

IMAGINÁRIOS ILUMINADOS NA DIDÁTICA DO PORTUGUÊS



© Carlos Afonso

IMAGINÁRIOS ILUMINADOS NA DIDÁTICA DO PORTUGUÊS



FICHA TÉCNICA

Título

Imaginários Iluminados na Didática do Português. Livro de Atas

Coordenação

Isabel Aires de Matos

Organizadores

Ana Isabel Silva

Dulce Melão

Fernando Alexandre Lopes

João Paulo Balula

Susana Amante

Capa e Grafismo

Filipa Pais (Piso 6 – design e comunicação)

Ilustração da capa e da folha de rosto

Carlos Afonso

Edição

Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação

Local de Edição

Viseu

ISBN

978-989-96261-9-5

Data

novembro de 2017

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 5 |
| PREFÁCIO | 6 |
| EIXO TEMÁTICO: LITERATURA PARA A INFÂNCIA E ESPAÇOS EDUCATIVOS | 9 |
| LITERATURA PARA A INFÂNCIA E RITUAIS FAMILIARES: PONTOS, FIOS E NÓS EM PERSPETIVA SOCIOLÓGICA | |
| Rosalina Pisco Costa | 10 |
| LITERATURA PARA A INFÂNCIA E EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM AMBIENTE FAMILIAR: | |
| PATRIMÓNIO POPULAR, REPRESENTAÇÕES DA FAMÍLIA E TEMAS DIFÍCEIS | |
| Lúcia Barros & Fernando Azevedo | 22 |
| HISTÓRIAS NA PONTA DO DEDO: CONTRIBUTOS PARA UMA CARATERIZAÇÃO DO LIVRO TÁTIL PARA A INFÂNCIA | |
| Diana Martins & Sara Reis da Silva | 36 |
| LEITURA PARA RAPAZES: MOTIVAÇÃO, IMAGEM, AÇÃO E DIÁLOGO | |
| Margarida Morgado | 46 |
| EIXO TEMÁTICO: LITERATURA PARA A INFÂNCIA E ILUSTRAÇÃO NA ERA GLOBAL | 61 |
| TENDÊNCIAS DA ILUSTRAÇÃO DE LITERATURA PORTUGUESA NA 1.ª DÉCADA DO SÉCULO XXI | |
| Gabriela Sotto Mayor | 62 |
| ALGUNAS NOTAS SOBRE LA CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN NO VERBAL EN LAS IMÁGENES FORMULADAS POR EL MANGA JAPONÉS | |
| Fernando Cid Lucas | 74 |
| EIXO TEMÁTICO: REPRESENTAÇÕES NA LITERATURA PARA A INFÂNCIA | 85 |
| A NATUREZA DOS LIVROS: AS HISTÓRIAS MULTISSENSORIAIS | |
| Clarisse Nunes, Encarnação Silva, Rita Nobre, Teresa Miguel, Sandra Antunes, Cátia Rijo & Helena Grácio | 86 |

APRESENTAÇÃO

Esta publicação enquadra-se no âmbito do projeto Imaginários Iluminados na Didática do Português (PROJ/CI&DETS/2016/0015) do Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde (CI&DETS) do Instituto Politécnico de Viseu (IPV) e integra uma seleção de trabalhos apresentados no *I Encontro Imaginários Iluminados: era uma vez... a Literatura para a Infância*, realizado na Escola Superior de Educação de Viseu em setembro de 2016.

O projeto procurou, desde a sua conceção, (re)definir o espaço da Literatura para a Infância nas práticas didáticas do ensino do Português na Educação Básica. Assim, privilegia-se o espaço educativo e os seus atores como campo de investigação, estruturado em diferentes etapas e níveis de consecução. É no primeiro nível que se inclui a organização do Encontro Imaginários Iluminados, ao propor identificar usos, representações e funções da Literatura para a Infância em três domínios de ação: espaços e cenários educativos, ilustração na era global e representações.

Este volume é prefaciado por Fernando Alexandre Lopes e surge organizado a partir de três eixos temáticos propostos para o Encontro: *Literatura para a Infância e espaços educativos*; *Literatura para a Infância e ilustração na era global*; e *Representações na Literatura para a Infância*. Publicam-se, assim, sete textos que resultam de uma seleção a partir das dez comunicações apresentadas no evento, revistos pelos elementos da Comissão Científica do Encontro, a saber: Adelina Castelo, Adriana Baptista, Ana Isabel Silva, Ana Margarida Ramos, Dulce Melão, Fernando Alexandre Lopes, Francisca Maciel, Isabel Aires de Matos, João Paulo Balula, Susana Amante, Sara Reis da Silva, Pedro Balau Custódio e Sandie Mourão. Os textos resultantes das conferências de abertura e de encerramento, da autoria de Margarida Morgado e de Gabriela Sotto Mayor, foram incluídos no primeiro eixo temático, *Literatura para a Infância e espaços educativos*, e no segundo, *Literatura para a Infância e ilustração na era global*, respetivamente.

