/978\\_972\\_742\\_365\\_1.pdf](http://www.rbe.mec.pt/np4/file/1047/978_972_742_365_1.pdf). (Acedido a 4.1.2016).
- Connan-Pintado, C. (2009). *Lire les contes détournés à l'école. À partir des Contes de Perrault de la GS au CM*. Paris : Hatier.



Corchete, T. & Iglesias, S. (2007). *Lectura y Familia*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Cordeiro, M. (s/d). *Qual a importância da escola?* Porto Editora. Disponível em <https://www.portoeditora.pt/paisealunos/para-os-pais/noticia/ver/?id=113763&langid=1>. (Acedido em 16.12.2016).

Costa, A. F. (coord.). (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos*. Lisboa: CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia / ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. Disponível em [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/data/estudos/ficheiros/avaliacao\\_externa\\_5\\_anos\\_de\\_pnl\\_cies.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/data/estudos/ficheiros/avaliacao_externa_5_anos_de_pnl_cies.pdf). (Acedido a 15.12.2016).

Costa, M. J. (1992). *Um Continente Poético Esquecido. As Rimas Infantis*. Porto: Porto Editora.

Costas, E. A. e Boo, C. F. (2014). Das Reescrituras Poéticas dos Contos da Transmissão Oral à Prática lectora e creativa: Rata Linda de Compostela, de Bernardino Graña e a casa de Había unha Vez, de Ana Maria Fernandez. In Macedo, A. C., Costas, E. A. e Silva, S. R. (coord.). *Formación Lectora. Obras Imprescindibles. Formação Leitora. Obras Imprescindíveis* (pp. 159-196). Porto: Tropelias & Companhia.

Coutinho, C. (2008). A Qualidade da Investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12, 1 (1), 5-15.

Coutinho, V. e Mesquita, A. (2012). As metamorfoses da árvore da vida. In Mesquita, A. (coord.). *A Magia do Mundo Lendário na Literatura Infantil* (pp. 111-131). Lisboa: Âncora Editora.

Couto, J. M. (2006). Explorando as potencialidades da língua e da literatura infantil e juvenil. Vivenciar a língua: a literatura infanto-juvenil e as expressões artísticas. In Azevedo, F. (coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 245-282). Lisboa: Lidel.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000). Introduction: Entering the field of qualitative research. In Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (ed.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). Thousand Oaks: Sage Publications. [1ª ed. 1994]

Détambel, R. (2015). *Les livres prennent soin de nous. Pour une bibliothérapie créative*. Arles : Actes du Sud.

Díaz-Sibaja, M. A. et al (2009). *Escuela de Padres – Educación positiva para enseñar a tus hijos*. Madrid: Pirámide.

- Diogo, A. A. L. (1994). *Literatura infantil. História, teoria, interpretações*. Porto: Porto.
- Dionne, A. M. (2013). Le plaisir de lire avec son enfant: un enjeu déterminant pour une pratique de littératie familiale aux multiples facettes. *Forumlecture.ch* 3. Disponível em [http://www.forumlecture.ch/fr/myUploadData/files/2013\\_3\\_Dionne.pdf](http://www.forumlecture.ch/fr/myUploadData/files/2013_3_Dionne.pdf). (Acedido a 13.1.2017).
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em Educação. Investigação em Profundidade com Recursos Reduzidos e outro modo de Generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.
- Dueñas Lorente, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156. Disponível em <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42239/40213>. (Acedido a 7.9.2017).
- Duran, T. (2008). *Aprendiendo de los álbumes*. Lisboa: Casa da Leitura. (Originalmente publicado em Actas do 7º Encontro Nacional/5º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Braga: Universidade do Minho.). Disponível em [http://magnetesrvk.no\\_ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/abz\\_indices/002242\\_ot\\_a\\_prendiendo\\_de\\_los\\_albumes\\_d.pdf](http://magnetesrvk.no_ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/abz_indices/002242_ot_a_prendiendo_de_los_albumes_d.pdf). (Acedido a 21.10.2011).
- Eco, U. (1979). *Lector in Fabula*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Epstein, J. (1997). A comprehensive framework for school, family and community partnerships. In Epstein et al (ed.). *School, family and community partnerships* (pp. 1-25). Thousand Oaks, California: Sage.
- Escámez Sánchez, J. (2016). La educación familiar ante un cambio de época. Sentido y posibilidades. In Santos Rêgo, M. A. *El poder de la familia en la educación* (pp. 17-33). Madrid: Síntesis.
- Esteves, M. (2006). A Análise de Conteúdo. In Lima, J. A. & Pacheco (org.). *Fazer Investigação Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2004). Literacia Emergente. In Lopes, J. et al (coord). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura* (pp. 53-93). Coimbra: Quarteto.
- Fernandes, P. (2007). Livros, Leitura e Literacia Emergente. Algumas Pistas acerca do Espaço e do Tempo dos Livros na Promoção da Linguagem e Literacia Emergente em Contexto de Jardim-de-Infância. In Azevedo, F. (coord.). *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas* (pp. 19-33). Lisboa: Lidel.
- Fernandez, M. et al (2015). Apresentação. In Fernandez, M. et al. (coord.). De como a Literatura para a Infância e a Juventude “é chamada à guerra”. *Reflexões sobre os*

*conflitos bélicos na Galiza e em Portugal. De como a Literatura Infantil e Juvenil “é chamada à guerra”. Reflexións sobre os conflitos bélicos en Galicia e Portugal* (pp. 9-13). Porto: Tropelias & Companhia.

Fernández, M. J. (2016a). Libros. A árbore xenerosa. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 269, 56.

Fernández, M. J. (2016b). Libros. Después de la lluvia. In *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 269, 55.

Fleishhacker, J. (2017). Gardens Galore: Embrace Spring with These Great Books. *School Library Journal*. Disponível em [http://www.slj.com/2017/04/collection-development/read-watch-alikes/gardens-galore-embrace-spring-with-these-great-books/#\\_](http://www.slj.com/2017/04/collection-development/read-watch-alikes/gardens-galore-embrace-spring-with-these-great-books/#_). (Acedido a 25.4.2017).

Franco, J. A. (2012). *A Poesia como Estratégia*. Porto : Tropelias & Companhia. [1ª ed. 1999].

Fraustino, L. R. (2015). “Nearly Everybody Gets Twitterpated”: The Disney Version of Mothering. *Children’s Literature in Education*, 46(2), 127-144. DOI: 10.1007/s10583-015-9250-6.

García Surrallés, C. (2013). Nuevas relaciones maternofiliales en la IJ. In Ramos, A. M. e Ferreira Boo, C. (ed.) *La Familia en la Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 143-155). Vigo: ANILIJ.

Garralón, A. (2017). *Libros informativos premiados en Bolonia 2017*. Disponível em <http://anatarebana.blogspot.pt/2017/04/libros-informativos-premiados-en.html> (Acedido a 14.5.2017).

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (2), 106-116.

Gomes, A. A. (2005). Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. *EccoS – Revista Científica, S. Paulo*, 7(2), 275-290. Disponível em <http://redalyc.org>. (Acedido a 27.12.2014).

Gomes, J. A. (1993). *A poesia na Literatura para a Infância*. Porto: Asa.

Gomes, J. A. (2000). *Da Nascente à Voz. Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Caminho. [1ª ed. 1996].

Gomes, J. A. (2003a). O conto em forma(to) de álbum: primeiras aproximações. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 12, 3-6.

- Gomes, J. A. (2003b). Das “rimas infantis” populares às “rimas” cultas do primeiro modernismo e do surrealismo. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 11, 21-26.
- Gomes, J. A. (2007a). “Contos da Mata dos Medos” e “A Criatura Medonha” ou a linguagem como elemento popular da ação. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 15, 7-12.
- Gomes, J. A. (2007b). “As Aventuras de Pinóquio”, de Carlo Collodi. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 15, 70.
- Gomes, J. A. (2009a). Estudos sobre Literatura e Memória. in Ramos, A. M., Gomes, J. A. e Silva, S. R. (coord.). *A Memória nos Livros: História e Histórias* (pp. 13-21). Porto: Deriva.
- Gomes, J. A. (2009b). Pintar o verde com letras. Uma coleção em torno da defesa do património natural. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 17, 48-52.
- Gomes, J. A. (2010). A paz e a guerra – factos e ficções. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 20, 34-37.
- Gomes, J. A. (2014). Obras imprescindíveis da literatura portuguesa para a infância e a juventude – uma seleção. In Macedo, A. C., Agrelo Costas, E. e Silva, S. R. (coord.). *Formación Lectora. Obras Imprescindibles. Formação Leitora Obras Imprescindíveis* (pp. 71-80). Porto: Tropelias & Companhia.
- Gomes, J. A. (2014b). Intertextualidade, Reinvenção do Mito e Reescrita numa Narrativa de António Mota. In Silva, S. R. e Ribeiro, J. M. (org) (2014). *A Morada das Palavras. Leituras da obra infantojuvenil de António Mota* (pp. 21-30). Porto: Tropelias & Companhia.
- Gomes, J. A. (2015). Da inocência agredida à inocência recompensada: Aquilino Ribeiro e Menezes Ferreira. In Fernandez, M. et al. (coord.) De como a Literatura para a Infância e a Juventude “é chamada à guerra”. *Reflexões sobre os conflitos bélicos na Galiza e em Portugal. De como a Literatura Infantil e Xuvenil “é chamada à guerra”. Reflexións sobre os conflitos bélicos en Galicia e Portugal* (pp. 67-83). Porto: Tropelias & Companhia.
- Gomes, J. A. (2016). Memória(s) e Identidade na Escrita para Crianças e Jovens: algumas pistas. In Macedo, A. C. e Rodriguez, M. N. (coords.). *Literatura para a Infância e Juventude Memória(s) e Identidade(s)* (pp. 23-29). Porto: Tropelias & Companhia.

- Gomes, J. A. (2017). *A música das palavras. Sidónio Muralha, Matilde Rosa Araújo, Eugénio de Andrade, Luísa Ducla Soares, Manuel António Pina, João Pedro Mésseder*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Gomes, J. A. (s/d). Literatura para a infância e a juventude entre culturas. Lisboa: *Casa da Leitura*. Disponível em [http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalfbeta/bo/abz\\_indices/001421\\_lit.pdf](http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalfbeta/bo/abz_indices/001421_lit.pdf). (Acedido a 7.5.2017).
- Gomes, J. A., Ramos, A. M. e Silva, S. R. (2007). Produção canonizada na literatura portuguesa para a infância e juventude (Século XX). In Gomes, J. A. e Roig Rechou, B-A. (coord.). *Grandes Autores para Pequenos Leitores* (pp. 13-48). Porto: Deriva.
- Gomes, J. A., Ramos, A. M. e Silva, S. R. (2009). Literatura Portuguesa para a infância e promoção da multiculturalidade. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, 17, 18-23.
- González Méndez, A. (Ed.) (2015). *Guía de libros recomendados para niños e jóvenes*. México: IBBY. Disponível em [https://issuu.com/bibliotecaaleer/docs/guia\\_ibby\\_2015](https://issuu.com/bibliotecaaleer/docs/guia_ibby_2015), (Acedido a 14.6.2015).
- Goodman, K. (2005). *What's Whole in Whole Language*. Berkeley CA: RDR Books.
- Gregorin Filho, J. N. (2009). Literatura para crianças e jovens no Brasil: o legado de além-mar. *Anais do XXII Congresso Internacional da ABRAPLIP, 1875-1881*. Disponível em [http://sprintzero.com.br/projetos/abraplip\\_anais/documentos/comunicacoes\\_orais/jose\\_nicolau\\_gregorin\\_filho.pdf](http://sprintzero.com.br/projetos/abraplip_anais/documentos/comunicacoes_orais/jose_nicolau_gregorin_filho.pdf). (Acedido a 5.5.2017).
- Greimas, A. J.; Courtés, J. (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia.
- Hoster Cabo, B. e Ruiz Campos, A. M. (2013). Valores en la literatura infantil actual. In Alvarez Ledo, S., Ferreira Boo, C. e Rodríguez, M. (ed.). *De la Literatura Infantil a la Promoción de la lectura* (pp. 68-91). Madrid : CEU Ediciones.
- Hunt, P. (2009). The Decline and Decline of Literacy: Childhood and Children's Literature in the UK Today. In Nóvoa, A. et al (coord.). *Formar leitores para Ler o Mundo* (pp. 19-31). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Iser, W. (1976). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore : Johns Hopkins University Press.

- Janer Manila, G. (1996). Literatura Infantil y Experiencia Cognitiva. In Cerrillo, P. e García Padriño, J. (coord.). *Hábitos Lectores y Animación a la Lectura* (pp. 91-103). Murcia: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Jean, G. (1992). Prefácio. In Traça, M. E. *O Fio da Memória. Do conto popular ao conto para crianças* (pp. 7-8). Porto : Porto Editora.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na Curiosidade. Como educar num mundo frenético e hiperexigente?* Lisboa: Planeta.
- Leite, S. A. (s/d). *6 sugestões para tornar a leitura em voz alta mais expressiva*. Porto Editora. Disponível em <https://www.portoeditora.pt/paisealunos/para-os-pais/noticia/ver/?id=117067&langid=1>. (Acedido a 16.12.2016).
- Léon, R. (2004). *La Littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ?*. Paris: Hachette.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lluch, Gemma (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: UCLM.
- Lluch, G. (2006). Para uma seleção adequada do livro. Das capas ao estilo da literatura comercial. In Azevedo, F. (coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 215-230). Lisboa: Lidel.
- Louie, B. Y. (2006). Guiding Principles for Teaching Multicultural Literature. *The Reading Teacher*, 59(5), 438-448.
- Lüdke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Lynch, L. (2016). Where Are All the Pippis?: The Under-representation of Female Main and Title Characters in Children's Literature in the Swedish Preschool. *Sex Roles* 75, 422–433 DOI: 10.1007/s11199-016-0637-7.
- Macedo, A. C. & Neira Rodríguez, M. (coord.) (2016). *Literatura para a Infância e Juventude: Memória(s) e Identidade(s)*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Machado, A. M. (2002a). *Lectura, Escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- Machado, A. M. (2002b). *Como e por que ler os Clássicos Universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Maldonado, M. e Sotto Mayor, G. (2013). Mais Livros. *Solta Palavra* 19, 45-52.

