

**Universidade do Minho**  
Instituto de Estudos da Criança

Rita Alexandra Vieira Simões

**Como se fazem as histórias? Os exercícios de  
metaficcionalidade nas obras narrativas de literatura  
infantil portuguesa publicadas entre 2000 e 2006 e a  
formação do leitor crítico**

Dissertação de Mestrado em estudos da Criança  
Área em Análise Textual e Literatura Infantil

Trabalho efectuado sob a orientação de

**Professor Fernando José Fraga de Azevedo**  
**Professora Renata Junqueira de Souza**

Março de 2008

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

---

Rita Alexandra Vieira Simões

*Ao José Gomes Ferreira  
e ao seu João Sem Medo,  
porque me seduziram  
para o outro lado do espelho.*

## Agradecimentos

Agradeço aos meus orientadores, Doutor Fernando Azevedo e Doutora Renata Junqueira de Souza, por todo o apoio e dedicação que me prestaram no decorrer deste mestrado. Agradeço ainda à professor titular e a todos os alunos da turma onde foi aplicada a parte prática deste projecto de mestrado, assim como à escola que permitiu que o mesmo pudesse ser desenvolvido. Por fim, mas não em último, agradeço a todos aqueles, amigos e familiares, que ao longo deste percurso sempre me apoiaram.

## Resumo

As obras metaficcionalis tendencialmente procuram ensinar ao leitor algo acerca da literatura e do seu funcionamento, ajudando-o a reflectir acerca das formas de interagir com o texto, prestando atenção à informação não explicitada. Graças a este procedimento técnico-discursivo, o leitor aprende a ler de forma não ingénuo, adquirindo competências de tipo crítico que lhe permitirão olhar os textos na pluralidade dos seus contextos e funções, incluindo também a função ideológica (Freire,1987). São estes saberes que, segundo a investigação mais recente (Moss,1992; Waugh,1995; Ortega,2003), constituem instrumentos úteis para o desenvolvimento de um leitor mais competente.

Tendo estas obras um carácter desconstrutor e lúdico, pareceu-nos pertinente associá-las a um Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (Tompkins & McGee,1993; Huck & Hickman,2001; Galda & Cullinan,1998; Yopp & Yopp,2001), programa presentemente desenvolvido nos Estados Unidos, Canadá e Brasil, e no qual língua e literatura são perspectivadas como actividades integradas e importantes na formação de leitores críticos e competentes.

Desta feita, foi nossa intenção elaborar actividades didácticas a partir de obras metaficcionalis seleccionadas, tendo por base as propostas do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura. De seguida, implementamos estas actividades em contexto sala de aula, numa escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, situadas na área de influência do Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho. Por fim, procedemos a uma análise qualitativa dos conteúdos, métodos, materiais e resultados da implementação deste projecto buscando perceber as formas como as obras de cariz metaficcional contribuem para o desenvolvimento de leitores mais críticos e competentes.

## Abstract

The metafictional texts seek to teach reader something on the literature and its functioning, helping him to reflect about the ways of interacting with them, paying attention to the information that it is not directly explained. Thanks to this discursive technical procedure the reader learns to read in a way that it is not naive, acquiring critical skills that will enable him to look at the plurality of contexts and functions of the texts, including the ideological function (Freire, 1987). These are the knowledges that, according to the most recent research (Moss,1992; Waugh,1995; Ortega,2003), are useful tools for the development of a more competent reader.

Being these texts deconstructive, it seemed to us relevant to associate them to a Reading Program Based on Literature (Tompkins & McGee,1993; Huck & Hickman,2001; Galda & Cullinan,1998; Yopp & Yopp,2001), currently developed in the United States of America, Canada and Brazil, and in which language and literature are considered as integrated activities, important in the formation of critical and competent readers.

So, it is our intention to construct activities on selected metafictional texts based on the suggestions of a Reading Program Based on Literature. Then we intend to implement these activities in a classroom context, in an Elementary School, located in the area of influence of Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

Finally, we would make a qualitative analysis of the contents, methods, materials and results of the implementation of this project seeking to realize how metafictional texts can contribute to the development of more competent and critical readers.

## ÍNDICE

---



<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>PRIMEIRA PARTE</b>	
<b>CAPÍTULO I - A leitura da literatura e a sua função modelizadora</b>	17
1.1. A leitura e a compreensão leitora	19
1.2. A função modelizadora da literatura	31
<b>CAPÍTULO II – Literatura Infantil e novas visões do mundo</b>	37
2.1. Definindo literatura infantil	39
2.2. Caracterização da literatura infantil actual	47
2.3. O diálogo entre texto verbal e texto icónico na literatura infantil	51
<b>CAPÍTULO III - Pós-modernidade e metaficção na Literatura Infantil</b>	53
3.1. A estética pós-moderna e a sua contextualização histórica	55
3.2. Pressupostos teóricos da pós-modernidade	59
3.3. Abordagem teórica ao conceito de metaficção	63
3.4. Características, estratégias e técnicas da metaficção	69
3.5. A metaficção no panorama português	75
<b>CAPÍTULO IV - Literatura Infantil e formação de leitores críticos</b>	79
4.1. Conceitualização teórica: os princípios do <i>Whole Language Approach</i> )	81
4.1.1. Livros de literatura infantil versus o manual escolar	89
4.1.2. A mediação leitora	95
4.1.3. Na pista de Yopp & Yopp: <i>literature-based reading activities</i>	99
4.1.4. Em conversa com Fountas & Pinnel: <i>Ohio State University programme</i>	106
4.1.5. O programa de educação literária e literacia (LIBEC)	111
4.1.6. O programa de leitura baseado na literatura (CELLIJ)	113
<b>SEGUNDA PARTE</b>	
<b>CAPÍTULO I - Apresentação do projecto e sua operacionalização</b>	119

1.1. Apresentação do projecto	121
1.2. Metodologia de trabalho	121
1.3. Apresentação e justificação do <i>corpus</i>	124
1.3.1. Análise do <i>corpus</i>	125
1.3.1.1. <i>História de um segredo</i>	125
1.3.1.2. <i>A maior flor do mundo</i>	132
1.3.1.3. <i>A ilha das palavras</i>	144
1.3.1.4. <i>O menino escritor</i>	154
1.3.1.5. <i>Histórias que me contaste tu: Uma história que começa pelo fim</i>	168
1.4. Desenho das actividades e apresentação e análise de resultados	176
1.5. Análise comparativa dos questionários inicial e final	261
<b>CONCLUSÕES</b>	269
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	273
<b>ANEXOS</b>	285

## ÍNDICE DE IMAGENS

<b>Imagem 1:</b> Aspecto exterior da <i>caixa literária</i> da <i>História de um segredo</i>	176
<b>Imagem 2:</b> Conteúdo da <i>caixa literária</i> da <i>História de um segredo</i>	176
<b>Imagem 3:</b> Aspecto exterior da <i>caixa literária</i> de <i>A maior flor do mundo</i>	194
<b>Imagem 4:</b> Conteúdo da <i>caixa literária</i> de <i>A maior flor do mundo</i>	194
<b>Imagem 5:</b> Aspecto exterior da <i>mala do viajante</i>	213
<b>Imagem 6:</b> Conteúdo da <i>mala do viajante</i>	213
<b>Imagem 7:</b> Aspecto da <i>ilha das palavras</i> no início da actividade	217
<b>Imagem 8:</b> Pormenor da <i>ilha das palavras</i>	217
<b>Imagem 9:</b> Aspecto da <i>ilha das palavras</i> no final das actividades	226
<b>Imagem 10:</b> Aspecto exterior do <i>livro de encantar</i>	229
<b>Imagem 11:</b> Conteúdo do <i>livro de encantar</i>	229
<b>Imagem 12:</b> Aspecto exterior do <i>baú do escaravelho contador de histórias</i>	247
<b>Imagem 13:</b> Conteúdo do <i>baú do escaravelho contador de histórias</i>	247

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Recepção infantil à actividade “caixa literária” relativa à obra <i>História de um segredo</i> .	177
<b>Quadro 2:</b> Exemplos de resposta infantil à exploração da capa, contra-capas e título da obra <i>História de um segredo</i> .	180
<b>Quadro 3:</b> Exemplos de resposta infantil à exploração da figura do autor e ilustrador da obra <i>História de um segredo</i> .	181
<b>Quadro 4:</b> Diálogo após a leitura da obra <i>História de um segredo</i> .	182
<b>Quadro 5:</b> Exemplos de recepção infantil à actividade de preenchimento do “mapa literário”.	183
<b>Quadro 6:</b> Exemplos de recepção infantil ao preenchimento final do “mapa literário” e à sua etiquetagem.	185
<b>Quadro 7:</b> Frases construídas oralmente para o preenchimento do “mapa literário”.	186
<b>Quadro 8:</b> Recepção infantil à actividade “tabela de títulos com justificação”.	187
<b>Quadro 9:</b> Recepção infantil à actividade “diálogo com as ilustrações”.	190
<b>Quadro 10:</b> Exemplos de recepção infantil à actividade “estendal das histórias”.	192
<b>Quadro 11:</b> Exemplos de recepção infantil à exploração da capa e título da obra <i>A maior flor do mundo</i> .	193
<b>Quadro 12:</b> Exemplos de recepção infantil à actividade “caixa literária” relativa à obra <i>A maior flor do mundo</i> .	195
<b>Quadro 13:</b> Recepção infantil à actividade “mapa da história”.	197
<b>Quadro 14:</b> Recepção infantil à actividade “mapa de paralelo entre personagens”.	202
<b>Quadro 15:</b> Recepção infantil à actividade “diário de leitura” relativo à obra <i>A maior flor do mundo</i> .	204
<b>Quadro 16:</b> Recepção infantil à actividade de “partilha de citações”.	206
<b>Quadro 17:</b> Recepção infantil à actividade “produção textual significativa”.	207
<b>Quadro 18:</b> Recepção infantil à actividade <i>a mala do viajante</i> .	215
<b>Quadro 19:</b> Recepção infantil à actividade <i>a ilha das palavras</i> .	217
<b>Quadro 20:</b> Recepção infantil à actividade <i>mapa literário</i> relativo à obra <i>A ilha das Palavras</i> .	219
<b>Quadro 21:</b> Recepção infantil à actividade <i>tabela de características com prova real</i> .	220
<b>Quadro 22:</b> Poemas escritos em pares com as palavras sugeridas anteriormente para a <i>ilha das palavras</i> .	225
<b>Quadro 23:</b> Recepção infantil à actividade de <i>escrita significativa</i> relativa à obra <i>A Ilha das Palavras</i> .	227
<b>Quadro 24:</b> Recepção infantil à actividade <i>o livro de encantar</i> .	230
<b>Quadro 25:</b> Exemplos de recepção infantil à exploração do título e capa da obra <i>O menino escritor</i> .	232
<b>Quadro 26:</b> Recepção infantil à actividade <i>diário de personagem</i> .	234
<b>Quadro 27:</b> Recepção infantil à actividade <i>mapa de contrastes</i> .	238
<b>Quadro 28:</b> Recepção infantil à actividade <i>mapa de personagens</i> .	238
<b>Quadro 29:</b> Exemplos da conversa estabelecida no final da leitura da obra <i>O menino escritor</i> .	241
<b>Quadro 30:</b> <i>Poema em leque</i> construído em grande grupo.	242
<b>Quadro 31:</b> Recepção infantil à actividade <i>uma carta ao mundo</i> .	244
<b>Quadro 32:</b> Exemplos de recepção infantil à actividade <i>o baú do escaravelho</i> .	248
<b>Quadro 33:</b> Exemplos da conversa estabelecida após a leitura de <i>Uma história que começa pelo fim</i> .	250
<b>Quadro 34:</b> Recepção infantil à actividade <i>tabela de contrastes</i> .	250
<b>Quadro 35:</b> Recepção infantil à actividade <i>diário de dupla entrada</i> .	252
<b>Quadro 36:</b> Recepção infantil à actividade <i>boletim literário</i> .	254
<b>Quadro 37:</b> Recepção infantil à actividade de <i>escrita criativa</i> .	257

## INTRODUÇÃO

Sendo o texto metaficcional uma ficção sobre ficção, um texto que chama a atenção para o seu próprio acto de criação, de que forma é que este vai permitir a construção de um leitor mais crítico e mais reflexivo? Isto é, de que forma é que a sua natureza metaficcional, associada a actividades didácticas de um Programa de Leitura Fundamentado na Literatura implementadas em contexto de sala de aula, pode contribuir para que o leitor seja concebido como um colaborador e não um mero consumidor passivo de uma obra literária? Estas são algumas das perguntas que nos propomos responder nesta dissertação de mestrado.

Pensamos que este seja um tema pertinente para pesquisa porque se a metaficção na literatura infantil é uma tendência contemporânea em progressiva expansão e sobre a qual não existem muitos estudos cientificamente fundamentados em Portugal; por outro lado, porque o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura tem os seus resultados devidamente comprovados em diversos países, e pareceu-nos que poderia ser bastante frutífero associá-lo a obras de natureza metaficcional e aplicá-lo em contexto de sala de aula no nosso país, procurando encontrar caminhos para uma superação produtiva de alguns dos entraves à formação de leitores críticos e reflexivos.

No decorrer desta investigação pretendemos, acima de tudo, poder contribuir para uma melhoria das práticas que possam ajudar a formar leitores competentes e críticos. Para tal, depois da aplicação do projecto acima enunciado, propomo-nos analisar os resultados desta intervenção em contexto de sala de aula e avaliar a eficácia das actividades desenhadas para a melhoria do ensino da leitura, no que diz respeito à compreensão e à produção textuais, assim como para o conseqüente desenvolvimento de um leitor mais crítico e reflexivo.



## **PRIMEIRA PARTE**

---



## **CAPÍTULO 1**

### **A leitura da literatura e a sua função modelizadora**

---

“Reading is like rocket science – only more complicated.” (Zwiers, 2004: 2)



## 1.1. A leitura e a compreensão leitora

A investigação recente tem demonstrado que ler é muito mais do que descodificar sinais e atribuir-lhes significado, pois tal “perspectiva behaviorista-skinneriana, ignora a profundidade da experiência do contato do indivíduo com os elementos da comunicação humana.” (Souza, 2005: 11) Ler supõe ser detentor de uma capacidade de interpretar criticamente a informação recebida, interrelacionando-a com a informação de que se já é possuidor e utilizando-a para construir conhecimento em contextos inovadores (Raphael, Pardo & Highfield, 2002; Vogt & McLaughlin, 2005). A leitura não se adquire espontaneamente, não é uma actividade natural ou inata, antes exige um ensino intencional e sistemático que não se pode restringir à mera descodificação, necessária mas não suficiente. É preciso ir além, criar o hábito e com ele, naturalmente, surgirá o gosto. (Sardinha, 2007; Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997)

Acreditamos que ler é um processo, uma série de pequenos passos que Alexander & Lombardi (2001) dividem em três estratégias cruciais: a preparação para a leitura, a leitura activa e reflectida e a organização e uso do material lido. Estes autores desenvolvem um sistema de leitura PRO (*preparation, reading and organization*), percepcionando-o como um processo a seguir para se desenvolverem hábitos de leitura efectivos. Até que os bons hábitos de leitura estejam formados será necessário que os leitores estejam conscientes destas estratégias de leitura e sejam capazes de se servir delas deliberadamente enquanto lêem ou estudam. A partir de determinado momento, o processo de leitura e os passos básicos que a ele estão associados tornar-se-ão automáticos, não sendo necessário pensar neles enquanto se lê.

Aquando da preparação para a leitura será importante que o leitor seja capaz de determinar o(s) seu(s) objectivo(s), de reconhecer/activar conhecimentos prévios acerca de um determinado tópico, fruto de leituras anteriores ou da sua própria experiência, assim como de prever o que

poderá vir a aprender com a interacção estabelecida com um determinado texto, formulando questões baseadas nas suas expectativas perante um dado material de leitura. Para além de nos parecer necessário reflectir acerca do que se está a aprender com determinada leitura, acreditamos que seja igualmente importante pensar acerca de como isso se relaciona com o que já se sabe, pois os leitores parecem compreender e assimilar melhor nova informação se a relacionarem com informação que já conhecem. Mas colocar os novos conhecimentos no contexto daquilo que já se sabe requer tempo e uma análise cuidada. Alexander & Lombardi (2001) definem esta forma de ler como leitura activa, isto é, uma leitura que é feita buscando os possíveis significados do texto.

A leitura é um acto de comunicação, e esta última é a arte de partilha de pensamentos e sentimentos entre pessoas. A leitura permite-nos partilhar pensamentos e emoções com indivíduos conhecidos ou desconhecidos, presentes ou ausente, contemporâneos ou não. Desta feita, a leitura é um meio eficiente de comunicação que não se prende ao tempo ou à distância. Nesta perspectiva, a leitura apresenta-se como um processo de descoberta, advindo dessas descobertas um dos grandes prazeres da leitura.

Enquanto leitores, adquirimos constantemente nova informação acerca do mundo em que nos inserimos e ganhamos conhecimento e entendimento acerca de nós próprios e dos outros.

Nesta mesma linha, Keen (1997) defende também que um bom processo de leitura envolve três momentos essenciais. Num primeiro momento o leitor deverá ser capaz de responder às seguintes questões: Porque estou a ler isto? O que espero perceber ou aprender? O que devo saber quando terminar? O que é que eu já sei acerca deste tópico? Acerca de que tema é que eu penso que os autores vão escrever? Quais são os meus valores, opiniões, atitudes, relativamente a este tópico? (Keen, 1997:4) Desta forma, o leitor estará melhor preparado para efectuar uma leitura mais complexa e eficiente.

Num segundo momento, o momento de leitura activa do texto, o leitor deverá envolver-se numa conversa mental com o texto, respondendo a questões como: concordo com o que o autor diz? A experiência do autor é semelhante à minha? Para quem está a escrever o autor? Eu sou um leitor modelo? Estas ideias interconectam-se com o meu sistema de valores? Que perspectiva ideológica é que parece ter ou promover? Se ele estivesse a falar directamente comigo, utilizaria este tom? (Keen, 1997: 5) No final da leitura, o leitor deverá procurar integrar os novos conhecimentos com aqueles que já possui. O trabalho que pode ser feito com tudo aquilo que os textos forneceram aos leitores é muito variado e inclui algumas actividades como o resumir, o elaborar, o conectar, o reflectir, o avaliar, o reagir e responder, o discutir, o argumentar e o escrever acerca das ideias/temas contidos no texto.

Mas envolverá a leitura envolve necessariamente a compreensão? Em alguns casos ler implica certamente compreender, embora noutros, como argumenta Frank Smith (1982), seja possível ler uma série de palavras sem que se perceba nenhuma delas, praticando aquilo que Wardhaug (1969) denominou de *barking at print*. Alguns leitores parecem ser deliberadamente ensinados a praticar este tipo de leitura na escola, em programas de ensino instrucional que os desencorajam de fazerem sentido com as palavras, sendo que, muitas vezes, o próprio material que lhes é dado a ler não tem sentido.

Desta feita, podemos distinguir leitura com compreensão de leitura sem compreensão. Quando não é possível extrair-se significado/compreender um texto, Frank Smith (1982: 6) alerta para que não se use a palavra leitura, mas antes a expressão “identificação de vocábulos”, sendo que em contraste, à compreensão se pode atribuir a expressão “identificação de sentidos”.

Ler, segundo Frank Smith (1982: 9-10), está dependente da informação conseguida através dos olhos do leitor e que, posteriormente, é transportada até ao cérebro. Essa é a informação visual. O acesso à informação visual é uma parte importante no processo de leitura, mas não

é suficiente. Pois há todo um conjunto de informação que não está nas páginas impressas, mas que temos adquirido. Esta será a informação não visual.

“Nonvisual information is easily distinguished from visual information – it is carried around by the reader all the time; it does not go away when the lights go out.” (Smith, 1982: 10)

Sublinhamos a importância de se distinguir estes dois tipos de informação para que se possa compreender que há uma relação recíproca entre as duas. Quanto mais informação não visual um leitor tiver, menos informação visual precisa. Por outro lado, quanto menos informação não visual tiver o leitor, mais ele necessita da informação visual, e mais difícil se torna a leitura. Pois, como defende Frank Smith (1982: 11), “[r]eading always involves a combination of visual and nonvisual information. It is an interaction between a reader and a text.”

Centremo-nos, neste momento, na leitura com compreensão. A compreensão não pode ser quantificada, ela é um estado, uma condição onde não existe incerteza, é o oposto da confusão (Smith, 1982:15). O processo de compreensão está completo quando não temos perguntas sem resposta, isto porque não temos dúvidas acerca das interpretações alternativas ou das decisões na nossa mente. Compreender é fazer sentido, é relacionar a linguagem escrita com o que já sabemos e com aquilo que queremos saber.

“Information enables us to make sense of a situation, and comprehension is that making sense, the resultant absence of uncertainty.” (Smith, 1982: 15)

No entanto, a compreensão não é um processo infalível: é possível falhar o processo de compreensão em determinados momentos, apesar de não falhar noutros. Também pode acontecer que a forma como se interpreta algo possa vir a mostrar-se uma compreensão inapropriada mais tarde.

Compreender e aprender são fundamentalmente o mesmo processo, visto que, à medida que aprendemos a ler, aprendemos também algo a partir da leitura e ampliamos aquilo que já sabemos (Smith, 1982: 53). No entanto, a nossa estrutura cognitiva é muito mais do que um sumário das nossas experiências passadas, ela é dinâmica e nela estão contidas todas as intenções, sentimentos, valores, que estão na base da interacção do leitor com o mundo. O nosso cérebro não se organiza como uma biblioteca ou uma enciclopédia, a sua organização é individual e intrínseca e depende das relações que cada um de nós estabelece com o mundo que o rodeia. É na conjugação de tudo isto que temos um todo coerente e sabemos muito mais do que aquilo que alguma vez nos ensinaram (Smith, 1982: 54).

A ser assim, e como já referimos anteriormente, entendendo a compreensão como uma identificação de significados, enfatiza-se a sua natureza de processo activo. Os significados que os leitores compreendem a partir do texto estão sempre relacionados com o que eles já sabem e com aquilo que querem saber. O que quer que seja que um leitor percepcione num texto, essa percepção depende sempre dos conhecimentos prévios (a informação não visual) que traz para o texto e das questões que implicitamente lhe coloca. Os significados não se encontram à superfície da linguagem, eles são antes resultado do dialogo leitor-texto. Os significados que são trazidos para a linguagem já estão na posse dos leitores, eles estão ao nível da estrutura profunda e são parte integrante da informação não visual que é a base da compreensão. A incapacidade de retirar significado da linguagem é o reflexo de uma completa ausência de informação não visual relevante. Portanto, a identificação de significados não é imediata mas mediada, pois ela não pode ser imediatamente retirada do texto. É necessário tomar-se decisões acerca de possíveis significados. A compreensão é, assim, a redução da incerteza do leitor (Smith, 1982: 155).

A previsão é também uma estratégia importante no processo de leitura e é algo que utilizamos com frequência na nossa vida quotidiana. Há demasiada ambiguidade no mundo, demasiadas formas de interpretar tudo

aquilo que cruza o nosso caminho. Por isso, é importante excluir algumas alternativas, senão corremos o risco de nos perdermos no meio das possibilidades que se nos apresentam. Prevemos para reduzir o grau de incertezas nas nossas vidas, para reduzir a quantidade de informação externa que necessitamos. No fundo, prever é colocar questões específicas. O mesmo acontece quando olhamos para um texto, pois nunca o fazemos sem a expectativa de saber o que vamos ler a seguir, não o fazemos com a mente vazia, sem qualquer propósito. Desta feita, previsão e compreensão podem ser relacionadas. Previsão significa colocar questões e compreensão obter as respostas para as mesmas (Smith, 1982:62-63). Quando lemos, fundamentalmente prevemos significados, apesar de, evidentemente, olharmos para as palavras e as letras que irão confirmar ou não significados particulares. Mas um grande número de previsões mais detalhadas e específicas serão feitas e testadas simultaneamente, e constantemente modificadas, ao longo da leitura de um texto.

Sintetizando tudo aquilo que a criança deve aprender para ler fluentemente, Frank Smith (1982: 173) defende que ela deve aprender a usar a informação não visual de que é possuidora, de forma eficiente perante o material escrito. Aprender a ler não requer a memorização de letras, regras fonéticas ou longas listas de palavras, nem é uma questão de aplicação de vários tipos de exercícios, que apenas conseguem distrair a criança ou até desencorajá-la da verdadeira tarefa de aprender a ler. No entanto, requer do leitor uma capacidade para manter com o texto um diálogo interactivo, encarando a leitura, não como um simples exercício complementar da aprendizagem da língua, mas como um recurso básico e globalizador. Com a leitura, é possível ampliar o domínio de diversas competências (linguística, comunicativa, discursiva, pragmática, literária, etc), assim como incrementar a competência intertextual do leitor. A ser assim,

“good comprehension depends on the reader’s ability to effectively allocate attention to multiple thoughts and textual details all at the same time. In other words, good reading requires effective mental multitasking.” (Zwiers, 2004: 5)

António Mendonza Fillola (2004: 145) justifica a importância da formação leitora, e muito especialmente, da formação do leitor literário, em duas ideias fundamentais: por um lado, a possibilidade de aprender a ler deve-se ao facto de o lido significar algo, ou mais exactamente, de significar algo para o leitor (Smith, 1982); por outro lado, pelo facto de a função do leitor consistir em conjecturar acerca da intenção do texto (Eco, 1993).

Umberto Eco (1993) perspectiva o texto como estando sempre incompleto na medida em que tem que ser actualizado pelo leitor, sendo o destinatário do texto uma espécie de operador que deve actualizar os elementos não ditos, requerendo o texto, desta feita, movimentos cooperativos activos e conscientes por parte do seu leitor.

“O texto está, portanto, entretecido de espaços em branco, (...), e quem o emitiu previa que eles fossem preenchidos e deixou-os em branco por duas razões. Antes de mais, porque o texto é um mecanismo preguiçoso (ou económico) que vive da mais valia de sentido que o destinatário lhe introduz (...) Em segundo lugar porque (...) um texto pretende deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, ainda que habitualmente deseje ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade.” (Eco, 1993: 55)

Note-se que os comportamentos interpretativos que se devem esperar de um leitor literário devem afastar-se da linearidade do texto e da sua informação literal, pois esse é o comportamento típico de um leitor “ingénuo” ou “gastronómico”.

Umberto Eco (1989: 122) distinguiu dois tipos de leitor: um leitor “ingénuo” ou “gastronómico” que se fica pela estrutura de superfície do texto, sem sobre esta reflectir e que “é a vítima designada pelas próprias estratégias enunciativas”, e o leitor crítico, aquele que frui o texto em si, mas também a forma como está construído, aquele que é capaz de

estabelecer adequadas negociações de sentido, de forma a mobilizar e a valorizar os seus conhecimentos prévios.

Deste modo, a metacognição leitora é condição indispensável para a formação do leitor literário, porque esta há-de ser um guia ao longo de todo o processo de desenvolvimento da sua competência leitora. É esta metacognição leitora que permite ao leitor escolher e aplicar as estratégias de leitura adequadas ao material escrito perante o qual é colocado.

Porém, o individuo leitor é sempre um ser condicionado pelas suas peculiaridades e limitações e é sempre “una particular personalización del lector implícito para el que fuera concebida la obra.” (Mendonza Fillola, 2004: 146). Iuri Lotman (1978) indica que qualquer texto, especialmente o literário, tem contido em si a imagem da sua audiência, do seu leitor modelo. Também Eco (1993) se debruçou sobre esta temática, argumentando que todos os textos literários prevêm um leitor modelo que é capaz de cooperar com o eles e de os actualizar, pois este possui um conjunto de competências que estão previstas na estratégia textual construída pelo seu autor. No fundo, o leitor modelo é “uma espécie de tipo ideal que o texto não apenas prevê como colaborador, mas também tenta criar.” (Eco, 1995:15) Parece-nos importante que não se confunda leitores modelos com leitores empíricos. Estes últimos,

“frequentemente usam o texto como um contentor para as suas próprias paixões, que podem surgir do exterior do texto, ou que este pode casualmente despertar.” (Eco, 1995: 15)

A ser assim, o texto sugere estratégias de recepção ou de interpretação, transportando consigo indicações, chaves, orientações que guiam a recepção leitora, que mostram alternativas de expressão. O leitor é, deste modo, o sistema de referência do texto (Iser, 1987).

Wolfgang Iser (1980) argumenta que quando o texto literário prevê um lugar para a pessoa encarregue de estabelecer estas inter-relações está, implicitamente, a referir-se ao seu leitor implícito ou ideal. Este é um leitor que é capaz de organizar a sua leitura com vista à actualização do

texto, que aplica a metacognição do processo leitor, que reconhece as estruturas sobrepostas e que é capaz de activar os conteúdos do seu repertório e as suas estratégias leitoras para recepcionar o texto de forma adequada e profícua. O leitor implícito é aquele que o autor tem como destinatário ideal dos seus textos. É aquele que o texto, pela figura do seu autor, prevê que possa estabelecer correspondência com os seus horizontes de expectativas (Jauss, 1989).

A existência virtual de um texto requer um acto pessoal e voluntário de um leitor. Para que possa cumprir adequadamente esta tarefa de actualização, o leitor deve possuir determinados saberes distintos para cooperar com o texto e o interpretar. Estes saberes incluem conhecimentos próprios para a descodificação de estratégias que regulam a leitura, conhecimentos sobre a pluralidade dos textos, códigos, recursos, saberes enciclopédicos, paralinguísticos, no fundo, como defende António Mendonza Fillola (2004: 150-151), para que o leitor possa construir sentido a partir de um texto ele tem que possuir conhecimentos que lhe permitam identificar a macroestrutura do texto, indícios e chaves de caracterização do género e da tipologia textual, identificar as personagens e perceber a sua caracterização arquetípica, e tem, igualmente, que ser capaz de inferir outros tipos de conhecimentos relativos à funcionalidade dos recursos linguístico-expressivos, às peculiaridades do género e da tipologia textual e ao valor semântico de palavras desconhecidas. O intertexto leitor deve por em acção um conjunto de saberes, estratégias e recursos linguístico-culturais que serão activados durante a recepção literária e que são necessários para estabelecer associações de natureza intertextual. O carácter recursivo do intertexto leitor faz com que a cada nova associação este seja ampliado bem como a competência literária. Deste modo, o intertexto é algo que se incrementa progressivamente e que vai melhorar a recepção de outros textos (Mendonza Fillola, 2004: 147).

Por tudo isto, Umberto Eco (1993) afirmou ser necessário estabelecer uma relação dialética entre a *intentio operis* e a *intentio lectoris*. A intenção do texto não se expressa à superfície deste, nem está contida no

sentido literal do texto, ela é antes o resultado de uma conjectura por parte do leitor, é o leitor que põe a “máquina preguiçosa” a trabalhar, pois

“ No fim de contas (...) todo o texto é uma máquina preguiçosa que pede ao leitor que faça parte do seu trabalho. O problema que não seria, se um texto tivesse de dizer tudo o que o seu destinatário deve compreender – nunca mais chegaria ao fim.” (Eco, 1994: 9)

Mas o processo de interpretação/questionamento de textos não é um processo homogêneo, visto que o seu agente principal, o leitor, também não o é. Ele varia de leitor para leitor, de texto para texto, de situação para situação. Este processo faz interagir pistas textuais, crenças, conhecimentos enciclopédicos, sentimentos e opiniões. O leitor deve ser capaz de “engravidar” o texto, de plantar nas letras, nas frases, sentidos, emoções, sensações e conhecimentos, seus. É quando o leitor é capaz de “passear” pelo texto que o processo interpretativo dá frutos. Estes passeios, a que Eco (1993: 126) dá o nome de *passeios inferenciais*, são guiados e determinados pelo texto, no entanto, estes não são redutores, apenas reforçam a natureza cooperativa do processo de interpretação.

Ler é, afinal,

“questionar o escrito como tal, a partir de uma expectativa real (necessidade/prazer) numa autêntica situação de vida. Questionar um texto é formular hipóteses de sentido, a partir de indícios anteriormente levantados e verificar essas hipóteses.” (Jolibert, 2003: 20).

Ler, no fundo, é jogar às escondidas com o texto, é tentar desvelar-lhe os sentidos. Pede-se ao leitor, nesta perspectiva, que como tal tenha uma actividade activa, colaborativa e criativa fazendo do acto de leitura uma constante elaboração e testagem de hipóteses. Para que o leitor faça uma leitura completa e complexa ele deve apoderar-se dos contextos que são relevantes jogando com o texto num perfeito acto de criação interpretativa e não de reprodução. Wolfgang Iser (1980) afirma que a

leitura literária só proporciona prazer quando é activa, criadora e criativa, proporcionando ao leitor a possibilidade de se embrenhar num jogo imaginativo, e que para tal é necessário que o leitor seja capaz de estabelecer relações entre os significados do texto e o seu mundo de imaginação. O lúdico abre as portas da interpretação cooperativa e imaginativa e da leitura voluntária, pois por si só motiva e incentiva. Citando Lourdes Dionísio (1990: 116)

“Assim entendida, a leitura como um jogo deve preceder a análise reflectida e parece ser até um pré-requisito para que esta tenha significado, uma vez que, sem prazer ninguém é leitor voluntário. (...) A leitura nas idades abrangidas pela escolaridade, particularmente, a dos níveis iniciais e intermédios tem, assim, de andar fortemente associada ao lúdico pois só dessa forma pode concorrer com os jogos próprios da idade.”

Se o leitor tem a possibilidade de se envolver produtivamente na construção do sentido do texto este vai sentir prazer na sua tarefa tornando-se esta mais significativa para ele.

Desta feita, em traços gerais, o leitor competente será aquele que mais se aproxime do leitor implícito, daquele que o texto prevê. Um bom leitor será capaz de impor limites às suas próprias apreciações e de compreender/interpretar adequadamente uma obra. Ele conseguirá activar os conhecimentos pertinentes para estabelecer a coerência do texto lido e para fazer a sua adequada interpretação. António Mendonza Fillola (1998 & 2000), como vimos anteriormente argumenta que o leitor competente possui e aplica um conjunto de actividades relacionadas com uma clara metacognição das diferentes funções receptoras, organizando desta forma a sua recepção leitora. Também Harvey & Goudvis (2000: 6-7) definem leitores proficientes como aqueles que são capazes de procurar estabelecer relações entre aquilo que já sabem e as novas informações que lhes são proporcionadas pelos textos, colocando questões a si próprios, aos autores com quem se encontram e aos textos que lêem; são aqueles que constroem

inferências durante e depois da leitura, que distinguem ideias mais e menos importantes no texto, que são capazes de reparar/corrigir problemas de compreensão e de monitorizar a adequação da sua compreensão. São leitores, como afirmou Maria da Graça Sardinha (2007), aqueles que se embrenham numa aprendizagem continuada e que adquirem hábitos de leitura para a vida, hábitos que os acompanham para além da sua vida escolar. A ser assim, ser leitor, leia-se, leitor competente, como afirma Dagoberto Arena (2005: 26),

“não é chegar ao final de um processo. (...) Ser leitor é um estado sempre transitório, em processo constante de reelaboração e reorganização do universo de experiências e de conhecimentos (...) A leitura, assim compreendida, não está imóvel à espera do leitor; é resultante da acção dele sobre o objecto escrito, (...)”

Também Cecília Ortega (2005) se pronuncia acerca desta temática afirmando, à luz de Louise Rosenblatt (1978, 1985), que o leitor competente é aquele que é capaz de dominar com proficiência as duas instâncias de leitura: a eferente e a estética. Rosenblatt (1978, 1985) defende a existência de diferentes instâncias de leitura ou focos de atenção do leitor durante o processo de leitura, e dividi-as em dois tipos: as instâncias eferentes e as estéticas. Na instância eferente o leitor aproxima-se do texto esperando obter informação, focalizando a sua atenção na retenção das ideias que são apresentadas pelos textos. Por outro lado, na instância estética o foco do leitor centra-se nas suas ideias, sensações, sentimentos, nos movimentos inferências que opera para estabelecer um jogo de partilha no momento da leitura.

Embora na leitura literária prevaleça a instância estética, parece-nos evidente que também uma parte será eferente. Rosenblatt (1985) expressa uma preferência pela promoção da instância estética em detrimento da eferente, argumentado que esta última é aquela que, por vezes, pervalece em muitas escolas, onde a literatura é utilizada para ensinar algo sobre os

autores, os períodos literários, etc, ou para ensinar a encontrar e a analisar significados pré-estabelecidos.

Por outro lado, os leitores menos competentes são aqueles que não dispõem de uma ampla e organizada série de competências (linguística, temporal, literária), aqueles que não interiorizaram as peculiaridades da macro e da micro estruturas textuais e as propriedades das diferentes modalidades textuais, nem possuem os conhecimentos enciclopédicos suficientes para estabelecerem todo o tipo de relações, assim como não aplicam as estratégias mais adequadas para o fazer.

Como reitera Pedro Cerrillo (2006:35)

“O leitor não nasce, faz-se; mas o não leitor também: fazemo-nos *leitores* ou *não leitores* com o passar do tempo, no decorrer de um processo formativo, no qual intervém o desenvolvimento da personalidade, e no qual vivenciamos experiências leitoras motivadoras e desmotivadoras,(...)”

Temos como certo que a sociedade parece já ter percebido a importância da leitura e do seu ensino desde tenras idades. Ler para obter informação e para adquirir conhecimentos, ler para decifrar símbolos, ler para enriquecer o vocabulário ou ler como actividade lúdica de diversão e ócio, todas são consideradas importantes. Em todos estes casos, em nosso entender, a literatura será a melhor via para levar a cabo esta tarefa que, não duvidemos, é difícil e requer esforço, tempo e disciplina, tal como enuncia Victoria Chapa Eulate (Cerrillo & Garcia Padrino, 2000: 101)

## **1.2. A função modelizadora da literatura**

A literatura é um acto de linguagem indirecto e, enquanto tal, suscita determinados efeitos perlocutivos. Assim, tal como vimos anteriormente, aquilo que o texto de uma obra de literatura diz resulta de uma interacção do leitor com esse mesmo texto.

A literatura, bem como a arte em geral, recusa dizer de forma directa, explicita, deliberada. Nela estão presentes elementos que obrigam

o leitor a deter-se sobre o lido, elementos que causam estranheza. O leitor pára e repara naquilo com que está a lidar. Há uma desautomatização dos hábitos de percepção, havendo um afastamento face aos princípios de economia verbal, isto é, diz-se de forma indirecta o que permite ao leitor reparar naquilo que é dito.

Mas, um “*leitor-literário* não se faz de forma inconsciente e repentina” (Silva, 2006: 13). Para poder ler um texto literário, um leitor tem que ter conhecimentos dos dois sistemas modelizantes, o primário e o secundário. O sistema semiótico literário é um sistema semiótico secundário (Lotman, 1978), pois ele constitui-se e organiza-se a partir do sistema semiótico primário, que é a língua natural. O sistema modelizante secundário configura-se como um policódigo literário no qual se distinguem vários códigos que interagem, de forma necessária ou opcional, entre si: o código fónico-ritmico, o código métrico, o código estilístico, o código técnico-compositivo e o código semântico-pragmático. (Aguiar e Silva, 2001: 58-61) Uma falha no conhecimento e domínio do sistema modelizante primário vai reflectir-se necessariamente ao nível da leitura literária, isto é, das micro e das macro estruturas literárias. Para que o processo de cooperação interpretativa seja produtivo e frutífero, é importante também que o leitor tenha um adequado desenvolvimento da sua competência literária, isto é, que tenha conhecimentos ao nível da memória do sistema literário, das diferentes estratégias de leitura e das convenções e mecanismos próprios da comunicação literária. (Aguiar e Silva, 2001: 90-91)

À natureza específica do objecto literário, àquilo que faz de uma obra, uma obra literária, a tudo aquilo que é introduzido na obra para obscurecer, dificultar obrigando o leitor a parar, dá-se o nome de literariedade (Jakobson, 1963). Vários são os processos de intensificação estilística que permitem aumentar a literariedade de um texto, processos como o estranhamento, as realizações inéditas dos códigos, as marcas de oralidade, a inter-relação entre os códigos icónicos e os verbais, a

recriação/ressemantização do real, etc. A este propósito, Azevedo (2002: 26) argumenta que

“a obra literária patenteia, constantemente, esta sua matriz da “literariedade”: seja através da recriação e ressemantização que opera do real, que é apresentado, aos olhos do leitor, intencionalmente “deformado”; seja através de um desvio da sua linguagem relativamente aos usos linguísticos comuns; seja, finalmente na sua alteridade face às normas artísticas predominantes num determinado período literário.”

Quando o autor de uma obra literária é capaz de aumentar o grau de dificuldade interpretativa e o grau de informação da mensagem do texto, o grau de adesão e de cooperação interpretativa é muito mais elevado. O leitor, como já foi afirmado anteriormente, é um co-construtor dos significados textuais, cooperando activamente para preencher os espaços em branco do texto.

A literatura, sendo um sistema modelizante secundário rege-se por um conjunto de protocolos de leitura (Scholes, 1991) que são específicos do texto literário, opondo-se a um sistema modelizante primário, como referimos anteriormente, que é a língua em que o texto está escrito.

Um desses protocolos de leitura prende-se com o princípio da ficcionalidade definido por Schmidt (Mayoral, 1987: 195-212). O texto literário jamais é uma cópia ou um espelho do mundo empírico historico-factual. Ele é uma entidade ficcional. Sendo verdade que o texto não é um espelho do mundo empírico, também é verdade que ele tem a capacidade de suscitar determinados efeitos perlocutivos nos seus receptores, concretizando a realização de actos de linguagem indirectos (Searle, 1987). O mundo que nos é dado a ler pelo texto é mediado por um conjunto de regras semântico-pragmáticas, que nos permitem olhá-lo, enquanto leitores, sem indiferença, havendo sempre uma reacção, seja ela qual for, havendo, desta feita, uma modificação os ambientes cognitivos do seu leitor. A literatura tem a capacidade de suspender a referencialidade directa com o mundo empírico historico-factual, e de gerar em si diversas

potencialidades significativas. Modelizando-se, desta feita, os signos do real é possível afastar-se de uma interpretação unívoca e aproximar-se de uma plurissignificação. A literatura forma determinadas comunidades interpretativas, visto ser um objecto criativo e de recriação, apresentando apenas um mundo possível, não havendo uma referência directa (Aguiar e Silva, 2002: 201).

No entanto, o facto de se obedecer a um pacto de ficcionalidade aquando da leitura de um texto literário não invalida, como vimos anteriormente, que este tenha a capacidade de questionar e agir sobre o real. Os mundos criados pelo texto literário, ainda que de forma remota e não directa, mantêm relações com os contextos de recepção, isto é, com a semiosfera, criando pontos de relação que permitem uma leitura mais rica. Pois como afirma Azevedo (2002: 35),

“o texto literário não constitui uma entidade radicalmente automórfica e autotélica que autisticamente se possa desvincular de um determinado contexto.”

O texto modeliza os seus contextos de recepção e gera nos seus leitores diversos e produtivos efeitos perlocutivos. Ela, tal como a arte em geral, apresenta uma faceta dinâmica e criadora (Azevedo, 2002), sendo capaz de modelizar os *realia*, apresentando-nos uma nova visão do mundo.

A ficcionalidade é, por tudo isto, uma propriedade necessária para a existência do texto literário mas não suficiente. (Aguiar e Silva, 2002: 639-649)

Um outro protocolo de leitura fundamental é o princípio da pluri-isotopia ou da plurissignificação. O texto literário surge-nos como um objecto sí gnico intencionalmente construído graças à presença de uma pluralidade de códigos que visam poder gerar uma pluralidade de significações. Sendo o texto literário uma entidade complexa onde está presente um policódigo que dá origem a múltiplas interpretações, ele configura-se como um objecto semiótico dotado de uma elevada

complexidade formal e significativa que é deliberadamente construída. O texto, como defende Aguiar e Silva (2002: 625), é sempre um “intercâmbio discursivo”, promove sempre um diálogo polifônico. Também nesta linha, Wolfgang Iser (1997: 13) reforça a importância da polifonia do texto literário como base de crescimento intelectual e psicológico do sujeito leitor.

Também digno de registo enquanto protocolo fundamental para a leitura de um texto literário é a premissa de que tudo é significativo num texto literário. Como argumenta Iuri Lotman (1975), num texto literário tudo importa, não há informação suplementar. Há uma necessidade de prestar atenção a todos os detalhes, mesmo que eles pareçam meramente detalhes. O texto literário, tendo uma natureza funcionalmente defectiva, é produzido e lançado no mercado, interagindo o leitor apenas com o texto e não com o autor. Desta feita, ele deverá encontrar no texto as respostas para as suas dúvidas, tendo, deste modo, tudo que ser significativo.

Nesta linha, parece-nos pertinente salientar que, ao analisarmos uma obra artística não devemos distinguir “res” (forma de conteúdo) de “verba” (forma de expressão) porque elas não são dissociáveis: elas têm uma relação de diálogo e de complementaridade. A obra tem que ser vista como um todo. A forma de dizer não pode ser dissociada daquilo que é dito. Ambas interagem entre si para potenciar determinadas leituras. O texto literário tem necessidade e ser lido globalmente. Ele promove deliberadamente uma pluralidade de leituras, não havendo, no entanto, um anarquismo hermenêutico, uma sobre-interpretação.

A manutenção de uma memória do sistema literário, de um mecanismo intertextual (Kristeva, 1980; Bakhtin, 1992) que servirá como referência para a leitura e para a escrita literárias parece-nos ser de primordial importância. Ela é um mecanismo semiótico que nos permite recuperar e actualizar outros textos, outras leituras, e trazê-los para novas leituras, regulando a nossa leitura e possibilitando uma ampliação da polifonia textual. Como afirma Aguiar e Silva (1974: 31), “[o] texto é

sempre um espaço de transgressão, de desestruturação e de correlativa reestruturação dos códigos intervenientes na sua produção.”

Desta feita, um texto nunca é embrionariamente novo, ele é sempre o resultado da interacção com outros textos e do conhecimento e respeito dos códigos que regem o sistema modelizante secundário. Jonathan Culler (2004: 46) reitera este princípio afirmando que

“la teoría reciente ha defendido que las obras literarias se crean a partir de otras obras, son posibles gracias a obras anteriores que las nuevas integran, repiten, rebaten o transforman.”

Sem a memória, o sistema não existia porque os códigos não poderiam ser gerados e activados sem que houvesse uma memória reguladora. A ser assim, e à luz de Aguiar e Silva (2001: 64),

“a memória do sistema literário é constituída pelo “banco de dados” do sistema, ou seja, pelo conjunto de signos, de normas e de convenções que, num dado momento histórico, existem no âmbito do sistema, atinentes a todos os códigos que descriminámos no respectivo policódigo.”

Quando o leitor percebe e domina todas estas premissas anteriormente explanadas, ele tem a sua competência literária desenvolvida, o que lhe permitirá uma aproximação aos textos literários mais profícua. No entanto, e como veremos mais adiante, este saber-fazer crítico com a linguagem literária não é inato e deverá ser fruto de um ensino-aprendizagem consciente e esclarecido.

Por tudo o que foi dito anteriormente, e à luz de Jonathan Culler (2004), os textos literários são aqueles que suscitam formas especiais de atenção, que são dadas a ler no texto através de procedimentos de literariedade, pois a literatura tem um carácter ambíguo e auto-reflexivo; através de códigos intimamente interconectados; através da dimensão ficcional do texto literário; e através de construções intertextuais, retomando no texto vozes de outros textos.

## **CAPÍTULO 2**

### **Literatura Infantil e novas visões do mundo**

---

“O mundo que o texto é devora o leitor que é uma letra no texto do mundo.” (Manguel, 1998:182)



## 2.1. Definindo Literatura Infantil

Ao longo de muito tempo, a criança foi considerada um adulto em miniatura e isso fez com que o reconhecimento da expressão “literatura infantil” fosse demorado e difícil (Jan, 1985).

A chegada do romantismo constituiu um marco importante para a literatura infantil europeia visto que se iniciou, ainda que com alguma timidez, um caminho novo no qual as condicionantes pedagógicas e doutrinárias que a acompanhavam desde o século XVIII começaram a perder importância (Cerrillo, 2003: 17). Este novo sistema da literatura infantil surge associado a uma nova noção de infância que se afasta da vida adulta. A criança vestia, trabalhava e tinha momentos de ócio iguais aos dos adultos. Desta feita, não existindo a noção de infância não poderia haver produção literária a ela dirigida. Como afirma Américo Lindeza Diogo (1994: 10),

“se um tal conjunto existe, a sua formação não resultou de um qualquer acontecimento aleatório; há *motivos* para que exista (...) e as obras destinadas às crianças não o foram sem mais nem menos, mas segundo os princípios (...) por que desde o século XVIII, a literatura existe e porque existe a infância.”

No entanto, persistiu o problema de considerar esta literatura como “literatura *per se*, isto é, encará-la como parte do sistema literário” (Shavit, 2003: 11), com direito à sua autonomia.

Até meados do século XIX, parecia não haver uma clara distinção entre o que deviam ler as crianças e o que liam os adultos (Machado e Montes, 2003) e é apenas a partir desta altura que o sistema literário da literatura infantil e da literatura para adultos se excluem e se diferenciam mutuamente. Estas relações de exclusão entre um sistema e outro continuaram ao longo do período moderno, tendo permanecido a literatura infantil como um sistema separado e marginal dentro do polissistema da literatura (Metcalf, 1997).

Porém, a literatura para a infância não era considerada, até há bem pouco tempo, como um campo de investigação legítimo no mundo acadêmico, pois ela era vista pelos outros sistemas literários e pelas próprias práticas sociais como sendo um sistema inferior, era confundida frequentemente com um instrumento de educação que serviria para doutrinar, e aos escritores que a ela se dedicavam era-lhes atribuído igualmente um estatuto inferior. Esta tendência parece-nos ter-se invertido, embora esta ainda seja um objecto de estudo um pouco polémico pois muitos ainda a consideram como menor e outros há que negam mesmo a sua existência (Azevedo, 2006a: 15).

Numa perspectiva optimista e visionária, Shavit (2003: 13) afirma:

“Estou convencida que chegou a altura de libertar a literatura para crianças das limitadas fronteiras do passado e de a colocar no primeiro plano da investigação literária, virada para o futuro.”

A literatura infantil tem vindo a ser estudada ao longo dos tempos sob diferentes perspectivas (Ortega, 2005): numa perspectiva literária, sendo encarada como um conjunto de textos susceptíveis de ser analisados; numa perspectiva educativa, como um conjunto de textos que transmitem valores e conhecimentos que se consideram importantes para as novas gerações; numa perspectiva histórica como uma sucessão de obras e autores; e, numa perspectiva didáctica, que se inscreve na perspectiva educativa e que percepção a literatura infantil como parte de uma educação literária. Porém, mais recentemente, surgiu uma perspectiva mais ampla, defendida, por exemplo, por Teresa Colomer (1995, 1998) nos seus estudos, que integra todas as anteriormente mencionadas, e que procura relacionar as características da produção literária para a infância com os princípios da cultura em que surgem as obras, prestando especial atenção à forma como se reflectem as mudanças sociais e culturais nesse mesmo sistema literário.

Actualmente, há uma certa discussão acerca de que expressão designará melhor a literatura produzida para a infância: a expressão “literatura para a infância” remete-nos para uma intencionalidade autoral que, como veremos mais adiante, parece não ter existido na criação de algumas obras que se encontram no *canon*; por outro lado, a expressão “literatura infantil”, embora seja a mais vulgarmente utilizada, também nos parece um pouco vaga e desajustada, sendo o seu uso contestado por Fernando Azevedo (2006b: 12), explicando este que

“pela presença do atributo, que frequentemente é lido como referindo-se estilística e estruturalmente ao nome que acompanha, sugerindo a existência de marcas estilísticas e/ou estruturais que, exibidas pelos seus textos, os diferenciam da literatura dita canónica, nos parece desadequado e fonte de numerosos constrangimentos.”

Por último, a expressão “literatura de potencial recepção infantil” (Mireles, 1984: 97) parece-nos ser a mais abrangente e adequada, pois coloca a tónica no receptor, que é aquele que, em nosso entender, concede especificidade a esta literatura, o receptor criança é a sua grande potência (Gómez del Manzano, 1988: 23).

Chegados a este ponto pensamos que será importante procurar definir literatura de potencial recepção infantil. Pedro Cerrillo (2003: 21) afirma que

“[I]a Literatura Infantil es, ante todo y sobre todo, literatura, sin (...) adjetivos de ningún tipo.”

E continua argumentando que esta literatura não é, nem pode ser apenas aquela que é escrita deliberadamente para crianças, é também aquela que, sem ter as crianças como destinatários únicos ou principais, foi por elas adoptada com o passar do tempo. Desta mesma opinião partilha Juan Cervera (1991) definindo a literatura de potencial recepção infantil como uma literatura “*gañada*”, com a qual o leitor criança obtêm

fruição, independentemente desta ter ou não sido escrita tendo este como destinatário primordial. Segundo este autor, esta é uma literatura que as crianças conquistaram para si. Mas, não será esta a literatura que lhes é atribuída pelo olhar dos adultos? Entendemos que a criança deve sentir-se conquistada pelo livros que lê ou quer ler, no entanto, também entendemos, que a figura do mediador<sup>13</sup> é muito importante pois tem a responsabilidade de mostrar às crianças as opções que existem para que a sua escolha possa ser mais rica e consciente. Cecília Meireles (1984: 97) concorda igualmente com esta definição afirmando que a literatura infantil é aquela que as crianças lêem com agrado e não aquela que é escrita para as crianças.

Esta é também uma literatura “cosmopolita” nas palavras de Américo Lindeza Diogo (1994), uma literatura sem demarcação topológica. Este autor defende que do *canon* da literatura de potencial recepção infantil podem fazer parte obras e autores que não pertençam exclusivamente à língua e à cultura de um determinado país. Ela é uma literatura de confluência, onde a pluralidade de temas, autores e contextos é plenamente aceite. O imaginário, segundo o autor, não tem língua nem está restrito à dimensão de um país ou de um continente, ele é partilhado pelas crianças de qualquer parte do mundo. Nesta linha, Regina Zilberman (2004: 9) argumenta que

“um bom livro é aquele que agrada, não importando se foi escrito para crianças ou adultos, homens ou mulheres, brasileiros ou estrangeiros.”

A linguagem através da qual se expressa a literatura de potencial recepção infantil é coincidente com a da literatura em geral, no entanto, esta literatura apresenta determinadas particularidades que a caracterizam. Ela apresenta-se como um objecto estético singular, que não é determinado por um tema, género ou forma específica (Zilberman, 2004:

---

<sup>13</sup> Sobre a figura do mediador falaremos mais pormenorizadamente no ponto 4.1.2. do capítulo IV, onde abordaremos a questão da mediação leitora.

43). É um objecto susceptível de instituir o maravilhoso, e estabelece, muitas vezes, uma relação de solidariedade semiótica entre a dimensão icónica e a verbal que a constituem. Estas obras recorrem também frequentemente à tradição oral, possuem uma grande carga afectiva e apresentam textos com extensão não muito longa (Cerrillo, 2003: 21-24). Nelas predomina o humor e os elementos reiterativos. Estas são obras que, segundo Fernando Azevedo (2006b: 11-17), permitem a emancipação do imaginário dos seus receptores e o contacto, por parte destes, com usos diversificados da linguagem. Segundo o mesmo investigador, esta é também uma literatura que apresenta uma linguagem particular que é enriquecida pelos diversos usos lúdicos que esta mesma permite, ela é

“uma autêntica forma de resistência, capaz de contrariar activamente a sedimentação de experiências semióticas, mantendo bem vivo o espírito genuíno de um olhar transparente e ainda não contaminado.” (Azevedo, 2006b: 15)

Fernando Azevedo (2006b: 11-17) acrescenta ainda que a literatura de potencial recepção infantil contem em si determinados valores sócio-culturais que reflectem o contexto da sua produção, e os quais podem ser reiterados ou contestados por esta literatura, pois ela estabelece sempre relações com a semiosfera dentro da qual é produzida.

O convívio da criança com textos de literatura de potencial recepção infantil implica o alargamento de horizontes, pois pretende-se que haja um intercâmbio entre o leitor e o texto, sendo que estas obras trazem novidade semiótica consigo. No entanto, embora seja importante esta novidade semiótica, é igualmente importante que estas obras não desfraldem em demasia as expectativas do leitor, pois se assim for ele não conseguirá encontrar pontos de referência e de identificação com a obra e a sua bagagem cultural não vai estar a ser respeitada, não lhe sendo possível estabelecer relações entre esta e a obra em questão, procurando um enriquecimento progressivo (Zilberman, 2004: 14). Pois

“o texto literário estabelece uma nova ordem, mas não rompe totalmente com a ordem real que lhe dá origem, ficando assim estabelecida uma ponte com o “real”.” (Cavalcanti, 2004: 12)

No que diz respeito à caracterização da literatura de potencial recepção infantil, também Mercedes Gómez del Manzano (1988) apresenta algumas conclusões. Esta autora defende que esta literatura se caracteriza pela “simplicidade criadora”, isto é, os enredos, os temas, as estruturas, a linguagem são simples, mas não simplistas, devendo haver um progressivo enriquecimento temático e estrutural. Estas também são obras contêm em si uma certa “audácia poética” como característica. Esta dimensão poética da literatura infantil vai centrar o leitor na própria forma de dizer, e, deste modo, ao contactar com estas obras o leitor criança vai-se apercebendo que estes textos quebram a rotina e vai passar a encarar a literatura como um lugar onde se reconhece, como um lugar onde é capaz de se aperceber da sua identidade, pois quando assim não acontece a obra perde o seu encanto sendo no

“empobrecimento e deturpação [da linguagem] que reside a fraude da literatura infantil, o seu maior desencanto.” (Gómez del Manzano, 1988: 31)

Algumas obras de literatura de potencial recepção infantil são obras que, segundo Zohar Shavit (2003: 95-105), apresentam um estatuto difuso dentro do sistema, o que implica, desde logo, uma visão dinâmica do sistema literário, um sistema múltiplo mas que funciona como um todo. Estes são textos ambivalentes que se encontram dentro do polissistema literário numa mesma sincronia. São

“textos que formalmente pertencem a um sistema (o sistema infantil) e que no entanto são lidos pelo público leitor de outro sistema (o adulto) -, mas cuja atribuição a um sistema se baseia no critério da idade do público (crianças por oposição a adultos).” (Shavit, 2003: 97)

Os textos desta natureza oferecem ao escritor uma maior capacidade de manipulação, visto que estes apresentam modelos que não estão em consonância nem com o sistema da literatura para adultos nem com o sistema da literatura para a infância, senão seriam por um destes unanimemente aceites, ou seja, nestes textos o escritor prevê dois leitores implícitos que vão realizar o texto de forma diferenciada (Shavit, 2003: 100).

A literatura de potencial recepção infantil cumpre, em primeiro lugar, uma função estética, pois o texto literário não pode ser dissociado dos efeitos perlocutivos que suscita, isto é, da modificação dos ambientes cognitivos do leitor quando em interacção com o texto. A literatura deve permitir ao leitor que se divirta, que frua o texto.

Mas esta literatura tem também uma função formadora, que não se deve confundir com uma função pedagógica. Ela permite um conhecimento do mundo e do ser humano e

“propicia elementos para uma emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita do próprio saber.” (Zilberman, 2004: 29)

Seguindo este mesmo princípio, Antonio Mendonza Fillola (2005: 37) defende que estas obras têm uma importante função formativa porque se tratam de criações cujas peculiaridades discursivas dinamizam e activam as capacidades e competências linguísticas e lecto-literárias dos seus receptores, tanto pela sua orientação estética e poética, como pelos seus conteúdos que são adequados aos interesses e às capacidades dos potenciais leitores. São importantes na construção de uma competência literária pois medeiam os primeiros encontros do leitor com o sistema semiótico da literatura. Estas obras

“por sí mismas son la base de la educación literaria y sirven para introducir al lector en la apreciación de los propios valores, su funcionalidad lúdica y estética específica de la literatura y su primigenia funcionalidad para formar al individuo como lector.” (Mendonza Fillola, 2003: 37)

Por sua vez, Teresa Colomer (1999: 15-62) definiu várias funções que cumprem, em seu entender, as obras de literatura de potencial recepção infantil. Antes demais, estas permitem o acesso a um imaginário colectivo humano. O conhecimento deste imaginário, que é universal, vai permitir a compreensão das diversas simbologias das imagens que recorrentemente são utilizadas na literatura.

“La fuerza educativa de la literatura radica, precisamente, en que ofrece la posibilidad de establecer una mirada distinta sobre el mundo, de interrogarse sobre la sustancia de lo humano a partir de “mundos posibles”” (Colomer, 1999: 16)

Esta é uma literatura que possibilita igualmente, e segundo esta autora, uma aprendizagem dos modelos narrativos e poéticos próprios da cultura dentro da qual é produzida. A forma como estão escritos os livros infantis pode ajudar o leitor a dominar formas narrativas cada vez mais complexas. Como afirma Colomer (1999: 25),

“los libros infantiles, sin embargo, no desarrollan únicamente el modelo canónico de la narración, sino que introducen a los lectores en el conocimiento de diversas variante narrativas.”

A autora afirma ainda que esta literatura exerce uma socialização cultural, pois apesar dos livros infantis terem vindo a perder a sua vertente didáctica ao longo dos tempos em favor da sua vertente literária, não nos parece haver dúvida que a literatura amplia o diálogo entre as crianças e a colectividade mostrando-lhe como é, e como deve ser o mundo real.

Desta feita, os livros infantis constituem, hoje em dia, as primeiras experiências leitoras de muitas crianças. Portanto, eles oferecem um potencial formativo muito relevante sendo que, e na nossa opinião, os estudos conscientes e sistemáticos destes devem estar presentes em qualquer plano sério de educação literária.

## **2.2. Caracterização da Literatura Infantil actual**

Com as sociedades pós-industriais surgiu uma nova visão do mundo e da infância que gerou e requereu novas formas de educação. Neste contexto, também a literatura de potencial recepção infantil teve que se adaptar aos leitores que nasceram e cresceram nas sociedades desta época.

Várias, e de diversas naturezas, têm sido as mudanças que têm vindo a ocorrer na literatura infantil contemporânea desde então. Mudanças que se prendem, essencialmente, com o seu estatuto e com as suas funções. Houve, primeiro que tudo, mudanças ao nível literário, visto que se começaram a produzir obras com novos conteúdos, novas técnicas e novas formas discursivas. Mas estas mudanças deram-se também, como já referimos, ao nível das suas funções, que se viram limitadas pela divulgação de formas ficcionais de carácter duvidoso por via dos meios audiovisuais, o que resultou num descentramento da literatura na área da cultura. Por fim, deram-se também algumas mudanças relativamente aos seus estatutos, pois o sistema literário da literatura infantil que era anteriormente periférico, foi legitimado e reconhecido pelos demais. Desta feita, e à luz de todas estas mudanças, os valores veiculados pelos livros alteraram-se substancialmente (Colomer, 1998: 107), passando estes a transmitir novos valores sociais tendo sido introduzidos, conseqüentemente, novos temas que anteriormente eram considerados inapropriados. Também o mundo refletido nas obras actualizou a sua imagem para fazê-la corresponder às mudanças sociológicas, no que diz respeito, por exemplo, à família, à crescente imigração e à conseqüente multiculturalidade, e a novas preocupações sociais.

Neste mesmo contexto, os diferentes sistemas culturais e artísticos influenciaram de formas distintas a literatura dirigida à infância, introduzindo nesta novas tendências culturais e literárias que pretendiam envolver o leitor numa busca significativa e frutiva de significados, pois

“las formas literarias con las que se ha intentado responder a las nuevas coordenadas han potenciado la búsqueda del placer literario del lector y han permeabilizado las fronteras entre la literatura para niños y adolescentes y los sistemas artísticos adultos.” (Colomer, 1998: 125)

Foram ainda criados, no seguimento destas mudanças, novos tipos de livros que procuraram cobrir o mercado gerado pela ampliação da escolaridade e satisfazer as necessidades de uma sociedade acente no ócio e no consumo.

A literatura infantil contemporânea foi (e continua a ser) influenciada por diversos factores que a condicionaram (Ortega, 2005: 13-17). As mudanças nas dinâmicas sociais afectaram naturalmente tanto as instituições escolares como as relações familiares, sendo estas duas as que têm mais influência na delimitação da literatura infantil. As estruturas hierárquicas dentro das instituições sociais e familiares perderam a sua rigidez devido aos efeitos da democratização e do relativismo, possibilitando uma nova relação entre o adulto e a criança, sendo que ambos passaram a partilhar conhecimentos. Do mesmo modo, na literatura infantil, a relação estabelecida entre autor e leitor adaptou-se a esta nova relação adulto/criança.

Os avanços tecnológicos também foram um factor importante que condicionou esta literatura pois, por um lado, provocaram alterações ao nível das técnicas de impressão e das propriedades formais dos livros, tornando possível que algumas técnicas típicas dos jogos se incluíssem nestes, surgindo, assim, novos tipos de livros. Por outro lado, a era digital transformou também o conteúdo dos livros: mudaram-se as perspectivas, sendo elas múltiplas dentro de uma lógica de mundo como aldeia global.

A literatura de potencial recepção infantil também não foi alheia às dinâmicas do mercado caracterizado por um crescimento desmesurado da quantidade de novidades que se editavam, em detrimento da permanência em catálogo de títulos que contribuiriam para a criação de uma comunidade de leitores. Ao mesmo tempo, produziu-se uma

homogeneização e internacionalização da produção, havendo um abaixamento dos custos e das estratégias de mercado globais e mediáticas.

Surge também, como já referimos anteriormente, uma nova concepção de infância que deixa de ser vista como uma etapa de completa inocência, passando as crianças a serem vistas como seres capazes que buscam conexões. Esta concepção deita por terra as barreiras que separavam o mundo das crianças do mundo dos adultos, reconhecendo que as experiências de ambos são partilhadas e se sobrepõem, surgindo, desta feita, e conseqüentemente, uma nova concepção de leitor, um leitor criança familiarizado com os meios de comunicação, com a publicidade e a sua tendência para a utilização de formas paródicas, e com o contacto com as novas tecnologias. (Lluch, 1998 e 2003; Colomer, 1995 e 1998) Esta é também uma literatura consciente de que factores como a raça e o sexo dos leitores condicionam a interpretação dos textos.

Deste modo, todas estas mudanças exigiram uma constante redifinição dos limites deste sistema literário (Colomer, 1998: 181-298), introduzindo-se novos modelos na representação literária do mundo que se manifestam numa renovação, sob a influência da literatura para adultos, dos modelos literários existentes na tradição da narrativa infantil, numa descrição social e numa incorporação de novos valores adaptados à realidade das sociedades industrializadas, pois

“resulta evidente que las corrientes fantásticas han triunfado sobre el realismo social y sobre los presupuestos educativos predominantes durante las décadas posteriores a la posguerra mundial;” (Colomer, 1998: 182)

Esta é também uma literatura que demonstra uma forte tendência para a fragmentação, concretizando-se em formas literárias influenciadas pela cultura audiovisual e pelas tendências culturais da pós-modernidade. Nestas obras, a sua complexidade narrativa é aumentada, incluindo-se nas

mesmas estruturas narrativas complexas, perspectivas com diferentes focalizações, diferentes vozes narrativas e anacronias, etc.

Dá-se, igualmente, na literatura infantil contemporânea um incremento do grau de participação do leitor na interpretação da obra, incremento este que se manifesta na presença de ambiguidade, de perspectivas narrativas distanciadas, de referências intertextuais e na diminuição do controlo explícito da obra por parte do narrador. Desta feita,

“la narrativa infantil y juvenil actual ha complicado la interpretación de las historias con recursos muy poco utilizados en esta tradición literaria porque tienden a apartarse de los principios de simplicidad literaria y de univocidad moral que la han regido hasta ahora.” (Colomer, 1998: 272)

Esta é, portanto, uma literatura que apresenta determinadas marcas que a diferenciam: mostra uma visão mais edonista do mundo; tende a ter um maior respeito pela individualidade, olhando o mundo de forma mais tolerante, esbatendo uma visão deste em termos dualistas; parece haver uma maior aceitação do complexo dos conflitos considerando-se a hipótese de haver situações que não são resolúveis, sendo que a solução dos conflitos que passava anteriormente pela violência, pelo desaparecimento do outro, contemporaneamente passa pela superação dos conflitos através do humor, da imaginação, da verbalização dos problemas; apresenta-nos uma visão eclética do mundo, pois as fronteiras já não são estanques e rígidas; se antes tínhamos personagens com características bem diferenciadas, hoje temos personagens onde há uma maior aceitação da ambiguidade dos sentimentos e das condutas humanas; anteriormente havia hierarquias bem delimitadas, mas actualmente as personagens mostram uma maior liberdade e autonomia pessoal, mostrando-nos as relações de comunicação e cumplicidade entre o mundo das crianças e o dos adultos; também as convenções eram muito marcadas, restritivas, porém hoje são mais fluídas, temos margens muito mais amplas, o que possibilita amplificar a possibilidade de rompimento destas pois estão esbatidas.

Em nosso entender, com todas estas alterações, esta é, realmente, uma literatura que

“se faz da palavra e além dela. Algo não possível de dizer, ausente no espaço vazio das entrelinhas, pronto para fazer-se presente no sentido do inesgotável.” (Cavalcanti, 2004: 16)

### **2.3. O diálogo entre o texto verbal e o texto icónico na Literatura Infantil**

O acto de leitura/audição de um texto de literatura infantil deve ser um acto de enriquecimento, um acto de aprendizagem, uma experiência.

No entanto, parece-nos importante ter-se em atenção que, no caso dos livros ilustrados, quando falamos de texto não nos referimos exclusivamente ao texto verbal, mas também ao icónico e à relação que estes podem estabelecer entre si.

A literatura infantil, tal como nos diz Gil Maia (2003:149), “é um terreno fértil para a criatividade tipográfica”. Este é um terreno onde confluem, frequentemente, dois códigos que estão inter-relacionados.

Esta sua natureza polissistémica pode gerar/exigir um diálogo narrativo, assim como uma descontinuidade narrativa que nos obrigue a alternar a nossa leitura entre um código e outro de forma a construir um significado mais completo, preenchendo, mais competentemente, os espaços que o texto, enquanto *máquina preguiçosa*, teima em deixar em branco. De outra forma,

“[o] problema que não seria, se um texto tivesse de dizer tudo o que o seu destinatário deve compreender – nunca mais chegaria ao fim.” (Eco, 1994: 9)

Parece-nos fundamental que a ilustração tenha a capacidade de

“criação de novos caminhos oferecidos ao leitor [sendo que] esses caminhos não podem ser bloqueados pela interpretação literal do texto.” (Modesto, 2000: 11)

O ilustrador, em nosso entender, deverá ser aquele que, mesmo baseando-se na obra, cria livremente, interpretando à sua maneira o texto verbal, ampliando-o, enriquecendo-o, dando-lhe um cunho pessoal. Parece-nos que só desta forma “a ilustração [é capaz de trazer] as imagens que habitam por detrás das palavras para a boca a cena.” (Maia, 2002: 3).

Na literatura infantil a ilustração tem um papel crucial funcionando como definidor de “(des)gosto” ou como “(des)motivador” para a prática da leitura sendo, deste modo, um “importante apoio na percepção, decodificação e concretização de sentidos.” (Silva, 2003: 7). Na aprendizagem da leitura e na consolidação dos hábitos leitores, as imagens detêm um interessante papel de apoio, motivação e apreço pela leitura. Portanto, parece-nos que não se devem limitar a ser adornos. Os livros de literatura infantil com ilustrações de qualidade que estabelecem um “interaccionismo signico” (Azevedo, 2003:2) com o texto verbal têm mostrado ser um caminho frutífero para o desenvolvimento do gosto estético, parecendo-nos ser uma excelente forma para desenvolver a sensibilidade da criança, abrindo os seus sentidos a modos diferentes de representar o real, transcendendo o explícito e o óbvio. Estes podem ser uma via de familiarização da criança com propostas que fogem ao estereótipo e ao cliché, assim como uma via para o desenvolvimento da sua competência enciclopédica. A linguagem visual é uma linguagem rica, composta por linhas, formas, texturas, cores, perspectivas, volumes que comunicam e que exigem um leitor que seja capaz de praticar um exercício de inteligência: seleccionar informação, associar elementos, inferir sentidos, trazer experiências pessoais para o texto, construir sentido. Desta feita, a vida da obra literária como um todo (texto verbal e texto icónico) é inconcebível sem a participação activa daqueles a que se destina, os seus leitores, havendo uma grande diferença entre a simples leitura/descodificação e a compreensão crítica (Jauss, 1988).

### **CAPÍTULO 3**

#### **Pós-modernidade e metaficção na literatura infantil**

---

“Os livros são realmente como estrelas num céu noturno. (...) imaginem só como ficaria escuro se um dia todos os livros, esses cometas no nosso universo cerebral, partissem e cessassem de fornecer essa energia ilimitada da imaginação e do conhecimento humanos...”

(Ján Uliciansky, na Mensagem do Dia Internacional do Livro Infantil de 2006)



### **3.1. A estética pós-moderna e a sua contextualização histórica**

As mudanças que anteriormente enunciámos ao nível da Literatura Infantil Contemporânea ocorrem no âmbito de uma cultura pós-moderna que se convencionou ter surgido na sucessão do modernismo, nos finais do século XX, nas sociedades desenvolvidas. No período posterior ao final da segunda guerra mundial, a visão da ciência sobre si própria alterou-se consideravelmente, no que diz respeito, por exemplo, ao lugar do acaso e da desordem na ordem natural, ou na questão do tempo e da sua irreversibilidade, vindo estas mudanças a reflectir-se, também, na consciência artística (Calinescu, 2000: 236-237). No entanto, não há como situar um ponto preciso de início da pós-modernidade. Umberto Eco (1984: 54) afirma que esta é um modo de actuar e não propriamente um período histórico cronologicamente delimitado.