A realização deste Encontro permitiu debater percursos e tendências e redimensionar o seu papel na Didática do Português (língua materna, língua não materna e língua segunda). Dessa discussão, emergiram contributos teóricos importantes para as práticas de ensino do Português que se materializam e que se podem sintetizar no desenho de um programa de atividades de exploração da Literatura para a Infância na Educação Básica. Do mesmo modo, *Iluminar a Literatura para a Infância* convidou a conhecê-la, a ilustrá-la, a lê-la e a interpretá-la no seu simbolismo, nas sugestões, nos implícitos e nas linguagens metafóricas, pictóricas e iconográficas. Tais linguagens traduzem identidade, cultura, representações, valores e intertextualidades, conducentes à reflexão. As práticas de ensino convergem para possíveis (re)definições do espaço da Literatura para a Infância na Didática do Português na Educação Básica, materializadas no *II Encontro Imaginários Iluminados: era uma vez... a Literatura para a Infância*, que se realizou em novembro de 2017.

PREFÁCIO

Encontro Imaginários Iluminados: era uma vez... a literatura para a infância em português

Configurando-se esta iniciativa como uma reflexão sobre as potencialidades da Literatura para a Infância, na Didática do Português, a nível, sobretudo, da Educação Básica, entendemos que quaisquer que sejam as propostas teóricas e metodológicas que se venham a impor, para uma pedagogia ativa e renovada da nossa língua materna – qual sistema modelizante primário, analisado nos seus planos léxico-gramatical, fonológico e semântico –, nenhuma delas poderá prescindir da instituição do texto literário como núcleo disciplinar.

A literatura, como manifestação por excelência do funcionamento, da memória e da criatividade da língua, é uma “presença real” (Steiner), que o professor pode apresentar ao aluno, na sala de aula, quer através de um espécimen concreto, que tenha a nomeação do autor, da obra e até do ilustrador (como é habitual em textos destinados a alunos daquela faixa etária), quer através de florilégios e antologias, que possam fornecer o esplendor e a beleza da língua, de que os manuais escolares da disciplina de Português são, de alguma maneira, exemplos paradigmáticos.

Num ensaio breve, mas impregnado de substância fecunda e perene, revelando-se, por isso, artigo de leitura obrigatória – “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português” (*Diacrítica* n.ºs 13-14, 1998-1999: 23-31) – Vítor Aguiar e Silva, pegando num famoso símile de Wittgenstein, da sua obra póstuma, *Investigações Filosóficas* (1953), expende um juízo teórico-metodológico, na senda da matéria anunciada, que é de irresistível citação:

Retomando e afeiçoando ao meu propósito e argumento um famoso símile de Wittgenstein, direi que, na cidade da língua, os subúrbios proletários, as vielas dos bairros antigos, as ruas de azafamada actividade do comércio e dos serviços, as avenidas e os largos residenciais, as pracetas de elegante e discreto remanso, afluem à «praça maior», talvez o único lugar possível de encontro, de cruzamento e de mescla, das variedades diatópicas e diastráticas do tecido linguístico da urbe. (Aguiar e Silva, 1998-1999, p. 25).

Reiterando a exemplificação há pouco apresentada, bastará avaliar a percentagem de textos literários que consubstanciam um manual escolar (não sendo preciso evocar as antigas seletas de Português), para que a asserção “praça maior” seja entendida na sua plenitude.

Aguiar e Silva, num texto da mesma equipolência sinóptica e seminal do anterior, escrito há trinta e seis anos, mas de menção obrigatória em qualquer estudo sobre “literatura infantil”, a propósito da ficcionalidade – característica primeira de qualquer imaginário artístico-literário –, estabelece uma distinção, de pertinência singular, entre o mundo construído na literatura para a infância e na literatura para adultos (de que podemos destacar a literatura do realismo, que tem como regra a representação objetiva e verista do real), assegurando:

Os primórdios da literatura infantil escrita parecem assim demonstrar que esta literatura, sob o ponto de vista semântico-pragmático, exige normas e convenções muito peculiares de ficcionalidade, incompatíveis com uma concepção racionalista ou mecanicista do mundo e da vida. O mundo possível dos textos da literatura infantil tem como características fundamentais as marcas semânticas da excepcionalidade, do enigma, do insólito e do sortilégio e configura-se muito frequentemente como um mundo contrafactual, onde estão derogadas todas as leis, regras e

convenções do mundo empírico e da vida humana, salvo no respeitante à superioridade intrínseca do bem sobre o mal, do amor sobre o ódio e da justiça sobre a injustiça. (Aguiar e Silva, 1981, pp. 12-13)

Apercebemo-nos, pois, que, na “Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil”, não deixa o autor da Teoria da Literatura de sublinhar os aspetos axiológicos que a Literatura para a Infância viabiliza, de forma inédita. Acrescentaremos que estes valores dão forma a uma estética compósita, onde o texto icónico funciona, no dizer de Christian Poslaniec (2002), como uma espécie de segundo narrador.

Em linha sequencial – e também porque a literatura para a infância requer, cada vez mais, a participação do leitor adulto, na receção da mensagem artística, por parte da criança, que lhe garante a fruição simbiótica dos códigos da literariedade e dos códigos simbólico-antropológicos –, somos de opinião que a reentrância nas portas dos *imaginários iluminados* é imperativa.

A metáfora das portas é propícia aos *imaginários iluminados*. Efetivamente, se é verdade que Camões, em *Os Lusíadas*, se refere à poesia como a pintura que fala (VIII,41) e à pintura como a muda poesia (VII,76), é também uma certeza que, no espaço da nossa mente, esta realidade se desvela, ora no sonho, ora na anamnese, em que vemos, amiúde, imagens das portas que abrimos, que reabrimos e que nos foram abertas *ab ovo*. O homem, porém, eterna criança dos seus sonhos, renova as suas expetativas em cada dilúculo, dando razão ao que Bachelard escreveu: “Narraríamos toda nossa vida se fizéssemos a narrativa de todas as portas que já fechámos, que abrimos, de todas as portas que gostaríamos de reabrir” (Bachelard, 2012, p. 226). No entanto, o filósofo e poeta francês conclui com uma interrogação, que corroboramos, para justificar as exigências do tempo: “Mas aquele que abre uma porta e aquele que a fecha será o mesmo ser?”