- Mañà, T. (1995). Una cincuentona llamada Pippi. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 78,15-18.
- Manguel, A. (2007). Como Pinóquio Aprendeu a Ler. *Noesis* 68, 24-27.
- Marina, J. A. e Válgoma, M. (2007). *A magia de ler*. Porto: Âmbar.
- Martín Ramos, J. C. (2013). Reflexiones de un poeta y titiritero. In Alvarez Ledo, S., Ferreira Boo, C. e Rodríguez, M. (ed.) *De la literatura infantil a la promoción de la lectura*. (pp.140-150). Madrid: CEU.
- Martínez, M. E. J. (coord.). *Familia y Educación. Guía práctica para Escuelas de Padres y Madres eficaces*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Martins, G. O. (coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/perfil\\_do\\_aluno.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf) (Acedido a 30.4.2017).
- Martins, J. e Azevedo, F. (2016). Educação Literária e Mediadores. In Azevedo, F. e Balça, A. *Leitura e Educação Literária* (pp. 49-58). Lisboa: Pactor.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente Familiar e Descoberta da Linguagem Escrita*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M. e Osório, A. (2010). O Estudo de Caso como Estratégia de Investigação em Educação. *EDUSER, Revista de Educação*, 2 (2), 49-65.
- Mejuto, E. (2012). *Atelier de Ilustração – Para que servem as Imagens?, workshop formativo*. Braga: Livraria 100ª Página (9.3.2012). (Documento policopiado não publicado).
- Mendoza Fillola, A. (1996). El Intertexto del Lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura. *Signa*, 5, 265-288.
- Mendoza Fillola, A. (1997). El conto y sus aportaciones al intertexto del lector. In *Contos e Lendas de Espanha e Portugal* (pp. 129-149). Mérida: Universidad de Extremadura.
- Mendoza Fillola, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. In Cerrillo, P. e García Padriño, J. (coord.). *Literatura Infantil y su didáctica* (pp. 11-54). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La-Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La Educación Literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.
- Mésseder, J. P. (2015). Uma Casa faz-se por dentro. In Silva, S. R. e Ribeiro, J. M. A *Escrita para a Infância de João Pedro Mésseder ou Como Trocar as Voltas ao Silêncio* (pp. 135-148). Porto: Tropelias & Companhia.
- Mésseder, J. P. e Biscaia, A. (2015). Como nasce uma história de guerra? – Que luz estarias a ler?”. In Fernandez, M. et al. (coord.). De como a Literatura para a Infância e a Juventude “é chamada à guerra”. *Reflexões sobre os conflitos bélicos na Galiza e em Portugal. De como a Literatura Infantil e Xuvenil “é chamada à guerra”. Reflexiones sobre os conflitos bélicos en Galicia e Portugal* (pp. 117-119). Porto: Tropelias & Companhia.
- Metcalf, E.-M. (1990). Tall tale and spectacle in Pippi Langstocking. *Children's Literature Association Quarterly*, 15(3), 130-135.
- Michaudon, H. (2001). La Lecture, une affaire de famille. *INSEE PREMIERE*, 777. Paris: Insee. Disponível em <http://www.youscribe.com/BookReader/Index/1960422/?documentId=1938172>. (Acedido a 14.1.2017).
- Mirchandani, R. (2017): *11 Books to Help You Talk to Your Kids About Immigration and Refugees*. Disponível em <http://www.elle.com/culture/books/news/a43268/11-books-to-help-you-have-conversations-about-immigrants-and-refugees-with-your-kids/> (Acedido a 14.4.2017).
- Mociño González, I. (2013). Literatura Infantil y xuvenil e promoción de la lectura. A educación literaria dos mediadores. In Álvarez Ledo, S., Ferreira Boo, C. e Rodríguez, M. (ed.) *De la literatura infantil a la promoción de la lectura* (pp. 163-177). Madrid: CEU.
- Moreira, M. F. e Ribeiro, I. (2009). Envolvimento Parental na Génese do desenvolvimento da Literacia. In Ribeiro, I. e Viana, F. (org.). *Dos Leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e Projetos para promover a leitura* (pp. 43-73). Coimbra: Almedina.
- Morgado, M. (2010). Literatura infantil e interculturalidade: “Preparar os leitores para a vida”. *Educare/Educere: Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco*, 14, 17-35. Disponível em [http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/407/1/Edu\\_Educ\\_2010\\_1\\_35.pdf](http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/407/1/Edu_Educ_2010_1_35.pdf). (Acedido a 2.5.2017).
- Moriana, C. et al (2016). *Guía de libros recomendados para niños y jóvenes*. México: IBBY. Disponível em



[http://www.ibbymexico.org.mx/images/guias/Guia\\_libros\\_recomendados\\_2016.pdf](http://www.ibbymexico.org.mx/images/guias/Guia_libros_recomendados_2016.pdf). (Acedido a 15.1.2017).

Mota, C. (2016). *Viagem Exploratória pela Atual Literatura Infantil*. Porto: Tropelias & Companhia.

Moura, P. (2015). *Com 3 romances (o mundo dá muitas voltas). Henriqueta Cristina e Yara Kono (Planeta Tangerina)*. Disponível em <http://lerbd.blogspot.pt/2015/12/com-3-romances-o-mundo-da-muitas-voltas.html>. (Acedido a 14.4.2017).

Moutinho, J. V. (2012). Sobre estas fábulas de Trindade Coelho. In Coelho, T. e Fedra, S. *Fábulas Completas de Trindade Coelho. O Livro da Luíza* (pp. 4-7). Lisboa: Bertrand.

Murray, M.A. (2015). Badana. In Collodi, C. e Innocenti, R. *As Aventuras de Pinóquio*. Matosinhos: Kalandraka.

Murray, R. L. & Heumann, J. K. (2011). Bambi and Mr. Bug Goes to Town: Nature with or without Us. *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, 18(4), 779-800. DOI: 10.1093/isle/isr103.

NKN, Sempere, J. & Miret, I. (2002). *Leer te da más. Guía para padres*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaria General de Educación y Formación Profesional. Disponível em <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishareservlet/content/636d3974-bb95-45e0-bdeb-dda902bdd6e4>. (Acedido a 13.11.2015).

Nogueira, C. (2012). A morte na Literatura para a Infância e Juventude de Álvaro Magalhães e Manuel António Pina. In Mesquita, A. (coord.). *A Magia do Mundo Lendário na Literatura Infantil* (pp. 81-92). Lisboa: Âncora Editora.

Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Obiols Suari, N. (2004). Mirando cuentos. *Lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil*. Barcelona: Laertes.

Oliveira, J. (2015). Sobre José António Gomes. In Silva, S. R. e Ribeiro, J. M. *A Escrita para a Infância de João Pedro Mésseder ou Como Trocar as Voltas ao Silêncio* (pp. 101-103). Porto: Tropelias & Companhia.

Ordine, N. (2016). *A utilidade do inútil. Manifesto*. Matosinhos : Kalandraka.

Otten, M. (1987). Sémiologie de la lecture. In Delcroix, M. e Hallyn, F. (coord.). *Introduction aux études littéraires* (pp. 340-350). Paris: Duculot.

- Palacios, J. e Rodrigo, M. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Empresa.
- Parafita, A. (1999). *A Comunicação e a Literatura Popular*. Lisboa : Plátano Edições Técnicas.
- Pastor, A. (2015). Apresentação. In Lindgren, A. *Pippi das Meias Altas (s/p)*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Payne, D. (1995). Bambi. In E. Bell, L. Haas & L. Sells (Eds.). *From Mouse to Mermaid. The Politics of Film, Gender, and Culture* (pp. 137-146). Bloomington – Indianapolis: Indiana University Press.
- Pedro, M. S. (2003). Apontamentos para um panorama da poesia para a infância em Portugal. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 11, 7-17.
- Peña Muñoz, M. (2006). El libro álbum, un objeto cultural. In Ministerio de Educación de Chile et al (2006). *Ver para leer. Acercándonos al libro álbum* (pp. 34-40). Chile: Ministerio de Educación. Disponível em [http://plandelectura.gob.cl/wp-content/files\\_mf/1346784633VerparaLeer.Acerc%C3%A1ndonosallibro%C3%A1lbum.BibliotecasEscolaresCRA.Mineduc2007.pdf](http://plandelectura.gob.cl/wp-content/files_mf/1346784633VerparaLeer.Acerc%C3%A1ndonosallibro%C3%A1lbum.BibliotecasEscolaresCRA.Mineduc2007.pdf). (Acedido em março de 2016).
- Pennac, D. (2001). *Como um romance*. Porto: Asa. [13ª ed. 1ª ed. 1993].
- Pereira, C. S. (2008). O valor literário e a promoção da leitura. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 16, 46-50.
- Pescetti, L. (2005). Tres Propuestas sobre el humor. In AA VV. *El humor en la literatura infantil y juvenil* (pp. 13-44). Cádiz: ANILIJ.
- Petit, M. (2014). *Lire le monde. Expériences de transmission culturelle aujourd'hui*. Clamecy: Éditions Belin.
- Pimenta, R. (2010). Alfabetos Ilustrados. *Revista Pública*. (7 de março 2010), 72-74.
- Pimenta, R. (2013). *Era e não era uma vez o Senhor Pina*. *Jornal Público*, de 19 de outubro de 2013, pp. 26-27. Disponível em <http://blogues.publico.pt/letrapequena/files/2013/10/Senhor-pina.jpg>, (Acedido a 14.8.2017).
- Pina, M. A. (2005) Para que serve a literatura infantil? In AA.VV. *No Branco do Sul as cores dos Livros* (pp. 121-133). Lisboa: Caminho.
- Pinsky, M. (2004). *The Gospel according to Disney. Faith, Trust, and Pixie Dust*. Louisville, Kentucky: Westminster John Knox Press.

Pires, M. N. (2006). José Jorge Letria – A dádiva de uma Casa da Poesia. In AA VV. *No Branco do Sul as Cores dos Livros – Actas do 6º Encontro sobre Literatura para Crianças e Jovens (Beja, 12-13 de Fevereiro de 2004)* (pp. 91-108). Lisboa: Caminho. Disponível em [http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalebta/bo/abz\\_indices/000737\\_JJL.pdf](http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalebta/bo/abz_indices/000737_JJL.pdf) (Acedido a 7.8.2017).

Pires, M. N. C. (2005). *Pontes e Fronteiras. Da Literatura Tradicional à Literatura Contemporânea*. Coleção Universitária. Lisboa : Caminho.

Plaza, J. M. (2017). Feria de Bolonia: la literatura infantil y juvenil seguirá creciendo. *El Mundo*. Disponível em: <http://www.elmundo.es/cultura/literatura/2017/04/16/58f2083546163fb5658b45bd.html> (Acedido a 11.5.2017).

Polyviou, N. (2013a), Best books for kids 2013. *Time Out London*. Disponível em <https://www.timeout.com/london/kids/activities/the-best-of-2013s-books-for-kids>. (Acedido a 16.6.2017).

Polyviou, N. (2013b). *Where Do We Go When We Disappear? Time Out London*. Disponível em <https://www.timeout.com/london/kids/activities/the-best-of-2013s-books-for-kids>. (Acedido a 16.6.2017).

Pontes, V. E Barros, L. (2007). O Programa de Leitura Fundamentado na Literatura. In Azevedo, F. (coord.). *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas* (pp. 69-87). Lisboa: Lidel.

Prole, A. (s/d). Como fazer um projeto de promoção da leitura. Casa da Leitura: ABZ da Leitura. Disponível em <http://casadaleitura.org>. (Acedido a 9.9.2012).

Propp, V. (1970). *Morphologie du conte*. Paris: Éditions du Seuil.

Queirós, M. (s/d a). *A importância do contexto familiar na felicidade da criança e do seu bem-estar*. Porto Editora. Disponível em <https://www.portoeditora.pt/paisealunos/para-os-pais/noticia/ver/?id=111543&langid=1>. (Acedido a 12.12.2016).

Queirós, M. (s/d b). *Saiba como educar com inteligência emocional*. Porto Editora. Disponível em <https://www.portoeditora.pt/paisealunos/para-os-pais/noticia/ver/?id=109202&langid=1>. (Acedido a 12.12.2016).

Quental, A. (1996). *Tesouro Poético da Infância*. Sintra: Editora Colares. [1ª ed. 1883].

Rabella, R. (2016). *El libro del lector. Profundizar en la lectura*. Barcelona: Ediciones Carena.

- Ramos, A.M. (2005). A Representação da Universalidade nas ilustrações de Alain Corbel. In AA. VV. *No Branco do Sul, as Cores dos Livros* (pp. 159-179). Lisboa: Caminho.
- Ramos, A. M. (2007a). *Livros de Palmo e Meio. Reflexões sobre a Literatura para a Infância*. Lisboa: Caminho.
- Ramos, A. M. (org.) (2007b). *Dia Internacional do Livro Infantil e Hans Christian Andersen*. Lisboa: Casa da Leitura.
- Ramos, A. M. (2008a). Memórias da Revolução de Abril na Literatura para a Infância: diferentes formas de contar a mesma história. In Viana, F. L., Coquet, E., Martins, M. (Eds.), *Atas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração (Braga: Universidade do Minho, outubro 2006)* (pp. 130-140). Braga: Universidade do Minho.
- Ramos, A. M. (2008b). Sonho no Armário. Um breve olhar sobre a obra de Beatrix Potter um século depois. Originalmente publicado em *Das Artes, das Letras – Suplemento Cultural de O Primeiro de Janeiro*, em 18 de Fevereiro de 2008. Disponível em <http://casadaleitura.org> (Acedido a 30.7.2017)
- Ramos, A. M. (2009a). As Histórias que as imagens contam – caminhos de leitura no álbum. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 17, 39-46.
- Ramos, A. M. (2009b). Recensões e Notas Críticas. O Beijo da Palavrinha. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, 18, 71-72.
- Ramos, A. M. (2010a). *Literatura para a Infância e Ilustração. Leituras em diálogo*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Ramos, A.M. (2010b). Reescrever para ler Sophia. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 20, 52-55.
- Ramos, A. M. (2011). Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo. In Roig-Rechou, B-A. et al (coord.). *O Álbum na Literatura Infantil e Xuvenil (2000-2010)* (pp. 13-40). Pontevedra: Edicións Xerais.
- Ramos, A. M. (2012a). Learning to read before you walk: Portuguese libraries for babies and toddlers. *IFLA Journal* 38, 78-85. Disponível em <http://balcaodebiblioteca.blogspot.pt>. (Acedido a 20.6.2015).
- Ramos, A. M. (2012b). *Tendências Contemporâneas da Literatura Portuguesa para a Infância e Juventude*. Porto: Tropelias & Companhia.

- Ramos, A. M. (2013). As famílias não tradicionais na literatura para a infância e a juventude: a representação da homoparentalidade. In Ramos, A. M. e Ferreira Boo, C. (ed.). *La Familia en la Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 301-317). ANILIJ.
- Ramos, A. M. (2014). As cores do 25 de Abril na Literatura para a infância 40 anos depois da revolução. *Forma Breve 11*, 259-272.
- Ramos, A. M. (2015a). Contornando o Silêncio. A Guerra Colonial na LIJ Portuguesa. In Fernandez, M. et al. (coord.). De como a Literatura para a Infância e a Juventude “é chamada à guerra”. *Reflexões sobre os conflitos bélicos na Galiza e em Portugal. De como a Literatura Infantil e Xuvenil “é chamada à guerra”. Reflexións sobre os conflitos bélicos en Galicia e Portugal* (pp. 95-106). Porto: Tropelias & Companhia.
- Ramos, A. M. (2015b). A busca da felicidade nas palavras. A propósito da publicação de O Gato Karl – A Palavraria de Francisco Duarte Mangas. In Fernandez et al (org). *De como a literatura para a infância e a juventude é chamada à guerra. Reflexões sobre os conflitos bélicos na Galiza e em Portugal* (pp. 113-116). Porto: Tropelias & Companhia.
- Ramos, A. M. (2016a). Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e a juventude: desafios atuais. In Debus, E. & Juliano, D. B. (ed.). *Literatura Infantil e juvenil do literário a outras manifestações estéticas* (pp. 31-58). UNISUL: Tubarão.
- Ramos, A. M. (2016b). On the liminality of the picturebook: the case of mix-and-match books. *History of Education and Children's Literature, XI (1)*, 205-213.
- Ramos, A. M. (2017a). Promoção da Leitura em Portugal: uma revolução silenciosa. Entrevista disponível em <https://medium.com/educatio-madeira/toda-a-literatura-%C3%A9-educativa-5118167e8e32> . (Acedido a 14.5.2017).
- Ramos, A. M. (2017b) (org.). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Ramos, A. M. (2017c). Livro-objeto: entre o brinquedo e o artefacto. Apresentação. In Ramos, A. M. (org.). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* (pp. 13-23). Porto: Tropelias & Companhia.
- Ramos, A. M. (s/d a). *A Viagem de Djuku*. Sinopse. Disponível em <http://www.casadaleitura.org/>. (Acedido a 5.3.2017).
- Ramos, A. M. (s/d b). *Orelhas de Borboleta*. Sinopse. Disponível em <http://www.casadaleitura.org/>. (Acedido a 5.5.2017)
- Ramos, A. M. (s/d c); *Montanhas de Verde na Serra de Sintra*. Sinopse. Disponível em <http://www.casadaleitura.org/>. (Acedido a 8.7.2017).