Nesta sociedade pós-moderna, surgem novas formas de consumo, surge a publicidade e a televisão, as distâncias são encurtadas devido aos avanços nos meios de comunicação. Paralelamente há uma progressiva standardização da sociedade, assiste-se a uma dissolução da tensão entre o urbano e o rural, a uma destruição acelerada da natureza, mas também a um progressivo aprofundamento da consciência cultural. Desta feita, as noções de espaço e de tempo parecem alterar-se: as distâncias encurtam-se devido ao desenvolvimento das comunicações, e, por isso, os espaços tendem a ser lidos como tendencialmente homogéneos. Por outro lado, o próprio ritmo do mercado impõe que as mudanças se produzam de forma mais rápida. A rapidez com que se alteram as modas e os estilos faz com que o passado se recontextualize no presente de forma rápida. Esta é, portanto, uma cultura que se caracteriza por uma auto-consciência cultural e social crescente (Waugh, 1984) “la cual acomoda las diferentes identidades a una diversidad de productos que proponen distintas afiliaciones.” (Ortega, 2005: 5).

Sarah Godek (2005: 97) apresenta duas ideias fundamentais que diferenciam o modernismo da pós-modernidade: por um lado, a autora

defende que os modernistas viam a literatura e a linguagem como uma forma de lidar com a falta de estabilidade do mundo moderno, no entanto, os artistas da pós-modernidade não vêem a literatura como uma solução ou resolução de problemas; por outro lado, a autora acrescenta também que o modernismo e a pós-modernidade podem ser distinguidos através dos seus registos, pois os textos modernistas adoptam, frequentemente, um tom mais sério, enquanto os textos que se inscrevem na pós-modernidade parecem ser de carácter mais lúdico.

A estética pós-moderna está, por conseguinte, imbuída de uma lógica de renovação, mais do que de rejeição, procurando estabelecer uma relação entre o passado e o presente, sendo que esta relação, nas palavras de Umberto Eco (1984: 55), não parece ser inocente, mas antes irónica, lúdica, paródica e auto-paródica. Como reitera Jean-François Lyotard (1999: 24),

“o pós-modernismo, entendido assim, não é o modernismo no seu estado terminal, mas no seu estado nascente, e esse estado é constante.”

Jean-François Lyotard (1989) defende que neste período se assiste a uma deslegitimação das meta-narrativas e a um ataque às tradições intelectuais, bem como às políticas do Iluminismo havendo, desta feita, a necessidade, segundo este autor, da substituição de uma metanarrativa que se ancora na tradição, por uma outra que se inspira nas exigências e constrangimentos do presente, pois a pós-modernidade

“designa o estado da cultura após as transformações que afectaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do fim do séc. XIX.”  
(Lyotard, 1989: 11)

Fortemente caracterizada pela indeterminação e a indecidibilidade de significados (Calinescu, 2000: 259), a poética pós-moderna é marcada pela sugestão, pela polissemia, pela ambiguidade, assim como pela fragmentação e pelo hibrismo. Os autores pós-modernos preocupam-se, de

forma sistemática, com a questão da impossibilidade da representação da realidade na ficção, argumentando que a realidade é, ela própria, um “compósito de construções e ficções” (Calinescu, 2000: 263). A este propósito, Fokkema (1986a: 1) afirma,

“[p]ostmodernism, as many believe, not only exceeds the boundaries of verbal art, but its transcending the traditional distinctions between the arts as well as between art and reality is seen as one of the mayor characteristics of Postmodernism.”

Deste modo, a forma como na estética pós-moderna são encaradas as convenções parece-nos um aspecto particularmente interessante, pois, ao invés de se ocultar aquilo que são as convenções e os modelos de construção de uma obra, estes são desvelados, tornando-se evidente a natureza ficcional das obras artísticas.

Também Teresa Colomer (1999), nos seus estudos, se debruçou sobre a estética pós-moderna, perspectivando-a como um período no qual, na arte, se notava um contraste e uma mistura de elementos de vários géneros, um aumento da auto-consciência da artificialidade da obra, assim como a presença explícita das regras artísticas. A autora apresenta ainda como característico deste período, a exploração dos limites e possibilidades artísticas a partir do jogo com a própria tradição artística que a configura, o apelo a referentes culturais partilhados, a fragmentação das unidades narrativas e o ritmo vertiginoso que mostra um tipo de ficção muito familiar às crianças porque ligada à televisão e ao cinema. Desta feita, o conceito de pós-modernidade

“describe una observación descentrada del individuo y acentúa una visión relativista del mundo. El individuo no es visto como un producto de la conciencia individual sino como un proceso abierto, perpetuamente en construcción, perpetuamente contradictorio y abierto al cambio.” (Colomer, 1999: 133)

Todo o período pós-moderno, e à luz de David Lewis (2001), é, em larga medida, marcado pela indeterminação. Este período impõe-se contra a razão e o homocentrismo que caracterizaram a modernidade, sendo a realidade construída através de determinados marcos e a interpretação daquilo que se vê dependente de quem o vê. A visão da realidade tornou-se menos estável e inscreveu-se no signo do possível. Partilhando desta mesma opinião, David Lodge (1986: 12) afirma que

“[t]he difficulty, for the reader, of postmodernist writing is not so much a matter of obscurity, which might be cleared up, as of uncertainty, which is endemic.”

Também a fragmentação, como já referimos anteriormente, é característica deste período: dá-se a defesa do ideal de que a totalização é ideologicamente suspeita, e atraiçoa a complexidade da realidade. Nem o “eu”, nem os textos possuem uma unidade, uma coerência, um significado, um centro. A unidade é fragmentada. Os teóricos da pós-modernidade propõem que olhemos com atenção para as margens e não para o centro. Rejeitam a ideia da existência de um significado de onde emanam todos os outros, para se centrarem na percepção de como esses significados se contrapõem. Nesta linha, há, também, uma tendência para a emergência de novos cânones. As narrativas fundamentais entram em crise, pois começa a recusar-se a ideia de se confiar cegamente numa autoridade, aparecendo, neste contexto, outras narrativas que representam vozes culturalmente diversas.

A estas características apontadas por Lewis, Ihab Hassan (1987: 168-173) acrescenta ainda a tendência para uma carnavalização da realidade, para uma alegre relatividade das coisas, para uma participação na desordem do mundo; e a tendência para uma *performance* mais activa por parte do leitor/observador, pois a indeterminação exige a participação, visto que existem espaços que necessitam de ser preenchidos. A obra pós-moderna convida à participação, à reescrita, à revisitação.

Geoff Moss (1992: 54) advoga que as obras pós-modernas mostram um mundo subjectivo e relativista que está repleto de contradições e dependente da observação individual para que a sua definição seja possível, não havendo certeza de nada. Desta feita, o “eu” é descentrado e, em larga medida, fragmentado pois não é concebido como um produto da individualidade, mas como um produto de uma pluralidade de discursos, visto que o ser humano, nesta perspectiva, é entendido como um ser em perpétua construção, em contradição e aberto à mudança. A ser assim, a arte no período pós-moderno não parece ocupar-se do conhecimento acerca do mundo, mas antes de questões relativas a formas de ser.

### **3.2. Pressupostos teóricos da pós-modernidade na literatura infantil**

A pós-modernidade na literatura consagra-se como um movimento artístico que questiona os pressupostos das artes modernas: o experimentalismo formal, a inovação, a ruptura com a tradição, o elitismo e o sentido de individualidade e de originalidade. A estes pressupostos a estética pós-moderna opõe as estruturas formais abertas e anárquicas, a recontextualização da tradição, a dissolução da fronteira entre a cultura clássica e a cultura de massas, a perda de coerência individual e o descentramento (Ortega, 2005: 7-8).

É característico desta estética uma multiplicação das diferentes partes dos textos, uma visão paródica do autor e do leitor, um tratamento de pares opostos perspectivados numa relação de igualdade paradoxal, a auto-referencialidade e a metaficção, assim como uma visão paródica e desconstrutora do mundo, conseguida através, por exemplo, da desconstrução de alguns modelos retóricos tradicionais ou da utilização de figuras de estilo pouco convencionais (Calinescu, 2000: 261-267).

No âmbito desta estética, as regras e os limites têm os seus contornos esbatidos, interferindo uns nos outros. No fundo, estas parecem ser um composto híbrido, que não está, nem pretende estar bem definido:

“Um artista, um escritor pós-moderno está na situação de um filósofo: o texto que escreve, a obra que realiza não são em princípio governadas por regras já estabelecidas, e não podem ser julgadas mediante um juízo determinante, aplicando a esse texto, a essa obra, categorias conhecidas. Estas regras e estas categorias são aquilo que a obra ou o texto procura. O artista e o escritor trabalham portanto sem regras, e para estabelecer as regras daquilo que foi feito.” (Lyotard, 1999: 26)

Douwe Fokkema (1986b: 86-89) elabora uma lista de lexemas e de campos semânticos frequentemente utilizados pelos pós-modernistas e que, a seu ver, caracterizam bem a literatura produzida neste âmbito. Lexemas como “espelho”, “labirinto”, “mapa”, “viagem sem destino”, “enciclopédia”, “publicidade”, “televisão”, “fotografia”, “jornal” são utilizadas com bastante frequência nos escritos de muitos pós-modernistas, como Borges ou García Márquez. Por outro lado, os campos semânticos proeminentemente utilizados nesta literatura, e assinalados por Fokkema, são o campo da assimilação, no que diz respeito à questão da anulação das diferenças, noção esta relacionada com a indeterminação, mas também com a androgenia; o campo da multiplicação e da permuta; o da percepção sensorial, que incorpora o da concretização, no sentido de enfatizar os detalhes observáveis; o campo do movimento, associado ao jogo; e, por fim, o campo semântico da mecanização, ligado ao mundo industrializado e automatizado. Estes campos semânticos são estabelecidos em contraste com a cultura moderna, mostrando a sua posição oposta relativamente à organização semântica dos textos modernos:

“The semantic field of assimilation is completely at odds with the Modernist inclination towards discriminations and qualification, with the awareness of differences and the attempt at detachment. Multiplication and permutation (...) are opposed to the awareness of other, more qualified constructions, as well as to the notion of singularity which is based on qualified discrimination. Sensory perception and movement are the polemical answers to the intellectualistic processing of impressions and the detachment of the Modernists.

Mechanization finally calls for submission of the individual consciousness to technology(...)" (Fokkema & Bertens, 1986: 89)

A própria organização sintáctica dos textos pós-modernos reflecte uma cultura de indeterminação. Eles apresentam-se, com frequência, com géneros híbridos, contendo incompatibilidades semânticas e, muitas vezes, o próprio arranjo tipográfico é pouco usual. As estruturas textuais, as relações estabelecidas entre frases são, igualmente, caracterizadas pela fragmentação (Fokkema & Bertens, 1986: 91).

A pós-modernidade dá as *boas vindas* ao leitor (Hutcheon, 1980). O leitor pode ocupar a posição textual de autor, pois na ficção pós-moderna a figura autoral exige, muitas vezes, a sua presença, colocando o leitor numa posição de investigação, em busca dos diferentes significados. O texto mostra as contradições e os problemas que existem aquando da criação de uma ilusão de realidade, sugerindo que o leitor tome uma posição activa e que fique perplexo perante o desmascarar das convenções narrativas.

Há, também, nesta estética, um grande interesse em perceber como é que a linguagem constrói e afecta o nosso sentido de realidade. A linguagem é um sistema que reflecte os seus próprios significados por meio das suas convenções, e não necessariamente um mundo objectivo (Ortega, 2005: 9).

Todas estas características vão fazer-se notar nas manifestações artísticas, incluindo a literatura de potencial recepção leitora infantil, produzidas dentro do seio desta cultura. E, apesar da produção de obras infantis com características pós-modernas ser quantitativamente escassa, estas são qualitativamente, e do ponto de vista teórico, bastante importantes (Colomer, 1998: 93).

Surge, desta feita, uma literatura em que os mundos possíveis do texto jogam com o hibrismo e a contaminação com realidades do mundo empírico e histórico-factual, graças, por vezes, ao jogo de alusões intertextuais entre obras de diferentes sistemas semióticos (como por exemplo, o cinema, a música, a pintura, etc), pois o mundo contado

contêm em si a incerteza e, através destes jogos aquilo que entendemos como realidade vai sendo questionado. Esta literatura apresenta, igualmente, e como já referimos, um elevado grau de fragmentação, pois as unidades narrativas são cada vez mais breves e a voz do narrador divide-se, muitas vezes, em várias vozes e fontes informativas. Ela serve-se de tipos de textos bastante diversificados, misturando/confundindo propositadamente géneros e personagens de forma a colocar em evidência as próprias regras da comunicação literária, usando, em muitos casos, os recursos gráficos em seu favor, fazendo proliferar a paródia, a desmitificação e o humor (Colomer, 1999: 133-137).

Estes traços característicos rompem com o pressuposto de uma leitura inocente, pois agora o leitor é convidado a resolver as ambiguidades criadas pelos textos, a organizar/conectar as diferentes partes da história, a integrar as vozes distintas, a participar nos jogos de dupla codificação, a reconhecer as referências intertextuais, a sair da narrativa e a colocar-se numa posição distanciada, integrando a informação que o texto verbal e o icónico lhe proporcionam. Deste modo, o leitor adquire uma postura mais activa face ao texto, devendo cooperar explicitamente com ele.

A inovação ao nível da literatura de potencial recepção leitora infantil manifesta-se por meio de uma recontextualização de certas formas de escrita, originando textos questionadores e intrigantes. Sandra Beckett (1995: xvii) afirma o seu entusiasmo relativamente a estas inovações, defendendo que esta literatura infantil contemporânea se transformou num campo propício à inovação e à experimentação, reflectindo, por vezes, as correntes da literatura para adultos e, por outras vezes, servindo de campo iniciático dessas mesmas correntes.

Na época pós-moderna, as relações estabelecidas entre a literatura de potencial recepção leitora infantil e a literatura sem mais nenhum atributo, alteraram-se, diluindo-se alguma oposição entre ambas. A tensão entre as fronteiras diminuiu, permitindo que as características, as obras e as funções de uma se entrecruzem com a outra, aparecendo, desta feita, obras que explicitamente têm um carácter ambivalente (Shavit, 2003: 96-

99), na acepção em que prevêem um duplo leitor-modelo. Alguns dos textos de potencial recepção leitora infantil que se inscrevem nesta lógica, por um lado, continuam a apresentar características próprias da literatura de potencial recepção leitora infantil, por outro lado, o seu conteúdo semântico implica uma interpretação mais sofisticada, apelando a comportamentos intertextuais típicos de leitores mais experientes em complemento a comportamentos intertextuais de leitores com reduzida experiência nos *bosques da ficção* (Eco, 1994).

Assim, o esbatimento das fronteiras entre ambos os sistemas, e o aplanar das hierarquias, elemento característico da pós-modernidade, afectou de forma importante a literatura de potencial recepção leitora infantil e fez com que esta ganhasse terreno no mercado das ideias (Metcalf, 1997: 50-51).

### **3.3. Abordagem teórica ao conceito de metaficção**

Os textos são construções culturalmente convencionalizadas que obedecem a determinadas regras e códigos. Ora, embora o homem seja intrinsecamente um ser narrativo (Molino & Lafhail-Molino, 2003), a consciencialização deste saber não se desenvolve espontaneamente. Pelo contrário, requer uma aprendizagem cultural e social.

No mercado editorial que tem como público leitor as crianças e os jovens, existem certos textos que, pelas reflexões que oferecem acerca das formas de construção de histórias narrativas, se podem configurar como fortemente iniciadores dos leitores menos experientes nas aventuras da leitura.

A metaficção surge como uma das manifestações mais característica da estética pós-moderna. No entanto, parece-nos importante referir que se esta estética é um conceito moderadamente delimitado num determinado tempo histórico, a metaficção não tem delimitação histórica, é atemporal. Pois, como nos diz Maria da Penha Fernandes (1995:57) “muito antes do surgimento do lexema “metaficção” no presente século, se fez metaficção”,

sendo que a criação do lexema “metafiction” é atribuída ao escritor William Gass nos finais dos anos 60. (Currie, 1995: 1) Wladimir Krysinski (*apud* D’Haen & Bertens, 1988: 63) reconheceu esta mesma atemporalidade e afiliação da metaficção afirmando que,

“if we recognize the fact that metafiction stems from and refers to such conceptual entities as “metalanguage”, “digression” and “metatext”, we have to bear in mind the fact that its “archeology of knowledge” can be traced to the perspectivism of Cervantes, and to romantic irony as a specific paradigm of writing.”

A origem etimográfica do termo explica a sua amplitude: metaficção vem do grego “metá” que significa transcendência, mudança, posteridade, reflexão crítica sobre; e do latim “fictio” que significa acto ou efeito de fingir, simulação, fingimento, fantasia, imaginação, invenção, criação (Fernandes, 1995:57). No entanto, outros termos foram utilizados por vários autores como sinónimos deste: Hutcheon (1980) fala de uma ficção narcisista, Waugh (1984) de uma ficção auto-consciente, Jablon (1997) de uma ficção autoreferencial, Lodge (1995, 1998) de uma ficção crítica, entre outros.

Porém, ela surge associada à estética pós-moderna porque é durante este período que a sua utilização se intensifica, partilhando com esta várias características como explanaremos mais adiante. Maria da Penha Fernandes (1995: 57) defende que

“um simples e esporádico registo metaficcional pode contaminar de metaficcionalidade o discurso literário inteiro, dependendo, é certo, da relevância atribuída a este registo, seja pelo autor textual ou seus porta-vozes textuais, ou seja mesmo pelo receptor.”

Mas, o que é a metaficção? Todas as técnicas e os procedimentos de construção textual que tendemos a mascarar no texto, nas obras metaficcionais são postas em evidência, mostrando como o texto é um

artefacto construído ficcionalmente mediante uma série de convenções compartilhadas pelos seus leitores. Deste modo, este tipo de textos transgride e desmascara os pressupostos convencionais acerca do que é adequado ou habitual encontrar nos livros para crianças. Estas obras têm um efeito questionador nos leitores pois não só confirmam carácter lúdico dos textos, como também questionam algumas das ferramentas com as quais os leitores se acercam deles. Os leitores crianças iniciam-se, simultaneamente, no conhecimento das convenções ficcionais e na leitura de formas distintas de transgressão de uma certa literatura (Bajour & Carranza, 2003).

Vários foram os autores que, debruçando-se sobre os diversos aspectos da metaficção a procuraram definir e caracterizar. Geoff Moss (1992) afirma que a metaficção nega que a linguagem seja invisível e que esta vai procurar a total identificação do leitor com o livro. Este autor afirma que parece haver uma tendência canónica de criação de textos fechados para a infância, de forma a retirar-se a criança da experiência leitora, tornando-a num consumidor passivo facilmente manipulado. No entanto, a tendência dos textos metaficcionais é exactamente a inversa, pois eles procuram fazer dos leitores colaboradores activos e conscientes.

Por outro lado, Patrícia Waugh (1995: 39-54) define a metaficção como uma escrita ficcional que, de forma autoconsciente e sistemática, chama a atenção para o seu estatuto enquanto artefacto de forma a colocar questões acerca da relação existente entre ficção e realidade, oferecendo uma crítica acerca dos seus próprios métodos de construção, pois estas obras não só examinam as estruturas fundamentais da ficção narrativa, como também exploram a possível ficcionalidade do mundo fora do texto literário. A linguagem não reflecte passivamente um mundo coerente, com sentido, ela é independente, é um sistema auto-contido que gera os seus próprios significados. Desta feita, a sua relação com o mundo mostra-se altamente complexa, problemática e regulada por convenções, e é esta relação que a metaficcionalidade vai explorar. A autora afirma que cada obra ficcional consciente coloca a sua *parole* individual contra a *langue* das

obras tradicionais, isto é, a linguagem e as convenções literárias são colocadas em oposição com fragmentos de outros códigos culturais.

Por seu turno, Ortega (2003) define as obras metaficcionalis como sendo obras que rompem com os modelos tradicionais da literatura oral e que têm como finalidade mostrar que as histórias são construções linguísticas compostas de acordo com determinadas convenções narrativas e que põem a descoberto e tornam vulneráveis certas regras da literatura infanto-juvenil, provocando uma desestabilização das expectativas do leitor. Esta autora enfatiza, ainda, a importância da desfamiliarização face ao conhecido que estas obras provocam quando tornam evidentes as estratégias utilizadas para a construção de uma ilusão de realidade, pois “gracias a la desfamiliarización se hacen visibles las costuras de la ficción” (Ortega, 2005: 62), visto que há determinados elementos da cultura literária que, de tão familiarizado que o leitor está com eles, nem os percebe no texto (Hutcheon, 1980: 24).

Mark Currie (1995: 15) defende ainda que a metaficção contém dois discursos literários: o discurso da ficção e o discurso crítico. Este último desafia os leitores a pensarem de forma diferente acerca da literatura, convidando-os à leitura de novos conhecimentos, de novas formas de ver e de ler o mundo ficcional. No fundo, este discurso desafia o leitor a desenvolver um pensamento igualmente crítico acerca da textualidade.

Pronunciando-se acerca desta temática, Jesús Díaz Armas (2003: 25-51) define a metaficção sob várias perspectivas: encara-a como uma reflexão satírica dos defeitos do mundo, apresentando um mundo às avessas, permitindo um aumento do grau de complexidade narrativa, invertendo-se o ponto de vista e alertando-se para a ficcionalidade da mensagem literária. Os traços metaficcionalis procuram, também, de acordo com este autor, proporcionar um distanciamento do leitor relativamente ao representado. Estas obras concretizam, ainda, por vezes, uma espécie de personificação do livro, convertendo-se este no protagonista ou numa personagem secundária. Estas obras perspectivam, igualmente, a existência de dois mundos, o empírico e histórico-factual e o

da ficção literárias, apresentando-se na diegese duas esferas de acção com lógicas diferentes. Nesta linha, o ficcional e o real complementam-se ajudando o leitor a construir uma visão mais global da literatura. Deste modo, estas obras apresentam-se ao leitor ainda pouco experiente como obras em constante construção, pois as interferências de um mundo no outro provocam pequenos cataclismos e mudanças imprevisíveis, rompendo-se o marco mas mantendo-se a ilusão de ficção.

Maria da Penha Fernandes (1995: 63) argumenta que

*“é metaficção a ficção que se autoperspectiva e se auto-refere directa ou indirectamente como (produto em) processo, ou seja, como construção-produção, accionando, assim, a capacidade de os sistemas semióticos se autocriticarem pelo exercício da função que, mais que metalinguística, é meta-semiótica.”*

A autora afirma ainda que esta é uma literatura que se mostra consciente do dinamismo existente nas relações estabelecidas entre a ficção e a realidade, pondo em evidência o carácter produtivo do texto ficcional.

De facto, ao desvelarem aos leitores muitas das convenções do jogo da comunicação literária e ao mostrarem-lhes como os textos são construções culturais, deliberadamente marcadas por contextos, por actores e com propósitos de criação de determinados efeitos perlocutivos, estes textos cumprem uma importante função didáctica. Linda Hutcheon (1980), corrobora esta perspectiva afirmando que estas obras possuem um potencial instrutivo, envolvendo os leitores na produção de significados textuais.

Nesta linha, Teresa Colomer (1999: 133-137) defende, ainda, que uma das potencialidades deste tipo de textos é a de permitir ao leitor conhecer os modelos narrativos e poéticos próprios da literatura da sua cultura. Desta feita, estas obras parecem procurar ensinar ao leitor algo acerca da literatura e do seu funcionamento, ajudando-o a reflectir acerca das formas de interagir com o texto, prestando atenção à informação não explicitada, para que este possa mais eficazmente construir e activar

quadros de referência e concretizar protocolos de ficcionalidade, instrumentos úteis para o desenvolvimento de um leitor mais competente e menos ingênuo. Assim, graças a este procedimento técnico-discursivo, o leitor aprende a ler de forma não ingênua, adquirindo competências de tipo crítico que lhe permitirão olhar os textos na pluralidade dos seus contextos e funções, incluindo também a função ideológica (Freire, 1987).

Estas obras de natureza metaficcional são obras que apresentam, a nosso ver, uma clara função lúdica pois envolvem os leitores no jogo com as convenções do texto, mostrando-lhes como são construídas e como funcionam as histórias, proporcionando-lhes momentos de procura/descoberta tão admirados nestas idades e de prazer. A questão do lúdico e das suas potencialidades pedagógicas e culturais foi amplamente estudada por Johan Huizinga (2003: 45) que afirma que

“o jogo é uma actividade voluntária, ou uma ocupação, que tem lugar dentro de certos limites estabelecidos de tempo e lugar, de acordo com regras livremente aceites mas estritamente vinculativas, e que se institui como um fim em si mesmo, sendo acompanhado por um estado de espírito de tensão e de alegria, bem como pela consciência de ser “diferente da “vida normal”.”

Todas as leituras que são capazes de surpreender o leitor, de lhe oferecer uma mais-valia significativa, tornam-se, necessariamente uma fonte de prazer (Ortega, 2005: 84-85). Deste modo, o esperável é que as obras metafissionais sejam capazes de implicar o leitor mais de um modo intelectual do que emotivo. Trata-se de um tipo de implicação guiada pela curiosidade e pelo prazer de descobrir através de que mecanismos é que a narração provoca as expectativas do leitor, ou para entender como é que as narrativas se valem das suas invenções e da sua ruptura, ou como uma narração inicia um diálogo produtivo num nível muito elaborado com outras que a precedem. Como argumenta Teresa Colomer (1999: 135),

“El juego metaficcional de enseñar las cartas de la construcción literaria, el ofrecer al lector unas hojas en blanco que se van creando de modo simultáneo

a su lectura, ese no permitir la lectura inocente del “había una vez” (...) [esta é] una literatura que se construye recordando explícitamente la tradición sobre la que reposa, que vulnera las leyes de cualquier género, (...)que subvierte los mitos que los niños acaban de conocer, que guiña el ojo al lector.”

Se, como vimos anteriormente, as obras de cariz metaficcional são obras que propositadamente subvertem determinadas convenções, parece-nos necessário realçar, tal como fez Ortega (2003), que nestas obras nem tudo pode ser desconstruído, visto que a presença de determinadas convenções ajuda na activação das expectativas dos leitores (Waugh, 1995), sendo que a sistematicidade é importante para que se possa distinguir o marco da sua ruptura.

### **3.4. Características, estratégias e técnicas da metaficção**

As obras de natureza metaficcional são obras que apresentam características muito vincadas, partilhando algumas delas com a estética pós-moderna.

Observando obras metaficcionais, podemos encontrar estratégias plurais que contribuem para o seu carácter auto-reflexivo e narcisista (Hutcheon, 1980).

Patrícia Waugh (1984) defende que estas são obras onde a paródia e a contradição estão amplamente presentes, podendo manifestar-se tanto ao nível micro como macrotextual. Este autor apresenta a *collage* metaficcional como uma das características fundamentais destas obras. A *collage* metaficcional permite lembrar que as normas do discurso literário se podem subverter ao introduzir qualquer discurso, sendo uma das suas formas extremas a saturação intertextual, isto é, a construção da obra de ficção com referências a outras ficções e discursos que parecem incompatíveis, daí resultando um discurso crítico acerca da mesma. Algumas das estratégias mais usuais destes textos, e segundo este autor, são o narrador intrusivo, as experiências feitas ao nível tipográfico, a explícita dramatização do leitor, a total ruptura da organização sócio-

estrutural narrativa, a desumanização das personagens, as duplas paródias, as imagens que se reflectem em si mesmas, a discussão crítica da história dentro da história, a desconstrução contínua das convenções da narrativa, entre outras.

Também Geoff Moss (1992: 56-66) se debruçou sobre a caracterização das manifestações metaficcionalis e enuncia várias estratégias/técnicas associadas a estas: a descontinuidade narrativa surge como negação da continuidade narrativa e coloca a ênfase na participação activa do leitor, pois estas obras auto-reflexivas que, por vezes, apresentam estruturas circulares, convidam o leitor a fazer outras leituras, descobrindo igualmente outras histórias na história maior. Uma outra técnica sobejamente utilizada é o “curto-circuito”. Recorrendo a esta técnica, o autor parece querer *chocar* o leitor expondo-o ao corte/falha que existe entre o texto ficcional e o mundo empírico e histórico-factual, entre a arte e a vida. Igualmente pertinente, é a criação de mundos multidiegéticos ou polifónicos. No pós-modernismo a visão do mundo deixa de ser centrada no homem, pois o seu “eu” é instável e fragmentado. Desta feita, também a forma como este leitor lê não é sequencial, sendo que o conceito de texto é perpetuamente revisto. As obras metaficcionalis enfatizam também a construção do mundo através da linguagem, mostrando a relação existente entre o significado e o significante. Assim, alguns leitores jogam com a linguagem da mesma forma que os falantes inexperientes o fazem para explorar as suas limitações. O prazer do texto é também enfatizado por este autor. Muito do prazer que este tipo de textos proporciona é conseguido através da provocação do leitor. Geoff Moss (1992) apresenta também algumas estratégias que se prendem exclusivamente com o trabalho feito com o texto icónico: o recurso ao *nonsense*, ao apresentar ilustrações impossíveis, a camuflagem de elementos ilustrados, a introdução de alusões que chamam a atenção para a activação do intertexto leitor, os jogos visuais com os pontos de vista, a utilização de ilustrações incompletas que propõem o jogo de as completar, entre outras.

Os estudos de Robyn McCallum (1996: 397-409) foram igualmente importantes nesta área. Este autor conclui que as experiências metaficcionalis têm vindo a crescer no âmbito da literatura de potencial recepção leitora infantil e que as técnicas que define não são por si metaficcionalis, mas combinam-se com outras provocando este efeito. Assim, o autor apresenta-nos como algumas das técnicas metaficcionalis o recurso à intertextualidade e à paródia, sendo a intertextualidade, muitas vezes, utilizada para enfatizar a convencionalidade ou o artifício de determinado textos, discursos, géneros ou convenções. A relação entre o texto focado e o seu intertexto é frequentemente paródica, mas também pode estar ao serviço da indicação de diferentes possibilidades interpretativas aos leitores. A narratologia e a intrusão autoral são outras duas técnicas. Nestes textos enfatiza-se o estatuto da narrativa como verdadeira, comentando-se sobre o próprio processo de contar histórias e explícita ou implicitamente mostrando-se a ficcionalidade das mesmas. Para tal, fazem-se referências à relação entre a vida e a ficção, o narrador dirige-se directamente ao leitor, discutem-se as escolhas narrativas operadas ao nível do material, dos registos, etc, há o recurso à auto-paródia, e, frequentemente introduzem-se notas autorais no decorrer da obra. O recurso a determinadas formas narrativas como o mistério, a fantasia e os jogos é, igualmente, recorrente. O mistério permite envolver o leitor com o texto, e combinado com diferentes focalizadores de personagens, cujos pontos de vista são limitados, parciais e selectivos e que constantemente interpretam mal os eventos, estas estratégias podem ser usadas para se construir leitores implícitos que se encontram numa posição de conhecimento superior. Para tal, recorre-se, por exemplo, a metalepses, ou seja, à transgressão das relações lógicas e hierárquicas entre diferentes níveis de narração. Também o recurso à *mise en abyme*, isto é, uma representação de um segmento narrativo que está introduzido numa narrativa maior e que reproduz um espelho, funcionando como indicação, dando pistas acerca de como a narrativa maior deve ser lida/interpretada, e as estruturas auto-reflexivas é frequente neste tipo de

obras. Nas obras de natureza metaficcional, a construção linguística dos textos e do mundo é deveras importante, pois torna as obras conscientes acerca da sua existência enquanto linguagem recorrendo a estratégias como o jogo paródico com estilos de escrita específicos; o tematizar jogos de palavras; a variação de convenções de impressão e o uso das margens, do rodapé e das epígrafes chamando a atenção para a fisicalidade do texto; e, a mistura deliberada do literário com o extra-literário. Por fim, é também pertinente a construção de narrativas polifónicas e multifacetadas por parte destas obras. As narrativas multifacetadas são construídas a partir de duas ou mais narrativas interconectadas diferenciadas por relações espaciais ou temporais ou por mudanças do ponto de vista narrativo. Por sua vez, nas narrativas polifónicas, os eventos são narrados através do ponto de vista de dois ou mais narradores ou focalizadores de personagens. Estas narrativas permitem a representação de uma pluralidade de vozes narrativas, de discursos sociais e culturais e de uma pluralidade de pontos de vista perceptuais, atitudinais e ideológicos. Não menos frequente é o entrelaçar de uma dupla narrativa, isto é, narrativas com dois narradores são representadas separadamente mas interlaçam-se em capítulos ou segmentos alternados.

David Lewis (1999) e Lucía Borrero (2000) pronunciaram-se também sobre esta temática. Lewis afirma que estas obras metafissionais se caracterizam pelo excesso, pela indeterminação, pois criam situações que ficam sem resolução e que se mantêm duvidosas, e pela ruptura da fronteira narrativa. Por seu turno, Borrero indica como características destas obras a circularidade narrativa, a história dentro da história repetida *ad infinitum*, a antecipação da narração perante o uso da ilustração, o uso simultâneo de vários focalizadores, o emprego de vários planos e perspectivas gráficas, a utilização de múltiplos fios narrativos que adquirem significado ao entrelaçarem-se, entre outros.

Como temos vindo a observar, a metaficção manifesta-se tanto ao nível do texto verbal como ao nível do texto gráfico/icónico, oferecendo, a nosso ver, múltiplas possibilidades de criação ao autor e ao ilustrador

assim como também múltiplas possibilidades de leitura ao próprio leitor, pois

“Se qualquer discurso literário metaficcional é, pelo seu carácter auto-reflexivo, impelido a ostentar, em diferentes graus de intensidade e em diversas amplitudes, a sua *natureza convencional de artefacto discursivo*, tal ostentação é passível de exceder a circunscrição da matéria verbal.”  
(Fernandes, 1995: 98)

Ao folhearmos uma obra de natureza metaficcional podemos deparar com diversas referências intertextuais, que nos vão forçar a parar e a activar determinados quadros de referência de modo a perceber a sua presença neste contexto. Estas referências intertextuais podem ser motivos laterais, mas nunca casuais, pois a sua utilização é uma estratégia para partilhar determinadas mensagens (Diáz Armas, 2003). As referências intertextuais nas ilustrações podem, igualmente, estar ao serviço da construção de uma descontinuidade narrativa no texto. O leitor lê o texto verbal e o texto icónico simultaneamente e de forma descontínua encontrando em ambos informações que, embora possam não ser equivalentes, se complementam e contribuem para que o leitor vá construindo os sentidos do texto. Deste modo, estas referências

“son detalles lanzados como desafios, como placeres añadidos y propios de una literatura múltiple, que traspasa al lector la necesidad de crear la unidad de la narración”. (Colomer, 1999: 139)

No universo da literatura de potencial recepção leitora infantil portuguesa podemos observar esta descontinuidade narrativa na obra de José Saramago, *A maior flor do mundo* (Saramago, 2001), como analisaremos em pormenor mais adiante. Quando o narrador presente se encontra no seu escritório a escrever uma história, que o mesmo chegou a pensar que “seria a mais linda de todas as que se escreveram desde o tempo dos contos de fadas e princesas encantadas”, a rodeá-lo podemos

encontrar fadas, duendes, um panda, um livro que nos fala de gnomos e duendes e outros livros paradigmáticos como *A ilha do tesouro* ou *Moby Dick* que nos remetem imediatamente para um mundo maravilhoso, alertando-nos para a activação de determinados quadros de referência à luz dos quais iremos ler a obra.

Uma outra estratégia utilizada ao nível do texto icónico nas obras metaficcionais prende-se com o rompimento da barreira entre a realidade e a ficção, assinalando a ilustração a sua natureza ficcional. Voltando ao exemplo anteriormente referido, deparamo-nos, a páginas tantas do livro, com uma ilustração de dupla-página que nos mostra, no canto superior esquerdo, uma mão a escrever numa folha de papel o mesmo texto que nós podemos ver mais abaixo impresso. Assim, nessa folha de papel está ser escrita a própria história que o leitor está a ler, havendo neste momento, uma coincidência entre o hipertexto e o hipotexto. Mas será que a mão que vemos a escrever neste papel é a do autor empírico ou a do personagem que nos aparece no início da história dizendo que a vai escrever? A confusão entre os mundos empírico e ficcional é nítida deixando a descoberto a ideia de que todas as histórias são produto de uma construção ficcional.

Nas palavras de Colomer (1999: 135), esta é

“una literatura que se construye recordando explicitamente la tradición sobre la que reposa, que vulnera las leyes de cualquier género, tan pronto como cree que el lector las domina, que subvierte los mitos que los niños acaban de conocer, que guiña el ojo al lector...”

Pela sua natureza estas obras vão causar no leitor um certo estranhamento, abalando as suas expectativas pré-concebidas, solicitando-lhe comportamentos interpretativos de natureza crítica, mais do que um consumo meramente ingénuo e passivo dos textos (Eco, 1989). Este deve estar consciente da sua experiência enquanto leitor pois nestas obras explicita-se que o referente é constituído pelas expectativas do leitor e pelo contexto textual (Ortega, 2003). Deste modo, o leitor, na perspectiva de

uma estética da recepção (Jauss, 1978), é visto como um agente interventor que é capaz de preencher aquilo que o texto sugere, sendo um construtor dos significados textuais, visto que a vida da obra literária só se concebe mediante a participação activa daqueles a quem se destina, desejando-se que estes últimos sejam capazes não apenas de a ler, mas de a compreender criticamente. A ser assim, estes leitores activos vão ser, também, leitores menos inocentes e menos susceptíveis a manipulações (Moss, 1992), que vão desenvolver a sua competência literária, enquanto conjunto de conhecimentos que se activam perante os estímulos textuais, bem como uma das suas componentes essenciais, o seu intertexto leitor (Mendonza Fillola, 2004: 139-143).

Estas são, portanto, obras que na sua dimensão paródica e auto-reflexiva nos dizem muito e, como afirma Fernando Azevedo (2006c: 22),

“estes mecanismos metatextuais encerram em si uma forte perspectiva libertadora, já que, dirigindo o seu olhar a um leitor crítico, o alertam para a possibilidade de ler o mundo de uma outra forma: uma forma não ingénuo, mais consciente e livre, capaz de lhe assegurar ferramentas cognitivas para se eximir aos múltiplos e polifacetados processos de manipulação (...).”

### **3.5. A metaficção no panorama português**

No decorrer dos seus estudos, Geoff Moss (1992: 44-45) questiona-se acerca do facto de haver poucos textos metaficcionais para a infância, argumentando que, a seu ver, parece haver uma certa resistência à inovação, parecendo que a metaficção na literatura de potencial recepção leitora infantil não é desejada pois poderá ser demasiado complexa para o leitor criança. Procurando contrariar esta ideia, Geoff Moss (1992: 45) evoca Charles Sarland (1983: 169-170) que defende que os leitores pouco experientes (nomeadamente as crianças) são bastante competentes ao lidar com todo o tipo de técnicas de contar histórias e, nesta mesma linha, defende que a literatura contemporânea deve ser mais complexa do que a literatura para a infância em quantidade mas não em qualidade.

No panorama português, a presença de manifestações metaficcionalis reitera a afirmação de Moss, pois é escassa, pouco representativa e muito recente, se compararmos com outros países, como a Espanha e a Argentina, onde estas manifestações são bem mais numerosas e significativas.

Existem exemplos de obras de natureza metaficcional tanto ao nível do texto narrativo, como ao nível do texto poético e do texto dramático. No entanto, as obras de natureza dramática são aquelas que maior representação têm no panorama português. Por outro lado, as obras narrativas são as menos representadas, tendência que se nota ao nível de todo o mercado editorial ligado à literatura de potencial recepção leitora infantil e juvenil em Portugal.

Não pretendendo fazer aqui uma explanação promenorizada ou exaustiva, abordaremos apenas alguns títulos que nos parecem pertinentes e excluirmos os títulos que mais à frente apresentaremos como aqueles que foram por nós seleccionados para a nosso estudo de caso.

Ao nível do texto narrativo, podemos encontrar no mercado editorial português obras como *Tomé e o poema*, de Jorge Reis-Sá (2005), que nos brinda com o processo de descoberta da linguagem poética por parte de uma criança; *A biblioteca do avô*, de Maria do Rosário Pedreira (2005), que nos mostra a magia das bibliotecas e dos seus habitantes, os livros, vista pelos olhos de uma criança; *Artur e a palavra mágica*, de Paula Tito (2003), uma reflexão metaficcional acerca do mundo das histórias e dos seus mistérios; *Os livros que gostam de nos contar histórias*, de Fátima Effe e Zé Luís (2005), que nos apresenta uma colectânea de textos acerca do livro, da sua materialidade e do seu conteúdo; e *Histórias do livro activo*, de Conceição Areias (2005), que conta a história da vida de um livro que lança, às crianças, o desafio de o lerem.

No que diz respeito ao texto poético, encontramos obras como *Ler doce ler*, de José Jorge Letria (2004), que nos apresenta uma definição poética dos livros e das suas realidades; *A casa da poesia*, de José Jorge Letria (2003), uma definição poética da própria poesia e do seu mundo; *O*

*g é um gato enroscado*, de José Pedro Mésseder (2003), que não nos parece ser por si só uma obra metaficcional mas na qual encontramos alguns poemas que nos parecem sê-lo, tais como “Um livro”, “Letra”, “Palavra” e “Os heróis dos livros”; e *O limpa-palavras*, de Álvaro Magalhães (2000), uma obra que contém um poema que se nos apresenta como metaficcional e que se intitula “Mistérios da escrita”.

Por fim, no universo das obras dramáticas encontramos duas obras que nos pareceram pertinentes, *Perguntem aos vossos gatos e aos vossos cães...*, de Manuel António Pina (2002), uma obra fortemente paródica e crítica, que nos apresenta o mundo das histórias às avessas; e *Lianor no país sem pilhas*, de Armando Nascimento Rosa (2001), uma desconstrução de Alice no País das Maravilhas, com um cunho fortemente actual.

Procurar inverter o sentido destas constatações é um dos objectivos deste trabalho de investigação, procurando mostrar o valor e as potencialidades das obras desta natureza.



## **CAPÍTULO 4**

### **Literatura Infantil e formação de leitores críticos**

---

“Uma casa sem livros é um  
corpo sem alma.”  
Cícero  
(Ferreira D’Almeida, 1939: 167)



#### **4.1. Conceitualização teórica: os princípios do *Whole Language Approach*)**

Numa era cada vez mais digital, o ler e o escrever parecem estar cada vez mais associados ao cumprimento de tarefas escolares aborrecidas e sem significado, que não provocam deslumbramento, prazer ou interesse.

Desta feita, e porque a escola, por vezes, parece não compreender que o amor à leitura e à escrita não se constrói a partir de actividades rotineiras e simplistas, os relatórios internacionais PISA (Ministério da Educação, 2001) e alguns testes nacionais de aferição (Ministério da Educação, 2002) que procuraram avaliar os níveis de literacia em leitura, têm mostrado que os estudantes portugueses, a frequentar a escolaridade obrigatória, apresentam falhas graves no domínio e exercitação da Língua Materna, tendo Portugal ficado classificado em 26º lugar nos estudos PISA 2000, num conjunto de 40 países.

Quando falamos no desenvolvimento da literacia parece-nos importante que se perceba que esta é algo que se encontra em constante construção, que não é um caminho que tenha uma meta fixa (Sloan, 1991). De facto, ela está apenas a começar quando a criança aprende as noções básicas de leitura e de escrita e envolve/exige um desenvolvimento cumulativo ao longo da vida do sujeito.

Neste processo de desenvolvimento da literacia a tónica é colocada na forma como as competências são desenvolvidas e naquilo que proporciona o seu desenvolvimento. A literacia genuína envolve o domínio rudimentar das competências básicas de leitura mas também, e de forma muito vincada, o desejo de ler e de escrever, a fruição, pois a leitura ou a audição de uma história podem suscitar impactos emocionais fortes nos seus leitores/ouvintes. Glenna Davis Sloan (1991: 10) salienta que a literacia começa no coração e não na cabeça, e acrescenta que

“the truly literate [are the ones], who know from experience the power of written words, because these have made a difference in their lives.”

Em Portugal, assim como noutros países, as crianças foram, durante muitos anos, ensinadas a ler através de métodos muito básicos e unidireccionais. Importava que os alunos dominassem, com certa mestria, um determinado número de competências que aprendiam sequencialmente, sendo que, para tal, iam contactando com materiais de leitura que apresentavam uma sintaxe simplificada e vocabulário controlado. Mas, embora actualmente, haja uma crescente preocupação com o incentivo à leitura, com iniciativas como o Plano Nacional de Leitura, o incremento da rede de Bibliotecas Escolares, a criação do Serviço de Apoio à Leitura, os inúmeros projectos do Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, entre outras (todas elas válidas e que merecem todo o nosso apreço e incentivo), as metodologias observadas em contexto sala de aula continuam a reflectir, na maioria dos casos, os princípios e métodos das metodologias anteriormente referidas.

Opondo-se a esta corrente que tradicionalmente perspectiva o ensino da leitura, da escrita e da oralidade separadamente, de forma fragmentada, surge a corrente teórica do *whole language approach* (Sloan, 1991), apoiando-se na premissa de que a linguagem não se aprende da parte para o todo, mas vice-versa, sendo que todas as funções da linguagem se inter-relacionam e se desenvolvem em conjunto (Smith, 1982; Goodman, 1986). Esta abordagem global e integradora da língua dá os seus primeiros passos nos Estados Unidos, Nova Zelândia, Canadá e Austrália.

A ser assim, e de acordo com esta corrente teórica, a aprendizagem do falar, da leitura e da escrita devem ser integradas e centradas na criança, desenvolvendo-se em situações reais, e dependendo o ensino-aprendizagem da experiência efectiva de cada grupo de crianças. Deste modo, as crianças devem procurar construir sentidos a partir de textos autênticos, não sendo necessários, neste contexto, os manuais escolares, mas devendo abundar materiais de leitura genuínos (Sloan, 1991: 20-26; Cullinan, 2003).

As salas de aula onde são desenvolvidos estes programas integradores apresentam, de acordo com Sloan (1991: 23-26), características muito definidas. Nelas, as crianças e os professores encontram-se diariamente para planejar as actividades do dia, articulando as crianças os seus próprios objectivos baseados nas suas necessidades ou interesses. Há sempre bons livros e outros materiais disponíveis e, apesar de algumas oficinas de leitura serem dirigidas pelos professores, há um tempo reservado diariamente para a leitura de escolhas pessoais tanto por prazer como para recolha de informação. Os professores falam regularmente com os alunos acerca das suas leituras e dos seus escritos, guardando registos da sua evolução. A prática de competências é baseada nas necessidades efectivas de cada aluno individual, seja porque o professor observou nele uma necessidade, seja porque o próprio aluno a sentiu. Pequenos grupos de crianças discutem livros que leram, falando conscientemente de si enquanto leitores. Os professores lêem em voz alta, e tanto eles como os alunos fazem *book talks*<sup>14</sup> de forma a recomendar livros de que gostaram. O ensino da literatura desenrola-se através de um processo indutivo de descoberta a partir dos debates das crianças em pequenos grupos. As pesquisas em livros informativos e de referência são feitas partindo de efectivas situações/necessidades. A escrita, habitualmente suscitada pela leitura, é um processo no qual grupos de crianças trabalham em forma de projectos, em regime de *workshops*, partilhando o trabalho uns com os outros, revendo e rescrevendo. A publicação dos trabalhos das crianças é comum e faz parte da sala de aula ou das bibliotecas. Para a sua avaliação, as crianças mantêm dossiers do seu trabalho escrito desde o início até ao final do ano escolar. Estes são usados para a auto-avaliação e para a avaliação do professor. A ênfase não é colocada no certo ou no errado, mas antes no progresso. Nestas salas de aula, pode observar-se um sistema de aprendizagem cooperativa em grupo

---

<sup>14</sup> Os *book talks* são pequenas palestras nas quais se pretende partilhar algumas breves informações sobre uma determinada obra, procurando suscitar a curiosidade de possíveis leitores. (Souza, Moura & Souza, 2006)

e em pares, visto que os professores não são vistos como a única fonte de assistência e informação disponível.

No entanto, se as aprendizagens partem das experiências/necessidades de cada grupo de crianças, é necessário ter-se em mente que cada uma das salas que estiver envolvida numa perspectiva holística da língua como esta irá ser diferente, pois não há uma grelha aplicável a todas. Nesta perspectiva, cada projecto deve ser desenhado em função das necessidades e capacidade de cada grupo de crianças e progressivamente alterado. Como já referimos anteriormente, as actividades ligadas à linguagem são naturais e reais, e provêm das efectivas experiências das crianças.

Os professores envolvidos nestes projectos, por seu turno, têm o papel de guias, facilitadores, motivadores e mentores neste processo, sendo-lhes quase que exigido que sejam abertos, organizados, flexíveis, envolvidos, interessados e entusiasmados. Eles conhecem bem os seus alunos porque os ouvem e observam para perceberem o que eles necessitam, ajudando-os a crescer. Estes professores percebem que educação tem muito pouco haver com explicação, mas tudo a ver com envolvimento, *engagement*. (Sloan, 1991: 26-27) No entanto, os professores que pretenderem desenvolver um projecto desta natureza terão que perceber que um conhecimento insuficiente da literatura infantil, a incerteza acerca do modo como ensinar literatura, especialmente, acerca de como questioná-la, dúvidas acerca de questões organizacionais como a formação de grupos de trabalho, a integração do currículo, o arquivo de registos, etc, dificuldade em avaliar trabalhos criativos, a falta de confiança na sua habilidade para planificar um currículo, assim como a resistência dos pais ou das próprias crianças, são condicionantes com as quais se irá encontrar certamente (Sloan, 1995).

Hallie Yopp e Ruth Yopp (2006: 146) alertam os professores, relativamente à resistência das próprias crianças, afirmando que

teachers should not be surprised if students do not engage in a grand conversation the first time an activity is attempted. Many children have experienced only gentle (...) inquisitions in school settings. They have learned that there is only one correct answer, that the most verbal students will provide it, or that if they wait long enough the teacher will provide it.

Parece-nos, ainda, importante salientar que a variedade e o equilíbrio são conceitos fundamentais dentro desta visão integral e integradora da língua. Entendemos que seja necessário haver uma certa variedade de tipos de materiais e actividades que se utilizam, e um equilíbrio nas vias mediante as quais comprometemos os alunos nas ditas actividades, para que todos possam ter acesso à aprendizagem (Cullinan, 2003: 130).

Este programa reclama a necessidade da interacção do aluno com textos literários de qualidade, reconhecidos como estrategicamente importantes no desenvolvimento de um leitor competente (Cullinan, 1987; Sloan, 1991; Galda & Cullinan, 1998; Colomer, 1999; Cerrilo, 2002).

Children will become readers only if their emotions are stirred and their imaginations stretched by what they find on printed pages. One way – a sure way – to make this happen is through genuine literature, works that claim consideration because, having something to say, they use language to greatest effect in saying it. (Sloan, 1991: 5)

As crianças só se tornarão leitoras se as suas emoções/imaginação forem espicaçadas por aquilo que está escrito. Mendonza Fillola (2005: 34-35) defende que a educação baseada na literatura infantil tem os seus fundamentos numa premissa que contempla quatro facetas essenciais: existe uma relação vinculativa entre os interesses dos leitores e o desenrolar das capacidades receptoras das crianças; cada obra de literatura infantil tem os seus potenciais leitores implícitos; cada uma das diferentes obras de literatura infantil incide na formação, orientação e ampliação da competência literária pessoal de cada leitor/destinatário; a recepção de cada obra literária dinamiza muitas das capacidades cognitivas e estéticas de um leitor em formação.

A linguagem que as crianças escutam e lêem dá forma à linguagem que usam ao falar e ao escrever. A linguagem que a criança aprende não é só o núcleo das suas futuras possibilidades de fala, mas também é a fonte a partir da qual flui a sua capacidade de compreensão e de expressão. Assim, através do uso abundante de bons livros de literatura, os professores enriquecem o vocabulário das crianças assim como o conhecimento da sintaxe. Isto advém do facto, já anteriormente debatido, de que a linguagem da literatura difere da do uso quotidiano: ela contém um vocabulário muito mais rico e estruturas gramaticais muito mais complexas, bem como é mais variada. Ela faz com que o leitor pense não só naquilo que se diz mas também na forma como se diz (Cullinan, 2003: 20).

A literatura provoca também uma atracção emocional no leitor/destinatário. Ela trabalha com um amplo leque de emoções humanas, e retrata sentimentos que todos experimentamos. Desta feita, os livros fazem aflorar nas crianças os sentimentos, ajudando-as a expressar aquilo que sabem (Cullinan, 2003: 24-25). A ser assim, a participação em experiências de leitura literária faz com que esta seja significativa e agradável, podendo os alunos serem envolvidos de forma mais profunda neste processo, engrandecendo o seu prazer e o seu entendimento da literatura. No entanto, um programa que perspective o ensino da leitura através da literatura e não de pseudo-textos exigirá modificações profundas no currículo e no paradigma escolar. Mas, como realça Patricia Crook (1995: 79), estas modificações não serão um problema se realmente se entender a importância de que se reveste o contacto precoce da criança com textos de literatura infantil de qualidade.

Most of us believe that literature can enlighten and enrich the lives of children. Therefore, it deserves to be at the very center of the school reading program. (Crook: 1995: 79)

Se a literatura é essencial para o desenvolvimento de leitores e escritores que são genuinamente experimentadores de práticas de literacia, ela é também essencial para a educação da imaginação das crianças. Primeiro, porque a própria literatura nasce da imaginação. A literatura ilustra que não há limites para imaginação, criando mundos possíveis, não reais, mas atractivos. Por outro lado, a literatura também apela à imaginação, colocando-a em evidência no processo de interacção leitor/obra literária, pondo os leitores em contacto com as suas próprias capacidades interpretativas. A literatura permite, também, a construção de uma visão social e cultural do mundo em que vivemos (Sloan, 1991: 12-13; Mendonza Fillola, 2005).

A verdade é que não podemos esperar que as crianças falem/discutam aquilo que não experienciaram, nem estas podem estabelecer ligações intertextuais entre várias obras de literatura se não tiverem um conhecimento relativamente vasto de leituras, portanto, o contacto com a literatura é primordial. (Sloan, 1991: 107)

No fundo,

Learning to read is learning to read literature, and learning to write – the other side of the literacy coin – is learning to write through literature. (Sloan, 1991: 179)

Arriscamos dizer que todos os professores que se encontram imbuídos numa visão holística do processo de ensino-aprendizagem, conhecem e percebem o papel crucial que a compreensão tem no ensino da leitura. Os alunos/leitores devem conseguir utilizar estratégias de compreensão de forma autêntica, fazendo actuar múltiplas e adequadas estratégias simultaneamente. Para que o desenvolvimento desta competência seja possível parece-nos ser essencial que as instruções dadas pelo professor durante o processo de compreensão sejam explícitas, mostrando aos alunos/leitores que a leitura é um processo de dialogo com o texto e que os bons leitores utilizam determinadas estratégias e

ferramentas para os ajudar a construir significados. Parece-nos, ainda, fundamental que as estratégias de compreensão sejam modeladas por outros mais experientes, incluindo professores ou pares.

“Students need multiple exposures to good models before they’re able to adapt and internalize the use of a strategy.” (Raphael *et al*, 2004: 30)

As estratégias de leitura de que temos vindo a falar agrupam-se em três categorias fundamentais: as estratégias associadas aos conhecimentos prévios, através das quais os alunos vão recuperar os seus conhecimentos prévios para os ajudar a entrar no mundo criado pelo texto; as estratégias de processamento de texto que se prendem com aquilo que o leitor pode utilizar para fazer sentido com o texto à medida que se movimenta dentro dele; e estratégias de monitorização, estratégias através das quais os leitores tentarão perceber se os significados que vão construindo fazem ou não sentido. (Raphael *et al*, 2004: 32)

No entanto, apesar das vantagens que temos vindo a discutir acerca de um posicionamento central da literatura no projecto de leitura, parece-nos especialmente importante que se perceba que o simples gesto de se introduzir literatura de qualidade na sala de aula não chega, é necessário que se saiba trabalhar com ela e que se perceba que ela deve estar associada a momentos de deleite e de fruição e não de imposição ou dever a cumprir, pois é impensável querer-se fomentar o gosto por algo que se impõe. A chave para se conseguir formar leitores que gostem e que queiram ler é a sedução, é o fazer com que o futuro leitor se deixe arrebatado pelo texto. Como realça Fanny Abramovich (2004: 140),

[a] literatura infanto-juvenil foi incorporada à escola e, assim, imagina-se que – por decreto – todas as crianças passarão a ler... Até poderia ser verdade, se essa leitura não viesse acompanhada da noção de dever, de tarefa a ser cumprida, mas sim de prazer, de deleite, de descoberta, de encantamento...

#### **4.1.1. Livros de Literatura Infantil *versus* Manual Escolar**

O manual escolar parece-nos ser o recurso pedagógico que se encontra mais próximo da sala de aula e, portanto, que merece uma atenção e uma análise mais pormenorizada.

Parece-nos haver uma tendência, por parte dos professores, para se afastarem do Programa propriamente dito aquando da formulação dos seus objectivos de acordo com a sua acção e a sua experiência trabalhando quase exclusivamente com mediadores, entre os quais, os manuais.

[os professores] não se confrontam directamente com o Programa, nem partem directamente dos seus postulados, mas sim através de mediadores que actuam como guias. (Zabalza, 1992:49)

Todavia, uma análise aos manuais escolares de Língua Materna publicados mais recentemente em Portugal permitiu-nos detectar a existência de importantes obstáculos didácticos a uma efectiva aprendizagem da língua na sua omnifuncionalidade semiótica.

O manual de Língua Materna parece inscrever-se numa lógica de facilitismo apresentando-se como um objecto totalitário que pretende cobrir a totalidade das funções de outros livros. Este manual parece exterminar o professor sendo para este um recurso central para organizar os saberes, o modo como explicar e definir as próprias formas de avaliação. Este totalitarismo traz consigo, cada vez mais, saberes limitados, redutores, visto que todos os dias há novos saberes e novas formas de aceder a eles. O facto de hoje em dia haver muitos outros recursos educativos leva a que aquilo que está no manual não seja suficiente nem actualizado. Pretende-se que as aprendizagens sejam activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, respeitando os interesses e as necessidades reais de cada criança. Para que o manual escolar cumpra com a sua função de democraticidade é

necessário que este seja um documento aberto que aponte para recursos fora de si.

Torna-se fundamental, a nosso ver, que os autores de manuais de Língua Materna percebam que na escola não se ensina apenas a ler, escrever e contar. É necessário que à criança seja dada a possibilidade de desenvolver os seus conhecimentos, capacidades, valores e atitudes. Para tal, parece-nos ser de primordial importância que a escola esteja disponível para desenvolver, em colaboração com a criança, uma dimensão pessoal, uma dimensão de aquisições básicas e intelectuais fundamentais e uma dimensão para a cidadania. A criança é um ser individual, intelectual e social e é como sendo um todo que ela deve ser perspectivada na escola.

É fundamental que na escola se aposte cada vez mais no desenvolvimento de atitudes, capacidades e competências numa lógica de educação para a literacia, que se define como

“a state of becoming, not a point to be reached.(...) What is important [about literacy] is how the skills are developed and what nourishes their development.” (Sloan, 1991: 4)

Num mundo de informação a incapacidade de ler determinadas formas e tipos de material escrito gera desvantagens e dependências.

Os manuais escolares (Simões, Souza e Azevedo, 2006; Sousa, 2000), ainda que sejam frequentemente apresentados como objectos pedagógicos pretensamente neutros e naturais, as selecções que operam de textos e de autores, assim como as práticas de língua que, por via dessas selecções e das formas de interrogar os textos, explicitamente convalidam, surgem-nos como objectos capazes de condicionarem, de forma decisiva, os seus leitores. De facto, formatando actividades e validando práticas, os textos e as formas de os interrogar contribuem para a legitimação de determinados modos de ler e para a valorização de determinados comportamentos interpretativos por parte do leitor.

De um modo geral, existem nos manuais escolares contemporâneos textos literários com reduzida dimensão e com cortes que nem sempre estão devidamente assinalados.

“E como se pode estabelecer uma relação boa e gostosa com a literatura quando se trabalha em cima de textos assim (...)?” (Abramovich, 2004: 141)

Os textos são frequentemente adaptados traduzindo-se essas adaptações, usualmente, numa autêntica destruição e banalização da complexidade estrutural do texto literário: os textos são reduzidos, simplificados ou objecto de uma reescrita pela qual o estilo original e único é profundamente alterado. Muitos dos percursos simbólicos e conotativos são postergados e o texto literário enquanto linguagem com a marca do estético, como enfatiza Fernando Azevedo (2006a), é profundamente abalado. Por vezes, ocorre também que o texto visual e plástico, que acompanha o texto verbal e que supostamente com ele deveria manter uma relação de solidariedade semiótica, contribuindo para uma expansão e um alargamento das leituras possíveis do texto, coloca em causa esse princípio da pluri-isotopia, condicionando, de forma negativamente redutora, o texto literário: as ilustrações não se apresentam como semioticamente relevantes, não são coerentemente integradas na globalidade do discurso, nem tão pouco contribuem funcionalmente para a expressividade do mesmo.

Um outro aspecto detectado por vários estudos (Sousa, 2000; Simões, Souza e Azevedo, 2005), prende-se com o facto de em vários manuais analisados se detectar a impossibilidade de os textos dos manuais originarem *outras* leituras. A quase completa ausência de fontes de autoria (edição, editora, data, ...) faz com que a possibilidade de estabelecimento de uma relação frutificante com os textos e os autores seja posta em questão e com que a aproximação texto-leitor e a própria motivação para o prazer da leitura se vejam, por força destes constrangimentos dos manuais

escolares, fortemente derogadas. A ser assim, o leitor não é familiarizado com os autores o que o poderá impedir de reconhecer estes noutros textos.

Este tipo de abordagens pressupõe um leitor que assume um papel passivo no processo de compreensão/adesão ao texto, um leitor acrítico, receptáculo de informação, que não negoceia ou discute sentidos.

Por outro lado, no que diz respeito aos dispositivos discursivos que acompanham os textos literários presentes nos manuais escolares, e em particular, os questionários de interpretação, é-nos possível verificar, após uma análise cuidada, que os textos literários raramente são percebidos como tal. As suas linguagens, enquanto signos deliberadamente construídos com a marca do estético, não são tidas em conta. Os textos são maioritariamente tratados na sua univocidade, omitindo-se as suas dimensões pluri-isotópicas e polissémicas (Simões, Souza e Azevedo, 2005), não permitindo ao leitor experimentar uma relação afectiva com o texto literário, na acepção que lhe é atribuída por Mercedes Gómez del Manzano (1987: 102).

Ora, desta forma, e pela forma como o leitor é convidado a olhar e a perceber o texto, este não interage, efectivamente, com ele, pois os textos encontrados nos manuais, de uma forma geral, são encarados como fragmentos de informação referencial ou factual onde se buscam dados literais e objectivos.

Negando-se o acesso da criança a um contacto frutivo com a linguagem metafórica, é recusada à criança a possibilidade de se ir familiarizando com os usos pragmáticos da língua. Impedida de experimentar a exploração criativa das múltiplas potencialidades do sistema modelizante primário, a criança não acede, de facto, a um conhecimento da língua na sua omnifuncionalidade semiótica, além de que a conquista de um pensamento divergente e criativo<sup>15</sup> é também claramente posta em causa (Azevedo, 2002: 289-316).

---

<sup>15</sup> Efectivamente, impedida de exercitar uma actividade cognitiva mais complexa, que supõe um intenso trabalho cooperativo de preenchimento de “espaços em branco” (Eco, 1993), a criança não alarga a sua “competência enciclopédica” nem exercita um pensamento autónomo e divergente. A este propósito, cf. Luís Sánchez Corral (1995: 33)

Se analisarmos com atenção as actividades que se encontram nos manuais escolares de Língua Portuguesa do 1º ciclo do Ensino Básico, facilmente percebemos que estas são actividades que se baseiam na identificação e repetição de informação textual, na paráfrase da mesma procurando conduzir o leitor para uma interpretação pré-definida e única. É pedido ao aluno que valide e consinta interpretações de outrem.

Assim, nesta perspectiva, a maioria destes manuais escolares não contribui, de facto, para a formação de verdadeiros leitores. A não adequada compreensão daquilo que é a língua e a sua omnifuncionalidade faz com que aquela seja, de um modo geral, maioritariamente percebida exclusivamente na sua dimensão utilitária e funcional, recusando-se os seus usos expressivos, simbólicos ou metafóricos. Ainda que estes estejam presentes em textos literários de qualidade, a tais usos é-lhes ostensivamente negada pertinência pelo modo como os questionários são construídos, vetando-se, assim, um adequado desenvolvimento da capacidade de literacia, factor determinante no seu sucesso escolar e social futuros<sup>16</sup> (Simões, Souza e Azevedo, 2005). A não apresentação, por parte dos manuais, de alternativas linguisticamente e culturalmente enriquecedoras relativamente aos usos e às práticas da língua de que os alunos já são detentores revela-se socialmente gravoso, uma vez que não lhes fornece os instrumentos através dos quais, autonomamente, eles poderão aceder a uma modificação dos seus meios de existência nem tão pouco lhes assegura a possibilidade de acesso consciente e participativo ao exercício efectivo da cidadania (Azevedo, 2003b).

Ora, o fomento deliberado e intencional de uma tal noção pode ter consequências extremamente graves. Glenna Davis Sloan (1991) interroga-se acerca do modo como tais convites para passeios nos bosques da ficção poderão, alguma vez, motivar os alunos para uma adesão voluntária e emocional ao texto literário. Frustrando o crescimento imaginativo, recusando ensinar a ler com inteligência e finura, os questionários de

---

<sup>16</sup> A este propósito, cf. Azevedo (2003b), “Estudos literários para a infância e fomento da competência literária”.

interpretação de modo algum despertam no leitor a fome da leitura, condição para uma promoção genuína da literacia.<sup>17</sup>

Na perspectiva de Fernando Azevedo (2006a), a solução passa, ora por eliminar as linhas de auxílio à leitura, apresentando os textos literários em estado puro, sem propostas de actividades redutoras, ora por as reformular adequadamente, tendo por base um conhecimento profundo e reflectido acerca daquilo que é a língua e acerca daquilo que são os modelos hermenêuticos da literatura para a infância. Temos consciência de que esta é uma tarefa árdua, mas, atendendo ao importante papel que os manuais escolares desempenham na conformação das comunidades leitoras, é aí que reside, a nosso ver, uma das mais importantes chaves para o sucesso escolar e social futuro das nossas gerações. (Dionísio, 2000)

E quem diz intervir ao nível dos dispositivos discursivos que acompanham os textos, diz também redefinir os lugares e os papéis atribuídos ao texto, ao leitor e à leitura em contexto pedagógico, aceitando e promovendo, por exemplo, o direito à aventura individual sobre a linguagem.

Ao professor cabe, provavelmente em primeira instância, a maior responsabilidade por estas falhas: sendo o mediador, por excelência, da relação aluno-texto, ele tem necessariamente que possuir um conhecimento profundo acerca da língua e do funcionamento dos seus diversos dispositivos estilísticos e retóricos, dominando também as formas de a transformar pedagogicamente em objecto explícito de ensino e de aprendizagem (Simões, Souza e Azevedo, 2005). Efectivamente, tendo em conta que os usos da língua decorrem não só dos textos que se seleccionam e se privilegiam, como também das exercitações que, em contexto pedagógico, se reconhecem como oportunas, é fundamental que o professor adquira, ao longo da sua formação, um rigoroso e sólido suporte científico em estudos literários e em estudos linguísticos e que,

---

<sup>17</sup> “The truly literate are not those who know how to read, but those who read: independently, responsively, critically and because they want to.” (Sloan, 1991: 4)

concomitantemente, se possa exercitar no domínio da leitura e da interpretação textual, aspectos não dissociáveis de uma didáctica da escrita e do texto, tornando-se fundamental anular a tendência que muitos professores do Ensino Básico manifestam em repetirem os exercícios de receituário publicados pelos manuais, buscando normalizar, como, *todas* as leituras possíveis do texto literário e impedindo os seus alunos de descobrirem uma escrita e uma leitura criativas (Azevedo, 2002).

#### **4.1.2. A mediação leitora**

Decorrente do ponto anteriormente discutido, parece-nos importante salientar que urge, por conseguinte, apostar numa formação profissional que habilite os docentes, bibliotecários, animadores e todos os profissionais ligados ao ensino e dinamização da leitura, no fundo os mediadores leitores, para a problematização de situações de aprendizagem, buscando as formas mais eficazes de criar, junto dos seus alunos/destinatários, ambientes estimuladores e enriquecedores susceptíveis de os motivarem para o gosto pela leitura e para a aprendizagem da língua na sua omnifuncionalidade semiótica.

Quando nos debruçamos sobre a relação existente entre a criança leitora e o texto literária devemos perspectivá-la, segundo Fernando Azevedo (2006b: 12), de forma triádica: leitor criança, texto e leitor adulto. Também Colomer (1999: 194) partilha desta mesma opinião afirmando que

“el descubrimiento de los libros se produce de forma evidente en el triángulo formado por el niño “pre-lector”, el libro y el mediador adulto.”

Esta é também uma relação indirecta e assimétrica (Nikolaeva, 2005: XV), pois surgem os mediadores adultos no processo que, possuindo uma competência literária e estratégias leitores mais desenvolvidas, vão mediar esta relação. Desta feita, este processo de mediação leitora é

unilateral, é sempre o adulto em relação à criança, havendo uma superioridade e uma presença maciça do adulto (Zilberman, 2003: 52), pois é este que escreve, escolhe, compra para as crianças. Esta é uma mediação produzida pelo gesto e pelo olhar do adulto.

De acordo com Pedro Cerrillo (2006: 35-37), a figura do mediador é essencial devido à existência de diferentes e progressivos níveis de compreensão leitora e de recepção literária das crianças e jovens leitores. Esta é uma figura que surge

“como ponte ou enlace entre os livros e esses primeiros leitores, propiciando e facilitando o diálogo entre ambos;” (Cerrillo, 2006: 35)

O mediador adulto é o primeiro receptor do texto, sendo o leitor criança o segundo. O mediador adulto vai, então, procurar facilitar a leitura das obras de literatura infantil aos leitores criança que são seres que ainda estão em desenvolvimento. No entanto, como já fizemos referência anteriormente no capítulo II, esta figura não vai substituir a escolha do leitor ou a sua anexação a uma obra, mas antes vai procurar tornar essas escolhas mais conscientes, colocando o leitor criança em contacto com múltiplas possibilidades.

A estes mediadores são-lhes atribuídas funções bem definidas: eles devem facilitar a criação e fomentar hábitos leitores, ajudar a ler pelo prazer da leitura, orientar as leituras extra-escolares, coordenar e facilitar a selecção das leituras segundo a idade e o interesse dos destinatários, e preparar, desenvolver e avaliar actividades de animação à leitura reflectidas e sistemáticas (Cerrillo, Larrañaga, Yubero, 2002; Cerrillo, 2006).

Mas também lhes são exigidos determinados requisitos de formação que tornarão possível uma mediação leitora mais eficaz e produtiva. O mediador adulto deve ser, acima de tudo, um leitor habitual; deve partilhar e transmitir o prazer pela leitura, conhecer o grupo a que se dirige e manifestar capacidade para promover a participação dos elementos deste; deve acreditar firmemente no seu trabalho, assumindo

um compromisso com entusiasmo e profissionalismo; deve possuir imaginação e motivação; deve ser capaz de aceder a informação suficiente e actualizada, possuir uma formação literária mínima e formação nas áreas da Educação e da Didáctica que lhe possibilite, entre outros, conhecimentos sobre o processo leitor e as habilidades que facilitam a leitura; deve, também, conhecer um cânone de leituras literárias, à margem do cânone escolar, e a teoria e a prática das técnicas de animação leitora; por fim, deve ter conhecimento acerca da literatura infantil, dos seus mecanismos editoriais e da sua contextualização histórica (Cerrillo, 2006: 37-40).

A ser assim, quando procedem à selecção de obras literárias, os mediadores devem ter em conta a adequação à idade dos leitores, procurando dar uma orientação e não uma restrição, pois os fracassos nas primeiras leituras tenderão a criar barreiras de difícil superação posterior, entre livros e crianças. Aquando da selecção destas obras, os mediadores devem também ter em conta as características psicológicas e sociais do leitor, o nível de leitura e de compreensão leitora do destinatário, as variações do contexto em que se vai estabelecer a relação livro/leitor e as características dos próprios livros, como por exemplo, a edição, o aspecto gráfico, as páginas, as ilustrações, os assuntos, etc (Cerrilo, Larrañaga, Yubero, 2002; Cerrillo, 2006).

No entanto, o trabalho do mediador não é fácil, principalmente, no contexto escolar, onde surgem, com frequência, algumas dificuldades, como sejam, a insistência na aprendizagem dos mecanismos lecto-escritores como uma actividade mecânica, sem a necessária atenção aos aspectos de compreensão; a tendência para identificar “livro” com “manual escolar” ou “livro de texto”; a excessiva instrumentalização da leitura, isto é, o seu uso para a aprendizagem de outros conhecimentos como a história, o contexto, o estudo do meio, etc; a excessiva consideração da leitura como uma actividade séria e a facilidade com que se associa “séria” com “aborrecida”; a não sempre adequada selecção de leituras por idades; a falta de ambientes de leitura no contexto extra-escolar da criança; os

insuficientes fundos bibliotecários escolares e a falta de profissionais bibliotecários que trabalhem nas bibliotecas (Cerrillo, 2006: 37).