Fernando Alexandre Lopes

**EIXO TEMÁTICO: LITERATURA PARA A
INFÂNCIA E ESPAÇOS EDUCATIVOS**

LITERATURA PARA A INFÂNCIA E RITUAIS FAMILIARES: PONTOS, FIOS E NÓS EM PERSPETIVA SOCIOLÓGICA

Rosalina Pisco Costa

Universidade de Évora e CEPESE – Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade (Portugal), rosalina@uevora.pt

Resumo

Este texto explora relações entre a literatura para a infância e os rituais familiares associados ao momento de deitar as crianças. Em perspectiva sociológica, estes momentos podem ser conceptualizados como práticas familiares, especificamente “rituais familiares”, conceito aqui entendido enquanto espaço simultaneamente físico, relacional e simbólico. Sintetizam-se neste texto resultados de uma pesquisa de tipo qualitativo, intensiva e em profundidade. Os dados analisados apoiam-se em entrevistas de episódio aplicadas a um conjunto de 30 indivíduos, homens e mulheres a viver em diferentes situações familiares com pelo menos um filho entre os 3 e os 14 anos de idade. Os resultados sublinham o modo como as dimensões de tempo, espaço e emoção que envolvem o momento de deitar das crianças, frequentemente percebido como um “tempo de qualidade”, são socialmente construídas na relação directa com os modos de participação dos pais no mercado de trabalho, dinâmicas de género e estrutura familiar. Adicionalmente, verifica-se que tais dimensões servem propósitos múltiplos, de ora instrumentalização, ora sentimentalização. Este estudo vem (re)conhecer o momento de deitar as crianças como um espaço simultaneamente educativo e emocional. Se, por um lado, este momento é utilizado por alguns pais para estimular ou desenvolver competências múltiplas de aprendizagens escolares junto/com as crianças (e.g. leitura e compreensão); por outro, é também apropriado como espaço simbólico de pertença, particularmente de (re)definição de fronteiras familiares em situações de separação e divórcio entre os progenitores.

Palavras-chave

Família, Histórias de Dormir, Ritual, Tempo.

Abstract

This text explores relationships between literature for childhood and family rituals associated with the time of putting children to sleep. From a sociological perspective, these moments can be conceptualized as family practices, specifically “family rituals”, that is, a physical, relational and symbolic space. The paper summarizes results of a qualitative, intensive and in-depth research. Data were collected through episodic interviews applied to 30 individuals, both men and women living in different family structures with at least one child between 3 and 14 years of age. Results emphasize how the dimensions of time, space, and emotion that surround children’s bedtime, often perceived as a “quality time”, are socially constructed vis-à-vis with the parents’ modes of participation in the labor market, gender dynamics and family structure. In addition, these dimensions serve multiple purposes, either instrumental or affective. At the end, this study comes to acknowledge the moment of putting children to sleep as a space of both educational and emotional focus. On the one hand, this moment is used by some parents to stimulate or develop along with children multiple learning skills (e.g. reading and comprehension); on the other, it is also experienced as a symbolic space of belonging, particularly in (re)defining the family frontiers in the broad context of separation or divorce.

Keywords

Family, Bedtime stories, Ritual, Time.

Mas, passado muito tempo, aborreceu-se de viver cá no mundo e resolveu ir para o céu.

Osório, D. Anna de Castro. “Histórias para Crianças - O Soldado”, Branco e Negro, 1.º ano, n.º 15, Lisboa, 12 de julho de 1896, pp. 14-15.

NOTA INTRODUTÓRIA: NO QUARTO DAS CRIANÇAS, “ERA UMA VEZ...”

Há qualquer coisa na literatura para a infância que nos acompanha toda a vida. Pode ser uma frase como a epígrafe que escolhemos, a história narrada, os seus personagens e cenários, o contador ou o leitor, o formato ou o cheiro do livro, a cor ou a forma das ilustrações. Pode ser também o que imaginámos, sentimos ou aprendemos com ou a partir dela. Este texto não se centra sobre nenhum desses aspectos ou dimensões. Antes, procura colocar a literatura para a infância no contexto social mais amplo onde é muitas vezes mobilizada: a família. Ancorado disciplinarmente na Sociologia, visa, em concreto, explorar dimensões menos conhecidas, frequentemente ocultas, do lugar e modos de apropriação e mobilização da literatura para a infância no contexto da família contemporânea¹.