- Ramos, A. M. (s/d d). *A Aula de Tuba. Sinopse*. Disponível em <http://www.casadaleitura.org/> (Acedido a 10.8.2017).
- Ramos, A. M. (s/d e). *Mozart, o Menino Mágico. Sinopse*. Disponível em <http://www.casadaleitura.org/> (Acedido a 10.8.2017).
- Ramos, A. M. et al (org). (2013). *Mistérios da Escrita - Uma Aproximação à obra de Álvaro Magalhães*. Alfragide: ASA.
- Ramos, A. M, e Ferreira Boo, C. (2013). Apresentação. In Ramos, A. M. e Ferreira Boo, C. (ed.) *La Familia en la Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 11-13). ANILIJ.
- Ramos, A. M. e Fonseca, A. D. (2015). Tendências da Literatura Juvenil contemporânea: os temas fraturantes na obra de Ana Saldanha. *Literartes, 4*, 89-106.
- Ramos, A. M, Mourão, S. & Cortez, M. T. (2017 a). Fractures and Disruptions in Children's Literature. Introduction. In Ramos, A. M, Mourão, S. & Cortez, M. T. (ed.). *Fractures and Disruptions in Children's Literature* (pp. 1-11). Newcastle-UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Ramos, A. M, Mourão, S. & Cortez, M. T. (ed.) (2017 b). *Fractures and Disruptions in Children's Literature*. Newcastle-UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Ramos, A. M. e Neira Rodríguez, M. (2009). Da oralidade ao livro. Uma leitura da produção literária para a infância de Paula Carballeira. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude, 18*, 41-49.
- Ramos, A. M. e Ramos, R. (2012). Urban and rural landscapes in Portuguese Story Books: reification and perceptions. *ANILIJ. Anuário de investigación en literatura infantil y juvenil, 10*, 107-121.
- Ramos, A. M. e Ramos, R. (2013). Ecoliteracia e Literatura para a Infância. Quando a relação com o ambiente toma conta dos livros. *Solta Palavra 19*, 17-24.
- Ramos, A. M. e Ramos, R. (2014). Cruce de lecturas y ecoalfabetización en libros pop-up para la infancia. *Ocnos, 12*, 7-24. Disponível em <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/522>. (Acedido a 3.1.2017).
- Ramos, A. M. e Roig Rechou, B-A. (2015). Entrevista a José António Gomes / João Pedro Mésseder. In Silva, S. R. e Ribeiro, J. M. (org.). *A Escrita para a Infância de João Pedro Mésseder ou como trocar as voltas ao silêncio* (pp. 107-133). Porto: Tropelias & Companhia.
- Ramos, A. M. e Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio: estratégias de promoção da leitura com bebés". In Viana, F.L., Ribeiro, I, e Batista, A. (coord.) *Ler para Ser: Os*

*caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 151-176). Coimbra: Almedina.

Ramos, A. M. e Silva, S. R. (2017). Da água – entre a terra e o ar – em narrativas visuais para a infância. *Fronteiras. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP*, 18, 130-147.

Rego Freire, A. (2013). Amigos, vecinos, familia: Visibilización de las nuevas estructuras familiares hoy. In Ramos, A. M. e Ferreira Boo, C. (ed.). *La Familia en la Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 319-335). Vigo: ANILIJ.

Reis, C. e Lopes, A. C. (1991). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina.

Ribeiro, I. et al (2009). Hábitos de Leitura de Filhos e de Pais. In Ribeiro, I. e Viana, F. L. (org.). *Dos Leitores que temos aos Leitores que queremos. Ideias e Projetos para promover a leitura* (pp. 155-249). Coimbra: Almedina.

Ribeiro, J. M. (2010). “Todos os Machados do Mundo não valem o que é vivo”. O meio ambiente na obra de Sidónio Muralha. In *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 20, 42-45.

Riffaterre, M. (1990). Compulsory reader response: the intertextual drive. In Worten, M. e Still, J. *Intertextuality Theory and Practices* (pp. 56-77). Manchester: Manchester UP.

Riscado, L. (2005). Hans Christian Andersen – da Dinamarca para o Mundo. In AA VV. *O Bloco de Nautas – XVI Encontro de Literatura para Crianças* (pp. 97-107). Lisboa: F.C.G.

Riscado, L. (2007). António Mota. 25 Anos de Histórias. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 15, 57-62.

Riscado, L. (2008). Recensões e Notas Críticas. História de uma Flor. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, 16, 71-73.

Robertson, C. (2012). *Assignment 3: Essay – Disney and Hegemonic Masculinity*. Disponível em <https://cjdrcomics.files.wordpress.com/2012/10/disney-essay.pdf>. (Acedido a 12.9.2017).

Robinson, K. (2015). *Escuelas Creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Penguin Random House.

Rocha, N. (1992). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. [1ª ed. 1984].

Rodrigues, C. M. (2008). A Promoção da multiculturalidade em “Desejos de Natal”, de Luísa Ducla Soares. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, 16, 51-54.

Rodríguez Almodóvar, A. (2004). *El Texto Infinito. Ensayos sobre el cuento popular*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Rodriguez, G. G. et al (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Màlaga: Ediciones Aljibe.

Roig-Rechou, B-A. (2008). A Literatura Infantil y Xuvenil ao servicio da sociedade. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 16, 21-25.

Roig Rechou, B-A. (2013a). *Educação Literária e Literatura Infantojuvenil*. Porto: Tropelias & Companhia.

Roig-Rechou (2013b). Educación literaria, saberes y encyclopedia del mediador. In Alvarez Ledo, S., Ferreira Boo, C. e Rodríguez, M. (ed.) *De la literatura infantil a la promoción de la lectura* (pp. 29-48). Madrid: CEU.

Roig Rechou, B-A. (2015a). Apontamentos para uma biografia literária de João Pedro Mésseder. In Silva, S. R. e Ribeiro, J. M. *A Escrita para a Infância de João Pedro Mésseder ou Como Trocar as Voltas ao Silêncio* (pp. 13-50). Porto: Tropelias & Companhia.

Roig Rechou, B-A. (2015b). Paula Carballeira na Literatura Infantil e Xuvenil Galega. *O Principio*, entre a perda e a esperanza. In Fernandez, M. et al. (coord.). *De como a Literatura para a Infância e a Juventude “é chamada à guerra”. Reflexões sobre os conflitos bélicos na Galiza e em Portugal. De como a Literatura Infantil e Xuvenil “é chamada à guerra”. Reflexiones sobre os conflitos bélicos en Galicia e Portugal* (pp. 209-226). Porto: Tropelias & Companhia.

Roth, M. (2013). Les pratiques de littératie dans la famille. *Forumlecture.ch*, 3. Disponível em <https://www.irdp.ch/data/secure/1207/document/les-pratiques-de-litteratie-dans-la-famille-1207.pdf>. (Acedido a 14.12.2016).

Sá, E. (s/d a). *Não sei, não consigo e não sou capaz*. Leya Educação. Disponível em [http://www.leyaeducacao.com/z\\_pais/](http://www.leyaeducacao.com/z_pais/). (Acedido a 4.1.2017).

Sá, E. (s/d b). *Reflexões de início de ano letivo*. Leya Educação. Disponível em [http://www.leyaeducacao.com/z\\_pais/](http://www.leyaeducacao.com/z_pais/). (Acedido a 4.1.2017).

Sá, E. (s/d c). *A Escola está melhor?* Leya Educação. Disponível em [http://www.leyaeducacao.com/z\\_pais/](http://www.leyaeducacao.com/z_pais/). (Acedido a 4.1.2017).



- Sáa, J. L. (2013). Prólogo. In Alvarez Ledo, S., Ferreira Boo, C. e Rodríguez, M. (ed.) *De la literatura infantil a la promoción de la lectura* (pp.11-13). Madrid: CEU.
- Sanjuán, M. (2015). Los abecedarios ilustrados como “artefactos” estéticos y literarios: aproximación a su poética. *Ocnos*, 14, 42-64.
- Santos, D. A. (2004). O Livro da Selva de Rudyard Kipling. *Público Online*. Disponível em <https://www.publico.pt/culturaipsilon/jornal/o-livro-da-selva-de-rudyard-kipling-191416>. (Acedido a 3/9/2017).
- Sarmiento, C. (2000). *Rimas Infantis. A Poesia de Recreio*. Porto: Afrontamento.
- Schrodt, K., Fain, J. G. & Hasty, M. (2015). Exploring Culturally relevant texts with Kindergartners and their Families. *The Reading Teacher* 68, 589-598.
- Shavit, Z. (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Caminho.
- Silva, L. F. (2014). *Porquê Ler os Clássicos*. Projeto Adamastor. Disponível em <http://projectoadamastor.org/porque-ler-os-classicos-entrevista-a-luis-filipe-silva/>. (Acedido a 20/8/2017).
- Silva, P. (2002). Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação. In Lima, J. A. *Pais e Professores. Um Desafio à Cooperação* (pp. 97-132). Porto: ASA.
- Silva, S. R. (2005). *Cinco Réis de Gente e de Livros*. Lisboa: Caminho.
- Silva, S. R. (2006). Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: aspetos do álbum narrativo para a infância. In Viana, F. L. Coquet, E. e Martins, M. (org.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática docente* (pp. 129-138). CESC-UM/Braga: Almedina.
- Silva, S. R. (2009). Formação Literária e Mediação Leitora. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 17, 24-28.
- Silva, S. R. (2010). *Encontros e Reencontros. Estudos sobre Literatura Infantil e Juvenil*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Silva, S. R. (2011a). *Entre Textos. Perspetivas sobre a Literatura para a Infância e juventude*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Silva, S. R. (2011b). *De Capuz, Chapelinho ou Gorro. Recriações de O Capuchinho Vermelho na Literatura Portuguesa para a Infância*. Porto: Tropelias e Companhia.
- Silva, S. R. (2013a). A Literatura Infantil e a Promoção da Leitura. In Álvarez Ledo, S., Ferreira Boo, C. e Rodríguez, M. (ed.). *De la literatura infantil a la promoción de la lectura* (pp. 93-105). Madrid: CEU.

- Silva, S. R. (2013b). Representações da família nos Contos de Grimm para Meninos Valentes, de Alice Vieira. In Ramos, A. M. e Ferreira Boo, C. (ed.). *La Familia en la Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 371-379). Vigo: ANILIJ.
- Silva, S. R. (2013c). Narrativas Breves de Álvaro Magalhães. «A delicadeza na percepção do mundo». In Ramos, A. M. et al. (org.). *Mistérios da Escrita - Uma Aproximação à obra de Álvaro Magalhães* (pp. 16-23). Alfragide: ASA.
- Silva, S. R. (2013d). *Alice* e Carroll do outro lado de Manuel António Pina. In Silva, S. R. e Ribeiro, J. M. (org.). *Coisas que não há: sobre a escrita de Manuel António Pina* (pp. 31-49). Porto: Tropelias & Companhia.
- Silva, S. R. (2014a). Fragmentos poéticos e narrativos “para” pequenos leitores: Leituras da coleção «Se eu fosse...», de António Mota. In Silva, S. R. e Ribeiro, J. M. (org.). *A morada das palavras. Leituras da obra infantojuvenil de António Mota* (pp. 69-75). Porto: Tropelias & Companhia.
- Silva, S. R. (2014b). A memória como fundamento e legitimação: Beatrix Potter e a História de Pedrito Coelho nas Metas Curriculares de Português. In Macedo, A. C., Agrelo Costas, E. e Silva, S. R. (coord.). *Formación Lectora. Obras Imprescindibles. Formación Lectora. Obras Imprescindíveis* (pp. 129-141). Porto: Tropelias & Companhia.
- Silva, S. R. (2015) *Casas Muito Doces: Reescritas Infanto-Juvenis de Hansel e Gretel*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Silva, S. R. (2016). *Capítulos da História da Literatura Portuguesa para Infância*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Silva, S. R. (2017). “Letras e Números: crescer, ler e aprender com os primeiros livros”, comunicação que integrou o 7º Encontro de Literatura Infantojuvenil de Estarreja, na Biblioteca Municipal de Estarreja a 22.4.2017. (Documento policopiado não publicado).
- Silva, S. R. (s/d). *Canta o Galo Gordo. Sinopse*. Disponível em <http://www.casdaleitura.org/> (Acedido a 10.8.2017).
- Silva, S. R. e Reis, M. (2009). Um hino à natureza e à infância. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 18, 50-53.
- Silva, S. R. e Roig Rechou, B.-A. (2012). Manuel António Pina entrevistado por Sara Reis da Silva e Blanca-Ana Roig Rechou. In Silva, S. R. e Ribeiro, J. M. (org.). *Coisas que não há: sobre a escrita de Manuel António Pina* (pp. 51-67). Porto: Tropelias & Companhia.
- Silvestre, S. (s/d). *Dois braços para embalar, uma voz para contar*. In ABZ da Leitura, Laboratórios, Casa da Leitura: FCG. Disponível em <http://casdaleitura.org>. (Acedido a 20.6.2015).

- Siméon, J-P. (2015). *A Vitamina P. A Poesia, porquê, para quem, como?* Porto: Trinta por Uma Linha.
- Sim-Sim, I. (coord.) (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: ASA.
- Snow, C. et al (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Soares, L. D. (2009). Do Livro ao Leitor. In AA.VV. *Luísa Ducla Soares* (pp. 33-40). Dossier temático. Casa da Leitura: SOL - Serviço de Orientação da Leitura, Vidas e Obras. Disponível em <https://issuu.com/>. (Acedido a 12.10.2017).
- Soares, L. D. (2010). Introdução. In Ribeiro, A. e Keil, M. *O Livro de Marianinha* (pp. 7-10). Lisboa: Bertrand.
- Soares, L. D. (2012). 40 anos a escrever para crianças. In Silva, S. R. e Ribeiro, J. M. *Luísa Ducla Soares uma escrita lúdica, livre e criativa* (pp. 59-73). Porto: Tropelias & Companhia.
- Soares, L. D. (2015). Escrever para crianças sobre a guerra. In Fernández, M. et al (coord.). De como a Literatura para a Infância e a Juventude “é chamada à guerra”. *Reflexões sobre os conflitos bélicos na Galiza e em Portugal. De como a Literatura Infantil e Xuvenil “é chamada à guerra”. Reflexións sobre os conflitos bélicos en Galicia e Portugal* (pp. 23-35). Porto: Tropelias & Companhia.
- Sotto Mayor, G. (2016). *Ilustração de livros de LIJ em Portugal na primeira década do século XXI. Caracterização, Tipificação e Tendências*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Sotto Mayor, G. (s/d a). *A Casa Grande*. Sinopse. Disponível em <http://www.casadaleitura.org/>. (Acedido a 5.3.2017).
- Sotto Mayor, G. (s/d b). *O Guardador de Árvores*. Sinopse. Disponível em <http://www.casadaleitura.org/>. (Acedido a 7.7.2017).
- Sousa, M. E. (2008). Mistérios da Escrita. Ler para desvendar. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 16, 55-61.
- Sousa, M. E. (2009). Quem lê um verso, chega ao universo? Os grãos da voz de Álvaro Magalhães. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 18, 34-40.
- Sousa, M. E. (2010). Questões de edição: a fidedignidade dos textos. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 20, 57-59.
- Stake, R. E. (1995). *A arte da investigação em estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Stake, R. E. (1998). Case Studies. In Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (Ed.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks: Sage.
- Strecht, P. (2015). *Parentalidade Positiva. Pais otimistas, filhos felizes*. Lisboa: Verso de Kapa.
- Tabernero-Sala, R. (2017). O leitor no espaço do livro infantil. Para uma poética da leitura a partir da materialidade. In Ramos, A.M. (org.). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* (pp. 181-199). Porto: Tropelias & Companhia.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Paris: Hatier.
- Taylor, D. (1983). *Family Literacy: The social context of learning to read and write*. Exeter, NH: Heineman.
- Tomé, M. C. (2013). *O Outro na Literatura Juvenil Portuguesa do novo milénio. Vozes, Silêncios e (Com)Figurações*. Dissertação de Doutoramento em Estudos Portugueses. Universidade Aberta. Disponível em [http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3469/1/TD\\_MariaConcei%C3%A7%C3%A3oTom%C3%A9.pdf](http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3469/1/TD_MariaConcei%C3%A7%C3%A3oTom%C3%A9.pdf). (Acedido a 4.5.2017).
- Tomé, M. C. e Bastos, G. (2013). Entre a ordem e o caos... Representações da família na literatura juvenil portuguesa contemporânea (pp. 389-413). In Ramos, A. M. e Ferreira Boo, C. (ed.). *La Família en la Literatura Infantil y Juvenil*. ANILIJ.
- Tomé, M.C. (2010). Ler para Crescer? Uma Leitura da coleção "Profissão: Adolescente." De Maria Teresa Maia Gonzalez. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 19, 18-29.
- Tomé, M.C. e Bastos G. (2011). Entre a Espada e a Parede... A representação do gordo na literatura juvenil portuguesa. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude* 21-22, 45-53.
- Traça, M. E. (1992). *O Fio da Memória. Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Trifonas, P. (2001). Simulations of Culture: Disney and the Crafting of American Popular Culture The Mouse That Roared: Disney and the End of Innocence by Henry A. Giroux. *Educational Researcher*, 30(1), 23-28.
- Truesdell, K. S. & Hill, P. P. (2015). Family Literacy and Global Literature. Parents as Partners in the Common Core. *The Reading Teacher* 68, 430-434.