Teresa Colomer (1999: 194-198) defende que para que a mediação seja eficaz na formação literária é necessário que os mediadores sejam capazes de estabelecer uma relação afectuosa e relaxada com os leitores criança, mostrando o seu próprio gosto pela leitura de forma a podê-lo criar nas crianças, lendo o texto de maneira a que esta se possa familiarizar com as formas escritas da linguagem, percebendo que é através do escrito que a história se constrói. O mediador deve também ser capaz de ajudar a criar os mecanismos de antecipação próprios da leitura, mostrar aos leitores que a sua implicação afectiva com o texto é uma parte importante da leitura literária. Ensinar os leitores a fixar a sua atenção em detalhes importantes da história é outra das suas responsabilidades, assim como favorecer a interrogação e ampliação do mundo do leitor à luz daquilo que ocorre na obra, estabelecendo conexões entre a vida da criança e o mundo do texto. No momento da mediação, a criança leitora deverá ter tempo para interrogações e comentários que possam surgir e para que se acostumar à forma do próprio livro.

A mediação de uma obra literária deve permitir o desenvolvimento, segundo entendemos, de um potencial crítico que lhe permita envolver-se na história, relacionando-a com o seu mundo pois é importante que as aprendizagens sejam significativas para a criança e para que tal aconteça, acreditamos que seja necessário que elas tenham alguma ligação ao seu mundo, àquilo que a criança conhece. Pensamos que a mediação de um livro de literatura deve envolver uma conversa com as crianças sobre o lido, uma discussão da história, do ritmo, do início e do fim da mesma, das personagens, da capa, do tipo e tamanho das letras, do próprio formato do livro, entre outros aspectos relevantes, que vão permitir à criança que a partir desse momento ela possa

“pensar, duvidar, se perguntar, questionar...[possa] se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar

de opinião...[...] POIS É PRECISO SABER SE GOSTOU OU NÃO DO QUE FOI CONTADO [ou lido], SE SE CONCORDOU OU NÃO COM O QUE FOI CONTADO<sup>18</sup> [ou lido]...” (Abramovich, 2004: 143).

#### **4.1.3. Na pista de Yopp & Yopp: *literature-based reading activities***

Mergulhados num espírito inovador e de alteração de paradigmas, e influenciados por teorias holísticas que contêm uma visão integral e integradora do processo de ensino-aprendizagem, alguns teóricos americanos e canadianos propuseram um programa de leitura fundamentado na literatura (*literature-based reading program*). Nestes países, este programa foi bastante bem aceite e, actualmente,

“tal program faz parte dos seus documentos oficiais, que apoiam e subsidiam, através de formação docente e material de leitura, o uso de literatura para a formação de leitores.” (Souza, Moura & Souza, 2006:66)

Duas das teóricas que defenderam desde cedo este programa foram Hallie Kay Yopp e Ruth Helen Yopp (2006). Estas autoras baseiam o seu programa de leitura fundamentado na literatura nas permissas de que a literatura de qualidade é uma componente essencial para a aprendizagem em sala de aula e de que os professores devem envolver os seus alunos em pensamentos complexos e estruturados acerca da literatura, estabelecendo relações com esta, e respondendo à literatura de uma forma que enriqueça a sua vida (Yopp & Yopp, 2006: vii). Nesta perspectiva, os alunos levarão para o texto literário, pontos de vista, experiências e contextos únicos aquando da leitura, estando a interacção social no centro da aprendizagem, no fundo, os alunos deverão ser capazes de se trazerem para dentro da literatura.

Quando Yopp & Yopp analisam os objectivos do desenvolvimento da literacia, que enunciam como sendo a construção das habilidades do leitor

---

<sup>18</sup> Maiúsculas no original.

para aprender com o texto, o expandir a sua competência para pensar de forma mais ampla, profunda e crítica os conteúdos de um texto, o promover respostas pessoais, o nutrir o desejo pela leitura, e o desenvolver leitores para a vida que conseguirão utilizar a informação de textos para satisfazer os seus interesses e necessidades pessoais e participar sabiamente na sociedade, afirmam que “the value of literature becomes obvious.” (Yopp & Yopp, 2006: 2) Sem textos autênticos e provocadores e contextos de aprendizagem significativos, o desenvolvimento de uma literacia de qualidade parece-nos não ter condições para acontecer.

“Literature should be at the heart of our literacy programs. (...) literature inspires us and informs us; it nurtures our imaginations; it moves us to laughter, to tears, and to action.” (Yopp & Yopp, 2006: 12)

As mesmas autoras defendem ainda que este programa de leitura fundamentado na literatura é influenciado por três correntes teóricas fundamentais: a teoria do *Reader Response Criticism*, a teoria cognitivo-constructivista e a teoria sociocultural. (Yopp & Yopp, 2006: 2-4)

A teoria do *Reader Response Criticism* enfatiza que aquilo que o leitor traz para o processo de leitura é importante e que sem um leitor os textos são apenas marcas tipográficas numa página.<sup>19</sup> As experiências, sentimentos, crenças, atitudes, conhecimentos do leitor influenciam a sua leitura de um texto e são influenciados pelo próprio texto, num processo recursivo. No momento da leitura há uma transacção entre o leitor e o texto, e esta depende da atitude do leitor perante o texto, sendo que esta atitude varia de texto para texto, de situação para situação e de momento para momento. Os teóricos do *Reader Response* argumentam que os alunos devem ter muitas oportunidades de responder de forma estética à literatura. Por seu turno, os professores influenciados por esta teoria defendem que os leitores trazem diferentes *backgrounds*, experiências, entendimentos e atitudes para as suas leituras. Estes educadores

---

<sup>19</sup> Princípio também defendida por Frank Smith (1982, 1990).

acreditam que a leitura é uma experiência acompanhada por emoções e significados. Os professores respeitam diferentes interpretações do texto, rejeitando a noção de uma única resposta correcta, e apoiam os alunos na reflexão e revisão das suas interpretações, provocando-os para visitar os textos e discutir as suas ideias com os seus pares.

Por outro lado, a teoria cognitivo-constructivista (Graves, Juel & Graves, 2004) enfatiza a importância do leitor no processo de leitura. Os leitores possuem redes de conhecimentos e experiências complexas que vão aumentando à medida que constroem o seu entendimento de uma selecção de leitura. Portanto, dois leitores não constroem exactamente as mesmas interpretações. O processo de leitura possui uma natureza activa, sendo a construção de interpretações o resultado de um trabalho cognitivo. Os professores influenciados por esta teoria proporcionam aos alunos momentos para que eles pensem acerca do que já sabem e para que acrescentem a sua rede de conhecimentos de várias formas. A experiência de leitura é vista como subjectiva.

Por fim, a teoria sociocultural (Vygotsky, 1978) valoriza a natureza social da aprendizagem, defendendo que esta é fundamentalmente um processo social, sendo que, desta feita, as interacções estabelecidas entre individuos são fundamentais. Promovendo a interacção entre os alunos, promove-se o desenvolvimento da compreensão. Os alunos devem negociar e debater as suas interpretações e compreensões com os seus pares. Mas esta discussão deve ser descentralizada, sem que o papel do professor seja enfatizado. Nesta perspectiva, as discussões são dirigidas pelos alunos e guiadas pelas suas respostas aos livros. Estas são também situações em que os alunos estarão mais à vontade pois não são situações de discussão directa entre aluno e professor, mas entre pares.

Este programa de leitura divide-se em três momentos essenciais: as actividades antes da leitura, as actividades durante a leitura e as actividades depois da leitura, cada um com objectivos específicos (Yopp & Yopp, 2006: 6-12).

Com as actividades antes da leitura o professor poderá adquirir informação útil acerca da preparação dos seus alunos para interagirem de forma significativa com obras seleccionadas. Elas, de uma forma geral, visam a promoção de respostas pessoais e afectivas, mostrando aos alunos que as suas experiências, ideias e conhecimentos são importantes, pois

“when students learn that what they bring to the text is valued, they are likely to continue to bring themselves to the text.” (Yopp & Yopp, 2006: 18)

Pretende-se também activar e construir conhecimentos do mundo e desenvolver a linguagem, estabelecendo objectivos para as actividades posteriores, o que irá despertar a curiosidade e a motivação dos alunos para a leitura e formularão hipóteses que durante a leitura serão ou não confirmadas.

São exemplo destas actividades os guias de antecipação alargada<sup>20</sup>, que permitem ao leitor pensar e dar a sua opinião acerca de um assunto ou ideia que mais tarde será explorado; os opinários/questionários, que visam sondar os conhecimentos dos alunos e fazer um relato prévio de experiências, opiniões e ideias acerca de um determinado assunto; as caixas ou cestas literárias, que proporcionam aos leitores pistas acerca da leitura, espicaçando a sua curiosidade e convidando à especulação acerca das personagens, acontecimentos, cenários, etc; os *book bits* (retalhos de livros), que permitirão aos leitores inferir informação acerca da história, partilhando as suas opiniões com os colegas, antes mesmo da interacção com o texto; as tabelas de contraste, que ajudam os alunos a organizar ideias acerca de temas contrastantes; os mapas semânticos, que servem para activar e organizar conhecimentos prévios; as tabelas K-W-L (*know, what to know, learned*), que permitem aos alunos, num exercício rápido, perceber e organizar aquilo que já sabem acerca de um tópico, e aquilo que querem saber acerca deste, procurando perceber que perguntas deverão fazer para adquirir tal informação; exercícios de prever-predizer-

---

<sup>20</sup> A tradução do nome das actividades é da nossa responsabilidade.

confirmar, que possibilitam a elaboração de previsões acerca de tópicos e da linguagem que irá aparecer no texto seleccionado; as experiências concretas, visando a exploração de objectos ou material visual relacionado com o texto que irá ser lido; exercícios de escrita rápida acerca de experiências e escrita de alta velocidade que promovem nos alunos a capacidade de estabelecer ligações entre os seus conhecimentos e experiências e a informação textual, entre muitas outras.

Por outro lado, as actividades durante a leitura têm como objectivo central que o aluno perceba o texto e as relações que estabelece com ele. Estas actividades permitem facilitar a compreensão do texto, sem que isto signifique simplificar o texto mas antes munir os alunos de “instrumentos” que lhes permitam compreendê-lo, questioná-lo, focalizar a sua atenção para que não se disperse na presença de informações variadas, encorajar reacções/participação/partilha para o surgimento de novas ideias e permitir respostas pessoais que surjam do cruzamento da informação textual com a informação do mundo histórico-empírico factual, colaborando na construção de sentidos e interpretações.

“During-reading activities that invite students to bring themselves to the literary experience, listen to the points of view of others, reflect on their own responses, and make connections between their lives and ideas in the text are critical to supporting aesthetic stances to reading.” (Yopp & Yopp, 2006: 60)

Algumas das actividades que se podem realizar neste âmbito são os círculos literários, onde se pretende encorajar os alunos a fazer uma leitura estratégica, a negociar significados com os seus pares e a dar respostas pessoais, assumindo cada elemento um papel específico (director de discussão, conector, o enriquecedor de vocabulário, etc) que é de natureza rotativa; os mapas literários, que permitem um aprofundamento da compreensão dos leitores no sentido em que os ajuda a identificar e a organizar informação que eles julgam ser importante ou interessante; os mapas de personagens, que possibilitam a análise de personagens e as

suas relações umas com as outras; as teias de personagens, que são semelhantes aos mapas de personagem, mas nestes os leitores recolhem informação textual para comprovar determinados traços da personagem, os gráficos organizadores, que ajudam na compreensão das estruturas textuais e do conteúdo; os mapas de perspectiva da personagem, que permitem aos alunos pensar acerca de determinados elementos da história partindo de mais do que um ponto de vista; os diários de leitura, que se configuram em registos do trabalho realizado, existindo diversos tipos (diários de dupla entrada, diário de pares, diário de personagens, etc) e promovendo todos eles reacções e respostas pessoais à leitura; as tabelas de sentimentos, que permitem identificar e descrever diferentes pontos de vista; entre outras.

Por fim, as actividades realizadas após a leitura pretendem provocar reflexões, facilitando a análise e a síntese e promovendo respostas pessoais e conexões com ideias, temas e valores ideológicos encontrados no livro, o que suscita o prazer da leitura, estimulando uma relação efectiva com o texto, passando a leitura a ser vista como uma actividade significativa para os envolvidos.

Após a leitura são diversas as actividades que se podem realizar: os gráficos de polos opostos, que permitem aos alunos pensar acerca das personagens, analisando o comportamento destas e a linguagem do autor; a partilha de passagens/citações significativas, possibilitando ao leitor voltar ao livro e identificar ideias, eventos e estratégias retórico-discursivas que considere interessantes para partilhar com os seus pares; os boletins literários/ pautas de notas literárias, utilizadas para que os alunos pensem e discutam acerca das personagens; os esquemas de argumento, que proporcionam ao leitor um formato visual para organizar e analisar o argumento de uma história; os diagramas Venn, que facilitam a compreensão e a comparação entre duas ou mais personagens, eventos, livros, entre diferentes personagens de diversas obras do mesmo autor, ou entre personagens e o leitor; as tabelas de livros, para que possam analisar diferentes livros de um mesmo autor, que retratem o mesmo tópico,

podendo também ser feita a comparação com livros de diferentes autores mas que nas suas obras tratam do mesmo tema; as respostas poéticas, que convidam os alunos a captar a essência da leitura realizada e a expressá-la criativamente, e muitas mais.

Saliente-se que todas estas actividades desenhadas por Yopp & Yopp (2006) são apenas propostas, guias, que não necessitam de ser seguidas como se de receitas se tratassem. Elas lançam pistas, mas a adaptação a cada turma, situação, obra, contexto é da responsabilidade de cada professor que resolve lançar-se na aventura de realmente passear no mundo da literatura com os seus alunos, envolvendo-os efectivamente neste processo.

Este professor tem diversas responsabilidades dentro deste programa. Ele terá que ter um vasto e actualizado conhecimento acerca da literatura infantil, pois a familiarização é um primeiro passo para ultrapassar a dificuldade com que nos deparamos quando pretendemos partilhar boas leituras, assim como deve proporcionar aos leitores criança o acesso a uma grande variedade de textos de literatura infantil, criando para o efeito uma boa biblioteca de turma e seleccionando obras que reflectam uma diversidade de géneros, temas, interesses e graus de dificuldade. O professor deve ser também capaz de proporcionar tempo para a leitura e para a discussão de obras, sendo dada aos alunos a oportunidade de falar acerca dos livros, partilhando com prazer relatos de momentos da sua vida que, por determinadas razões, lhes proporcionaram alegrias, satisfação, interesse. Assim se o contacto com a leitura for ele próprio um momento de prazer e de enriquecimento, a experiência pela qual se passa deve poder ser partilhada com os outros, relatada e discutida. Também será importante que as crianças possam envolver-se em experiências de leitura em grande grupo, pequeno grupo, em pares e individuais, pois cada uma delas tem os seus objectivos específicos. Ao professor pede-se também que procure estabelecer uma atmosfera de confiança, pois desta forma, os alunos irão partilhar de modo genuíno as

suas ideias, experiências e sentimentos, respeitando as opiniões e interpretações dos outros.

Por tudo isto, e em traços muito gerais,

*“literature-based implies a movement (...) away from the exclusive use of the basal reader and toward teaching and learning through children’s literature, both fictional and factual.”* (Sloan, 1995: 2)

#### **4.1.4. Em conversa com Fountas & Pinnell: *Ohio State University programme***

Também inspiradas por um programa de leitura integrador e fundamentado na literatura, Irene Fountas e Gay Sue Pinnell desenvolveram algumas pesquisas na *Ohio State University*. Estas autoras defendem que os alunos deverão ser capazes de se ver como leitores e escritores que se envolvem com outros leitores e outros escritores numa comunidade de leitores, que Frank Smith (1988), já anteriormente, denominava de *literacy club*.

Desta feita, o currículo deve fundamentar-se nas necessidades e nas experiências das crianças. Os alunos devem ser capazes de perceberem no contexto de aprendizagem a forma como as suas vidas se ligam com a sociedade em geral e como são limitadas por essas sociedades (Bigelow *et al*, 1994).

Fountas e Pinnell (2001) defendem que dentro de um programa de desenvolvimento da literacia, e mais concretamente, dentro do ensino e aprendizagem da leitura, há três contextos que se inter-relacionam: (1) a leitura independente, (2) a leitura guiada e (3) os círculos literários.

Sendo um dos elementos de um programa de leitura fundamentado na literatura, a leitura independente consiste na estimulação dos alunos para lerem textos individualmente, geralmente textos que reflectem as suas próprias opções e escolhas, procurando aumentar o tempo de leitura do aluno, possibilitando-lhe a prática da leitura, assim como um

melhoramento das suas competências de leitura. A leitura independente não é um momento de leitura direccionada numa aula, mas antes é um momento de aplicação das capacidades aprendidas em aulas de ensino direccionado. Este é um momento de exploração e experimentação individual, e é, acima de tudo, um momento de prazer. Ler, como vimos, é uma competência complexa que se desenvolve através da prática efectiva com materiais de leitura genuínos e não através do preenchimento de livros de exercícios. Portanto, a vertente da leitura independente é absolutamente necessária (Sloan, 1991: 112).

Este momento apresenta uma estrutura definida mas deve ser diariamente adaptada para corresponder às necessidades e aos desafios que vão surgindo. Ele inicia-se com um *book talk* que não deve demorar mais do que dois a três minutos e que

“tem como objectivo acender o interesse dos alunos e introduzi-los a novos textos. (...) na realidade, o *book talk* é um breve comercial para um livro.”  
(Souza, Moura & Souza, 2006: 67)

De seguida, passa-se à *mini-lesson*, uma parte explícita de ensino que tem como objectivo primordial ajudar o aluno a fazer um trabalho mais produtivo com o texto literário, pois o que vai ser ensinado vão ser estratégias e habilidades de leitura que vão permitir que o aluno foque a sua atenção nos elementos do texto. Cada *mini lesson* ensina apenas um conteúdo relativo ao texto literário.

Depois, o aluno faz a sua leitura individual e produz a sua resposta escrita para, posteriormente, partilhar a sua leitura em grupo e para fazer a avaliação da tarefa.

No que diz respeito aos círculos literários, estes são momentos durante os quais os alunos são agrupados para debaterem seriamente obras literárias, partilhando as suas questões, os seus pontos de vista e as suas respostas emocionais ao lido.

“By sharing meanings and listening to multiple perspectives, they come to understand texts in a deeper, more fully developed way than they can on their own. Through literature study, also begin to improve their own writing.”  
(Fountas & Pinnell, 2001: 252)

Através destes círculos literários pretende-se aumentar o gosto pela leitura, fazendo com que os alunos se tornem conscientes do valor das suas respostas pessoais dentro do âmbito das suas leituras. Será também de primordial importância que o aluno se envolva em discussões literárias significativas, que lhe possam proporcionar experiências ricas pelo contacto com uma grande variedade de géneros que representem diferentes períodos e culturas. Deverá também ser possível expandir o grau de literacia e os conhecimentos prévios dos alunos, assim como ajudá-los a construir conhecimento acerca de autores e ilustradores. Aos alunos devem ser dadas a conhecer as mais-valias de uma literatura de qualidade, demonstrando novas formas de interpretar e analisar textos e promovendo o pensamento crítico.

Estes círculos literários possuem também uma sequência básica de aplicação. Numa primeira fase, procede-se à selecção, seleccionando os alunos os livros que querem ler, apesar do professor guiar o processo. Numa segunda fase, passa-se à formação dos grupos, sendo que os alunos trabalham em pequenos grupos heterogéneos e de acordo com as selecções que fizeram anteriormente. De seguida, é o momento da determinação, dentro de cada grupo, do período de tempo para a leitura do livro e da marcação da próxima reunião. Nessa mesma reunião, a obra será então discutida e, posteriormente, os alunos partilharão com toda a turma o que aprenderam.

A ser assim, os círculos literários, permitem que os alunos expandam as suas estratégias de compreensão leitora, aprendam a pensar criticamente, apreciem as qualidades estéticas da literatura, desenvolvam competências comunicativas e aumentem e melhorem as suas capacidades de escrita (Fountas & Pinnell, 2001: 253-254). A discussão de obras

literárias não só ensinará aos alunos algo acerca da literatura enquanto forma de arte, mas também acerca da sua própria vida (Galda, Rayburn & Stanzi, 2000: 15).

Aquilo que fazemos ou dizemos perante uma obra literária é uma prova da nossa resposta/reacção a esta. Fountas e Pinnell (2001: 277) definem esta resposta da seguinte forma:

“Response is the sum total of what you are thinking while you read and when you reflect on what you’ve read.”

Estas mesmas autoras defendem que a resposta à literatura pode ser dada recorrendo-se a quatro estratégias fundamentais: a discussão oral, a escrita, a leitura e as artes visuais e performativas, tendo a discussão oral sempre um papel central.

A linguagem oral é o nosso primeiro meio de expressão e por isso reveste-se de uma importância acrescida.

“Conversation is the easiest, most natural way to share meaning, and throughout our reading lives we may talk frequently with our friends and family members about the books we are enjoying.” (Fountas & Pinnell, 2001: 280)

A conversação é fundamental tanto para comunicação como para a aprendizagem. O professor tem o papel de seleccionar a estrutura da discussão oral e de servir de guia nesta. Para que a discussão da literatura seja frutífera os alunos terão que estar cientes de determinadas regras básicas de discussão/interacção em grupo. Eles têm, primeiro que tudo, que saber ouvir, olhando para o falante, ouvindo em silêncio e estabelecendo ligações a partir das várias opiniões que vão ouvindo, mostrando respeito pelo trabalho dos seus pares. Terão também que saber pedir a vez para falar e as suas respostas à literatura devem ser, sempre que possível, justificadas com informação textual ou com os seus conhecimentos prévios. Mas o professor terá que, também ele, ser um bom ouvinte, pois é impossível conduzir eficazmente uma discussão se não ouvir

o que os seus alunos têm para dizer. Um professor que ouve os seus alunos também será capaz de os ensinar a ouvir, pois

“listening to children is an essential part of being a responsive teacher because it allows us to find out what they know, how they think, what they are confused about, and what is important to them.. Listening gives children status.” (Galda, Rayburn & Stanzi, 2000: 13-14)

A utilização da escrita como resposta à leitura é igualmente importante e pode configurar-se na utilização de diários de leitura, onde os alunos criam, livremente ou de forma direccionada, partindo da selecção de leitura com que se envolveram (Fountas & Pinnell, 284-286).

Uma outra alternativa de resposta à leitura será a própria leitura de outros materiais relacionados com determinado tema, autor, etc, fazendo, por exemplo, um estudo de autor de forma a ampliar o seu conhecimento acerca da obra completa deste (Fountas & Pinnell, 2001: 286).

As artes visuais e performativas são também uma estratégia de responder à literatura, sendo a dramatização uma óptima forma, pois logo que os alunos começam a representar os seus papéis eles estão a responder, a reagir a pensar como os personagens. O mundo que constroem é uma combinação entre os significados que construíram a partir do texto e as suas perspectivas e ideias (Fountas & Pinnell, 2001: 286-287).

Por vezes, para além da discussão oral e da escrita, é importante introduzir uma forma mais estruturada de focalização da atenção dos alunos, que ilustre o seu próprio processo de compreensão. Desta feita, um grande número de ferramentas foram criadas para ajudar os alunos a organizar o seu pensamento (Fountas and Pinnell, 2001: 440). Estas ferramentas são úteis porque trabalham e ampliam a capacidade de relembrar, o que ajuda os alunos na partilha das suas ideias, e porque são um suporte visual para a organização de ideias que ajuda os alunos a desenvolver o conhecimento explícito. Mas elas não devem ser utilizadas sempre para que não se transformem em meros exercícios. Estas

ferramentas devem ser focalizadas, temporárias, ocasionais e terem uma finalidade bem definida.

Os gráficos organizadores são uma dessas ferramentas desenvolvidas, e têm tido resultados bastante interessantes. Estes são diagramas visuais que mostram a relação existente entre um determinado número de ideias. Estes gráficos tornam as informações explícitas, e ajudam os alunos nas suas próprias produções escritas e nas suas leituras. O uso destes gráficos vai fazer com que os alunos sejam capazes de ver como é que as ideias se organizam e de organizar as suas próprias ideias, de perceber o uso de uma representação concreta para entender ideias abstractas; de organizar informação de forma a ser mais fácil voltar a ela; de compreender uma hierarquia de ideias; e de entender as inter-relações entre ideias complexas. Estes gráficos podem ser preenchidos em grande grupo, pequenos grupos, pares, individualmente e podem ser construídos recorrendo a uma série de materiais diversificados. Eles podem ser utilizados para se trabalhar os personagens, a estrutura do texto narrativo, para aprender algo acerca de biografias, etc (Fountas & Pinnel, 2001: 441-452).

A ser assim,

“giving our students the tools with which they can comprehend a variety of texts is one of our most important goals in teaching literacy.” (Raphael *et al*, 2004: 27)

#### **4.1.5. O programa de educação literária e literacia (LIBEC)**

Também em Portugal se têm feito alguns esforços para valorizar a literatura infantil e perspectivá-la como veículo preferencial de promoção de uma competência literária e de desenvolvimento da literacia, acreditando que esta deveria desempenhar um papel central no currículo.

No Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, em Braga, o Centro de Investigação para a Promoção da Literacia e Bem-Estar

da Criança (LIBEC), na sua área de investigação de “Literatura Infantil e Educação para a Literacia” coordenada pelo Professor Doutor Fernando Azevedo, tem procurado reflectir e modificar as práticas vigentes.

Esta área de investigação nasce como forma de resposta a algumas constatações advindas da investigação teórica mais recente no que diz respeito aos processos de aquisição e desenvolvimento da literacia. A introdução da literatura infantil na sala de aula e o trabalho frutífero que com esta pode ser feito, assim como o tratamento metodológico que os manuais escolares concedem a estes mesmos textos literários são algumas das preocupações fundamentais desta área de investigação, propondo-se esta a fazer avaliações sistemáticas de manuais escolares de Língua Portuguesa e a sugerir alternativas a estes teórica e cientificamente bem fundamentadas.

Esta área de investigação tem a seu cargo dois projectos de investigação, ambos iniciados em 2003: Infância, Memória Literária e Saberes e Educação Literária e Literacia.

O corpo de investigadores dentro desta área é vasto e inclui membros com diversos graus académicos, desde licenciados a professores doutorados, e exercendo a profissão em diferentes graus de ensino, desde professores do 1º, 2º e 3º ciclos e secundário a professores universitários, o que possibilita uma troca e articulação muito frutífera entre teoria e prática. Estes investigadores são responsáveis pela publicação de obras, de capítulos em livros nacionais e internacionais, de artigos em revistas científicas igualmente nacionais e internacionais, de *papers* em actas de congressos da especialidade aquém e além fronteiras, e pela participação em congressos e seminários internacionais e nacionais.

Associado a este centro de investigação, e mais concretamente a esta área, estão os cursos de Pós-graduação e Mestrado em Estudos da Criança – Especialização em Análise Textual e Literatura Infantil e o Doutoramento em Estudos da Criança, com várias teses já defendidas e muitas em fase de preparação, com o intuito de se procurar cada vez mais poder partilhar e discutir boas práticas, pois as alterações de paradigmas

que se tem vindo a propor exigem que o professor no activo não só conheça novos materiais mas, e acima de tudo, que perceba que as próprias formas de ensinar a ler e a escrever se alteraram.

“A los maestros de hoy día no se les está pidiendo simplemente cambiar o ampliar el tipo de materiales que usan para enseñar a leer y escribir; se les pide también que realicen cambios fundamentales en la manera como el aprendizaje y la enseñanza de la lectura tienen lugar en la escuela.” (Cullinan, 2003: 126)

É também da responsabilidade desta área de investigação a organização bienal do Encontro Internacional A Criança, a Língua e o Texto Literário e a organização anual das Jornadas de Comemoração do Dia Internacional do Livro Infantil e do Dia Mundial do Livro. Em 2006, foi ainda responsável pela organização do I Seminário de Língua Portuguesa – A Biblioteca Escolar e as Literacias do Séc. XXI.

#### **4.1.6. O programa de leitura baseado na literatura (CELLIJ)**

Também na Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, na cidade de Presidente Prudente, alguns investigadores se têm vindo a preocupar, desde 1994, com a formação do leitor crítico através da literatura. Estes mantêm relações de parceria com o Centro de Investigação para a Promoção da Literacia e Bem-Estar da Criança (LIBEC), anteriormente referenciado, mas também com outros centros de investigação de países como o Canadá, os Estados Unidos e a Espanha.

Em 2001 formaram o grupo de pesquisa “Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leituras, literatura e avaliação do texto literário”, tendo por objectivo pesquisar e reflectir o ensino do texto literário no 1º ciclo do Ensino Básico e, conseqüentemente, a sua

influência no ensino da leitura, da literatura e as atribuições da avaliação neste processo.

Por outro lado, em 2006, foi concluída a construção do Centro de Estudos de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” (CELLIJ). Este é um espaço que foi pensado para a realização de actividades de leitura e de literatura com as crianças, para servir como referencia para trabalhos e pesquisas do grupo de pesquisa e para congregar investigadores, professores e autores de literatura infantil. Este centro de investigação foi responsável pela organização do III Congresso de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil do Oeste Paulista.

Alguns dos trabalhos mais significativos deste grupo de pesquisa nos últimos anos apresentam uma preocupação comum: a formação de um leitor crítico. O projecto “Brinquedoteca hospitalar: o lúdico e a humanização no hospital Odilo Siqueira”, teve início em 1999 e é um projecto que consiste na criação de uma brinquedoteca hospitalar que leva brincadeiras ao hospital para ajudar as crianças e os familiares a lidar com o estado de internamento da criança. Por outro lado, este grupo de pesquisa desenvolveu também o projecto “Sala de leitura: formando pequenos leitores” que funciona desde 1996, procurado fomentar o gosto pela leitura em crianças pré-escolares e do 1º ciclo que são convidadas a participar na “Hora do Conto”. Um outro projecto é o “Pais e Filhos da Mamãe Gansa: melhoria da qualidade de vida de famílias em risco de exclusão social do município de Presidente Prudente” e baseia-se na experiência do programa *The Parent – Child Mother Goose Program*, desenvolvido em Toronto, Canadá, desde 1982 com famílias em risco de exclusão social. Em Presidente Prudente, o projecto foi realizado entre os anos de 2002-2003. A ideia central era fazer com que pais e filhos experienciassem juntos os prazeres e os benefícios de rimas, canções, poesias e histórias contadas. Também importante foi o projecto “Andarilho da Alegria: Uma Proposta de Formação Continuada de Professores de Educação Infantil em Literatura Infantil, Jogo e Arte”, que pertence ao Núcleo de Ensino da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e contempla

as áreas de Literatura Infantil, do Jogo e da Arte. O Andarilho é constituído por um autocarro adaptado para o desenvolvimento de actividades nas áreas de Literatura Infantil, do Jogo e da Arte e parte do pressuposto que tais áreas são essenciais para o desenvolvimento das faculdades humanas das crianças. Em 2002, este grupo de estudo desenvolveu um outro projecto intitulado “A leitura do texto literário: formando professores do ensino fundamental para o uso do Kit Literatura em Minha Casa”, pois neste ano as escolas municipais e estaduais de todo Brasil receberam oito milhões de livros infantis chamados “Kit Literatura em Minha Casa” para que as crianças os levassem para casa. Neste sentido, o grupo preparou seminários para a formação docente de professores da região de Presidente Prudente. A intenção era orientar os professores a incentivar o prazer, a sensibilidade, o gosto pela leitura literária infantil, buscando a fruição e a preparação de leitores críticos a partir da leitura de um material a que muitas crianças não teriam acesso de outra forma. Por último, o grupo desenvolveu também o projecto “Leitura do professor, leitura do aluno: processos de formação continuada desenvolvido”, executando actividades que convergiam para a formação de alunos e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.



## **SEGUNDA PARTE**

---



## **CAPÍTULO 1**

### **Apresentação do projecto e sua operacionalização**

---

“Quando for grande quero ser um brincador. (...) Tenho tanto que brincar, como brinca um brincador, muito mais o que sonhar, como sonha um sonhador, e também que imaginar, como imagina um imaginador.” (Magalhães, 2005:4)



## **1.1. Apresentação do projecto – traços gerais**

Tendo as obras metaficcionais um carácter desconstrutor e lúdico, pareceu-nos pertinente associá-las a um programa de leitura fundamentado na literatura (Tompkins & McGee,1993; Huck & Hickman,2001; Galda & Cullinan,1998; Yopp & Yopp,2001), programa no qual, como já debatemos anteriormente, a língua e a literatura são perspectivadas como actividades integradas e importantes na formação de leitores críticos e competentes.

## **1.2. Metodologia de trabalho**

O estudo realizado no âmbito deste projecto de mestrado é um estudo de tipo descritivo que Marie Fabienne Fortin (1999: 161) define como sendo os estudos que

“visam obter mais informação, quer seja sobre as características de uma população, quer seja sobre fenómenos em que existem poucos trabalhos de investigação.”

O estudo em questão é um estudo de caso, que, como realça Marie-Fabienne Fortin (1999: 164) consiste numa investigação aprofundada de um determinado indivíduo, família, grupo ou organização e que é empreendido para responder a questões sobre um determinado fenómeno contemporâneo que se considere pertinente estudar. Os estudos de caso compreendem duas aplicações que, em muitos casos, se complementam: por um lado, eles são feitos com o intuito de se compreender o objecto de estudo de forma a poder levantar-se novas hipóteses; por outro lado, a sua execução visa estudar o efeito provocado por uma determinada mudança numa população específica (Robert, 1988). No caso concreto do nosso estudo, pretendemos não só perceber como reagem as crianças leitoras ao contacto com a literatura infantil de natureza metaficcional e como esta pode contribuir para a formação de leitores mais críticos e competentes,

mas também pretendemos lançar raízes e novas pistas de trabalho para futuras investigações neste âmbito.

Este é um estudo de caso com experimentação, e mais concretamente, um modelo com intervenção alternante e interactiva, pois, no decorrer do estudo, a investigadora aplicou directamente na turma as actividades construídas por si, indo ao encontro das características deste tipo de estudo no qual

“o investigador manipula sistematicamente uma parte do fenómeno, aplicando-lhe uma intervenção.” (Fortin, 1999: 165)

Os estudos de caso manifestam características muito específicas. Eles procuram enfatizar as interpretações em contexto, estabelecendo relações ente diferentes factores significativos, e procurando retratar a realidade de uma forma o mais completa e profunda possível. Estes são também estudos que privilegiam uma grande variedade de fontes de informação, visando a representação de diferentes pontos de vista que possam estar presentes numa determinada situação social (Ludke & André, 1986: 17-20).

Este tipo de estudos, tal como qualquer outro, tem os seus prós e os seus contras. Se, por um lado, eles possibilitam obter informações detalhadas sobre um determinado fenómeno e permitem produzir uma análise completa de onde se pode extrair ideias, ligações entre variáveis e verificar hipóteses; por outro lado, os seus resultados não devem ser generalizados e os seus dados podem, por vezes, ser incompletos. No entanto,

“estes inconvenientes são mínimos se se considerar a pertinência de utilizar este método na exploração de novos fenómenos.” (Fortin, 1999: 167-168)

Desta feita, o estudo aqui em causa foi realizado numa turma do 4º ano de uma escola da cidade de Braga e desenvolveu-se ao longo de sete

sessões: cinco sessões de aproximadamente duas horas e trinta minutos e duas sessões de trinta minutos.

A escola em questão é uma instituição pública, o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, que abarca os vários anos de escolaridade, desde o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico até ao 12º ano, mas que possui regras próprias de selecção: todos os anos só são admitidos quarenta novos alunos e estes terão que mostrar aptidão musical para o efeito. No final de cada ciclo, estes alunos terão que ter aproveitamento em todas as áreas do saber para poderem manter-se na escola.

A turma na qual foi feita a aplicação do projecto é uma turma com 20 alunos, todos com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade. Todos eles pertencem a uma classe social média-alta, possuindo a grande maioria dos pais habilitações literárias elevadas.

A escolha do contexto de aplicação do projecto recaiu sobre esta escola, e esta turma em concreto, devido ao facto de esta ser uma turma com a qual a investigadora já mantinha contacto ao longo do ano lectivo, visto ser sua professora de Inglês sendo, desta feita, possível adaptar as estratégias e actividades às suas características e necessidades, de acordo com os princípios que regem um programa de leitura fundamentado na literatura.

Assim, partindo de um *corpus* de cinco obras de literatura de potencial recepção infantil previamente seleccionado, que mais à frente apresentaremos, desenhamos actividades para três momentos de trabalho distintos: o antes, o durante e o depois da leitura. Aquando do desenho destas actividades foram tidas em conta as características da turma, do espaço de aplicação e também a diversificação de materiais e estratégias. A aplicação, em contexto de sala de aula, do *corpus* seleccionado seguiu uma ordem pré-definida e assente em critérios de extensão das obras e de complexificação dos temas tratados.

Os instrumentos de pesquisa utilizados são de natureza qualitativa. Os dados foram recolhidos através do preenchimento de questionários

pelos alunos, no início e no final da aplicação, da observação directa e da recolha de materiais audio e escritos produzidos pelos alunos<sup>21</sup>.

Visto que os dados recolhidos são também eles de natureza qualitativa, após a finalização do estudo debruçamo-nos sobre estes e procedemos a uma análise de conteúdos (Huberman & Miles, 1991). Olhando para os dados recolhidos, e tendo em mente as questões de interesse que anteriormente referimos na apresentação deste projecto, procuramos organizar o material e identificar nele tendências e padrões relevantes e, a partir deste, inferir resultados, como mais à frente apresentaremos. Esta metodologia oscila entre dois pólos aparentemente opostos mas que na realidade se complementam: o rigor da objectividade e a fecundidade da subjectividade. (Bardin, 2007)

Preliminarmente à realização deste estudo, foi pedida autorização às instâncias implicadas, ou seja, aos pais e encarregados de educação (Anexo A) e ao Conselho Executivo da escola envolvida neste processo (Anexo B), tendo esta autorização sido concedida sem qualquer problema, mas com a obrigatoriedade de apresentação de resultados às duas instâncias, em fase posterior à análise dos resultados obtidos.

### **1.3. Apresentação e justificação do *corpus***

Para o estabelecimento do *corpus* em análise definimos um período temporal que compreende obras publicadas entre 2000 e 2006, procurando abranger, deste modo, a transição do milénio e os seus novos valores e temáticas.

Este *corpus* foi ainda delimitado ao nível da tipologia textual. Numa primeira recolha de obras de natureza metaficcional, foram encontradas obras narrativas, poéticas e dramáticas. Visto que este estudo está condicionado em termos cronológicos, optámos por analisar apenas as obras narrativas, na medida em que estas nos apareciam em maior número e com referências metafissionais mais sistemáticas e porque esta é

---

<sup>21</sup> Cada aluno possuía uma capa individual onde guardava os vários materiais produzidos no decorrer das sessões. Dentro dessa capa, os alunos tinham também um diário de leitura onde eram registadas várias respostas à leitura.

também a tipologia textual que mais surge nos manuais escolares com que as crianças contactam em sala de aula. Desta feita, pretendemos oferecer uma nova perspectiva sobre o trabalho que pode ser realizado com textos desta natureza.

Dentro da tipologia narrativa seleccionámos cinco obras de autores nacionais: *A história de um segredo*, de João Paulo Cotrim, *A maior flor do mundo*, de José Saramago, *A ilha das palavras*, de José Jorge Letria, *O menino escritor*, de Rosário Alçada Araújo e o conto “Uma história que começa pelo fim” da obra *Histórias que me contaste tu*, de Manuel António Pina. Para a selecção destas obras contribuíram três critérios gerais fundamentais: o facto da autoria destas estar entregue a autores de renome no panorama nacional e internacional, a facilidade de acesso a estas obras por parte dos professores e dos alunos, e, por fim, o facto de cada uma delas reflectir acerca de um aspecto metaficcional diferente. Outros critérios mais específicos influenciaram também esta escolha: o facto de José Saramago, um dos autores escolhidos, já ter ganho um Prémio Nobel de Literatura, a inclusão de algumas destas obras e de outras dos mesmos autores no Plano Nacional de Leitura e no Serviço de Apoio à Leitura, e o facto de serem obras com uma qualidade gráfica bastante acentuada, o que permitiu um trabalho com ambos os códigos linguísticos: o verbal e o icónico.

### **1.3.1. Análise do corpus**

#### **1.3.1.1. História de um segredo, de João Paulo Cotrim**

A obra *História de um segredo* (Cotrim, 2002), foi escrita por João Paulo Cotrim e ilustrada por André Letria. Para além deste, são da autoria de João Paulo Cotrim outros álbuns como *A cor instável* (Cotrim, 2003a), ilustrado por Alain Corbel e *O homem bestial* (Cotrim, 2003b), ilustrado por Maria João Worm.

Logo que abrimos o livro, encontramos uma folha de rosto que nos mostra apenas um buraco de uma fechadura: será aquela a porta de entrada para algo? Ou será o buraco da fechadura de um objecto? Talvez

seja o buraco da fechadura da caixa que aparece na capa do livro? Mas até que o leitor prossiga a sua leitura este buraco de fechadura permanecerá uma incógnita. No entanto, a nosso ver, esta não deixa de ser uma estratégia interessante para cativar a atenção do leitor, que, posto perante um mistério, o procura desvendar. Virada mais uma página, inicia-se a narrativa verbal com uma questão que nos parece claramente metaficcional: que história é que poderia surgir num contexto como aquele? O texto icónico mostra-nos, então, um espaço vazio em tons azulados. Estabelecendo uma união dialógica entre o texto verbal e o texto icónico, estes parecem querer dizer-nos que no nada não aparecem as histórias. As histórias são fruto de uma construção, e essa construção pressupõe a presença de determinados elementos. Elementos esses que nos vão ser apresentados nas páginas seguintes do livro.

Outra página voltada, somos informados que as histórias necessitam de cor, isto é, de um espaço onde a acção se possa realizar. Logo, o texto icónico nos apresenta o mesmo espaço anteriormente retratado mas agora com cor, como se o “cenário” para a história já estivesse montado. O texto verbal prossegue, então, nas duas páginas seguintes, em busca de mais uma das categorias da narrativa, as personagens, “os meninos, que são os heróis deste conto de encantar.” (Cotrim, 2002:6).<sup>22</sup> Repare-se que este não é um conto qualquer, ele é “um conto de encantar”, expressão que nos reporta para o mundo do maravilhoso, dos contos de fadas, incentivando-nos à activação de determinados protocolos de leitura. No texto icónico podemos agora observar um menino e uma menina no espaço anteriormente composto. Ambos olham directamente para o leitor, mas o menino, do qual vemos apenas a face do nariz para cima, parece estar a espreitar para tentar ver o que se passa do outro lado. Estará ele a espreitar (do mundo ficcional) para poder ver o que se passa do outro lado (no mundo empírico histórico-factual)? Afinal ele é apenas uma personagem

---

<sup>22</sup> Note-se que este álbum não se encontra numerado. Desta forma, a numeração que aparece nas referências bibliográficas foi por nós atribuída, tendo sido considerada como página número um a página de rosto.

que vive no mundo das histórias, um ser ficcional, mas que, no entanto, é necessário para que a história possa acontecer.

O virar da página traz-nos novidade em termos icónicos: já não vemos apenas aqueles dois meninos, nem o espaço em que eles estavam, mas um aglomerado de pessoas, com expressões faciais e corporais relativamente neutras, a olharem-nos de frente. No entanto, o texto verbal começa por nos dizer que se há meninos tem que haver barulho, o que, logo de seguida, vai provocar uma interrogação, pois as personagens do texto icónico não parecem estar a fazer barulho, tal como nota o narrador da história: “Barulho? Não oiço nada.” (Cotrim, 2002: 8). A introdução destas duas orações, permite, em nosso entender, a criação de uma aproximação entre o narrador e o leitor. Embora pensemos que neste momento o narrador não tenha estabelecido um diálogo directo com o leitor (como veremos mais à frente), com estas duas orações ele vai conseguir cativar a atenção do leitor: afinal quem é que está falar? Note-se, também, que, mesmo que de forma indirecta, o narrador chama a atenção do leitor para que olhe para o texto icónico como que dizendo que este também faz parte desta história. Parece-nos importante referir, ainda, que este barulho de que o narrador fala, e de acordo com a aquilo que temos vindo a debater ao longo desta análise, parece-nos ser, ainda que metaforicamente, a representação da acção das história, isto é, mais uma das categorias da narrativa.

Voltamos a página e o texto verbal intriga-nos, pois começa da seguinte forma: “Agora sim, temos quase tudo para haver história.” (Cotrim, 2002: 10). Mas afinal temos o quê? O barulho? Mas ainda agora dissemos que não tínhamos? Quando é que ele apareceu? A informação que necessitamos para preencher estes espaços em branco criados pelo texto verbal está no texto icónico: os mesmos personagens anteriormente representados já não apresentam expressões faciais e corporais neutras, estão a saltar, a levantar as pernas e os braços, a fazer o pino, e no meio deles voam palavras, mais concretamente, verbos de acção como “corre”, “salta”, “olha”, “vem”, que estão, no fundo, a construir a ideia de barulho,

de acção. Repare-se que os verbos introduzidos no texto icónico estão todos no imperativo, o que nos parece que pode querer aludir ao facto de que é o autor da história, enquanto criador, que decide o que é que cada uma das personagens vai fazer, pois é ele que cria todo este mundo ficcional.

O texto verbal prossegue, ainda na mesma página, com mais uma interrogação e uma resposta: “O que é que falta? Falta acontecer alguma coisa.” (Cotrim, 2002: 10). Dentro da acção de qualquer história há diversas peripécias que vão acontecendo e que fazem com que a história se desenvolva. Assim, o narrador parece estar a dizer-nos que também esta história necessita desta característica para o poder ser.

O novo virar de página traz-nos então a peripécia: “Estão todos a brincar. Menos os dois meninos que são os heróis deste conto de encantar” (Cotrim, 2002: 12). Neste momento, o narrador opõe, em nosso entender, personagens principais (os heróis) e personagens secundárias (todos) mostrando esta realidade às crianças. São os heróis, enquanto personagens principais, que provocam esta peripécia da história: eles estão quietos enquanto os outros brincam. O texto icónico não nos apresenta os dois meninos, apresenta-nos apenas a imagem da menina da cintura para baixo, com os braços quietos e pousados sobre o corpo, representada a um canto. A sua postura, assim como o facto de esta estar a um canto do espaço onde se encontra, parece-nos criar toda uma ideia de isolamento e distância.

Se na página anterior víamos a representação da menina apenas da cinta para baixo, agora a face da menina ocupa as duas páginas seguintes. Com uns olhos bem redondos e umas faces rosadas, a menina fita-nos de frente e sorri, pois, como nos diz o texto verbal, ela tem um ar de quem está a guardar um segredo. Parece-nos que a ideia de segredo já vinha sendo construída desde a página anterior, pois esta menina estava muito quieta e calada, não estava a brincar como os outros, numa clara postura de criança que sabe algo mas não quer contar (ou quer, mas finge não querer).

As duas páginas seguintes mostram-nos os nossos dois heróis lado a lado, as suas faces representadas em cada uma das páginas. E, se a menina estava com ar de guardar um segredo, o menino está com ar de quem o quer saber, diz-nos o texto verbal. O texto icónico joga, neste momento, com as expressões faciais dos personagens: o menino tem uma boca pequena e redonda como que dizendo baixinho “Podes contar que eu não digo nada!”, enquanto que a menina tem uma boca recta, fechada, de quem não quer contar. Repare-se que, pela primeira vez, os personagens não fitam o leitor, estando a trocar olhares, o que mais uma vez, nos parece, contribuir para a construção da ideia de segredo, de mistério mas também de cumplicidade. Interessante parece-nos, também, ser o facto de no texto verbal aparecer a expressão “dizer ao ouvido” (Cotrim, 2002: 16) e no texto icónico o menino ser apresentado com umas orelhas salientes que quase parecem chamar os lábios da menina para que lhe contem o segredo.

Quando voltamos a página vemos que foi feito um zoom da imagem dos nossos dois heróis aparecendo em destaque a orelha do menino e a boca da menina. Repare-se também em toda a expressão corporal das personagens, típica de um momento em que alguém sussurra um segredo ao ouvido de outra pessoa: o menino tem a mão em concha junto da orelha, e a menina tem a mão sobre a boca, para que as palavras não se lhe escapem e o segredo se espalhe. Se atentarmos no texto verbal, vemos que se confirma a ocorrência deste acto. No entanto, as frases imperativas e interrogativas seguintes introduzem uma nova realidade no texto: o narrador dirige-se directamente ao leitor. Ele não fala na primeira pessoa do singular, mas na primeira pessoa do plural, nós: “vamos” (Cotrim, 2002: 18). Com este apelo e estas questões, o narrador demanda a participação activa do leitor na própria construção da história, levando-o a questioná-la, a reflecti-la, a olhá-la com olhos de ver. Chama também, desta forma, à atenção, a nosso ver, para o facto de que quando se está a construir uma história é necessário interrogá-la para a desenvolver, pensando nela e sobre ela.

Virando a página, encontramos de novo o aglomerado de pessoas que já anteriormente tínhamos referido, mas, desta vez, estas estão com as mãos colocadas sobre a boca, gesto que culturalmente assumimos como forma de manter o silêncio. Por sua vez, o texto verbal começa com uma interjeição, “Ops!” (Cotrim, 2002: 20) que nos reporta imediatamente para o texto icónico, sendo que este é completado pela oração seguinte: “Agora é que não se ouve nada...” (Cotrim, 2002: 20). É a partir deste momento que o texto verbal começa a anunciar o fim da própria história. As peripécias já se desenrolaram (a menina contou o segredo ao menino) e agora só resta acabar a história. Note-se que o final desta história é representado pela própria palavra “fim” que aparece grafada no final de muitos dos contos de encantar que as crianças estão habituadas a ler.

O acabar da história é representado pictoricamente na ilustração das duas páginas seguintes, quando vemos alguém, de quem só vemos a perna e uma parte das costas, a sair por uma porta e a deixar para trás o espaço que, no início, vimos ser preenchido com cores. Assim, se as personagens são essenciais para a história e estas estão a ir embora, então a história chegou ao fim. No entanto, o texto verbal atrai a nossa atenção para uma outra realidade: “Que raio de história é esta que se evapora sem nós descobirmos o segredo?!” (Cotrim, 2002: 22). A pergunta paira no ar e o voltar da página traz-nos uma nova questão: “E se perguntarmos aos meninos que são os heróis deste conto de encantar?” (Cotrim, 2002: 25). Repare-se que, novamente, o narrador usa a primeira pessoa do plural, apelando a uma colaboração por parte do leitor e, neste caso concreto, incentiva-o a falar com os próprios personagens, a relacionar-se com eles. O texto icónico que acompanha esta questão parece ser uma antítese do apresentado nas páginas 6 e 7, parecendo estar agora a menina a espreitar para fora do espaço onde se encontra enquanto que o menino está quieto a observá-la. No nosso entender, este espreitar ajuda na criação de uma ligação do leitor com o próprio livro pois as personagens parecem querer espreitar este mundo de cá, no qual se encontra o leitor, já que ele também está a espreitar o mundo de lá, o deles, e a querer saber os seus segredos.

Tendo o narrador incitado o leitor, na página anterior, a questionar os meninos acerca do segredo, eles dão agora respostas, como se o diálogo entre o leitor e os personagens estivesse a decorrer naquele preciso momento. Este é um momento de efectiva colaboração ao qual o narrador já se tinha referido no decorrer do texto, um momento de interacção dialógica entre o leitor e o texto lido. Parece-nos interessante notar que as respostas dos personagens são grafadas com um tipo de letra diferente, em itálico, para separá-las do restante texto. A primeira a responder é a menina, sendo ela que no texto icónico está representada em destaque. De seguida, nas duas páginas seguintes, responde o menino. O texto icónico mostra-nos uma ilustração de dupla-página que coloca em destaque a face do menino, com a sua boca de segredo arredondada e a sua mão em concha, apelando ao leitor para que se aproxime, como que dizendo que também ele lhe vai contar um segredo. A verdade é que ele lhe conta um segredo, não o que a menina lhe contara, mas um outro: “Todas as histórias guardam mistérios.” Neste momento, na nossa opinião, é chamada a atenção para o facto de que todas as histórias dizem mais do que aquilo que realmente dizem, guardando segredos nas suas entrelinhas, que não são verbalizados, mas que estão lá, à espera que alguém os descubra. Esta é a própria natureza da linguagem literária e é, desta forma simples e singela, que este texto literário reflecte acerca da sua própria natureza e, de uma forma lúdica e didáctica, vai consciencializando os seus leitores e vai construindo, em nosso entender, leitores de literatura mais críticos e activos.

As duas penúltimas páginas do livro mostram-nos, não apenas o buraco da fechadura que tínhamos visto na página de rosto, mas também uma chave, como que completando metaforicamente a ideia inicial do livro: havia algo para abrir mas não tínhamos a chave. No entanto, depois da leitura do livro já possuímos a chave, leia-se os conhecimentos e as capacidades, para abrir e entrar naquilo que, a nosso ver, é o segredo deste livro: o mundo das histórias e da sua construção, representado, por meio de uma metáfora visual, pela imagem da caixa que aparece na capa

fechada e na contracapa aberta. As duas últimas páginas apresentam um fundo azul coberto de nuvens, igual ao interior da caixa. Desta forma, parece-nos que para além de nos ser dada a chave para abrir a fechadura, depois de todo o processo, a caixa está ali aberta perante nós, para que dentro dela possamos colocar os nossos personagens e criar as nossas histórias. Repare-se que o próprio formato do livro – um quadrado – pode contribuir para a construção da ideia de caixa que encerra, de um modo geral, em si a ideia de segredo, tendo, a caixa, valor simbólico pelo seu conteúdo, segundo Chevalier e Gheerbrant (1994: 144). Note-se que, se depois de ler-mos o livro o voltarmos a abrir, todo o texto icónico parece ser representado dentro dessa mesma caixa da qual vemos os ângulos e as arestas em algumas das ilustrações.<sup>23</sup> Nesta obra, e como nos refere Sara Reis da Silva (2005: 90), importa referir, em jeito de conclusão, que entre o texto verbal e o texto icónico

“se nota uma relação de forte congruência intersemiótica, na medida em que, além de se encontrarem em plena harmonia, para a construção integral de sentidos, um necessita do outro.”

Parece-nos, deste forma, que, por tudo o que foi dito anteriormente, um leitor de obras de natureza metaficcional poderá vir a ser um leitor mais consciente do processo de construção das histórias e, portanto, talvez, também ele, um melhor leitor e construtor de histórias.

### **1.3.1.2. *A maior flor do mundo*, de José Saramago**

*A maior flor do mundo*, do nobel José Saramago (2001), foi magnificamente ilustrada pelo premiado João Caetano. Embora esta seja a única obra para a infância até então escrita por José Saramago, ela é um exemplar extraordinário e representativo de novas tendências no âmbito da literatura infanto-juvenil contemporânea, apresentando-se como uma

---

<sup>23</sup> Vejam-se as páginas 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 13, 14, 15, 16, 17.

reflexão metaficcional acerca da criação de obras de potencial recepção infantil e juvenil.

Ao olharmos atentamente para a capa desta obra, a nossa atenção prende-se, imediatamente, no título: *A maior flor do mundo*. Repare-se que esta não é uma flor qualquer, ela é a maior que existe, ideia reforçada, aliás, pela utilização do artigo definido “a”. Também pictoricamente esta ideia de grandeza universal é trabalhada: o menino que vemos na capa olha curiosa e espantadamente para aquilo que nos parece ser o caule da maior flor do mundo, pois esta, devido ao seu tamanho, rompe com os limites da capa, sendo apenas possível ver o seu caule assente numa fita métrica, objecto medidor que reforça todo este conjunto de elementos que concorrem para a construção deste significado.

Tal como a capa, também a contracapa é um importante paratexto, sendo que estes, segundo Gemma Lluch (1998), têm como função introduzir a leitura, servindo de porta de entrada, de transição e de transacção do leitor em relação ao livro. As palavras que encontramos na contracapa parecem-nos bastante curiosas e, de um certo modo, provocadoras:

“E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar?” (Saramago, 2001)

Com estas palavras, o autor apresenta esta obra como sendo de natureza ambivalente (Shavit, 2003: 95-101), pois se, por um lado, esta nos mostra características próprias de uma literatura para a infância, como sendo a composição gráfica da capa, um número reduzido de páginas, o formato do livro ou o tipo de ilustrações que nela encontramos, por outro lado, o autor apela aqui, claramente, a um público leitor adulto, pondo em causa aquilo que os adultos sabem e o que poderão aprender com a literatura para a infância. A nosso ver, com estas palavras, o autor tem a capacidade de construir uma oposição entre o imaginário infantil e o

mundo adulto, tentando suscitar a curiosidade do leitor adulto e, de alguma forma, fazendo com que ele reflita acerca desta mesma temática. Note-se, igualmente, que se adivinha um certo tom provocador nestas palavras do autor através da utilização e da colocação do advérbio de modo “realmente”.

A narrativa que aqui estamos a analisar inicia-se com uma reflexão metaficcional acerca da escrita para a infância, pois o narrador, que tal como afirma Sara Reis da Silva (2005: 2004) parece fundir-se com o autor, diz que sabe que a escrita das histórias para crianças tem características próprias e específicas adequadas ao seu receptor, exigindo determinadas capacidades de escrita que ele, infelizmente, não tem, pedindo desculpas por esse facto. Fernando Azevedo (2003a), referindo-se a este início de narrativa, caracteriza-o como um momento de captação da benevolência do leitor, à boa maneira da retórica clássica. Se atentarmos no texto icónico, que nos mostra o escritor sentado à secretária do seu escritório, de caneta na mão, tentando escrever, percebemos um clima de um certo desalento perante a situação, assim como somos capazes de perceber a falta de paciência que o narrador refere no texto verbal.

Porém, o narrador diz-nos que irá contar o resumo de uma história que inventou mas que não sabe contar à maneira da literatura infantil. Neste momento da narrativa, o narrador dirige-se directamente ao seu leitor através da utilização do verbo ir na segunda pessoa do plural, apelando a uma colaboração activa por parte deste: “assim como a vão ler” (Saramago, 2001: 3).<sup>24</sup> Mas esta história, da qual o narrador nos vai contar apenas o resumo, não é uma história qualquer pois ele chegou mesmo a pensar que a sua história

“seria a mais linda de todas as que se escreveram desde o tempo dos contos de fadas e princesas encantadas...” (Saramago, 2001: 3)

---

<sup>24</sup> O texto em análise não se encontra paginado. Desta forma, a numeração que aparece nas referências bibliográficas foi por nós atribuída, tendo sido considerada como página número um a página onde se inicia o texto verbal.

Através da referência a elementos intertextuais próprios de um imaginário infantil colectivo, esta história é inscrita no universo dos tradicionais contos de fadas. Mas, estas referências intertextuais não aparecem apenas no texto verbal. Também no texto icónico podemos encontrar o escritor no seu escritório rodeado de fadas, duendes, um panda, um livro que nos fala de gnomos e duendes e outros livros paradigmáticos como *A ilha do Tesouro* ou *Moby Dick* que nos remetem imediatamente para um mundo maravilhoso, alertando-nos para a activação de determinados quadros de referência à luz dos quais iremos ler a obra. Todos estes elementos que gravitam à sua volta parecem surgir neste contexto como metáforas visuais das fontes onde o escritor foi beber a sua inspiração. No fundo, o narrador parece querer alertar-nos para o facto de que a escrita de uma história (assim como a sua leitura) tem sempre plasmada a competência enciclopédica que o seu autor possui. Reforçando ainda mais esta ideia aparece-nos a forma pictórica como o casaco do escritor é representado: todo ele é um conjunto de retalhos, que nos parece possível ser lidos, metaforicamente, como sendo a sua competência enciclopédica, isto é, as várias leituras, vivências e experiências que vão contribuir para a escrita desta história.

O virar da página traz-nos uma realidade pictórica aliciante. Deparamo-nos com uma ilustração de dupla-página onde vemos representados, num mesmo plano, o acto de criação e o próprio objecto criado. Isto é, podemos observar o escritor no seu momento de escrita e, ao mesmo tempo, ter uma imagem do herói menino da história que ele ainda está a elaborar. Deste modo, a confusão entre a realidade e a ficção é nítida deixando a descoberto a ideia de que todas as histórias são produto de uma construção ficcional.

Parece-nos interessante referir, ainda, um apontamento de natureza pedagógico-didáctica que o narrador faz no momento em que está a iniciar o contar da sua história:

“(Agora vão começar a aparecer algumas palavras difíceis, mas, quem não souber, deve ir ver no dicionário ou perguntar ao professor.)” (Saramago, 2001: 5)

Este apontamentos parece-nos contribuir para a construção da ideia inicialmente enunciada de que o narrador não saberia escrever histórias para crianças

“com palavras muito simples, porque as crianças, sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas.” (Saramago, 2001: 1)

O narrador começa, então, a definir melhor a sua história dizendo que nela “havia uma aldeia.” (Saramago, 2001: 5). Repare-se que o narrador não nos diz que a acção se vai passar numa aldeia, ele apenas diz que a aldeia é um espaço presente nesta história pois afirma:

“o meu herói menino tem as suas aventuras aprazadas fora da sossegada terra onde vivem os pais, suponho que uma irmã, talvez um resto de avós, e uma parentela misturada de que não há notícia.” (Saramago, 2001: 6)

A referência ao espaço indefinido onde o menino vive as suas aventuras deixa-nos curiosos acerca de que espaço será este. Note-se que, neste momento, o narrador nos apresenta também a personagem principal deste seu “resumo de história”: o herói menino”. O facto deste menino não ter nome contribui, a nosso ver, para uma maior identificação do leitor-modelo criança com este menino que vive aventuras no seu próprio mundo. Mas este não é, também, um menino qualquer: ele é um herói que, como veremos mais adiante, se inscreve dentro do modelo típico de herói das metanarrativas fundamentais: ele enceta uma viagem em busca de algo para ajudar alguém que está em perigo, recebendo, no final, uma recompensa simbólica pela sua coragem (Hourihan, 1997).

A ilustração do menino que surge no momento em que o narrador o apresenta, mostra-nos uma criança à janela. Parece-nos pertinente, neste

momento, debruçarmo-nos um pouco sobre a simbologia da janela. Segundo Chevalier e Gheerbrant (1994: 382), “[e]nquanto abertura para o ar e para a luz, a janela simboliza a receptividade”, sendo que se a janela for quadrada (como é o caso em questão) esta receptividade perspectiva-se “relativamente ao que é enviado do céu.” Desta feita, o menino parece estar à espera de algo que venha dos céus, de uma inspiração para mais uma aventura. Parece estar a ouvir as mensagens que o chamam para o desconhecido.

A página seguinte mostra-nos, no canto superior esquerdo, uma mão a escrever numa folha de papel o mesmo texto que nós podemos ver mais abaixo impresso. Assim, nessa folha de papel está ser escrita a própria história que o leitor está a ler, havendo, como já se verificou em páginas anteriores, uma coincidência entre o hiper e o hipotexto. O fio da tinta da caneta é o ponto de partida para as aventuras do “herói menino”, havendo uma perfeita intrusão entre os dois mundos, o do criador e o da criatura. Apresentando-se como uma reflexão metaficcional, esta imagem, metaforicamente, parece-nos reflectir uma das características fundamentais do texto literário: a ficcionalidade como fruto de uma construção por parte do escritor.

Também o texto verbal que acompanha esta imagem se inicia com uma expressão profundamente metaficcional: “Logo na primeira página, sai o menino...” (Saramago, 2001: 7) Repare-se que a obra que está a ser lida apresenta ao seu leitor o seu próprio processo de construção. É a partir deste momento que o escritor vai abandonar o seu tom confessional e vai passar a contar a história do seu “menino herói” como se esta fosse a primeira página que escreve. Este é o momento inaugural da escrita deste resumo de história.

É “logo na primeira página” (Saramago, 2001: 7), que o “menino herói” nos começa a ser caracterizado, sendo comparado com um pintassilgo. As aves são, de acordo com Chevalier & Gheerbrant, o “símbolo das operações da imaginação” (1994: 100), assim como o é este “menino herói”, fruto da imaginação de um autor que se empenha em contar uma

história que insiste em dizer que não sabe contar. A identificação entre o menino e o pintassilgo é também conseguida em termos pictóricos, pois os dois são representados com a cor vermelha: o primeiro na sua camisola e o segundo nas suas asas. Também esta cor nos parece merecer a nossa atenção por pensarmos que não surge por acaso. O vermelho, simbolicamente,

“incita à acção; ele é a imagem de ardor e de beleza, de força impulsionadora e generosa.” (Chevalier & Gheerbrant, 1994: 686)

Assim, sendo este o início da história, e envergando o nosso herói esta cor, podemos adivinhar uma história repleta de acção e aventuras.

Ao iniciar o contar da sua história, o narrador retoma a referência ao leitor adulto já feita na contracapa desta obra. Ele afirma que o “menino-herói” parte “naquela vagarosa brincadeira que o tempo alto, largo e profundo da infância a todos nós permitiu” (Saramago, 2001: 7) Repare-se que a utilização do pronome pessoal na 1ª pessoa do plural permite uma maior identificação entre autor e leitor: ambos partilham um passado que, embora não tenha sido comum, foi semelhante, havendo experiências idênticas a uni-los. A este propósito, Fernando Azevedo (2003<sup>a</sup>: 96) afirma que

“a referência às aventuras da criança num tempo que, de acordo com o narrador, já terá sido vivido pelos destinatários adultos faz com que essas aventuras, protagonizadas pelo herói infantil, sejam olhadas de uma forma simultaneamente eufórica e nostálgica pelo provável leitor adulto deste excerto.”

A indeterminação temporal que caracteriza os textos para a infância faz-se notar logo de seguida neste texto, pois o herói, “[e]m certa altura” (Saramago, 2001: 9), chega ao limite até onde se aventurava ir, pois se fosse para a frente iria para o planeta Marte. É precisamente neste momento que o autor resolve introduzir mais um dos seus comentários

metaficcionais, afirmando que a introdução do planeta Marte neste momento da história é um

“efeito literário de que ele [o menino herói] não tem responsabilidade, mas com que a liberdade do autor acha poder hoje aconchegar a frase” (Saramago, 2001: 9),

visto que a única coisa que incomoda o menino é “uma pergunta sem literatura: «Vou ou não vou?»” (Saramago, 2001: 9) A própria forma de escrever é objecto de reflexão neste texto, chamando a atenção do leitor para a natureza modalizada, reflectida e construída da linguagem literária. Desta forma, ao leitor, mesmo que não de forma directa, será ensinado que um texto literário tem a sua valência naquilo que diz mas também na forma como o diz.

A introdução do planeta Marte e não de outro parece-nos merecer uma pequena reflexão. Em termos simbólicos, este planeta representa o lado negativo da energia, da vontade, do ardor, da tensão e da agressividade, tendo sido apelidado na Idade Média de pequeno maléfico (Chevalier & Gheerbrant, 1994: 441). Além do mais, se activarmos determinados quadros de referência intertextual que nos chegam por via da ficção científica, o planeta Marte parece ser entendido

“como o local de origem de terríveis criaturas ameaçadoras do *modus vivendi* dos humanos.” (Azevedo, 2003a: 96)

A ser assim, a colocação do menino perante tal planeta parece representar um desafio que, tendo sido ultrapassado, nos permite olhar o herói como um ser corajoso, ainda que inocente.

Ainda pertinente parece-nos ser o facto de o narrador se referir ao “menino herói” como “o nosso menino”. O uso do pronome possessivo permite a construção de uma certa familiaridade, procurando uma maior adesão do leitor ao texto e possibilitando uma relação efectiva e afectiva

com este, condição necessária para a existência de uma leitura frutiva do texto (Gómez del Manzano, 1988: 102).

É num discurso repleto de sinestésias, metáforas e personificações que o espaço natural percorrido pelo herói nos é apresentado, discurso esse que vemos magistralmente representado no texto icónico onde as campainhas brancas, as sebes, os olivais, os freixos estão organizados de forma a criar a imagem do próprio menino, numa representação simbólica da total integração deste com a natureza que o rodeia.

O voltar da página abre-nos caminho para uma representação icónica do momento em que o menino encontra uma flor “tão caída, tão murcha” (Saramago, 2001: 14), que ele resolve salvar, mesmo que este salvamento represente um grande esforço da sua parte e o objecto a ser salvo seja “só uma flor” (Saramago, 2001: 14). A flor que nos aparece nesta ilustração adivinhamos ser aquela a que o título se refere, a maior que existe no mundo. No entanto, paradoxalmente, aquela que vemos na ilustração é bem pequena sendo desproporcionalmente oposta ao tamanho do menino. No entanto, o menino demonstra um gesto de carinho para com a flor tocando-a com muito cuidado. Assim, parece ser este toque do menino, quase que assemelhado a um toque divino, que atribui à flor o carácter de grandiosidade. Este é um toque que pode ser metaforicamente entendido como o carinho prestado pelo menino, assim como o esforço desmedido que encetou para salvar uma flor.

É também neste ponto da história que o narrador aproveita para introduzir uma nova reflexão metaficcional, dizendo-nos que “este menino era especial de história” (Saramago, 2001: 14). Com esta afirmação o narrador trabalha mais uma vez a questão da ficcionalidade dos textos literários, em especial, as características estereotipadas das personagens-heróis, que tudo fazem sem esperar uma recompensa, embora no final ela sempre chegue, ainda que seja em termos simbólicos.

Os esforços encetados pelo herói para salvar a flor são-nos contados através de um texto em prosa poética que imprime um maior ritmo à

narrativa, reflectindo toda a azáfama em que andou o menino, e que apresenta

“múltiplas imagens que remetem para espaços simbólicos ligados à fonte fertilizadora da terra mãe, mas também para os números da perfeição e da criação do mundo.” (Azevedo, 2003a: 97-98)

Desta forma, o feito do herói é hiperbolizado e simbolicamente representado através do crescimento da flor que podemos observar no texto icónico.

Mas como todo o herói, depois do dever cumprido, o momento do descanso chega: o menino adormece por baixo da flor que “como se fosse um carvalho/ Deitava sombra no chão.” (Saramago, 2001: 16). No entanto, este descanso do herói tem repercussões na sua família, que se aflige com a ausência demorada do menino. E, à boa maneira do espaço rural, todos os habitantes partem em busca dele, procurando-o por toda a parte. É a flor que, na sua grandiosidade, e quase como se de um farol se tratasse, chama a atenção de todos e os guia até ao menino, quase como que oferecendo-lhe a recompensa merecida pelo seu gesto heróico.<sup>25</sup> O menino encontra-se adormecido por baixo de uma “grande pétala perfumada, com todas as cores do arco-íris.” (Saramago, 2001: 19) Note-se que o arco-íris

“é geralmente anunciador de felizes acontecimentos, ligados à renovação.”  
(Chevalier & Gheerbrant, 1994: 84)

Neste momento, o “menino herói” é encontrado, o que provoca alegria naqueles que o procuravam e fecha-se, deste modo, o ciclo do seu percurso de herói, recebendo este a recompensa que se prolonga pela sua chegada à aldeia onde todos o recebem com admiração e afirmam que

---

<sup>25</sup> Note-se a curiosa subversão da expressão estereotipada “a páginas tantas” que o narrador resolveu substituir por “já em lágrimas tantas”. (Saramago, 2001: 19)

“ele saía da aldeia para ir fazer uma coisa que era muito maior do que o seu tamanho e de que todos os tamanhos.” (Saramago, 2001: 23)

O narrador afirma ainda, ao jeito dos contos tradicionais infantis, que esta é a moral da história.

Neste momento da história surgem novamente no texto icónico representações do mundo do narrador. Na página 22 voltamos a ver a folha de papel onde está a ser escrita esta história e, na página 24, voltamos a ver retratado o escritório do narrador. Porém, agora a expressão facial do escritor/narrador é diferente: ele apresenta um ar feliz, satisfeito, um ar de dever cumprido. Também a fada, os duendes, os gnomos que inicialmente o rodeavam e lhe pareciam servir de inspiração, estão agora a recolher, pois a história já terminou. Curiosa é, ainda, a metamorfose que o candeeiro que ilumina o escritório sofreu: ele é agora semelhante à maior flor do mundo, e também ele parece estar numa posição de protecção face ao escritor parecendo haver uma plena identificação deste com o “menino herói”. No fundo, o menino da história parece quase que uma espécie de auto-retrato do escritor, ideia que é reforçada pelo texto icónico das últimas páginas da obra. Nestas podemos ver uma imagem que parece sofrer um zoom descendente sendo que a primeira imagem (a mais próxima) nos mostra um grande plano do escritor no seu escritório com a maior flor do mundo a ladeá-lo, como se do candeeiro se trata-se, e as outras duas imagens nos mostram esse mesmo escritório situado no cimo de uma colina, à semelhança da imagem do “menino herói” adormecido depois do seu feito heróico. Parece-nos que também o escritor foi salvo pela flor, não pelo ser vivo propriamente dito, mas pela ideia original que lhe permitiu escrever esta história: a história de uma flor que rejuvenesce fruto do gesto de uma criança que embora pequena e inocente foi capaz de ser maior do que o mundo.