Metodologicamente, recuperam-se aqui dados de um estudo maior desenvolvido sobre os rituais familiares (Costa, 2011). A investigação privilegiou uma abordagem de tipo qualitativo, intensiva e em profundidade (Denzin & Lincoln, 1994), o que permitiu revelar experiências e significados múltiplos associados a práticas e representações pluridimensionais dos rituais familiares na contemporaneidade. Para a recolha de dados seguiu-se um processo de amostragem teórica (Glaser & Strauss, 1967) por caso múltiplo e homogeneização (Pires, 1997). Diversificada em função da conjugalidade, parentalidade e género, optou-se por homogeneizar os meios sociais de pertença (definidos a partir do capital escolar e profissional dos seus membros) e a origem geográfica dos entrevistados (cidade de média dimensão: Évora/Portugal). Em concreto, e porque se procurava uma aproximação à família “contemporânea”, o enfoque recaiu sobre indivíduos de classe média, seleccionados empiricamente a partir do nível de instrução mínimo que contempla a conclusão do ensino secundário, e profissões centradas nos primeiros grupos da Classificação Nacional das Profissões (IEFP, 2001). Através de recrutamento intencional/conveniência e em bola-de-neve, foram seleccionados para entrevista 30 homens e mulheres a viver em contextos familiares diversificados e numa fase particular do curso de vida familiar: a de famílias com filhos pequenos (3-14 anos de idade)². Os dados recolhidos através de entrevistas qualitativas de episódio (Flick, 1997) foram depois submetidos a uma análise de conteúdo (Bardin, 1977), que aqui se retoma sobre a forma de narrativa contextualizada.

À noite, enquanto as crianças deixam progressivamente o “mundo do dia” (Moran-Ellis & Venn, 2007), desenvolvem--se práticas sociais simultaneamente específicas e complexas, embora muitas vezes relegadas para a normalidade do dia-a-dia. No quotidiano apressado das famílias com filhos pequenos (Daly, 1996), o momento de ler ou contar uma história para adormecer os filhos é uma prática familiar por excelência (Morgan, 1996 e 2011), perspectivada de forma não consensual pela literatura ora como rotina, ora como ritual (Bossard & Boll, 1950; Fiese, 2006; Imber-Black & Roberts, 1993; Wolin & Bennett, 1984).

1 Este texto adapta e sintetiza resultados de uma tese de doutoramento em Ciências Sociais, Especialidade ‘Sociologia Geral’, intitulada *Pequenos e Grandes Dias. Os Rituais na Construção da Família Contemporânea* (Costa, 2011), realizada pela autora no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, com orientação científica de Ana Nunes de Almeida (ICS-UL) e apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/38679/2007).

2 Para uma descrição pormenorizada do perfil sociodemográfico dos entrevistados cf. Costa, 2011.

Num sinal de centralidade que ocupa na família e na sociedade contemporânea, a criança é envolvida na história e participa dela enquanto ouvinte, mas também enquanto protagonista, seja porque é ela quem escolhe “aquilo que quer ouvir”, porque é ela quem lê, ou ainda porque fica “à escuta”. Uma análise detalhada sobre as “narrativas da noite” (Hislop et al., 2005) deixa perceber nas práticas e representações que envolvem o deitar e adormecer janelas heurísticas importantes para a compreensão do mundo social mais amplo do qual resultam e que, ao mesmo tempo, ajudam a construir (Williams et al., 2007). Nas páginas que se seguem, exploram-se distinta e sequencialmente algumas das muitas perspectivas sobre as quais podemos olhar este momento: as funções manifestas que desempenha, nomeadamente a instrumentalização para os ritmos e tempos de deitar e dormir; as dinâmicas (ocultas) que encerra, particularmente as de género e trabalho; por fim também as funções latentes que incorpora, concretamente as que remetem para o poder expressivo do ritual na sentimentalização e (re)definição de fronteiras n(d)a família. Nas notas finais unem-se os pontos e, como num nó, entrelaçam-se os vários fios do discurso que com o foco na Sociologia permitem iluminar algumas das estórias por detrás da história de dormir.

1. A FORÇA INSTRUMENTAL DA ROTINA: RITMOS E TEMPOS DE DEITAR E DORMIR

O momento de deitar os filhos assume particular importância no dia-a-dia de famílias com filhos pequenos. Mas as circunstâncias que envolvem “o deitar” e “o pôr a dormir” não são uniformes, condicionadas desde logo pela idade dos filhos em presença. Por um lado, nos casos em que as crianças ainda são muito pequenas, até cerca dos três anos de idade, as rotinas do deitar são mais instrumentais que relacionais. E mesmo que os pais “troquem beijinhos” com os filhos, como Cláudia³ e Teresa, o essencial, na perspectiva dos pais, é preparar as crianças para a noite, na expectativa de que “durmam bem” e tenham “uma noite descansada”. Como relata Cláudia relativamente ao filho mais novo, precisamente com três anos, “*regra geral, o momento com o António é antes de deitar, mudar-lhe a fralda, vestir-lhe o pijama, dar-lhe o biberão...*”. E no caso de José, com uma única filha de também três anos, “*depois à noite, ou eu ou a mãe, lavamos--lhe os dentes e depois para a deitar são sempre os dois. Têm de ser os dois. Ela chega à cama, sabe que é para dormir. Chega, dorme. Desde bebé que é assim*”. Se em alguns casos o deitar das crianças é mais ou menos pacífico, isso não significa que outras crianças não tenham mais “*dificuldade*” em adormecer, seja porque querem sempre estar “*mais um bocadinho*”, seja porque insistem em determinados comportamentos na “*hora de dormir*”. Assim é com a filha de José, que “*tem lá a regra dela que é pedir os bonecos todos e mais algum para a cama quando se vai deitar*”.