Tuckman, Bruce W. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Turin, J. (2015). *Leer en familia es la clave*. Entrevista. Colômbia: Ministério da Cultura. Disponível em <http://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Paginas/Leer-en-familia-es-la-clave-Joelle-Turin.aspx>. (Acedido a 16.1.2017).

Valério, O. (2016). *A Importância da Tutoria e Mediação na Promoção da Leitura*. Trabalho realizado no âmbito da dissertação de Mestrado em Gestão de Sistemas de e-Learning, pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Apresentação disponível em [www.voluntariosdaleitura.org](http://www.voluntariosdaleitura.org). (Acedido a 21.12.2016).

Valtin, R. et al (2016). *European Declaration of the right to literacy*. University of Cologne: European Literacy Policy Network. Disponível em [http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user\\_upload/European\\_Declaration\\_of\\_the\\_Right\\_to\\_Literacy2.pdf](http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/European_Declaration_of_the_Right_to_Literacy2.pdf). (Acedido a 14.1.2017).

Varanda, M. L. e Santos, M. M. (2007). Advertência. In Varanda, M. L. e Santos, M. M. (coord.). *Poetas de Hoje e de Ontem* (pp. 8). S/l: Chimpanzé Intelectual.

Vásquez Sánchez, A. (2004). Del Pinocho de Collodi al Pinocho 3000. *Revista de Literatura*, 205, 51-56.

Vásquez, C. (2013). No es fácil romper los hilos de la tradición: Lenta transformación de los estereotipos de género. Busquemos culpables. In Ramos, A. M. e Ferreira Boo, C. (ed.). *La Familia en la Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 415-424). Vigo: ANILIJ.

Veloso, R. M. (2008). *Aquilino Ribeiro*. Lisboa: Casa da Leitura. Disponível em [http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/portal.pl/portal.pl?pag=abz\\_biblio\\_ficha&id=1656](http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/portal.pl/portal.pl?pag=abz_biblio_ficha&id=1656). (Acedido a 12.2.2013).

Veloso, R. M. (s/d). *Verso Aqui Verso Acolá. Sinopse*. Disponível em <http://www.casadaleitura.org/>. (Acedido a 7.9.2017).

Veloso, R. M. e Riscado, L. (2012). Literatura Infantil, Brinquedo e Segredo. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 10, 26-29.

Verdasca, J.L. (coord.) (2016). *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. Estrutura de Missão*. Lisboa: Direção Geral da Educação. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/PNPSE/pnpse\\_edital.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/PNPSE/pnpse_edital.pdf). (Acedido a 12.12.2016).

Viana, F. L. e Martins, M. M. (2007). Percursos de lectura y percorsi de vida. In Cerrillo Torremocha, P., Cañamares Torrijos, C. & Sánchez Ortiz, C. (coord.). *Literatura*

- infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 439-444). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-la-Mancha.
- Viana, F. L. e Martins, M. M. (2009). Dos Leitores que temos aos leitores que queremos. In Ribeiro, I. e Viana, F. L. (org.). *Dos Leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e Projetos para promover a leitura* (pp. 9-41). Coimbra: Almedina.
- Viana, F. L. e Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a Ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: ASA.
- Vieira, V. A. (2013). Para uma cidadania do leitor. In Alvarez Ledo, S., Ferreira Boo, C. e Rodríguez, M. (ed.). *De la literatura infantil a la promoción de la lectura* (pp. 151-153). Madrid: CEU.
- Vilchés, P. S. (2004). Los valores que se transmiten desde las antiguas y nuevas versiones de los cuentos clásicos infantiles. *Revista de Literatura*, 205, 45-50.
- Villanueva Roa, J. D. (2016). Didática da literatura a partir da prática. In Azevedo, F. e Balça, A. *Leitura e Educação Literária* (pp. 75-86). Lisboa: Pactor.
- Willingham, D. T. (2016). *Educando Niños Lectores. Lo que padres y maestros pueden hacer*. Zaragoza: Teell Editorial.
- Wilson, D. R. (2013). Family literacy packs: Preservice teachers' experiences with family-school connections. *Reading Improvement*, 50 (1), 30-33.
- Yin, R. (2003). *Case Studies Research: design and methods*. 3th ed. Thousands Oaks: Sage.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yopp, H. K. E Yopp, R. H. (2006). *Literature-Based Reading Activities* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Yopp, H. K. E Yopp, R. H. (2014). *Literature-Based Reading Activities. Engaging Students with Literary and Informational Text*. (6th ed.). Boston: Pearson.
- Yubero J. S., García, S. S. y Larrañaga, R. E. (2013). El fomento de la lectura en contextos familiares. In Ramos, A. M. e Ferreira Boo, C. (ed.). *La Família en la Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 425-435). Vigo: ANILIJ.
- Yubero, S. (coord.) (s/d). *Una vuelta al mundo de los voadores en 80 libros. Selección de lecturas y valores*. Cuenca: CEPLI / UCLM. Disponível em <http://cepli.uclm.es/files/2016/03/VUELTA80LIBROSbaja.pdf>. (Acedido a 7.7.2017).

## OBRAS DE LITERATURA INFANTIL DE SUPORTE À BIBLIOGRAFIA PASSIVA

- AA VV (2000). *A casa do Silêncio*. Porto: Afrontamento.
- AA VV (2008). *Por ser Natal*. Porto: Trinta por uma Linha.
- AAVV (2015). *Cartas a Luísa Ducla Soares*. Sesimbra: Oficina Campo das Cores.
- Abad, J. A. e Cobas, X. (2015). *Quadros de uma Exposição*. Matosinhos: Kalandraka.
- Abreu, J. G. e Carvalho, B. P. (2016). *Os figos são para quem passa*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Agualusa, J. E. e Cayatte, H. (2005). *A Girafa que comia estrelas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Aladjidi, V. e Tchoukriel, E. (2014). *Inventário ilustrado das árvores*. Matosinhos: Kalandraka.
- Aladjidi, V. e Tchoukriel, E. (2014). *Inventário ilustrado dos animais*. Matosinhos: Kalandraka.
- Aladjidi, V. e Tchoukriel, E. (2014). *Inventário ilustrado dos animais com cauda*. Matosinhos: Kalandraka.
- Aladjidi, V. e Tchoukriel, E. (2015). *Inventário ilustrado dos insetos*. Matosinhos: Kalandraka.
- Aladjidi, V. e Tchoukriel, E. (2016). *Inventário ilustrado das aves*. Matosinhos: Kalandraka.
- Aladjidi, V. e Tchoukriel, E. (2017). *Inventário Ilustrado das Flores*. Matosinhos: Kalandraka.
- Albo, P. e Quarello, M. A. C. (2007). *Papão*. Pontevedra: Oqo
- Albo, P. e Alibeu, G. (2008). *Um gato na Árvore*. Pontevedra: Oqo.
- Alé + Alé (2007). *O Menino de Cor. Adaptado de um conto tradicional africano*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Alegre, M. e Letria, A. (2007). *Barbi-Ruivo O Meu Primeiro Camões*. Lisboa: Dom Quixote.
- Alejandro, R. (2017). *La Huerta de Simão*. S/l: Cosette.
- Almeida, C. M. e Monteiro, M. (2015). *Ana de Castro Osório, a Mulher que Votou na Literatura*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda / Pato Lógico Edições.
- Alves, M. J. e Matoso, M. (2013). *Histórias da Música em Portugal*. Movimento Patrimonial pela Música Portuguesa.
- Amaral, F. P. e Fragateiro, F. (2009). *A Minha Primeira Sophia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Andresen, S. de M. B. (1997). *A Árvore*. Porto: Livraria Figueirinhas.

Andresen, S. de M. B. e Resende, J. (1991). Primeiro Livro de Poesia. Poemas em Língua Portuguesa Para a Infância e a Adolescência. Porto: Caminho.

Anjo, M. I. C. e Keil, M. (1981). A Primavera é o tempo a crescer. Lisboa: Sá da Costa.

Anjo, M. I. C. e Keil, M. (1981). O Inverno é o tempo já velho. Lisboa: Sá da Costa.

Anjo, M. I. C. e Keil, M. (1981). O Outono é o tempo a envelhecer. Lisboa: Sá da Costa.

Anjo, M. I. C. e Keil, M. (1981). O Verão é o tempo já grande. Lisboa: Sá da Costa.

Antón Fortes, A. e Concejo, J. (2009). Fumo. Pontevedra: Oqo.

António, M. e Vanzeler, J. (2003). Sonhos de Natal. Alfragide: Gailivro.

Araújo, M. R. e Fazenda, J. (2008). A História de uma Flor. Alfragide: Caminho.

Barrie, J. M. (2015). Peter Pan. Amadora: Booksmile.

Bartlett, T. C. e Felix, M. (2008). A aula de Tuba. Oeiras: Gatafunho.

Biscaia, A. e Mésseder, J. P. (2014). Que luz estarias a ler? S/L

Botelho, M. (2006). A Casa da Árvore. S/I: Edição de autor.

Botelho, M. (2007). Coleção. Lisboa: Calendário de Letras.

Braga, J. S. e Valadas, C. (2014). Herbário. Lisboa: Assírio & Alvim. [1ª ed. 2002].

Browne, A. (2007). Livro dos Porquinhos. Matosinhos: Kalandraka.

Browne, E. (2009). A Surpresa de Handa. Lisboa: Caminho.

Cabral, A. e Araújo, P. (2007). Trocas e Baldrocas ou com a Natureza não se brinca. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Cali, D. e Bloch, S. (2008). Eu espero. Figueira da Foz: Bruaá.

Cali, D. e Heliot, E. (2012). Piano Piano. Leça do Balio: Gato na Lua.

Cardoso, A. e Vide, C. (2015). Se os animais escolhessem a sua nacionalidade. Coimbra: Recortar Palavras.

Carle, E. (2010). Papá, por favor apanha-me a lua. Matosinhos: Kalandraka.

Carle, E. (2011). O Artista que pintou um Cavalo Azul. Matosinhos: Kalandraka.

Carle, E. (2011). O Senhor Cavalo-Marinho. Matosinhos: Kalandraka.

Carranca, A. e Brasil, B. A. (2016). Malala, a menina que queria ir à escola. Lisboa: Nuvem de Letras.



- Carrer, C. (2008). *Le lutin des arts*. Genève: La Joie de Lire.
- Carroll, L. (2015). *Alice no País das Maravilhas*. Amadora: Booksmile.
- Carvalho, A. e Madureira, M. (2010). *Matilde Rosa Araújo: Um olhar de Menina*. Porto: Trinta por uma Linha.
- Clément, G. & Gravé, V. (2016). *Un Grand Jardin*. Paris: Éditions Cambourakis.
- Coelho, A. (2009). *Contos Populares Portugueses*. Lisboa: Bis.
- Corbel, A. (2005). *A Máquina Infernal*. Alfragide: Caminho.
- Corbel, A. e Lambé, E. (2003). *A Viagem de Djuku*. Lisboa: Caminho.
- Corbel, A. e Mendes, P. R. (2010). *Ilhas de Fogo*. Lisboa: ACEP.
- Cotrim, J. P. e Corbel, A. (2003). *A minha Terra*. Lisboa: Área Metropolitana de Lisboa.
- Cotrim, J. P. e Corbel, A. (2004). *Montanhas de Verde na Serra de Sintra*. Lisboa: Área Metropolitana de Lisboa.
- Cotrim, J. P. e Corbel, A. (2004). *Um Oceano de Histórias*. Lisboa: Área Metropolitana de Lisboa.
- Cotrim, J. P. e Lourenço, P. (2017). *Antónia Ferreira, A desenhadora de paisagens*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda / Pato Lógico Edições.
- Cotrim, J. P. e Keil, M. (2007). *A árvore que dava olhos*. Vila Nova de Gaia: Calendário de Letras.
- Cotrim, J. P. e Rasquinho, R. (2016). *Cidade em forma de assim*. Coimbra: Apcc.
- Couto, M. e Wojciechowska, D. (2008). *O beijo da palavrinha*. Lisboa: Caminho.
- Dahimene, A. e Stollinger, H. (2009). *Burros*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Delicado, F. (2014). *Ícaro*. Matosinhos: Kalandraka.
- Dias, M. A. P. Rosário, I. T. do e Carvalho, B. P. (2016). *Lá Fora – Guia para descobrir a Natureza*. Carcavelos: Planeta Tangerina. [1.ª ed. 2014].
- Dickens, C. e Innocenti, R. (2011). *Uma Canção de Natal*. Matosinhos: Kalandraka.
- Duarte, R. T. e Henriques, L. (2008). *Sabes Maria, o Pai Natal não existe*. Alfragide: Caminho.
- Fanha, J. e Carvalhinhos, S. (2015). *Alfredo Keil, A Pátria acima de tudo*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda / Pato Lógico Edições.
- Fanha, J., Completo, C. e Completo, D. (2015). *Ailé, Ailé, Zeca Afonso Cantado e Contado*. Sesimbra: Oficina Canto das Cores.

- Fanha, J., Completo, C. e Completo, D. (2016). *Cantigas e Cantigos Mais Modernos e Mais Antigos*. Sesimbra: Oficina Canto das Cores.
- Fanha, J., Completo, C. e Completo, D. (2016). *O Baile do Bê-á-bá*. Sesimbra: Oficina Canto das Cores.
- Fanha, J., Completo, C. e Completo, D. (2017). *Alcobaça Terra do Amor*. Sesimbra: Oficina Canto das Cores.
- Franco, J. A. e Lourenço, R. P. (2012). *Rimas e Castanholas*. Porto: Trinta por uma Linha.
- Freitas, F. de e Matoso, M. (2016). *O Livro da Maria Frederica*. Movimento Patrimonial pela Música Portuguesa.
- Goffin, J. (2007). *Ah!*. Matosinhos: Kalandraka.
- Gomes, J. A. (coord.) (2008). *Chegou o Natal*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, J. A. e Caetano, J. (2000). *Conto Estrelas em Ti. 17 poetas escrevem para a infância*. Porto: Campo das Letras.
- Gonçalves, D. S., Forjaz, M. e Lopes, J. (2009). *Nunca Unca*. Pinhal General: Contra Margem.
- Grejniec, M. (2003). *A que sabe a Lua*. Matosinhos: Kalandraka.
- Hart, T. e Hellard, S. (1994). *Crianças Famosas Picasso*. Porto: Campo das Letras.
- Hart, T. e Hellard, S. (2000). *Crianças Famosas Leonardo DaVinci*. Porto: Campo das Letras.
- Heras, C. e Osuna, R. (2010). *Avós*. Matosinhos: Kalandraka.
- Hutchins, P. (2013). *Boa noite mocho*. Matosinhos: Kalandraka.
- Júdice, M. e Proença, P. (2006). *O Meu Primeiro Fernando Pessoa*. Lisboa: Dom Quixote.
- Kipling, R. (2015). *O Livro da Selva*. Amadora: Booksmile.
- Kipling, R. (2016). *O Livro da Selva*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Kipling, R. (2016). *Os Livros da Selva*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Kipling, R. (2017). *O Segundo Livro da Selva*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Kipling, R., Dacey, B. e Bandelin, D. (2016). *O Livro da Selva*. Queluz de Baixo: Presença.
- Lamoureux, S. e Fontaine, A. (2016). *Planete Migrants*. Paris: Actes Sud Junior.
- Leite, M. e Sotto Mayor, G. (2012). *A avó come muito queijo, é o que é*. Porto: Trinta por uma linha.
- Letria, J. J. e Albuquerque, T. (2011). *Alfabeto da Natureza*. Lisboa: Oficina do Livro.