O narrador termina esta história introduzindo mais um apontamento metaficcional: volta a desculpar-se por não saber escrever histórias para crianças e incita à reescrita desta por parte dos leitores. Para tal, e

procurando mais uma vez uma identificação e uma adesão ao texto dos leitores, o narrador dirige-se a estes directamente, utilizando a segunda pessoa do singular, criando um clima de confiança e apoio:

“Quem sabe se um dia virei a ler outra vez esta história, escrita por ti que me lês, mas muito mais bonita?...” (Saramago, 2001: 26)

Ainda relativamente a este final, Fernando Azevedo (2003a: 98) afirma que ele

“aponta explicitamente para um dos traços da escrita dirigida às crianças: a história que existe para ser contada e recontada e, nesse sentido, tornar-se objecto de múltiplas recriações, permanecendo e sendo alimentada pela memória colectiva.”

Em jeito de conclusão, parece-nos importante referir que a osmose existente entre o texto verbal e o texto icónico ao longo de toda a obra demanda do leitor um olhar sobre o texto icónico, permitindo que o leitor perceba que este também faz parte desta história, reflectindo o dialogismo existente entre um e outro e apelando a uma leitura descontínua, que exige ao leitor que, no decorrer do processo de leitura, alterne entre o texto verbal e o icónico, buscando informações em ambos que possam enriquecer as suas leituras.

Repare-se, ainda, que ao longo de toda a obra as fronteiras entre os dois mundos, o ficcional e o real, parecem ser híbridas, pouco delimitadas, fazendo transparecer uma das características fundamentais da pós-modernidade, já referida anteriormente, e que se prende com a impossibilidade de representação do real através da ficção, o que vai fazer com que as convenções de construção de uma obra sejam frequentemente postas a nu como forma de evidenciar a sua natureza ficcional.

### **1.3.1.3. A ilha das palavras, de José Jorge Letria**

A obra que, de seguida, nos propomos analisar intitula-se *A ilha das palavras*, e foi escrita por José Jorge Letria e ilustrada por Madalena Ghira. (Letria, 2005)

Nesta narrativa ilustrada, o texto verbal parece-nos manter com o texto icónico uma relação de complementaridade. Este último, ora representa o significado explícito ora o implícito da narrativa, abrindo espaço à capacidade inferencial dos leitores. As personagens desta narrativa aparecem representadas, de uma forma geral, perfeitamente integradas nos cenários e, tal como estes últimos, envoltas num ambiente onírico para o qual contribuem as transparências das cores que nos transportam para um mundo de sonho e de imaginação, povoado de frases e expressões incorporadas na mancha da ilustração servindo de contorno ou extensão a muitos dos elementos aí presentes. As aguarelas de Madalena Ghira, maioritariamente em tons de azul, violeta, verde, amarelo e vermelho, são completadas com o contorno de alguns elementos desenhados com caneta de acetato e com a introdução de algumas palavras que estabelecem uma simbiose perfeita com o cenário em que se inserem. O jogo de definição/indefinição que atravessa toda a ilustração desta obra serve propósitos diferentes ao longo da narrativa, como veremos mais adiante.

Um olhar atento aos paratextos mais visíveis desta obra, a capa, a contracapa e as guardas, parece-nos fundamental sendo que estes estabelecem com o leitor um contrato de leitura, assim como criam nele determinados horizontes de expectativas (Lluch, 1998). O seu papel narrativo inicia-se mesmo antes da leitura mas vai manter-se para além desta. Muitas vezes são estes paratextos que, em contexto de sala de aula, são utilizados pelos professores como elementos de introdução da obra e de estabelecimento de inferências que a leitura irá confirmar ou não.

A imagem da capa e da contracapa do livro é uma imagem de dupla página sendo uma das ilustrações presentes na obra, na qual nos demoraremos mais adiante. Ela representa o clímax da narrativa: o

momento em que o protagonista encontra a Ilha das Palavras que há tanto tempo procurava. Note-se que é logo na capa que o protagonista é apresentado, no entanto, parece-nos que este não é colocado num local de destaque pois, como veremos ao longo da narrativa, a grande ênfase é colocada na ilha, nas palavras e nos sentimentos nobres e não na individualidade.

O texto da contracapa mereceu também a nossa atenção. Ele inicia-se com uma citação do livro (momento em que o protagonista toma conhecimento da Ilha das Palavras e se lança à sua procura) e depois é completado com uma pergunta retórica e uma afirmação que nos remetem imediatamente para o mundo da fantasia, dos contos de fadas, fazendo com que activemos determinados protocolos de leitura à luz dos quais irá ser feita a leitura de toda a obra:

“Onde se situa e como é esta ilha? Um mundo de fantasia, onde as palavras desempenham um papel mágico.” (Letria, 2005)

Por sua vez, as guardas iniciais e finais do livro mostram-nos uma espécie de borrões translúcidos em tons de verde, amarelo, violeta e azul, fazendo lembrar os véus que envolvem as fadas que, não escondendo nem revelando, transmitem uma ideia de mistério, de oculto. De acordo com Chevalier e Gheerbrant (1994), estas cores podem ser lidas simbolicamente de muitas formas sendo que algumas delas corroboram esta ideia de mistério, de segredo por desvendar: o violeta é a cor do segredo porque

“por detrás dele vai realizar-se o invisível mistério da [...] transformação”  
(Chevalier e Gheerbrant, 1994: 697),

e o azul é a mais profunda e a mais imaterial das cores representando o infinito, a transparência, o clima de irrealidade (o que nos transporta mais uma vez para o mundo dos contos de fadas para o qual o livro nos conduz desde o início).

O virar da página mostra-nos uma página da esquerda quase toda branca, aparecendo apenas o desenho de um barco a remos com dois vultos sem contornos bem definidos no canto inferior esquerdo, aparecendo em tons de violeta e assemelhando-se a uma sombra que se vê ao longe. Esta ilustração parece-nos indiciar o início de uma viagem, ideia reforçada pelo facto de nele aparecer um barco e de este aparecer no canto inferior esquerdo como que a entrar pelo livro dentro. Não será esta uma representação simbólica da viagem que o leitor, tal como o protagonista, terá que fazer para encontrar a Ilha das Palavras? Não será todo o processo de leitura de uma obra literária uma viagem? Talvez este seja um convite para iniciar a viagem por esta obra.

A página da direita aparece como uma primeira folha de rosto, onde é grafado o título da obra e por baixo vemos o desenho de dois papagaios, animais com uma já reconhecida habilidade para articular palavras. Estabelece-se assim uma relação intersemiótica entre o nome comum “palavras” e a habilidade destes animais iconicamente representados. Parece-nos igualmente pertinente salientar o facto de que estes animais vão ser muito importantes na resolução do problema do protagonista, pois enquanto detentor do “dom da palavra” será um deles que lhe indicará onde pode encontrar a tão desejada Ilha das Palavras. Assim, a ideia de que a palavra é um objecto mágico, invocada ao longo de toda esta obra e reforçada pelo seu final, começa desde logo a ser esboçada.

A narrativa inicia-se com uma ilustração de dupla página que nos apresenta a suposta imagem da ilha que o texto verbal nos descreve metaforicamente, sendo este introduzido por uma frase hipercodificada ao bom jeito dos contos infantis: “Era uma ilha diferente de todas as outras.” (Letria, 2005: 6).<sup>26</sup> Nesta ilustração, assim como em muitas outras, há

---

<sup>26</sup> A obra em causa não se encontra paginada. Desta forma, a paginação que aparece nas referências bibliográficas foi por nós atribuída, tendo sido considerada como página número um a página que se encontra à esquerda da primeira página de rosto. No entanto, estamos conscientes de que esta ausência de paginação pode ser relevante pois pode indiciar uma preocupação com o ritmo de leitura do leitor que poderá necessitar de recuar ou avançar nas páginas do livro durante as suas leituras.

uma incorporação do texto verbal no texto icónico o que nos parece pertinente visto que esta é, afinal,

“uma ilha toda feita de palavras, de palavras simples e vulgares e de outras complicadas e com significados que só se descobrem nos mais selectos dicionários.” (Letria, 2005: 6)

No entanto, a introdução de texto verbal no icónico não é arbitrária: a disposição das palavras na imagem parece indiciar que a presença dos povos referidos deixou marcas fazendo com que estes fossem parte integrante da ilha, pois os seus nomes aparecem inscritos nas delimitações da ilha, nos seus cantos e recantos, nos seus sulcos e planícies. Repare-se que através do texto verbal ficamos a saber que embora se diga que Ulisses andou por aquelas bandas não há nenhum registo escrito que o comprove e se olharmos atentamente para o texto icónico vemos que o nome dele não aparece “inscrito” na ilha. A ilustração parece implicitamente querer dizer-nos que se não está escrito não é comprovado e que, por conseguinte, também não será inscrito na imagem.

Depois de saber da existência desta tão estranha ilha, o protagonista da narrativa decide procurá-la e rodeia-se de atlas, livros e mapas, tal como podemos ver no texto icónico que se nos apresenta como se os leitores estivessem num ponto acima, formando o conjunto de todos estes elementos vistos de cima um enorme mapa-mundo no qual também encontramos o nosso protagonista. No entanto, neste mapa não apareceu qualquer referência a esta ilha, parecendo que esta não pertencia a este mundo. Para esta ideia concorre a predominância da cor azul que é uma cor que

“não é deste mundo; [que] sugere a ideia de eternidade tranquila e altaneia, que é sobre-humana.” (Chevalier e Gheerbrant, 1994: 105)

Depois da sua busca se mostrar infrutífera, o narrador decide ir falar com especialistas em literatura, porém, no texto icónico os livros

apresentam realidades ligadas à astrologia e às ciências exactas e não à literatura. Parece-nos, no entanto, haver uma propositada dissonância entre o texto verbal e o texto icónico, que parece pretender mostrar que a literatura é abrangente e pode tocar várias áreas do saber.

Com o virar da página somos confrontados com uma ilustração de página dupla onde nos aparecem os dois personagens enunciados pelo texto verbal: o protagonista e um poeta vadio um

“daqueles [poetas] que passeiam os versos entre canteiros de jardins tristes.”  
(Letria: 2005: 9)

O texto icónico mostra-nos o poeta (que imediatamente é identificado sem que tenha sido muito caracterizado no texto verbal) com palavras a sair-lhe dos bolsos e arrastando palavras pontualmente presenteadas com uma flor. Repare-se que a indefinição dos traços deste poeta parece-nos traduzir a ideia de que ele é apenas um representante dos tantos poetas como ele, ideia para a qual a utilização do pronome indefinido “um” contribui. A integração de texto verbal nesta ilustração é particularmente interessante pois as palavras que o poeta arrasta formam os dois primeiros versos de um poema de Florbela Espanca sobejamente conhecido - “Ser Poeta” - e que define a condição de poeta. Esta clara alusão intertextual convida à leitura de outros textos que fazem parte da cultura de um povo contribuindo, assim, para o aumento do intertexto leitor (Mendonza Fillola, 2001: 96-97), sendo uma das componentes fundamentais da competência literária. Repare-se que o espaço em que os dois personagens se encontram é um espaço claramente indefinido, sem contornos, distinguindo-se os seus limites apenas por uma mudança cromática. A cor deste espaço parece-nos conter em si uma certa simbologia visto que o verde, cor da esperança, é também a cor do despertar para a vida (Chevalier e Gheerbrant, 1994: 681) e é neste momento, depois da sua conversa com o poeta, que o protagonista ganha algum alento com as informações que lhe são dadas, e desperta para novas realidades, atitude,

aliás, sugerida pela sua postura nesta ilustração: ele encontra-se sentado, agarrando as pernas, reflectindo.

É este poeta que vai dar algumas respostas ao protagonista<sup>27</sup>, respostas estas que o incitam a procurar mais informação, a voar mais alto, como o livro da ilustração, aberto em forma de asas, nos parece sugerir. No entanto, são introduzidos na diegese dois novos personagens que vão ser bastante importantes na resolução do problema do protagonista: dois papagaios. É através do sonho e do dom da palavra que um destes papagaios vai revelar a localização da Ilha das Palavras. O verde é a cor predominante desta página e, como já dissemos anteriormente, é uma cor que transmite esperança assim como o desabrochar de uma nova realidade o que se relaciona perfeitamente com o momento que o texto verbal nos apresenta: o protagonista já tem o mapa para a ilha tão desejada. Repare-se que nesta ilustração são representados dois mundos: o da imaginação do protagonista e o da realidade do seu quotidiano, fazendo-se a distinção de ambos apenas através de uma mudança cromática: há um esbater do verde na mancha que representa a imaginação do protagonista. Note-se ainda que os nomes da ilha, do arquipélago e do mar servem de contornos e orientação no mapa do protagonista: se a ilha é toda ela feita de palavras também o mapa que a representa assim teria de ser.

Com o mudar da página contactamos com um elemento já anteriormente referenciado: o barco com dois vultos, que agora sabemos serem o protagonista e o pescador a quem ele pagou para o levar à ilha. No entanto, há duas diferenças importantes: a imagem está agora maior como que indiciando que está mais perto de nós e já não está colocada no canto inferior esquerdo mas a meio do pé da página traduzindo assim uma ideia de movimento. A viagem que tinha sido iniciada no princípio do livro continua aqui e seja qual for o destino está agora mais próximo. Por outro lado, na parte superior da página, e no espaço mais à direita, encontramos

---

<sup>27</sup> Note-se a referência intertextual à obra de António Torrado, *Como se faz cor-de-laranja*. (Torrado, 1993)

uma mancha violeta onde esvoaçam uma espécie de espectros que, e de acordo com o texto verbal, serão papagaios. Parece-nos que a ilustradora se decidiu por desenhá-los desta forma para fazer transparecer o clima de medo e de incerteza que se apoderou do protagonista e do pescador quando de repente, o céu escureceu e aqueles animais apareceram do nada. Nesta ilustração parece-nos, ainda, interessante o predomínio dos tons violeta “sendo o violeta a goela que engole e extingue a luz” (Chevalier e Gheerbrant, 1994: 697) tal como descrito pelo texto verbal, aquando da tempestade que envolve o barco. Porém, Chevalier e Gheerbrant (1994: 697) completam esta definição o que nos leva para as duas páginas seguintes: “o verde é a goela que rejeita e reacende a luz.” A ilustração seguinte é uma ilustração de página dupla onde o verde tem um papel central. É neste cenário que o protagonista acorda (*reacende a luz*) depois de ter perdido os sentidos por uns instantes (*extingue a luz*). Esta é também a ilustração que encontramos na capa e na contracapa desta obra representando, como já referido anteriormente, o clímax da obra: a chegada à Ilha das Palavras. O texto encontra-se sobreposto à ilustração e descreve-nos esta ilha como

“um lugar estranho onde nada parecia ter a consistência das coisas materiais”  
(Letria, 2005: 19),

ideia que nos parece ser transmitida pelas tonalidades translúcidas das fantásticas aguarelas de Madalena Ghira. Aludindo ao poder mágico da palavra, o narrador diz-nos que naquela ilha tudo o que era nomeado ganhava consistência. Também nas ilustrações esta ideia está, na nossa opinião, magistralmente trabalhada: as asas de uma borboleta formam o “B” da palavra borboleta, as pétalas das flores formam o “F” e o “L” da palavra flor, a lua desenhada é o “U” da palavra lua, o tronco da árvore é o “T” da palavra montanha, entre outros exemplos. No entanto, não aparecem na ilustração apenas palavras que se referem a entidades concretas. Palavras como som, cor, poesia, sonho aparecem

estrategicamente colocadas na ilustração e relacionam-se com o tema central da obra. No entanto, esta não é uma relação explícita mas antes exige uma reflexão cuidada acerca de toda a obra. O leitor terá que se envolver activamente com a obra de forma a reconstruir os seus sentidos.

Voltando a página surge-nos uma nova realidade ao nível da mancha gráfica do texto verbal: até ao momento ela apresentava a habitual linearidade, porém, nestas duas páginas ela acompanha os contornos da ilustração. Algumas das palavras são também destacadas pelo tamanho e pela introdução de aspas horizontais, como que representando a verbalização destas, procurando também a ilustração mostrar a materialização dessas palavras à semelhança do processo de evocação/materialização que o narrador tinha anteriormente referido. A ligeira aura amarela que caracteriza as ilustrações destas duas páginas parece remeter-nos para a sua simbologia. O amarelo, associado ao ouro, é a cor da eternidade e representa algo valioso (Chevalier e Gheerbrant, 1994: 58). A ser assim, parece-nos que este amarelo se liga ao valor e à durabilidade da palavra. Neste momento, parece-nos igualmente pertinente associar a palavra à varinha mágica referida no texto verbal, pois a varinha só é capaz de produzir um feitiço se o seu possuidor disser as palavras mágicas. Se atentarmos na ilustração da página da direita podemos descortinar, ainda que muito ao de leve, uns semicírculos amarelos traçados no ar fazendo lembrar o rodopiar próprio do feitiço quando projectado da varinha mágica. Não nos podemos esquecer que esta história se apresentou logo desde início como sendo passada num mundo da fantasia onde, acrescentamos, o poder mágico da palavra pode “transformar o som em matéria viva” (Letria, 2005: 22).

O protagonista encontra-se agora “no coração da Ilha das Palavras” (Letria, 2005: 23). Ele surge como uma espécie de sombra, sem os limites bem definidos como se de um sonho se tratasse e à sua volta “voam” livros abertos. Na página da direita, o texto verbal sobrepõe-se ao icónico utilizando uma estratégia que nos parece particularmente interessante: o desenho de um livro aparece por baixo do texto verbal exactamente no sítio

onde a palavra “livro” (parte integrante da frase) se encontra impressa e destacada. Tal como

“a ilha se encheu de livros de todas as cores e tamanhos [que traziam consigo] os seus autores, uns famosos e há muito desaparecidos e outros mais jovens e ainda em busca do seu lugar no mundo das palavras impressas” (Letria, 2005: 24)

também a ilustração o fez. Para além de conseguirmos ver diversos livros a esvoaçar, encontramos alusão a dois ilustres famosos da literatura portuguesa: Camões e Pessoa. Pessoa tem uma imagem bem demarcada e o seu simples desenho estilizado o identifica, sentado num livro com o seu chapéu e o seu saudoso laço. A alusão a Camões é, no entanto, mais trabalhada: um livro foi transformado em caravela estando inscrito neste os versos iniciais d’ *Os Lusíadas* e a cruz que simboliza os descobrimentos. São alusões intertextuais e culturais como estas que introduzem no texto literário novidade semiótica e que exigem um leitor ainda mais competente.

Nesta ilustração aparece ainda um ilustre desconhecido que, estando ainda a começar nestas andanças, rodopiava “à procura de palavras [...] para conclu[ir] um título ou uma frase” (Letria, 2005: 24).

É desta forma que a obra se aproxima do fim. Mais uma vez podemos observar a mancha textual a acompanhar o recorte da ilustração podendo este querer sugerir o deambular do protagonista pela ilha. Na ilustração, é novamente inserido um verso do poema “Ser Poeta” de Florbela Espanca. As palavras deste verso parecem dançar à volta do protagonista numa espécie de atitude de desafio. A postura do protagonista, deitado de costas, com os braços para trás, sugere a despreocupação também patente no texto verbal. O texto verbal menciona vários nomes da Literatura Portuguesa e refere Sophia,

“vestida de branco, a conversar com as ondas do mar com uma grinalda de algas nos cabelos” (Letria, 2005: 26)

numa evidente alusão intertextual ao texto “A menina e o mar” da mesma autora. Assim, a ilustração mostra-nos um imenso mar e Sophia (ou a menina?) numa atitude de cumplicidade. Repare-se no pormenor da orla do vestido da personagem ser a letra “M” da palavra “mar”.

O narrador/protagonista diz-nos que agora entrou

“no território do sono com a cabeça recheada de palavras e confesso que nunca adormeci tão feliz.” (Letria, 2005: 27)

As duas últimas páginas mostram-nos uma ilustração de dupla página onde se vê o protagonista desta história a lançar papagaios de papel. Repare-se que a palavra “papagaio” é uma palavra homónima podendo aludir a duas realidades diferentes – o animal e o brinquedo – e que ela não é referida nesta parte final do texto verbal assim como também não é referido o acto do lançamento do papagaio. Apenas é referido que o nosso protagonista se transformou num poeta. Talvez a ilustração tenha a intenção de representar metaforicamente esta mudança na vida do protagonista como um lançamento de palavras ao ar, que é no fundo aquilo que a poesia é e aquilo que os papagaios (animais) fazem. Note-se, ainda, que os papagaios da ilustração observados de um determinado ângulo fazem-nos lembrar também barcos, talvez

“os barquinhos à vela das nossas ilusões perdidas, sempre em busca de um porto ou de uma ilha.” (Letria, 2005: 30)

Parece-nos, assim, que com um mesmo desenho a ilustradora pretendeu representar duas realidades que acabam por se fundir.

Para terminar, não podíamos deixar de referir uma alusão metaficcional presente nesta ilustração: pousados na relva e presos no fio do papagaio de papel encontram-se os rascunhos deste mesmo livro que estamos a ler. O livro está dentro do próprio livro e chama à atenção para a sua condição ficcional, confundindo as relações entre a realidade e a ficção. Desta feita, o leitor é convidado a conhecer as estruturas/regras da

construção ficcional o que vai permitir, a nosso ver, a configuração de um leitor mais competente que pode usufruir mais consciente e ricamente de uma obra com um duplo código (Eco, 2002: 229).

#### **1.3.1.4. *O menino escritor, de Rosário Alçada Araújo***

*O menino escritor* (Araújo, 2006) é um dos mais recentes trabalhos de Rosário Alçada Araújo, autora que se tem vindo a afirmar no panorama da literatura de potencial recepção leitora infantil com a publicação de obras como *A história da pequena estrela* (Araújo, 2004) e *A Rosinha, o mar e os sonhos* (Araújo, 2005). Por sua vez, as ilustrações estão a cargo de Catarina França, uma ilustradora já com diversos trabalhos publicados na área da literatura infantil.

Esta é uma obra que se apresenta desde cedo como metaficcional, pois no texto da sua contracapa pode ler-se:

“Uma história que te convida a pensar sobre o mundo da imaginação e a magia das palavras.” (Araújo, 2006)

Esta afirmação incita o seu leitor à activação de determinados protocolos de ficcionalidade à luz dos quais toda a obra vai ser lida: é necessário que o leitor perceba que esta obra o obrigará a pensar sobre si mesma e o seu próprio acto de criação.

A capa desta obra é também bastante reveladora da sua natureza. Nela vemos um menino com olhar sonhador, a espreitar por uma janela e rodeado de letras que caem do céu. Esta janela, representando simbolicamente a receptividade daquilo que é enviado pelo céu (Chevalier & Gheerbrant, 1994: 382), parece insinuar uma entrada para um outro mundo, uma outra realidade, onde as letras parecem reinar. Também o lápis colocado dentro de um vaso, junto do menino, e metamorfoseado em planta a germinar mereceu a nossa atenção. A imagem deste lápis parece-nos metaforicamente representar o próprio talento do menino para a escrita e a sua vocação para ser escritor, que como veremos mais adiante,

começou também a germinar desde os seus dez anos. A metáfora parece-nos ter sido bem conseguida visto que

“a planta, primeiro grau da vida, simboliza sobretudo o nascimento perpétuo, o fluxo incessante de energia vital.” (Chevalier & Gheerbrant, 1994: 530)

Também depois deste dom começar a germinar no protagonista desta história, o João, nunca mais parou de crescer, como se dentro dele, à semelhança das plantas, também houvesse um incessante fluxo de energia vital.

Um outro aspecto que nos parece importante ainda realçar relativamente à ilustração da capa desta obra é a presença de dois objectos fundamentais, um envelope e uma carta pendurados num estendal, que se ligam inevitavelmente a uma frase enigmática da parte final da obra e que será quase que a conclusão de tudo aquilo que o João descobriu ao longo de percurso que com ele percorreremos ao longo da história.

Praticamente todas as ilustrações da obra são colocadas na página da direita, ocupando estas toda a página e sendo nelas utilizadas uma mistura de técnicas: a ilustração mistura desenho, com colagens de diversos materiais e com recortes. Em ocasiões pontuais, aparecem representados junto ao corpo do texto (normalmente na parte superior deste) alguns elementos chave da narrativa: o Livro de Encantar (Araújo, 2006: 7), a Fada Tagarela (Araújo, 2006: 28) ou as botas com algodão na sola (Araújo, 2006: 31).

Esta é uma obra que se caracteriza, na sua generalidade, pela utilização de um discurso simples, mas que prende a atenção do leitor criança apelando aos seus sentidos, recorrendo a um imaginário algumas vezes humorístico e proclamando a ideia de aventura, tão grata destes leitores modelos. Mas para além da história desta aventura é importante que se perceba que nesta obra

“é contada uma outra grande história: a história das palavras, presas no filamento do “Livro de Encantar”, oferecido pela tia Lili.” (Silva, 2007)

Esta é também uma obra rica em referências intertextuais tanto a nível do texto verbal como ao nível do texto icónico. Assim sendo, ela permite diversas leituras polissémicas que oferecerão verdadeiros desafios interpretativos aos leitores que, desta feita, se sentirão mais envolvidos no processo de leitura, podendo mais fácil e eficazmente reflectir sobre este.

Logo que abrimos o livro, e antes mesmo de contactarmos com a narrativa propriamente dita, a nossa atenção prende-se na ilustração que foi colocada por baixo da dedicatória: nela vemos o protagonista desta história com umas botas com algodão na sola calçadas, e com uma caneta e um bloco na mão, sendo representado um rompimento de fronteiras visto que do bloco estão a sair umas letras que formam a expressão hipercodificada “Era uma vez...”. É como se o protagonista estivesse ele próprio a iniciar a narração da sua própria história. O aparecimento desta expressão e não de outra, increve esta narrativa nos tradicionais contos de fadas que se iniciam, de um modo geral, desta forma.

O início da narrativa traz-nos uma expressão claramente metaficcional, reflectindo acerca da natureza do objecto livro e da sua singularidade, pois

“cada um é um mundo diferente. Só que este era ainda mais diferente.”  
(Araújo, 2006: 7)

A forma como o livro é descrito mostra que este não era realmente um livro qualquer. Nesta descrição, a utilização do vocábulo “encantar” é bastante significativa pois, mais uma vez, liga esta história a todo o mundo das histórias infantis, criando assim uma ponte de ligação com o leitor modelo criança. Também as cores utilizadas para o descrever não nos parecem ter sido aleatoriamente escolhidas: ele era azul escuro, representando esta cor

“o caminho do infinito, onde o real se transforma em imaginário (...) [sendo que] quando escurece, de acordo com a sua tendência natural, torna-se o caminho do sonho.” (Chevalier & Gheerbrant, 1994: 105)

Debruçando-nos, assim, sobre as palavras de Jean Chevalier e de Alain Gheerbrant, e relacionando-as com a obra em análise, podemos perceber que este livro azul foi realmente o veículo que possibilitou ao João passar do mundo real para um mundo imaginário, seguindo um caminho de sonho.

Mas este livro contém ainda uma outra cor, o dourado, a cor do ouro que lhe confere um carácter precioso, quase divino (Chevalier & Gheerbrant, 1994: 495). Este é o livro que vai permitir ao protagonista desta história descobrir o seu dom para a escrita, portanto, ele vai alertá-lo da posse de um bem muito precioso. O objecto livro é um objecto de revelação, de manifestação, (Chevalier & Gheerbrant, 1994: 414) sendo que o facto de se encontrar representado aberto ou fechado não é indiferente. Um livro fechado representa a matéria virgem, encerrando em si um segredo (Chevalier & Gheerbrant, 1994: 414). Note-se que, na obra em análise, o livro só é ilustrado fechado até ao momento da passagem do João para a Terra dos Encantos (Araújo, 2006: 7), pois a partir daí ele é representado aberto (Araújo, 2006: 9-11), significando, desta feita, que a matéria está fecunda, sendo o seu conteúdo tomado por quem o abriu (Chevalier & Gheerbrant, 1994: 414).

A contribuir para a construção da ideia de que este livro era um objecto mágico, estavam ainda as varinhas de condão, objectos de poder e inevitavelmente associadas ao mundo da magia, que apareciam na capa do mesmo.

Mas este livro era também importante porque tinha sido oferecido pela Tia Lili. Esta personagem, embora não apareça muito ao longo da narrativa tem um papel primordial em dois dos seus momentos fundamentais: no início, introduzindo o João na Terra dos Encantos e no final da história quando o ajuda a descobrir o que é afinal ser escritor.

Podemos ler nas entrelinhas que esta tia, desde cedo, incentivava no João o gosto pela leitura e pela escrita, pois esta ensinava-lhe “lengalengas por tudo e por nada” (Araújo, 2006: 8). Este papel vai ser posteriormente assumido pela Fada Tagarela aquando da visita do João à Terra dos Encantos. Deste modo, o próprio texto literário reflecte uma das suas características enquanto texto de literatura infantil: a necessidade da presença de mediadores que permitam o estabelecimento de pontes entre os leitores e as obras e incentivem o gosto pelo mundo da leitura e da escrita.

A afirmação que nos faz saber que o João abriu o livro que a Tia Lili lhe dera, sofre uma inversão iniciando-se com o adjectivo “descalço”, sendo que estes mecanismos estilísticos, juntamente com o destaque que é dado aos sapatos na ilustração que acompanha este texto verbal (Araújo, 2006: 9), fornece-nos pistas de leitura importantes no decorrer da narrativa, pois mais tarde a Fada Tagarela informará o João que para passear naquela terra necessitava de estar descalço pois

“aquele que tem ambos os pés bem acentos na terra está parado.” (Araújo, 2006: 22)

Quando João abriu o livro e viu inscrito neste o título do primeiro capítulo

“parou a olhar para aquele título e aí ficou durante uns minutos, como se naquela página estivesse escrita mais alguma coisa.” (Araújo, 2006: 8)

Este excerto, na nossa opinião, denota uma clara preocupação metaficcional, aludindo ao processo de leitura inferencial, àquilo que as histórias não dizem directamente em virtude de serem obras construídas artificialmente.

Todo o ambiente que envolve o João no momento de abertura e primeiro contacto com este livro é representado pictoricamente com o predomínio da cor violeta, a cor dos lençóis do João. Esta

“é a cor do segredo: por detrás dela vai realizar-se o invisível mistério (...) da transformação.” (Chevalier & Gheerbrant, 1994: 697)

É neste ambiente violeta que todo o quarto do João se transforma e ele é transportado para um outro mundo, para um mundo que em segredo se esconde nas páginas daquela obra. Essa mudança é também motivada pela verbalização da expressão “Tera dos Encantos”, aludindo desta feita à natureza mágica que às palavras é muitas vezes atribuída, principalmente no universo da magia onde os feitiços necessitam de ser verbalizados para surtir efeito.

Conduzido para um mundo de magia e imaginação, o protagonista desta história contacta, de imediato, com um ser feérico, a Fada Tagarela. Esta é-nos apresentada como uma fada bondosa, que vai ajudar o João no seu percurso iniciático neste mundo, fornecendo-lhe informações preciosas para que se possa descobrir, mas, no entanto, há uma certa desconstrução da figura da fada pois esta personagem é muito atrapalhada e apressada na forma como fala, o que se denota desde logo pela utilização do adjectivo “tagarela” como nome próprio. Esta pequena desconstrução introduz alguns apontamentos humorísticos na narrativa.

No decorrer do primeiro encontro com esta fada, como que por magia, aparecem nas mãos do João um bloco e uma caneta que acompanharão todo o seu percurso até ao final da obra, sendo representativos dos instrumentos de trabalho de qualquer escritor. E é precisamente um desses objectos, o bloco, que numa ilustração (Araújo, 2006: 15) permite a ampliação do conhecimento acerca das inquietações do João, que no texto são apenas enunciadas mas que vemos discriminadas no bloco de notas que nos é dado a ler na ilustração. Desta feita, a articulação entre o texto verbal e o texto icónico funcionou no sentido da ampliação do segundo em relação ao primeiro e não no sentido da simples representação.

Se antes de passar para a Terra dos Encantos tudo à volta do João era violeta, agora o verde predomina. Esta cor representa

“o despertar da vida. (...) esta cor esconde um segredo, [e] simboliza um conhecimento profundo, oculto, das coisas e do destino.” (Chevalier & Gheerbrant, 1994: 682-683)

No contexto da obra, esta cor pode ler-se como o despertar da curiosidade do João, sendo que a fada guarda realmente um segredo que aos poucos vai revelar ao protagonista, e o João está deseioso de a ouvir, esta com uma vontade imensa

“semelhante àquela que tinha quando lia histórias belas e mal podia esperar pela página seguinte, para saber o que acontecia.” (Araújo, 2006: 16)

Mais uma vez nesta obra, a leitura literária é apresentada como algo muito positivo, sendo valorizada pela sua beleza mas, e acima de tudo, pelo mistério que a envolve. Desenha-se desde logo a paixão que o protagonista tinha pela leitura e pelo mundo das histórias, embora esta venha a tornar-se mais transparente durante a sua presença na ilha.

Grande parte da visita do João à Terra dos Encantos encontra-se escrita em discurso directo conferindo a esta parte da narrativa uma maior vivacidade, que pensamos ser necessária para a construção de uma atmosfera de inquietação e descoberta e para uma maior identificação do leitor-criança com a situação vivida pelo protagonista que, tal como os leitores, é ávido em perguntas.

Um apontamento metaficcional introduzido nesta obra que nos pareceu interessante foi a reflexão acerca do vocábulo “inspirado”, que o João soletra, estratégia que apela à atenção do leitor, fazendo-o parar e pensar sobre ele. A inspiração é um dos elementos do processo de criação artística e ganha um valor acrescido neste contexto pois, segundo a Fada Tagarela, é àquela Terra que os escritores vêm beber a sua inspiração. É

esta reflexão acerca deste termo que vai despoletar a revelação já há muito anunciada por diversas pistas textuais:

- “João – continuou a Fada tagarela -, tu vais ser escritor. Vais escrever histórias para muitas crianças lerem. É por isso que aqui estás.” (Araújo, 2006: 16)

No entanto, esta revelação não é muito bem recebida por aquele que já atrás foi dito, parecer-nos um amante da leitura, o João. Se por um lado, o João gostava de ler e

“deliciava-se com palavras, com o seu som e significado, gostava de livros,”  
(Araújo, 2006: 18)

por outro lado, achava o trabalho dos escritores chato e aborrecido, para além de que não se sentia à vontade com o próprio acto de criação sobre o qual acaba por reflectir numa atitude metaficcional:

“E como iria ele guardar o que via e inventar histórias?” (Araújo, 2006: 18)

Atente-se, na metáfora gastronómica apreciativa que é utilizada para caracterizar o acto de ler: a leitura é apresentada como uma doce actividade, que não se pode apenas provar, é preciso saborear, fugindo-se daquilo que pode ser chamado de um comportamento mais ingénuo da parte dos leitores. Note-se, ainda, que nessa mesma frase surge um novo apontamento metalinguístico, enfatizando-se as duas faces do signo linguístico, o som e o significado, e a relação produtiva que uma estabelece com a outra.

No momento em que é feita a revelação ao protagonista, a ilustração apresenta uma variação cromática significativa, aparecendo-nos uma ilustração dividida a meio, sendo que essa divisão é conseguida pela utilização de diferentes cores, o azul e o amarelo, parecendo esta

representar a própria divisão interna de que o protagonista está a ser vítima quando posto perante a perspectiva de vir a ser um escritor.

Decidido a escapar-se daquela situação que o estava a deixar embaraçado e confuso, João pensa em iniciar um passeio, no entanto, isso torna-se impossível visto que não consegue levantar os pés do chão. É neste momento que a Fada Tagarela aperfeiçoou-a a sua revelação: a Terra dos Encantos é um local apenas visitado por aqueles que são ou irão ser escritores. Pensamos haver entre esta obra, e mais concretamente a Terra dos Encantos, e *A Ilha das Palavras* (Letria, 2005), uma clara relação intertextual. Ambas nos apresentam o local onde os escritores se vão inspirar, ou seja, no fundo mostram-nos que o imaginário de cada escritor é muito vasto e variável. É nestes locais que os escritores colocam a navegar os barcos à vela da sua imaginação (Letria, 2005).

“Aqui, conhecem a fantasia, visitam lugares de sonho e acompanham de perto as personagens das suas histórias: as fadas, os lobos, as bruxas, as sereias, os duendes...enfim, um nunca cabar de seres fantásticos.” (Araújo, 2006: 20)

Os apontamentos intertextuais surgem também com a referência a vários seres característicos do mundo dos contos de fadas. Estes mesmos seres são pictoricamente representados nas ilustrações à volta da Fada Tagarela, em profunda harmonia com alguém que também pertence ao seu mundo.

Decorrente destas revelações, a obra gera em si, na boca da Fada Tagarela, uma definição da natureza literária da sua linguagem, mostrando que nas obras literárias não é só importante o conteúdo mas também a forma como se escreve, num evidente exercício metaficcional:

“[os escritores] só têm que escrever aquilo que viram enquanto estiveram dentro da história. “Só”... não é bem assim – corrigiu a Fada Tagarela. – Têm de o fazer de uma forma bonita, que dê prazer ler, que faça com que o leitor se sinta na Terra dos Encantos, apesar de pensar que ela não existe.” (Araújo, 2006: 20)

É neste momento da narrativa que é introduzido um outro elemento mágico: as botas com algodão na sola que permitirão ao João passear naquele lugar, caso contrário continuará preso ao chão como se tivesse calçados um par de sapatos de chumbo. Estas botas e estes sapatos de chumbo representam metaforicamente, a nosso ver, a leveza do mundo ficcional que se opõe ao peso da realidade, que não permite que o mundo avance.

“Por isso, nós aqui temos muito cuidado para que ninguém tenha os pés assentes no chão. Senão, o mundo não avança.” (Araújo, 2006: 22)

Notamos na última frase do parágrafo acima transcrito uma alusão intertextual à parte final do poema “Pedra Filosofal”, de António Gedeão (2002: 14):

“Eles não sabem, nem sonham,  
que o sonho comanda a vida.  
Que sempre que um homem sonha  
o mundo pula e avança  
como bola colorida  
entre as mãos de uma criança.”

Parece-nos que esta alusão é bastante produtiva pois tal como os escritores, também os homens em geral precisam de sonhar, de imaginar para fazer com que o mundo pule e avance, seja o mundo real, seja o mundo ficcional.

Ainda relutante, João acaba por calçar as botas, embora continue a insistir que não deseja ser escritor. Porém, com as botas já calçadas, o protagonista sente-se livre, quase que a flutuar no ar, sendo envolvido por um mar de sentidos que o deixaram tonto: ouvia, via e cheirava muita coisa ao mesmo tempo, facto que também nos é dado a perceber pela ilustração que toca quase o *nonsense* (Araújo, 2006: 25) pois deparamo-nos com

recortes de óculos, narizes e orelhas pendurados nas árvores ladeadas por pautas de música, ursos a tocar instrumentos, joaninhas a lutar boxe e um coelho a tocar bateria nas costas de outras joaninhas, dando-nos a ideia que estamos dentro do próprio mundo imaginário deste escritor que está a germinar, informação que mais adiante no texto verbal nos parece ser, ainda que de forma inferencial, corroborada quando a Fada Tagarela diz ao João que, embora a Terra dos Encantos seja apenas uma, cada escritor que a visita não faz as mesmas descobertas, nem fala da mesma maneira sobre ela, cada um vê-a à luz da sua imaginação.

É neste momento da narrativa que a chuva ameaça aparecer na Terra dos Encantos, chuva esta que João, inocentemente, diz só poder ser de água. No entanto, esta é uma chuva de letras, sendo que

“umas desciam sozinhas, outras caíam juntas, formando palavras, havia letras maiúsculas e minúsculas, num espetáculo que deixava o João de olhos a brilhar.” (Araújo, 2006: 26)

Sendo colocado perante um fenómeno tão estranho, João apercebe-se da importância das palavras e da imensa importância que a escolha destas tem numa história, traduzindo-se esta reflexão metaficcional, mais uma vez, na percepção da natureza artificial e construída de um texto literário, onde o que está escrito não vale apenas por aquilo que se diz, mas também pela forma como se diz, pelas palavras e expressões que se empregam e pela forma como estas se inter-relacionam.

Desta feita, a perspectiva da personagem principal desta obra relativamente à figura do escritor altera-se, considerando agora que

<sup>28</sup>“ser escritor deve ser um grande desafio! Afinal deve ser muito divertido!”  
(Araújo, 2006: 26)

E decide, então, aceitar a sua vocação de escritor ainda que essa realidade lhe causasse ainda algumas dúvidas. Procurando empreender

---

<sup>28</sup> Aspas no original.

desde logo o seu trabalho, João tenta apanhar algumas letras para as poder levar para casa, mas a Fada Tagarela alerta-o, tecendo um comentário de natureza metalinguístico:

“Elas [as letras] existem na tua linguagem e são infinitas. Podes usá-las as vezes que quiseres, que nunca se gastam.” (Araújo, 2006: 28)

Depois de um longo passeio, João descalça as botas e volta para o “mundo dos senhores sérios” (Araújo, 2006: 309). Atentemos na antítese que se constrói entre a Terra dos Encantos e este “mundo dos senhores sérios”: se num se usam botas com sola de algodão, simbolizando este material a leveza, no outro, sente-se o peso do chumbo, metal duro e resistente a investidas, aludindo-se respectivamente, desta forma, ao espírito solto dos escritores e à ligação às coisas terrenas dos “comuns mortais”. Repare-se, também, na utilização do adjectivo “sérios” que engloba em si uma conotação que se opõe à diversão e à magia que acompanha o momento da escrita à luz dos princípios que esta obra nos dá a ler, mas que muitas vezes, por engano ou desconhecimento, tal como aconteceu ao João, é confundido com algo sério e aborrecido.

De novo no seu mundo, João apercebe-se que nada tinha mudado neste, a não ser ele próprio, pois

“depois de visitar a Terra dos Encantos, o João olhava o mundo com outros olhos, escutava as palavras como se estivesse a ouvir música e todos os dias descobria beleza nos sítios por onde passava.” (Araújo, 2006: 30-31)

Olhava agora tudo com os olhos de um escritor, captando tudo o que o envolvia. Várias vezes durante a sua vida voltou à Terra dos Encantos e quando voltava, como enuncia metaforicamente o texto, escrevia levando

“dias a pensar sobre o que tinha visto e sentava-se na sua secretária a inventar jogos com as letras e com as palavras, como se estivesse a fazer um puzzle. Lia em voz alta o que escrevia para perceber se as letras que escolhera se

entendiam bem umas com as outras ou se tinha de as mudar de lugar.”  
(Araújo, 2006: 31)

O protagonista reflecte sobre o próprio acto de criação, mostrando-nos, num apontamento metaficcional, as fases do processo de criação literária: a reflexão, a escrita (organização da linguagem) e a revisão.

Mas é neste processo introspectivo que algumas dúvidas assaltam o João no seu papel de escritor:

“por que razão iria ele um dia escrever histórias que seriam transformadas em livros, livros que todos iriam ler? Afinal de contas, para que servia ser escritor?” (Araújo, 2006: 31)

A resposta a estas questões vai-lhe ser dada pela mesma pessoa que lhe ofereceu o Livro de Encantar e o levou a viajar para a Terra dos Encantos: a Tia Lili, veículo mediador entre o protagonista e o mundo da literatura. É através de uma peripécia do seu quotidiano, a escrita de cartas a uma amiga, que ela lhe explica magistralmente a beleza e importância da linguagem escrita e daquele que a escreve, fazendo com que o João desenhasse uma comparação em jeito de conclusão:

“Ser escritor é escrever cartas ao mundo”, disse para consigo. “Os escritores são mensageiros de ideias, lugares e novidades. E ao mesmo tempo apercebeu-se do seu poder: (...) capaz de fazer os outros rir, chorar, tocar-lhes o coração, diverti-los.” (Araújo, 2006: 34)

Desta forma, o personagem principal desta obra, reflecte metaficcionalmente acerca do poder da escrita literária que demanda do seu leitor um envolvimento afectivo e provoca nele importantes efeitos perlocutivos.

O final da narrativa surge-nos em forma de uma comparação gastronómica, já anteriormente utilizada mas que agora adquire uma

dimensão bem mais acentuada, reflectindo o processo de escrita deste novo escritor e a forma como este perspectiva os seu leitores modelo:

“Às vezes, nos seus contos, mistura esse lugar maravilhoso com o mundo dos senhores sérios e encaixa as palavras, como se estivesse a fazer um doce à espera de ser saboreado por todos aqueles que acreditam que uma história é sempre uma grande aventura.” (Araújo, 2006: 34-35)

Note-se que na ilustração que acompanha esta parte do texto verbal, para além de podermos ver o protagonista a escrever, sentado numa mesa, e envelopes espalhados pelo chão, consolidando a mensagem de escrita de cartas ao mundo, vemos na janela por trás deste uma asa de um pássaro e um canto de um envelope, como que simbolizando o espalhar das cartas pelo mundo, utilizando como mensageiros as aves. A ave é simbolicamente perspectivada como o mensageiro entre a Terra (“o mundo dos senhores sérios”) e o céu, ( a Terra dos Encantos), representativa da leveza, da libertação do peso terrestre, de qual o próprio João se livrou quando calçou as botas com algodão na sola, momento de representação simbólica da aceitação da sua vocação para a escrita. A ave é, ela própria, “a figura (...) das funções intelectuais” (Chevalier & Gheerbrant, 1994: 99-100).

Em jeito de conclusão, esta é uma obra capaz de, em nosso entender, introduzir os leitores-modelo crianças no mundo da escrita literária de uma forma prazerosa e cativante, mas também de forma mais consciente sendo-lhes dada a possibilidade de percepcionarem os próprios mecanismos de criação e interpretação deste mundo.

Terminamos com as sábias palavras de Gisela Silva (2007), que recensando a obra em questão afirma:

“Em *O Menino Escritor* tudo acontece como se de um conto de fadas se tratasse e a certeza de uma tomada de consciência fica bem situada entre o real quotidiano e a imaginação daqueles que fazem um uso acertivo do texto na sua globalidade, procurando os verdadeiros momentos de fruição.”

### **1.3.1.5. *Histórias que me contaste tu*, de Manuela António Pina: “Uma história que começa pelo fim”**

*Histórias que me contaste tu* (Pina, 2002) é uma obra eruditamente ilustrada por João Botelho e da autoria de Manuel António Pina, autor subejamente conhecido pela sua obra literária tanto para adultos como para crianças, para além de ser um jornalista de renome.

Esta é uma obra que foi já adaptada para o teatro pela Companhia do Chapitô em 2003, e, no mesmo ano, pelos membros do Projecto-de-Papel, mas com o título de *Histórias que tu me contaste que te conto eu*.

De uma clara natureza ambivalente (Shavit, 1986: 63-92) no que diz respeito aos seus destinatários, esta é uma obra caracterizada por Fernando Azevedo (2005: 20) como uma

“reflexão acerca da palavra, das suas formas de concretização e do jogo que é inerente ao seu exercício.”

No fundo, esta é uma obra que, desconstruindo parodicamente os estereótipos da literatura para a infância pretende, na nossa opinião, dar a conhecê-los, reflectindo metaficcionalmente sobre estes, e engrandecendo, desta feita, a competência literária dos seus leitores.

Contemporaneamente, temos vindo a assistir a uma crescente utilização do humor e da paródia na literatura infanto-juvenil, subvertendo-se alguns dos valores narrativos clássicos, permanecendo, no entanto, todo o encantamento próprio dos contos de fadas. Deste modo, esta obra que nos propomos analisar apresenta-nos alguns contos que parecem querer afastar-se de um pré-conceito que os liga tradicionalmente a narrativas com personagens livres de impurezas para se aproximarem de um conceito de narrativa que exige, pela resistência interpretativa que oferece, leitores críticos. Como afirma Nelly Novaes Coelho (1995: 63), esta é uma literatura que se interessa pelo

“experimentalismo com a linguagem, com a estrutura narrativa e com o visualismo do texto; [havendo uma] substituição da literatura confiante/segura por uma literatura inquietante/questionadora, que põe em causa as relações convencionais existentes entre a criança e o mundo em que ela vive.”

Parece-nos importante ter em mente que o humor e os processos de desconstrução paródica solicitam do leitor um grau de cooperação interpretativa activa, potenciando, deste modo, a activação e a exercitação dos quadros de referência intertextuais, que Antonio Mendoza Fillola (2003: 30) considera centrais na formação literária de uma criança. A ser assim, recorrendo à desconstrução lúdica de códigos e convenções e ao questionamento de determinadas visões do mundo, aos leitores destas obras é-lhes demandado que activem os hipotextos respectivos, pois para que se proceda à subversão paródica de um estereótipo, é necessário que haja pontos de referência que a liguem ao próprio estereótipo, senão esta deixa de ser perceptível. A ser assim, a utilização destas estratégias vai possibilitar o conseqüente aumento do potencial semiótico dos textos.

A observação da capa e da contra-capas desta obra indicia, desde logo o seu carácter ambivalente, a que já nos tínhamos referido anteriormente, sendo possível aos dois grupos de leitores-modelo diferentes, os adultos e as crianças, percepcioná-las de forma diferenciada, de acordo com as regras do sistema a que estão acostumados. Na capa podemos ver um desenho em tons escuros onde observamos um menino não muito feliz, junto de um escaravelho. Por outro lado, na contra-capas temos uma menina com uma expressão bem mais alegre, novamente junto de um escaravelho, mas sentada em frente de uma máquina de escrever como que espelhando o processo de escrita que toda a obra apresenta.

Note-se, também, que na capa o título é grafado com a mesma cor do corpo do escaravelho, procurando, a nosso ver, estabelecer desde logo uma ligação entre o contador e as histórias contadas. Aliás, o narrador principal da obra em questão assume-se, ele próprio, como um contador de histórias que a ele lhe foram contadas por um outro contador, um escaravelho, reflectindo o processo de passagem por via oral das histórias

tradicionais. Esta obra perspectiva-se, logo desde início, como uma obra interactiva, viva, que pretende estabelecer uma troca com o seu leitor, à semelhança daquilo que é feito por um contador de histórias. Para a construção desta interactividade vão contribuir várias técnicas, como veremos mais adiante.

A obra divide-se em duas grandes partes: as “Histórias do Escaravelho Contador de Histórias, que incluem nove contos, todos eles com títulos sugestivos e desconstrutores, como é o caso de “A extraordinária história em que não acontecia nada”, “Uma história que começa pelo fim”, “A história que se conta com a boca fechada”, entre outras; e “Histórias com os olhos fechados”.

A nossa escolha para análise recaiu sobre uma das histórias que constitui a primeira parte da obra: “Uma história que começa pelo fim” (Pina, 2002: 18-26). Esta escolha justifica-se pela presença de aspectos metaficcionalis bem demarcados, procedendo-se nesta a uma desconstrução paródica dos contos de fadas e das características físicas e psicológicas das suas personagens, evidenciando o seu carácter estereotipado e recorrente.

Uma ilustração de dupla página abre a narrativa e nesta percebemos, quase que de imediato, uma confusão entre o hipo e o hipertexto: vemos um menino a escrever as palavras iniciais e hipercodificadas da história que estamos prestes a ler, começando por grafar, em primeiro lugar e no cimo da página, o vocábulo “fim”, subvertendo toda a ordem natural das narrativas.

Por sua vez, o texto verbal inicia-se com um comentário do contador de histórias acerca da história que vai contar, ao bom jeito da tradição oral, seguido de um comentário do narrador principal acerca do facto deste contador de histórias estar sempre apressado. Note-se que este comentário, tal como um outro que aparecerá no final da história, é grafado com uma cor diferente da história em si: o texto do comentário é verde e o da história é roxo, numa tentativa paradoxal de, a nosso ver, separar os diferentes planos da narrativa que ao longo de toda a obra

deliberadamente se parecem confundir e fundir, reflectindo a natureza artificial da escrita literária.

A narrativa da história propriamente dita inicia-se com uma expressão hipercodificada típica dos contos de fadas, que já tinha sido apresentada ao leitor na ilustração, mas que é de imediato parodiada, fazendo cair por terra, ainda que momentaneamente, todos os protocolos de leitura que inicialmente poderiam ter sido activados para a leitura desta história:

“Eram uma vez um príncipe e uma princesa que se casaram e foram felizes para sempre.” (Pina, 2002: 20)

Se este início parecia estranho, a apresentação do *topus* que subjaz a esta história é-o ainda mais: uma princesa e um príncipe estavam aborrecidos de serem felizes há tanto tempo que queriam conseguir sentir-se tristes, invertendo completamente as características psicológicas típicas destas personagens dos tradicionais contos de fadas.

Atente-se no discurso, de onde sobressai a pontuação livre, plasmando características de um discurso oral, com todas as suas pausas e hesitações.

É também logo desde início que começam a ser estabelecidas pontes intertextuais entre este texto e outros da literatura tradicional, sendo feitas referências à princesa guardadora de patos e ao príncipe metamorfoseado em sapo. Estas mesmas referências são acompanhadas de um comentário metaficcional do Escaravelho contador de histórias grafado entre parêntesis, no qual alude de forma inferencial à natureza intertextual dos textos literários:

“(O príncipe e a princesa estavam já a ficar velhos e confundiam frequentemente as coisas, misturando com a sua história as histórias de outros príncipes e outras princesas de que tinham ouvido falar).” (Pina, 2002: 20)

O recurso a este tipo de comentários e apartes é recorrente em toda a obra, estabelecendo-se, desta feita, jogos explícitos com o leitor e construindo-se, mais uma vez, a ideia de transmissão oral da dita história. Para esta última contribui também a frequente repetição dos advérbios de quantidade “muito” e “tanto”, concebendo dramatismo e reforçando a expressão à qual está associado.

A tentativa de resolução do problema que nos é apresentado inicialmente nesta história segue os parâmetros ditos normais dos contos de fadas: em primeiro lugar, os príncipes convocaram os cortesãos contando com a sua sabedoria, embora também eles já fossem felizes há tanto tempo que não sabiam igualmente o que era ser triste. Surge até, neste momento, um apontamento humorístico desconstrutor que não abona a favor destes cortesãos, homens considerados sábios:

“(a não ser, lembrou-se de repente, de que deixara as chaves de casa no bolso das calças que tinha mandado para a lavandaria!).” (Pina, 2002: 22)

Note-se que a referência à lavandaria neste contexto denota uma confusão do domínio ficcional com o domínio histórico-factual, não sendo este exemplo único na obra. Esta mesma confusão, permite enriquecer a desconstrução paródica que tem vindo a ser feita desde o início, sendo também, na nossa opinião, uma alusão à velha máxima de que quem conta um conto acrescenta-lhe um ponto.

Em segundo lugar, e prosseguindo com a sua tentativa de resolução, pedem ajuda à Fada Madrinha, que acaba por não lhes conseguir prestar auxílio visto não estar habilitada para fazer maldades. Note-se que, embora a ideia de pedir a uma Fada Madrinha que lhe conceda tristeza seja profundamente paródica, o estereótipo não é completamente desconstruído, pois a Fada permanece boa, estabelecendo-se pontos de referência que permitem ao leitor perceber esta mesma desconstrução.

É então que surge a figura do Bobo. Este é-nos apresentado como possuidor das características que lhe são atribuídas na tradição: um louco,

com ideias loucas, no entanto, sendo o único que se mostrou com ideias na corte:

“e se tudo aquilo fosse uma grande maldade da Bruxa Má?” (Pina, 2002: 22)

Repare-se que esta Bruxa Má, à semelhança da Fada Madrinha, mantém as suas características psicológicas, opondo-se uma à outra, porém, esta Bruxa Má faz algo avesso àquilo que costuma fazer: em vez de rodear as pessoas de tristeza, rodeias de felicidade. Mais uma vez se mantêm algumas marcas do estereótipo para que a desconstrução possa ser percebida.

Sendo o único que se mostra capaz de ter ideias, o Bobo decide partir para “Qualquer-Sítio”, expressão transformada humoristicamente em nome próprio, desejando passar para o outro lado da muralha da felicidade. Parece-nos importante referir que, segundo entendemos, há, neste momento da história, uma inversão do *topos* da busca da felicidade, passando a preferir-se a fuga da felicidade, numa atitude profundamente abaladora dos pilares temáticos nos quais assentam os contos de fadas.

A tentativa de fuga do Bobo, que tinha como intenção primordial poder ajudar o príncipe e a princesa, foi feita através do atravessar de um buraco, que se apresenta como o

“símbolo da abertura para o desconhecido (...) [este] é plenamente cheio de todas as potencialidades daquilo que o pode preencher ou passar pela sua abertura.” (Chevalier & Gheerbrant, 1994: 132)

Realmente, este buraco ficou cheio com o corpo do Bobo que, sendo guloso estava gordo. São as potencialidades deste Bobo, que vêm ao de cima quando o seu desaparecimento provoca nos príncipes tristeza, resolvendo-se, desta feita, a problemática inicialmente enunciada. É ele que tem, à boa maneira shakesperiana do *clown*, a capacidade de resolver os conflitos através do humor. Era na boca destas figuras loucas que eram

colocadas as verdades que outros não tinham a coragem de dizer ou procurar.

A tristeza apodera-se dos príncipes, na forma de algo indefinido, advindo este facto da longa temporada que passaram sem que se sentissem tristes. Concorrendo para esta ideia de indefinição, surge a descrição do que a princesa sentiu aquando da ausência do Bobo:

“Então, nessa noite, ao jantar, a princesa, olhando a cadeira vazia do Bobo à mesa, sentiu uma impressão estranha: uma espécie de não sabia bem o quê, não sabia bem onde, como se o seu coração, de repente, se tivesse tornado mais pequeno.” (Pina, 2002: 24)

Porém a seriedade do momento é quebrada por um apontamento humorístico, pois somos colocados perante os gritos eufóricos dos príncipes que dizem

“- Estamos tristes, estamos tristes!, gritaram os dois, saltando alvoroçados nos cadeirões. Ficaram contentíssimos por estarem tristes.” (Pina, 2002: 24)

A forma como se expressam é paradoxalmente oposta àquilo que dizem estar a sentir, sendo a sua tristeza apresentada de forma paródica e desconstrutora, à imagem de toda a obra. Ao serviço deste mesmo paradoxo, e contribuindo para a construção de uma ideia de estranheza e até de uma certa falta de prática, surge o animismo das lágrimas da princesa:

“dos seus olhos correram de novo, ligeirinhas, as lágrimas. Estavam tão desabitadas, as lágrimas, que, primeiro, assomoram timidamente aos cantos dos olhos da princesa, espreitando, hesitantes, só depois ganharam coragem e se decidiram a correr-lhe, duas a duas, pelas faces.” (Pina, 2002: 24-25)

Porém, este animismo das lágrimas que desenha um momento aparentemente tão emotivo e intenso da narrativa, é acompanhado, imediatamente, por um episódio humorístico, que rapidamente desconstrói

uma possível atmosfera dramática, apontando na direcção da paródia: o príncipe confunde o paladar salgado das lágrimas da princesa com o paladar das saladas, pensando que ela se está a referir a estas últimas. A ser assim, parece-nos haver no decorrer de toda a narrativa um binómio de oposição, que é constante, entre a seriedade de um momento e o humor quase que deste conseqüente. Sempre que a narrativa ganha um certo dramatismo e um cunho de maior seriedade, logo de imediato esta é quebrada e parodicamente desconstruída.

A solução para o problema em que o Bobo se tinha metido ao ficar entalado no buraco, surge de uma situação quotidiana: o emagrecer por não se alimentar. É curiosa esta longa espera do Bobo quando a inscrevemos dentro dos parâmetros de um conto de fadas, habitualmente povoado de tantos seres feéricos que o poderiam ter ajudado a salvar-se, mas que não o fizeram. Este Bobo parece ter passado por um processo que ele próprio tinha que superar, à imagem dos heróis deste tipo de contos, mas com a diferença de que o seu processo é paródico. Porém ele acaba por “salvar” a princesa e o príncipe e por devolver a normalidade à corte, sendo o final da história uma espécie de um fechar de um ciclo, voltando todos a viver felizes para sempre. À boa maneira dos contos de fadas, no final, o conflito inicial é resolvido e tudo volta ao seu estado normal.

É depois deste “final feliz” que voltamos a ser confrontados com texto grafado a verde, à semelhança do início da história, assistindo neste a uma conversa final entre o escaravelho e o narrador principal. Este diálogo, onde mais uma vez as marcas da oralidade e da sua tradição estão bem presentes, contribui, a nosso ver, para a construção de uma certa atmosfera de familiaridade entre o contador de histórias (o escaravelho) e o seu ouvinte (o narrador principal), procurando, em nosso entender, que esse mesmo processo se espelhe na relação construída entre o leitor desta obra e a mesma.

Embora escrita numa linguagem simples e de compreensão relativamente fácil, esta é uma obra repleta de hibrismo e de conotações

ocultas que demandam do leitor uma leitura nas entrelinhas que consequentemente vai permitir um enriquecimento das suas competências interpretativas e do seu intertexto leitor, engrandecendo, desta feita, leituras futuras.

#### 1.4. Desenho das actividades e apresentação e análise dos resultados

Procurando responder e superar produtivamente algumas dificuldades auscultadas por estudos nacionais e internacionais já anteriormente enunciados, e dando resposta as objectivos deste estudo, levámos para contexto sala de aula obras de natureza metaficcional e trabalhámo-las dentro do âmbito de um programa de leitura fundamentado na literatura.

A primeira obra a ser trabalhada foi a *História de um segredo* (2003), de João Paulo Cotrim e André Letria. As actividades antes da leitura iniciaram-se com a actividade da caixa literária. Dentro de uma caixa, construída à semelhança da que se pode observar na capa da obra em questão, foram colocadas algumas das suas ilustrações (anexo C).



**Imagem 1:** Vista exterior da caixa literária da *História de um segredo*.



**Imagem 2:** Conteúdo da caixa literária da *História de um segredo*.

A caixa foi introduzida à turma e de dentro dela foram sendo retiradas, uma a uma, as ilustrações e os alunos foram fazendo a sua descrição, tomando consciência de alguns dos promenores que delas faziam parte. Quando todas as ilustrações já tinham sido retiradas da caixa e coladas no quadro, os alunos foram convidados a criar oralmente uma história partindo destas mesmas. Com esta actividade pretende-se estimular o pensamento procurando que os alunos antecipem informações acerca da leitura que vão fazer, para mais tarde, aquando desta, as verem ou não confirmadas. Olhemos atentamente para o quadro 1 onde os resultados a esta actividade estão reunidos.

Sujeitos	Recepção Infantil
Professora	(...) <sup>29</sup> Queria que agora parassem um bocadinho, pensassem cada um por si, e me dissessem, a mim e a todos os colegas, que história é que estas imagens podem esconder?
A1	<sup>30</sup> <i>“A menina estava no quarto... Parece que estava sozinha e estava feliz. Depois encontrou lá um menino e começou a fugir. Ficou espantada tanto ela como o menino, por não se conhecerem. Depois estavam... encontraram outros meninos. Estavam tristes por não se conhecerem e passado algum tempo o quarto ficou vazio. Depois os meninos estavam com outros meninos noutra sítio. E quando eles se conheceram ficaram felizes.”</i>
B1	<i>“A menina estava sozinha e depois ouviu um barulho no quarto onde ela estava e era o menino. Eles os dois foram surpreendidos por se verem. Depois passado um bocado estavam os dois contentes. Depois resolveram ir brincar para outro lado onde estavam uns meninos tristes e eles foram lá falar com eles para brincarem juntos e depois ficaram todos felizes.”</i>
C1	<i>“Certo dia os meninos reuniram-se todos no parque para brincar e uma menina decidiu ir a casa beber água e quando lá chegou, do ponto de vista dela, a casa já não era a mesma e desde aí é quando a água se desfaz e sai de lá um menino. A menina fica espantada com o menino...surpreendida...Nunca tinha visto. Mas... E com...E o menino exactamente a mesma coisa. Com o Paulo de um lado, e a Rita do outro decidiram então ir brincar com os outros meninos lá para fora e assim o quarto ficou vazio.”</i>
D1	<i>“Uma menina estava no quarto...depois apareceu um menino e ela ficou espantada e o menino também. Depois eles viram alguém a passar pela porta e foram atrás e descobriram que eram uns meninos que estavam no recreio e não sabiam o que é que iam fazer, não tinham nada para brincar. Eles deram algumas ideias e começaram todos a brincar.”</i>

<sup>29</sup> Quando abrimos e fechamos parêntesis e colocamos reticências dentro, referimo-nos a um lapso de tempo que não está transcrito.

<sup>30</sup> O discurso oral das crianças recolhido será apresentado em itálico, entre aspas e entre parêntesis rectos. Exemplo: [*“itálico”*]. Por sua vez, a sua produção escrita será apresentada em itálico e entre aspas. Exemplo: *“itálico”*.

E1	<i>["Era uma vez uma menina que estava num quarto sozinha. De repente, entrou um rapaz e a menina ficou muito espantada. E depois a menina resolveu fugir por uma porta que era um atalho para ela e encontrou muitos meninos. Depois o rapaz decidiu ir atrás dela. E depois começaram a brincar todos. ""]</i>
F1	<i>["Era uma vez cinco meninos que estavam todos felizes a brincar. Depois uma menina que estava lá foi para um quarto. E nesse quarto estava lá um rapaz. Depois a menina e o rapaz fugiram para o mesmo quarto e ficaram muito espantados. Depois saíram de lá e viram os outros meninos tristes e depois fizeram-lhes companhia e ficaram todos felizes."]</i>
G1	<i>["Estava um menino e uma menina num quarto fechados à chave e eles não conseguiam sair. De repente, abriu-se uma fenda no chão, eles ficaram espantados, e ouviram-se crianças...tristes...em baixo e saltaram para baixo. Quando viram que as crianças estavam tristes porque não sabiam brincar, eles ensinaram-lhes a brincar e eles ficaram felizes."]</i>

**Quadro 1:** Recepção infantil à actividade “caixa literária” relativa à obra *História de um segredo*.

De um modo geral, as histórias criadas apresentam alguma confusão e até falta de articulação entre as ideias: os acontecimentos parecem surgir sem que haja uma lógica que os una, talvez porque muita informação é omitida, sendo a história reduzida ao mínimo. No entanto, destacam-se dois exemplos neste conjunto: a história criada pelo sujeito C1 e G1. No primeiro exemplo, vemos claramente a utilização de expressões e lugares<sup>31</sup> hipercodificados que denotam, em nosso entender, um contacto assíduo com a literatura. Neste texto oral nota-se, ainda, a ampliação da informação que nos é fornecida, sendo mesmo atribuídos nomes às personagens, e uma melhor articulação entre ideias, para a qual talvez tenha contribuído a utilização de conectores textuais mais complexos, em oposição aos outros textos criados que recorrem, quase que exclusivamente, ao conector “depois”. Esta utilização de conectores textuais mais complexos e uma melhor articulação entre ideias fazem-se também notar no segundo exemplo (G1), assim como também é comum aos dois a introdução do maravilhoso nas suas histórias, o que mais uma vez nos parece ser fruto de um contacto habitual com literatura infanto-juvenil.

Pensamos ser importante referir neste momento que todo o trabalho que realizámos ao nível da oralidade neste projecto de mestrado pretende ir ao encontro do defendido por Barry Sanders (1994: 12). Este autor sugere que o crescimento da iliteracia está ligado ao decréscimo da

<sup>31</sup> O parque enquanto lugar das brincadeiras infantis e de reunião com os amigos.

utilização e da importância dada às formas simples de comunicação, tais como a conversação, o contar histórias, a audição e repetição de rimas e canções, defendendo ainda que a aprendizagem literária melhora significativamente quando se estabelece uma ligação entre ela e a oralidade. Pensamos que há a necessidade, numa perspectiva integradora do ensino aprendizagem da língua, de desenvolver a oratória. Entendendo oratória como

“a capacidade de cada indivíduo compreender, usar e refletir sobre os «textos orais», de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade”  
(Pereira e Viana, 2003: 121),

esta apresenta-se como mais um dos degraus da longa caminhada de construção do desenvolvimento da própria literacia. O desenvolvimento competente da linguagem oral, a curto ou a longo prazo, estabelece relações com o desenvolvimento da linguagem escrita. Mesmo sendo a oralidade e a escrita linguagens diferentes, é inegável que o sistema escrito se construa com base na oralidade (Phillips, 1999: 3) Alguns teóricos, tais como Snow & Tabors (1993), argumentam que um vocabulário oral bem estabelecido é essencial para o desenvolvimento do vocabulário escrito da criança. É, também, este trabalho com a oralidade e o consequente desenvolvimento da competência da expressão oral que vai permitir que a criança tenha a capacidade de controlar a sua inserção na sociedade assim como de se desenvolver a nível pessoal, seja através do uso correcto da linguagem em diversos contextos comunicativos, seja na expressão de sentimentos e emoções (Albuquerque, 2006: 73).

As actividades de pré-leitura prosseguiram com a introdução do livro e a exploração da capa, contra-capas e título do mesmo, em forma de conversa e de colocação de questões. A professora, pretendendo suscitar a curiosidade dos alunos pela obra a ser lida, procurou que estes fossem capazes de relacionar a informação contida na capa, contra-capas, ilustrações já visionadas na actividade anterior e o título da obra com os

seus conhecimentos do mundo, construindo, mais uma vez, antecipações para a posterior leitura da mesma. Atentemos em alguns exemplos recolhidos:

Sujeitos	Recepção Infantil
Professora	O livro intitula-se <i>História de um segredo</i> . A capa mostra alguma coisa que vocês reconheçam?
A2	[ <i>"A caixa."</i> ]
Professora	(...) Qual será o segredo desta história?
B2	[ <i>"Estas pessoas dentro dessa caixa que não conseguem sair."</i> ]
C2	[ <i>"Se calhar os meninos ficaram admirados com os outros meninos porque não sabiam que havia muitos tipos de raças... Que era um segredo."</i> ]
Professora	Então o que é um segredo?
D2	[ <i>"É uma coisa que ninguém quer contar a outra pessoa. Que fica só para ele."</i> ]
E2	[ <i>"Segredos pessoais."</i> ]
F2	[ <i>"Coisas íntimas."</i> ]
Professora	Vamos olhar com atenção para a ilustração da contra-capas do livro. O que vêem?
G2	[ <i>"O interior da caixa é parecido com aquela parede da imagem."</i> ]
H2	[ <i>"Aqueles meninos que aparecem na primeira imagem estavam fora da caixa."</i> ]
I2	[ <i>"Os meninos da primeira imagem podiam estar tristes porque os outros estavam dentro da caixa."</i> ]
Professora	E que caixa é que será esta?
J2	[ <i>"Uma caixa de brinquedos."</i> ]
K2	[ <i>"Uma caixa de segredos."</i> ]

**Quadro 2:** Exemplos de resposta infantil à exploração da capa, contra-capas e título da obra *História de um segredo*.

No decorrer deste debate, os sujeitos aludiram a realidades diferentes talvez mais relacionadas com as suas experiências pessoais, tanto enquanto estudantes como enquanto seres sociais, sendo a alusão ao facto da existência de várias raças poder ser o segredo desta história exemplo disso mesmo. Note-se também que os alunos foram capazes de relacionar estas novas informações com as informações já previamente

construídas, no caminho de uma construção progressiva de inferências, como podemos verificar nos exemplos G2, H2 e I2.

Ainda no âmbito das actividades de pré-leitura foram exploradas a figura do autor e do ilustrador, procurando perceber se os alunos sabiam o que faz um autor e um ilustrador e que outros autores e ilustradores conheciam, e reflectir, desta feita, acerca da importância destes no panorama da literatura de potencial recepção infantil. De um modo geral, os alunos mostraram perceber o ofício destes duas figuras, bem como se assumiram conhecedores de outros autores de renome da literatura infantil portuguesa, relacionando o nome do ilustrador da obra em questão com o de outro autor, como vemos no exemplo B3 do apresentado no quadro 3. Esta capacidade de estabelecer relações com outros autores e outras obras permite-nos perceber um trabalho feito a este nível por outros mediadores de leitura com que estes alunos contactam (professora titular, pais e encarregados de educação, etc), sendo que a presença e o manusear de livros de literatura parece ser uma realidade efectiva vivenciada pela turma em estudo.

Sujeitos	Recepção Infantil
Professora	Alguém sabe qual é o trabalho de um ilustrador?
A3	<i>["É o senhor que faz os desenhos dos livros."]</i>
Professora	O autor desta obra chama-se João paulo Cotrim e o ilustrador chama-se André Letria.
B3	<i>["É o filho do José Jorge Letria?"]</i>

**Quadro 3:** Exemplos de resposta infantil à exploração da figura do autor e ilustrador da obra *História de um segredo*.

Neste momento, depois de concluídas as actividades a serem realizadas antes da leitura, o entusiasmo dos alunos era evidente cumprindo-se assim, a nosso ver, o objectivo de os motivar para a leitura e de lhes proporcionar a definição de objectivos para uma leitura posterior pois todos queriam saber se as suas inferências coincidiam ou não com

informação contida no livro que, por sua vez, continuava a ser um objecto misterioso.

Seguiu-se, então, a leitura da obra por parte da professora que, à medida que ia lendo ia mostrando as ilustrações da mesma, algumas já conhecidas dos alunos e outras que constituíam novidade. No final desta leitura, a professora colocou aos alunos a seguinte questão: “Então qual é o segredo desta história?”, visando auscultar como os alunos tinham interpretado a parte final da obra.