Por outro lado, à medida que as crianças crescem, o momento de adormecer deixa de ser acompanhado de uma forma tão efetiva por parte dos pais. Mais autónomas, a partir dos 10-12 anos desenvolvem ritmos próprios para adormecer, e os pais apenas passam pelo quarto, mais tarde, a fim de garantir que “*está tudo bem*”. Mas, adormecer sem os pais não é o mesmo que adormecer sozinho. A leitura, agora assumida pelas crianças, ganha relevo à medida que elas próprias já adquiriram e desenvolveram na escola as competências necessárias para uma prática autónoma. Recorde-se que com esta idade estarão a terminar o segundo ciclo do ensino básico ou já terão mesmo entrado no terceiro ciclo. É o caso da filha de Eduardo: tem 10 anos e “*já não consegue ir para a cama sem ler*”. O mesmo acontece com os filhos de António de 13 e 10 anos, mas especialmente com o mais novo que “*gosta muito de ler*”, “*[e] normalmente leva um livro, vai para o quarto e lê...*”. Noutros casos, o deitar é muitas vezes acompanhado pela televisão ou sucede a algum tempo passado com o computador, expressão da forte presença que, quer um, quer outro, representam no quotidiano das crianças (Pinto, 2000; Almeida, Delicado e Alves, 2008). É o que acontece com a filha de Ricardo, de 12 anos, que já deixou de parte as histórias de dormir e “*deixa-se dormir a ver televisão*”, ou de Leonor, a filha

3 Todos os nomes utilizados daqui em diante são pseudónimos atribuídos pelo próprio/pela investigadora. Os dados cronológicos reportam-se a 2009.

mais velha de Cláudia que com nove anos “*vai para o quarto e põe-se ela própria a ver televisão. Então... quando damos por ela já está a dormir...*”. Em qualquer um destes casos, a tarefa dos pais passa de executante a vigilante. “*A preocupação*”, diz António, “*é nós depois passarmos pelo quarto, para lhe desligarmos a luz, tirarmos os óculos e pronto. Outras vezes ele tira os óculos, desliga a luz e deixa-se dormir*”.

Quando as crianças têm entre os 3 e os 10-12 anos de idade, o momento de adormecer os filhos parece ocupar um tempo e um espaço particulares no quotidiano das famílias com filhos. A socialização para as rotinas do deitar é por vezes “*difícil*”, “*complicada*”, ou até mesmo “*atribulada*”, na medida em que os filhos quase “*nunca querem ir para a cama*”. A pressão colocada sobre este momento é tanto maior quanto mais os pais reconhecem a importância de cumprir determinadas rotinas, sobretudo pela interrelação que estabelecem com outras, as do levantar, nomeadamente, e a conseqüente participação nas atividades do dia seguinte, seja as escolares (da parte das crianças – filhos), seja as profissionais (da parte dos adultos – pais). Afonso tem bem a consciência da importância das horas de deitar, bem como as de levantar no quotidiano da filha. Em nome do “*bem-estar da criança*”, para Afonso este é “*o ritual que premeditadamente é assumido como o mais importante*”. A razão prende-se essencialmente com “*o crescimento dela, com a estabilidade...*”. Daí a importância de a filha se deitar “*o mais tardar às nove e trinta, dez horas o mais tardar para dormir bem, para descansar, para estar descontraída*”. Afonso enfatiza assim a importância destes ritmos: “*há que ter horários, há que ter rotinas, já muito mecanizadas, muito institucionalizadas, a 100%, por assim dizer, porque realmente... tudo aquilo que possa sair ou possa prejudicar, das duas, uma: ou prejudica o ritmo dela, e é isso que não queremos que aconteça, ou acaba por prejudicar o nosso ritmo biológico, porque quando me deito às quatro da manhã, às oito tenho de estar acordado porque ela vai-me chamar a atenção: ‘pai! Temos de acordar! Tomar o pequeno-almoço, lavar os dentes, lavar a cara, para ir para a escola, não sei o quê...’. Pumba! Ai sim, nós temos uma filha e nós sabemos... quando se tem filhos têm-se cadilhos, entre aspas, embora sejam cadilhos que se assumam com gosto. Mas... tem-se e realmente, os horários são muito mais restritos e condicionados. Há sempre uma repercussão, se não é em nós, é nos nossos filhos e nós queremos protegê-los disso*”.

Como uma forma de garantir tal “*estabilidade*”, os pais desenvolvem estratégias múltiplas que visam amenizar aquele momento real ou potencialmente difícil (Burke, Kuhn e Peterson, 2004), e auxiliar os filhos a dormir “*bem*”. Desde o simples “*estar um bocadinho*”, ao “*deitar com eles*” ou “*ler ou contar uma história para dormir*”, essas estratégias são muito diversificadas e traduzem-se em rotinas de dormir muito diferentes também. Tanto o número de filhos e conseqüente (in)existência de irmãos e respectiva composição da fratria, como também a idade das crianças em presença, são variáveis desde logo a ter em conta. No caso de Simão, sempre que deita as filhas tem que se “*deitar um pouco até que elas adormeçam*”. Já Teresa, que deu “*de mamar até tarde*”, refere que “*elas [os filhos] sempre se habituaram a deixar dormir na mama*”. Neste caso, quando deixou de amamentar e mudou as crianças para um quarto próprio, em particular a primeira dos três filhos, agora com seis anos, “*como estava habituada a mamar e a dormir no meu quarto até cerca dos dois anos, quando foi para o quarto dela eu ia sempre deitar-me com ela para a adormecer. Depois quando ela já estava a dormir vinha-me embora. Mas fazia sempre isso*”. Mais tarde, quando parou de amamentar o segundo filho, Teresa optou por deixar os irmãos no mesmo quarto “*para eles se sentirem acompanhados*”. Nessa altura, “*eles deitavam-se os dois ao mesmo tempo, sabiam que estavam acompanhados, eu fechava as luzes, só deixava a luz de presença, eles sabem que eu estou aqui ao lado e eles deixam-se dormir os dois rapidamente*”. Na família de António, a leitura de uma história de dormir serviu propósitos igualmente objetivos no momento em que os filhos mudaram de quarto. Tinham estado juntos até certa idade mas a determinada altura os pais decidiram colocar cada um em seu quarto. Essa altura foi “*um bocado chata porque depois eles tinham medo de ficar cada um em seu quarto*”. Durante “*algum tempo*” chegaram mesmo a “*ter de ficar até os deixar dormir um em cada cama*”. Nesse período, a leitura das histórias foi muito importante porque representava a presença constante e afetiva dos pais num ambiente por eles percecionado como estranho.