- Letria, J. J. e Albuquerque, T. (2014). *Almada Negreiros, Viva o Almada, Plim*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda / Pato Lógico Edições.
- Letria, J. J. e Borshch, V. (2006). *A árvore das histórias de Natal*. Porto: Âmbar.
- Letria, J. J., Carvalho, J. V. e Completo, D. (2017). *Uma Vida de Papel*. Sesimbra: Oficina Canto das Cores.
- Letria, J. J. e Castro, R. (2003) *A Casa da Poesia*. Lisboa: Terramar.
- Letria, J. J. e Cruz, A. (2010). *Alfabeto do Corpo Humano*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Letria, J. J. e Fazenda, J. (2000). *Olá, Brasil!* Lisboa: Terramar.
- Letria, J. J. e Fazenda, J. (2014). *Fernando Pessoa, o Menino que era muitos Poetas*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda / Pato Lógico Edições.
- Letria, J. J. e Gonçalves, A. (2014). *Salgueiro Maia, o Homem do Tanque da Liberdade*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda / Pato Lógico Edições.
- Letria, J. J. e Gozblau, A. (2015). *Aristides Sousa Mendes, um Homem de Coragem*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda / Pato Lógico Edições.
- Letria, J. J. e Letria, A. (2005). *Alfabeto dos Bichos*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Letria, J. J. e Quental, J. (2005). *A árvore dos abraços*. Vila Nova de Famalicão: Quasi.
- Letria, J. J. e Saraiva, M. (2014). *Aníbal Milhais, um Herói chamado Milhões*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda / Pato Lógico Edições.
- Letria, J. J. e Sotto Mayor, G. (2006). *Mozart, o Menino Mágico*. Porto: Âmbar.
- Lewis, E. (2016). *The museum of me*. London: Tate Publishing.
- Lindgren, A. e Nyman, I. (2016). *Pippi das Meias Altas N.º 1*. Alfragide: Oficina do Livro.
- Lindgren, A. e Nyman, I. (2016). *Pippi das Meias Altas N.º 2*. Alfragide: Oficina do Livro.
- Lionni, L. (2004). *Frederico*. Matosinhos: Kalandraka. [1.ª ed. 1963].
- Lionni, L. (2008). *A maior casa do mundo*. Matosinhos: Kalandraka. [1.ª ed. 1968].
- Madureira, C. e Letria, A. (2008). *O Pintor de Sorrisos*. Porto: Quidnovi.
- Mãe, V. H. e Effe, R. (2007). *São Salvador do Mundo*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Magalhães, A. e Guimarães, J. (2005). *O Brincador*. Porto: Asa.
- Magalhães, A. e Modesto, A. (2003). *Três Histórias de Amor*. Porto: Asa.
- Magalhães, A. e Valadas, C. (2003). *Contos da Mata dos Medos*. Lisboa: Assírio & Alvim/Câmara Municipal de Almada.

- Magalhães, A. e Valadas, C. (2007). *A Criatura Medonha – Novos Contos da Mata dos Medos*. Alfragide: Texto Editores.
- Magalhães, A. e Valadas, C. (2008). *Um Problema Muito Enorme – Novíssimos Contos da Mata dos Medos*. Alfragide: Texto Editores.
- Magalhães, A. e Valadas, C. (2010). *O Lugar Desconhecido – Últimos Contos da Mata dos Medos*. Alfragide: Texto Editores.
- Magalhães, A. e Valadas, C. (2013). *Contos da Mata dos Medos*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Magalhães, A. e Valadas, C. (2016). *Poesia-me*. Porto: Asa.
- Maia, C. (2006). *O quadro que não quer acabar*. Lisboa: Dom Quixote.
- Mangas, F. D. e Bacelar, M. (2005). *O Gato Karl*. Porto: Caminho.
- Mangas, F. D. e Corbel, A. (2006). *O Ladrão de Palavras*. Alfragide: Caminho.
- Mangas, F. D. e Err, M. (2014). *O Gato Karl e a Palavraria*. Évora: Caminho das Palavras.
- Mangas, F. D. e Moniz, M. (2010). *Sílvio, Domador de Caracóis*. Porto: Caminho.
- Mangas, F. D. e Moniz, M. (2016). *Sílvio, Guardador de Ventos*. Porto: Caminho.
- Mari, I. E. (1982). *A Árvore*. Lisboa: Sá da Costa Infantil.
- Mari, I. E. (2009). *As Estações*. Matosinhos: kalandraka.
- Marmelo, M. e Macho, M. (2007). *A Cabra Emigrante*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Marques, R. M. e Pratt, P. (2016). *Há vozes no Charco*. Coimbra: Apcc.
- Martinez, P. e Somá, M. (2013). *A Galinha Ruiva*. Matosinhos: Kalandraka.
- Martins, I. M. e Carvalho, B. (2008). *És mesmo tu?* Oeiras: Planeta Tangerina.
- Martins, I. M. e Carvalho, B. P. (2007). *A Grande Invasão*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Martins, I. M. e Carvalho, B. P. (2010). *O Livro dos Quintais*. Lisboa: Planeta Tangerina.
- Martins, I. M. e Carvalho, B. P. (2012). *O rapaz que gostava de aves*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Martins, I. M. e Carvalho, B. P. (2016). *Um Ano Inteiro – Almanaque da Natureza. Agenda para explorar a Natureza*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Martins, I. M. e Kono, Y. (2010). *A Manta*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Martins, I. M. e Matoso, M. (2008). *O meu vizinho é um cão*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Martins, L. A. e Abranches, F. (2016). *Alexandre Serpa Pinto, O Sonhador da África perdida*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda / Pato Lógico Edições.

- Mateos, M. C. (2010). *Migrando*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Matoso, M. (2011). *Todos Fazemos Tudo*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Mckee, V. e Mckee, D. (1998). *Massinhas*. Alfragide: Caminho
- McNaughton, C. e Kitamura, S. (2005). *Era uma vez um dia normal de escola*. Oeiras: Gatafunho.
- Mejuto, E. e Milhões, M. (2014). *Maruxa*. Pontevedra: Oqo.
- Melo, I. Jorge, C. e Marques, C. C. (2013). *O meu pai está desempregado*. Oeiras: Máquina de Voar.
- Merveille, D. (2012). *O Papagaio de Monsieur Hulot*. Matosinhos: Kalandraka.
- Mésseder, J. P. e Bacelar, M. (2012). *Gatos Lagartos e Outros Poemas*. Porto: Trampolim.
- Mésseder, J. P. e Letria, A. (2001). *Timor Lorosa'e, A Ilha do Sol Nascente*. Porto: Âmbar.
- Mésseder, J. P. e Marques, H. T. (2009). *O Guardador de Árvores*. Porto: Trampolim.
- Mésseder, J. P. Oliveira, I. (2009). *O Meu Primeiro Miguel Torga*. Lisboa: Dom Quixote.
- Milne, A. A. (2007). *Puff e os seus amigos*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Milne, A. A. (2017). *A casa no largo Puff*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Milne, A. A. (2017). *Joanica-Puff*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Mimoso, A. e Caetano, J. (2007). *Foz Côa entre Céu e Rio*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Mingote (2005). *O Meu Primeiro Dom Quixote*. Lisboa: Dom Quixote.
- Molder, C. e Wojciechowska, D. (2009). *Vamos Cantar os Clássicos*. Lisboa: Caminho.
- Moore, C. C. e Zwerger, L. (2006). *A noite de Natal*. Porto: Âmbar.
- Mota, A. (2003). *Os Sonhadores*. Alfragide: Gailivro.
- Mota, A. e Navarro, E. (2007). *Lamas de Olo, Avenida da Europa*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Mota, A. e Navarro, E. (2016). *O Grilo Verde*. Porto: Asa. [1.ª ed. 1985].
- Mota, A. e Rosado, E. (2006). *A Viagem do Espanholito*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Moutinho, J. V. e Oliveira, F. (1995). *Crianças Famosas Fernando Pessoa*. Porto: Trinta por uma Linha.
- Muralha, S. e Lemos, F. (1978). *Todas as Crianças da Terra*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Muralha, S. e Lemos, F. (1980). *Helena e a Cotovia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Muralha, S. e Rocha, S. (1976). *Valéria e a Vida*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Niebro, F. e Cangureira, S. (2007). *L Segredo de Peinha Campanha*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Nogueira, M. C. e Duarte, E. (2012). *Histórias, Memórias & Contos Tontos*. Guimarães: Operaomnia.
- Nuñez, M. B. e Bansch, H. (2007). *Chocolata*. Pontevedra: Oqo.
- Ondjaki e Wojciechowska, D. (2004). *Ynari, A Menina das Cinco Tranças*. Lisboa: Caminho.
- Osório, A. de C. (1918). *De como Portugal foi chamado à Guerra*. Lisboa: Para as Crianças.
- Paiva Boléo, L. e Carrilho, A. (2017). *Marquesa de Alorna, Querida Leonor*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda / Pato Lógico Edições.
- Parmeggiani, R. e Carvalho, J. V. (2015). *A Avó Adormecida*. Matosinhos: Kalandraka.
- Pina, M. A. e Carmo, I. (2015). *O Cavalinho de Pau do Menino Jesus*. Porto: Porto Editora.
- Pina, M. A. e Oliveira, E. (2005). *O Tesouro*. Porto: Campo das Letras.
- Potter, B. (2008). *A História do Pedrito Coelho*. Porto: Civilização.
- Potter, B. (2016). *A História do Pedrito Coelho*. Porto: Porto Editora.
- Potter, B. (2016). *Contos Completos 1*. Lisboa: Pim!
- Potter, B. (2016). *Contos Completos 2*. Lisboa: Pim!
- Potter, B. (2016). *Contos Completos 3*. Lisboa: Pim!
- Potter, B. (2016). *Contos Completos 4*. Lisboa: Pim!
- Potter, B. (2017). *Beatrix Potter Contos*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Prévert, J. e Gerstein, M. (2011). *Para fazer o retrato de um pássaro*. Matosinhos: Kalandraka.
- Pupo, I., Pratas, G. e Sampaio, C. (2012). *Galo Gordo, Este dia vale a pena*. Lisboa: Bertrand.
- Pupo, I., Pratas, G. e Sampaio, C. (2015). *Canta o Galo Gordo, Poemas e Canções para todo o ano*. Porto: Porto Editora. [1ª ed. 2008].
- Pupo, I., Pratas, G. e Sampaio, C. (2015). *Galo Gordo, O mundo é redondo*. Porto: Porto Editora.
- Rajcak, H. & Laverdunt, D. (2016). *Les mondes invisibles des animaux microscopiques*. Paris: Actes du Sud Junior.
- Ramón, E. e Osuna, R. (2011). *Não é fácil pequeno esquilo*. Matosinhos: Kalandraka.
- Reagan, J. e Wildish, L. (2015). *Como tomar conta de um avô*. Amadora: Booksmile.
- Reagan, J. e Wildish, L. (2015). *Como tomar conta de uma avó*. Amadora: Booksmile.
- Ribeiro, A. e Abreu, L.F. (1989). *Arca de Noé III classe*. Lisboa: Bertrand.

- Ribeiro J.M. (2008). O Natal do Anjo Cego. In AA VV. *Por ser Natal*. Porto: Trinta por uma Linha.
- Ribeiro, J. M. e Cunha, S. (2011). *Quem do Alto Olhar*. Porto: Trinta por uma linha.
- Ribeiro, J. M. e Dias, A. (2012). *O Senhor Péssimo é o Máximo*. Porto: Trinta por uma linha.
- Ribeiro, J. M. e Lima, S. (2016). *Pequenos Corações Verdes*. Guimarães: Opera Omnia.
- Ribeiro, J. M. e Madureira, M. (2012). *O rapaz sem orelhas de burro*. Porto: Trinta por uma Linha.
- Ribeiro, J. M. e Pinto, C. (2011). *Meu avô, rei de coisa pouca*. Porto: Trinta por uma linha.
- Ribeiro, J. M. e Rodrigues, R. (2009). *A Casa Grande*. Porto: Trinta por uma Linha.
- Ribeiro, J. M. e Sotto Mayor, G. (2010). *Raras Aves Raras*. Porto: Trinta por uma linha.
- Ribeiro, J. M. e Sotto Mayor, G. (2011). *Versos de não sei quê. Antologia Poética*. Porto: Trinta Por Uma Linha.
- Ribeiro, J. M. e Zália, H. (2009). *Gêmeos*. Porto: Trinta por uma linha.
- Rocha, N. (1990). *Verso Aqui Verso Acolá. Antologia para jovens*. Porto: Plátano.
- Roda, E. e Luís, G. (2007). *Erva-Palavra*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Rodari, G. e Bonanni, S. (2011). *O que é preciso?* Matosinhos: Kalandraka.
- Rodrigues, P. F., Ferrão, A. M. e Matoso, M. (2008). *Sementes de Música*. Lisboa: Caminho.
- Saint Éxupery, A. (2001). *O Príncipezinho*. Lisboa: Presença. [1ª ed. 1943]
- Saint-Exupéry, A. e Varela, J. M. (2001). *O Príncipezinho*. Queluz de Baixo: Presença.
- Saldanha, A. e Matoso, M. (2008). *Ninguém dá prendas ao Pai Natal*. Alfragide: Caminho.
- Salten, F. e Mendes, P. S. (2016). *Bambi, Uma Vida nos Bosques*. Silveira: E-Primatur.
- Sandoval, A. e Urberuaga, E. (2016). *A árvore da escola*. Matosinhos: kalandraka.
- Santos, I. F. e Nicolau (2016). *Vincos*. Coimbra: Apcc.
- Santos, I. F. e Pinto, J. M. (2016). *José Saramago, Homem-Rio*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda / Pato Lógico Edições.
- Shaw, E. (2008). *A Ovelhinha Preta*. Lisboa: Caminho. [1.ª ed. 1996].
- Silva, L. (2007). *O livro da Avó*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silverstein, S. (2008) *A árvore de generosa*. Figueira da Foz: Bruáa. [1ª ed. 1964].
- Soares, L. D. (2016). *A Cavalo no Tempo*. Porto: Porto Editora. [1.ª ed. 2003].