Sujeitos	Recepção Infantil
Professora	Então qual é o segredo desta história?
A4	<i>["É o menino e a menina."]</i>
Professora	(...) O menino diz uma coisa muito importante no fim da história. O que é?
B4	<i>["Que se te contar deixa de ser segredo."]</i>
C4	<i>["Que todas as histórias que... que todas têm um segredo."]</i>
Professora	(...) Quem é que concorda que todas as histórias guardam um segredo. E que segredos são esses?
D4	<i>["Porque podem esconder aventuras."]</i>
E4	<i>["Porque há sempre...há sempre alguma coisa para desvendar."]</i>
F4	<i>["Porque elas têm sempre alguma coisa para nos ensinar."]</i>
G4	<i>["Pode ser que... pode ser que o autor tenha um segredo e nos queira ensinar a guardar um segredo."]</i>

**Quadro 4:** Diálogo após a leitura da obra *História de um segredo*.

Como podemos observar no quadro 4, inicialmente a questão relacionada com os segredos que as histórias escondem não foi de imediato percebida, tendo havido a necessidade de colocar outras questões que permitissem a estes leitores olhar para o texto e responder a este de forma mais complexa e sofisticada. (Cianciollo, 1995: 144-158) Pensamos que o objectivo foi conseguido pois os alunos foram construindo as suas respostas até chegarem à interpretação de que segredos seriam estes. Esta interpretação seguiu, fundamentalmente, duas vertentes: uma vertente mais instrutiva, como vemos nos exemplos F4 e G4, onde esses

segredos são encarados como aquilo que se pode aprender com a literatura; e uma outra vertente, exemplificada nos exemplos D4 e E4, mais voltada para um processo de constante decifração de mistérios que a literatura encerra, parecendo estes alunos perceber que a leitura literária exige uma leitura diferente, uma leitura daquilo que não é dito directamente, mas que se pode ler nas entrelinhas.

Depois deste breve debate, a professora procedeu a uma segunda leitura da obra, tendo parado em algumas páginas marcadas e formulado questões de forma a preencher um *mapa literário* (Anexo D). Pretendia-se que, no final do seu preenchimento, este *mapa* contivesse as cinco categorias da narrativa, que vão sendo metaforicamente abordadas ao longo da obra em análise. As várias colunas deste *mapa* foram sendo preenchidas com frases construídas pelos alunos, resultantes de uma interacção verbal desenvolvida em grande grupo partindo de inferências textuais. Com esta actividade pretendia-se que os alunos fossem capazes de relacionar a informação textual com outros conhecimentos prévios, promovendo-se, desta feita, uma partilha acerca das funções das várias categorias da narrativa, assim como uma reflexão acerca do seu carácter acessório ou essencial. Observemos alguns exemplos da interacção verbal desenvolvida neste âmbito:

<b>Sujeitos</b>	<b>Recepção Infantil</b>
Professora	Parece-vos que uma história acontece num lugar branco e sem ninguém?
A5	<i>["Não. Porque um lugar assim não tem nada."]</i>
B5	<i>["Assim a história não tinha vida. As histórias têm sempre alguma coisa para nos contar."]</i>
Professora	(...) O que será esta cor a que o narrador se refere?
C5	<i>["Quer dizer que precisamos de vida, de alegria para a história acontecer."]</i>
D5	<i>["Precisamos de diversão."]</i>
Professora	(...) Vamos colocar esta informação na primeira coluna ou numa outra?
E5	<i>["Pomos noutra coluna porque na primeira coluna não falamos de acontecimentos, falamos de lugares."]</i>

F5	(...) [ <i>"São as personagens que são aquelas pessoas que fazem com que as histórias aconteçam."</i> ]
Professora	(...) O que é que será este "barulho"?
G5	[ <i>"São as crianças a brincar, a saltar..."</i> ]
H5	[ <i>"É a alegria..."</i> ]
I5	[ <i>"São também os acontecimentos."</i> ]
Professora	(...) Para quem é que está a falar, neste momento, o narrador da história?
Vários	[ <i>"Para nós."</i> ]
J5	[ <i>"Para quem está a ler a história."</i> ]
Professora	Normalmente os narradores falam assim connosco?
K5	[ <i>"Não, mas acontece."</i> ]
Professora	E nós ficamos mais ou menos interessados na história?
Vários	[ <i>"Mais."</i> ]
L5	[ <i>"Porque ficamos com mais curiosidade de querer saber mais."</i> ]

**Quadro 5:** Exemplos de recepção infantil à actividade de preenchimento do *mapa literário*.

Note-se que todo o processo de análise de enunciados textuais e de elaboração de frases para preencher o *mapa* pretendeu ser um processo inferencial, através do qual os alunos fossem descobrindo e relacionando informações. Atente-se, a título de exemplo, na resposta do sujeito E5, que nos permite ver como o preenchimento do *mapa* foi percebido pelos alunos assim como conseguimos perceber que estes foram capazes de distribuir as informações de forma diferenciada dentro das diversas colunas.

Visto que uma das categorias da narrativa, o tempo, não estava referida na obra, a professora, recorrendo a um processo de comparação e inferência, procurou levar os alunos a encontrá-la. Para tal, e dando início a uma segunda actividade com esta relacionada, procedeu-se à etiquetagem do *mapa* que, até este momento, permanecia apenas com as colunas preenchidas. Para tal, foram levados para a sala de aula uns cartões com os nomes das cinco categorias da narrativa, estando escrito atrás destes

uma definição das mesmas. Sem mostrar o nome da categoria, a professora lia a definição e perguntava aos alunos em qual das colunas aquela etiqueta podia ser colocada. Depois de colocadas as etiquetas ficava a faltar uma, a do tempo, sendo que a professora foi colocando algumas questões para que os alunos percebessem qual era. Vejamos o processo desenvolvido:

Sujeitos	Recepção Infantil
Professora	Temos quatro colunas já preenchidas, mas falta preencher uma coluna. Vamos ter que descobrir o que é que falta aqui. Vamos então pôr “nomes” às colunas e depois vamos ver o que falta. (...) Se já temos espaço, acção, personagens e narrador, o que é que será que nos falta?
Vários	[“O tempo.”]
Professora	E o que é o tempo?
A6	[“Quando acontecem as histórias.”]
Professora	Porque é que será que o tempo não foi referido?
B6	[“Porque não encontrou algum tempo que se adequasse à acção.”]
Professora	Então será que é obrigatório referir o tempo na história?
Vários	[“Não.”]
Professora	(...) O tempo pode ser indefinido e nós termos mais ou menos uma ideia de quando se passa a acção por pistas do texto.
C6	[“Por exemplo, se disser <Era uma vez no tempo dos reis....>”]

**Quadro 6:** Exemplos de recepção infantil ao preenchimento final do *mapa literário* e à sua etiquetagem.

Olhando atentamente para o quadro acima apresentado, vemos que os alunos tinham uma noção de quais seriam as categorias da narrativa (ainda que não de forma consciente) pois quase de imediato perceberam qual era a que estava em falta e a definiram. No entanto, no que toca a explicar a sua ausência, pareceu-nos que a resposta dada foi vaga e pouco consistente, como podemos ver no exemplo B6, justificando a ausência da referência ao tempo com uma falta de adequação à acção. Porém, a percepção do conceito de indefinição temporal parece-nos ter sido plenamente compreendido, pois o sujeito C6 foi até capaz de construir uma boa frase exemplificativa.

Na tabela abaixo apresentada, encontram-se todas as frases construídas pelos alunos para preencher o *mapa literário*. Se, por um lado, a frase construída relativamente ao espaço está mais próxima do texto da obra em análise, nas outras lêem-se mais as palavras destes pequenos autores. Note-se, também, que no caso do narrador se alude a um narrador que fala directamente com o leitor porque esta é a realidade presente no livro em análise, mas, no entanto, perspectiva-se, através da utilização da expressão “em alguns casos”, a existência de outro tipo de narradores. Ainda interessante parece-nos ser o facto de os alunos terem relacionado os acontecimentos com as emoções e os sentimentos, tendo mostrado entender que ambos se provocam mutuamente.

Sujeitos	Recepção Infantil
Todos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Num lugar sem cor e sem vida as histórias não podem acontecer (espaço);</i></li> <li>- <i>Uma história, para que seja bem constituída, precisa de acontecimentos. As emoções e os sentimentos são importantes nas histórias (acção);</i></li> <li>- <i>As histórias sem personagens não podem existir (personagem);</i></li> <li>- <i>A pessoa que conta a história fala, em alguns casos, directamente com os leitores (narrador);</i></li> <li>- <i>Nas histórias, nem sempre é necessário sabermos quando elas acontecem (tempo).</i></li> </ul>

**Quadro 7:** Frases construídas oralmente para o preenchimento do *mapa literário*.

Estas duas actividades combinadas, o preenchimento do *mapa literário* e a sua etiquetagem, pretenderam conduzir os alunos na sua viagem interpretativa pelo texto e promover uma reflexão acerca da estrutura da narrativa, com o intuito de, posteriormente, esta se poder reflectir nas produções textuais destes alunos.

Num momento posterior à leitura, foi realizada uma outra actividade denominada de *tabela de títulos com justificação* (Anexo E). Aos alunos foi pedido que, individualmente, escolhessem quatro títulos diferentes para a obra lida, e que os justificassem, promovendo, desta feita, uma reflexão acerca do conteúdo da obra em questão e uma produção escrita criativa e crítica. Eis os resultados recolhidos:

Sujeitos	Recepção Infantil
A8	<p>“- O segredo mal guardado (Eu escolhi este título porque a menina desta história tinha um segredo. Mas deixou de o ser quando o contou ao menino.)</p> <p>- A história que não tinha nada e passou a ter (Escolhi este título porque, no princípio da história estava tudo em branco. Depois começou a aparecer cor, personagens, espaço e acção.)</p> <p>- O segredo que ninguém sabe (Escolhi este título porque os meninos não disseram o segredo.)</p> <p>- Eu vou contar uma história (Escolhi este título porque o narrador contou-nos uma história que era ele a falar connosco.)”</p>
B8	<p>“- A caixinha dos segredos (Eu pensei neste título porque achei que poderia dar, e que tem a ver com a imagem.)</p> <p>- O baú das surpresas (Eu achei que a expressão poderia ser a mesma.)</p> <p>- O segredo dentro da história (Este título que eu pensei foi escolhido porque na história que lemos havia um segredo.)</p> <p>- A caixa da fechadura (Nesta imagem vejo uma fechadura na caixa e é por isso que dei esse título.)”</p>
C8	<p>“- Uma caixa de mil maravilhas (Acho que é adequado à imagem.)</p> <p>- Um tesouro (Acho que é adequado à imagem.)</p> <p>- Uma caixa que nunca foi aberta (Acho que é adequado à imagem.)</p> <p>- Uma caixa de surpresas (Acho que é adequado à imagem.)”</p>
D8	<p>“- Um segredo por contar (Pensei neste título porque acho que a história é mais divertida se não nos contar todos os segredos.)</p> <p>- Caixa Mistério (Pensei neste título porque não se revelou o segredo desta história.)</p> <p>- O segredo dos meninos (Pensei neste título porque os meninos foram discretos e não disseram o segredo.)</p> <p>- As histórias têm segredos (Pensei neste título porque adoro segredos, porque...isso é um segredo!)”</p>
E8	<p>“- Um segredo guardado (Eu escolhi este título porque tem a ver com a história lida pela professora.)</p> <p>- Dois meninos silenciosos (Este título tem a ver muito com o texto.)</p> <p>- A chave de um segredo (A capa [do livro] tem uma fechadura por isso este título é importante.)</p> <p>- Um segredo muito bem guardado (Os dois meninos tinham um segredo muito bem guardado.)”</p>
F8	<p>“- Guarda bem o teu segredo (Eu escolhi este título porque acho este título o mais apropriado.)</p> <p>- Um segredo bem guardado (Eu escolhi este título porque tem tudo a ver com a história.)</p> <p>- Um segredo é um segredo (Pus este título porque é disto que a história nos fala.)</p> <p>- O segredo das duas crianças (Eu pus este título porque o achei bonito e apropriado.)”</p>
G8	<p>“- Arca (A arca que esconde uma história, um segredo, é sempre uma curiosidade.)</p> <p>- Segredo (O segredo de uma história é uma das partes que nos excita mais.)</p> <p>- Alegria (Numa história é preciso alegria, é preciso personagens, cor.)</p> <p>- Sentimento (Numa história é preciso sentir os sentimentos.)”</p>
H8	<p>“- Um segredo sem segredo (Eu dei este título porque na verdade a história fala de um segredo mas não diz qual é o segredo.)</p> <p>- Uma história por contar (Eu dei este título porque a história não foi acabada. Ficou por contar o segredo.)</p> <p>- Para onde é que foi o segredo? (Parece que o segredo se evaporou por isso é que eu dei este título.)</p> <p>- O mistério do segredo (Não haja dúvida que o segredo se evaporou por isso dei esse título.)”</p>
I8	<p>“- A caixinha do segredo (Porque onde se passa o grande acontecimento é na caixa.)</p> <p>- O segredo não foi desvendado (Porque o menino não disse o segredo.)</p> <p>- O segredo (Porque foi o acontecimento especial.)</p> <p>- Os heróis do segredo (Porque os meninos, os “heróis” não contaram o segredo.)”</p>
J8	<p>“- Um mistério por desvendar (Eu dei o título “um mistério por desvendar” porque o autor não disse o segredo.)</p> <p>- Uma caixa bem fechada! (Porque dentro da caixa é que se passou a história.)</p> <p>- Que curiosidade! (“Que curiosidade” porque eu acho que todas as pessoas que lerem o texto devem ter curiosidade no segredo que a história diz.)</p>

	<p>- Que caixa tão estranha!... (“Que caixa tão estranha” porque a caixa parece ser mágica.)”</p>
K8	<p>“- Um segredo bem guardado (Eu dei este título porque o menino guardou muito bem o segredo.)  - A caixa do segredo (Eu dei este título porque a história aconteceu dentro de uma caixa.)  - Um segredo mágico (Eu dei este título porque o segredo não se pode dizer porque é um segredo.)  - Um segredo misterioso (Eu dei este título porque o menino conseguiu com que ninguém soubesse qual era o segredo.)”</p>
L8	<p>“- Porquê tanto segredo (Eu pus este título porque uma história deve ter pelo menos um segredo, e este segredo ninguém o ficou a saber.)  - Uma fechadura sem chave (Eu pus este título porque este segredo andou a saltitar de ouvido para ouvido.)  - Uma grande caixa (Eu pus este título porque esta história passou-se toda dentro da caixa.)  - Os heróis da história (Eu pus este título porque as duas personagens principais fizeram tudo o que era possível para construir a história.)”</p>
M8	<p>“- Um segredo por desvendar (Este título porque o segredo não se desvendou.)  - Um segredo dentro de uma caixa (Foi porque o segredo estava dentro de uma caixa.)  - Um segredo bem guardado (Porque o segredo foi bem guardado.)  - História de muitos meninos (Porque havia muitos meninos.)”</p>
N8	<p>“- Segredo secreto (Eu acho que este título se refere à história porque nem um menino nem a menina contaram o segredo.)  - Caixinha dos segredo (A história passasse numa caixinha e há um segredo.)  - Histórias com segredo (O menino disse que as histórias têm segredos e então acho que este é um bom título.)  - Um grande mistério (Eu acho que este título é bom porque um segredo também é mistério.)”</p>
O8	<p>“- Caixa dos segredos (Dei este título porque a capa tem uma caixa.)  - O segredo dos meninos (Dei este título porque os meninos têm um segredo.)  - Um segredo bem guardado (Dei este título porque os meninos guardaram bem o segredo.)  - Um segredo fechado à chave (Dei este título porque a última imagem é uma chave e uma fechadura.)”</p>
P8	<p>“- A história sem fim (Eu dei este título porque a história acaba sem nós descobirmos o segredo.)  - A caixa fechada (Porque se ela não estivesse fechada eles podiam sair.)  - A caixa dos meninos (Porque o que estava dentro da caixa eram dois meninos.)  - A caixa com vida (Eu dei este título porque dentro da caixa estavam dois meninos e os meninos são seres vivos.)”</p>
Q8	<p>“- Um segredo por descobrir (Um segredo por descobrir porque ninguém o descobriu.)  - Quem me dera descobrir o segredo! (Quem me dera descobrir o segredo porque ninguém o descobriu.)  - Um segredo por desvendar (Porque ninguém o desvendou.)  - Que segredo será? (Porque adorava saber o segredo.)”</p>
R8	<p>“- A caixinha dos segredos (Este título é o que eu acho que tem mais a ver com o texto. Aquela caixa é mesmo uma caixinha de segredos.)  - Os meninos dentro da caixa (Os meninos estavam presos dentro da caixa, não conseguiam sair, os meninos que estavam fora da caixa estavam tristes porque os outros não conseguiam sair, foi por isso que escolhi este título.)  - O segredo da menina que passou para o menino (Eu escolhi este título porque a menina disse que deu o segredo ao menino.)  - Um segredo por desvendar (Este título quer dizer que no fim da história o segredo que a menina disse ao menino ficou por desvendar.)”</p>
S8	<p>“- O segredo (No fim do texto ficou um segredo por desvendar, então dei este título.)  - O segredo por desvendar (A mesma explicação do primeiro título.)  - A arca dos segredos (As personagens estão numa arca e eles têm um segredo e aí surge o título.)  - Não te posso contar (A personagem do rapaz disse que não podia contar e foi daí que surgiu a ideia.)”</p>
T8	<p>“- A caixa (Porque é uma caixa.)  - A caixa dos segredos (Porque é uma caixa que tem segredos.)</p>

- O menino e a menina (Porque na história as personagens são o menino e a menina.)
- O segredo (Porque a caixa tem um segredo.)”

**Quadro 8:** Recepção infantil à actividade *tabela de títulos com justificação*.

De uma forma geral, os alunos mostraram entender quais as informações importantes que deveriam aparecer no título, percebendo, em nosso entender, a sua função tradicional de introdução e resumo da obra. No entanto, nem sempre foram muito criativos nas suas criações, prendendo-se em demasia aos vocábulos “segredo” e “caixa”.

No que diz respeito às justificações para a atribuição dos títulos, elas dividem-se, a nosso ver, em quatro tipos: foram dadas justificações que se basearam em informação textual e até em conhecimentos adquiridos ao longo da interpretação da obra em questão, como é o caso dos segundo e quarto título do sujeito A8, que relacionou os seus títulos com as próprias categorias da narrativa; justificações muito vagas e demasiado simplistas, sendo exemplo destas as respostas dos sujeitos M8 e T8; justificações que buscaram informação textual, mas a qual não foi devidamente assimilada, havendo mesmo no caso do sujeito R8 uma sobre-interpretação; e justificações que se fundamentaram nas ilustrações da obra, sendo disso exemplo os primeiro e quarto título do sujeito B8, entre outros.

Porém, alguns títulos destacam-se pela criatividade neles encerrada, criatividade esta que se fica a dever tanto à conjugação de determinados vocábulos, à fuga aos vocábulos estereotipados nesta obra, à pontuação utilizada, assim como às mensagens que são transmitidas. São exemplo deste fenómeno os títulos criados pelos sujeitos D8, H8, J8 e o primeiro do sujeito P8. Destaca-se, ainda, não só pela criatividade dos títulos, mas também das suas justificações, as produções do sujeito G8 que, reduzindo os seus títulos a apenas uma palavra consegue que estes ganhem expressividade através das suas justificações.

Por fim, as actividades alusivas a esta obra terminam com uma outra actividade de escrita denominada de *diálogo com as ilustrações*. Tendo como objectivo fazer com que os alunos fossem capazes de relacionar o texto

verbal com o texto icónico produzindo ligações entre ambos, foi pedido aos alunos que, de forma individual, olhando para a última ilustração da obra analisada (Anexo F), escrevessem um texto, à maneira do autor, ou seja, curto (não muito mais do que duas frases), mas que fosse capaz de se relacionar com a ilustração e de servir de conclusão à obra. Esta foi uma actividade que, de uma forma geral, pensamos que foi bem conseguida, embora tenham surgido alguns exemplos que fugiram, um pouco, aos seus objectivos, sendo que, ou produziram frases realmente conclusivas mas que se desviavam do modelo narrativo do autor, como podemos observar no exemplo B9, ou porque se limitaram a descrever/explicar a ilustração, sendo exemplo deste último as produções dos sujeitos C9, D9, E9, K9 e L9.

Porém, os exemplos positivos são bastante ricos e complexos pois nestes os sujeitos, à semelhança do autor da obra, dirigiram-se directamente aos seus leitores (F9 e J9), fizeram uso da primeira pessoa do plural (G9), construíram as suas frases em forma de questões deixando a conclusão da obra em aberto (I9, Q9 e S9) e encontraram uma espécie de moral para a história (O9), como podemos observar no quadro 9, abaixo transcrito.

<b>Sujeitos</b>	<b>Recepção Infantil</b>
A9	<i>“O segredo foi fechado à chave e mais ninguém, sem ser os meninos, ficaram a sabê-lo.”</i>
B9	<i>“No fim descobriram que o segredo era a chave e que estavam dentro de uma caixa.”</i>
C9	<i>“A chave e a fechadura representam que alguma coisa se vai abrir.”</i>
D9	<i>“A chave é algo que nos traz liberdade, para sair, para entrar, etc. Passar da fechadura é impossível por isso traz curiosidade. “</i>
E9	<i>“Esta fechadura deve ser o segredo destes dois meninos.”</i>
F9	<i>“Guarda bem o segredo que a chave está no livro.”</i>
G9	<i>“Em cada história há um pequeno segredo, e como nós conseguimos pensar, talvez porque não pensar em desvendar o segredo se ele não nos for contado?”</i>
H9	<i>“Não haja dúvida que o segredo ficou por desvendar mas o mistério continua por descobrir.”</i>
I9	<i>“Então, com a história lida será que este será o segredo?”</i>
J9	<i>“Se quiseres podes continuar.”</i>

K9	<i>“Esta história quer dizer que um segredo não se pode contar a ninguém. Tem que se saber guardar um segredo.”</i>
L9	<i>“Esta história revela-nos uma maneira de construir belas histórias. Mostra também como é que nós podemos ser os heróis da história. Também nos ajuda a ter inspiração para fazer uma linda história. “</i>
M9	<i>“Como não se pode abrir a caixa para desvendar o segredo, o segredo vai continuar por desvendar.”</i>
N9	<i>“Um segredo não é segredo se for revelado.”</i>
O9	<i>“Os meninos guardaram bem o segredo, e fizeram bem pois os segredos são para guardar.”</i>
P9	<i>“Um dia abriram a caixa e descobriram o segredo.”</i>
Q9	<i>“A chave irá abrir a caixa cheia de segredos. O que irá lá estar?”</i>
R9	<i>“Aqueles duas imagens...parece que só aquela chave consegue abrir aquela fechadura.”</i>
S9	<i>“Será que esta chave conseguirá abrir a arca para o menino contar o segredo? Será? Não sei, vamos a ver.”</i>
T9	<i>“O segredo é a chave que abre a caixa onde eles estão fechados.”</i>

**Quadro 9:** Recepção infantil à actividade *diálogo com as ilustrações*.

Por tudo o que foi dito anteriormente, pensamos que o trabalho desenvolvido com esta obra constituiu uma boa introdução ao trabalho maior que era pretendido fazer com todo este projecto de mestrado ao nível da metaficção, visto que esta nos pareceu ser uma obra que, mesmo que exigindo uma capacidade interpretativa bem desenvolvida, permite aos seus leitores, de uma forma quase que natural, iniciar um contacto com obras desta natureza, mostrando-lhes, afinal, de que são feitas as histórias.

A segunda obra que tratamos em contexto sala de aula foi *A maior flor do mundo* (2001), de José Saramago e João Caetano. O tratamento desta obra iniciou-se com uma questão introdutória colocada ao grande grupo - Se vocês fossem autores de livros para crianças e jovens, como é que vocês acham que essas obras deveriam ser? – sendo que a discussão oral desta permitiu a introdução de uma actividade na sequência da mesma, o *estendal das histórias*. Resultantes da discussão oral, os alunos, em grande grupo, escolheram as frases que melhor caracterizavam as histórias para crianças na sua opinião, registaram-nas em papeis coloridos previamente

fornecidos e “estenderam-nos” num estendal que ficou exposto na sala e ao qual nos iremos reportar mais adiante. Observemos as frases pelos alunos criadas.

Sujeitos	Recepção Infantil
A10	<i>“As histórias devem ter aventuras.”</i>
B10	<i>“As histórias devem ter principio, meio e fim.”</i>
C10	<i>“As histórias para crianças devem ter personagens, narrador, acção, tempo e espaço.”</i>
D10	<i>“As histórias para crianças devem ter pontuação adequada.”</i>
E10	<i>“As histórias devem ter palavras adequadas.”</i>
F10	<i>“As histórias para crianças devem ter muita imaginação. “</i>
G10	<i>“As histórias para crianças devem ter vida.”</i>
H10	<i>“As histórias para crianças devem ser divertidas.”</i>
I10	<i>“As histórias devem ter muitas ilustrações.”</i>
J10	<i>“As histórias para crianças devem ser educativas. “</i>

**Quadro 10:** Exemplos de recepção infantil à actividade estendal das histórias.

Partindo destas afirmações, pensamos que as podemos dividir em dois tipos: por um lado, aquelas que estão ligadas a aspectos mais formais do texto literário (a sua estrutura interna, as suas categorias, o vocabulário e a pontuação utilizada) e, por outro lado, as que estão ligadas a questões mais de conteúdo.

Note-se que houve uma capacidade dos alunos de activarem conhecimentos anteriormente adquiridos ao longo do seu percurso de leitores e até mesmo no âmbito deste projecto, como é exemplo a frase C10. No entanto, se atentarmos no exemplo J10, percebemos uma visão estereotipada da literatura para a infância ligada a uma moral da história sempre presente, o que efectivamente, não se encaixa dentro dos parâmetros de muita da produção literária para a infância mais contemporânea.

No que diz respeito às frases que se ligam mais com o conteúdo, leia-se os exemplos A10, F10, G10 e H10, estas mostram-se mais vagas, o que advém do facto, segundo entendemos, de o tópico que tratam ser também ele igualmente de natureza menos concreta. A frase G10 chega mesmo a roçar a poeticidade, sendo a acção destas obras metaforicamente apresentada como a sua própria vida.

É no seguimento desta discussão que é introduzida a nova obra a ser lida, começando por se dar algumas informações acerca do autor e do ilustrador da mesma. Todos os alunos conheciam o autor da obra e tinham conhecimento de que este tinha ganhado um Prémio Nóbel da Literatura, no entanto, não sabiam identificar se este era ou não um autor que escrevia para a infância, sendo que o conhecimento que tinham deste prendia-se apenas com aquele fornecido pela televisão, principalmente, pelos telejornais, não sendo este um conhecimento propriamente de natureza literária. Depois de esclarecer algumas questões relativas ao seu tipo de escrita e aos seus destinatários preferenciais, a professora iniciou um trabalho com o título e a capa da obra em questão, o qual está exemplificado no quadro 11 abaixo transcrito.

<b>Sujeitos</b>	<b>Recepção Infantil</b>
Professora	Vamos então agora olhar com atenção para a capa do livro.
A11	<i>["Parece um quadro."]</i>
Professora	(...) Quem será este menino que está cá em baixo?
B11	<i>["A personagem principal."]</i>
C11	<i>["Ou o próprio autor."]</i>
D11	<i>["Ou o filho do autor."]</i>
Professora	(...) Sobre o que é que o livro vos parece que vai falar?
Vários	<i>["A natureza."]</i>
Professora	Porque é que acham que vai falar sobre a natureza?
E11	<i>["Porque associamos a flor à natureza."]</i>

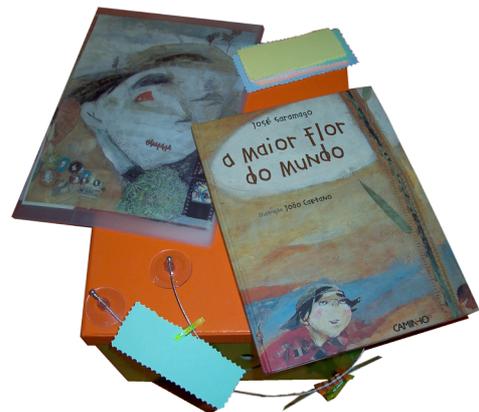
**Quadro 11:** Exemplos de recepção infantil à exploração da capa e título da obra *A maior flor do mundo*.

Como podemos observar através destes exemplos, a inferências construídas pelos alunos são todas justificadas e articuladas, no entanto, prendem-se com lugares comuns da literatura infantil: o tema da natureza e o aparecimento do personagem principal na capa da obra. Porém, entendemos que este surgimento de lugares comuns denuncia também um contacto habitual com a literatura, pois doutra forma parece-nos que eles não seriam reproduzidos.

Pretendendo-se estimular o pensamento da criança para que esta pensasse as relações existentes na obra antes de saber como se desenvolve a verdadeira história, e visando provocar a emergência de determinados comportamentos inferenciais partindo do texto icónico, foi levada para a sala uma *caixa literária*.



**Imagem 3:** Aspecto exterior da caixa literária de *A maior flor do mundo*.



**Imagem 4:** Conteúdo da caixa literária de *A maior flor do mundo*.

De dentro desta, foram sendo tiradas algumas ilustrações da obra e mostradas aos alunos (chamando a atenção para o facto de que não iriam ver todas as ilustrações) que as iam descrevendo e tomando consciência de determinados promenores, procurando prever o que se iria passar,

quem eram as personagens, o que sentiam, etc (Anexo G). Importa referir que estas ilustrações foram mostradas pelas mesma ordem que aparecem na obra e que os alunos tinham conhecimento deste facto.

Como podemos perceber no quadro 12, os alunos, ainda que de forma não consciente, aperceberam-se de determinados apontamentos metaficcionalis das ilustrações, como é o caso das fadas, que no exemplo G12 são consideradas fonte de inspiração e ajudantes para a escrita da história, como nos é apresentado no exemplo E12. Também a figura do autor é aqui referida, embora se comece desde já a perspectivar uma confusão entre o autor textual e o autor empírico que mais à frente se vai intensificar. Talvez esta confusão se tenha devido ao facto de um dos alunos ter apontado as parecenças da figura representada na ilustração com o autor empírico José Saramago (exemplo A12), confusão que, entendemos, é propositadamente construída pelo texto no sentido de uma reflexão metaficcional também conseguida através das ilustrações.

Note-se que, no final do visionamento das ilustrações e da sua discussão oral, as opiniões acerca de que temática(s) falaria a obra começaram a apontar em direcções diversificadas, que não se prendiam necessariamente com a natureza, como tinham apontado anteriormente. Este novo surgimento de temas advém das leituras inferenciais pessoais que foram feitas das ilustrações. Repare-se, por exemplo, na opinião do sujeito K12 que enuncia como possível tema a fantasia. Esta resposta indicia, na nossa opinião, que este aluno foi capaz de activar o seu intertexto leitor e perceber que determinadas personagens como as fadas ou os duendes costumam aparecer num determinado tipo de texto, os textos fantásticos, e sobre este conhecimento construiu a sua resposta.

Sujeitos	Recepção Infantil
A12	<i>["É o José Saramago."]</i>
Professora	Porque é que dizes que é o José Saramago?
A12	<i>["Porque está a escrever e é já um senhor de idade. É parecido com ele."]</i>
Professora	O que é que será que está na persiana?

B12	[ <i>"Uma fada."</i> ]
C12	(...) [ <i>"Agora é o José Saramago que já acabou de escrever e a fada já está a ir embora."</i> ]
Professora	Porque é que será que ela foi embora?
D12	[ <i>"Porque a história já está completa."</i> ]
Professora	E o que é que a fada lá foi fazer?
E12	[ <i>"Ajudá-lo a escrever a história."</i> ]
F12	[ <i>"Ou então foi lá animá-lo."</i> ]
G12	[ <i>"Foi-lhe dar inspiração."</i> ]
Professora	(...) Então e agora, sobre que temas é que irá falar a história?
H12	[ <i>"Sobre uma flor que cresceu muito."</i> ]
I12	[ <i>"Vai falar sobre o autor do livro."</i> ]
J12	[ <i>"Fala sobre o amor dos pais a um filho."</i> ]
K12	[ <i>"Sobre fantasia."</i> ]

**Quadro 12:** Exemplos de recepção infantil à actividade *caixa literária* relativa à obra *A maior flor do mundo*.

Depois da realização das actividades de pré-leitura procedeu-se à leitura da obra realizada por parte da professora utilizando o livro. À medida que a obra ia sendo lida, iam sendo coladas no quadro todas as ilustrações desta, podendo os alunos agora ter uma visão global das ilustrações ao mesmo tempo que iam ouvindo a leitura da história e vendo ou não confirmadas as suas inferências prévias. Note-se que a audição de histórias contadas ou lidas possibilita à criança incorporar todo um conjunto de vocabulário que mais tarde servirá de suporte para o desenvolvimento do seu vocabulário escrito. Nestes momentos, a criança constrói também um conhecimento acerca da estrutura, convenções literárias e organização sintáctica da linguagem, revelando-se este fundamental para a elaboração das suas próprias produções.

Partindo de uma das frases construídas pelos alunos para o estendal das histórias, a professora introduziu o *mapa da história* (Anexo H). Neste mapa era pedido aos alunos que, individualmente, recapitulassem a

história e a dividissem em início, meio e fim, suscitando, desta feita, a reflexão acerca da estrutura da narrativa, partindo dos seus conhecimentos prévios. Vejamos os resultados:

Sujeitos	Recepção Infantil
A13	<p><u>Início:</u> A história começa por o autor dizer que não sabe contar histórias para crianças e que nos vai contar a história que ele ia fazer mas que não a fez.</p> <p><u>Meio:</u> Um menino que vivia na aldeia, resolveu dar um passeio. Foi até ao planeta Marte. Encontrou uma flor murcha e foi 20 vezes ao rio Nilo buscar água e fez cem mil viagens à lua. A flor só se corou com as cores do arco-íris.</p> <p><u>Fim:</u> O menino dormiu à beira dela. Os pais ficaram preocupados e foram procurar o menino. Quando o encontraram fizeram uma grande festa.”</p>
B13	<p><u>Início:</u> No início da história para mim foi que um menino passou do planeta Terra para o planeta Marte, indo por uma estrada que quase não acabava. Ah, esqueci-me, ele vivia numa aldeia.</p> <p><u>Meio:</u> Enquanto um senhor pensava para escrever entrou pela janela uma fada que lhe ajudou para pensar. Os pais do menino tinham ficado preocupados.</p> <p><u>Fim:</u> O menino tinha encontrado uma flor murcha e então foi muitas vezes ao rio buscar água e aí ficou com os pés já a sangrar e adormeceu. E foi aí que os pais viram ao longe uma flor gigante com as cores do arco-íris e descobriram o menino.”</p>
C13	<p><u>Início:</u> Era uma vez um menino que andava sempre a brincar e uma vez foi ter com uma flor.</p> <p><u>Meio:</u> À noite os pais não sabiam dele e toda a gente da aldeia soube.</p> <p><u>Fim:</u> À noite encontraram o menino e ele estava à beira de uma flor. Quando o encontraram fizeram uma festa.”</p>
D13	<p><u>Início:</u> O autor, José Saramago, começa por se desculpar de não saber contar histórias para crianças. O menino foi até ao limite da Terra com o planeta Marte.</p> <p><u>Meio:</u> O menino viu um monte. Subiu até lá e reparou que uma flor estava murcha. Percorreu o mundo até ao rio Nilo mais de 20 vezes e fez cem mil viagens à lua. A flor já estava perfumada. Depois o menino adormeceu.</p> <p><u>Fim:</u> Os pais estavam muito preocupados e avisaram os vizinhos, que foram à procura do menino. Não o encontraram. Repararam que estava uma flor tão alta que foram até lá e encontraram-no. Depois fizeram uma grande festa.”</p>
E13	<p><u>Início:</u> No início, o autor da história começou por pedir-nos desculpa por não saber contar a história nem escrevê-la, mas depois ele começou por contar uma linda história.</p> <p><u>Meio:</u> Era uma vez um menino que vivia numa aldeia e uma vez decidiu ir passear. Ele foi para o planeta Marte e quando chegou lá viu uma flor muito murcha e ele foi ao rio muito longe 20 vezes e voltou com os pés em sangue. A flor com aquela água cresceu.</p> <p><u>Fim:</u> O menino ditou-se e adormeceu. A mãe e o pai começaram a ficar muito preocupados e os vizinhos também ficaram todos preocupados e começaram a procurar. Quando viram a flor descobriram o menino.”</p>
F13	<p><u>Início:</u> Um menino vivia numa aldeia. Ele estava a brincar e foi até ao limite da Terra, junto a Marte. Tinha que decidir se ia ou não para Marte e decidiu ir.</p> <p><u>Meio:</u> Quando lá chegou viu uma pequena flor murcha que tinha que beber água. Fez mil viagens à lua e a flor ficou grande e com pétalas de todas as cores. Com os pés a sangrar deitou-se à sombra da flor.</p> <p><u>Fim:</u> Os pais ficaram muito preocupados e a aldeia toda foi procurá-lo e encontraram-no a dormir. Fizeram uma grande festa quando chegaram à aldeia.”</p>
G13	<p><u>Início:</u> No início da história o autor conta-nos que uma história para crianças é preciso ter palavras simples e também nos conta que não sabe lá muito bem escrever histórias para crianças. Depois diz-nos que um menino que morava numa aldeia decidiu fazer uma viagem ao planeta Marte.</p> <p><u>Meio:</u> E o menino percorreu um longo caminho até chegar. Quando chegou subiu a uma colina e viu uma flor murcha. Então decidiu ir ao rio 20 vezes, ficou com os pés a sangrar, e fez cem mil viagens à lua.</p> <p><u>Fim:</u> O autor pede-nos desculpa por não saber escrever histórias para crianças e que espera ver-nos a escrever aquela história, mas mais bonita do que a dele.”</p>

H13	<p><i><u>Início:</u> Começa por o autor se desculpar por não saber escrever histórias para crianças. Um dia um menino que vivia numa aldeia tinha ido para o planeta Marte. Lá encontrou uma flor muito alta e murcha.</i></p> <p><i><u>Meio:</u> E continua, o menino foi 20 vezes ao rio só para regar a flor. Os pais ficaram muito preocupados e a aldeia começou a procurá-lo.</i></p> <p><i><u>Fim:</u> Encontraram-no no alto da flor (que nunca tinham reparado antes e trouxeram-no cá para baixo e fizeram uma grande festa.”</i></p>
I13	<p><i><u>Início:</u> No início o autor pede-nos desculpa por não saber contar histórias para crianças. Depois o menino foi para Marte.</i></p> <p><i><u>Meio:</u> Subiu a uma colina e viu uma flor murcha e decidiu ir ao rio buscar água para a salvar. Toda apumada a flor ficou das cores do arco-íris e deu uma sombra onde o menino se deitou.</i></p> <p><i><u>Fim:</u> Os pais do menino, preocupados, pediram aos moradores da aldeia para os ajudar e vendo a flor tão alta foram lá e viram o menino. Depois fizeram uma festa tão grande por ele ter salvo a flor.”</i></p>
J13	<p><i><u>Início:</u> No início, o autor conta-nos que ele não sabia contar histórias para crianças mas que gostava muito. E depois diz-nos que nos ia resumir uma história que ele já tinha contado só que com mais coisas.</i></p> <p><i><u>Meio:</u> No meio é que a história começa, então é assim: era uma vez um menino que vivia numa aldeia. Um dia ao brincar desapareceu até que foi ao ponto de ir a Marte. Um dia quando subiu a uma montanha encontrou uma flor e resolveu ir dar de beber à planta.</i></p> <p><i><u>Fim:</u> Os pais preocupados andaram a procurar até que o encontraram e depois, como as pessoas ficaram contentes, fizeram uma grande festa. De seguida, o autor volta a lamentar-se.”</i></p>
K13	<p><i><u>Início:</u> No início da história, o autor José Saramago lamentou-se por não saber fazer histórias para crianças.</i></p> <p><i><u>Meio:</u> No meio, o menino viajou até Marte voltou. Subiu a uma montanha e encontrou uma flor murcha e achou que devia tratar dela. Foi buscar água ao rio e quando chegou só tinha três gotas mas a flor já dava cheiro pelo ar com as sete cores do arco-íris.</i></p> <p><i><u>Fim:</u> O menino adormeceu à beira da flor. Os pais estavam muito preocupados. Viram uma flor enorme e foram ter com ela. Viram o seu filho e levaram-no para casa e fizeram-lhe uma festa.”</i></p>
L13	<p><i><u>Início:</u> No início o autor lamenta-se por não saber escrever histórias para crianças.</i></p> <p><i><u>Meio:</u> No meio já o menino vivia tantas aventuras quantas podia. Mas a maior foi quando ele subiu à montanha e viu uma flor murcha. Então, desceu a montanha até ao rio Nilo 20 vezes e fez cerca de 100000 viagens e logo a seguir a flor ficou toda apumada. Já com os pais preocupadíssimos.</i></p> <p><i><u>Fim:</u> No fim, viram uma enorme flor, e então foi toda a família e vizinhos até lá e o menino estava a dormir com os pés a sangrar. Logo a seguir, o autor volta a lamentar-se por não saber escrever histórias para crianças.”</i></p>
M13	<p><i><u>Início:</u> O início foi que o autor pediu desculpa por não saber escrever muito bem histórias para crianças.</i></p> <p><i><u>Meio:</u> O meio foi que o menino desapareceu e adormeceu à beira da flor.</i></p> <p><i><u>Fim:</u> O fim foi que os pais encontraram o filho e fizeram uma festa.”</i></p>
N13	<p><i><u>Início:</u> O José Saramago desculpa-se por não escrever histórias para crianças. Um menino vivia numa aldeia e resolveu passar dos limites da Terra.</i></p> <p><i><u>Meio:</u> Encontrou uma flor murcha e fez 100000 viagens até ao rio e voltou com água para a flor. A flor ficou bem e com as sete cores do arco-íris.</i></p> <p><i><u>Fim:</u> O menino adormeceu e as pessoas da aldeia ficaram preocupadas com ele. Elas viram a flor gigante, foram à beira dela e encontraram o menino.”</i></p>
O13	<p><i><u>Início:</u> O autor estava a desculpar-se por não saber escrever histórias para crianças. Era uma vez uma criança que tinha saído de casa, ele percorreu o rio até Marte.</i></p> <p><i><u>Meio:</u> Subiu a uma colina onde estava uma flor murcha, então o menino decidiu trazer água e teve que ir e vir 20 vezes, depois adormeceu e os pais ficaram preocupados e mandaram procurar o menino. As buscas viram a planta...</i></p> <p><i><u>Fim:</u> ... e foram ver se o menino estava lá e encontraram-no e levaram-no para casa. O autor desculpou-se outra vez.”</i></p>
P13	<p><i><u>Início:</u> Era uma vez um menino que vivia numa aldeia e um dia fugiu.</i></p> <p><i><u>Meio:</u> Depois ele subiu um monte e lá encontrou uma flor murcha e depois foi e veio ao rio 20 vezes.</i></p> <p><i><u>Fim:</u> Os habitantes da aldeia viram a flor e foram para lá e encontraram o menino</i></p>

	<i>debaixo de uma folha.”</i>
Q13	<p><i>“Início: No início aconteceu que o menino desapareceu. Todos ficaram tristes e foram procurá-lo.</i></p> <p><i>Meio: O menino estava muito longe dos pais. Ele viu uma flor murcha e tocou-lhe. Ele foi buscar água para a flor e ela ficou com as cores do arco-íris.</i></p> <p><i>Fim: Eles viram uma flor gigante que não estava lá e, à beira dela estava o menino com uma folha com todas as cores do arco-íris. Trouxeram-no e fizeram-lhe uma festa.”</i></p>
R13	<p><i>“Início: No início da história, o autor esteve a desculpar-se porque não sabia escrever livros para crianças.</i></p> <p><i>Meio: O meio da história foi quando o menino passou os limites da Terra e acabou por ficar em Marte.</i></p> <p><i>Fim: No fim da história o autor disse que talvez um dia nós escrevêssemos histórias para crianças melhor do que ele.”</i></p>
S13	<p><i>“Início: O autor começa a desculpar-se por não ter jeito para fazer histórias infantis. O menino encontrou no cimo do monte uma flor e estava murcha. Ele fez 20 viagens ao rio e foi até Marte e 100000 viagens à lua. E a flor começava a ficar apumada.</i></p> <p><i>Meio: Ele adormeceu na planta e anoiteceu e os pais começaram a ficar preocupados. Eles correram o mundo todo e não o encontraram até que repararam numa grande flor com folhas da cor do arco-íris, e lá encontraram o menino.</i></p> <p><i>Fim: O autor disse que gostava que nós escrevêssemos novamente a história só que com palavras nossas.”</i></p>
T13	<p><i>“Início: Era uma vez um autor que não sabia escrever histórias para crianças.</i></p> <p><i>Meio: Escreveu uma história sobre um herói menino que foi viajar por aí, andou muito e encontrou um rio. De um rio subiu a um monte e encontrou uma flor murcha e tentou ajudá-la. Foi ao rio e voltou montes de vezes para lhe dar água.</i></p> <p><i>Fim: Quando começou a haver sombra o menino adormeceu e a mãe e o pai como não sabiam onde ele estava mandaram o povo procurá-lo e eles viram aquela flor enorme lá no alto. Foram lá e encontraram-no.”</i></p>

**Quadro 13:** Recepção infantil à actividade *mapa da história*.

Uma observação atenta mostra-nos que as várias divisões que foram feitas do texto são bastante diferentes. Em alguns casos foi considerado como início da história o comentário inicial do autor e depois o meio e o fim prenderam-se apenas com a história do herói-menino sem que o comentário final fosse incluído em nenhuma das partes (A13, E13). Por outro lado, divisões houve, como é o caso dos sujeitos C13, F13, Q13, em que a divisão feita considerou apenas a história do herói-menino. Noutros casos, o início da história contemplou o comentário inicial e uma parte da história do menino, e o meio e o fim apenas contemplaram a história do menino, sendo deixado de fora o comentário final (por exemplo, os sujeitos D13, J13 e O13). Podemos, ainda, observar exemplos em que no início da história está contido o comentário do autor e uma parte da história, o meio prende-se apenas com a história do menino e o final inclui o comentário final do autor (G13 e S13), ou exemplos em que o início contém apenas o comentário, o meio inclui a história do herói-menino e o final a história e o

comentário final (K13, M13). Encontramos apenas um exemplo, o sujeito R13, que, ainda que em traços muito gerais, considerou como início e fim os comentários do autor e como meio a história do herói-menino. Mas apenas um dos sujeitos, o T13, em nosso entender, demonstrou explicitamente que considerava os comentários do autor como parte integrante da narrativa ficcional, recorrendo até a uma expressão hipercodificada – “Era uma vez um autor que não sabia...” – percebendo a diferença que existe entre o autor empírico e o textual, distinção esta que não foi conseguida por muitos dos alunos envolvidos nesta actividade, enunciando muitas vezes o autor textual através do nome do autor empírico: “O José Saramago desculpa-se...” A não contemplação dos comentários como parte integrante da obra demonstra, a nosso ver, uma clara confusão entre o mundo empírico e o textual, entre o real e o ficcional, confusão que os textos metaficcionalis pretendem criar mas como forma de por a nua a natureza ficcional dos textos literários.

Ainda que alguns sujeitos tenham posto como parte integrante da sua divisão os comentários, eles nunca os consideraram como uma parte em si mesma, causando-lhes estes comentários, uma certa estranheza, talvez por não estarem habituados a obras desta natureza.

Parece-nos que muitas das divisões que foram apresentadas são um pouco desestruturadas e pouco lógicas, atestando que os sujeitos envolvidos possuem um conhecimento débil da estrutura textual, não estando, na nossa opinião, habituados a reflectir sobre a mesma. O conhecimento e reconhecimento desta estrutura parece-nos fundamental pois constituirá uma base para a produção textual individual.

Note-se que, por exemplo o sujeito B13, não consegue percepção o encadeamento do texto, pois na sua divisão troca a própria ordem dos factos e os sujeitos N13 e P13 alteram os factos apresentados no texto fruto, na nossa opinião, de uma audição e de uma segunda leitura pouco cuidada.

No que diz respeito à linguagem utilizada na elaboração desta actividade, pensamos que se alguns alunos apresentaram uma linguagem

bastante cuidada com frases bem construídas, como por exemplo o sujeito T13, noutros houve que se prenderam demasiado ao vocabulário apresentado no texto. No entanto, pensamos que, de um modo geral, as frases construídas são claras e bem estruturadas.

Depois da elaboração individual deste mapa, os alunos apresentaram-no ao grande grupo e, desta forma, todos puderam aperceber-se das diferentes divisões realizadas. No final de todos os alunos apresentarem os seus mapas, foi-lhes perguntado qual a divisão que achavam que fazia mais sentido e porquê. A resposta foi praticamente unânime considerando que a divisão que contemplava os comentários iniciais e os finais do autor e que colocava a história do herói menino como meio era a mais correcta, pois, como afirmaram, havia uma história dentro de outra história: a história do autor que não sabia escrever histórias para crianças e a história do herói menino que este autor contou. Desta feita, parece-nos fundamental aludir à importância da discussão oral do trabalho realizado. É neste momento de partilha com os seus pares que a actividade mental de cada individuo se torna pública e explícita, possibilitando uma discussão e uma consequente elaboração do pensamento que se encaminha, inevitavelmente, para uma complexificação. No caso concreto, note-se que foi no momento da partilha e justificação do seu *mapa da história* que os alunos, por mecanismos de comparação e reflexão, se aperceberam dos seus erros e foram construindo, sozinhos, uma resposta mais adequada, sem que a professora tivesse que intervir directamente.

De seguida, os alunos foram convidados a preencher um *mapa de paralelo entre personagens* (Anexo I), em pequenos grupos, pretendendo-se com este mapa suscitar respostas pessoais que fossem resultado do cruzamento entre conhecimentos previamente adquiridos e um pensamento inferencial, sendo ainda possível, com este mapa, perceber-se as relações que os alunos estabeleceram com o texto.

Neste mapa, em forma de diagrama *venn*, era pedido aos alunos que estabelecessem uma relação entre duas personagens: o herói menino e o autor/narrador participante desta história. Para além de indicarem as

características próprias de cada uma das personagens, os alunos teriam que indicar também as suas características comuns.

Pensamos que seria importante que esta actividade fosse realizada em pequenos grupos porque a caracterização das personagens ficaria muito mais rica se partisse de visões diferentes sobre a mesma, sendo este resultado não só de pistas textuais explícitas, mas também implícitas e, desta feita, que necessitam de ser inferidas. Atentemos nas respostas produzidas pelos quatro grupos.

Sujeitos	Recepção Infantil
A14	<i>"Herói menino: corajoso, alegre, aventureiro. Escritor: vaidoso, honesto, esperançoso. Em comum: bondoso, vitorioso, responsável."</i>
B14	<i>"Herói menino: aventureiro, brincalhão, corajoso. Escritor: preocupado com o seu trabalho, sentimental. Em comum: preocupados, simples, bondoso."</i>
C14	<i>"Herói menino: alegre, aventureiro, criança. Escritor: idoso, inteligente, "explicativo". Em comum: compreensivos, amáveis, pacientes."</i>
D14	<i>"Herói menino: descobridor, aventureiro, energético, criança. Escritor: simpático, idoso, trabalhador. Em comum: alegre, sonhador, português."</i>

**Quadro 14:** Recepção infantil à actividade *mapa de paralelo entre personagens*.

De uma forma geral, parece-nos que grande parte da caracterização realizada foi inferida pelos actos das personagens pois esta é uma obra onde a caracterização directa é praticamente nula. Na nossa opinião, as inferências realizadas são perfeitamente adequadas aos personagens e aos seus actos na história. Pensamos que seja importante referenciar que estes mapas foram devidamente justificados de forma oral e em grande grupo. Decorrente dessas justificações, apraz-nos dizer que as características comuns apresentadas não são resultado de relações directas mas antes complexas. Por exemplo, quando os sujeitos B14 dizem que ambas as personagens são preocupadas, fazem-no aludindo a duas preocupações de natureza diferente: o herói menino era preocupado porque, tendo sido posto perante uma flor que estava a murchar, fez todos os esforços para a salvar, apresentando uma preocupação com a natureza, ou em traços mais gerais, com os seres vivos; por outro lado, o autor/narrador era uma pessoa preocupada pois não sabia escrever histórias para crianças e ele queria fazê-las bem feitas, sendo esta uma preocupação de natureza

literária. A mesma explicação presidiu à justificação da aplicação do adjectivo bondoso.

Também interessante é a utilização do vocábulo “explicativo” para caracterizar o escritor. Com este vocábulo, o grupo C14 pretendia aludir, como justificaram oralmente, ao facto de o escritor ter procurado explicar, logo no início, que não sabia escrever histórias para crianças, sendo que, desta feita, este grupo entendeu que este facto servia para traçar o perfil deste escritor.

Na nossa opinião, esta foi uma actividade tão bem conseguida porque os alunos estão habituados a fazê-la pois é recorrente nos manuais escolares ser pedido que se faça a caracterização dos personagens, ainda que em muitos casos, os textos apresentados por estes façam essa mesma caracterização de forma bastante directa e o exercício posterior se resume a uma recolha de informação. No entanto, o trabalho feito pela professora titular da turma pode ir no sentido de uma caracterização mais indirecta na qual os alunos foram sendo treinados ao longo dos tempos.

Para encerrar as actividades durante a leitura procedemos a uma actividade no *diário de leitura* que consistia na divisão do mesmo em duas colunas, sendo que na coluna da esquerda eram escritas duas citações previamente seleccionadas pela professora – “1.E como este menino era especial de história, achou que tinha de salvar a flor.”; “2. (...) as pessoas diziam que ele saía da aldeia para ir fazer uma coisa que era muito maior do que o seu tamanho e de que todos os tamanhos. E essa é a moral da história.” – e na coluna da direita os alunos procederiam a um comentário livre dessas citações, sendo que era nossa intenção chamar à atenção não só para o conteúdo mas também para a própria linguagem da história. Se atentarmos nos resultados a esta actividade compilados no quadro 15 abaixo transcrito, podemos concluir que os comentários são pobres e debilmente justificados. Parece-nos que o facto de este ter sido um comentário livre condicionou estas respostas, pois os alunos parecem-nos estar habituados a actividades mais direccionadas e directas em que lhes é dito concretamente o que fazer. Quando lhes foi pedido que fizessem um

comentário livre não souberam muito bem o que dizer, ainda que a professora lhes tenha dito que poderiam aludir à linguagem, ao conteúdo, dar a sua opinião, etc. O facto é que surgiram várias situações problemáticas na respostas a esta actividade: em muitos casos as características que anteriormente tinham sido atribuídas ao menino foram transpostas para a caracterização da própria frase em si, à boa maneira das hipálages (como por exemplo, no caso dos sujeitos A15 e D15); muitas respostas estão escritas de forma confusa (B15) e pouco fundamentada, sendo muitas vezes dada a opinião acerca da história sem que esta mesma seja justificada (por exemplo o sujeito E15); em alguns casos as justificações não estão directamente relacionadas com a afirmação feita, surgindo frases, por exemplo a do sujeito K15, que afirma que a citação está bem escrita porque o menino foi muito corajoso, fazendo uma clara confusão entre a linguagem e os recursos utilizados para escrever a frase e o seu conteúdo.

No entanto, alguns casos destacam-se por apresentarem comentários um pouco mais elaborados. O sujeito J15, no comentário à segunda frase, foi capaz de dar a sua opinião, fundamentando-a no seu conhecimento do mundo e na sua experiência pessoal. Também o sujeito K15, e igualmente no comentário à frase dois, mostra uma boa compreensão de uma das premissas fundamentais da história, a de que foi um sentimento tão nobre que nutriu pela flor que fez dele um herói, revelando um complexo processo inferencial. Por outro lado, o sujeito N15, comentando a frase dois, mostra uma visão estereotipada das histórias para crianças, afirmando “achar bem”, leia-se adequado, o surgimento de uma moral da história.

Sujeitos	Recepção Infantil
A15	<i>“1 – Esta frase é simpática, porque o menino, de facto, fez o que pode para salvar a flor. 2 – Esta frase é o significado da grande bondade que o menino tinha.”</i>
B15	<i>“1 – O menino era especial de história e achou que tinha de salvar a flor porque ele soube que era especial de história e então queria que toda a gente soubesse.”</i>
C15	<i>“1 – O menino era especial porque ele era corajoso.”</i>

D15	"1 – Acho esta frase bondosa porque o menino fez tudo para salvar a flor. 2 – Acho esta frase "gigante" e "alta" (fala de coisas grandes) e acho que esta frase é declarativa porque declara o que fez."
E15	"1 – Eu adorei esta frase do livro, foi a frase que eu gostei mais. 2 – Esta frase é bonita mas eu gostei mais da frase anterior."
F15	"1 – Eu acho esta frase uma frase bonita e especial como o tal menino. 2 – Eu acho esta frase uma frase compreensível, linda e verdadeira (claro que é no texto)."
G15	"1 – Nesta frase eu achei o menino corajoso por isso acho que está bem escrita. 2 – Nesta frase eu achei que eles tinham razão, porque ele era o maior."
H15	"1 – Nesta situação o menino foi bondoso. 2 – As pessoas dizem bem e acho que têm razão, porque acho que a planta era muito alta."
I15	"1 – Pois um menino especial tem de ter um acontecimento especial. 2 – Porque é que os pequenos fazem coisas muito maiores do que eles?"
J15	"1 – Para mim eu acho que o menino era bastante bondoso. 2 – Gostei bastante e acho que as crianças podem ser mais do que os adultos."
K15	"1 – Eu acho que esta citação está muito bem escrita porque o menino foi muito corajoso 2 – Acho que esta citação está bem porque ele ia ajudar a flor. Foi o seu sentimento que o tornou herói."
L15	"1 – Eu acho que esta citação está muito bem escrita, mas o que mais me interessou foi o seu sentimento. 2 – Esta citação é mais problemática e preocupante, mas eu gosto disso. Está muito bem escrita."
M15	"1 – A frase não podia estar melhor e é uma frase muito bonita. 2 – Acho bem."
N15	"1 – Eu não percebo bem a expressão "especial de história" mas dá para ver que é da parte em que o menino encontrou a flor. 2 – Como esta é a última citação, até o autor falar outra vez acho que fica bem dizer qual é a moral."
O15	"1 – Eu acho que o autor escreveu bem a frase. 2 – Acho que a frase está muito bem feita, eu não conseguiria fazer melhor expressão."
P15	"1 – Nesta frase eu acho que o menino é especial de história porque era a personagem principal e também porque salvou a planta. 2 – Esta frase está bem pensada..."
Q15	"1 – Toda a gente deve salvar a Natureza, mas este menino merece mesmo ser especial. 2 – Acho que a moral da história é muito boa, sem comentário."
R15	"1 – Como ele na história era especial tinha de salvar a flor."

**Quadro 15:** Recepção infantil à actividade *diário de leitura* relativa à obra *A maior flor do mundo*.

Com a actividade seguinte iniciou-se o período pós-leitura. Esta consistia numa *partilha de citações* (anexo J): os alunos deveriam escolher, em pares, cinco citações de que gostassem e transcrevê-las para uma folha-modelo previamente fornecida. Todas estas folhas-modelo foram depois afixadas na sala, sendo que cada par teria que proceder à explicação/justificação oral das suas escolhas, tendo como intuito esta actividade que os alunos fossem capazes de avaliar o texto, exprimindo as suas opiniões acerca do mesmo, procurando-se também trabalhar com esta actividade competências ao nível da expressão.

Se a escolha das citações não nos parece poder ser objecto de análise, pois é resultado de opiniões e gostos pessoais, ainda que possamos afirmar que as citações mais transcritas foram retiradas do

momento em que o herói-menino salva a flor, a justificação destas escolhas dá-nos, no entanto, alguma matéria de estudo. Atentemos em algumas das justificações dadas pelos pares para as suas escolhas.

Sujeitos	Recepção Infantil
A16	<i>["Porque achei bonita."]</i>
B16	<i>["Eu acho que ele não deveria ter ido, mas foi e foi corajoso."]</i>
C16	<i>["Porque achamos que ele está a lamentar-se por não saber escrever muito bem histórias para crianças."]</i>
D16	<i>["Porque este é o momento em que ele consegue salvar a planta."]</i>
E16	<i>["Porque antes ele tinha adormecido à beira da flor, depois quando as pessoas o encontraram levaram-no como um herói para casa."]</i>
F16	<i>["Porque se não fosse a flor nunca mais encontravam o menino."]</i>
G16	<i>["Porque é engraçada."]</i>
H16	<i>["Porque é linda e é verdade."]</i>

**Quadro 16:** Recepção infantil à actividade de partilha de citações.

Algumas das justificações acima transcritas baseiam-se na beleza da frase, sendo que em momento nenhum se explica em que consiste esta beleza, ou na própria informação textual, que apenas nos situa no texto mas que não justifica de forma alguma a escolha feita.

Por outro lado, aparecem também exemplos de justificações, como as dos pares F16 e D16, que realmente percebem o que significa justificar e fazem-no aludindo, o primeiro, à importância da flor para o desfecho da história, e o segundo, aludindo à centralidade daquele momento na obra.

Na nossa opinião, esta dificuldade em justificar as suas respostas prende-se, mais uma vez, com a falta de hábito de o fazer. Habitados aos questionários dos manuais escolares que lhes pedem que recolham informação textual sem que esta tenha que ser justificada, ou, arriscamos mesmo dizer, pensada, os alunos não treinam as suas capacidades de justificação e de reflexão acerca das suas escolhas.

Por último, o trabalho com esta obra finalizou-se com uma produção textual significativa. Procurando suscitar reflexões e uma avaliação pessoal

da obra, foi pedido aos alunos que respondessem ao apelo final do narrador da obra: recontar a história do herói menino utilizando as suas próprias palavras e acrescentando todos os promenores que achassem pertinentes, seguindo a lógica de que quem conta um conto acrescenta-lhe um ponto, mas mantendo a estrutura base da história. Os resultados foram os seguintes:

Sujeitos	Recepção Infantil
A17	<p><i>“Num dia, um menino chamado Rui, resolveu dar um grande passeio e foi ao planeta Marte.</i></p> <p><i>Andou , andou, até que chegou a uma encosta de uma colina, e subiu.</i></p> <p><i>Lá no alto encontrou uma flor, que por espanto, falava. Ela estava murcha.</i></p> <p><i>- Olá, chamo-me Florinda! – disse a flor – Podes ajudar-me?</i></p> <p><i>- Sim, concerteza! – disse Rui – chamo-me Rui.</i></p> <p><i>Sem perder tempo o menino foi buscar imensa água, cerca de 20 vezes.</i></p> <p><i>A Florinda ficou muito melhor, até brilhou como o arco-íris.</i></p> <p><i>- Obrigado Rui – disse ela – hoje queres fazer-me companhia à noite?</i></p> <p><i>- Sim, muito obrigado – respondeu o menino.</i></p> <p><i>Ele dormiu ao pé dela.</i></p> <p><i>Os pais e toda a aldeia ficaram preocupados, e foram procurá-lo.</i></p> <p><i>Encontraram-no à beira da flor, e fizeram uma festa.</i></p> <p><i>Ele contou-lhes que a flor falava, mas como era tarde eles pensavam que ele estava a sonhar.”</i></p>
B17	<p><i>“O menino corajoso</i></p> <p><i>Hoje lemos uma história muito gira que era assim: era uma vez um menino que morava numa aldeia com os seus pais. Um dia estava a brincar e foi escorregar e a certa altura chegou ao planeta Marte e ao subir a uma colina ele encontrou uma flor murcha. Ah, esqueci-me, os pais e o menino chamavam-se Nuno e Maria (os pais) e Pedro (o menino).</i></p> <p><i>Os pais começaram a ficar preocupados. O menino, o Pedro, foi vinte vezes buscar água e 100.000 vezes à lua e então a planta cresceu e cresceu que até o menino adormeceu debaixo da flor e os pais foram procurá-lo e viram uma gigante flor. Correram até lá e viram o menino a dormir com os pés a sangrar. No fim do acontecimento, os pais levaram-no até casa e ficaram felizes.”</i></p>
C17	<p><i>“Uma flor gigante</i></p> <p><i>Era uma vez um menino que adorava flores. Ele uma vez disse aos pais que ia dar uma volta, mas ele não foi, ele queria ir ao planeta Marte. Mas no caminho ele viu uma flor gigante e com o cheiro dela ele ficou logo a dormir. Depois eram 21 horas e os pais ficaram preocupados. Ninguém na aldeia sabia dele. Só depois é que um cão descobriu onde ele estava. Depois quando o encontraram fizeram uma grande festa.”</i></p>
D17	<p><i>“Um dia estava um menino a brincar quando, e sem saber porquê, viu-se em cima do planeta Marte. Estava farto de ver o rio mesmo ali à sua frente. Resolveu, então, ir por outro caminho onde haviam sebes cobertas de campainhas brancas, ou às vezes metia-se pelos bosques com muitas pedras altas. O menino ia feliz. Andou, andou, andou, andou, andou que até as árvores rarearam.</i></p> <p><i>Andou tanto até encontrar um monte. Subiu até lá e encontrou uma flor quase morta. Para salvar a flor, o menino foi até ao rio Nilo mais de vinte vezes, e mais de cem mil vezes à lua. Conseguiu salvar a flor. Depois disso adormeceu.</i></p> <p><i>Os pais, já há muito preocupados, chamaram os familiares e os vizinhos para procurarem o menino.</i></p> <p><i>Ninguém o encontrou, até que viram uma flor muito grande e foram até lá acima. Lá, encontraram o menino. Depois fizeram uma festa. “</i></p>
E17	<p><i>“Era uma vez um menino chamado Rui e a sua irmã chamada Raquel. Eles eram muito amigos e um dia a Raquel começou a brincar e o Rui, como mais velho, teve de ir atrás dela. Eles foram parar a um planeta chamado Marte. O Rui viu uma flor muito murcha</i></p>

	<p>e a flor chamava-se Paz. Ela estava a morrer. A Raquel viu um rio, o rio era enorme. Naquele planeta não havia poluição, havia muito sol mas nunca chovia. A Raquel viu um balde mas o balde estava vazio e então os dois descalçaram-se e foram ao rio, foram muitas mas muitas vezes. Chegaram com os pés em sangue mas valeu a pena e a flor disse-lhes “muito obrigado”.</p> <p>Depois deitaram-se e dormiram uma soneca. O pai já sabia onde eles estavam e ficou muito contente.”</p>
F17	<p>“Um menino corajoso</p> <p>Era uma vez um menino chamado Artur que estava no jardim a brincar com a sua melhor amiga, a Leonor.</p> <p>De repente, sentiram-se mais leves, estranhos. Quando deram por eles já estavam no limite da Terra e tinham que decidir se iam ou não para Marte, e o Artur disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu vou, e tu, vens?</li> <li>- Como tu vais, eu também vou – disse a Leonor muito segura.</li> <li>- Pronto?</li> <li>- Mais do que nunca!</li> </ul> <p>Eles saltaram para Marte. Quando lá chegaram apenas viram uma pequena flor murcha que estava quase a morrer.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não podemos permitir isto – afirmou o Artur.</li> <li>- Pois é, mas o que tencionas fazer?</li> <li>- Só há uma opção...</li> </ul> <p>E lá foram eles 20 vezes à lua e voltaram para dar água à flor. As duas crianças já estavam com os pés em sangue.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que linda flor, não achas Artur?</li> <li>- Acho, nunca tinha visto uma flor tão linda e grande em toda a minha vida, é a maior flor do mundo todo!</li> <li>- Até faz sombra!</li> </ul> <p>Estas duas crianças sentiram-se uns verdadeiros heróis por ter salvo esta flor. Porque estavam cansados, deitaram-se à sombra da flor. Toda a aldeia estava preocupada mas acabaram por os encontrar a dormir e fizeram-lhes uma grande festa e, a partir daí, os dois são uns heróis.”</p>
G17	<p>“O menino corajoso</p> <p>Era uma vez um menino que morava numa aldeia. E então decidiu chegar ao limite e foi ao planeta Marte. Depois, o Américo, que era o menino, pensou se ia ou não e decidiu que ia.</p> <p>Percorreu longos caminhos e decidiu subir a uma colina e encontrou uma flor murcha e decidiu ir buscar água. Ficou com os pés a sangrar.</p> <p>Quando os pais souberam foram-no procurar. Mas não o encontraram, mas viram a flor e foram lá procurá-lo, e encontraram-no.</p> <p>Quando chegaram convidaram todas as pessoas da aldeia e os familiares para virem a uma grande festa para comemorarem o aparecimento do Américo.</p> <p>O Américo adorou a festa e todos os dias ia à flor para tratar dela, e até lhe deu um nome que era Arco-Íris. Todos os dias quando ouviam falar em arco-íris não olhavam para o céu, mas sim para a grande, meiga, bonita, talentosa, alegre, amiga, corajosa, preocupada, simples e bondosa flor Arco-Íris.”</p>
H17	<p>“O herói menino</p> <p>Um dia, um menino que vivia numa aldeia tinha ido para o planeta Marte, e lá encontrou uma flor muito alta e murcha.</p> <p>O menino foi 20 vezes ao rio só para regar a flor.</p> <p>Os pais ficaram muito preocupados e a aldeia começou a procurá-lo. Encontraram-no no alto da flor (na qual nunca tinham reparado antes) e trouxeram-no cá para baixo e fizeram uma grande festa.”</p>
I17	<p>“O corajoso</p> <p>Era uma vez um menino, um pequenino herói, que decidiu ir para um planeta chamado Marte. Encontrou uma rapariga chamada Muriel por quem se apaixonou à primeira vista. André não conseguiu resistir e perguntou-lhe o nome.</p> <p>André, no dia seguinte, foi a uma colina onde encontrou uma flor murcha. Ele foi rapidamente ao rio para buscar água para a salvar.</p> <p>A família, vendo a planta crescer, foi ver, e viram lá o André e a Muriel e depois a Maria, e depois a Francisca, e depois a Margarida, e depois a Beatriz e disseram:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- André já estás com outra namorada! – pois eram todas namoradas dele. E a mãe dele pô-lo de castigo.”</li> </ul>

J17	<p><i>"O grande herói</i>  Era uma vez um menino chamado Hidróco. Ele era um grande aventureiro e era corajoso. Certo dia, ao brincar, sem dar por ela, foi até ao planeta Marte mas o mais impressionante é que ele tinha encontrado uma flor murcha e para que a flor sobrevivesse ele fez um grande sacrifício de ir buscar água mais de 20 vezes e assim, quando regressou à sua terra deram-lhe o cognome de "O grande herói"."</p>
K17	<p><i>"Um menino muito corajoso</i>  Numa vila havia um menino. Esse menino chamava-se Joca. Um dia Joca decidiu sair de casa para viver uma aventura. Começa a descer o rio e brinca, brinca. Passou o limite da Terra e foi até Júpiter. O menino atravessou florestas e subiu a uma montanha porque viu uma flor. Atravessou o mundo todo e foi ao rio buscar água vinte vezes cá e lá, 100000 viagens à lua mas ajudou a flor porque foi muito corajoso. Adormeceu ao lado da flor.  Os pais do Joca ficaram preocupados mas pela janela viram uma flor muito grande e foram ter com ela. Quando chegaram lá viram o seu filho. Foram para casa e fizeram uma festa e convidaram todas as pessoas da vila."</p>
L17	<p><i>"Um novo mundo</i>  Certo dia, nasceu um novo mundo onde vivia muita gente, mas a personagem principal chamava-se Roconhococó. E como já devem ter calculado, ele era o menino mais aventureiro lá da aldeia. Então, foi assim que ele começou a sua aventura. Depois de começar a aventura já não conseguia parar. Andava de rio em rio, estrada em estrada... até que chegou ao planeta Marte e reparou numa grande montanha e mesmo no topo estava uma linda flor, mas muito murcha. Logo de seguida, o Roconhococó subiu, explorou bem, e no fim foi buscar água ao rio Nilo. Foi e veio 20 vezes e só trazia de cada vez 3 gotas, mesmo fazendo cerca de 100000 viagens até à lua. Ao fim de tanto trabalho adormeceu ao pé da flor.  Por essa altura já a família e os vizinhos andavam à procura dele, pois já estavam preocupadíssimos. Foi então que viram a flor. Foram de imediato ao encontro dela e lá viram o menino adormecido com os pés a sangrar, mas o mais bonito foi a flor ter as pétalas com todas as cores do arco-íris.  Vitória, vitória vou tomar um sumo fresquinho e vou dormir um bocadinho!!!"</p>
M17	<p><i>"Um menino chamado Filipe vivia numa aldeia e era muito aventureiro. Um dia, o Filipe subiu um monte pequeno e encontrou uma flor murcha, caída no chão. Decidiu, então, ir buscar água para ver se a flor sobrevivia. Foi então buscar a água e tentou reanimá-la.  Passado algum tempo ele adormeceu todo contente.  Já com os pais era diferente. Estavam muito tristes por não saberem do filho. Pediram ajuda aos vizinhos da aldeia e das aldeias ao lado, quase todas as aldeias do mundo correram à procura do Filipe.  Houve uma coisa que lhes chamou à atenção: uma linda e bela flor, grande, azul e branca e lá à beira estava Filipe adormecido.  Foram, então, para casa e no dia seguinte fizeram uma grande festa!!"</i></p>
N17	<p><i>"O menino ajuda a flor e a flor ajuda o menino</i>  Um menino saiu do jardim e depois saiu da aldeia para se meter noutra das suas grandes aventuras.  Quando já estava nos limites da Terra o menino decidiu se ia ou não. E foi.  Encontrou uma flor murcha no cimo de uma colina. Foi vê-la de perto, tocou-lhe e depois fez 20 viagens ao Nilo e voltou, fez cerca de 100000 viagens à lua para arranjar água para a flor.  A flor ficou muito apumada com as sete cores do arco-íris e depois disto tudo, com os pés a sangrar, o menino adormeceu.  Os habitantes da aldeia procuraram-no por todo o lado mas não o encontraram. Já a chorar as pessoas olharam para o céu e viram uma grande flor.  Em fila, foram lá e viram o menino adormecido, deitado no chão. Levaram-no a dormir para casa e fizeram-lhe uma grande festa."</p>
O17	<p><i>"O sacrifício do herói menino</i>  Era uma vez um herói menino que vivia numa aldeia. Um dia o herói menino foi fazer uma viagem até Marte, subiu a uma colina e viu uma flor murcha . O herói menino decidiu ajudar a flor, foi e veio 20 vezes, 100000 idas à lua.  O herói menino conseguiu salvar a flor e deitou-se a dormir debaixo da flor. A família deu por falta dele e mandaram a aldeia procurá-lo. A aldeia viu a flor e foram procurar lá e encontraram o herói menino e levaram-no para casa e fizeram uma festa."</p>

P17	<p><i>“A flor gigante</i>  <i>Um menino chamado Júnior vivia numa aldeia muito pobre. Ele viajou até à fronteira com Marte. Lá ele subiu a um monte e no topo tinha uma planta deitada, virada para o chão. Ele foi ao rio Nilo e levou na mão o máximo de água mas chegou lá só com três gotas. Vinte vezes cá e lá, 100000 viagens á lua, o sangue nos pés descalços, a flor estava tão alta como um carvalho.</i>  <i>O menino lá adormeceu e na aldeia viram a flor e foram lá, onde viram o menino e levaram-no para casa.”</i></p>
Q17	<p><i>“O herói menino, o João</i>  <i>O menino Joãozinho queria visitar Marte. Não avisou os seus pais e partiu para o seu destino. Todos ficaram preocupados.</i>  <i>Achou que não havia sol suficiente nesse planeta e partiu para Plutão. Lá, viu uma flor mais ou menos da sua altura e tratou dela. Passados cinco anos a flor estava gigantesca.</i>  <i>Na Terra avistaram essa tal flor e viajaram até lá para ver tal coisa.</i>  <i>Olharam para o cume da flor e viram o Joãozinho.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Joãozinho, o que é que estás a fazer? – perguntou a mãe.</li> <li>- Estou a apanhar sol.</li> <li>- És mesmo totó! – resmungou o pai.</li> </ul> <p><i>O Joãozinho teve de contar a história toda:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fui a Marte mas não via sol nenhum</li> <li>- Não sabes que Marte é mais perto do sol?</li> <li>- Hum, acho que não!</li> <li>- Agora aprendeste a fala plutiana!?</li> <li>- Não, claro que não. – disse o Joãozinho.</li> <li>- Mas parece que sim.</li> </ul> <p><i>E o Joãozinho aprendeu uma lição: Marte é mais perto do sol do que Plutão.”</i></p>
R17	<p><i>“O salvamento da flor</i>  <i>Era uma vez um menino chamado Ricardo. Certo dia, o Ricardo foi brincar. Ele andou, andou...até que ultrapassou os limites da Terra. Foi parar a Marte. Como ele viu uma flor murcha, foi à Terra e voltou para lhe dar água. Em Marte não havia água. O Ricardo passou lá a noite. De dia, quando acordou, começou a ouvir os pais a chamar por ele.</i>  <i>Quando chegaram a casa fizeram uma festa.”</i></p>
S17	<p><i>“A história do herói menino</i>  <i>A começar na primeira página, sai o menino pelo fundo do quintal , e, de árvore em árvore, como um pintassilgo, desceu ao rio e depois por ele abaixo, naquela vagarosa brincadeira que o tempo alto, largo e profundo da infância a todos nós nos deixou...</i>  <i>Na altura certa, chegou ao limite das terras até onde se aventurava sozinho. Dali para a frente começava o planeta Marte, o efeito literário de que ele não é responsável. Ele a partir de agora não queria saber da literatura e utilizava apenas uma frase “Vou ou não vou?”. E não é que foi!</i>  <i>Sempre que o rio fazia um grande desvio, ele afastava-se, pois estava também farto do rio pois o via desde que nasceu. Resolveu virar para a direita, para os campos, por grandes olivais, rodeado por misteriosas sebes cobertas de campainhas e outras vezes metendo por matas.</i>  <i>Então reparou num a flor que estava quase murcha, ele foi 20 vezes à lua.</i>  <i>Depois adormeceu e os pais aflitos procuraram-no em lágrimas, mas depois encontraram-no debaixo da flor.”</i></p>
T17	<p><i>“Era uma vez o menino Vasquinho, que era esperto e aventureiro sem contar com as outras suas qualidades.</i>  <i>Um dia fez uma aventura, a aventura que agora vamos mostrar.</i>  <i>O menino Vasquinho preparou-se para fazer uma aventura, aventura esta que eu espero que gostem. Viajou, viajou e viajou sem sequer se cansar, “quem trabalha por gosto não cansa.”. Ele estava determinado a encontrar uma coisa muito, muito interessante. Encontrou um rio que raramente na aldeia dele aparecia, ao longe viu um monte seco. Subiu o grande monte e viu lá uma flor murcha. O menino desceu 2000000 vezes ao rio e subiu e desceu. No fim deitou-se a descansar.”</i></p>

**Quadro 17:** Recepção infantil à actividade produção textual significativa.

De um modo geral, parece-nos que o reconto foi bem conseguido, no entanto, apareceram alguns casos que contrariaram esta tendência. No que diz respeito a questões de conteúdo do reconto, destacamos que alguns dos alunos, embora tivessem trocado a ordem dos acontecimentos, não quebraram a coerência textual, como no caso do sujeito B17, assim como também observamos textos onde podemos ler, apesar do vasto acrescento de promenores, que a informação foi bastante bem assimilada e posteriormente transformada nas palavras dos seus pequenos autores, como se pode constatar no exemplo F17. Note-se também que as informações acrescentadas ao texto nos parecem ter resultado muito bem, pois os alunos não se limitaram a dar nomes às suas personagens, mas dotaram-nos de determinadas qualidades, atribuíram-lhes amigos e irmãos, etc, num exercício de claro enriquecimento do texto.