De facto, e de modo expressivo nos casos em que as crianças têm entre 3 e 10-12 anos, contar ou inventar uma “*história de dormir*” é a estratégia mais utilizada pelos pais para adormecer os filhos. E quando assim é assume mesmo carácter de obrigatoriedade, como aliás é visível no imperativo que os pais associam a esse momento: “*tem que se lhe ler uma história*”, “*depois temos de ler sempre*

a história” ou “histórias ao deitar tem de ser sempre”. Ainda assim, isso não significa que o recurso à história de dormir seja sempre bem-sucedido para os fins que é utilizado. Marta, por exemplo, reconhece as dificuldades que enfrenta para o filho de quatro anos e meio adormecer, mesmo depois de ler a história. “*A gente lê a história, acaba e pronto. Fica acordado. Ele não adormece com a história. Nunca adormeceu nem com canções. Até nos mandava calar!*” Neste caso a situação adensa-se porque “normalmente” o filho de Marta não adormece logo, tudo depende “da energia que ele tiver. E quer água, e quer comer, e agora vem para ao pé de mim um bocadinho... porque ele gosta muito que a gente fique ao pé dele”. Também Ana que lê “sempre” histórias aos filhos para adormecer sabe bem como esse momento muitas vezes acaba em “confusão” entre a filha mais nova de três anos e o irmão de sete. “*Depende... às vezes é aos dois mas depois a pequena é muito chata e também quer ler [dormem em quartos separados] e então temos de fazer ali... a maior parte das vezes leio às escondidas ao mais velho [risos], sem ela perceber porque depois ela é muito chata, quer ir para cama dele e depois quer ler e depois nem ela lê nada nem ele percebe... porque ela é pequena, ainda, não é?*”.

Mas as rotinas de deitar e a história de dormir não constituem apenas uma ponte entre a família e a escola ao garantir que as crianças durmam o suficiente, e suficientemente bem, para encetar os ritmos escolares do dia seguinte. A história de dormir é também expressão do modo como os ritmos das famílias são atravessados por outras dinâmicas, muitas vezes ocultas, que as crianças – e as famílias – estabelecem com as instituições de educação formal. No caso de Pedro, e concretamente do seu filho mais novo de quatro anos, a pressão que vem de fora para contar a história no momento de dormir é grande, uma vez que “a educadora do Tomás criou mais a hora do conto, a educadora do David não o fez tanto”. Com uma diferença de apenas três anos entre os dois irmãos, o mais velho muitas vezes quer também “ouvir a história”. Mas a falta de uma certa “preparação” para a atenção a que o momento da leitura obriga, cultivada no caso de Tomás no colégio, faz com que enquanto este último está atento, o outro seja mais “irrequieto”. Com o tempo “percebeu que tinha que estar com atenção para ouvir ler” e nesta altura o momento da leitura da história de dormir é mais “pacífico”. Inscrita no processo de socialização, e num outro sinal de mobilização educativa e pedagogização do quotidiano das famílias (Montandon & Perrenoud, 2001), a história de dormir funciona, ora como mecanismo de reforço das aprendizagens escolares, ora como expressão de uma orientação clara dos pais para a importância da literacia e alfabetização na infância (Serpell et al., 2002; Burke et al., 2004). É justamente isto que acontece em casa de Ana que “normalmente” lê a história de dormir aos filhos de sete e três anos. “*Depois faço perguntas*” e, apesar de a filha querer responder, pois é quatro anos mais nova que o irmão, Ana aproveita estes pequenos momentos para “puxar pelo mais velho”. Também Beatriz, a filha de Sílvia, com os seus seis anos, canaliza os conhecimentos que vai adquirindo no 1.º ano do ensino básico para o espaço do quarto de dormir. Agora são os pais que lhe pedem “para ela nos contar histórias, ela já vai lendo... e até já vai lendo razoavelmente bem, então... é uma maneira de exercitar a leitura...”. Mas também há casos em que é a criança, ela própria, quem toma a iniciativa de ler. Lurdes, para cujos filhos de 12 e 10 anos de idade as histórias de dormir agora “já não” fazem parte das rotinas de dormir, recorda como lhes contava sempre “muitas histórias, muitas”. Era casada na altura com um também professor e vivia numa casa onde “a leitura esteve sempre muito presente” e em que “os livros fazem parte total das nossas vidas, minha e do pai. Os livros, as revistas, os jornais...”. Quando as crianças aprenderam a ler na escola, “os papéis começaram a inverter-se um bocadinho lá em casa. Começaram a ser eles a querer ler” e a ler histórias não apenas à irmã mais nova, como também ao pai e à mãe. Miguel, o filho mais velho de Raquel, com oito anos, “já sabe ler muito bem, e lê muito bem e então agora, quase todos os dias, é o Miguel que conta a história, é ele que lê também para o irmão. Quase sempre. Nem que sejam só duas ou três páginas, temos que ler sempre qualquer coisa ao deitar [risos]”. Em suma, à medida que os filhos crescem, os pais passam a “responsabilidade” de ler a história de dormir para as crianças, não apenas porque isso os liberta de uma tarefa que consome tempo e energia e onde não se pode apressar o passo, mas também porque é uma forma de exercitar e ampliar os conhecimentos que eles trazem da escola.