- Soares, L. D. (coord.) e Simões, V. (1985). *De que são feitos os sonhos – a antologia diferente*. Porto: Areal Editores.
- Soares, L. D. e Afonso, F. (2006). *Há sempre uma estrela no Natal*. Porto: Civilização.
- Soares, L. D. e Bacelar, M. (1994). *Os Ovos Misteriosos*. Porto: Afrontamento.
- Soares, L. D. e Bacelar, M. (2002). *O Rapaz que vivia na televisão*. Porto: Afrontamento.
- Soares, L. D. e Chico (2004). *A festa de anos*. Porto: Civilização.
- Soares, L. D. e Cunha, F. (2011) *Um Gato tem sete vidas*, de Luísa Ducla Soares (2011). Porto: Civilização.
- Soares, L. D. e Inácio, A. C. (2005). *Poemas da Mentira e da Verdade*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Soares, L. D. e Leitão, R. (2009). *O Zé e as Estações*. Porto: Civilização.
- Soares, L. D. e Lopes, M. J. (2012). *O Pai Natal e o Menino Jesus*. Porto: Civilização.
- Soares, L. D. e Machado, J. (1993) *O Meio Galo*. Porto: Asa.
- Soares, L. D. e Malaquias, C. (2010). *Meninos de Todas as Cores*. Vila Nova de Gaia: Nova Gaia.
- Soares, L. D. e Manel, Z. (1973). *O Soldado João*. Lisboa: Estúdios Cor.
- Soares, L. D. e Pereira, P. S. (2008). *O Mar*. Oeiras: Gatafunho.
- Soares, L. D. e Rodrigues, R. (2007). *Desejos de Natal*. Porto: Civilização.
- Soares, L. D. e Simas, H. (2007). *A menina do Capuchinho Vermelho no século XXI*. Porto: Civilização
- Soares, L. D., Carvalho, J. V. de e Completo, D. (2015). *O Som das Palavras*. Sesimbra: Oficina Canto das Cores.
- Soares, L. D., Carvalho, J. V. de e Completo, D. (2016). *Quem dá Asas às Palavras*. Sesimbra: Oficina Canto das Cores.
- Soares, L. D., Completo, C. e Completo, D. (2001). *Poemas e canções para todas as ocasiões*. Sesimbra: Oficina Canto das Cores.
- Soares, L. D., Completo, C. e Completo, D. (2012). *Lendas e Romances*. Sesimbra: Oficina Canto das Cores.
- Soares, L. D., Completo, C. e Completo, D. (2013). *O Jantar dos Animais*. Sesimbra: Oficina Canto das Cores.
- Soares, L. D., Completo, C. e Completo, D. (2015). *O Eco da Ecologia*. Sesimbra: Oficina Canto das Cores.



- Soares, L. D., Completo, C. e Completo, D. (2016). *Dos pés à cabeça*. Sesimbra: Oficina Canto das Cores.
- Soares, L. D., Completo, C. e Completo, D. (2017). *Quem não Trabuca não Manduca, A Cigarra e a Formiga*. Sesimbra: Oficina Canto das Cores.
- Sobriño, J. e Sobral, C. (2016). *Não há dois iguais*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Solchaga, J. e Patacrúa (2008). *A Princesa de Aljustrel*. Pontevedra: Oqo.
- Spyri, J. (2013). *Heidi a menina dos Alpes*. Amadora: Booksmile.
- Spyri, J. (2013). *Heidi o milagre da montanha*. Amadora: Booksmile.
- Spyri, J. (2013). *Heidi*. Sintra: Girassol.
- Starkoff, V. (2010). *Dançar nas Nuvens*. Matosinhos: Kalandraka.
- Strady, S., Boisrobert, A. e Rigaud, L. (2012). *Na floresta da preguiça*. Figueira da Foz: Bruáa.
- Suoying, W. e Alves, A. C. (2006). *Contos da Terra do Dragão*. Lisboa: Caminho.
- Tavares, M. S. e Fragateiro, F. (2010). *Ismael e Chopin*. Alfragide: Oficina do Livro.
- Tolstoi, A. e Sharkey, N. (2005). *O Nabo Gigante*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Torrado, A. e Clímaco, T. (2012). *O Coelho Branco*. Queluz: de Baixo: Soregra.
- Torrado, A. e Corbel, A. (2003). *A Cerejeira da Lua e Outras Histórias Chinesas*. Porto: Asa.
- Torrado, A. e Monteiro, S. (2015). *Azeredo Perdigão, um encontro feliz*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda / Pato Lógico Edições.
- Tsou, P. (2015). *The Gift*. Taipei City: Taipei Fine Arts Museum.
- Valadas, C. e Roda, E. (2007). *O Guarda-Rios*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Valdivia, P. (2009). *Os de cima e os de baixo*. Matosinhos: Kalandraka.
- Vander Zee, R. e Innocenti, R. (2007). *História de Erika*. Matosinhos: Kalandraka.
- Varela, J. A. A. e Carvalho, J. V. de (2013). *O Carnaval dos Animais*. Matosinhos: Kalandraka.
- Varela, J. A. A., Cobas, X. e Sinopoli, G. (2015). *Quadros de uma Exposição*. Matosinhos: Kalandraka.
- Vaz, J. e Navarro, E. (2000). *A Fabula dos Feijões Cinzentos*. Porto: Campo das Letras.
- Velthuijs, M. (2009). *O Sapo está triste*. Lisboa: Caminho.
- Vicente, A. e Matoso, M. (2006). *Onde está o Mi?* Alfragide: Oficina do Livro.

- Vicente, M. da C. e Vidinhas, C. (2014). *O Moleiro e as três Árvores*. Porto: Trinta por uma Linha.
- Viegas, F. J. e Penedo, R. (2010). *Se eu fosse... Nacionalidades*. Amadora: Booksmile.
- Vieira, A. e Corbel, A. (2002). *Contos e Lendas de Macau*. Lisboa: Caminho.
- Vieira, A. e Wojciechowska, D. (2008). *O Meu Primeiro Álbum de Poesia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Vieira, S. (2009). *Anton*. Porto: Trinta por uma Linha.
- Vieira, V. A. e Ferreira, E. (2009). *Meu Fito, Meu Feito*. Porto: Trinta por uma Linha.
- Vieira, V. A. e Robalo, C. (2005). *O Livro dos Desejos*. Lisboa: Caminho.
- Vieira, V. A. e Robalo, C. (2006). *Os Livros dos Outros*. Lisboa: Caminho.
- Voltz, C. (2008). *A carícia da Borboleta*. Matosinhos: Kalandraka.
- Zimler, R e Carvalho, B. (2011). *Hugo e eu e as mangas de Marte*. Lisboa: Caminho.
- Westera, B. e Van Straaten, H. (2005). *Um Avô Inesquecível*. Lisboa: Livros Horizonte.

## LEGISLAÇÃO

Lei nº 46/1986 de 14 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 85/2009, de 27 de agosto

Portaria nº 1082-A/2001 de 5 de setembro.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 48-D/2017 de 31 de março.

Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016, de 24 de março

Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006 de 12 de julho.

## PLATAFORMAS DE APOIO AO FOMENTO DA LEITURA E DA LITERACIA

<http://alaincorbel-cos.blogspot.pt/>

<http://andancasdopoeta.blogspot.pt/>

<http://blogues.publico.pt/letrapequena/>

<http://bolino.es>

<http://booktrust.org.uk>

<http://borntoread.org>  
<http://fhuv.cl>  
<http://fundaciongsr.com>  
<http://fundalectura.org>  
<http://ila.onlinelibrary.wiley.com/hub/search/?journal-doi=10.1002%2F%28ISSN%291936-2714&q=literacy+family/>  
<http://lectyo.com>  
<http://leparamimquedepoiseuonto.blogspot.com>  
<http://maguared.ning.com>  
<http://obichodoslivros.blogspot.pt/>  
<http://ojardimassombrado.blogspot.pt/>  
<http://opalaciodalua.blogspot.pt/>  
<http://reachoutandread.org>  
<http://reachoutandread.org/our-story/why-reach-out-and-read/>  
<http://readingisfundamental.org>  
<http://webs.ie.uminho.pt/ecoliteracia/>  
<http://www.acep.pt/recursos-1>  
<http://www.alma.se/en/About-the-award/>  
<http://www.apcc.org.pt/publicacoes/catalogo>  
<http://www.casadamusica.com/pt>  
<http://www.dge.mec.pt/projeto-eco-escolas>  
<http://www.ecoschools.global/>  
<http://www.forumlecture.ch/>  
<http://www.fundacaojorgealvares-bibliotecadigital.com/index.php>  
<http://www.oecd.org/portugal/pisa-2015-portugal.htm>  
<http://www.planetatangerina.com/pt>  
<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>  
<http://www.programaeduca.es>  
<http://www.voluntariosdaleitura.org>  
<https://ecoescolas.abae.pt/>  
<https://escritores.online/>

<https://universidaddepadres.es/>

<https://www.cantodascores.com/livros>

[https://www.leyaeducacao.com/z\\_pais/](https://www.leyaeducacao.com/z_pais/)

<https://www.podata.pt/Portugal>

**ANEXOS**



ANEXO 1:  
Questionário  
Diagnóstico  
Teste/  
Validação





**Questionário – Diagnóstico**  
(Teste / Validação)

Sexo \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_ Profissão \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias: 6º ano \_\_\_ 9º ano \_\_\_ 12º ano \_\_\_ Licenciatura \_\_\_ Outro \_\_\_

Número de pessoas que compõem o agregado familiar: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade de outros filhos \_\_\_\_\_

Costuma visitar bibliotecas? Sim \_\_\_ Qual? /Quais? \_\_\_\_\_ Não \_\_\_

Se sim, com que frequência e com que finalidade? \_\_\_\_\_

Costuma visitar livrarias? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Se sim, com que frequência e com que finalidade? \_\_\_\_\_

Costuma comprar / ler livros? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Indique dois títulos que tenha lido no último ano \_\_\_\_\_

Costuma comprar / ler o jornal? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Qual / Quais? \_\_\_\_\_

Com que frequência?

Diariamente \_\_\_ Semanalmente \_\_\_ Quinzenalmente \_\_\_ Mensalmente \_\_\_ Anualmente \_\_\_

Costuma comprar / ler revistas? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Qual / Quais? \_\_\_\_\_

Com que frequência?

Diariamente \_\_\_ Semanalmente \_\_\_ Quinzenalmente \_\_\_ Mensalmente \_\_\_ Anualmente \_\_\_

Costuma ir ao cinema? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Se sim, com que frequência? \_\_\_\_\_

Qual o último filme que viu? \_\_\_\_\_

Tem por hábito comprar livros de histórias para os filhos? Sim \_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Se sim, com que frequência? \_\_\_\_\_

Qual o último livro que comprou? \_\_\_\_\_

Tem por hábito ler para os seus filhos? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Se sim, com que frequência? \_\_\_\_\_ A que hora do dia? \_\_\_\_\_

Durante quanto tempo? \_\_\_\_\_

Se não, porquê? \_\_\_\_\_

Quando lê ou conta uma história, dialoga acerca dela com os seus filhos? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_  
Estabelece conexões entre essa história e outras? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ Se sim, em que termos?  
Comparação de personagens \_\_\_\_ Comparação de comportamentos \_\_\_\_ Comparação de cenários \_\_\_\_  
Valores dominantes \_\_\_\_ Outros \_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_  
Quando conta histórias, costuma usar alguma fórmula de abertura? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ Se sim, qual? *Era uma vez* \_\_\_\_ *Há muito, muito tempo* \_\_\_\_ *Um dia* \_\_\_\_ Outra \_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_  
Costuma usar alguma fórmula de encerramento? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ Se sim, qual? \_\_\_\_\_

Conhece a Biblioteca Escolar do seu filho? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_  
Costuma participar em atividades / projetos de leitura desenvolvidos a partir da escola? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_  
Indique duas atividades em que tenha participado. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
O seu filho tem preferência por algum autor? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ Não sei \_\_\_\_  
Em caso afirmativo, qual (quais) o(s) autor (es)? \_\_\_\_\_

O que pensa dos livros e da leitura para as crianças? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
O que ganhará o seu filho, contactando com livros? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Qual será o papel da família na formação de leitores? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Que questão / inquietação gostaria de colocar a um especialista sobre os livros e a leitura?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*Muito obrigada pela sua colaboração.*

**ANEXO 2:**  
**Consentimento**  
**Informado**





Universidade do Minho

Instituto de Educação



## Projeto de Educação Literária na Família

### (Estudo de Caso)

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Por favor, leia com atenção todo o conteúdo deste documento. Não hesite em solicitar mais informações ao investigador se não estiver completamente esclarecido. Verifique se todas as informações estão corretas. Se entender que tudo está em conformidade e se estiver de acordo com a proposta que lhe é feita, então assine este documento.

-----

Declaro ter compreendido os objetivos de quanto me foi proposto e explicado pelo investigador que assina este documento, ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o assunto e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora, ter-me sido garantido que não haverá prejuízo para os meus direitos assistenciais se eu recusar esta solicitação, e ter-me sido dado tempo suficiente para refletir sobre esta proposta. Autorizo a recolha de dados com o objetivo indicado, bem como os procedimentos diretamente relacionados que sejam necessários e justificados.

O projeto **Educação Literária na Família** é um estudo de caso que se insere na investigação a levar a cabo por Lúcia Maria Fernandes Rodrigues Barros, no âmbito do Programa de Doutoramento em *Estudos da Criança - Literatura para a Infância*, pelo Instituto da Educação da Universidade do Minho.

O Programa será desenvolvido na Escola Básica de Ponte de Lima, junto da turma 4 do 2º ano, ao longo do ano letivo 2015/2016, distribuído por 10 sessões, cuja calendarização se anexa. Todos os dados recolhidos são confidenciais, e serão apenas utilizados exclusivamente para o presente estudo de caso, sendo garantido o anonimato de cada participante.

Ponte de Lima, 1 de outubro de 2015.

O investigador \_\_\_\_\_

(Lúcia Maria Fernandes Rodrigues Barros)

O Participante \_\_\_\_\_



**ANEXO 3:**  
**Questionário**  
**Final**







## Programa de Educação Literária na Família

EB de Ponte de Lima – Agrupamento de Escolas António Feijó – Ponte de Lima



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

### Questionário Final

O Programa de Educação Literária na Família é um Estudo de Caso a decorrer na EB de Ponte de Lima, Agrupamento de Escolas de António Feijó, Ponte de Lima, no âmbito do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança, especialidade de Literatura para a Infância, do Instituto da Educação da Universidade do Minho, *Educação Literária na Família: uma proposta*, dinamizado pela doutoranda Lúcia Maria Fernandes Rodrigues Barros. O presente Questionário destina-se à recolha de dados que visam aferir sobre o impacto do Programa junto dos participantes, a quem se garante total anonimato em relação aos dados recolhidos, e se agradece a colaboração.

I

Sexo \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_ Profissão \_\_\_\_\_  
Habilitações Literárias: 6º ano \_\_\_\_\_ 9º ano \_\_\_\_\_ 12º ano \_\_\_\_\_ Licenciatura \_\_\_\_\_ Outro \_\_\_\_\_ : Qual? \_\_\_\_\_  
Número de pessoas que compõem o agregado familiar: \_\_\_\_\_  
Ano de escolaridade de outros filhos \_\_\_\_\_

Sessões em que participou:

0 \_\_\_\_\_ 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_ 6 \_\_\_\_\_ 7 \_\_\_\_\_ 8 \_\_\_\_\_ 9 \_\_\_\_\_

Se quiser, indique o motivo de ausência em alguma das sessões:

\_\_\_\_\_

II

O que o levou a participar no programa de Educação Literária na Família (ELF)?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

O Programa ELF correspondeu às suas expectativas? (assinale com X a opção que melhor se adequa).

Superou as minhas expectativas \_\_\_\_\_ correspondeu totalmente às minhas expectativas \_\_\_\_\_ correspondeu, em parte, às minhas expectativas \_\_\_\_\_ Não correspondeu às minhas expectativas \_\_\_\_\_

Comente: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Alterou / acrescentou alguma rotina familiar / doméstica em consequência da participação no programa ELF?

Se sim, qual / quais?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Alterou / acrescentou algum dos seguintes hábitos culturais em consequência da participação no programa ELF?

Visitas a bibliotecas \_\_\_\_\_ Finalidade: \_\_\_\_\_

Visitas a livrarias \_\_\_\_\_ Finalidade: \_\_\_\_\_

Visitas a Museus \_\_\_\_\_ Comente: \_\_\_\_\_

Cinema / Visionamento de filmes \_\_\_\_\_ Comente: \_\_\_\_\_

Pesquisa de informação específica na internet \_\_\_\_\_ Comente: \_\_\_\_\_

Outro(s) \_\_\_\_\_ Qual/ Quais? \_\_\_\_\_








Questionário Final

III

Refira-se à utilidade e pertinência das pistas de abordagem às obras sugeridas para cada sessão, indicando se recorreu ou não à pista (U – utilizei; NU – não utilizei), e, em caso afirmativo, a pertinência da mesma, numa escala de 1 a 4, sendo que corresponde a 1- nada pertinente, a 2- pouco pertinente, a 3 - pertinente e a 4 - muito pertinente.