Por outro lado, e no que toca a questões de natureza mais formais, alguns textos apresentam frases muito curtas e uma repetição de vocábulos, como podemos observar no início do texto do exemplo G17. Também se pode constatar que alguns textos se prenderam demasiado ao vocabulário utilizado no texto (por exemplo, o sujeito B17), não respondendo correctamente ao apelo do narrador da história que pedia que eles recontassem a história com palavras suas. A caracterizar este nível formal surge ainda a introdução de diálogo e de marcas da oralidade, assim como a utilização de expressões hipercodificadas.

Porém, e tal como já referimos anteriormente, alguns dos recontos não foram tão bem conseguidos devido a vários factores: alguns dos textos não eram recontos da história, mas histórias praticamente novas, nas quais a estrutura da história inicial praticamente não se notava (C17, I17); noutros textos, os promenores acrescentados até se mostraram bastante interessantes e demonstraram um bom exercício de imaginação, no entanto, a estrutura da história foi alterada, deixando de ser um reconto (E17, J17); noutros ainda, em vez de ser feito um reconto foi feito um resumo da história (H17); e, por fim, apareceram textos muito redutores,

bastante confusos e sem que se reconhecesse praticamente nada da história inicial (Q17, R17, T17).

Em contraste, surge um exemplo, o relato do sujeito L17, que apresenta marcas de oralidade muito próprias dos contadores de histórias, fruto talvez de ouvir habitualmente alguém (sejam os pais, familiares, ou contadores de histórias profissionais) contar histórias. O tipo de expressões hipercodificadas e o remate da história concorrem também para esta tese. Repare-se que o remate da história foi alterado, como marca pessoal, mas a sua estrutura base foi mantida para que fosse reconhecido. Um outro promenor de inovação prende-se com o título atribuído à sua história: embora muitos alunos tenham atribuído títulos aos seus relatos, estes seguiram quase todos a mesma linha aludindo ao herói menino e ao salvamento da flor, no entanto, o título atribuído pelo sujeito L17 alude à grandeza do sentimento do menino aquando do salvamento da flor, metaforicamente representado no nascimento de um novo mundo.

De um modo geral, parece-nos que, no trabalho com este livro, o grande entrave prendeu-se com a resposta às actividades menos direccionadas e às quais os alunos não estão tão habituados. No entanto, pensamos que os alunos ficaram a perceber melhor a natureza das histórias para a infância, e aperceberam-se da distinção entre o mundo empírico e o mundo ficcional, e conseqüentemente, entre o autor empírico e o narrador da história. No que diz respeito à escrita, penso que o trabalho com a estrutura da narrativa surtiu efeitos nas suas produções textuais que, de uma forma geral, atendendo ou não ao propósito do relato, estavam bem estruturadas, apresentando um início, um meio e um fim devida e coerentemente articulados.

O trabalho com esta obra foi seguido do trabalho com uma outra de um autor de renome no *canon* da literatura de potencial recepção infantil: *A ilha das palavras*, de José Jorge Letria, ilustrada por Madalena Ghira.

Tendo como intuito estimular o pensamento e levar os alunos a reflectir acerca das ilustrações antes de as verem inseridas no seu contexto original e através destas criar uma situação com personagens, espaço, tempo e acção, foi levada para a sala de aula uma mala que foi apresentada como sendo de um viajante que já precorrera todo o mundo.



**Imagem 5:** Aspecto exterior da *mala do viajante*.

Dentro dessa mala, para além de outros materiais a serem utilizados posteriormente, encontravam-se algumas das ilustrações da obra transformadas em postais, estando os alunos conscientes desse mesmo facto.



**Imagem 6:** Conteúdo da *mala do viajante*.

A cada par de alunos foi atribuído um postal e foi-lhes pedido que, olhando para a imagem deste, criassem um emissor, um receptor, um local de escrita e um acontecimento que suscitasse a sua escrita e que o preenchessem em função dos elementos anteriormente enunciados. Se

atentarmos nas respostas que podemos observar no quadro 18, rapidamente nos apercebemos da ausência de ligação entre as ilustrações dos postais e aquilo que neles foi escrito em alguns dos textos criados (como por exemplo nos pares A18, E18, I18, entre outros). Na maioria destes casos, os temas escolhidos para o postal reflectem interesses pessoais que de forma alguma se ligam à imagem na qual deveriam beber a inspiração. Alguns destes textos são também bastante curtos e pouco ricos em termos de imaginação.

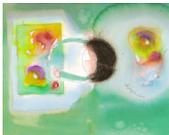
Uma outra situação que detectamos prende-se com a própria estrutura do postal, pois dois dos pares escreveram-no sob a forma de dois outros textos utilitários: o par C18 escreveu um recado sem que sequer estabelecesse uma ligação com a imagem do postal; e o par H18 escreveu um convite dentro das mesmas condições que o anterior.

Porém, dentro daqueles que entenderam o propósito da actividade, ressaltam três bons exemplos: o par B18 viu na imagem do seu postal uma ilha do Arco-íris onde um menino se encontrava e a partir da qual resolve enviar um postal de aniversário; por sua vez, o par D18, olhando para o aspecto que o espaço representado na ilustração do seu postal apresentava, criou engenhosamente um novo país e uma nova cidade, e os consequentes neologismos para os enunciar, e colocou uma personagem lá de férias a escrever para uma amiga, contando-lhe o seu dia-a-dia; por último, aludindo ao conceito de saudade que a imagem do seu postal parece fazer transparecer, o par G18 criou também uma situação de ausência de uma ex-colega de turma que mudou de escola, procurando relacionar o sentimento provocado por esta ausência com aquele que a imagem sugere.

A respeito desta actividade parece-nos ainda pertinente aludir ao par J18 que, embora tenha mostrado grande capacidade imaginativa, criando também neologismos e personificando conceitos matemáticos, não foi capaz de olhar para a ilustração e a partir dela criar, deixando-a completamente de parte.

O que nos parece ressaltar desta actividade é que se as questões mais formais relativamente à escrita de um postal estavam, de um modo geral, trabalhadas, a capacidade de criar partindo de uma imagem (ou de um objecto, ou de uma palavra, etc, partindo de um elemento externo) não nos parece fazer parte do seu dia-a-dia escolar, sendo que esta está, de um certo modo, pouco trabalhada.

Sujeitos	Recepção Infantil
A18	<p>“De: Dragão Júlio Para: Águia Rita Rua Apaixonada, nº 100 1420 – 490</p> <p>Vou mandar-te esta carta de amor. Amo-te muito!!! Nunca me vou esquecer de ti! Beijinhos com muito amor, Dragão Júlio”</p> 
B18	<p>“De: Miguel Gomes Para: Mónica Ferreira</p> <p>Olá Mónica! Sei que tu fazes anos hoje e decidi dar-te os parabéns através deste postal. Estou aqui na Ilha do arco-íris e como já deves imaginar, estou com muitas saudades tuas. Passa um feliz aniversário com um beijo do amigo, Miguel”</p> 
C18	<p>“De: Marco Para: Tela</p> <p>Olá Tela, Como amigo tenho saudades tuas. Espero encontrar-te no restaurante “Come muito, paga pouco”. Se não me vires telefona para este número: 917476601. Marco”</p> 
D18	<p>“De: Kandy Collet Para: Chani Salin Rua Sumo Delgado, nº 74 Código Postal 3416 – 197 Sumolândia</p> <p>Olá, Estas férias vim ao País da Guloseimolândia, e estou na cidade Gelatinolândia. Já fui ao parque de diversões “Gelyplay” e andei numa gelatina de maçã. Também fui à praia de areia cor-de-laranja e mar vermelho. Gostei muito destas férias mas gostaria que estivesses aqui. Beijinhos da tua amiga Kandy.”</p> 
E18	<p>“De: Pelé Para: Cristiano Ronaldo</p> <p>Ronaldo, Eu sou o Pelé e queria dizer-te que ainda não és o melhor jogador do mundo. O Kaká está ao mesmo nível do que tu. Há dois anos atrás o Ronaldinho estava em boa forma. Ainda te falta um ano mais ou menos.</p> 

	<i>Pelé”</i>	
F18	<p><i>“De: Mini-robot Para: Inspector Guedes Rua Murtá XXXE – D País Francisqueli</i></p> <p><i>Olá Inspector Guedes! Daqui falam os mini-robots. Queremos desejar-lhe um feliz Carnaval. E como prenda damos-lhe um fato super fixe de mini-robot. Xauuuuuuuu!!!”</i></p>	
G18	<p><i>“De: Pepedropro Para: Panpppé Rua Formação Gulbenkian</i></p> <p><i>Olá! Como estás? Só espero que estejas bem, a tua nova escola é boa? Tens tirado boas notas? Temos muitas saudades tuas! Só espero que um dia nos venhas visitar. Adeus!!”</i></p>	
H18	<p><i>“De: Susana Para Filipe</i></p> <p><i>Olá Filipe! Amanhã vai ser o meu 11º aniversário. Gostaria que aparecesses na minha festa no Parque Radical, às 15h30m, até às 18h30m. Beijinhos”</i></p>	
I18	<p><i>“De: Simão Sabrosa Para: José Jorge Letria</i></p> <p><i>Bom dia! Gostaria que fizesse um livro de futebol, por favor.”</i></p>	
J18	<p><i>“De: Conta de Multiplicar Para: Conta de Somar</i></p> <p><i>Olá Conta de Somar! Tens somado muitos números? A conta de dividir e a de subtrair estão cá em minha casa. Um dia tens de nos vir visitar! Numerosinhos (beijinhos)”</i></p>	

**Quadro 18:** Recepção infantil à actividade *a mala do viajante*.

As actividades de pré-leitura continuaram com a exploração do título da obra que, desta vez, não foi feita apenas com o livro mas também com recurso a uma maquete de uma ilha. Depois de ser dado a conhecer aos alunos o título da obra e o seu autor e ilustradora, foi-lhes dito que aquela ilha que ali viam era uma ilha de palavras, mas que assim como a viam se encontrava despida e necessitava que eles, enquanto utilizadores de palavras a enchessem. Para tal, foi-lhes distribuídos uns pequenos cartões com velcro nos quais deveriam escrever uma palavra de que gostassem, e que posteriormente seriam colados na ilha.



**Imagem 7:** Aspecto da *ilha das palavras* no início da actividade.



**Imagem 8:** Promenor da *ilha das palavras*.

Antes da colocação das palavras na ilha, cada aluno deveria justificar a sua escolha, pois pretendíamos que eles fossem capazes de explorar, ainda que de forma indirecta, o título desta obra descobrindo o poder mágico das palavras sendo este, no fundo, um dos temas centrais da obra em questão. Atentemos nas palavras escolhidas e nas justificações elaboradas para estas escolhas.

Sujeitos	Recepção Infantil
A19	"Amor" ["Porque é bonita..."]
B19	"Eva" ["Porque a minha irmã é muito fofinha."]
C19	"Patins" ["Porque gosto muito de andar de patins."]
D19	"S.C. Braga" ["Porque é o clube da minha terra, e eu vivo em Braga."]
E19	"Ginástica" ["Porque gosto muito de fazer ginástica."]
F19	"Mar" ["Porque eu gosto muito de água...e gosto muito de ir para a praia."]
G19	"Futebol" ["Porque é o meu desporto favorito."]

H19	<i>"Família" ["Porque me apoia em tudo e...dá-me muito carinho."]</i>
I19	<i>"Felicidade" ["Porque estou sempre feliz. É um sentimento..."]</i>
J19	<i>"Carinho" ["Porque é um sentimento bonito."]</i>
K19	<i>"Brincar" ["Porque estou sempre a brincar e não paro um só bocadinho."]</i>
L19	<i>"Matemática" ["Porque gosto muito de fazer matemática."]</i>
M19	<i>"Futsal" ["Porque eu jogo futsal e gosto de jogar."]</i>
N19	<i>"Futebol" ["Porque é um jogo que eu gosto."]</i>
O19	<i>"Futebol" ["Porque é um desporto bonito e gosto muito de jogar futebol."]</i>
P19	<i>"Karaté" ["Porque eu gosto de ir ao Karaté e simboliza muito para mim."]</i>
Q19	<i>"Palavra" ["Porque gosto muito de falar."]</i>
R19	<i>"Morangos com açúcar" ["Porque gosto de ver e também gosto de comer."]</i>
S19	<i>"Ginasta" ["Porque é o meu sonho."]</i>
T19	<i>"Trompete" ["Porque adoro tocar trompete."]</i>

**Quadro 19:** Recepção infantil à actividade *a ilha das palavras*.

Note-se que todas as escolhas foram justificadas com vivências ou gostos pessoais, no entanto, nenhum dos alunos escolheu uma palavra, por exemplo, porque simplesmente gostava da sua sonoridade, as escolhas foram antes feitas em função dos conceitos que representavam. Pareceu-nos interessante a escolha da palavra “palavra” pelo sujeito Q19 e a sua justificação, mostrando uma consciência da necessidade das palavras enquanto veículo de comunicação.

Embora tivessem justificado as suas escolhas apenas com o gosto pela realidade a que aludem, parece-nos que, e como resultado da partilha grupal, de um modo geral, todos ficaram a perceber a importância das palavras para, por exemplo, enunciarmos aquilo de que gostamos. Também resultante do facto de terem que pensar numa palavra de que gostavam, parecemos terem ficado mais conscientes de que há palavras de que se gosta mais e outras menos e de que, mesmo sem se darem conta, muitas vezes escolhem umas palavras em vez de outras para dizer algo. No

fundo, pensamos que o mais importante era pô-los a pensar concretamente sobre as palavras para terem pistas para a leitura da obra e para depois desta completarem os seus conhecimentos.

Desta feita, procedeu-se, então à leitura da obra. Esta leitura foi feita pela professora tendo sido o livro digitalizado e projectado na sala de aula para que todas as crianças acompanhassem a leitura da obra e tivessem a oportunidade de perceberem as ligações estabelecidas entre as ilustrações e o texto verbal, reconhecendo nestas mesmas ilustrações os seus postais anteriormente preenchidos.

Depois da leitura da obra, a turma foi dividida em quatro grupos para preencherem um *mapa literário* (Anexo K) que apresentava as seguintes entradas: espaços, temas, personagens e citações interessantes. Devido à sua extensão, o texto foi também dividido em quatro partes, trabalhando cada grupo uma parte em concreto, buscando informação para cada uma das categorias de forma a poder construir-se uma compreensão do texto como um todo. Os benefícios que a utilização deste tipo de mapas traz são muitos: os alunos tornam-se mais activos e envolvidos na leitura pois buscam informação importante ou interessante na mesma, proporcionando a partilha e permitindo que, numa actividade posterior, se uma daquelas categorias estiver a ser tratada, os sujeitos estejam melhor preparados, podendo recorrer a estes como uma referência aquando da escrita. (Yopp & Yopp, 2006: 65-69)

Observemos os resultados dos quatro grupos.

Sujeitos	Recepção Infantil
A20	<i>“Espaços: Debaixo da ponte, jardins tristes; Temas: palavras, descoberta, Ilha das Palavras; Citações interessantes: “Todos os poetas já a visitaram, pelo menos em sonhos.”; “Eu estive várias vezes nessa ilha e devo dizer-te que não existe outra tão bela como ela.” Personagens: viajante, velhote, poeta.”</i>
B20	<i>“Espaços: casa do amigo, barco, mar; Temas: Viagem, doença, descoberta, palavras; Citações interessantes: “Primeiro perdi a bagagem, depois apanhei umas estranhas febres que me deixaram quase uma semana de cama sem haver médico que acertasse no diagnóstico e por fim fui informado do cancelamento de todas as viagens marítimas para aquela zona.”; Personagens: viajante/narrador, papagaios, amigo.”</i>
C20	<i>“Espaços: Ilha das Palavras; Temas: mistério, roubo, viagem; Citações interessantes: “Se diziam “água”, aparecia uma fonte de onde jorrava água abundantemente. Se diziam “montanha”, eu via-me cercado de picos muito altos e luminosos que se perdiam no meio das nuvens. Se diziam “árvore”ou “comida”, tudo isso aparecia subitamente, como se uma varinha mágica tivesse acabado de transformar o som em</i>

	<i>matéria viva.</i> ” <u>Personagens:</u> pescador, papagaio, viajante, poetas.”
D20	“ <u>Espaços:</u> ilha, casa; <u>Temas:</u> aventura; <u>Citações interessantes:</u> “Quando anoitecera eu já ouvira as mais belas palavras do mundo a darem formas a árvores, rios, barcos e constelações.” <u>Personagens:</u> papagaio, narrador.”

**Quadro 20:** Recepção infantil à actividade *mapa literário* relativo à obra *A ilha das Palavras*.

No decorrer desta actividade os alunos não apresentaram grandes dificuldades e os resultados foram bastante positivos, o que mais uma vez vem reiterar os resultados dos estudos PISA (Ministério da Educação, 2001) que demonstram que os alunos portugueses têm proeficiência na recolha directa de informação, apresentando mais, e acrescentamos graves, dificuldades ao nível das respostas inferenciais.

No final do preenchimento dos mapas, cada grupo apresentou o seu à turma<sup>32</sup> e a professora, numa cartolina, construiu um mapa literário colectivo, com todas as informações dos diferentes grupos. Desta feita, pensamos que este momento de partilha e de construção de um mapa colectivo permitiu aos alunos terem uma visão global de alguns aspectos importantes da obra, bem como da unidade da mesma. Este mapa colectivo ficou afixado na sala de aula e poderia, posteriormente, e se necessário, ser consultado.

Seguidamente, foi introduzida uma actividade denominada de *tabela de características com prova real* (anexo L). Nesta tabela, os alunos foram convidados, individualmente, a caracterizar a personagem principal com cinco adjectivos e a justificar a escolha destes com citações textuais. A ser assim, nesta actividade os alunos deveriam ser capazes não só de fazer uma caracterização do personagem principal, visto que este não era caracterizado directamente na obra, mas também de explicitar o seu raciocínio. Atentemos na tabela 21.

Sujeitos	Recepção Infantil
A21	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Estudioso</i> (“Quando me falaram da existência da Ilha das Palavras, fui à procura dos atlas e dos livros de geografia que tenho em casa (...))</li> <li>- <i>Duvidoso</i> (“Fiquei encantado com a beleza da resposta, mas, ainda assim, atormentado pelas dúvidas que, desde que ouvira falar na Ilha das Palavras, me</li> </ul>

<sup>32</sup> A apresentação foi feita colocando por ordem as quatro partes do texto.

	<p>assaltaram sem parar.”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Persistente (“Primeiro perdi a bagagem, depois apanhei umas estranhas febres que me deixaram quase uma semana de cama sem haver médico que acertasse no diagnóstico e por fim fui informado do cancelamento de todas as viagens marítimas para aquela zona.”)</li> <li>- Conhecedor (“Num canto, sentado na relva, vi Luís de Camões a acabar um soneto de amor. Mais adiante encontrei Alexandre O’Neill e Cesário Verde a procurarem juntos as palavras mais belas, coloridas e cantantes para descreverem Lisboa. Junto deles estava Sophia, vestida de branco, a conversar com as ondas do mar com uma grinalda de algas nos cabelos.”)</li> </ul>
B21	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aventureiro (“Este não deve estar bom da cabeça.”)</li> <li>- Imaginativo (“Nos meses que se seguiram, dei por mim a imaginar que poetas como Luís de Camões, Bocage ou Camilo Pessanha (...)”)</li> </ul>
C21	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imaginativo (“Nos meses que se seguiram, dei por mim a imaginar(...)”)</li> <li>- Bom leitor (“Voltei a consultar atlas e livros antigos, fui às melhores bibliotecas da cidade(...)”)</li> <li>- Esperto</li> </ul>
D21	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corajoso (“Primeiro perdi a bagagem, depois apanhei umas estranhas febres que me deixaram quase uma semana de cama sem haver médico que acertasse no diagnóstico e por fim fui informado do cancelamento de todas as viagens marítimas para aquela zona.”)</li> <li>- Interessado (“Quando me falaram da existência da Ilha das Palavras, fui à procura dos atlas e dos livros de geografia(...)”)</li> <li>- Conhecedor (“Num canto, sentado na relva, vi Luís de Camões a acabar um soneto de amor.”)</li> <li>- Fiel (“Um dos meus papagaios está muito doente e no meio da febre que o faz delirar diz insistentemente que quer falar contigo.”)</li> <li>- Esperançoso (“Este não deve estar bom da cabeça. Deve ter apanhado sol a mais.”)</li> </ul>
E21	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aventureiro (“Numa noite chuvosa de Inverno eu voltei a encontrar o velho poeta sem abrigo.”)</li> <li>- Sortudo (Porque teve o papagaio para levá-lo até à ilha.)</li> <li>- Corajoso (“Fui começar a minha viagem.”)</li> <li>- Preocupado (Quando ele viu que o mapa já não estava lá ficou preocupado.)</li> <li>- Contente (Quando chegou à ilha ficou todo contente.)</li> </ul>
F21	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aventureiro (O menino é aventureiro porque foi até à Ilha das Palavras sem saber mais ou menos o que era.)</li> <li>- Preocupado (Ele é preocupado com as suas coisas por ter guardado o seu mapa a sete chaves.)</li> <li>- Sonhador (É sonhador por ter sonhado com o mapa até à Ilha das Palavras.)</li> <li>- Contente (O rapaz é contente por estar a lutar e lutar para chegar à ilha sem desistir, ou ficar deprimido e triste.)</li> <li>- Sortudo (O miúdo é sortudo porque conseguiu chegar até à tal ilha.)</li> </ul>
G21	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudioso (“Voltei a consultar atlas e livros (...)”)</li> <li>- Observador (“Num canto, sentado na relva, vi Luís de Camões (...)”)</li> <li>- Corajoso (“(...) em busca de uma pista (...)”)</li> <li>- Descobridor (“Não podiam restar dúvidas, eu estava no coração da Ilha das Palavras.”)</li> <li>- Esperançoso (“(...)na esperança de voltar a encontrar (...)”)</li> </ul>
H21	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aventureiro (“Este não deve estar bom da cabeça. Deve ter apanhado sol a mais.”)</li> <li>- Curioso (“Onde ficará, afinal, a Ilha das Palavras?”)</li> <li>- Esperto (“Como tenho boa memória, reconstruí o mapa e, ao fim de duas semanas, estava a apanhar um avião que me levou até ao país mais próximo.”)</li> <li>- Contente (“Claro que sim, e não tenho palavras para lhe agradecer.”)</li> <li>- Decidido (“Nessa noite deitei-me cedo, mas a ansiedade fez-me levar muito tempo a adormecer.”)</li> </ul>
I21	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aventureiro (“Mesmo que eu tivesse um mapa aqui à mão, teria muita dificuldade em responder-te.”)</li> <li>- Curioso (“Quando me falaram da existência da Ilha das Palavras, fui à procura dos atlas e dos livros de geografia que tenho em casa, incluindo os que guardei do tempo em que andava na escola.”)</li> <li>- Amigo (“Ao fim de uma hora estava em casa do meu amigo e confesso que quase não reconheci o belo papagaio que me dera a preciosa informação.”)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiosos (“Voltei a consultar atlas e livros antigos, fui às melhores bibliotecas da cidade e passei a frequentar leilões onde se vendiam livros raros, mas em nenhum dos volumes que me passaram pelas mãos encontrei qualquer referência a...”)</li> </ul>
J21	<ul style="list-style-type: none"> <li>“- Estudioso (“Quando me falaram da existência da Ilha das Palavras, fui à procura dos atlas e dos livros de geografia que tenho em casa, incluindo os que guardei do tempo em que andava na escola.”)</li> <li>- Explorador (“Não querendo abusar da minha sorte de explorador de ilhas inventadas deixei para outro dia a continuação da conversa.”)</li> <li>- Encantado (“Fiquei encantado com a beleza da resposta, mas...”)</li> </ul>
K21	<ul style="list-style-type: none"> <li>“- Insistente (“Onde ficaria a Ilha das Palavras?”; “Voltei a consultar atlas e livros antigos, fui às melhores bibliotecas da cidade...”)</li> <li>- Paciente (“...passei a frequentar leilões onde se vendiam livros raros, mas em nenhum dos volumes que me passaram pelas mãos eu encontrei qualquer referencia a esse lugar...”)</li> <li>- Excitado (“Nessa noite deitei-me cedo, mas a ansiedade fez-me levar muito tempo a adormecer.”)</li> <li>- Determinado (“Não podiam restar-me dúvidas: eu estava no coração da Ilha das Palavras, que não me saíra do espírito durante mais de dois anos de incessante pesquisa...”)</li> <li>- Pensativo (“Como teria o mapa desaparecido daquele local que eu julgava ser o mais seguro de toda a casa?”)</li> </ul>
L21	<ul style="list-style-type: none"> <li>“- Viajante (“Como tenho boa memória, reconstitui o mapa e, ao fim de duas semanas, estava a apanhar um avião que me levou até ao país mais próximo da Ilha das Palavras.”)</li> <li>- Teimoso (“- Mas – insistiu ele -, se essa ilha existe, onde é que fica?”)</li> <li>- Conhecedor (“Quando me falaram da existência da Ilha das Palavras fui à procura dos atlas e dos livros de geografia que tenho em casa.”)</li> <li>- Mau recordador [fraca memória] (“Do que aconteceu a seguir não me lembro.”)</li> <li>- Imaginativo (“...dei por mim a imaginar poetas como Luís de Camões...”)</li> </ul>
M21	<ul style="list-style-type: none"> <li>“- Explorador (“Não quero abusar da minha sorte de explorador de ilhas inventadas...”)</li> <li>- Sortudo (“Não quero abusar da minha sorte de explorador de ilhas inventadas...”)</li> <li>- Desejoso (“...eu sentia o desejo de fazer daquela ilha a minha casa...”)</li> <li>- Curioso (“Quando me falaram da existência da Ilha das Palavras, fui à procura do atlas e dos livros de geografia que tenho em casa.”)</li> <li>- Boa memória (“Como tenho boa memória, reconstitui o mapa...”)</li> </ul>
N21	<ul style="list-style-type: none"> <li>“- Estudioso (“Voltei a consultar atlas e livros antigos...”)</li> <li>- Aventureiro</li> <li>- Decidido</li> </ul>
O21	<ul style="list-style-type: none"> <li>“- Ambicioso (“Depois falei com pessoas sábias em matéria de literatura e houve quem hesitasse antes de responder que não conhecia a ilha.”)</li> <li>- Curioso (“- Mas – insisti eu – se essa ilha realmente existe...”)</li> </ul>
P21	<ul style="list-style-type: none"> <li>“- Aventureiro (“Vi-me assim forçado a contratar um pescador que me levasse até ao destino, sem lhe dizer exactamente o que procurava...”)</li> <li>- Curioso (“Quando falaram da existência da Ilha das Palavras fui à procura dos atlas e dos livros de geografia que tenho em casa.”)</li> <li>- Cauteloso (“Fechei-o a sete chaves num armário da casa.”)</li> </ul>
Q21	<ul style="list-style-type: none"> <li>“- Hesitante (“Nessa noite deitei-me cedo, mas a ansiedade fez-me levar muito tempo a adormecer.”)</li> <li>- Contratador (“Vi-me assim forçado a contratar um pescador...”)</li> <li>- Observador (“Num canto, sentado na relva, vi Luís de Camões, ....”)</li> <li>- Estudioso (“...fui à procura dos atlas e dos livros de geografia que tenho em casa.”)</li> <li>- Descobridor (“Quando me falaram da existência da Ilha das Palavras, fui à procura do atlas e dos livros de geografia que tenho em casa.”)</li> </ul>
R21	<ul style="list-style-type: none"> <li>“- Aventureiro (“Vi-me assim forçado a contratar um pescador que me levasse até ao destino, sem lhe dizer exactamente o que procurava.”)</li> <li>- Curioso (“Quando me falaram da existência da Ilha das Palavras, fui à procura de atlas...”)</li> <li>- Cauteloso (“...fechei a sete chaves num armário da casa.”)</li> </ul>

**Quadro 21:** Recepção infantil à actividade tabela de características com prova real.

Se os adjectivos utilizados são, de um modo geral, adequados (salvo algumas excepções em que eles constituem quase neologismos (ao nível da utilização), como é o caso de “duvidoso” em vez de “inseguro”), as justificações para a sua utilização são muitas vezes desajustadas e forçadas, o que reflecte, de novo, as falhas que já anteriormente mencionamos ao nível das práticas docentes e dos manuais escolares que não demandam do aluno uma efectiva reflexão acerca das suas respostas, surgindo, mais tarde, dificuldades neste campo. Se observarmos apenas dois exemplos podemos rapidamente constatar o que acima acabamos de afirmar: o sujeito B21 afirma que o personagem principal desta obra é aventureiro, o que se comprova pelos seus actos no decorrer da acção, mas a justificação oferecida não refere nenhum desses actos mas antes apresenta um juízo de valor que em nada concorre para a justificação da sua natureza aventureira, pois a frase citada é a seguinte: “- Este não deve estar bom da cabeça.” Também se atentarmos no sujeito C21 podemos, facilmente, perceber o mesmo erro. Uma das características apontada ao personagem ser é a de ele ser um bom leitor baseando-se no facto de que este consultou muitos atlas e livros antigos e visitou as melhores bibliotecas da cidade, não percebendo que em momento algum esta frase pode comprovar a proeficiência deste personagem ao nível da leitura. Muitos outros exemplos poderiam ser apontados visto que eles, infelizmente, se repetem ao longo das respostas a esta actividade, e servem de diagnóstico para uma dificuldade já acima apontada.

Na actividade que se seguiu voltamos aos postais inicialmente preenchidos pelos alunos. Estes foram redistribuídos e foi pedido a cada par que lesse o seu postal em voz alta. No final da leitura, e agora que já conheciam toda a obra (tanto o texto verbal como o icónico), os pares apontaram as diferenças em relação ao original e, curiosamente, sem que fosse directamente pedido que o fizessem, apontaram também os seus erros ao nível da inadequação da imagem ao tema do próprio postal. Pretendíamos que os alunos agora fossem capazes de pegar nas suas predições e as articulassem com a informação do texto original. Porém, e

como eles se foram apercebendo, visto que muitos deles não tiveram a ilustração em conta, também não fizeram predições mas antes comparações. No entanto, penso que esta actividade acabou por se revelar bastante útil no sentido de eles sozinhos terem percebido as suas faltas e terem discutido, o que penso que será bastante positivo no seu percurso escolar. Curiosamente, um dos erros que foi apontado foi a falta de atenção no decorrer da explicação da actividade o que levou, posteriormente, a uma inadequação da resposta. Assim, uma actividade que pensamos inicialmente ser de comparação/articulação, acabou por ser uma actividade de diagnóstico. Pensamos que esta alteração não resulta gravosa, antes pelo contrário, pois reflecte uma necessidade que surgiu ao longo da aplicação deste projecto e que pensamos possa ser, como já referimos, bastante útil.

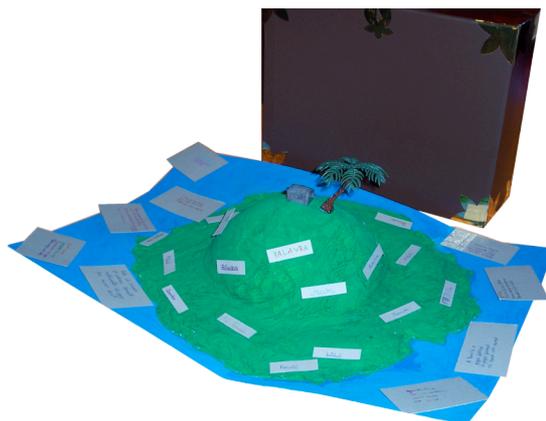
Com esta actividade encerrámos o momento durante a leitura e abrimos o após a leitura, que se iniciou com uma actividade denominada *das palavras às quadras*. Nesta actividade voltamos às palavras inicialmente coladas na maquete da *ilha das palavras*. Juntamos os alunos em pares aleatoriamente seleccionados e pedimos-lhe que, tendo em mente a noção de poeta que o texto nos transmite, escrevessem uma quadra em que as suas duas palavras entrassem e se relacionassem uma com a outra. No entanto, como podemos observar no quadro 22 abaixo transcrito, várias falhas podem ser apontadas: de uma forma geral notamos uma clara fragmentação e falta de ligação entre os temas, tendo sido o texto poético reduzido à sua estrutura, e mais concretamente à rima que, mesmo assim, é muito pobre ao longo de todas as quadras. Estas falhas mostram-nos, no nosso entender, uma falta de conhecimento do texto poético e um contacto pouco frutífero com este. Se mais uma vez olharmos para as práticas propagadas pelos manuais escolares, o texto poético aparece nestes muito pouco e apenas associado a momentos de lazer, sem que um estudo consistente, que poderia proporcionar um efectivo conhecimento deste tipo de texto, seja feito. Desta feita, quando pedimos aos alunos que criem textos desta natureza, a falta de conhecimento da mesma vai naturalmente

condicionar esta mesma produção. Destacamos apenas como exemplos mais positivos as produções dos pares C22, F22, G22, H22, I22 que, mesmo recorrendo a uma rima relativamente pobre, foram capazes de estabelecer uma relação entre as suas duas palavras, sem que o resultado final resultasse completamente forçado.

Sujeitos	Recepção Infantil
A22	<i>“Morangos com açúcar É a nossa admiração E ginasta Talvez seja a nossa profissão.”</i>
B22	<i>“A família a Jogar futebol A jogar futebol E a beber um Sumol.”</i>
C22	<i>“Fala de música A palavra trompete Instrumento de sopro Que nunca derrete!”</i>
D22	<i>“Ginástica No mar não, Mas sim No chão. “</i>
E22	<i>“Todos gostamos de brincar Isso até dá felicidade Mas temos também de aprender a lidar Com a verdade.”</i>
F22	<i>“Todos os alunos Fazem Matemática com carinho Uns gostam mais Outros menos um bocadinho.”</i>
G22	<i>“Muitos rapazes Pelo futebol têm amor Quando vêem dos jogos Vêm sempre com calor.”</i>
H22	<i>“No S.C. de Braga Não há só futebol Também há patins E voleibol.”</i>
I22	<i>“O futebol também se joga com a bola Quando se faz um cabeceamento Até abana a carola.  O Futsal No chão tem madeira lisa E também se joga Com baliza.”</i>

**Quadro 22:** Poemas escritos em pares com as palavras sugeridas anteriormente para a *ilha das palavras*.

Os textos resultantes desta actividade foram escritos num cartão e colados na *ilha das palavras*, estando agora esta completamente preenchida.



**Imagem 9:** Aspecto da *ilha das palavras* no final das actividades.

Por último, encerramos as actividades dedicadas ao estudo desta obra com uma produção escrita significativa. Pedimos aos alunos que continuassem a seguinte frase: “Se eu visitasse a ilha das palavras...” Com esta actividade pretendíamos que os alunos se mostrassem capazes de partir para além do texto, buscando nas suas experiências pessoais e na sua imaginação uma ligação/identificação com a aventura vivida pelo personagem principal da história.

Um olhar atento sobre os resultados apresentados no quadro 23 permite-nos perceber que, se a estrutura do texto narrativo parece estar, de um modo geral, perfeitamente consolidada, o conteúdo dos mesmos nem sempre vai ao encontro daquilo que esperavamos. Continuam a aparecer textos demasiado simplistas e muito reduzidos que se prendem, em nosso entender, demasiado à realidade do quotidiano, de que são exemplo os textos produzidos pelos sujeitos C23, L23, M23 e O23. Aparecem igualmente textos nos quais determinadas expressões se repetem várias vezes não havendo uma capacidade de utilização de diferentes conectores textuais para que os textos não se tornem repetitivos e monótonos, como, por exemplo, no caso dos textos dos sujeitos E23 e H23, entre outros. Atente-se também no texto produzido pelo sujeito B23 que apresenta ideias e construções fráscas muito confusas.

No entanto, encontramos também bons exemplos de produções textuais. Textos muito coerentes, com um forte cunho imaginativo e com

vocabulário rico e variado. Em muitos deles se percebe uma clara reflexão acerca do poder das palavras, à semelhança da obra trabalhada, como é o caso dos exemplos A23, F23, I23, J23, entre outros. Surge até a criação de um neologismo, a palavra “palavreiro” para se referir aos habitantes da ilha das palavras, no exemplo F23. Pensamos que é importante destacar o texto criado pelo sujeito A23 devido à sua qualidade: este é um texto estruturalmente bem construído, com vocabulário cuidado e adjectivação rica, onde é demonstrada uma óptima capacidade imaginativa e onde é feita uma efectiva reflexão acerca do poder das palavras, uma reflexão que toca quase a prosa poética.

Sujeitos	Recepção Infantil
A23	<p><i>“Se eu visitasse a Ilha das Palavras procurava a palavra brincar. Com ela, de certeza que iria ter muitas brincadeiras. Também procurava a palavra mar. Poderia nadar nela e não ter falta de ar lá no fundo. Poderia dormir com a companhia da noite, deitada na palavra relva a acampar. Também, de certeza que fazia coisas como no meu país. Mas muito mais divertidas. Comia algumas palavras, mas elas não se importariam. Adoraria encontrar as palavras “Morangos com Açúcar”. Isso sim seria uma viagem a sério, cheia do forte vermelho dos morangos e do leve branco do açúcar! Talvez um dia eu possa ir lá!”</i></p>
B23	<p><i>“Se eu visitasse a Ilha das Palavras fazia muitas aventuras e explorações pelas montanhas e podia descobrir um tesouro no meio das florestas, com algumas palmeiras. Se dizia a palavra “piano” aparecia uma audição com muitas pessoas a aplaudir. Quando fosse embora parecia tudo ser um sonho que parecia realidade.”</i></p>
C23	<p><i>“Se eu visitasse a Ilha das Palavras dizia a palavra “Diana” e comia um Big Big Mac, mas preferia ver a Diana. Eu levava-a a dar uma volta à praia e dava-lhe muitos beijos.”</i></p>
D23	<p><i>“Se eu visitasse a Ilha das Palavras arranjava novos amigos, conhecia várias pessoas, de vários tamanhos, cores e feitios, etc. Se não fosse com os meus pais tentava arranjar quem me acolhesse, quem tratasse de mim com carinho e amor. Depois disso gostava de ir passear a alguns parques, de ir para a natação, etc. Enfim, coisas de criança. Ops! Ou melhor, de adolescente! Também gostava de ter uma gata que se chamasse Maria Francisca 2.”</i></p>
E23	<p><i>“Se eu visitasse a Ilha das Palavras pedia ajuda para que eu e a minha família pudéssemos ir ao Brasil, de AVIÃO. Também queria encontrar os Reis, as Rainhas e os poetas famosos. Também queria mais CARINHO, mais NATAÇÃO, e muito mais. Também queria ser melhor aluna, não tirar tantos “satisfaz”, e ser melhor a Música, e que a minha turma seja a melhor...”</i></p>
F23	<p><i>“Se eu visitasse a Ilha das Palavras dizia as palavras “Morangos com açúcar” e participava na série. Mas ia acontecer uma coisa: primeiro tinha que fazer o casting e eu nunca fiz nenhum. Então, escolhia a palavra ginasta e ficava uma boa ginasta pois adoro e sou muito boa nisso. Então partia para a aventura e começava a treinar, treinar, treinar até que conseguisse chegar aos meus objectivos – ser ginasta profissional. E quando isso acontecesse voltava para Portugal mas, antes disso, precisava de encontrar lá um Palavreiro (um habitante da ilha) pois fazia-lhe um interrogatório sobre a ilha mais linda que visitei.”</i></p>
G23	<p><i>“Se eu visitasse a Ilha das Palavras ia ver a ilha toda de uma ponta à outra. Via se tinha frutos, casas, civilizações, árvores, flores e etc. Se tivesse era uma ilha maravilhosa. Se tivesse pessoas pedia abrigo e se não tivesse nada era uma ilha pobre, sem vida, mas esta não é uma ilha pobre é uma ilha linda e cheia de vida.</i></p>

	<i>Se houvesse árvores era uma ilha alegre e bonita. Acho que era uma ilha bonita de todas as maneiras."</i>
H23	<i>"Se eu visitasse a Ilha das Palavras percorria a ilha toda, depois dizia a palavra "casa", depois dizia "mobiliário" e depois chamava várias pessoas e depois ia até Portugal, à minha terra, buscar os meus amigos e a minha família. E depois o professor Cavaco Silva para ser meu sócio e se calhar o Engenheiro José Sócrates e de seguida chamava os "Gatos fedorentos" para me animar."</i>
I23	<i>"Se eu visitasse a Ilha das Palavras queria encontrar lá a minha família e os meus amigos. Queria brincar com eles e com os meus professores. E depois dar a volta à ilha para ver e ouvir os sons e os animais da ilha, se vivessem lá animais. Depois dava uma volta de barco no mar e pescava peixes para comermos ao jantar. E deliciava-me com as palavras todas que houvesse na Ilha das Palavras."</i>
J23	<i>"Se eu visitasse a Ilha das Palavras procuraria várias palavras. Procuraria a palavra felicidade, a palavra amigos, a palavra amor, a palavra amizade, a palavra carinho e a palavra animais. Eu iria logo ter com os gatinhos todos... la-me divertir à grande!!! Logo a seguir, ia ter com os meus grandes amigos e com eles jogava até não poder mais. Também esperaria pelo Verão para nadar na piscina e na praia, cheia de palavras. Punha-me, também, em cima de uma árvore bem alta a "cuscovelhar" e a ler um livro, é claro, com os meus amigos. Tentaria também inventar magia a sério...entre muitas mais coisas. Seria um sonho a tornar-se realidade e ao mesmo tempo era divertido, giro, engraçado e mais divertido ainda era viver no tempo dos reis e disso tudo."</i>
K23	<i>"Se eu visitasse a Ilha das Palavras queria entrar, primeiro, em todas as palavras da ilha. Gostaria também de encontrar pessoas, animais, plantas... queria fazer tudo o que quisesse. Queria também que tivesse tudo o que eu quisesse. Fazia muitas coisas: andava de patins, jogava hóquei, jogava futebol, nadava na palavra piscina, brincava, saltava, corria, tocava violino... la ser divertido."</i>
L23	<i>"Se eu visitasse a Ilha das Palavras, primeiro explorava a Ilha, segundo fazia um acampamento e, terceiro, dizia a palavra "comida" para ter muita comida. Pedia tudo o que queria."</i>
M23	<i>"Se eu visitasse a Ilha das Palavras pronunciava a palavras "patins" e "estrada", e "joelheiras", e "capacete" e "cotoveleiras". Calçava os patins e as joelheiras, o capacete e as cotoveleiras e andava de patins um bocado, depois dizia as palavras "sofá", "Nintendo DS" e "Touched" e sentava-me no sofá a jogar Nintendo DS."</i>
N23	<i>"Se eu visitasse a Ilha das Palavras explorava para conhecer a zona, depois dizia a palavra praia e a seguir sumo de laranja natural açucarado com gelo. Depois ia conhecer os poetas, a seguir dizia Disneyland de Paris e ia às montanhas russas. No fim, dizia Mãe, pai, irmão e casa para matar as saudades, e depois adormecia ao som da noite, numa cama igual às dos contos de fadas."</i>
O23	<i>"Se eu visitasse a Ilha das Palavras pedia uma bola de futebol, um Ferrari, um Jaguar, pedia um Big Big Mac, pedia dinheiro para fazer um concurso de carros feito por crianças."</i>

**Quadro 23:** Recepção infantil à actividade de escrita significativa relativa à obra *A ilha das Palavras*.

Na nossa opinião, ao longo do trabalho com esta obra, foi possível notar-se uma melhoria na qualidade das produções escritas (no que diz respeito ao texto narrativo) assim como se notou um aumento da consciencialização das dificuldades de cada um, fruto da partilha colectiva. No que diz respeito à questão metaficcional tratada pelo texto, a questão do valor (ou valores) das palavras, pensamos que, de uma forma geral, os alunos ficaram mais aptos para irem trabalhando esta mesma ideia, estando agora mais atentos para essas questões. Muito do trabalho deste

projecto de mestrado, devido à sua limitação temporal, acaba por ser um trabalho de sensibilização e de alerta para determinadas realidades que esperamos que possam ser noutros textos percebidas, reflectidas e trabalhadas eficazmente.

A quarta obra a ser trabalhada no âmbito da aplicação deste projecto de mestrado foi *O menino escritor* (2006), escrita por Rosário Alçada Araújo e ilustrada por Catarina França.

O trabalho com esta nova obra iniciou-se com uma espécie de uma cesta literária, mas a qual adaptamos à obra em questão e demos o nome de *livro de encantar*. Dentro de uma caixa transformada em livro, à semelhança do livro que aparece no texto e nas ilustrações, colocamos diversos objectos presentes na história em análise: uma varinha de condão, uma fada, um bloco de notas, umas botas, uma caneta azul, letras e um envelope.



**Imagem 10:** Aspecto exterior do *livro de encantar*.



**Imagem 11:** Conteúdo do *livro de encantar*.

Tanto o livro (caixa) como os vários objectos nele contidos foram sendo mostrados aos alunos, sendo-lhes dito que estes apareciam todos na obra a ser lida. Posto isto, pediu-se aos alunos que tentassem criar uma história em que todos estes objectos entrassem, tentando fazer predições

daquilo que aconteceria na história que iríamos ler. Vejamos alguns exemplos desta interação verbal.

Sujeitos	Recepção Infantil
A24	<p><i>["Andava a fada Maravilhosa na floresta e encontrou umas botas que não sabia de quem eram. Depois fez...rodou a varinha de condão para aparecer a bola de cristal para ela ver de quem eram as botas...quem é que andava descalço. E eram de um menino. Depois, a fada lembrou-se que não sabia escrever. Então, pegou num bloco, pegou numa caneta e pôs-se aos sarrabiscos. Depois, meteu os sarrabiscos num envelope e enviou ao menino. Só que o menino não percebeu nada. Então foi falar com a fada...foi falar com a fada...disse obrigado por ela lhe ter dado as botas e...e que...depois a ia ensinar a escrever."]</i></p>
B24	<p><i>["Era uma vez uns sapatos que eram muito estudiosos e que iam mandar uma carta à fada Ronhóhó. Depois os sapatos começaram a escrever à fada e pediram uma varinha mágica para...os sapatos não sabiam cozinhar...e para aprenderem a cozinhar. Depois a fada Ronhóhó não tinha a varinha mágica e pediu ao seu amigo Perna de Pau. Mas o Perna de Pau não percebeu o que a fada lhe disse. Então, ele enviou-lhe um bloco sem nada. E depois a fada voltou-lhe a explicar. E os sapatos, já fartos de esperar, foram à casa da fada Ronhóhó. Os sapatos estavam muito chateados e a fada Ronhóhó chateou-se e transformou-os num sapo. Assim eles terminaram sem saber cozinhar e ela sem saber escrever."]</i></p>
C24	<p><i>["Era uma vez uma varinha de condão que estava à procura dos seus sapatos e então depois foi à pasteleira perguntar se os sapatos tinham passado por ali e ela disse que não. E então pôs-se ao colo da varinha mágica e foi à...à matemicolândia buscar um bloco com caneta e letras só que lá, um cágado, disse-lhe que não era ali que ela tinha de ir, era à Terra da Língua Portuguesa. Foi lá e eles deram-lhe os sapatos que andavam por lá. Só que havia um problema, lá tinham deixado os sapatos andar na montanha russa e eles estavam enjoados. Depois os sapatos voltaram e com os seus cordões escreveram uma carta aos seus amiguinhos de lá."]</i></p>
D24	<p><i>["Era uma vez uma menina de quem só se viam os sapatos, o resto era tudo invisível. E ela tinha uma marioneta que era uma fada e brincava muito com ela. Até que um dia, partiu-se um fio. Então, ela arrancou uma folha do seu bloco e escreveu tudo a verde, menos a letra "M" que era a inicial do seu nome que escreveu a vermelho. E depois mandou num envelope para a loja da magia. Só que a menina enganou-se no feitiço e em vez de colar o fio pôs a fada a mexer-se sozinha. Só que depois não sabia como quebrar aquilo. E então, sem querer, deixou cair a varinha em cima dos seus sapatos e eles começaram a andar e saíram-lhe dos pés. Depois ela teve que escrever outra carta, e...mas desta vez foi buscar uma cola e uma saca para os sapatos e arranjou o fio da marionete, só que depois estava a brincar com a fada e estava sempre a tropeçar porque não sabia apertar os cordões. E um dia estava a brincar e um fio da marionete rebentou outra vez Mas desta vez, não quis enviar nenhuma carta, pegou na varinha, pôs a fada a falar e assim já não teve que ir à loja e já não brincava sozinha."]</i></p>
E24	<p><i>["A bruxa tinha um trabalho de casa que era escrever uma carta, só que sem o envelope. E...quando foi para casa pediu à mãe para lhe comprar o material para escrever a carta Só que a mãe disse que não se lembrava de tudo e a bruxa teve que escrever num papel com caneta. Mas como ela não queria escrever pediu à varinha para escrever a carta por ela. Como ela não sabia escrever muito bem pensou que estava tudo mal escrito mas meteu-a na pasta dela. Depois a mãe foi ao supermercado e viu na lista um envelope e sapatos e depois...quando chegou a casa a bruxa disse: "Eu não quero um envelope nem sapatos de bebé!". E a mãe disse: "Agora já não tenho dinheiro. Agora tens que te arranjar com isto". E depois...a bruxa meteu os sapatos dentro do envelope e foi para a escola mostrar. Quando chegou à escola a professora disse assim: "Isto está tudo mal. Primeiro não queria o envelope, segundo não eram uns sapatos mas uma carta e, terceiro, vais ter não satisfaz nos trabalhos de casa."]</i></p>
F24	<p><i>["Era uma vez uma fada que se chamava Kzaski e não gostava do seu nome. E uma vez na floresta encontrou uns sapatos e... perguntou-lhes o que é que podia fazer para mudar o seu nome e os sapatos mostraram-lhe uma varinha de condão que fez um feitiço para lhe dar nomes mas ela não gostou de nenhum dos nomes que... que a</i></p>

| *varinha de condão lhe tinha dado. E depois pôs-se a escrever... e escreveu o nome que queria e depois fez uma magia e ficou com aquele nome.*

**Quadro 24:** Recepção infantil à actividade o livro de encantar.

Olhando com atenção para este quadro, imediatamente nos apercebemos que todas as histórias se reportam a um universo de fantasia, facto que, na nossa opinião, se prende com a presença da fada e da varinha de condão entre os objectos mostrados. Esta associação demonstra um conhecimento e um contacto com alguns estereótipos dos tradicionais contos de fadas. Note-se, por exemplo, que dentro desta mesma linha, se podem ler algumas alusões intertextuais a contos de fadas sobejamente conhecidos como é o caso do Peter Pan, quando o sujeito B24 se refere ao Perna de Pau, e do Pinóquio, no exemplo D24 reportando-se ao facto de uma marionete de madeira ter ganho vida própria. Lêem-se, ainda, nestas histórias alguns lugares comuns do imaginário deste tipo de literatura como seja a metamorfose resultante num sapo, a floresta como local onde se encontram os objectos mágicos, entre outros. Como já anteriormente tinha acontecido no decorrer do trabalho com outras obras, a presença de expressões hipercodificadas também é uma constante.

Alguns dos textos orais apresentam uma estrutura mais complexa, enquanto que outros ainda apresentam alguma confusão de ideias, fruto talvez da criação da história no próprio momento da fala, não tendo havido uma reflexão prévia muito cuidada, como é o caso do sujeito D24. No entanto, parece-nos que estas produções orais melhoraram em relação às produzidas nas primeiras sessões deste projecto. Parecem-nos produções mais reflectidas mas, e acima de tudo, fruto de uma maior consciencialização dos processos pelos quais é necessário passar-se para se poder criar uma história: ela têm um início, um meio e um fim, o tipo de narrador mantém-se coerente no decorrer da história, são mais ricas em termos de promenores, são mais coerentes e equilibradas. Note-se, por exemplo, que a história do sujeito E24, embora represente um dia a dia de uma criança normal, com os seus trabalhos de casa e as suas conversas com a mãe, tendo como personagem principal uma bruxa, este quotidiano

sofre as alterações necessárias para que esta história possa resultar verosímil: a bruxa recorre à sua varinha de condão para fazer os trabalhos de casa, mas depois, como qualquer criança, sofre as consequências dos seus actos tendo um “não satisfaz”, à boa maneira de Harry Potter.

Depois da partilha destas histórias, a professora, ainda num momento de pré-leitura, introduziu a obra a ser lida, apresentando o seu título, e as suas autora e ilustradora, explorando a ilustração da capa através da colocação de algumas questões acerca da mesma, procurando que os alunos ligassem as histórias criadas anteriormente a novos elementos que fossem visíveis na ilustração e no título da obra, sendo capazes de explanar alguns conceitos fundamentais para a leitura da obra, como podemos observar nos exemplos apresentados no quadro 25.

<b>Sujeitos</b>	<b>Recepção Infantil</b>
Professora	Olhem bem com atenção para este menino...
A25	<i>["É o dono dos sapatos."]</i>
Professora	Será o dono dos sapatos?
B25	<i>["Sim."]</i>
Professora	O que é que será que ele faz?
Vários	<i>["É escritor."]</i>
Professora	E como é que escrevem os escritores? Eu também escrevo e não sou escritora...
C25	<i>["Escrevem livros..."]</i>
D25	<i>["Histórias"]</i>
E25	<i>["Fábulas."]</i>
F25	<i>["Aventuras."]</i>
G25	<i>["Contos."]</i>
Vários	<i>["Lendas."]</i>
Vários	<i>["Poesia."]</i>
Professora	E acham que este menino vai ser importante nesta história? Se sim, porquê?
H25	<i>["Deve ser a personagem principal."]</i>

Professora	Porquê?
H25	<i>["Porque aparece na capa."]</i>
I25	<i>["Mas também pode não ser."]</i>
Professora	(...) Quem é que gostava de ser escritor? E porquê?
J25	<i>["Eu. Porque eu gosto de fazer poesia."]</i>
K25	<i>["Porque eu acho giro e eu gosto de escrever histórias e outras coisas."]</i>
L25	<i>["Porque eu gosto muito de escrever e de esconder segredos."]</i>
Professora	(...) Através da escrita, quando os escritores escrevem livros, eles comunicam connosco. Como é que vocês acham que eles comunicam?
M25	<i>["Falam indirectamente connosco."]</i>
N25	<i>["Escrevendo palavras."]</i>
O25	(...) <i>["Esse menino da capa também pode ser o filho da escritora."]</i>

**Quadro 25:** Exemplos de recepção infantil à exploração do título e capa da obra *O menino escritor*.

De um modo geral, os alunos relacionaram a informação visual com as suas próprias histórias, procurando antecipar o conteúdo da obra a ler. No entanto, também foram capazes de activar conhecimentos prévios ligados, por exemplo, a questões de natureza literária, como é o caso do sujeito L25 que alude à escrita literária como uma forma de esconder segredos, à semelhança da metáfora utilizada por João Paulo Cotrim na primeira obra que foi trabalhada neste projecto.

Preste-se também atenção à frase adversativa proferida pelo sujeito I25 que demonstra, na nossa opinião, um certo distanciamento de uma visão mais estereotipada da literatura, duvidando daquilo que é habitual, sendo esta atitude indício de desenvolvimento de um pensamento mais crítico e reflexivo.

A leitura desta obra, devido à sua extensão, e procurando introduzir alguma novidade neste momento, procedeu-se de uma forma diferente. Foi feita, pela professora, uma leitura parcial da obra, procedendo-se a paragens, durante as quais os alunos realizaram diferentes actividades. Estas paragens foram previamente definidas pela professora e foram feitas em momentos-chave da história, procurando desta forma prender a

atenção dos alunos e espicaçar a sua curiosidade, criando neles a vontade de continuar a ler.

Decorrente da primeira paragem procedeu-se ao preenchimento de um *diário de personagem*, no qual era pedido aos alunos que assumissem o papel do João, personagem principal da dita obra, e que escrevessem uma página do seu diário contando o que até àquele momento tinha acontecido, procurando perceber se os alunos seriam capazes de se colocar na pele de um personagem e recontar a história à luz da sua perspectiva. A escrita de diários ajuda os alunos a ir além de uma simples compreensão literal e encoraja-os a construir respostas pessoais e a envolver-se mais profundamente com os textos. Estes diários de personagem foram propostos por Hancock (1993), defendendo este autor que estes permitem um envolvimento e uma identificação do leitor com a obra muito mais forte, sendo que o seu entendimento acerca das acções, dos motivos e das emoções das personagens vai sair engrandecido. Desta feita, olhemos os resultados obtidos com esta actividade.

Sujeitos	Recepção Infantil
A26	<p><i>“Querido diário, Hoje fiz anos e a tia Lili deu-me um livro de encantar. Aguardei que acabasse a minha festa para o ler. Já sentado na cama li o primeiro título: “A Terra dos Encantos”. Virei a página e dizia: “Para o meu querido sobrinho João, uma vida cheia de encantos.” Eu disse o título alto e nem tive tempo de fazer mais nada. Os móveis , livros e coisas do meu quarto começaram a mexer-se. Reparei que não estava no meu quarto, e de repente apareceu uma fada que me fez algumas perguntas. Caiu-me um bloco e uma caneta na mão e eu escrevi algumas perguntas que queria fazer à fada: o que fazia ali e porque é que estava a falar com uma fada.”</i></p>
B26	<p><i>“Foi no meu 10º aniversário que mesmo naquela noite a Tia Lili me tinha dado um livro de encantar. Eu gostava tanto daquele livro e foi então que começou tudo a tremer, os livros a cair, os patins novos a ir de um lado para o outro, e foi então que de repente vi um brilho tão brilhante, levantei as pálpebras e dali a um tempo cheguei a um sítio. Encontrei uma fada chamada Tagarela e perguntou-me como eu me chamava, mas eu não lhe disse o meu nome. À segunda vez apresentei-me e disse o meu nome.”</i></p>
C26	<p><i>“Querido diário, Hoje, dia 9 de Abril, fiz anos e a minha Tia Lili ofereceu-me um livro que e chama “Na Terra dos Encantos”. Esse livro encantava mesmo. Depois, de repente, os móveis, o livro e os patins começaram a tremer, os livros a caírem das estantes e os patins a andarem de um lado para o outro, mas depois é que reparei eram instrumentos que saíam da página.”</i></p>
D26	<p><i>“Querido diário, Hoje, 20 de Fevereiro, o dia do meu aniversário, aconteceram-me coisas muito estranhas. Primeiro recebi um livro muito especial, oferecido pela tia Lili. Depois fui para o meu quarto, abri o livro e falei com uma fada.”</i></p>
E26	<p><i>“Querido diário, eu fiz anos ontem, no dia 18 de Agosto, e a minha tia Lili deu-me um livro de encantar. De repente o meu quarto começou a tremer e eu fui parar à “Terra</i></p>

	<p>dos Encantos". Havia lá uma fada chamada Tagarela, ela não parava de dançar. Depois quando olhei para as minhas mãos eu tinha um bloco e uma caneta. Eu comecei a escrever o que se estava a passar e a fada explicou."</p>
F26	<p>"Querido diário hoje, que é o meu aniversário, eu queria contar-te o que me aconteceu. Tudo começara quando a minha tia Lili me deu um livro de encantar. Estava eu na minha festa e a Tia Lili deu-me um livro. Eu pousei-o na minha mesa de cabeceira e fui brincar mais um pouco. Depois da festa acabar, eu fui-me sentar na minha cama a ler o tal livro. Passado um pouco eu senti o meu quarto a mover-se, os móveis a tremer, os meus patins a moverem-se de um lado para o outro e apareceram esferas brilhantes, tão brilhantes que eu não aguentei muito tempo de olhos abertos. Quando voltei a abrir os olhos já não estava no meu quarto, estava com uma fada chamada Tagarela. E aqui estou eu."</p>
G26	<p>"Querido diário, hoje, na minha festa, quando chegou a tia Lili, recebi um grande livro, e decidi quando acabasse a festa ver o que tinha lá dentro e quando o abri fui parar a outro mundo onde conheci a fada Tagarela. Depois ela disse-me coisas estranhas e logo depois caiu-me uma caneta azul na mão direita e um bloco dourado na esquerda e então apontei aí tudo o que não tinha percebido que a fada me disse. E então ela começou a fazer uma dança esquisita e eu fiquei a vê-la."</p>
H26	<p>"Querido diário, estava no meu aniversário e a tia Lili tinha-me dado um livro com o título "Histórias de Encantar". Parecia-me estranho o título mas, para não perder a animação da festa, pousei-o na mesinha de cabeceira para à noite começar a lê-lo. De noite, abri-o, vi o título do primeiro capítulo e, de repente, começou tudo a tremer. Quando abri os olhos estava num mundo irreconhecível e encontrei uma fada chamada Tagarela que era uma fala barato. Ela deu-me umas botas para eu calçar, uma caneta e um bloco para escrever. E a fada começou a rodopiar, rodopiar e quando acabou fiz-lhe muitas perguntas."</p>
I26	<p>"Neste dia tão especial, a minha Tia Lili ofereceu-me um livro. Quando ia para a cama abri-o. Na primeira página dizia "Para o meu querido sobrinho João". Passei a página e o título do capítulo era "Na terra dos encantos". Num abrir e fechar de olhos senti o meu quarto a mover-se, como se a Terra estivesse a chocalhar. Quando voltei a levantar-me já não estava no meu quarto mas sim num lugar muito diferente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Olá! – cumprimentou-me uma fada que por ali passava. Nesse mesmo momento caiu-me na mão direita uma caneta e na mão esquerda um bloco. Senti mais confiança e disse:</li> <li>- Chamo-me João."</li> </ul>
J26	<p>"Querido diário, hoje fiz anos e a minha tia Lili deu-me um livro. Estou ansioso por o ler.</p> <p>Agora que o estou a ler parece que ele é pesado. Uauuuu! Parece que estou noutra mundo!</p> <p>Conheci a fada Tagarela e ela só me fez perguntas."</p>
K26	<p>"Terça, 3 de Outubro de 2007</p> <p>Hoje faço anos, 10 anos. A tia Lili ofereceu-me um livro que parecia mágico. Deixei ficar o livro umas horas em cima da mesinha de cabeceira. Abri o livro e na primeira página a Tia Lili tinha escrito uma coisa encantadora. Num abrir e fechar de olhos senti o quarto a mover-se. Quando voltei a levantar as pálpebras estava num lugar muito diferente. Uma fada que por ali passava cumprimentou-me e disse que eu não tinha calçado as botas que estavam lá. Chamava-se Tagarela. Ela começou a rodar e caíram estrelas da sua varinha de condão. Caiu um bloco e uma caneta nas minhas mãos. Escrevi lá o que não tinha percebido. Perguntei para mim:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mas que botas são aquelas? O que faço aqui? E eu chamo-me João."</li> </ul>
L26	<p>"Sábado, dia 10 de Março de 2007</p> <p>Hoje faço dez anos e recebi muitas prendas, mas a mais bonita foi a que a Tia Lili me deu: um livro. Logo a seguir fui-lhe dizer, com muito carinho, obrigado. Esperei até ao fim da minha festa para poder abrir o meu livro de encantar. Ao abrir o livro, na primeira folha, tinha uma dedicatória da Tia Lili. Na página seguinte li o título do texto. Logo a seguir, apareceu uma fada que era muito brilhante que me obrigou a fechar os olhos. Quando abri os olhos estava noutra mundo.</p>

	<p>- Para que servem estas botas? – perguntei eu à fada. Parecia estar num sonho de encantar.</p> <p>- Como te chamas? - Eu sou a fada Tagarela. Mas como por magia voltei para o meu quarto.”</p>
M26	<p>“Querido diário, Gostei muito do meu aniversário. Recebi um livro que a Tia Lili me ofereceu, chama-se “O livro de encantar”. Só o abri depois da festa e depois do jantar com os meus padrinhos. Deitei-me na cama, abri o livro e, numa página que abri, senti os móveis do meu quarto a mexer, até que me vi na “Terra dos Encantos” com uma fada a fazer-me perguntas...”</p>
N26	<p>“Querido diário: Hoje foi o meu aniversário e recebi um livro da Tia Lili. Agradei a prenda e pousei-a na mesinha de cabeceira à espera que a festa acabasse para o ler. Depois da festa fui lê-lo para o quarto, de repente, aconteceram umas coisas estranhas e quando dei por mim estava no livro a conversar com uma fada. Depois a fada disse-me umas coisas esquisitas e caiu-me uma caneta na mão direita e um bloco dourado na outra mão. Enquanto a fada dançava eu escrevi o que não percebia.”</p>
O26	<p>“29/04/2007 Hoje fiz anos e a tia Lili ofereceu-me um presente, era um livro. Quando fui para o quarto, abri o livro, e li primeiro o título. Depois tudo começou a tremer e, de repente, apareci num outro sítio e vi uma fada. Comecei a falar com ela.”</p>
P26	<p>“06/02/2007 Eu fiz anos e a Tia Lili deu-me um livro de Encantar. Eu gostei muito!!! Fui para o meu quarto, abri o livro e logo o meu quarto começou a tremer. Abanaram os armários e os meus patins. Começaram a sair do livro xilofones e bolas douradas brilhantes. Fechei os olhos e quando os abri estava noutro mundo onde encontrei uma fada. Havia objectos muito estranhos.”</p>
Q26	<p>“No dia do meu aniversário a minha Tia Lili ofereceu-me um livro de encantar. Logo no início, quando o vi, pensei que era especial. Eu aguardei o fim da festa, aquela parte em que ia brincar com os meus amigos e jantar com os padrinhos, e fui para o meu quarto. Sentei-me na cama, peguei no livro e li a segunda página que dizia, em letras grandes e azuis: “1º capítulo”. Depois, num abrir e fechar de olhos, os patins começaram a andar como se fosse um homem invisível que os estava a usar. Depois esfreguei bem os olhos para ver se aquilo era um sonho. Eu entrei no mundo das fantasias e a fada Tagarela fez-me umas perguntas muito esquisitas.”</p>
R26	<p>“19 de Fevereiro  Querido diário: No meu dia de anos estive a brincar e depois jantei com os meus padrinhos. À noite sentei-me a ler um livro que a Tia Lili me tinha oferecido e li o primeiro capítulo – A Terra dos Encantos. Segundos depois começou o meu quarto a tremer com tudo a mexer-se. E apareceu uma fada chamada Tagarela que começou a dançar e quando ela parou não hesitou em fazer perguntas.”</p>
S26	<p>“06/01/2014 Eu no meu aniversário recebi um livro que me foi dado pela minha tia. Depois de ter jantado e brincado com os meus amigos fui para o meu quarto ler o livro. Quando comecei a ler as primeiras palavras começou tudo a tremer e o quarto desapareceu. Reapareci noutro lado e vi uma fada que disse que eu era novo e que eu ainda não tinha calçado as botas. E eu não percebi nada.”</p>

**Quadro 26:** Recepção infantil à actividade diário de personagem.

À semelhança do que aconteceu com a actividade de preenchimento dos postais, a estrutura deste tipo de texto parece estar bem trabalhada, sabendo os alunos quais as expressões iniciais e finais a utilizar, que têm que escrever na primeira pessoa do singular e que devem colocar a data.

No entanto, e felizmente, ao contrário do exercício anteriormente referido, desta vez também o conteúdo nos deixou agradados. Nota-se uma melhoria significativa na capacidade de reconto dos alunos, não havendo tanto acréscimo de informação nem tanta informação destorcida.