2. RITMOS DOS PAIS, HORÁRIOS DOS FILHOS: DINÂMICAS DE GÉNERO E ARTICULAÇÃO ENTRE TRABALHO PAGO E VIDA FAMILIAR

Nos casos em que os entrevistados estão integrados em famílias nucleares, a tarefa do contar histórias aos filhos para eles adormecerem é, quase sempre, assumida de forma indiferenciada pelos adultos em presença. “*É o pai ou a mãe*”, ao acaso ou rotativamente, que asseguram essa tarefa. Para Afonso, com apenas uma filha de 9 anos, o deitar é totalmente “indiferenciado”, “umas vezes um, outras vezes o outro. Às vezes os dois e ficamos lá de conversa um bocadinho até ela se deitar porque ela gosta e pede. Isso aí... vai rodando”. Por vezes é mesmo a vontade da criança que impera, já que é ela quem “escolhe” qual dos dois – o pai ou a mãe – a irá deitar. É assim com o filho de Guilherme, cujo deitar é determinado não apenas pela “disponibilidade de cada um”, mas “a vontade também dele que é até talvez o mais importante. Ele pede... como ainda é filho único tá um bocado mimado nesse aspecto porque em vez de ir dormir sozinho tem de ir o pai contar uma história, ou a mãe contar uma história”. Com António também era assim. Sobretudo inicialmente, quando os dois filhos ainda estavam no mesmo quarto, “um de nós ia deitá-los”. “*Por vezes ia eu, a Carmo ficava a arrumar a cozinha, eu lia uma história e eles dormiam e depois vinha-me deitar para o meu quarto. Outras vezes ia a mãe*”. No caso de Eduardo “Desde que eles [os filhos] nasceram e até hoje” que se recorda de “rotativamente” ele e a mulher se encarregarem da tarefa de deitar os filhos e “contar uma história”. A filha, já com 10 anos, é ela própria quem lê antes de dormir, mas no caso do filho mais novo, de sete anos, a leitura de uma história por parte dos pais acontece “sempre”, “desde bebé que nós lhe contamos histórias, e é uma rotina, passados estes anos...”. A rotatividade assume neste caso carácter de obrigatoriedade. Eduardo sabe de cor a “escala” e “se hoje fui eu, amanhã vai ela. Ontem à noite fui eu, hoje à noite será ela”. Ainda no caso das famílias nucleares de dois e mais filhos é comum os pais “dividirem-se” e “encarregarem-se” separadamente de deixar dormir os filhos. É precisamente o que acontece com Pedro, com dois filhos, David de sete e Tomás de quatro. “*O David puxa mais para a mãe e o Tomás mais para o pai. [...] O Tomás sempre teve tendência a puxar para o pai para se deitar. Pronto... é dele, não é mais nada*”.

Sílvia, a concluir a licenciatura em regime pós-laboral, tenta apressar, às vezes sem sucesso, o momento de ler a história de dormir à filha Maria de seis anos. “*O tempo falta e então às vezes salto assim umas folhas. Ela apercebe-se e... ‘mãe... então, olha lá...!’ [risos]*”. Mas também Pedro admite essa instrumentalização do tempo dedicado à leitura da história de dormir “às vezes leem-se assim umas folhas a fugir [risos]”. Nelson, cujo filho mais novo, de três anos, “gosta que a gente lhe leia histórias” enfatiza também o modo como esse momento depende tanto “da nossa disponibilidade”, e não hesita mesmo em revelar o que está, afinal, por detrás da história: “*nós o que é que queremos? Que eles consigam dormir e sosseguem para depois podermos tratar do resto, que falta, para depois termos um bocado para nós. Porque, ao fim e ao cabo eles ocupam-nos muito tempo*”.

As estratégias utilizadas para adormecer os filhos são ajustadas pelos pais aos ritmos das crianças, mas também aos seus próprios ritmos enquanto casal e família. Em concreto, destacam-se aqui as formas de repartição do trabalho doméstico e de articulação entre trabalho pago e vida familiar, assim como as lógicas de género subjacentes.