Sessão 1 - Literatura Infantil e Património Popular		Utilidade		Pertinência			
		U	NU	1	2	3	4
	1. Memórias de infância: locais, pessoas, contextos associados;						
	2. Preservação da memória: recolha de registos semelhantes (outras versões, outros textos);						
	3. Jogo: a sonoridade das palavras (rima, ritmo, musicalidade);						
	4. Animação simples partindo das personagens (pequenos fantoches);						
	5. Espaços: a horta, a casa...						
	6. Comportamentos das personagens: o mais pequeno...						
	7. Jogos de linguagem: cabra cabraz, cabrenta...						
	8. "A que sabem as histórias?" (o capuchinho vermelho, a velha e a cabaça, a princesa e a ervilha?)"						
	9. Os cestos do capuchinho (comparação com outras versões);						
	10. "Histórias para comer" (uma receita para o Coelho Branco);						
Ilustração	11. Exploração das ilustrações: capa, contracapa, guardas, fichas técnicas;						
	12. Ilustração "ao jeito de..." (João Vaz de Carvalho)						

Utilizei outras pistas, diferentes das sugeridas? SIM _____ NÃO _____
Quais?
Observações / Comentários:






Programa de Educação Literária na Família

EB de Ponte de Lima – Agrupamento de Escolas António Feijó – Ponte de Lima



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

Sessão 2 - Literatura Infantil e Representações da Família		Utilidade		Pertinência			
		U	NU	1	2	3	4
	1. “O meu avô e eu”: como é o nosso tempo?						
	2. “Os Relógios da Família” (o que fazemos com o nosso tempo?): construção do relógio da família e dos tempos de cada um.						
	3. “Outros tempos” espreitam desta obra: vêm da pintura e do cinema (ver página web).						
	4. Mais amores de família: como é a minha?						
	5. Famílias de todo o mundo: decorar um planisfério de acordo com as pistas geográficas e culturais apresentadas na obra;						
	6. A família ideal: o que quero trazer destas famílias para a minha? (que rotinas / episódios mais agradaram à criança? É possível integrá-los na nossa família? Seria bom para todos?...);						
	7. Que palavras me fazem sonhar? E que palavras estarão neste dicionário?						
	8. Caçador de palavras: gosto... não gosto... porque... Que palavras quero guardar? Porquê?						
	9. Os livros da família: “Se eu pudesse pedir a um autor para escrever um livro, o que é que pediria?”						
Ilustração	10. Dicionário da Família ou dos Sonhos da Família (elaborar ao jeito de António Mota e Sebastião Peixoto);						
	11.1. Os jogos visuais de Catarina Sobral (as linguagens misturam-se à medida que a obra avança); outras obras de arte espreitam das páginas (pintura, cinema);						
	11.2. A complementaridade das ilustrações de Marta Monteiro (a informação enciclopédica que é acrescentada aos vários textos);						
	11.3. O humor contido nas ilustrações de Sebastião Peixoto (a forma como congrega os significados das diferentes palavras de cada dupla página).						

Utilizei outras pistas, diferentes das sugeridas? SIM ____ NÃO ____
Quais?
Observações / Comentários:






Programa de Educação Literária na Família

EB de Ponte de Lima – Agrupamento de Escolas António Feijó – Ponte de Lima



Universidade do Minho  
Instituto de Educação




Sessão 3 - Literatura Infantil e História / Efemérides		Utilidade		Pertinência			
		U	NU	1	2	3	4
	1. O Natal do Menino Jesus e o Natal do Pai Natal: Compor duas meias / caixas de Natal (imaginário religioso vs popular e/ou presentes para ambos).						
	2. O Natal ao longo das várias gerações da minha família (friso).						
	3. Um pedido / agradecimento especial: carta ao Menino Jesus e/ou ao Pai Natal.						
	4. "As minhas tranças" (coisas que me fazem sentir bem).						
	5. "As minhas rugas na testa" (coisas que me roubam a alegria).						
	6. "Outras histórias como esta" (recolha de testemunhos / histórias de vida de pessoas / famílias que saíram de Portugal em busca de liberdade e/ou melhores condições de vida).						
	*as propostas 4, 5 e 6 podem ser representadas em caixas de diferentes cores e com elas construir uma cidade / aldeia / comunidade a que podemos chamar "AS VOLTAS DO (MEU) MUNDO", que poderá ser decorada com adereços feitos em lã das 3 cores.						
	7. "A História das histórias" (conversar / pesquisar sobre o facto histórico que deu origem a esta história: o fim da segregação racial nos EUA em 1955).						
	8. "Letreiros para o meu autocarro" (elaborar slogans simples com base na igualdade de direitos).						
	9. "Histórias que o Museu me contou" (visitar um museu e descobrir a História por detrás de determinada peça).						
	10. "O autocarro dos Direitos Humanos" (elaborar um marcador de livro em forma de autocarro com a citação de 1 direito humano significativo para a criança / família).						

Utilizei outras pistas, diferentes das sugeridas? SIM \_\_\_\_ NÃO \_\_\_\_

Quais?

Observações / Comentários:



Sessão 4 - Literatura Infantil e Interculturalidade		Utilidade		Pertinência			
		U	NU	1	2	3	4
	1. "As minhas sementes" (qualidades que posso partilhar).						
	2. "O meu jardim" (quem quero atrair para junto de mim).						
	3. "Tapetes de histórias": seguindo o modelo desta obra, e aproveitando as sugestões 1 e 2, desenhar / construir um tapete que conte uma possível história noutra parte do mundo.						
	4. "Detetives de tapetes": observar tapetes persas (ao vivo, na internet...) e tentar imaginar uma conjugação possível entre os elementos que os compõem.						
	5. Atender à forma como o autor compilou, em forma de poema, um conjunto de saberes culturais, históricos e geográficos de cada país.						
	6. Localizar no globo ou no planisfério alguns dos países presentes na obra.						
	7. Elaborar ilustrações alternativas para Portugal (ou outro) baseadas noutros aspetos do país (presentes ou não no poema).						
	8. "Dicionário dos países sonhadores": a partir do modelo do dicionário das palavras sonhadoras, elaborar um poema semelhante com base em nomes de países (Ex: "Austrália, um país com um bolso no ventre.").						
	9. "Caixa Intercultural" (ou tela): recolher imagens dos vários países presentes na obra e decorar uma caixa ou uma tela. A caixa poderá servir para guardar recordações de viagem.						
	10. "Caça pistas": tentar descobrir qual o país evocado em cada dupla página através das pistas dadas pela ilustração.						
	11. Ilustrar um planisfério com as pistas encontradas.						
	12. Construir pequenos cartões com aspetos culturais de cada país presente (nesta obra e no alfabeto dos países) e inventar um jogo: (por exemplo um jogo de cartas – famílias: haverá quatro cartas sobre cada país e o objetivo é completar o maior número de países).						

Utilizei outras pistas, diferentes das sugeridas? SIM _____ NÃO _____
Quais?
Observações / Comentários:







Programa de Educação Literária na Família

EB de Ponte de Lima – Agrupamento de Escolas António Feijó – Ponte de Lima



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

Sessão 5 - Literatura Infantil e Temas Difíceis		Utilidade		Pertinência			
		U	NU	1	2	3	4
	1. As guerras de hoje: associar a obra a temas da atualidade (refugiados, terrorismo...).						
	2. "Palavras que matam a fome": elaborar uma lista de palavras ou uma possível receita de "aconchego" em tempos difíceis.						
	3. "Brincar sem brinquedos": pensar ou recolher alguns jogos / brincadeiras possíveis a realizar sem brinquedos. Registrar essas "ideias" em tiras de cartão, juntamente com outros elementos (paus, pedras) e colocar numa caixa: "a caixa da reserva de brincadeiras".						
	4. "Guardas alternativas": com base em elementos da ilustração e/ou nas sugestões anteriores, desenhar umas guardas alternativas para esta obra.						
	5. "Orelhas da minha escola": refletir e conversar sobre motivos de troça conhecidos da criança (na turma, na escola...).						
	6. "Pintar as coisas feias de mil cores": tentar transformar os defeitos da questão 5 em qualidades.						
	7. "A minha orelha de borboleta": refletir sobre algo que costuma incomodar a criança e fazer como a Mara, encontrar o lado positivo do "defeito". Registrar ao jeito da Mara.						
	8. "Dedos Curiosos": Desenhar um pé e colocar uma questão em cada dedo (podem recuperar-se questões que inquietam a criança, ou simplesmente curiosidades);						
	9. "Sapatos Viajados": Recuperando as descobertas do tema anterior, desenhar (ou colar) um sapato que conta uma pequena curiosidade sobre um país. OU colocar o sapato a dar resposta a uma das questões do dedo curioso						
	10. "Álbum de Memórias": elaborar uma (ou mais) páginas para um pequeno álbum de memórias sobre um animal de estimação (que existe ou que existiu). Pode recorrer-se a desenho, fotografia, recortes e pequenas frases / legendas.						
	11. "Os gatos têm sete vidas": Recolher outros provérbios sobre gatos, comentá-los, e com eles formar um novo (com fita), personalizar um gato em cartão, forrar um cesto ou um prato para gatos...						
	12. Perguntas por fazer: que pergunta gostaria de ter colocado a alguém que já partiu? Porquê? (E que resposta penso que obteria)						
	13. "Sítios bons para desaparecer": recriar o Jogo das escondidas e representar os melhores esconderijos.						
	14. "Sítios bons para fazer desaparecer": recriar o jogo da "escondidinha do lenço" e representar os melhores locais para esconder o lenço. A representação poderá ser feita desenhando esses locais num lenço (tecido) liso.						
	15. "Para que não desapareça": compor uma página de álbum com desenhos (recortes, fotos, pequenas histórias) alusivos a alguma pessoa que já tenha partido.						





Utilizei outras pistas, diferentes das sugeridas? SIM \_\_\_\_\_ NÃO \_\_\_\_\_

Quais?

Observações / Comentários:

Sessão 6 - Literatura Infantil e Ambiente		Utilidade		Pertinência			
		U	NU	1	2	3	4
	1. "O Caminho": observar e comentar o caminho percorrido por Karim desde o mercado até ao embondeiro: obstáculos, ajudas, emoções e sentimentos, aprendizagens (destaque para a informação veiculada pela ilustração).						
	2. "O Mercado e a Savana": explorar os espaços da história à luz deste tema, tendo em conta a questão do "equilíbrio ecológico": ambiente, interculturalidade, relação Homem-Natureza. Os espaços podem ser representados através da decoração de caixas com elementos alusivos (recortes, desenhos, pequenos objetos...).						
	3. "Dicionário Ilustrado das Árvores": Tendo como ponto de partida as árvores da história e a sua simbologia, fazer uma breve pesquisa sobre estas e outras árvores e construir um dicionário ilustrado (desenho, colagem, pequenos textos).						
	4. "ABC da Savana": a partir dos elementos presentes na obra, menos conhecidos da criança, elaborar um pequeno Glossário, que pode ser ilustrado (babuíno, capuchinho, embondeiro, pão-de-macaco, galinha, mangueira...).						
	5. "Uma raposa pouco matreira": observar e refletir sobre o percurso da raposa ao longo da narrativa e questionar o facto de a sua ajuda ser constantemente recusada.						
	6. "Pela floresta... em busca de alimento": Ajudar o urso a encontrar comida para os seus amigos, descobrindo o que cada um come.						
	7. "Lista de Tarefas": Elaborar uma lista com uma responsabilidade para cada animal que ficou a viver na gruta.						
	8. "Uma gruta iluminada": Representar, por exemplo numa caixa, a gruta e os seus habitantes com a lista de tarefas afixada.						
	9. "Raposas com História(s)": Recolher textos do património popular sobre raposas (fábulas, provérbios...).						
	10. "À lupa": À luz das descobertas da obra, explorar um cantinho no exterior e registar (fotografando, desenhando...) as diferentes vidas encontradas;						





Programa de Educação Literária na Família

EB de Ponte de Lima – Agrupamento de Escolas António Feijó – Ponte de Lima



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

	11. “Formiga por um dia”: Procurar na terra pequenos “tesouros” (cacos de loiça, paus, ossos...) e tentar arranjar uma “vida” para cada um deles.							
	12. Caçar Talentos: Descobrir a utilidade de pequenos seres que habitualmente se menosprezam.							
	13. “Uma família de criadores”: Descobrir o talento de cada membro da família / amigos e fazer um cartaz a ilustrar esses dons.							
	14. “Diário de um guardador da Natureza”: Registrar num diário, ao longo de uma semana, os pequenos gestos que fizemos para manter o planeta em equilíbrio.							
	15. “Construir um Herbário”.							

Utilizei outras pistas, diferentes das sugeridas? SIM \_\_\_\_ NÃO \_\_\_\_

Quais?

Observações / Comentários:

Sessão 7 - Literatura Infantil e Arte		Utilidade		Pertinência			
		U	NU	1	2	3	4
	1. “Ceci n’est pas une pipe” – Magritte (isto não é um cachimbo): exploração da Pintura; Ligação aos elementos paratextuais.						
	2. “Os meus Ohs ou nem tudo é o que parece”: dialogar sobre descobertas / situações que se revelaram diferentes do esperado.						
	3. “Uma história para o OH”: imaginar uma breve narrativa onde sejam encadeadas as diferentes ilustrações (do princípio para o fim e/ou do fim para o princípio).						
	4. “O meu álbum de artistas e/ou pintores”: Pesquisar sobre René Magritte e iniciar a construção de um álbum de artistas e/ou pintores.						
	5. “Ao som da Música”: ouvir o CD (ou partes do CD) e desenhar livremente ao som da música.						
	6. “Ouvir Ler ao som de Vivaldi”.						




Programa de Educação Literária na Família



EB de Ponte de Lima – Agrupamento de Escolas António Feijó – Ponte de Lima



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

	7. “Da música às palavras ou das palavras à música”: comparar a história com o poema que acompanha o concerto (Blogue).							
	8. “Colorir Violinos”: Representar, com base na obra ou no poema original, uma cena de cada estação do ano num violino de cartão.							
	9. “Um livro feito com CDs - a vida de Vivaldi”: Construir um livro artesanal a partir de CD's velhos (pintar, forrar com tecidos, papel...). Aproveitar para representar nos CD's (páginas) uma pequena biografia de Vivaldi.							
	10. Ouvir/ os excertos do concerto pela violinista Sarah Chang (Blogue).							
	11. “O meu álbum de artistas e/ou músicos”: Pesquisar sobre René Magritte e iniciar / continuar a construção de um álbum de artistas e/ou músicos (pode aproveitar-se a pesquisa feita na pista 9).							
	12. “De pernas para o ar”: fazer o pino e observar; falar sobre o que se vê, como se vê, e como se sente.							
	13. “Um frasco de Títulos”: Apresentar um frasco de mel (vazio) com os títulos dos capítulos da obra. Ler e tentar encontrar alguma ligação entre eles; relacionar com a pista anterior (12).							
	14. “Um pote de descobertas”: Registrar pequenas descobertas que vão sendo feitas ao longo da leitura da obra (monumentos, jornais, títulos de livros, cidades...) e colocá-las num pote de mel vazio. Mais tarde poderão ser aprofundadas. Criar um rótulo para o pote.							
	15. “O meu Puff”: conversar sobre heróis ou amigos imaginários das crianças;							
	16. “Vamos descobrir gluglulisadores”: partindo da leitura do último capítulo, e relacionando-o com a obra OH!, descobrir objetos que “podem ser outra coisa”: fotografar e registar as suas utilidades.							
	17. “O meu álbum de escritores”: Pesquisar sobre Manuel António Pina e iniciar a construção de um álbum de escritores (um pouco da vida; as capas de algumas obras; alguns excertos...).							

Utilizei outras pistas, diferentes das sugeridas? SIM \_\_\_\_\_ NÃO \_\_\_\_\_

Quais?