Na linha daqueles que Hancock (1993) perspectivava serem os objectivos desta actividade, os alunos foram capazes de inferir sentimentos e emoções vividas pelo João de forma adequada e contextualizada e de as colocar no seu diário, sem alterar o conteúdo do texto original. Afirmações como “eu gostava tanto daquele livro” (B26), “mas para não perder a animação da festa” (H26), “senti-me mais confiante” (I26), “tinha escrito uma coisa encantadora” (K26), entre outras, representam informação inferida pelos alunos através dos actos do João, pois esta não está explicitamente escrita. Note-se, por exemplo, que o aluno Q26 foi até capaz de antecipar informação através de pistas textuais, pois situa-se no “mundo das fantasias”, quando até ao momento de paragem da leitura não se tinha ainda referido onde se encontrava afinal o João.

Depois de terminada esta actividade, a professora procedeu à leitura de mais uma parte do texto da obra em análise apresentando os alunos uma clara postura de atenção e interesse redobrados e de constante descoberta: afinal o que estava ali a fazer o João? E que sítio era aquele?

Aquando da segunda paragem, em pequenos grupos, os alunos preencheram um *mapa de contrastes* (Anexo M), opondo neste aquilo que o João achava que era ser escritor e o que os elementos do grupo achavam que era ser escritor, reflectindo acerca da informação textual e cruzando-a com os seus próprios conhecimentos do mundo. Neste mesmo mapa deveriam também ser apontadas as ideias comuns ao João e ao grupo. Como podemos observar no quadro 27, nestes resultados está plasmada uma evidente identificação dos alunos com esta criança, pois também dentro dos grupos de alunos existem opiniões divergentes em relação ao que é ser escritor: se por um lado, uns consideram que ser escritor é algo muito interessante e engraçado, que exige muita imaginação; por outro lado, ser escritor é visto também como uma actividade aborrecida.

No entanto, pensamos ser importante referir que achamos que o preenchimento deste mapa foi facilitado pela natureza da tarefa exigida, isto é, primeiro que tudo, este é um exercício de recolha de informação, tarefa para a qual já anteriormente constatamos que os alunos estão bem treinados. Porém, este preenchimento não se limita a esta recolha de informação, mas também exige uma reflexão acerca das opiniões pessoais e uma comparação com as opiniões expressas pelo personagem principal, tarefas que pensamos também terem sido eficazmente desempenhadas pelos alunos no decorrer desta actividade.

Sujeitos	Recepção Infantil
A27	<i>“João: é um desafio; muitas formas de escrever; bom; Nós: imaginativo; aborrecido; inspirador; Comum: divertido; complicado; engraçado.”</i>
B27	<i>“João: chatice, entusiasmo; Nós: espectacular, engraçado; Comum: aborrecido, seca, divertido.”</i>
C27	<i>“João: triste; Nós: interessante; Comum: aborrecido, divertido.”</i>
D27	<i>“João: divertido; fixe; Nós: aborrecido; chato; Comum: seca; desagradável.”</i>
E27	<i>“João: aborrecido, ter paciência, maravilhoso; Nós: aborrecido; desafio; Comum: ser sonhador, é preciso gosto, criativos, imaginativos.”</i>
F27	<i>“João: não queria ser escritor, compreensivo; Nós: chatice, leitor, aborrecido; Comum: divertido, engraçado.”</i>

**Quadro 27:** Recepção infantil à actividade *mapa de contrastes*.

Seguiu-se, então, a última parte da leitura da obra e o consequente preenchimento de um *mapa de personagens* (Anexo N), no qual, individualmente, os alunos deveriam caracterizar o João, a Fada Tagarela e a Tia Lili, assim como caracterizar a relação que este estabelecia com cada uma delas e elas com ele, utilizando um só adjectivo ou uma expressão adjectival, sendo necessário inferir toda esta informação a partir de pistas textuais. Prestemos atenção aos resultados.

Sujeitos	Recepção Infantil
A28	<i>“João: aventureiro, encantado, imaginativo, escritor, fazia rir outras pessoas (tia Lili: simpatia; Fada Tagarela: faladora); Tia Lili: simpática, preocupada, amorosa (João: orgulho); Fada Tagarela: arrebitada, impulsiva, tagarela, rápida a falar, decidida (João: bom escritor).”</i>
B28	<i>“João: resmungão, escritor, descobridor, corajoso, aventureiro, explorador, falador, brincalhão, curioso (tia Lili: amizade; Fada Tagarela: paz); Tia Lili: alegre, simpática, preocupada, querida (João: simpatia); Fada Tagarela: tagarela, amiga, brincalhona,</i>

	amorosa (João: faladora)."
C28	" <u>João</u> : aventureiro, corajoso, rápido (tia Lili: familiar; Fada Tagarela: amigável); <u>Tia Lili</u> : inteligente, interessada, preocupada (João: amorosa); <u>Fada Tagarela</u> : tagarela, que adivinha, rápida (João: amigável)."
D28	" <u>João</u> : engraçado, imaginativo, aventureiro (tia Lili: simpático; Fada Tagarela: amizade); <u>Tia Lili</u> : simpática, amiga (João: simpático); <u>Fada Tagarela</u> : compreensível, amiga (João: amizade)."
E28	" <u>João</u> : aventureiro, esperto, amigo, descobridor, escritor, brincalhão (tia Lili: felicidade; Fada Tagarela: amizade); <u>Tia Lili</u> : meiga, querida, amiga, bondosa (João: simpatia); <u>Fada Tagarela</u> : preocupada, impulsiva, tagarela, amiga, brincalhona (João: compreensiva)."
F28	" <u>João</u> : aventureiro, descobridor (tia Lili: amiga; Fada Tagarela: amiga); <u>Tia Lili</u> : divertida, alegre (João: compreensiva); <u>Fada Tagarela</u> : preocupada, tagarela (João: compreensiva)."
G28	" <u>João</u> : sábio, aventureiro, escritor, curioso (tia Lili: familiar; Fada Tagarela: amizade); <u>Tia Lili</u> : preocupada, esperta, simpática (João: preocupação); <u>Fada Tagarela</u> : fala barato, astuta, tagarela (João: compreensiva)."
H28	" <u>João</u> : leitor, escritor, brincalhão, corajoso, aventureiro (tia Lili: simpatia familiar; Fada Tagarela: simpatia); <u>Tia Lili</u> : simpática, preocupada, amiga (João: simpatia familiar); <u>Fada Tagarela</u> : compreensiva, conselheira, tagarela, divertida (João: amizade)."
I28	" <u>João</u> : amigo, compreensivo (tia Lili: amigo; Fada Tagarela: simpático); <u>Tia Lili</u> : simpática, amiga, preocupada (João: simpática); <u>Fada Tagarela</u> : faladora, conselheira, compreensiva (João: conselheira)."
J28	" <u>João</u> : aventureiro, escritor, corajoso (tia Lili: amizade; Fada Tagarela: amizade); <u>Tia Lili</u> : amiga, simpática (João: carinho); <u>Fada Tagarela</u> : tagarela, engraçada, divertida, brincalhona (João: ajudante)."
K28	" <u>João</u> : compreensivo, aventureiro, encantado, sonhador, corajoso (tia Lili: amizade; Fada Tagarela: conselheiro); <u>Tia Lili</u> : explicadora, divertida, preocupada, simpática (João: carinho); <u>Fada Tagarela</u> : paciente, engraçada, tagarela, exploradora (João: preocupada)."
L28	" <u>João</u> : leitor, risonho, escritor, imaginativo, agradecido (tia Lili: carinho; Fada Tagarela: amigável); <u>Tia Lili</u> : simpática, querida, carinhosa (João: preocupação); <u>Fada Tagarela</u> : conselheira, tagarela (João: amigável)."
M28	" <u>João</u> : divertido, aventureiro, apreensivo, inteligente, escritor (tia Lili: sobrinho; Fada Tagarela: amigo); <u>Tia Lili</u> : simpática, amiga, honesta (João: tia); <u>Fada Tagarela</u> : tagarela, gorda, amiga (João: amiga)."
N28	" <u>João</u> : aventureiro, alegre, otimista, curioso (tia Lili: familiar; Fada Tagarela: amizade); <u>Tia Lili</u> : simpatia, preocupada (João: amorosa); <u>Fada Tagarela</u> : tagarela, faladora (João: amizade)."
O28	" <u>João</u> : aventureiro (tia Lili: familiares; Fada Tagarela: esperto); <u>Tia Lili</u> : amiga (João: amizade); <u>Fada Tagarela</u> : decidida (João: amigos)."
P28	" <u>João</u> : escritor, famoso, corajoso, divertido (tia Lili: simpático; Fada Tagarela: amigo); <u>Tia Lili</u> : querida, alegre, simpática, amável (João: amorosa); <u>Fada Tagarela</u> : tagarela, gorducha, amiga, conselheira (João: conselheira)."
Q28	" <u>João</u> : aventureiro, corajoso, amigo, escritor, esperto (tia Lili: amizade, familiar; Fada Tagarela: amizade); <u>Tia Lili</u> : simpática, amiga (João: amizade, familiar); <u>Fada Tagarela</u> : tagarela, amiga, Sábia (João: amizade)."
R28	" <u>João</u> : aventureiro, resmungão (tia Lili: familiar; Fada Tagarela: amigo); <u>Tia Lili</u> : simpática, amiga (João: amizade); <u>Fada Tagarela</u> : tagarela, compreensiva (João: compreensiva)."

**Quadro 28:** Recepção infantil à actividade *mapa de personagens*.

No que diz respeito à caracterização das três personagens, e à semelhança do que já tinha acontecido noutros exercícios desta natureza, não houve grandes problemas e os alunos mostraram ter compreendido

bem o mesmo, no entanto, a caracterização da relação entre personagens ofereceu algumas dificuldades. No nosso entender, este fenómeno deve-se ao facto da relação ser um conceito mais abstracto e de os alunos não estarem habituados a este tipo de caracterização que exige da sua parte um exercício de relacionamento e inferência bem mais complexo. Desta feita, quando olhamos para as respostas dos alunos percebemos que, em alguns casos, estes confundiram caracterização com a sua opinião, como podemos comprovar com o exemplo B28 em que o aluno afirma que a relação da fada Tagarela com o João se caracteriza como faladora. Este adjectivo caracterizava a fada mas não a sua relação com o João. Noutros casos, é enunciado o tipo de relação existente entre os personagens, sem que esta seja verdadeiramente caracterizada, isto é, diz-se que há entre os dois personagens uma relação de amizade mas não se explica como é esta mesma amizade, ficando a resposta, de um certo modo, aquém das nossas expectativas.

Após a realização de todas as actividades durante a leitura, foi feita, pela professora, uma releitura expressiva integral da obra para que agora os alunos tivessem uma visão geral e unificada da obra trabalhada por partes. No final desta releitura, a professora estabeleceu com os alunos uma conversa sobre a obra, procurando que eles comparassem as histórias que tinham criado durante a actividade do *livro de encantar* com a história original, que dessem a sua opinião acerca da mesma e que explorassem alguns pequenos tópicos que a professora achou pertinentes no seguimento das actividades posteriores, procurando valorizar e dar sentido ao trabalho realizado anteriormente e àquele que seria feito no futuro. Se observarmos alguns dos exemplos apresentados no quadro 29, apercebemo-nos que os alunos construíram e alicerçaram os seus conhecimentos acerca da obra não só em opiniões pessoais, como é o caso do exemplo A29, mas também em informação textual (por exemplo, o sujeito C29) e em conhecimentos adquiridos previamente, de que é exemplo a resposta do sujeito G29 que recorreu a um conceito trabalhado

noutra sessão para justificar a sua resposta, mostrando que foi capaz de reflectir e de agir criticamente perante o texto.

Sujeitos	Recepção Infantil
Professora	Então o que é que me têm a dizer agora sobre o João?
A29	<i>["Eu achei que ele cumpriu o seu destino e gostei da opinião dele."]</i>
B29	<i>["Ele começou por dizer que era aborrecido, mas depois encontrou a resposta do que era ser escritor."]</i>
Professora	E como é que ele encontrou essa resposta?
Vários	<i>["Em conversa com a Tia Lili."]</i>
C29	<i>["Quando a Tia Lili lhe contou da carta ele encontrou a resposta."]</i>
Professora	Então a resposta que ele encontrou foi "Ser escritor é escrever cartas ao mundo". O que é que será escrever cartas ao mundo?
D29	<i>["Escrever cartas aos amigos."]</i>
E29	<i>["Escrever livros de histórias"]</i>
Professora	E porque é que os livros de histórias, os poemas, etc, serão cartas para o mundo?
F29	<i>["Para as pessoas viverem aventuras."]</i>
G29	<i>["Porque uma pessoa escreve o livro e outras vão ler e assim vão comunicar."]</i>

**Quadro 29:** Exemplos da conversa estabelecida no final da leitura da obra *O menino escritor*.

Parece-nos que a valorização das respostas orais à leitura cria nos alunos uma maior consciência da importância e do significado dos seus próprios pensamentos, convidando-os a pensar acerca das suas aprendizagens.

Como primeira actividade de pós-leitura, realizamos um exercício de escrita que intitulamos de *poema em leque* (Anexo O). Para desenvolver esta actividade necessitamos de uma folha de papel grande dobrada em forma de leque. Na primeira dobra desse leque foi escrita a seguinte frase retirada da obra em estudo: "Ser escritor é escrever cartas ao mundo". Depois, esse leque foi passando pelos vários alunos que deveriam escrever, cada um na sua dobra e sem verem a anterior, uma frase que se iniciasse pela expressão "ser escritor é...", providenciando a sua própria definição de escritor, baseando-se nas suas experiências pessoais e conhecimento do

mundo e incorporando nova informação aprendida e construída ao longo do trabalho com a obra lida. No final de todos os alunos terem escrito a sua frase, o leque foi aberto e ficamos perante um poema. O trabalho seguinte consistiu na transcrição deste poema e no acrescento de conectores textuais, feito e reflectido em grande grupo, sendo que o resultado final se encontra transcrito no quadro 30, abaixo apresentado.

Sujeitos	Recepção Infantil
Todos	<p style="text-align: center;"><b>Ser escritor....</b></p> <p style="text-align: center;"><i>“Ser escritor é escrever cartas ao mundo”</i></p> <p style="text-align: center;"><i>É ser mundo,</i> <i>É ser imaginativo</i> <i>E viver com os livros...</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Ser escritor é divertido mas um pouco complicado,</i> <i>É maravilhoso,</i> <i>É viajar no mundo das palavras,</i> <i>É escrever livros e ter muita imaginação,</i> <i>Livros para crianças, com muita fantasia!</i> <i>Ser escritor é ser criativo,</i> <i>É felicidade, é ter valor, é dizer a verdade,</i> <i>É gostar das palavras e ser paciente,</i> <i>É sonhar, imaginar e entrar no mundo das palavras!</i> <i>Ser escritor é contar histórias a pessoas que ainda não as conhecem,</i> <i>É saber brincar com as letras</i> <i>E com as palavras,</i> <i>É viajar pelo mundo e explorar,</i> <i>É voar nas asas da imaginação...</i> <i>Ser escritor é imaginar um mundo espectacular,</i> <i>É escrever palavras sem fim...</i></p>

**Quadro 30:** Poema em leque construído em grande grupo.

As definições construídas pelos alunos, umas mais ligadas a questões práticas, outras mais poéticas, demonstram, em nosso entender, um conhecimento mais reflectido acerca desta actividade, menos ligado a uma definição crua de dicionário. Estas são definições que parecem indicar um maior respeito e, quem sabe até um gosto, pela actividade do escritor, fruto talvez da percepção, reflexão e interpretação do processo de crescimento de um escritor dado a ler na obra trabalhada. Esta maior consciencialização do que é “ser escritor” foi, na nossa opinião, proporcionada pela natureza metaficcional da obra que, de um certo modo, os obrigou a pensar sobre este mesmo aspecto. Pensamos que, e como já

referimos anteriormente, também a familiarização criada entre os leitores e o personagem principal foi de extrema importância neste processo.

Por fim, foi introduzida uma outra actividade de escrita, mas esta de natureza mais extensa. Foi pedido aos alunos que escrevessem *uma carta ao mundo*, pegando na expressão utilizada na parte final da obra. Era nossa intenção partir para além do texto e perceber o que para os alunos seriam temas importantes para serem escritos ao mundo. Porém, alguns dos textos ficaram um pouco aquém daquilo que esperávamos, pois neles foram abordados temas demasiado pessoais ou que fugiam à noção de importância definida no início da actividade: falavam de sinais de trânsito, de troca de e-mails ou de jogos de futebol. No entanto, e talvez motivados pelo trabalho que vinham a realizar com a professora titular de turma acerca do Protocolo de Quioto, a maioria das cartas versou sobre questões ambientais de interesse comum que, a nosso ver, se encaixavam perfeitamente dentro da lógica da actividade. Ressaltamos ainda duas cartas que, mesmo tendo tratado de questões ligadas com o meio ambiente tocaram outros dois temas que nos pareceram pertinentes: a literatura, na carta A31, queixando-se da escassa publicação de livros para a infância; e a música, na carta F31, onde é feito um elogio a esta arte, afirmando que a sua propagação é necessária. Uma outra carta curiosa é a carta R31 pois apresenta uma pequena biografia do seu remetente, que o mesmo achou interessante dar a conhecer ao mundo.

Porém, e ao contrário das nossas expectativas, nenhuma carta fala directa ou indirectamente do tema/temas tratado(s) na obra em análise, isto é, o que é ser escritor e o que isso acarreta.

No que diz respeito à forma dos textos produzidos, os alunos mostraram ter conhecimentos acerca da estrutura da carta e utilizaram devidamente as expressões hipercodificadas próprias deste tipo de texto.

De uma forma geral, o vocabulário utilizado parece-nos também ser rico e a estrutura frásica coerente, assim como a articulação entre as diferentes frases do texto, resultando da união de todas estas premissas textos mais coesos e coerentes, mais perceptíveis e que nos atestam uma

competência de escrita mais enriquecida, como se pode observar no quadro 31, abaixo transcrito.

Sujeitos	Recepção Infantil
A31	<p>“Querido Mundo,  Parece que tem havido muitos problemas.  Primeiro, a terra está cada vez mais poluída e precisamos que alguém contribua para a sua limpeza.  Segundo, há falta de livros e histórias para crianças. Peço aos escritores que publiquem mais.  Terceiro, há menos água na Terra. Uma falta de 559 kl de água.  Por favor, peço que ajudem, ou a Terra destruir-se-á no dia 19 de Dezembro de 2008.”</p>
B31	<p>“Olá senhor Mundo, está tudo bem?  A natureza está limpa? As fábricas estão a poluir muito.  Dizes-me os resultados dos jogos de futebol?  Eu estou bem, está tudo fixe aqui. Tenho passeado muito pelos jardins de Paris.  Era só para dizer isto. Escreve-me.  Abraços,”</p>
C31	<p>“Olá Senhor Mundo,  vou-lhe dizer os sinais da estrada.</p>  Este quer dizer que é uma rua sem saída.  Este quer dizer que não pode passar, é proibido.  Esta seta quer dizer que tem de virar para aquele lado, direita.  Esta seta quer dizer que tem de virar para a esquerda. Xau!”
D31	<p>“Olá Senhor Jorge W. Bush,  Como vão os Estados Unidos da América? Se não perceber: How is América?  Mande-me uma carta a responder.  Também lhe queria perguntar se aí na sua casa está tudo bem, porque como sou a Terra não posso estar sempre a olhar para a sua casa, é cansativo!  Kisses (beijinhos),  Terra”</p>
E31	<p>“Olá Mundo,  Eu queria dizer-te que a nossa natureza está a ficar muito poluída. Eu só te quero alertar para que não haja doenças.  Eu também gostava que as pessoas ficassem contentes com as notícias que vêem nos telejornais que dão na televisão pois podiam anunciar que há emprego para toda a gente, que todas as crianças vão ter escola, que os bebés vão para os colégios e os adolescentes vão para as universidades.  Adeus!”</p>
F31	<p>“Querido mundo eu gostaria de te dizer que as pessoas, aqui, estão a precisar de arte, de música. Precisão de cultura. Deveríamos ter muitas mais “Gulbenkians” em Braga. Em vez de estarem por aí a fazer grafitties onde não devem, ou a fazer asneiras. Os adolescentes deviam estar todos contentes a cantarolar e a tocar instrumentos. Aproveito para te falar da Natureza, ela está a ser destruída, pouco a pouco. Que grande tristeza!  Depois conto-te mais novidades.</p>

	Beijos”
G31	<p>“Caros cidadãos do mundo, é com preocupação que vos transmito esta notícia: o mundo está cada vez mais poluído, precisamos de ter mais cuidado com o que deitamos ao chão, os caixotes do lixo não foram feitos para enfeitar a rua ou outros sítios, foram feitos para nós, cidadãos do mundo, deitarmos lá o lixo, é por isso que se chamam caixotes do LIXO.</p> <p>E mais, as florestas estão a desaparecer por causa dos incêndios, temos de ter mais cuidado, não podemos causar fogos, assim pomos em risco a nossa vida e a dos animais e das plantas.</p> <p>O mundo não é nosso para estragar.</p> <p>Peço-vos, caros cidadãos, que tenham mais cuidado com o que fazem.</p> <p>Saudações, Professora Terra”</p>
H31	<p>“Senhor mundo, tem de falar com os seus habitantes pois a Terra já não tem vida com o lixo que anda por aí espalhado no chão.</p> <p>Eu sei que isso não é consigo mas o senhor tem de tratar de si...</p> <p>Os seus filhos estão espalhados por si mas ainda não chegaram à minha terra por isso há lixo por cá. Também tem de tratar de ensinar aos seus habitantes as regras da poluição. Como eu sou professora, mande-me uma carta a dizer as regras e eu transmito a mensagem enquanto os seus filhos não passarem por cá.</p> <p>Obrigado pela compreensão.</p> <p>Saudações, Kartyn Collan”</p>
I31	<p>“Querido mundo, você que nos deixa em si habitar , que dá vida aos amarelos, vermelhos, pretos, castanhos e brancos, a todas as raças que existem, não nos pede nada em troca. Nós damos-lhe chatices e você não quer nada em troca. Ó mundo, graças a ti estou aqui.</p> <p>O mundo não nos deixa pendurados.</p> <p>Agradeço-te por tudo.</p> <p>PS: Esqueci-me de te dizer uma coisa: no dia 24 de Maio vou ao Mosteiro de Santa Cruz visitar o D. Afonso Henriques.</p> <p>Chau Beijinho”</p>
J31	<p>“Senhor doutor, daqui fala o planeta Terra e queria dizer-lhe que eu ando cada vez mais poluído por isso queria pedir-lhe que mandasse cá um extraterrestre para avisar as pessoas.</p> <p>Se fosse possível agradecia.</p> <p>Se não for possível, compreendo.</p> <p>Obrigado.</p> <p>Mundo Machado”</p>
K31	<p>“Querido Mundo,</p> <p>Acho que o mundo se devia ligar mais aos animais. Aos animais domésticos, selvagens, do mar, que voam e muitos outros. Devia pedir às pessoas que os tratem melhor, que os tratem com carinho e amor.</p> <p>Também queria dizer que as plantas também são seres vivos e então têm de ser bem tratadas.</p> <p>Espero que a partir de hoje os animais, as plantas e outras coisas mais sejam bem tratadas.</p> <p>Da tua trilioneta.”</p>
L31	<p>“Querido Mundo, já não aguento mais, a minha consciência diz-me todas as manhãs, todas as noites, todos os segundos, que tenho de ir ao Mosteiro dos Jerónimos visitar o meu querido tio avô de milésimo grau, Luís de Camões. Tenho muitas recordações dele, por exemplo, quando eu estava em cima do pescoço dele e ele andou um bocado e eu cá para trás e dei com a cabeça no beiral da porta!!!</p> <p>Mas é assim...Se eu o for visitar trago o túmulo dele e pinto-o às riscas e aos quadradinhos. O que achas? Vou buscá-lo ou não?</p> <p>Da tua milioneta.”</p>
M31	<p>“Querido Mundo:</p> <p>Como está a tua parte verde? E a parte azul? Espero que estejam as duas partes bem!</p>

	<p><i>Eu não tenho muitas novidades, mas tu deves ter. Depois mandas-me uma carta a contar as tuas novidades, apesar de saber quase todas as tuas novidades porque eu tenho um dedo que adivinha quase tudo, sabias? Não devias saber, mas passas a saber!</i></p> <p><i>Ah! O meu dedo disse-me que arranjas-te uma namorada. Espero que te dê bem com ela!</i></p> <p><i>Xau, beijinhos”</i></p>
N31	<p><i>“Olá, querido Mundo, Já sabes o meu e-mail novo? Então eu digo-te: <a href="mailto:.....@hotmail.com">.....@hotmail.com</a>, mas ainda vou ter outro. Agora vamos mudar de assunto. Sabes quem são as minhas melhores amigas? A Nocas, a Kika e a Luísa. E não tenho mais nada para te contar. Adeus.”</i></p>
O31	<p><i>“Querido Mundo, O mundo está a ficar pobre porque muitas pessoas andam a matar elefantes, baleias, e muitos mais animais, por isso, é que acho que todo o mundo devia parar com isto. Adeus Mundo.”</i></p>
P31	<p><i>“Excelentíssimo Sr Mundo, Está tudo bem aí? Quer vir à minha casa jogar Playstation 3? É que eu tenho o melhor jogo do Mundo! É o Vasco Street You 2, que é um jogo de futebol. A minha equipa é: Ronaldinho, Cristiano Ronaldo, Kaká, Lampard, Bufon, Terry, R. Carvalho, Robinho, R. Carlos, Deco e o J. Andrade. Os suplentes são: Drogba, Henri, Quaresma, Dida, Fucile, Shevshenko e Miguel.”</i></p>
Q31	<p><i>“Olá, tenho más notícias! Atenção: disseram na televisão que vai haver um terramoto no dia 3 de Junho de 2020. Não é só num país. Vai ser em quatro ao mesmo tempo: na China, na Alemanha, na Suíça e no Luxemburgo. Vai ser um desastre. Espero que todas as pessoas fiquem bem. Xau, e desculpa pelas más notícias.”</i></p>
R31	<p><i>“Ao mundo, A minha biografia, como é normal, começa no meu nascimento. A 19 de Fevereiro de 1997, no Hospital de S. Marcos, vivendo até aos três anos nas aventuras da infantilidade. Daí para cima foi a época de querer brincar com “os grandes”. Dos cinco para cima fui fazer um teste para entrar para o Conservatório onde fiquei em segundo lugar, por isso entrei para piano. Nos anos seguintes, até ao 4º ano, fui um rapaz de notas positivas, e até agora tenho vivido muitas aventuras... Adeus.”</i></p>
S31	<p><i>“Ó mundo, Queres vir até à minha casa jogar futebol? Como da outra vez que vieste cá suaste muito comprei “Power Rade”. Ainda bem que tenho o tanque cheio, podemos ir para lá. Ficas cá a dormir? Se ficares, se te deixarem, liga-me. Não te esqueças no Sábado há Fintas. Xau!”</i></p>

**Quadro 31:** Recepção infantil à actividade *uma carta ao mundo*.

Por último, levámos para a sala de aula uma outra obra, *Histórias que me contaste tu* de Manuel António Pina, ilustrada por João Botelho (2002). Desta obra, e pelos motivos que já referimos anteriormente, resolvemos trabalhar o texto “Uma história que começa pelo fim” (2002: 18-26).

Visando estimular o pensamento, procurando que os alunos antecipassem e reflectissem acerca do conteúdo da obra através de pistas

fornecidas por objectos e citações da obra, introduzimos na sala de aula o *baú do escaravelho contador de histórias*, apresentando este escaravelho como narrador da história que iríamos ler e, fazendo esta parte de uma colectânea de outras histórias. Dentro desse baú foram colocados uma princesa, um príncipe, uma bruxa e as frases inicial (“Eram uma vez um príncipe e uma princesa que se casaram e foram felizes para sempre.”) e final (“E voltaram todos a viver felizes para sempre.”) do texto a ser lido. Cada um destes objectos foi retirado do baú um de cada vez e os alunos foram incitados a construir, em grande grupo, uma história em que aqueles “personagens” entrassem, história esta que iam adaptando à medida que conheciam um novo objecto.

Este tipo de actividades mostra-se bastante produtiva e vantajosa visto que aos alunos é dada a possibilidade de discutirem as suas opiniões e pensamentos com os seus pares. O uso dos objectos é também positivo pois torna a actividade mais motivadora e proporciona um suporte não verbal para o desenvolvimento da compreensão. No decorrer deste tipo de actividades é quase que exigido ao aluno um pensamento complexo, considerando que ele terá que estabelecer relações entre um determinado número de objectos e ir adequando as suas predições à informação adicional que vai sendo revelada.



**Imagem 12:** Aspecto exterior do *baú do escaravelho contador de histórias*.



**Imagem 13:** Conteúdo do *baú do escaravelho contador de histórias*.

Desta feita, e observando os exemplos de interação verbal que se encontram compilados no quadro 32, podemos concluir que a antecipação de informação com base em pistas visuais se pautou por uma repetição de lugares comuns próprios dos contos de fadas: a beleza da princesa em oposição à fealdade da bruxa, o amor entre o príncipe e a princesa que decidem casar, casamento este que desagrada à bruxa, o salvamento da princesa por parte do príncipe, que cavalga pela floresta, quando esta se encontra aprisionada e a transformação de seres humanos em animais por parte da bruxa. Note-se que também se lêem nas histórias algumas apontamentos intertextuais, como é o caso do exemplo N32, no qual o sujeito alude à história da Rapunzel. Também a típica noção de *happy end* é apresentada, principalmente pelo sujeito T32 que, depois de ter ouvido a frase inicial e a final da história em questão, se apreçou a responder que o que faltava no meio eram as maldades da bruxa mas que no final tudo se resolveria.

Sujeitos	Recepção Infantil
Professora	Porque é que será que eu tenho um escaravelho em cima de um baú?
A32	<i>["Porque se calhar a história fala de um escaravelho."]</i>
B32	<i>["A história pode falar de insectos."]</i>
C32	<i>["Ele pode estar em cima do baú porque a história se passa aí, onde também já tinha aranhas."]</i>
D32	<i>["Pode ter dentro do baú uma colecção de bichinhos."]</i>
Professora	(...) Dentro deste baú o nosso escaravelho contador de histórias guarda as suas personagens. Esconde-as aqui dentro. Eu vou tirando uma a uma e, à medida que as for tirando vamos criando, em conjunto, uma história. Não se esqueçam que todas estas personagens aparecem na história que vamos ler de seguida. (...) Ora aqui temos uma bruxa.
E32	<i>["Era uma vez uma bruxa muito feia, muito má, muito festiva que estava a barrer o chão."]</i>
F32	<i>["E que tinha uma verruga no nariz."]</i>
G32	<i>["E que vestia muito de azul."]</i>
H32	<i>["E que transformou um menino no escaravelho e que está aí no baú."]</i>
I32	<i>["Era também uma bruxa um bocadinho extravagante, exagerada."]</i>
Professora	(...) Também há aqui dentro uma princesa.

J32	<i>["A bruxa não gostava da princesa porque ela dava... ela assim... não gostava muito dela porque achava que ela era muito bonita. Porque a bruxa era muito pequenina e queria ser tão alta como a princesa."]</i>
K32	<i>["E depois a bruxa também queria ser tão bonita como a princesa."]</i>
L32	<i>["A bruxa tinha inveja da princesa porque ela não tinha um nariz feio e com uma verruga como ela."]</i>
Professora	(...) Cá dentro também há um príncipe.
M32	<i>["Apareceu lá um príncipe no reino e a bruxa queria casar com ele. Só que a princesa para ele era mais bonita e já tinham o casamento marcado. Então a bruxa resolveu transformar o príncipe em escaravelho e depois casou com o escaravelho."]</i>
N32	<i>["Ou, a bruxa tinha inveja e quis prender a princesa numa torre e depois o príncipe foi lá salvá-la."]</i>
O32	<i>["A princesa fugiu para uma floresta e o príncipe foi a cavalgar à procura dela. Só que um escaravelho, pequenino e castanho, montou-lhe uma armadilha e apanhou o príncipe. Depois cortou a corda e ele caiu ao chão."]</i>
P32	<i>["O príncipe casou com a princesa e a bruxa, com o desgosto, transformou-se num escaravelho, e depois conta aqui, no livro, a sua história, porque o escaravelho é o narrador."]</i>
Q32	<i>["A bruxa pode estar arrependida daquilo que tinha feito."]</i>
Professora	(...) Para além de guardar as suas personagens no baú, o escaravelho guardava também alguns bocados de papel soltos, com as frases das suas histórias. E aqui eu tenho a primeira frase esta história. (...)
R32	<i>["Uau!"]</i>
S32	<i>["É esquisito."]</i>
T32	<i>["Talvez tenha aparecido a bruxa a fazer das suas maldades, como dissemos, mas tudo voltou ao normal."]</i>

**Quadro 32:** Exemplos de recepção infantil à actividade o baú do escaravelho contador de histórias.

Pensamos que a construção destas histórias repletas de estereótipos como forma de antecipar o texto a ser lido foi importante para que, aquando da leitura, os alunos fossem capazes de perceber a desconstrução que neste é operada, pois é necessário ser conhecedor do prototexto para que a sua subversão seja percebida.

A ser assim, a professora procedeu então à leitura expressiva do texto, utilizando as personagens que tinha no baú como fantoches, no sentido de tornar o momento da leitura mais dinâmico e apelativo e de cativar a atenção das crianças.

No final da leitura, e através de uma pequena conversa em grande grupo, procuramos sondar até que ponto a desconstrução dos estereótipos dos contos de fadas tinha sido percebida pelos alunos, tendo chegado à conclusão que estes se aperceberam dela mas não tiveram a capacidade

de a explicar, como podemos observar nos exemplos apresentados no quadro 33.

Sujeitos	Recepção Infantil
Professora	O que pensam acerca desta história?
A33	[ <i>“Começa com o viveram felizes para sempre e acaba com o viveram felizes para sempre.”</i> ]
Professora	(...) Esta história com príncipe, princesa e bruxa é parecida com aquelas que costumam ouvir?
B33	[ <i>“Não.”</i> ]
Professora	É muito diferente?
C33	[ <i>“É em algumas coisas. Uma coisa são iguais e outras são bem diferentes.”</i> ]

**Quadro 33:** Exemplos da conversa estabelecida após a leitura de *Uma história que começa pelo fim*.

Procurando colmatar esta dificuldade e tornar mais visível a desconstrução paródica que o texto encerra, pedimos aos alunos que, individualmente, preenchessem uma *tabela de contrastes* (Anexo P) onde apontariam as semelhanças e as diferenças entre esta história e aquelas que os alunos costumam ler e/ou ouvir. Os resultados encontram-se compilados na tabelas 34.

Sujeitos	Recepção Infantil
A34	[ <i>“Igual: a bruxa continua a ser má; o príncipe e a princesa vivem felizes para sempre; há uma fada madrinha; a fada fazia-lhes toda as vontades; havia um bobo; a princesa é bonita; há a corte; o bobo tem ideias malucas; Diferente: começa pelo fim; um escaravelho a contar a história; a bruxa não aparece muitas vezes; os príncipes querem ficar tristes; não sabiam o que era ser infeliz; eles querem que a fada faça uma coisa má.”</i> ]
B34	[ <i>“Igual: as bruxas continuam a ser más; príncipes e princesas; felicidade; casamentos; castelos; Diferente: a princesa quer ser triste, começar pelo fim, o bobo, um escaravelho ser o narrador, as personagens estarem contentes por estarem tristes.”</i> ]
C34	[ <i>“Igual: bruxa má, o príncipe e a princesa continuam a ser felizes para sempre, fada boazinha, princesa bonita, palácios, cortesões, bobos; Diferente: um escaravelho conta a história, começa pelo fim, não tem princípio (tem um princípio diferente).”</i> ]
D34	[ <i>“Igual: A bruxa continua a ser uma pessoa má; a fada continua a ser uma pessoa boa; um príncipe e uma princesa casaram; Diferente: Nenhuma história de príncipes e princesas começa pelo fim; em nenhuma história o príncipe e a princesa querem sentir tristeza; nenhuma história é contada por um escaravelho.”</i> ]
E34	[ <i>“Igual: A bruxa é má, como na maioria das histórias; a fada, a princesa e o príncipe são personagens boas; há cortesões, bobos e fadas; há um palácio; Diferente: O narrador é um escaravelho; a história começa pelo fim; os príncipes queriam ser tristes; não sabiam bem o que era ser feliz e o que era ser triste.”</i> ]
F34	[ <i>“Igual: tem narrador; a bruxa é má; comédia; a fada madrinha era boa; Diferente: o bobo não quer ser alegre; começa pelo fim e acaba noutra fim; ficar triste por estar feliz; a princesa fica velha.”</i> ]

G34	<i>"Igual: as fadas, as bruxas, as princesas, os príncipes, a felicidade; Diferente: um escaravelho a contar a história, os príncipes a quererem tristeza, não terem filhotes porque são velhotes, começar pelo fim."</i>
H34	<i>"Igual: as princesas, os príncipes, os palácios, os cortesãos; Diferente: os escaravelhos serem narradores, a história que começa pelo fim, ter saudades de estar triste."</i>
I34	<i>"Igual: é começada por "era uma vez"; a bruxa continua a ser má, viviam no palácio, tem um final feliz, as princesas e os príncipes; Diferente: a história começa pelo fim, a princesa e o príncipe ficam contentes por estarem tristes, o narrador é um escaravelho, a história não tem princípio."</i>
J34	<i>"Igual: a bruxa continua a ser má, continua a haver fada madrinha, vivem na mesma num palácio, continua a ter cortesãos, as princesas e os príncipes; Diferente: começa pelo fim, a princesa começa a ser velha com o príncipe a acompanhar, a história é contada por um escaravelho, querem ser tristes, as vidas começam a ser aborrecidas."</i>
K34	<i>"Igual: a bruxa continua a ser uma pessoa má, o príncipe e a princesa são tristes e felizes; Diferente: o príncipe e a princesa queriam estar tristes, começa pelo fim, o narrador nunca é um escaravelho, o príncipe e a princesa eram já um pouco velhos, o príncipe tem saudades de ser sapo, a princesa tem saudades de ser guardadora de patos."</i>
L34	<i>"Igual: a bruxa continua a ser má, continua a ter um final feliz, a história acaba no fim, as personagens são idênticas, as personagens continuam a viver no palácio; Diferente: as pessoas ficam contentes por estarem tristes, a história é contada por um escaravelho, a história começa pelo fim, a história não tem princípio."</i>
M34	<i>"Igual: a bruxa continua a ser má, há bruxas, princesas e príncipes, há fadas madrinhas, vivem num palácio; Diferente: Alguém quer ser infeliz, o narrador é um escaravelho, a história começa pelo fim, nunca li nem vi histórias com bobos."</i>
N34	<i>"Igual: a bruxa continua a ser má, a princesa continua a ser boa, o príncipe casou com a princesa; Diferente: a história começa pelo fim, a história é narrada pelo escaravelho, o príncipe e a princesa não sabiam o que era a tristeza."</i>
O34	<i>"Igual: há príncipes, princesas, bruxas, um final feliz, a bruxa era má, os palácios; Diferente: a história começa pelo fim, logo no início viveram felizes para sempre, um insecto narra a história, a história é esquisita, não tem princípio, tem um bobo e algumas histórias não têm."</i>
P34	<i>"Igual: a bruxa continua a ser uma pessoa má, costumam haver bruxas, príncipes e princesas; Diferente: o príncipe e a princesa estavam cansados de ser alegres, queriam ser tristes; as histórias não costumam começar pelo fim; não costumam ser animais os narradores; a fada não os podia ajudar porque era amiga; a princesa tinha saudades de quando era guardadora de patos e o príncipe tinha saudades de quando era sapo e estava à espera da princesa para o beijar; normalmente são os príncipes que beijam as princesas."</i>
Q34	<i>"Igual: a bruxa continua a ser má, a princesa continua a ser boa, a história começa por "era uma vez"; Diferente: o narrador é um escaravelho, a história normalmente não começa pelo fim, os príncipes querem a infelicidade, a primeira frase contém [a expressão] "felizes para sempre"."</i>
R34	<i>"Igual: há um príncipe e uma princesa, há um bobo, há uma bruxa, havia uma fada madrinha; Diferente: a história começa no fim mas acaba noutra parte do fim, há cortesãos, as personagens querem ser tristes, o narrador é um escaravelho."</i>

**Quadro 34:** Recepção infantil à actividade tabela de contrastes.

Na globalidade, os alunos apontaram sem dificuldades as semelhanças e as diferenças existentes, percepcionando diferenças tanto ao nível das personagens e sua caracterização, como da estrutura textual e dos temas tratados. O sujeito Q34 indicou, por exemplo, a inadequação da utilização da expressão "felizes para sempre" na frase inicial da narrativa, assim como outros sujeitos foram capazes de percepcionar nas

semelhanças, por exemplo, a existência de um final feliz e a utilização de expressões hipercodificadas, como é o caso da expressão “Era uma vez...”.

Este mapa de contrastes proporciona um suporte visual e é um meio de organizar conhecimentos contrastantes, de forma a estes se tornarem mais explícitos e podendo este ser, futuramente, utilizado como base para a escrita.

Todos os mapas foram apresentados em grande grupo tendo-se chegado à conclusão que todos estavam muito semelhantes, mas que a audição dos pares proporcionou uma ampliação do conhecimento acerca da desconstrução patente no texto.

As actividades continuaram com o trabalho num *diário de dupla entrada*. Aos alunos foi pedido que dividissem uma folha do seu diário em duas colunas. Numa coluna escreveriam uma citação retirada do texto à sua escolha, e na outra, comentariam essa citação, justificando a mesma. De seguida, trocariam o seu diário com o colega do lado e, cada um, teceria um comentário acerca da citação escolhida e do comentário feito a esta. Pretendia-se com esta actividade que os alunos fossem capazes de seleccionar uma parte do texto que pensassem ser interessante e que conseguissem justificar essa escolha na globalidade da obra.

A observação atenta do quadro 35 mostra-nos que os alunos seleccionaram, na sua maioria, os momentos de humor. No entanto, se as escolhas não devem ser avaliadas por serem produto de uma opinião pessoal, os comentários elaborados são bons objectos de investigação. A verdade é que, de uma forma geral, os comentários apresentados são um pouco redutores e não constituem efectivas explicações/justificações lógicas para as escolhas efectuadas, o que em nosso entender é sintomático de algumas falhas de compreensão e/ou de dificuldades ao nível do comentário livre, que já anteriormente enunciamos.

Sujeitos	Recepção Infantil
A35	<i>“Eram uma vez um príncipe e uma princesa que se casaram e foram felizes para sempre. Mas “para sempre” é muito tempo e, com o passar dos anos, a felicidade do príncipe e da princesa começou a ter um sabor estranho (...)” – <u>Comentário 1</u>: Escolhi</i>

	<p>esta citação porque parece-me que a história acaba mesmo antes de começar e que eles não viveram completamente felizes, é engraçado porque estão a dizer que não foi sempre. – <u>Comentário 2</u>: Gostei muito da citação que escolheste porque é muito interessante e mostra que percebeste a história. A minha citação é: “Era uma ideia maluca, e o Bobo não se atreveu a falar dela a ninguém.” Eu escolhi esta citação porque o Bobo é a minha personagem preferida porque ele é que resolve o problema do príncipe e da princesa. - <u>Comentário 3</u>: Concordo com a citação e o comentário porque o Bobo de facto é engraçado e com aquelas ideias malucas resolveu o problema como tu disseste.”</p>
B35	<p>“- São salgadas, disse, surpreendida, a princesa. - As saladas?..., perguntou o príncipe sem compreender. - Não, as lágrimas...” – <u>Comentário 1</u>: Eu escolhi esta citação porque acho-a engraçada. <u>Comentário 2</u>: Eu também concordo porque acho que esta citação foi a mais engraçada delas todas.”</p>
C35	<p>“- E eu que saudades tenho de quando era sapo.” – <u>Comentário 1</u>: Eu pus esta porque é engraçada. <u>Comentário 2</u>: Concordo porque eu também acho que é engraçada.”</p>
D35	<p>“(O príncipe e a princesa estavam já a ficar velhos e confundiam frequentemente as coisas, misturando com a sua história as de outros príncipes e outras princesas de que tinham ouvido falar).” – <u>Comentário 1</u>: Eu escolhi porque é engraçado eles serem velhos e confundirem as histórias. <u>Comentário 2</u>: Não gosto muito desta frase porque eu gosto de coisas com graça e não acho lá muito engraçada esta frase.”</p>
E35	<p>“- São salgadas, disse, surpreendida a princesa. - As saladas?...” <u>Comentário 1</u>: Eu acho que esta citação é muito engraçada. <u>Comentário 2</u>: Sim, concordo com esta citação e a resposta porque também a escolhi e é engraçada.”</p>
F35	<p>““Eram uma vez um príncipe e uma princesa que se casaram e foram felizes para sempre.” <u>Comentário 1.1.</u>: Eu escolhi este parágrafo porque achei engraçado a primeira frase parecer a última. / “- São salgadas, disse, surpreendida, a princesa./- As saladas?..., perguntou o príncipe sem compreender. /- Não, as lágrimas.” <u>Comentário 1.2.</u>: Eu escolhi esta frase porque é muito divertida e engraçada. <u>Comentário 2</u>: Concordo com a tua escolha porque é engraçada e divertida. Concordo com a tua escolha.”</p>
G35	<p>“- As saladas?..., perguntou o príncipe sem compreender. /- Não, as lágrimas.” <u>Comentário 1</u>: Escolhi esta frase porque é muito engraçada e é a minha citação preferida. <u>Comentário 2</u>: Eu concordo porque realmente é muito engraçada! O príncipe não percebeu muito bem o que a princesa disse e depois a princesa explica-se. Acho que esta citação é muito engraçada, se pusesse a frase seguinte seria mais divertida!”</p>
H35	<p>“-São salgadas, disse, surpreendida a princesa. - As saladas?...” <u>Comentário 1</u>: Escolhi esta citação porque é engraçada e mete piada, porque o príncipe não percebeu o que a princesa disse. <u>Comentário 2</u>: Eu concordo porque eu também escolhi essa citação. Mas também escolhi outra. O que nós escolhemos é engraçado e é por isso que muita gente escolheu.”</p>
I35	<p>“- Também eu. Será que... – a sua voz estremeceu – será que estamos tristes?!” E então, de repente, perceberam: - Estamos tristes, estamos tristes!, gritaram os dois, saltando alvoroçados nos cadeirões.” <u>Comentário 1</u>: Gostei porque nunca vi uma princesa e um príncipe a quererem estar tristes. <u>Comentário 2</u>: Também gostei da frase porque a princesa e o príncipe ficaram contentes por estarem tristes.”</p>
J35	<p>“- São salgadas, disse, surpreendida a princesa. - As saladas?..., perguntou o príncipe sem compreender.” <u>Comentário 1</u>: Escolhi esta citação porque tem graça e faz rir. <u>Comentário 2</u>: É muito engraçada! Parabéns! Também ia por essa!!!”</p>
K35	<p>““A princesa e o príncipe deram pela falta do Bobo e ficaram muito aflitos porque eram muito, muito amigos dele.” <u>Comentário 1</u>: Eu escolhi esta citação por causa da amizade que há entre o príncipe e a princesa para com o bobo, também porque são muito preocupados. <u>Comentário 2</u>: Eu acho que esta citação também é boa porque como disseste há muita amizade entre o príncipe, a princesa e o bobo da corte.”</p>
L35	<p>“- E eu que saudades tenho de quando era sapo, e esperava que chegasses e me beijasses para quebrar o feitiço!, dizia melancolicamente o príncipe.” <u>Comentário 1</u>: Acho piada a esta citação que escolhi. <u>Comentário 2</u>: Acho que é uma citação bem escolhida porque a minha é a mesma, e é engraçada e divertida, e tal como a minha colega disse, que tem piada.”</p>

M35	<p>“Ficaram contentíssimos por estarem tristes. Mas, ao mesmo tempo, ficaram tristes.”  <u>Comentário 1:</u> Escolhi esta citação porque acho engraçado estarem contentes por estarem tristes. <u>Comentário 2:</u> Concordo contigo. Parece-me uma fusão entre adjectivos. Gosto desta citação porque é muito raro num conto de fadas, o casal ficar contente por estar triste.”</p>
N35	<p>“- E eu que saudades tenho de quando era sapo, e esperava que tu chegasses e me beijasses para quebrar o feitiço!” <u>Comentário 1:</u> Escolhi esta citação porque é divertida e engraçada. <u>Comentário 2:</u> Achei bem teres escolhido aquela citação. O teu comentário está bem mas podia estar melhor.”</p>
O35	<p>“- O que eu dava por um pouco, um pouco só de tristeza.” <u>Comentário 1:</u> Escolhi porque é uma parte importante deste texto e lembra o bobo. <u>Comentário 2:</u> Eu acho que tu escolheste muito bem esta citação porque fala que eles queriam um pouco de tristeza.”</p>
P35	<p>“- São salgadas, disse, surpreendida a princesa.  - As saladas?... , perguntou o príncipe sem compreender.  - Não, as lágrimas...” <u>Comentário 1:</u> Eu escolhi esta citação porque a frase é muito engraçada. <u>Comentário 2:</u> Acho que foi uma citação bem escolhida pois como disseste é muito engraçada.”</p>
Q35	<p>“- Esta história começa elo fim. Mas não acaba no princípio. Acaba também no fim... embora noutra sítio do fim...” <u>Comentário 1:</u> Acho esta citação um bocado estranha, e ao mesmo tempo engraçada... por isso é que a escolhi. <u>Comentário 2:</u> Concordo com a citação porque é engraçada. Também concordo que é um bocado estranha. Começar no fim é esquisito!!!”</p>
R35	<p>“-Era uma vez um príncipe e uma princesa que se casaram e foram felizes para sempre.” <u>Comentário 1:</u> Porque foi a que eu gostei mais. <u>Comentário 2:</u> Eu gosto porque também é gira.”</p>

**Quadro 35:** Recepção infantil à actividade diário de dupla entrada.

No seguimento desta actividade, foram introduzidas as actividades de pós-leitura, que tiveram início com um trabalho de pares com o intuito de se preencher dois *boletins literários* (Anexos Q e R), um relativo ao Bobo e outro relativo ao Príncipe e à Princesa, que na história aparecem sempre como uma unidade. O preenchimento destes boletins (uma espécie de ficha escolar de notas de final de período) consistia na atribuição de uma nota aos personagens em diferentes áreas: loucura, coragem, passividade. No final dessas notas seres atribuídas elas deveriam ser justificadas, recorrendo a informação textual mas utilizando as suas próprias palavras. Atentemos na tabela 36.

Sujeitos	Recepção Infantil
A36	<p><u>Princesa e Príncipe:</u> Loucura – satisfaz – (Demos esta nota porque não são suficientemente loucos para lhe podermos dar uma nota excelente.) Coragem – Não Satisfaz (Demos esta nota porque quando souberam que o Bobo estava em apuros não o foram salvar) Passividade – Satisfaz Bastante + (Escolhemos esta nota porque eles demonstraram passividade ao mais alto nível).</p> <p><u>Bobo:</u> Loucura – Excelente (Escolhemos esta nota porque tem ideias loucas.) Coragem – Satisfaz Bastante + (Pusemos esta nota porque ele tentou passar pelo buraco da muralha, ficando lá vários dias.) Passividade – Não Satisfaz (Demos esta nota porque ele não é nada pacífico, pelo contrário, é completamente louco).”</p>

B36	<p><u>“Princesa e príncipe:</u> Loucura – Satisfaz (Nós demos-lhe satisfaz porque é uma coisa que eles interpretam muito no texto.) Coragem – Satisfaz Bastante (Nós demos-lhe satisfaz bastante porque é uma coisa que eles interpretam no texto.) Passividade – Excelente (Nós demos-lhe excelente porque é a coisa que interpretam melhor.)</p> <p><u>Bobo:</u> Loucura – Satisfaz Bastante (Nós demos-lhe Satisfaz Bastante porque no texto interpretou-a bem.) Coragem – Excelente (Nós demos-lhe Satisfaz Bastante porque no texto interpretou-a muito bem.) Passividade – Excelente (Nós demos-lhe Satisfaz Bastante porque no texto interpretou-a bastante bem.)”</p>
C36	<p><u>“Princesa e príncipe:</u> Loucura – Satisfaz (Nós demos-lhe esta nota a estas personagens porque eles não se lembravam o que era estar triste estar contente.) Coragem – Satisfaz Bastante (Resolvemos dar esta nota porque ficaram muitos dias sem o seu amigo bobo.) Passividade – Excelente (Esta nota foi dada por estarem há muitos e muitos anos juntos.)</p> <p><u>Bobo:</u> Loucura – Excelente (Nós demos esta nota porque ele só tinha ideias loucas.) Coragem – Excelente (Resolvemos dar esta nota porque ele ficou dias e dias preso num buraco.) Passividade – Satisfaz Bastante (Esta nota foi dada porque ele foi paciente quando ficou muitos dias no buraco.)”</p>
D36	<p><u>“Princesa e príncipe:</u> Loucura – Excelente (Eles são loucos porque querem ser tristes.) Coragem – Satisfaz (A princesa não teve coragem para enfrentar a vida depois do bobo desaparecer.) Passividade – Não Satisfaz (Eles não quiseram ir à procura do bobo.)</p> <p><u>Bobo:</u> Loucura – Satisfaz Bastante (Ele fugiu.) Coragem – Excelente (Viveu algum tempo sem comer.) Passividade – Satisfaz (O príncipe e a princesa não lhe davam muitas ordens.)”</p>
E36	<p><u>“Princesa e príncipe:</u> Loucura – Satisfaz Bastante (Nós escolhemos Satisfaz Bastante porque eles eram um bocado calmos, mas nem muito.) Coragem – Satisfaz (Escolhemos satisfaz porque eles não tiveram a coragem de ir procurar o bobo, mas tiveram por pouco tempo a coragem de serem tristes.) Passividade – Excelente (Escolhemos excelente porque eles não agiram quando o Bobo desapareceu.)</p> <p><u>Bobo:</u> Loucura – Excelente (Escolhemos excelente porque ele é louco ao ter ideias malucas.) Coragem – Satisfaz Bastante (Escolhemos satisfaz bastante porque ele teve a coragem de passar pelo buraco mas ele também pensava que ia passas [sem ficar preso].) Passividade – Satisfaz (Escolhemos satisfaz porque ele agia muito mas não agiu quando ficou preso.)”</p>
F36	<p><u>“Princesa e príncipe:</u> Loucura – Satisfaz Bastante (Escolhemos esta nota porque são um pouco loucos.) Coragem – Satisfaz - (Escolhemos esta nota porque eles foram pouco corajosos.) Passividade – Satisfaz Bastante (Escolhemos esta nota porque eles eram um pouco sossegados.)</p> <p><u>Bobo:</u> Loucura – Excelente (Escolhemos porque ele era muito louco.) Coragem – Satisfaz Bastante (Escolhemos porque ele teve muita coragem de ficar no buraco durante algum tempo.) Passividade – Satisfaz Bastante - (Escolhemos esta nota porque ele era só um bocado sossegado.)”</p>
G36	<p><u>“Princesa e príncipe:</u> Loucura – Satisfaz (Os príncipes não são muito loucos.) Coragem – Satisfaz + (Eles não são muito corajosos porque não fizeram nada de mais.) Passividade – Satisfaz Bastante + (Acho que eles são muito pacíficos mas não o suficiente para ter excelente.)</p> <p><u>Bobo:</u> Loucura – Excelente +++ (Ele é mesmo muito louco até se enfiou num buraco.) Coragem – Satisfaz Bastante (Ele é corajoso porque arriscou-se a ficar preso num buraco, mas não é o suficiente para um excelente.) Passividade – Não Satisfaz (Ele não pára quieto e por isso demos esta nota.)”</p>
H36	<p><u>“Princesa e príncipe:</u> Loucura – Satisfaz Bastante (Nós escolhemos Satisfaz Bastante porque eles queriam ser infelizes.) Coragem - Não Satisfaz (Nós escolhemos Não Satisfaz porque eles não fizeram nada.) Passividade – Excelente - (Nós escolhemos excelente menos porque eles não eram muito pacíficos.)</p> <p><u>Bobo:</u> Loucura – Satisfaz Bastante - (Nós escolhemos satisfaz bastante - porque ele era louco mas não muito.) Coragem – Excelente (Nós escolhemos excelente porque ele até teve coragem de se meter num buraco.) Passividade – Não Satisfaz (Nós</p>

	escolhemos não satisfaz porque ele não era muito calmo.)”
I36	<p><u>“Princesa e príncipe:</u> Loucura – Satisfaz Bastante (Porque queriam ser tristes.) Coragem - Satisfaz - (Porque queriam separar-se um do outro e para dizer isso é preciso ter coragem.) Passividade – Excelente (Porque nunca se zangaram.)</p> <p><u>Bobo:</u> Loucura – Satisfaz Bastante (Porque não queria dizer qualquer coisa.) Coragem – Excelente (Porque teve coragem de sair do castelo.) Passividade – Excelente (Era amigo de toda a gente do reino.)”</p>
J36	<p><u>“Princesa e príncipe:</u> Loucura – Satisfaz Bastante (Escolhemos esta nota porque são um pouco loucos.) Coragem - Satisfaz - (Escolhemos esta nota porque eles foram pouco corajosos.) Passividade – Satisfaz Bastante (Escolhemos esta nota porque eles participam muito nas coisas.)</p> <p><u>Bobo:</u> Loucura – Excelente (Escolhemos porque ele era muito louco.) Coragem – Satisfaz Bastante (Escolhemos porque ele teve a coragem de ficar no buraco durante algum tempo.) Passividade – Satisfaz Bastante - (Escolhemos esta nota porque ele era só um bocado sossegado.)”</p>

**Quadro 36:** Recepção infantil à actividade boletim literário.

Tal como na actividade anterior, as maiores dificuldades fizeram-se notar ao nível das justificações. Por um lado, encontramos pares que, através de processos de compreensão e inferência, foram capazes de avaliar os personagens e justificar adequadamente a sua avaliação, como é o caso, por exemplo, dos pares A36 e G36. No entanto, por outro lado, alguns pares, apesar de terem sido capazes de atribuir notas aos personagens, apresentaram justificações inadequadas, descontextualizadas e até mesmo imperceptíveis, sendo exemplo disto os pares B36 e C36, entre outros.

Aconteceram ainda duas outras situações problemáticas ao nível das justificações: em alguns casos (por exemplo, no caso do par D36) o significado do vocábulo “passividade” não foi compreendido pelos alunos o que originou uma avaliação e uma justificação completamente inadequadas; num outro caso, o par I36 apresentou factos que não faziam parte da história para justificar a sua avaliação.

Como última actividade, optamos por uma actividade de escrita. Tendo dado aos alunos duas frases, “Era uma vez um Bobo e uma Princesa...” e “e foram todos jantar ao melhor restaurante do Reino”, estes deveriam escrever uma história que se iniciasse e terminasse com as mesmas. Pretendíamos que os alunos tivessem a capacidade de perceber o indício de desconstrução presente nestas duas frases, e de o relacionar

com o trabalho feito ao longo do estudo desta obra, no sentido de criar um texto dentro desta mesma lógica. Os textos criados estão compilados na tabela 37, abaixo apresentada.

Sujeitos	Recepção Infantil
A37	<p><i>“O nome da princesa</i></p> <p><i>Era uma vez uma princesa e um Bobo . Numa tarde o Bobo organizou o espectáculo para a princesa, o príncipe e a corte. Passaram essa tarde a rir com as palhaçadas do Bobo. Nessa noite a princesa lembrou-se que todos tinham um nome mas ela não.</i></p> <p><i>- Tenho de arranjar um nome, mas muito bonito. – disse a princesa.</i></p> <p><i>A princesa pensou e pensou, mas não arranjou nenhum.</i></p> <p><i>Na manhã seguinte a princesa contou ao príncipe o que se tinha passado.</i></p> <p><i>- Vai ao Bobo e pede-lhe a lista de nomes. – disse o príncipe.</i></p> <p><i>A princesa assim o fez, mas quando leu aquilo tudo, nada lhe agradou. Ela lembrou-se que todos diziam que ela era linda, então pensou:</i></p> <p><i>- Linda, Lindi, Lindis, Lindisse! – exclamou ela toda animada.</i></p> <p><i>Contou a toda a gente que se chamava Lindisse.</i></p> <p><i>A princesa, quer dizer a Lindisse, convidou o príncipe e o Bobo para festejar e foram todos jantar ao melhor restaurante do Reino.”</i></p>
B37	<p><i>“Era uma vez uma princesa e um bobo que se apaixonaram e casaram-se.</i></p> <p><i>Um dia depois do casamento eles acordaram, foram tomar o pequeno almoço e nas tostas estava um bicho malcheiroso, feio, pegajoso, que o Bobo nem olhar para as tostas podia.</i></p> <p><i>- Já não quero comer mais princesa, está aqui um bicho enorme.</i></p> <p><i>E foi então que o bicho começou a falar com ele e disse-lhe:</i></p> <p><i>- Olá, eu sou um bicho mágico, posso falar o que me apetecer.</i></p> <p><i>- Que fixe! – disse o Bobo.</i></p> <p><i>- Até te posso transformar num cavalo, queres?</i></p> <p><i>- Não, não, isso seria horrível!</i></p> <p><i>À tarde, o Bobo e a Princesa foram almoçar e o bicho fez uma magia para ele desaparecer. A Princesa preocupou-se com ele, mas não o encontrou.</i></p> <p><i>Na manhã seguinte, o Bobo apareceu no sofá a dormir profundamente. A Princesa acordou e viu-o no sofá.</i></p> <p><i>- Porque será que ele hoje apareceu e ontem estive toda a noite à espera e ele não apareceu.</i></p> <p><i>O Bobo acordou e perguntou:</i></p> <p><i>- Onde estou?</i></p> <p><i>- Estás em casa e para comemorar vamos jantar.</i></p> <p><i>E foram todos jantar ao melhor restaurante do Reino.”</i></p>
C37	<p><i>“Era uma vez uma Princesa e um Bobo que eram namorados e um dia decidiram ir ao cinema e foram ver o “Homem-aranha 3”, que saiu há pouco tempo.</i></p> <p><i>Eles ao chegar ao Centro Comercial estiveram um bocado a namorar .</i></p> <p><i>No final do filme foram os dois jantar ao melhor restaurante do Reino.”</i></p>
D37	<p><i>“Era uma vez um bobo e uma princesa que foram passear a um jardim e encontraram lá um aldeão.</i></p> <p><i>- Donzela, como vos chamais?</i></p> <p><i>- Chamo-me Muriel Clarisse, e vós?</i></p> <p><i>- Chamo-me Simão.</i></p> <p><i>Já no palácio, o bobo disse ao rei Joaquim que a filha, Muriel Clarisse, tinha estado com o aldeão Simão. O rei não gostou nada e, muito zangado, proibiu a filha de ver o aldeão Simão.</i></p> <p><i>Muriel Clarisse queria ver Simão e, sabendo que seu pai estava a dormir, saiu para o ver.</i></p> <p><i>Quando chegou viu que seu pai, o rei Joaquim, queria falar com ela.</i></p> <p><i>- Perdoai-me filha!</i></p> <p><i>- Está bem majestade!</i></p> <p><i>E foram todos jantar ao melhor restaurante do Reino.”</i></p>

E37	<p>“Era uma vez uma princesa e um bobo. A princesa chamava-se Marien e o bobo chamava-se Anderson. Um dia a princesa esbarrou-se contra um príncipe chamado Mário. Eles apaixonaram-se e a Marien foi contar ao Anderson, o bobo. Ele ficou muito contente e transformou-se no verdadeiro rei, o pai dela. As lágrimas salgadas correram pelo rosto da Marien e o pai sorriu para os dois. A Marien e o Mário casaram-se e tiveram quatro filhos, o Mariodo, a Maria, a Marta e o Álido e foram todos jantar ao melhor restaurante do Reino.”</p>
F37	<p>“Os príncipes Era uma vez uma princesa e um bobo que viviam num palácio muito longínquo sem ninguém, deserto. Até que um dia lá estava a bela princesa à janela, e ouviu um cavalo. De repente olhou para a frente e viu um príncipe belo num cavalo branco, e mal olhou para ela foi logo amor à primeira vista, e disse: - Minha princesa aceita ir comigo ao baile de máscaras? - Mas é claro que sim! E lá foram eles. Quando chegaram o príncipe perguntou: - Minha princesa dá-me a honra desta dança? - Mas é claro, meu príncipe! Eles estavam quase a beijar-se quando tocou o despertador. - Mãe, que horas são? - São horas de irmos jantar. E lá foram todos jantar ao melhor restaurante do Reino.”</p>
G37	<p>“Era uma vez uma princesa e um bobo. E porquê um bobo? Não devia ser um príncipe? Pois é, o bobo tinha traído o seu leal amigo príncipe. Mas porquê? Porque a princesa e o bobo deviam ser amigos e não amantes. Pois é, mas eles confundiram isso porque uma bruxa transformou o príncipe no bobo e o bobo no príncipe. Mas quem é essa bruxa? Calma, mais para a frente já vão descobrir. Só que a princesa não sabia de nada. E não é que a bruxa era a sua melhor amiga, a aia. Mas porquê? Porque ao ficar com o bobo fazia mais sentido. E o príncipe era sem dúvida muito mais inteligente que o bobo. Quando a princesa descobriu o que se passava fez os feitiços da coruja rainha e trocou-os. Já a aia foi para as masmorras e acabou lá o resto dos seus dias. Ficaram de novo casados, o príncipe e a princesa, e o bobo ficou de novo o leal amigo do casal e foram todos jantar ao melhor restaurante do Reino.”</p>
H37	<p>“Era uma vez uma princesa e um bobo que eram muito amigos. A princesa estava à espera do príncipe que tinha ido “visitar”, isto é, levar um ramo de flores ao seu falecido avô, D. Afonso Henriques. D. Sancho I, o pai do príncipe, disse: - Quero que o bobo vá reservar a melhor mesa no restaurante “Pague muito, coma pouco”. O bobo disse: - O restaurante chama-se “Pague pouco, coma muito”. - Ah, então já não gosto do nome. Vamos mas é todos jantar ao melhor restaurante do Reino. - Está bem – disse a princesa. Nesse mesmo momento o príncipe desceu as escadas e disse: - Também concordo, vamos jantar ao melhor restaurante de Bragara. - Mas é Braga – disse a princesa. - Pois, desculpa, estou meio confuso. - Agora vamos todos jantar... – disse a princesa. - ...ao melhor restaurante do reino de Braga – disse o D. Sancho I. . E foram todos jantar ao melhor restaurante do reino.”</p>
I37	<p>“Um grande encontro Era uma vez uma princesa e um bobo, ela chamava-se Muriel e ele era o Plopidas. Um dia, quando a princesa saiu do palácio foi dar um passeio pelo bosque e... - Olá, como é que te chamas? - Sou o príncipe Mimosa! E tu? - Eu sou a princesa Muriel! - Queres ir dar um passeio para nos conhecermos melhor e depois levo-te a casa, está bem? - Mas eu não vivo numa casa, vivo num palácio! - O quê, és rica?! - Sim sou! - Então podemos ir para um restaurante jantar? - Sim. E posso convidar um amigo meu?”</p>

	<p>- Sim, podes. Fixe! E foram todos jantar juntos ao melhor restaurante do Reino.”</p>
J37	<p>“Era uma vez uma princesa e um bobo que queriam fazer uma viagem. Eram amigos desde a infância e queriam fazer qualquer coisa. Um dia, estavam os dois no palácio e decidiram ir dar um passeio perto do lago. A princesa chamava-se Lidie e o bobo chamava-se Bôbô. A Lidie sentou-se numa pedra, olhou para trás e viu um príncipe lindo, num cavalo branco.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem és tu? – perguntou Lidie.</li> <li>- Sou o príncipe Didie, e tu?</li> <li>- Eu sou Lidie, a princesa. Este é o meu amigo Bôbô, o bobo.</li> </ul> <p>Os dois apaixonaram-se instantaneamente. Foi amor à primeira vista. Didie e Lidie casaram e convidaram toda a gente para ir jantar ao melhor restaurante do reino.”</p>
K37	<p>“Era uma vez uma princesa e um bobo que estavam a passear pela floresta. E, de repente, apareceu um príncipe a cavalgar por lá. E este disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Olá! Chamo-me Macaxicocapixakico.</li> <li>- Olá! Chamo-me Macaxicocapixakica. Que coincidência!</li> <li>- Pois é! – retorquiu o Macaxicocapixakico.</li> <li>- Olha, trata-me por Pixa e, se não ter importares, começo a chamar-te Xaki.</li> </ul> <p>De repente, a princesa caiu do cavalo e ficou presa a uma árvore de cabeça para baixo e disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A minha saia levantou-se!!</li> <li>- As tuas cuecas são giras, cor de rosa, às vaquinhas! - disse o Xaki.</li> <li>- Vou andando! – disse o Xaki</li> <li>- Eu também vou! – disse a Pixa</li> <li>- Ah! Não queres ir jantar comigo ao restaurante “Osso de olhos azuis”? Ali na toca do coelho de olhos azuis.</li> <li>- Está bem! – disse o Xaki.</li> </ul> <p>E foram todos jantar ao melhor restaurante do reino.”</p>
L37	<p>“Era uma vez uma princesa e um bobo. A princesa chamava-se Xaxexixoxu e o bobo chamava-se Bombo. A princesa Xaxexixoxu e o bobo Bombo gostavam de passear pela cidade. Gostavam de ir às compras e comprar goluseimas, revistas, jornais, roupa... Também gostavam muito de festas.</p> <p>O que eles gostavam menos era de almoçar e jantar em casa, gostavam sempre de almoçar e jantar fora.</p> <p>Foram almoçar ao MacDonaldis e comeram quase tudo de lá. Ao sair da porta conheceram um príncipe chamado Balado, que fazia caretas e dizia piadas.</p> <p>Mais à noite, estavam com muita fome e foram todos jantar ao melhor restaurante do reino.”</p>
M37	<p>“Uma gargalhada Era uma vez uma princesa e um bobo. O bobo animava a princesa fosse onde fosse, mas a princesa não se ria. Ela queria rir-se e por isso foi à Floresta da Voz. Lá encontrou a Fada da Voz que disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que precisas para a tua voz?</li> <li>- Preciso de alguma coisa que me faça rir.</li> <li>- Isso arranja-se, só que não é aqui, é na Floresta das Gargalhadas.</li> </ul> <p>Na Floresta das Gargalhadas a princesa perguntou à Fada das Gargalhadas o que lhe fazia rir e a fada disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- És uma princesa e o bobo tem que te fazer rir.</li> <li>- Ele diz que não é engraçado e não consegue fazer-me rir.</li> <li>- Então o pó das gargalhadas vai fazer isso.</li> </ul> <p>A princesa cheirou o pó e esforçou-se para rir mas não conseguiu. O bobo tentou animá-la e ela deu a maior gargalhada alguma vez dada. Para comemorar foram jantar ao melhor restaurante do reino.”</p>
N37	<p>“Tomb Rider Era uma vez uma princesa e um bobo que eram muito amigos um do outro. Um dia foram os dois passear pela montanha com um amigo, o André, o explorador. Quando partiram levaram uma mochila com comida, água, uma caixa de primeiros socorro. Primeiro passaram por um vale lindíssimo, depois por rochas e rochas, depois chegaram à planície Monstro Pedro e à casa do André e da Lara Croft. Eles pegaram nas armas e prepararam-se . Apareceram 30 monstros e eles venceram-nos. Finalmente chegaram à casa deles [da princesa e do bobo]. De seguida foram todos ao melhor restaurante do reino.”</p>

O37	<p><i>“Era uma vez uma princesa e um bobo que viviam no mesmo castelo. O bobo vivia num quarto muito pequeno, enquanto a princesa vivia num quarto enorme. Um dia, a princesa foi para a varanda e, de repente, apareceu uma águia enorme e levou-a pelo ar, só parou numa enorme montanha e entrou numa gruta muito escura e húmida.</i></p> <p><i>O bobo, que viu aquilo, montou-se num cavalo e foi pela montanha acima e, no fim, chegou à gruta, pegou na princesa, olhou para a entrada da gruta e viu a águia a voar em direcção à gruta. Ele correu e chegou ao reino e foram todos jantar ao melhor restaurante do reino.”</i></p>
P37	<p><i>“Era uma vez uma princesa e um bobo que estava sempre muito ocupado. Ele chamava-se Pido Pido porque estava sempre a animar as pessoas. Ele não era malcriado: se lhe pediam para fazer qualquer coisa ele fazia, dizia olá a toda a gente, etc...</i></p> <p><i>No dia dos seus anos ninguém lhe ligava. Parecia que ninguém o conhecia. Mas, à noite, fizeram-lhe uma grande surpresa: cantaram-lhe os parabéns e foram todos jantar ao melhor restaurante do reino.”</i></p>
Q37	<p><i>“A festa de anos da Leonor</i></p> <p><i>Era uma vez uma princesa e um bobo que estavam a jantar no palácio. O rei ainda estava a acabar de tomar banho. Certo dia, apareceu um gatinho no jardim do palácio. A princesa foi dar um passeio ao jardim.</i></p> <p><i>Ah! Já me tinha esquecido de apresentar as personagens! A rainha chama-se Letícia, a princesa chama-se Leonor. O pai chamava-se Luís.</i></p> <p><i>Quando a princesa Leonor fez anos, o pai e a mãe levaram-na à Bracalândia. No fim da festa, a mãe da Leonor deixou-a ficar com o gatinho que tinha encontrado no jardim. Foi o melhor presente que recebeu.”</i></p>
R37	<p><i>“Era uma vez uma princesa e um bobo que estavam no palácio real da Conchichina, onde os bobos são os melhores do reino. Só que lá não havia bem uma monarquia mas antes uma Monarquia Ditadura e os bobos faziam-se passar por burros e então, às vezes, até diziam:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Oh!Oh! O rei está a fazer muito! Yuppi!</i></li> <li>- <i>Deves estar louco. Daqui a um bocado decapito-te...</i></li> </ul> <p><i>O bobo ficou de rastos. A princesa viu e disse:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Queres ir jantar fora. Sabes, o meu pai é um bocado insensível. Espera aí, vou chamar o príncipe.</i></li> </ul> <p><i>Primeiro foram à discoteca, depois a um bar e, ainda, ao salão de jogos, onde jogaram bilhar e matrecos. Depois foram ao hipermercado comprar Barbies e carrinhos para o príncipe que já tinha 30 anos e depois foram todos jantar ao melhor restaurante do reino.”</i></p>
S37	<p><i>“Era uma vez uma princesa e um bobo que gostavam um do outro mas a princesa era obrigada a casar com um príncipe, mas não gostava dele.</i></p> <p><i>A princesa fugiu do reino com o seu gato Micas.</i></p> <p><i>O bobo ficou muitos dias sem a ver e ficou preocupado. Quando se encontraram casaram-se e ficaram felizes para sempre. O bobo, como era rico, levou-a a jantar ao melhor restaurante do reino.”</i></p>

**Quadro 37:** Recepção infantil à actividade de escrita criativa.

A observação atenta destes resultados dá-nos a conhecer, de uma forma geral, quatro realidades distintas. Deparamo-nos com textos bem escritos, coerentes e até com uma boa dose de imaginação, como é o caso do texto do sujeito A37, mas que não correspondem às expectativas de desconstrução anteriormente enunciadas. Por outro lado, encontramos textos que, não mostrando uma capacidade imaginativa tão elaborada, se limitam a repetir lugares comuns da literatura infantil, como por exemplo, os textos dos sujeitos D37 e J37. Encontramos ainda textos que

apresentam um certo grau de desconstrução, mas apenas em alguns curtos momentos, como é o caso dos textos B37, M37 e S37. Por fim, encontramos textos efectivamente desconstrutores que jogam com processos de humor e com marcas de oralidade ao jeito da história analisada. Estes são textos que desconstroem as figuras do príncipe, da princesa, do bobo e até das aias, brincando com a noção de realeza e com a postura dos seus pertencentes, sendo estes colocados em situações verdadeiramente embaraçosas, como no caso do texto K37. Para além deste último, são exemplo destes textos os produzidos pelos sujeitos G37, I37 e L37.