Sessão 8 - Literatura Infantil e Clássica (re)visitados		Utilidade		Pertinência			
		U	NU	1	2	3	4
	1. “Eu cá me arranjo”: Despoletar a conversa, antes da leitura, através da capa e de possíveis edições televisivas sobre a expressão “eu cá me arranjo” utilizada várias vezes por Pipi, a mais conhecida personagem de Astrid Lindgren.						
	2. “O Diário de Bordo de Pipi ou um dicionário da imaginação”: a partir dos países que são mencionados na obra, pela Pipi (Egito, Índia, Quênia, Brasil...), elaborar um pequeno diário /dicionário (que pode ser ilustrado ao jeito de Lauren Child) com as características e acontecimentos que a Pipi diz saber sobre esses lugares (por exemplo, no Brasil, “toda a gente põe ovos nos cabelos”).						
	3. “A Vila Arco-Iris”: De acordo com as descobertas feitas ao longo da obra, compor uma maquete / casa de bonecas com as diferentes divisões da casa da Pipi e os habitantes e objetos que dela fazem parte (o cavalo, o macaco, o baú, a cómoda, o guarda roupa da Pipi e do Nelson...).						
	4. “As meias da Pipi”: Construir um mini estendal de meias (corda de roupa fixa numa tela, por exemplo) com as expressões mais “engraçadas” da Pipi, ou as suas rotinas, ou as suas habilidades (por exemplo: Pipi decide ir à escola para ter férias; Pipi dá 43 cambalhotas como exercício matinal; Pipi faz Panquecas...). Pode ser também com as personagens da obra...						
	5. “O meu álbum de escritores II”: Fazer uma breve pesquisa sobre a autora Astrid Lindgren e/ou a ilustradora Lauren Child e continuar o álbum de escritores / artistas iniciado na sessão anterior.						
	6. “Um baralho de Aventuras”: Antes de ler, a partir de um conjunto de cartas que contêm os títulos originais dos 36 capítulos da obra, e pequenos apontamentos icónicos, conversar sobre a história: o que é familiar e o que é estranho; antecipação de possíveis episódios com base em algumas cartas; descoberta de personagens...						
	7. “Os segredos da Ilustração”: Acompanhando a leitura da obra, apreciar os detalhes contidos na ilustração de Roberto Innocenti. Conversar sobre a escolha do motivo icónico que abre cada capítulo (presente também nas cartas).						
	8. Comparar títulos: Conversar sobre a modificação que os títulos originais sofreram nesta adaptação. E se fosse eu? Mudava algum? Como ficaria?						
	9. “O Pinóquio ao longo dos tempos ou como se faz um Clássico?": Recolher na internet imagens de capas de diferentes edições desta obra (em livro ou adaptadas ao cinema), algumas informações sobre o assunto (data, país...) e compor um pequeno painel decorativo / informativo (numa tela, por exemplo) com colagens.						
	10. “O meu álbum de escritores II”: Fazer uma breve pesquisa sobre o autor Carlo Collodi e/ou o ilustrador Roberto Innocenti e continuar o álbum de escritores / artistas iniciado na sessão anterior.						



Programa de Educação Literária na Família

EB de Ponte de Lima – Agrupamento de Escolas António Feijó – Ponte de Lima



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

	<p>11. "Poesia para todos os gostos ou Para que serve a poesia"? Conversar sobre os diferentes textos presentes na obra: alguns contam pequenas histórias (narrativas), outros reportam-se à História ou a Lendas; outros abordam temáticas concretas ou abstratas, outros apenas brincam com as palavras, alguns fazem pensar, e quase todos despertam em nós alguma emoção.</p>						
	<p>12. "Caçadores de Poemas": descobrir poemas (ou excertos) que já havíamos lido / ouvido noutra lugar (manual escolar de português da criança, obras dos autores presentes, antigos livros da "escola primária" dos pais ou avós, revistas, letras de canções, calendários, almanaques, objetos decorativos... Recuperar esses registos e comparar a forma como está apresentado o trabalho (a mancha gráfica, a ilustração).</p>						
	<p>13. "Esta voz não me é estranha": identificar autores presentes na obra já trabalhados ao longo do projeto. Encontrar possíveis semelhanças ao nível do estilo ou dos temas.</p>						
	<p>14. "Poemas que crescem comigo": Personalizar um caderno / bloco que servirá para registar poemas ou excertos de poemas de que a criança gosta, para ir sendo completado "dos 8 aos 16" (ao longo do tempo). Poderá ser selecionado um poema desta antologia e/ou de outra obra poética trabalhada ao longo do projeto para inaugurar este "Poemário".</p>						
	<p>15. "Da poesia à Música": Descobrir poemas que foram musicados: pesquisar as músicas ou os vídeos alusivos. Existem também vídeos com boas declamações de poesia.</p>						
	<p>16. "Escrever ao jeito de..." Pegar em poemas e tentar "copiar" a estrutura, modificando o tema. Por exemplo Eugénio de Andrade – O Inverno; Frutos; ou Luísa Ducla Soares – Abecedário..., e ilustrar com recurso à técnica usada nesta obra.</p>						
	<p>17. "O meu álbum de escritores II": escolher os autores da preferência da criança (ou da família) e continuar o álbum de escritores / artistas iniciado na sessão anterior.</p>						

Utilizei outras pistas, diferentes das sugeridas? SIM ____ NÃO ____
Quais?
Observações / Comentários:



IV

Dos 8 temas abordados, indique, enquanto adulto mediador (pai / mãe):
Os 3 temas que considerou mais importantes: 1º _____ 2º _____ 3º _____ Comente:
O tema que considerou mais difícil de trabalhar: _____ Comente:
O tema que mais prazer lhe deu trabalhar: _____ Comente:

Dos 8 temas abordados indique, de acordo com a receção / opinião da criança:
Os 3 temas que considerou mais importantes: 1º _____ 2º _____ 3º _____ Comente:
O tema que considerou mais difícil de trabalhar: _____ Comente:
O tema que mais prazer lhe deu trabalhar: _____ Comente:



Programa de Educação Literária na Família

EB de Ponte de Lima – Agrupamento de Escolas António Feijó – Ponte de Lima



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

<b>Das 25 obras trabalhadas, indique as 3 da sua preferência, enquanto adulto mediador (pai / mãe):</b>
1 <sup>º</sup> _____
2 <sup>º</sup> _____
3 <sup>º</sup> _____
Se quiser, indique os motivos:

<b>Das 25 obras trabalhadas, indique as 3 da preferência do(a) seu/sua filho(a)</b>
1 <sup>º</sup> _____
2 <sup>º</sup> _____
3 <sup>º</sup> _____
Se quiser, indique os motivos:

**v**

O que mais valorizou / lhe agradou no programa ELF? Assinale de acordo com o grau de importância / satisfação, sendo que corresponde a 1- nada importante / nada satisfeito; a 2 – pouco importante / pouco satisfeito; a 3 – importante / satisfeito; a 4 – muito importante / muito satisfeito	1	2	3	4
A escolha dos temas das sessões				
A escolha das obras				
O conhecimento / descoberta de novos autores				
O conhecimento / descoberta de novos ilustradores				
O conhecimento / descoberta de novas editoras				
A exploração dos elementos paratextuais (capa, contracapa, guardas...)				
O facto de terem sido incluídas no programa obras premiadas				
A componente formativa do programa (apresentação dos temas e das obras)				





### Programa de Educação Literária na Família

EB de Ponte de Lima – Agrupamento de Escolas António Feijó – Ponte de Lima



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

As orientações fornecidas pela dinamizadora do programa em cada sessão				
Os recursos disponibilizados no blogue de apoio ao programa				
A partilha de experiências entre os pais participantes do programa				
Os trabalhos produzidos pelas famílias participantes				
As sugestões de outras obras sobre o mesmo tema no fim das partilhas				
O envolvimento de outros membros da família / comunidade no programa				
O acompanhamento do programa por parte da professora titular de turma				
Outro (s)				

#### VI

Qual a sua perceção sobre o impacto que o programa ELF teve no desempenho escolar do(a) seu/sua filho(a). Assinale de acordo com a escala, sendo que corresponde a 1- nenhum impacto; a 2 – pouco impacto; a 3 – algum impacto; a 4 – muito impacto	1	2	3	4
O conhecimento de novas palavras / aquisição de vocabulário				
Produção de textos com mais qualidade				
Aumento do gosto pela leitura				
Aumento do gosto pela escrita				
Melhor desempenho na área do Português				
Melhor desempenho na área do Estudo do Meio				
Melhor desempenho na área da Educação para a cidadania				
Maior envolvimento noutras atividades da escola Especifique:				
Comentários / observações				



Programa de Educação Literária na Família

EB de Ponte de Lima – Agrupamento de Escolas António Feijó – Ponte de Lima



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

VII

Refira-se à utilidade e pertinência do <b>Blogue de apoio ao projeto</b> , indicando a frequência com que recorreu ao mesmo, a utilização dos recursos disponibilizados, e a pertinência das sugestões de leitura apresentadas.		
Frequência de acesso /recurso ao blogue: Nunca ___ 1 vez por mês ___ 2 a 5 vezes por mês ___ mais do que 5 vezes por mês ___ outra: ___ Qual? _____		
Observações / comentários:  		
Utilização de recursos (indique, para cada sessão, se utilizou (U), ou não (NU), os recursos disponibilizados. Em caso afirmativo, poderá indicar o que considerou mais pertinente.	U	NU
Sessão 1 O recurso mais pertinente:		
Sessão 2 O recurso mais pertinente:		
Sessão 3 O recurso mais pertinente:		
Sessão 4 O recurso mais pertinente:		
Sessão 5 O recurso mais pertinente:		
Sessão 6 O recurso mais pertinente:		
Sessão 7 O recurso mais pertinente:		
Sessão 8 O recurso mais pertinente:		
Observações / Comentários:  		





**Utilidade das Sugestões de Leitura para os temas tratados: indique se as obras aconselhadas no menu sugestões de leitura foram úteis, no sentido de as ter utilizado de alguma forma:**

Li alguma(s) das obras indicadas: Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_

Adquiri alguma das obras indicadas : Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ Qual / Quais? \_\_\_\_\_

Com que finalidade? Uso pessoal / familiar \_\_\_\_\_ Oferta \_\_\_\_\_ Outra(s) \_\_\_\_\_ Qual/ Quais? \_\_\_\_\_

Observações / comentários:

Considera que o blogue pode ser um auxílio para os mediadores, ao nível de orientação para a leitura?  
Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ Porquê? \_\_\_\_\_

**VIII**

Tendo em consideração os objetivos do Programa de Educação Literária na Família em que participou, indique, assinalando com um X, numa escala de 1 a 4, a sua perceção relativamente ao contributo do Projeto no cumprimento dos mesmos, sendo que corresponde a 1 - Em nada contribuiu; a 2 - Contribuiu pouco; a 3 - Contribuiu razoavelmente; e a 4 - Contribuiu muito;

	1	2	3	4
1. Reforçar práticas de literacia familiar ligadas à leitura.				
2. Dotar os primeiros mediadores de leitura (pais) de conhecimentos e meios que lhes permitam criar contextos favoráveis de leitura em ambiente familiar:				
2.1. Dar a conhecer a diversidade temática da Literatura Infantil;				
2.2. Ajudar a descobrir o potencial afetivo encerrado na Literatura Infantil;				
2.3. Ajudar a criar rotinas familiares que incluam o livro e a leitura;				
3. Criar junto das famílias a necessidade da leitura literária.				
4. Promover / Reforçar outros hábitos culturais ligados à Música, à Arte e ao Cinema, a partir da Literatura Infantil.				
5. Reforçar a articulação escola-família.				
6. Otimizar orientações curriculares.				
7. Formar leitores numa perspetiva de cidadania ativa.				



**Programa de Educação Literária na Família**

EB de Ponte de Lima – Agrupamento de Escolas António Feijó – Ponte de Lima



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

**IX**

**Após a frequência do Programa ELF, qual a sua perceção sobre os livros, a literatura infantil, a educação literária e os mediadores? Responda, para o efeito, às questões que se seguem.**

O que pensa dos livros e da leitura para as crianças? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

O que ganhará o seu filho, contactando com livros? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Qual será o papel da família na formação de leitores? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Qual será o papel da escola na promoção da leitura em família? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

O que mudou na sua "relação" com a literatura infantil, depois do Programa ELF?

---

---

---

---

---

---



Programa de Educação Literária na Família

EB de Ponte de Lima – Agrupamento de Escolas António Feijó – Ponte de Lima



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

**X**

**Perspetivas de futuro...**

Gostava que o Programa tivesse continuidade? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Observações / Comentários

Que outros temas gostava de ver tratados num programa semelhante? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Observações / Comentários

Pensa dar continuidade a alguma das rotinas implementadas ao longo do Programa? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

Qual? / Quais? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Observações / Comentários

Espaço pessoal. Se quiser deixar alguma mensagem, testemunho, questão, inquietação... utilize este espaço.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Lúcia Barros – junho 2016



**ANEXO 4:**

**Uma aventura dos  
Irmãos Diogo e Beatriz**



## Uma aventura dos Irmãos Diogo e Beatriz



Certo dia ao fim da tarde, os irmãos gémeos, Diogo e Beatriz, que eram muito aventureiros, decidiram andar de mota pela sua cidade de Santa Comba. Estava um dia solarengo, um dia daqueles que apetece mesmo dar um mergulho ... E porque não ir ter com os amigos, junto à praia?

Pensaram... e decidiram ir ter como um amigo especial, o Duarte.

Para chegarem à praia tinham que circular pela estrada principal da cidade, que se chama Avenida de Santa Comba e que é uma estrada muito movimentada.







ANEXO 5:  
Testemunho de um  
participante



## Testemunho de participante no Programa ELF

(apresentado publicamente na Tertúlia Literária *10 anos aLER+ em Família com António Mota*, a 20 de outubro de 2016, no auditório Rio Lima, em Ponte de Lima)

“Quando há dias disse à minha irmã que estaria aqui para falar sobre esta minha experiência, confessei-lhe estar nervosa e não saber por onde começar.

E ela disse-me, muito serenamente: "Minha irmã, não te preocupes pois tens o dom de cativar as pessoas por falares com o coração.

O entusiasmo e a paixão demonstrados ao longo dos últimos meses cativarão com certeza o teu público."

Assim, aqui estou de coração aberto, para partilhar convosco esta nossa experiência.

Costumo dizer que caí neste Projeto de pára-quedas.

Tendo faltado à sessão de apresentação, apareci na segunda sabendo apenas que se tratava de "livros"...

Assim começou esta aventura.

Um projeto, o da Educação Literária na Família, coordenado pela Professora Lúcia Barros.

A Professora Dora Lima, professora da turma do segundo ano.

E nós, pais.

E livros. E pistas de leitura para ajudar-nos na abordagem das obras com os nossos filhos.

E a promessa de nos reencontrarmos passado um mês para partilhar a nossa experiência, os nossos trabalhos, as nossas descobertas.

E foi assim durante 9 meses.

Sempre ansiosos pela sessão seguinte e curiosos estavam os nossos filhos por descobrirem quais as aventuras trazidas para casa, na famosa mochila vermelha.

Iniciou-se assim uma longa e enriquecedora viagem.

Foram meses de FARTURA. Fatura sim.

Muitos livros, 25 no total. Milhares de palavras, mensagens lindas transmitidas das mais diversas formas, ilustrações riquíssimas, temas dos mais variados e um leque de autores de deixar orgulhoso qualquer um.

E o que ganhamos com esta experiência? perguntam vocês...

Para mim, o mais importante foi sem dúvida o tempo de qualidade passado com os nossos filhos. E quem é pai sabe o quanto isto é difícil nos dias de hoje.

Foi tempo de qualidade sim. Tempo passado em família, onde pais, irmãos, avós, restantes familiares e até amigos contribuíram de uma forma ou de outra para o enriquecimento deste Projeto e para a realização dos nossos pequenos-grandes trabalhos.