Atente-se, no entanto, no texto Q37 que apresenta ideias muito confusas e frases que não se relacionam de forma coerente.

Em jeito de conclusão relativamente ao trabalho realizado com esta história, parece-nos que se a desconstrução foi, de um modo geral, facilmente percepcionada pelos alunos aquando da leitura da história, a aplicação desta na construção de textos da sua autoria já colocou maiores dificuldades, tendo, em muitos casos, os alunos sido incapazes de o fazer. Note-se, também, que mais uma vez, os alunos mostraram sentir dificuldades ao nível da elaboração de comentários livres, como já tínhamos notado no estudo realizado com outros textos deste projecto.

### **1.5. Análise comparativa dos questionários inicial e final**

O preenchimento de um breve questionário inicial (Anexo S) e de um final (Anexo T) visou servir de referência a esta investigação, permitindo-nos procurar perceber a evolução que os membros desta turma investigada sofreram ao nível da sua compreensão e capacidade de trabalho com obras de literatura de potencial recepção infantil de natureza metaficcional.<sup>33</sup>

O questionário inicial teve como objectivos específicos principais auscultar os hábitos e gostos de leitura/audição de literatura infantil por

---

<sup>33</sup> Os anexos U e V apresentam gráficos com os resultados quantitativos obtidos em diversas questões.

parte dos membros da turma em análise, e perceber se estes já tinham contactado com textos de natureza metaficcional, mesmo que esse contacto não tenha sido feito de forma sistemática e consciente.

Uma análise das respostas às questões 1, 2 e 3 do questionário inicial (Anexo S) mostra-nos que este grupo de alunos está acostumado a ler e a ouvir contar histórias<sup>34</sup>, mas que, no entanto, não está acostumado a contá-las, o que comprovamos mais tarde quando lhes pedimos, pela primeira vez, que fizessem um reconto. Os resultados mostram-nos que 16 em 20 alunos costumam ouvir contar histórias, e todos costumam lê-las. Porém, apenas 9 dos vinte afirma contar histórias e apenas um confirma esta realidade na resposta seguinte, onde assume contar histórias aos seus familiares de mais tenra idade.

Tendo o nosso universo em análise afirmado contactar habitualmente com literatura, procuramos com a questão seguinte perceber que tipo a que tipo de literatura se referiam nas questões anteriores. Todos os alunos responderam que as histórias que liam são aventuras, tendo também sido referidas, com uma certa insistência, histórias de terror e de fantasia, sendo que nos parece que esta preferência se deve à sua faixa etária. Com menos representação, foram referidas histórias que tratam de temas mais próximos da realidade que os rodeia (como é o caso das rotinas diárias, dos problemas dos adolescentes, etc), as comédias, os romances e as lendas. Ao olharmos para estes resultados parece-nos que, de uma forma geral, a literatura com a qual contactam é literatura adequada à sua faixa etária, pelo menos, no que diz respeito aos temas tratados.

Porém, não nos foi possível avaliar, neste momento, o grau de qualidade literária das mesmas, não sendo também esse o objectivo da nossa questão, tendo servido esta de introdução à questão 5, onde perguntamos aos alunos se conheciam histórias que falassem de si mesmas. Aquando da leitura do questionário, antes do seu preenchimento, esta questão necessitou de uma explicação prévia, onde a professora

---

<sup>34</sup> Realidade que verificamos também ao longo da aplicação das actividades em contexto sala de aula.

procurou explicitar o que se pretendia auscultar com esta questão, tendo todos os alunos afirmado tê-la entendido. No entanto, embora um maior número de alunos, 11 em 20, tenha respondido que conhecia histórias desta natureza (Anexo S), a verdade é que a contra pergunta que colocamos logo de seguida nos mostrou que tinha havido uma falha de compreensão da sua parte: todas as histórias que apresentaram como exemplo são histórias de natureza biográfica ou que nos contam determinados factos históricos, o que nos parece indiciar que os alunos interpretaram o vocábulo história enquanto disciplina das ciências sociais, e não como produto literário.

No seguimento deste questionário, perguntamos aos alunos na questão 6 se achavam que aprendiam algo com as histórias, tendo que justificar a resposta se respondessem que sim. A maioria, 19 em 20 alunos, respondeu que aprendia com as histórias, porém, no que diz respeito àquilo que aprendiam, uma grande percentagem dos inquiridos deu respostas ligadas a questões de valores, afirmando que aprendiam a ser amigos, a não responder aos outros, a ser bem educado, a escrever melhor e a não dar erros, etc. Apenas três alunos deram respostas de ordem mais estética, embora estas tenham sido um pouco vagas. Afirmaram que as histórias tinham mensagens e que os ajudavam a entrar no mundo da fantasia e da imaginação para conhecer melhor o mundo mágico das aventuras. Esta discrepância parece-nos indiciar determinadas práticas pedagógicas associadas a uma visão pedagógica e moralista da literatura, que a olha como fonte de lições de moral e como pretexto para o ensino de conhecimentos de natureza gramatical.

Por último, os alunos foram confrontados com uma questão que lhes perguntava o que era para eles uma boa história. Mais uma vez, e à semelhança do que aconteceu na questão anterior, as respostas direccionaram-se para textos de uma natureza mais pedagógico-didáctica, textos que os alunos descreveram como sendo textos que explicam bem, que lhes ensinam alguma coisa e que estão escritos correctamente. Só depois surgem, em número bem mais reduzido, as referências a textos

divertidos, de acção, aventura e de terror. Apenas um dos inquiridos deu uma resposta mais pessoal e de natureza estética porque resultante da sua relação com os próprios textos, afirmando que uma boa história é aquela que não lhe sai da cabeça por ter gostado tanto dela. Através destes resultados podemos concluir que, na nossa opinião, a fruição estética é posta de lado em detrimento de uma visão claramente pedagógica e moralista da literatura que, afirmamos mais uma vez, nos parece ser produto de determinadas práticas pedagógicas já acima enunciadas, assim como da utilização habitual do manual escolar que, como também já explanamos, se escapa de um efectivo trabalho com a literatura.

Por sua vez, com a aplicação do questionário final pretendemos perceber a existência ou não de uma evolução ao nível do olhar dos inquiridos sobre a literatura, e mais concretamente, sobre a literatura metaficcional, assim como auscultar a pertinência deste projecto de mestrado para os alunos envolvidos.

Todos os alunos afirmaram terem gostado das histórias que leram e trabalharam sendo que as obras *A ilha das Palavras* e *O menino escritor*, foram as suas predilectas. Três alunos afirmaram ter gostado de todas, dois preferiram o texto *Uma história que começa pelo fim*, e um a *História de um segredo*. Curiosamente nenhum aluno afirmou ter como preferida *A maior flor do mundo*, de José Saramago, facto que achamos dever-se à sua natureza ambivalente e ao seu cunho fortemente desconstrutor e reflexivo, a que os alunos não estão ainda habituados e que, não rejeitando, também não assumem como totalmente seu.

No que diz respeito à justificação da escolha das suas obras predilectas, ao contrário do que tinha acontecido no questionário inicial, os motivos apontados já não são tanto de ordem pedagógico-didáctica, embora alguns alunos tenham escolhido as obras em função das actividades realizadas com estas, mas de ordem mais estética: foram apontadas como justificação algumas especificidades das obras, como a relação que o narrador estabelece com o leitor, ou a identificação do leitor com a personagem principal da história. Estas respostas parecem-nos

diagnosticar uma relação mais efectiva e afectiva com o texto literário, constituindo este facto, em nosso entender, uma evolução relativamente à fase anterior à aplicação do projecto.

O questionário prosseguiu sendo os alunos interrogados acerca do que aprenderam com as novas histórias com as quais contactaram. Muitas das justificações dadas prenderam-se com questões de natureza metaficcional, pois os alunos afirmaram que agora percebiam melhor como se fazia uma história e o que era necessário para se ser escritor, assim como tinham aprendido a lidar melhor com os livros, tendo mesmo afirmado que tinham alterado os seus hábitos de leitura pois tinham passado a gostar mais de ler. No entanto, continuaram a aparecer respostas de índole mais pedagógica ligadas à apreensão de novo vocabulário e à moralidade das histórias. Pensamos, no entanto, que os alunos se mostraram mais alerta para as questões estéticas da literatura, tendo o contacto com os textos metaficcionais, na nossa opinião, surtido alguns efeitos.

Procurando verificar as respostas possivelmente dadas à questão anterior, desenhamos a questão 3, onde perguntamos aos alunos se achavam que as histórias lidas os ajudavam a criar histórias e lhes pedimos que justificassem as suas respostas. Todos os alunos responderam que sim, no entanto, as justificações constituíram um certo problema. Mais uma vez, e tal como verificamos ao longo da aplicação do projecto em contexto sala de aula, os alunos apresentam algumas dificuldades ao nível dos “porquês” e dos “comos” das questões, habilidades que não são trabalhadas nem pelos questionários dos manuais escolares, nem, na maioria das vezes, são tidas em conta nas práticas pedagógicas. Os alunos sabiam que tinham aprendido algo que os ajudava a construir melhores histórias mas, alguns deles, não conseguiram explicar porquê, dando respostas vagas e até mesmo descontextualizadas. Porém, alguns alunos foram capazes de justificar as suas respostas utilizando para tal argumentos válidos: afirmaram que um melhor conhecimento das categorias da narrativa e da estrutura do texto narrativo os ajudou a

construir histórias e que o contacto com novas obras é sempre útil porque aumenta a sua criatividade e imaginação, inspirando-os.

Por último, perguntámos aos alunos se as histórias que costumavam ler eram semelhantes às que tinhamos lido no decorrer deste processo. Surpreendentemente, o número de alunos a responder afirmativamente foi maior, 11 em 20, no entanto, as justificações dadas comprovaram uma falha de compreensão, pois os alunos afirmaram que estas eram iguais porque tinham personagens, locais, principalmente associadas aos contos de fadas, que se repetiam, porque não eram muito grossos, ou então, limitaram-se simplesmente a confirmar a semelhança sem dar qualquer justificação para o facto. Apenas um inquirido deu uma justificação adequada à questão, pois afirmou que estes textos eram semelhantes ao Shrek, mostrando ter compreendido a natureza reflexiva e desconstrutora dos textos metaficcionais. Relativamente aos alunos que responderam negativamente, muitas das suas respostas são também, em diversos casos, apenas uma confirmação da falta de semelhança entre as histórias que costumam ler e as trabalhadas no projecto, sendo poucos os alunos que apresentam questões de natureza metaficcional para justificar a diferença. Alguns alunos justificaram também esta diferença com o facto das obras abordadas no projecto serem mais divertidas e de apelarem mais à imaginação.

Por tudo o que foi dito anteriormente, pensamos poder afirmar que se notou uma evolução evidente principalmente ao nível da percepção e compreensão do texto narrativo, tanto da sua estrutura como do seu conteúdo, facto que pensamos dever-se à natureza metaficcional das obras abordadas, no entanto, continuam a notar-se algumas falhas de compreensão e, principalmente, algumas dificuldades de justificação, que, em nosso entender, necessitavam de um trabalho mais longo e sistemático para se poderem desenvolver, no entanto, esse não foi possível devido ao facto deste projecto estar delimitado em termos temporais. Porém, pensamos que os alicerces foram construídos e poderão ser, por um lado, uma base para um futuro desenvolvimento autónomo destas capacidades

por parte dos intervenientes neste projecto, mas também poderão servir de suporte para um possível estudo mais prolongado no tempo e alargado a outras tipologias textuais.



## **CONCLUSÕES**

---

“É preciso fixar as coisas e  
depois deixar de as ver e  
esperar que elas nos entrem  
pelos olhos dentro.”  
(Magalhães, 2004:16)



Após análise cuidada dos resultados obtidos com a intervenção da parte prática deste projecto de mestrado em contexto de sala de aula, concluímos, em traços gerais, que o contacto com obras de literatura infantil de natureza metaficcional é claramente frutífero, visto que os alunos aderiram e identificaram-se com os textos, produziram trabalhos bastante interessantes baseados nos mesmos e desenvolveram progressivamente competências que podem ser comprovadas através dos resultados (tanto escritos como orais) anteriormente apresentados e analisados.

No entanto, inicialmente, notámos que os alunos não estavam habituados a contactar com este tipo de literatura e a trabalhá-la de forma integrada e diversificada. Notava-se uma acentuada presença do manual escolar e das práticas que este perpetua. Porém, nesta turma em concreto era notório o trabalho realizado ao nível da escrita criativa, para a qual os alunos mostravam estar predispostos.

Deste modo, através do contacto com textos de natureza metaficcional, os alunos parecem ter desenvolvido não só conhecimentos específicos acerca da literatura partindo da mesma, mas também se envolveram afectiva e criativamente com ela, resultando este envolvimento, a nosso ver, numa efectiva experiência de aprendizagem e desenvolvimento de um leitor mais crítico e competente.

Tendo os resultados obtidos nesta aplicação prática sido, a nosso ver, francamente positivos, sentimo-nos encorajados para, futuramente, ampliar este projecto no que diz respeito, principalmente, às tipologias textuais envolvidas, procurando perceber de que forma é que os textos poéticos e dramáticos de literatura infantil de cariz metaficcional podem igualmente contribuir para a formação de leitores mais competentes, capazes de ler o mundo de forma menos ingénua.



## **BIBLIOGRAFIA**

---



## Bibliografia Activa

- ARAÚJO, Rosário Alçada (2006) *O menino escritor*. Lisboa: QuidNovi.
- COTRIM, João Paulo (2003) *História de um segredo*. Porto: Edições Afrontamento.
- LETRIA, José Jorge (2005) *A ilha das palavras*. Lisboa: Oficina da Palavra.
- PINA, Manuel António (2002) *Histórias que me contaste tu*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- SARAMAGO, José (2001) *A maior flor do mundo*. Lisboa: Caminho.

## Bibliografia Passiva

- **A formação de leitores e a literatura**

- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de (1974) “o texto literário e os seus códigos”, in *Colóquio Letras*, nº21 (Setembro de 1974), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 23-33.
- (2001) *Teoria e Metodologias Literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.
- (2002) *Teoria da Literatura*. (8ª edição) Coimbra: Livraria Almedina.
- ANTÓNIO MAYORAL, José (Ed.) (1987). *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid: Arco / Libros.
- AZEVEDO, Fernando (2002) *Texto Literário e Ensino da Língua: a Escrita Surrealista de Mário Cesariny*. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos Humanísticos.
- (2003a) “A maior flor do mundo de José Saramago. Reflexão metatextual acerca do texto literário para a infância”, in *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, pp. 94-98.
- (2006a) *Literatura infantil e leitores. Da teoria às práticas*. Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna – Universidade do Minho.
- (2006b) *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: LIDEL.
- ALEXANDER, Roberta; LOMBARDI, Jan (2001) *A community of readers. A thematic approach to reading*. USA: Longman.
- BAKHTIN, Mikhail (1992) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- CAVALCANTI, Joana (2004) *Caminhos da literatura infantil e juvenil. Dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: Paulus.
- CERRILLO, PEDRO; GARCIA PADRINO, Jaime (2002) *Presente y futuro de la literatura infantil*. Castilla La-Mancha: Publicaciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- CERRILLO, Pedro; YUBERO, Santiago (coord.) (2003) *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- CERRILLO, Pedro C. (2006) "Literatura infantil e mediação leitora", in Fernando Azevedo (coord.) *Língua Materna e Literatura infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: LIDEL, pp. 33-46.
- CERVERA, Juan (1991) *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- CHAPA EULATE, Victoria (2000) "Presente y futuro de la literatura infantil e juvenil", in Pedro Cerrillo e Jaime Garcia Padrino, *Presente y futuro de la literatura infantil*. Castilla La-Mancha: Publicaciones de la Universidad de Castilla- La Mancha, pp. 101-109.
- CHARLES, R. Cooper (ed.) (1985) *Researching response to literature and the teaching of literature*. New Jersey: Ablex.
- COLOMER, Teresa (1995) "La adquisición de la competencia literária", in *Textos*, 4, Barcelona: Graó Educación.
- (1998) *La formación del lector literário. Narrativa infantil y juvenil actual*, Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruipérez.
- (1999) *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Madrid: Síntesis.
- CULLER, Jonathan (2004) *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Critica.
- DAGOBERTO, Buim Arena (2005) "Para ser leitor no século XXI", in Ana Cláudia Sousa, Ana Maria menin, Renata Junqueira de Souza, *Nas teias do saber. Ensaio sobre leitura e letramento*. São Paulo: MeioImpresso Produções, pp. 21-30.
- DIOGO, Américo António Lindeza (1994) *Literatura Infantil, história, teoria, interpretações*. Porto: Porto Editora.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes (1990). "Agora não posso. Estou a ler.", in *Revista Portuguesa de Educação*, vol.3, nº3, Braga: Instituto de Educação/ Universidade do Minho, pp. 115-127.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade (2000) *A construção escolar da comunidade de leitores. Leituras do manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- ECO, Umberto (1989) *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Lisboa: Difel
- (1993) *Lector in fabula. Leitura do texto literário*. Lisboa: Editorial Presença.
- (1994) *Seis passeios nos bosques da ficção*. Lisboa: Difel.
- (2002) *Sobre Literatura*, Lisboa: Difel.
- GÓMEZ DEL MANZANO, Mercedes (1988) *El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX. Incidencias en el desarrollo de la personalidad del niño lector*, Madrid: Narcea.
- HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne (2000) *Strategies that work. Teaching comprehension to enhance understanding*. Portland: Stenhouse Publishers.
- HOURIHAN, Margery (1997) *Deconstructing the hero. Literary theory and children's literature*. London and New York : Routledge.
- ISER, Wolfgang (1980) *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- JACKOBSON, Roman (1963) *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit.
- JAN, Isabelle (1985) *La Littérature Enfantine*. Paris: Les Éditions Ouvreire.

- JAUSS, Hans Robert (1978). *Pour une herméneutique littéraire*, Paris: Gallimard.
- JOLIBERT, Josette (2003). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições Asa.
- LOTMAN, Iuri (1978). *A estrutura do texto artístico*, Lisboa: Estampa.
- KEEN, Dennis (1997) *Reading in community. Exploring individual, social, and global issues*. USA: HarcourtBrace College Publishers.
- KRISTEVA, Júlia (1980) *História da linguagem*. Lisboa: Edições Setenta.
- LLUCH, Gemma (1998) *El lector model en la narrativa per a infants i joves*, Barcelona: Ediciones Aldeã Global.
- (2003) *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MACHADO, Ana María; MONTES, Graciela (2003) *Literatura Infantil. Creación, censura y resistencia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- MAIA, Gil (2002) “O visível, o legível e o invisível”, in *Revista Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, nº10, Porto: Campo das Letras, pp. 3-8.
- (2003) “Entrelinhas: quando o texto também é ilustração”, in Fernanda L. Viana, Marta Martins, Eduarda Coquet, *Leitura, literatura Infantil e Ilustração*, Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, pp. 145-155.
- MANGUEL, A. (1998) *Uma história da leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- MEIRELES, Cecília (1984) *Problemas da literatura infantil*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- MENDONZA FILLOLA, Antonio (1998) *Conceptos Clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Universitat de Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, ICE.
- (2001) *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2004) *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- (2005) “La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil”, in M<sup>a</sup>Carmen Utanda Higuera, Pedro Cerrillo, Jaime Garcia Padrino, *Literatura infantil y educación literaria*. Castilla La-Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- METCALF, Eva-Maria (1997) “The changing status of children and children’s literature”, in Sandra L Beckett, *Reflections on change: children’s literature since 1945*. Westport: Greenwood Press, 49-55.
- MODESTO, António (2000) “Á conversa com André Letria”, in *Revista Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, nº4, Porto: Campo das Letras, pp. 7-13.
- RAPHAEL, Taffy E.; PARDO, Laura S. & HIGHFIELD, Kathy (2002) *Book club. A literature-based curriculum*. Lawrence: Small Planet Communications.
- ROSENBLATT, Louise M. (1978) *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- (1985) “The transactional theory of the literary work: implications for research”, in R. Cooper Charles (ed.) *Researching response to literature and the teaching of literature*. New Jersey: Ablex, pp. 33-53.
- SARDINHA, Maria da Graça (2007) “Formas de ler: ontem e hoje” in Fernando Azevedo (Coord.), *Formar Leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: LIDEL, pp.1-7.
- SCHOLES, Robert (1991). *Protocolos de leitura*, Lisboa: Edições 70.
- SEARLE, John R. (1987) *Speech acts. An essay in the philosophy of language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SHAVIT, Zohar (2003) *Poética da literatura para crianças*, Lisboa: Caminho.
- SILVA, Sara Reis da (2003) “Das palavras às ilustrações: uma leitura de *O nabo Gigante* e de *João e o feijoeiro mágico*”, in *Revista Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, nº12, Porto: Campo das Letras, pp. 7-16.
- SILVA, Gisela (2006) *Iniciação e Demanda – Um estudo mitocrítico no domínio da literatura infanto-juvenil: Harry Potter e a Pedra Filosofal e A ilha do Chifre de Ouro no contributo de uma literacia do imaginário*. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- SIM-SIM, Inês; DUARTE, Inês; FERRAZ, Maria José (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- SIMÕES, Rita; SOUZA, Renata Junqueira de; AZEVEDO, Fernando Fraga de (2005) “Manuais escolares: uma história de (des)encantar”, in *Nuances – Estudos sobre Educação*, ano XI, v. 12, nº 13, Jan./Fev, Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista, pp. 9-20.
- SIMÕES, Rita; SOUZA, Renata Junqueira; AZEVEDO, Fernando (2006) “No mundo da literatura: dos manuais escolares aos livros de literatura infantil”, in Fernando Azevedo, *Literatura Infantil e Leitores. Da teoria às práticas*. Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna, Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, pp. 70 – 78.
- SMITH, Frank (1982) *Understanding reading*. New York: CBS College Publishing.
- SOUZA, Ana Cláudia; MENIN, Ana Maria; SOUZA, Renata Junqueira de (2005) *Nas teias do saber. Ensaio sobre leitura e letramento*. São Paulo: MeioImpresso Produções.
- SOUZA, Renata Junqueira (2005) “A importância da formação de leitores competentes para inserção na cultura letrada”, in Ana Cláudia Sousa, Ana Maria menin, Renata Junqueira de Souza, *Nas teias do saber. Ensaio sobre leitura e letramento*. São Paulo: MeioImpresso Produções, pp. 11-20.
- VOGT, MaryEllen & MCLAUGHLIN, Maureen (2005) “Teaching and learning in a global society: examining changing definitions of literacy”, in Meeli Pandis, Ângela Ward & Samuel R. Mathews (Eds.) *Reading, writing, thinking. Proceedings of the 13th European conference on reading*, Newark: International Reading Association, pp. 2-8.

- WARDHAUGH, R. (1969) *Reading: a linguistic perspective*. New York: Harcourt, Brace & World.
- ZILBERMAN, Regina (2004) *Como e porque ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- ZWIERS, Jeff (2004) *Building reading comprehension habits in grades 6-12. A toolkit of classroom activities*. Newark: International Reading Association.

- **Pós-modernidade e Metaficção**

- AREIAS, Conceição (2005) *Histórias do livro activo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- AZEVEDO, Fernando (2006c) “Literatura infanto-juvenil contemporânea e pós-modernidade. Leituras em torno de *Histórias que me contaste tu*, de Manuel António Pina”, in Armindo Mesquita (coord.) *Mitologia, tradição e inovação*, Vila Nova de Gaia: Gailivro, pp. 19-25.
- BAJOUR, Cecilia; CARRANZA, Marcela (2003) “El libro álbum en Argentina”, in *Imaginaria*, nº 107, [www.Imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm](http://www.Imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm) (consultado em 20 de Dezembro de 2006)
- BECKETT, Sandra (2001) “Parodic play in paintings in Picture books”, in *Children’s Literature*, nº 29, New Haven: Yale University Press, pp. 175-195.
- BORRERO, Lucía. (2000) “Narrativas de fin de siglo para niños y jóvenes”, in *Revista Latinoamericana de Literatura Infantil*, 12, pp. 6-15.
- CALINESCU, Matei (2000) *As cinco faces da modernidade*. Lisboa: Veja.
- COELHO, Nelly Novaes (1995) *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira – séculos XIX e XX*, São Paulo: Edições USP.
- CURRIE, Mark, (1995) *Metafiction*. New York: Longman.
- D’HAEN, Theo; BERTENS, Hans (1988) *Postmodern Fiction in Europe and the Americas*. Amsterdam: Rodopi.
- DIAZ ARMAS, Jesús (2003) “El libro dentro del libro: aspectos de la metaficción en la literatura infantil y juvenil”, in Veljka Ruzicka Kenfel, Célia Vasquez Garcia e Lourdes Lorenzo Garcia (org.) *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, nº1, Vigo: Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil, pp. 25-51.
- ECO, Umberto (1984) *Porquê «O nome da Rosa»*, Lisboa: Difel.
- FERNANDES, Maria da Penha Campos (1995) *Mimese irónica e metaficção. Para uma poética pragmática do romance (contemporâneo)*. Braga: Instituto de Letras e Ciências Humanas – Universidade do Minho.
- FOKKEMA, Douwe (1986a) “Preliminary remarks”, in Douwe Fokkema; Hans Bertens (eds.), *Approaching postmodernism*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 1-8.
- (1986b) “The semantic and syntactic organization of postmodernist texts”, in Douwe Fokkema; Hans Bertens (eds.), *Approaching postmodernism*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 86-89.
- FOKKEMA, Douwe; BERTENS, Hans (eds) (1986) *Approaching postmodernism*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- FREIRE, Paulo (1987) *Reading the word and the world*, South Hadley: Bergin & Garvery.
- GODEK, Sarah (2005) "Fantasy – Postwar, Postmodern, Postcolonial: Houses in Postwar Fantasy", in Kimberley Reynolds, *Modern Children's Literature: an introduction*. New York: Palgrave MacMillan, pp. 89-107.
- HASSAN, Ihab (1987) *The postmodern turn. Essays in postmodern theory and culture*. Ohio: Ohio State University Press.
- HUIZINGA, Johan (2003) *Homo ludens. Um estudo sobre o elemento lúdico da cultura*. Lisboa: Edições Setenta.
- HUNT, Peter (1992) *Literature for children. Contemporary criticism*. London: Routledge.
- HUTCHEON, Linda (1980) *Narcissistic narrative: the metafictional paradox*. New York: Methuen.
- JABLON, Madelyn (1997) *Black metafiction: self-consciousness in African American literature*. Iowa: University of Iowa Press.
- KRYSINSKI, Wladimir (1988) "Metafictional structures in Slavic Literatures: towards and archeology of metafiction", in Theo D'haen; Hans Bertens, *Postmodern fiction in Europe and the Americas*, Amsterdam: Rodopi, pp. 63-82.
- LEWIS, David (1999) "La constructividad del texto: el libro álbum y la metaficción", in Maria Fernanda Paz Castillo (coord.) *El libro-álbum: invención y evaluación de un género para niños*, Caracas: Banco del Libro, pp. 77-88.
- (2001) *Reading contemporary picture books: picturing text*. London: Routledge.
- LODGE, David (1986) *Working with structuralism. Essays and reviews on nineteenth and twentieth-century literature*. London: Routledge.
- (1995) "Metafiction", in Mark Currie, *Metafiction*. New York: Longman, pp. 161-172.
- LYOTARD, Jean-François (1989) *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- (1999). *O pós-modernismo explicado às crianças*, Lisboa: Dom Quixote.
- McCALLUM, Robyn (1996) "Metafictions and experimental work", in Peter Hunt, *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. London: Routledge, pp. 397-409.
- MESQUITA, Armindo (coord.) (2006) *Mitologia, tradição e inovação*, Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- MOLINO, Jean; LAFHAIL-MOLINO, Raphael (2003) *Homo fabulator: théory et analyse du récit*. Arles: Lemeac.
- MOSS, Geoff (1992) "Metafiction, illustration, and the poetics of children's literature", in Peter Hunt, *Literature for children. Contemporary criticism*. London: Routledge, pp. 44-66.
- REYNOLDS, Kimberley (2005) *Modern Children's Literature: an introduction*. New York: Palgrave MacMillan.
- SARLAND, C. (1983) "The Secret Seven vs the Twits: cultural clash or cosy combination?", in *Signal*, nº42, pp. 107-113.
- ORTEGA, Cecília Sílvia-Díaz (2003) "¡Qué libros más raros! Construcción y evaluación de un instrumento para describir las variaciones

metaficcionales en el álbum”, in Veljka Ruzicka Kenfel, Célia Vasquez Garcia, Lourdes Lorenzo Garcia (org.), *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, nº1, Vigo: Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil, pp. 167-192.

(2005) *Libros que enseñan a leer. Álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Universitat Autònoma de Barcelona: Tese doutoral dirigida pela Professora Doutora Teresa Colomer.

WAUGH, Patrícia (1984) *Metafiction: the theory and practice of self-conscious fiction*. Londres: Routledge.

(1995) “What is metafiction and why are they saying such awful things about it?”, in Mark Currie (ed.) *Metafiction*, New York: Longman, pp. 39-54.

- **Programa de Leitura Fundamentado na Literatura**

ABRAMOVICH, Fanny (2004) *Literatura Infantil. Gostosuras e bobices*, São Paulo: Editora Scipione.

ALBUQUERQUE, Fátima (2006) “Em busca do sentido perdido – Para uma didáctica possível da oralidade”, in Fernando Fraga de Azevedo (Org.) *Língua Materna e Literatura Infantil para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

AZEVEDO, Fernando Fraga e (2003b) “Estudos Literários para a Infância e Fomento da Competência Literária”, in Graça S. Carvalho et al (Org.) *Saberes e Práticas na Formação de Professores e Educadores. Actas das Jornadas do DCILM 2002*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança, pp. 125 – 132.

BIGELOW, B.; CHRISTENSEN, L.; KARP, S.; MINER, B.; PETERSON, B. (1994) *Rethinking our classrooms: teaching for quality and justice*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools, Ltd.

CERRILLO, Pedro C.; GARCIA PADRINO, Jaime (1999) *Literatura Infantil y su Didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.

CERRILO, Pedro; LARRAÑAGA, Elisa; YUBERO, Santiago (2002) *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.

CIANCIOLO, Patricia J. (1995) “Teaching and learning critical aesthetic responses to literature”, in Marilou R. Sorensen & Barbara A. Lehman (ed.), *Teaching with children’s books. Paths to literature-based instruction*. Urbana: National Council of Teachers of English, pp. 144-158.

CROOK, Patricia R. (1995) “Decisiosn about curriculum in a literature-based program”, in Marilou R. Sorensen & Barbara A. Lehman (ed.), *Teaching with children’s books. Paths to literature-based instruction*. Urbana: National Council of Teachers of English, pp. 10-21.

- CULLINAN, Bernice E. (ed.) (1987) *Children's Literature in the reading program*, Newark: International Reading Association.
- (2003) *La lectura en el aula. Ideas y estrategias de enseñanza para la formación de lectores*. México: Trillas.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade (2000). *A construção escolar da comunidade de leitores. Leituras do manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- FOUNTAS, Irene; PINNELL, Gay Su (2001) *Guiding readers and writers. Grades 3-6. Teaching, comprehension, genre, and content literacy*. Portsmouth: Heinemann.
- GALDA, L.; CULLINAN, B. (1998) *Literature and the child*. Orlando: Harcourt Brace.
- GALDA, Lee; RAYBURN, Shane & STANZI, Lisa Cross (2000) *Looking through the faraway end. Creating literature-based curriculum with second graders*. Newark: IRA.
- GÓMEZ DEL MANZANO, Mercedes (1987) *El protagonista – niño en la literatura infantil y primaria. Guía práctica para la enseñanza de la lirica a los niños*. Argentina: Editorial Cincel.
- GOODMAN, K. (1986) *Wh't's whole in whole language?*, Portsmouth: Heinemann Educational Books, Inc.
- GRAVES, M.F.; JUEL, C.; GRAVES, B.B. (2004) *Teaching reading in the 21st century*. Bóston: Allyn and Bacon.
- HANCOCK, M. (1993) "Character journals: initiating involvement and identification through literature", in *Journal of Reading*, nº 37, pp. 42-50.
- HUCK, C.; HICKMAN, J. (2001) *Children's literature – in the Elementary school*. New York: McGraw Hill.
- MARILLOU, R. Sorensen; LEHMAN, Barbara A. (ed.)(1995) *Teaching with children's books. Paths to literature-based instruction*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- MENDONZA FILLOLA, Antonio (1999) "Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria", in Pedro C. Cerrillo. e Jaime García Padrino, (Coord.) *Literatura Infantil y su Didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha, pp. 11-53.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001) *Resultados do estudo internacional: primeiro relatório nacional: PISA 2000 – Programme for International Student Assessment*, Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Avaliação Educacional.
- (2002) *Provas de aferição do ensino básico, 4º e 6º anos – 2001: língua portuguesa, matemática: relatório nacional*, Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- NIKOLAJEVA, Maria (2005) *Aesthetic approaches to children's literature. An introduction*. Maryland – Toronto – Oxford: The Scarecrow Press.
- PEREIRA, Íris Susana; VIANA, Fernanda Leopoldina (2003) "Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no Jardim de Infância e no 1º ciclo do Ensino Básico – algumas reflexões", in Fernando Fraga de Azevedo (Org.) *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da*

- Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança, pp. 120-129.
- PHILLIPS, Louise (1999) “The role of storytelling in early literacy development”, *in* <http://www.home.aone.net.au/stories/doc/childhd.htm>. (consultado em 11 de Abril de 2006).
- RAPHAEL, Taffy E.; FLORIO-RUANE, Susan; GEORGE, MariAnne; HASTY, Nina L. & HIGHFIELD, Kathy (2004) *Book Club Plus. A literacy framework for the primary grades*. Massachusetts: Small Planet Communications.
- SANCHÉZ CORRAL, Luís (1995). *Literatura Infantil y Lenguaje Literaria*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- SANDERS, Barry (1994) *A Is for Ox: The Collapse of Literacy and the Rise of Violence in an Electronic Age*, London: Vintage Books.
- SLOAN, Glenna Davis (1991). *The Child as Critic: Teaching Literatura in Elementary and Middle Schools*. New York: Teachers College Press.
- (1995) “Questions of definition”, *in* Marilou R. Sorensen & Barbara A. Lehman (ed.), *Teaching with children’s books. Paths to literature-based instruction*. Urbana: National Council of Teachers of English, pp. 2-9.
- SMITH, Frank (1988) *Joining the Literacy Club (Further essays into education)*, Worthington: Heinemann.
- (1990) *Pensar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SNOW, C.E. & TABORS, P.O. (1993) “Language skills that relate to literacy development”, *in* B. Spodek & O.N. Saracho (eds.) *Yearbook in early childhood education: language and literacy in early childhood education*, vol.4, New York: Teachers College Press.
- SOUZA, Renata Junqueira; MOURA, André Muniz; SOUZA, Silvana Ferreira de (2006) “Leitura Independente: estratégias de leitura a partir do texto literário”, *in* Fernando Azevedo, *Literatura infantil e leitores. Da teoria às práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, pp. 65-70.
- TOMPKINS, G.; MCGEE, L. (1993) *Teaching reading with literature: cases studies to action plans*, New York: Macmillan.
- VYGOTSKY, L. (1978) *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- YOPP, Ruth Helen; YOPP, Hallie Kay (2006) *Literature-based reading activities*, Plymouth: Allyn and Bacon.
- ZABALZA, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Asa.
- ZILBERMAN, Regina (2003) *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global Editora.

### **Outras Leituras**

- ARAÚJO, Rosário Alçada (2004) *A história da pequena estrela*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

- (2005) *A Rosinha, o mar e os sonhos*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- BARDIN, Laurence (2007) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain (1994) *Dicionário dos símbolos*. Lisboa: Teorema.
- COTRIM, João Paulo (2003a) *A cor instável*. Porto: Afrontamento.
- (2003b) *O homem bestial*. Porto: Afrontamento.
- EFFE, Fátima; LUÍS, Zé (2005) *Os livros que gostam de nos contar histórias*. Coimbra: Pé de Página.
- FORTIN, Marie-Fabienne (1999) *O processo de investigação. Da concepção à realização*. Lisboa: Prata de Oliveira.
- GEDEÃO, António (2002) *Poemas escolhidos*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- HUBERMAN, A. M.; MILES, M. B. (1991) *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Montreal: Édition du Renouveau Pédagogique.
- LETRIA, José Jorge (2003) *A casa da poesia*. Lisboa: Terramar.
- (2004) *Ler doce ler*. Lisboa: Terramar.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. (1986) *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. EPU.
- MAGALHÃES, Álvaro (2000) *O limpa-palavras*, Porto: Edições Asa.
- (2005) *O brincador*. Porto: Asa Editores.
- MÉSSEDER, José Pedro (2003) *O g é um gato enroscado*. Lisboa: Editorial Caminho.
- PEDREIRA, Maria do Rosário (2005) *A biblioteca do avô*. Vila Nova de Famalicão: Quasi Edições.
- PINA, Manuel António (2002) *Perguntem aos vossos gatos e aos vossos cães...*, Lisboa: Assírio e Alvim.
- REIS-SÁ, Jorge (2005) *Tomé e o poema*. Vila Nova de Famalicão: Quasi Edições.
- ROBERT, M. (1988) *Fondements et étapes de la recherche: principes and methodes*. Philadelphia: J. B. Lipipincott Company.
- ROSA, Armando Nascimento (2001) *Lianor no país sem pilhas*, Lisboa: Campo de Letras.
- SILVA, Sara Reis da (2005) *Dez Réis de Gente...e de Livros. Notas sobre Literatura Infantil*, Lisboa: Caminho.
- SILVA, Gisela (2007) "O menino escritor no mundo das palavras", in <http://mediadores-livros-e-leitores.blogspot.com> (consultado em 06/06/07)
- TITO, Paula (2003) *Artur e a palavra mágica*. Porto: Campo de Letras.
- TORRADO, António (1993) *Como se faz cor-de-laranja?*, Porto: Edições Asa.

## **ANEXOS**

---



Caro Encarregado de Educação,

Sou Rita Alexandra Vieira Simões e sou a professora de Inglês do seu educando. Paralelamente à minha actividade profissional estou a frequentar um curso de Mestrado em Estudos da Criança – Especialidade em Análise Textual e Literatura Infantil, no Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. No âmbito deste curso estou a desenvolver o meu Projecto de Mestrado, cuja tese se intitula “Como se fazem as histórias? Os exercícios de metaficcionalidade nas obras narrativas de Literatura Infantil Portuguesa publicadas entre 2000 e 2005 e a formação do leitor crítico”. Neste Projecto procura-se aliar obras de Literatura Infantil de cariz metaficcional a um Projecto de Leitura Fundamentado na Literatura, visando o desenvolvimento de leitores mais críticos e competentes.

Desta feita, pretendendo realizar um estudo de caso na turma 4ºB, e venho, por este meio, solicitar a Vossa Excelência autorização para aplicar o Projecto supra citado na turma do seu educando. A aplicação deste Projecto consistirá em sete sessões (cinco sessões de duas horas e trinta minutos e duas sessões de trinta minutos), durante as quais os alunos lerão livros de Literatura Infantil de cariz metaficcional previamente seleccionadas e realizarão actividades didácticas de pré, durante e pós-leitura. Estas sessões decorrerão no período lectivo, entre 13 de Abril e 9 de Maio, e estão devidamente articuladas com a professora titular da turma.

Agradeço desde já a compreensão.

Com os melhores cumprimentos,

(Rita Simões)

---

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado de Educação de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ autorizo a sua participação no Projecto “Como se fazem as histórias? Os exercícios de metaficcionalidade nas obras narrativas de Literatura Infantil Portuguesa publicadas entre 2000 e 2005 e a formação do leitor crítico”.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Excelentíssimo Senhor Presidente  
do Conselho Executivo

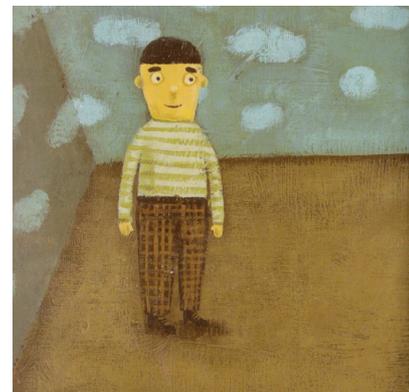
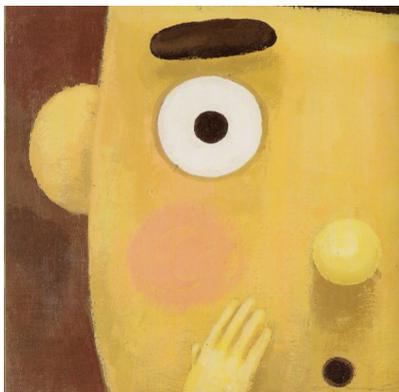
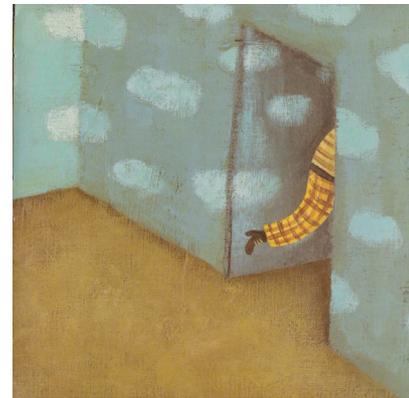
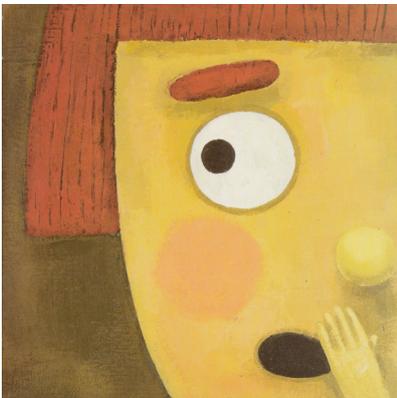
### **Requerimento**

Eu, Rita Alexandra Vieira Simões, professora de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico nesta instituição, venho por este meio solicitar que me seja autorizada a aplicação do meu projecto de mestrado intitulado “Como se fazem as histórias? Os exercícios de metaficcionalidade nas obras narrativas de Literatura Infantil Portuguesa publicadas entre 2000 e 2006 e a formação do leitor crítico”, na turma 4º B. Esta aplicação será devidamente articulada com a professora titular de turma e consiste em sete sessões durante as quais serão desenvolvidas diversas actividades didácticas. Comprometo-me a garantir o anonimato de todos os alunos da turma em questão e a apresentar os resultados do estudo à escola, no final do mesmo.

Pretendo que estas actividades sejam realizadas no período lectivo entre 16 de Abril e 9 de Maio.

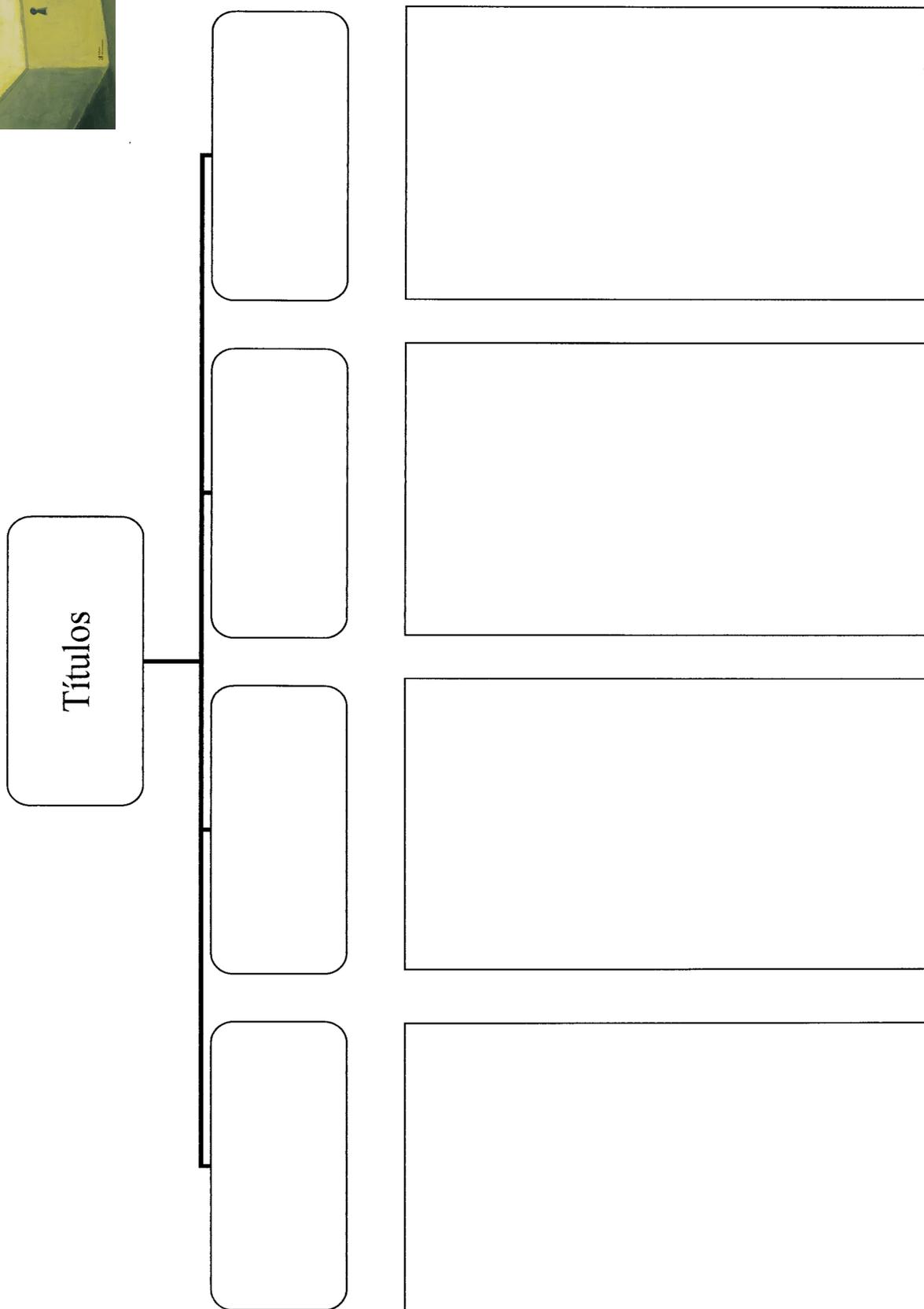
Pede diferimento,

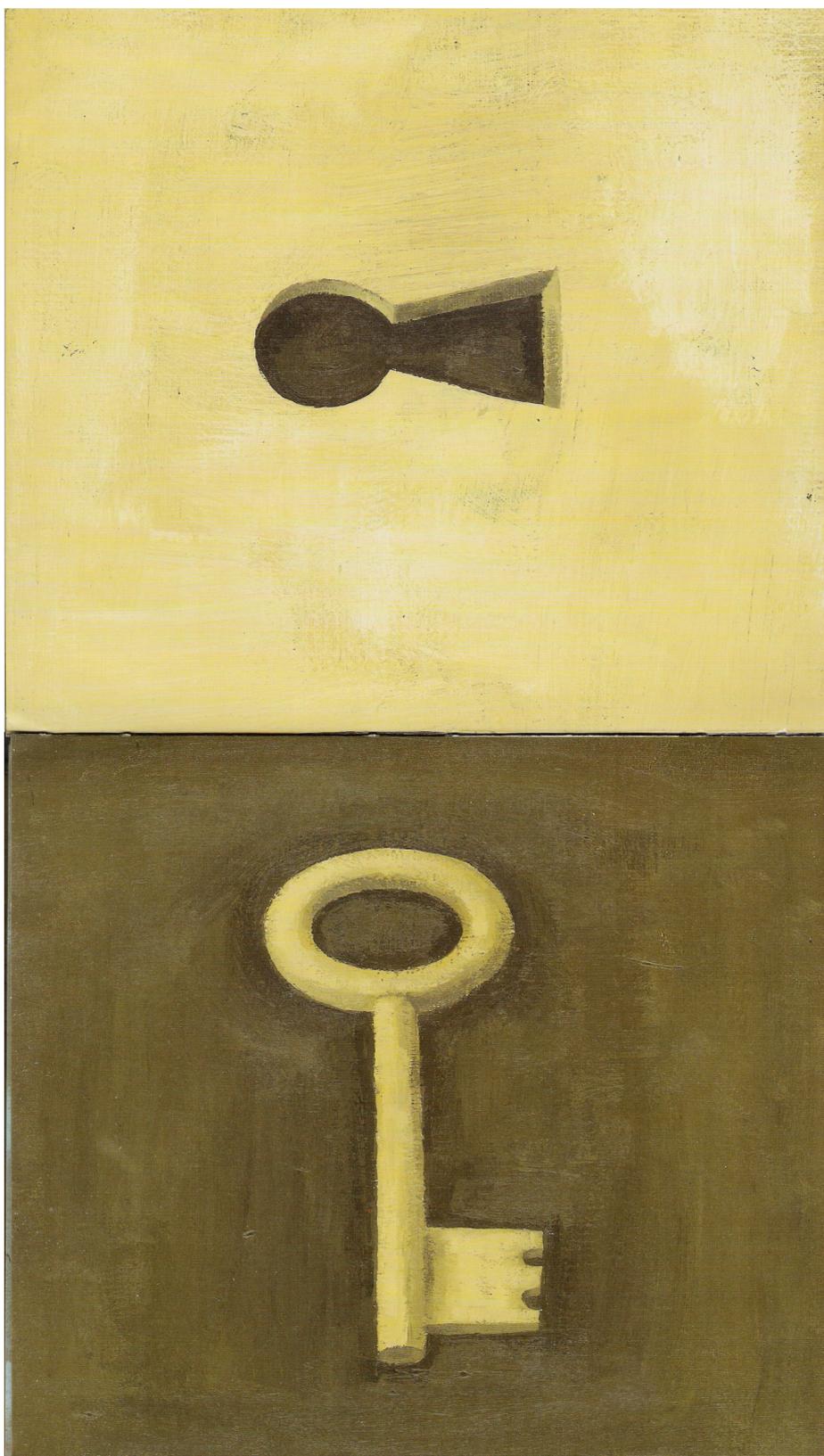
23/03/07

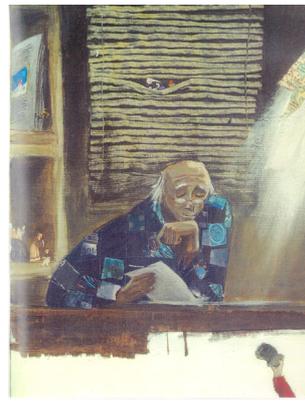
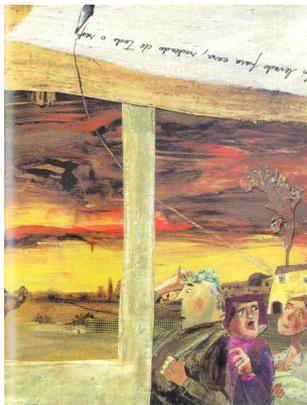
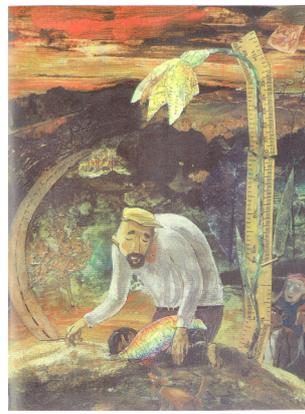
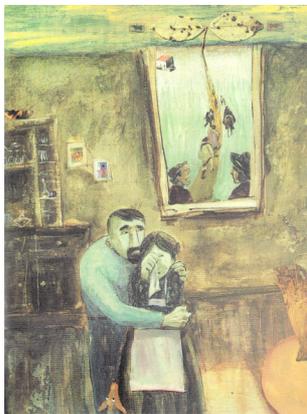
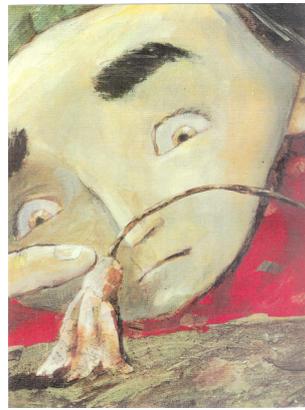
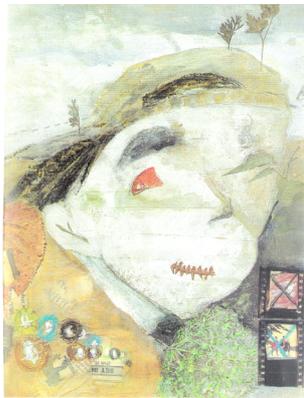
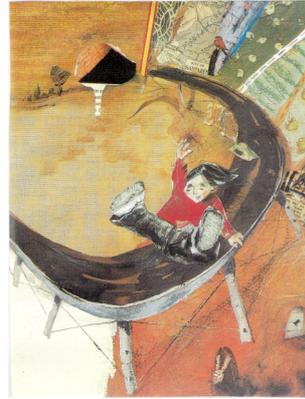
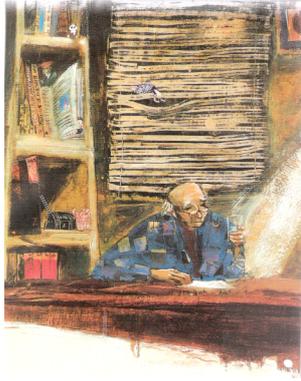


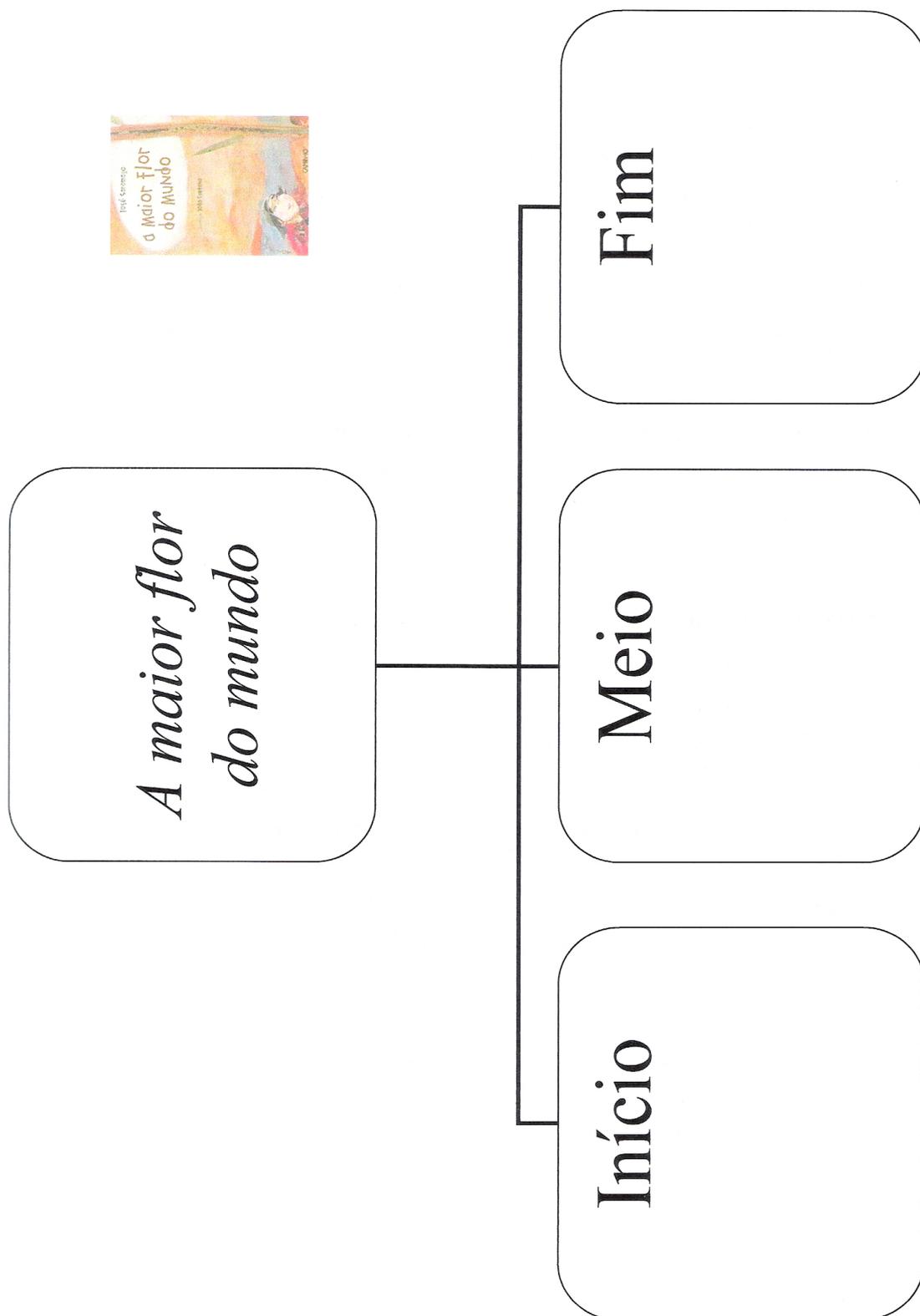


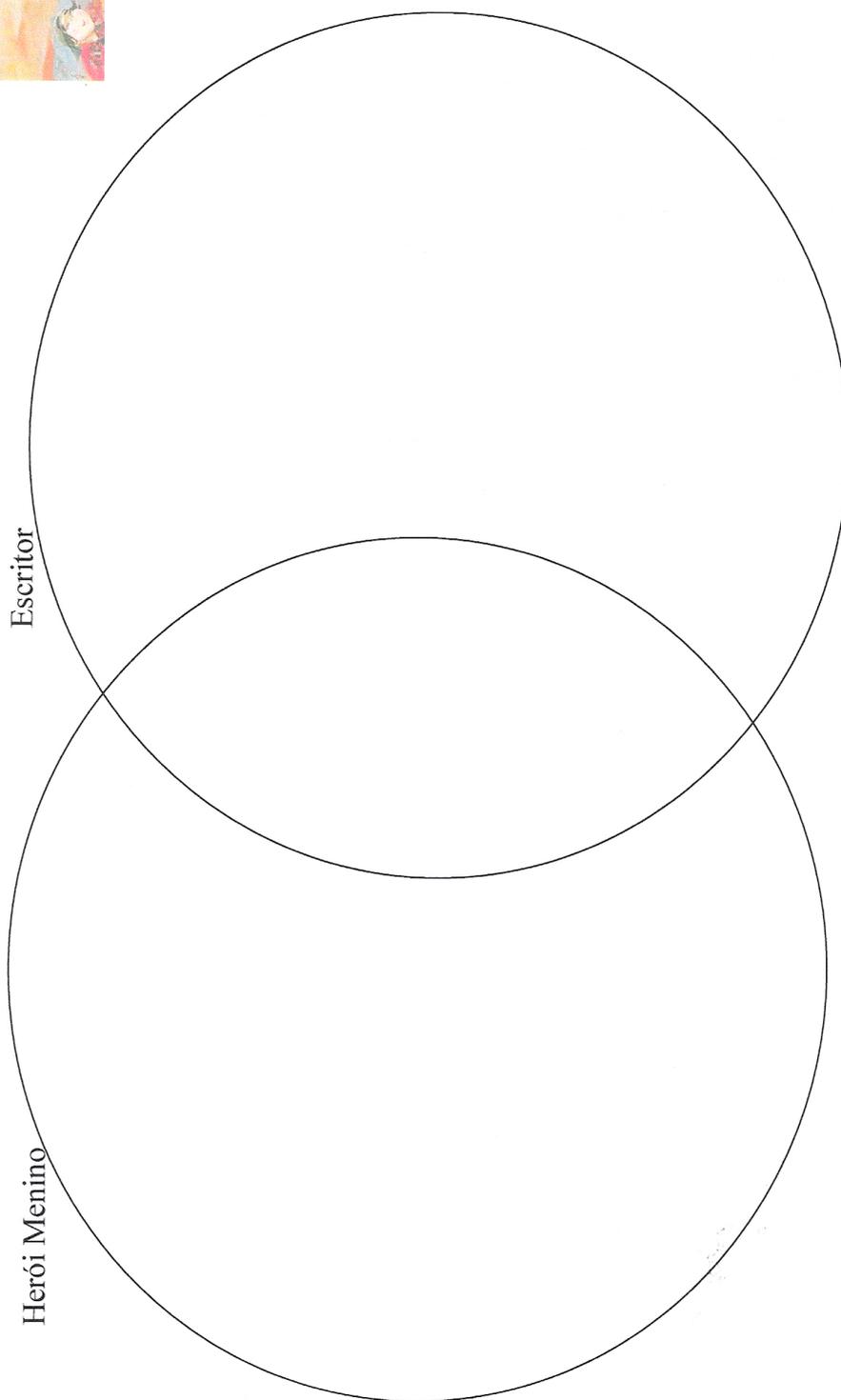
## Anexo D











Anexo J

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



<b>TEMAS</b>	
<b>CENÁRIOS</b>	<b>CITAÇÕES INTERESSANTES</b>





Nós

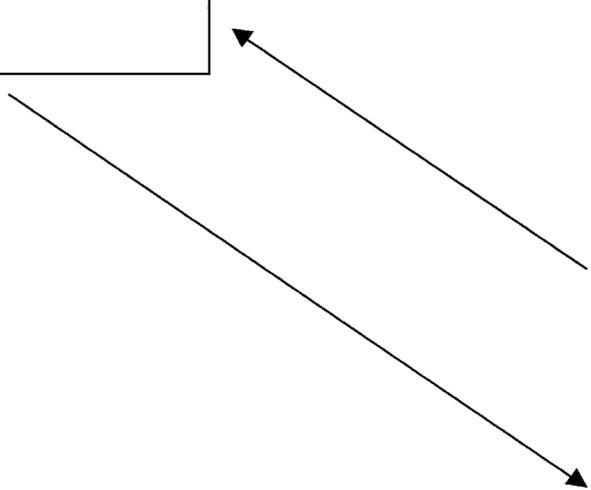
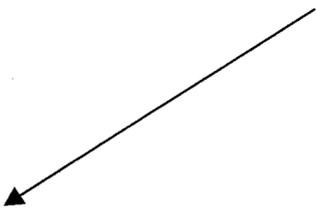
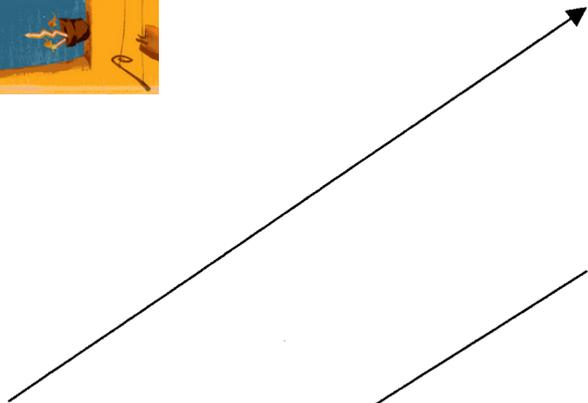
João



**JOÃO**

**FADA TAGARELA**

**TIA LILI**



**Ser escritor é escrever cartas ao mundo.**

This form consists of ten horizontal, ribbon-like shapes stacked vertically. Each ribbon has a pointed left end and a pointed right end, creating a zigzag or spiral effect. The top ribbon contains the text "Ser escritor é escrever cartas ao mundo." in a bold, black font. The remaining nine ribbons are blank, providing space for writing.



<b>O QUE É IGUAL ÀS HISTÓRIAS QUE EU CONHEÇO</b>	<b>O QUE É DIFERENTE DAS HISTÓRIAS QUE EU CONHEÇO</b>



Personagem Bobo	Nota	Comentário
LOUCURA		
CORAGEM		
PASSIVIDADE		



<b>Personagem</b> Príncipe e Princesa	<b>Nota</b>	<b>Comentário</b>
LOUCURA		
CORAGEM		
PASSIVIDADE		

**INQUÉRITO****Nome:** \_\_\_\_\_**Idade:** \_\_\_\_\_ **Ano de escolaridade:** \_\_\_\_\_ **Turma:** \_\_\_\_\_

Responde ao seguinte questionário, lendo cuidadosamente as questões que te são colocadas e respondendo com clareza e atenção.

1. Costumas ouvir contar histórias?

Sim  Não 

2. Costumas ler histórias?

Sim  Não 

3. Costumas contar histórias aos teus familiares, amigos ou professores?

Sim  Não 

4. Normalmente, de que falam as histórias que ouves, lês e contas?

---

---

---

---

---

5. Conheces histórias que falem de histórias? Se sim, diz quais.

Sim  Não 

---

---

---

---

6. Aprendes algo com as histórias que ouves, lêes e contas? Se sim, o quê?

Sim  Não

---

---

---

---

---

7. O que é para ti uma boa história?

---

---

---

---

---

---

Obrigado!  
Rita Simões

## INQUÉRITO

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_ **Ano de escolaridade:** \_\_\_\_\_ **Turma:** \_\_\_\_\_

Responde ao seguinte inquérito, lendo cuidadosamente as questões que te são colocadas e respondendo com clareza e atenção.

1. Gostaste das histórias que leste e que trabalhaste durante as sessões de leitura?

Sim  Não

1.1. Se sim, diz qual ou quais gostaste mais e explica porquê.

---

---

---

---

---

---

2. O que aprendeste com as histórias lidas?

---

---

---

---

---

---

3. Achas que estas histórias te ajudaram a compreender melhor como se cria uma história?

Sim  Não

3.1. Se sim, explica porquê.

---

---

---

---

---

---

4. Pensas que as histórias que leste durante as sessões de leitura são parecidas com aquelas que costumavas ler/ouvir contar?

Sim  Não

4.1. Justifica a tua resposta.

---

---

---

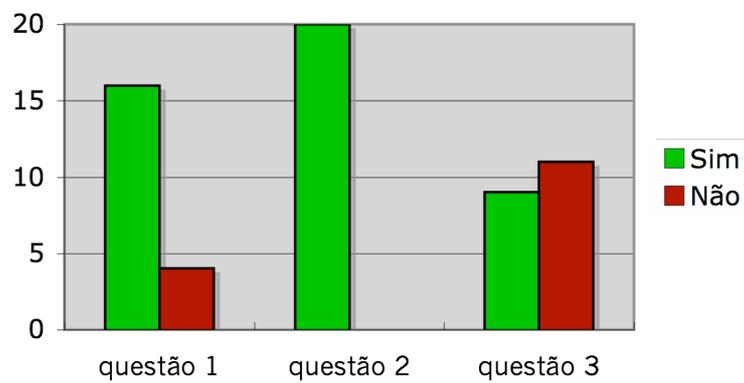
---

---

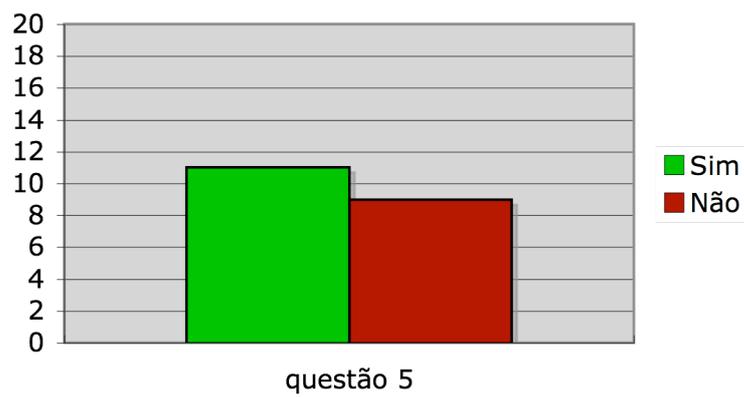
---

Obrigado!  
Rita Simões

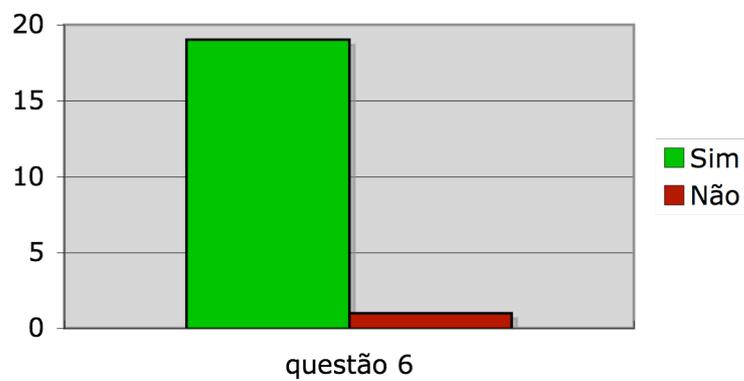
**Respostas às questões 1, 2 e 3 do questionário inicial**



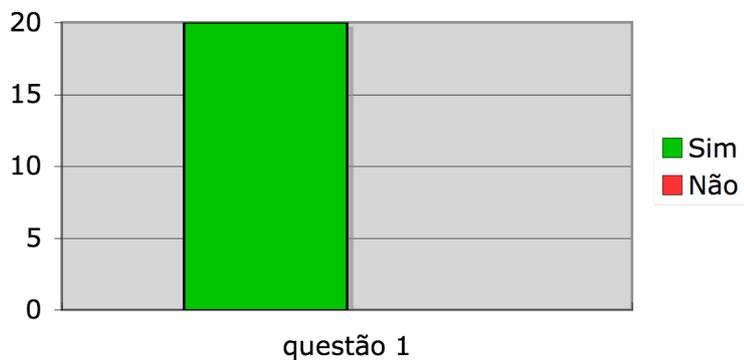
**Respostas à questão 5 do questionário inicial**



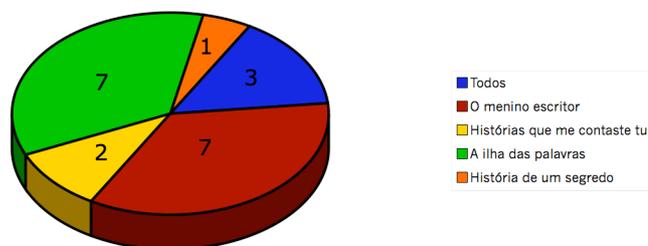
**Respostas à questão 6 do questionário inicial**



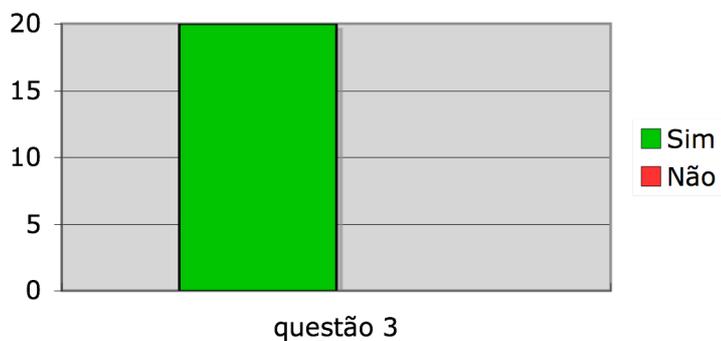
Respostas à questão 1 do questionário final



Respostas à questão 1.1. do questionário final



Respostas à questão 3 do questionário final



Respostas à questão 4 do questionário final