Por vezes é mais a mãe quem trata da tarefa de deitar e adormecer as crianças. Por exemplo no caso de Teresa, “o ritual, quando ele [o marido] cá está pertence aos dois em termos de os ir deitar, dar um beijinho... eles gostam que vamos os dois”. Mas mais recentemente, desde que o marido, professor, “dá aulas à noite e nem todas as noites está”, tem sido mais ela a encarregar-se de adormecer os três filhos. Sem alternativa, “*at sou mesmo eu, não é?*”. Edgar, num “universo de situações” consegue ver a sua companheira, Luísa, “em 90% das vezes na cama com eles, a contar a história, a adormecer, de história em história...”. Enquanto a mulher trata de adormecer os filhos, nos respectivos quartos, Edgar embora participe “um pouco”, ausenta-se e aproveita o final da noite para arrumar algumas coisas na sala e cozinha. Em sete anos teve três filhos (2001, 2003 e 2006) e “durante estes sete anos a sala sempre foi um pandemónio”, então, “durante estes sete anos eu sempre fiz regra arrumar tudo. Portanto ao final da noite, não importava a hora, se a Luísa

adormecia com as crianças, estava tudo silencioso, eu ia arrumar tudo, arrumar a cozinha, pôr roupa a lavar, tirar roupa, estender, ...". Rui também descreve o momento de deitar os filhos de quatro e um ano de idade como “*um pouco indiferenciado*”, acabando no entanto por admitir mais adiante que é “*mais uma tarefa da mãe que do pai*”. Enquanto a mulher trata de adormecer os filhos, ele fica “*a lavar a loiça e a fazer biberões. Depende do que é que se despacha mais rápido, não é? [...] Ou fico na cozinha logo a lavar biberões e lavar a loiça, o que hower para lavar, pôr a loiça na máquina e arrumar a cozinha. E ela leva logo para cima e começa a deitar... ou então se já tiver feito ainda deito um dos miúdos*”.

Noutros casos é o pai quem se encarrega de deixar dormir a(s) criança(s) enquanto a mulher trata das tarefas domésticas do pós-jantar e preparação do dia seguinte. É o caso de Filipa. “*O pai nessa altura [à noite] está a ver se a entretém [filha de três anos] porque ela é muito difícil de se deixar dormir [...]. Ela gosta muito de ver um filme antes de dormir e então fica aqui a ver um filme ou então temos de lhe ler uma história, ou entretém-se muito a fazer puzzles. [...] No fundo ela não quer nunca estar sozinha. Então para eu poder fazer as coisas tem de ficar aqui o pai com ela*”.

Na verdade, deitar as crianças relativamente cedo significa ainda, para os adultos, poder “*aproveitar*” parte da noite para algumas tarefas domésticas que necessariamente se “*adiam*” para esse período. Joana tenta que os filhos de seis e um ano de idade se deitem “*no máximo às dez*”. “*Eles, porque a gente deita sempre muito tarde. Aproveitamos para fazer algumas coisas enquanto eles dormem...*”. Para Ana, o momento após os filhos (de sete e três anos) adormecerem, o que acontece “*ai por volta das dez e meia*” é o seu “*momento de glória*”. Mas este “*momento de glória*” não é um tempo para si ou para o casal. Pelo contrário, “*eles adormecem [...]. E depois, depois acaba por ser o momento de glória em que eu consigo... acabo de arrumar ali qualquer coisa, ponho a roupa a lavar, aquelas coisas*”. Ana, cujo marido “*raramente*” participa nas tarefas domésticas de cuidado da casa, aproveita o período em que os filhos dormem para fazer as pequenas limpezas que complementam a limpeza maior a cargo de uma empregada que “*vai lá uma vez por semana*”. Acrescenta, “*por exemplo lavar, eu nunca lavo a casa quando eles [filhos] andam lá de um lado para o outro, não é? Espero por eles dormirem, ainda foi sexta ou sábado, sábado à noite, depois de eles estarem a dormir é que eu fui fazer isso. É assim, não é nenhuma limpeza por aí além. E eu moro num apartamento. É uma limpeza... para limpar o chão. Portanto, tinha aspirado antes, aspirei e depois à noite...mas para lavar tive que esperar que eles estivessem a dormir porque senão... depois fica tudo espeznhado, e depois escorregam e depois... é sempre aquele stress... que nós sabemos [risos]*”.

As rotinas no deitar das crianças revelam ainda outros modos de articulação entre trabalho e família, designadamente no que diz respeito ao trabalho pago. Nos casos em que os pais usualmente levam “*trabalho para casa*”, deitar as crianças de modo “*rápido*” e “*efcaz*”, isto é, garantindo que “*durmam bem a noite toda*” é importante para que os adultos possam cumprir com as horas de trabalho suplementar que têm ainda de enfrentar durante a noite. É por essa razão que Afonso admite uma muito maior flexibilidade nas suas horas de deitar (e da mulher) do que da filha. “*[...] Então agora com o raio do Magalhães [risos] que para umas coisas é bom mas para as outras é uma ferramenta... E ela senta-se ao lado ‘também quero!’ E eu já percebi... não! Eu quando chego a casa e até ela se deitar não posso fazer nada. A não ser que seja realmente urgente! Senão por imitação ela vai querer fazer*”. Por essa razão, diz, “*as nossas horas de deitar... depende muito... ou se nós temos trabalho de casa, ou se tenho mais alguns projetos, ou se tenho mais alguma coisa para ver. Uma vez deito-me às quatro da manhã para me levantar às oito, outras vezes se calhar deito-me às nove da noite porque já não aguento, no dia anterior deitei-me às quatro da manhã...*”. Também Pedro, que acumula o trabalho de professor na escola com o de gestor/contabilista numa pequena empresa de construção civil que tem com o pai, aproveita o período em que os filhos já dormem para trabalhar um pouco. “*Quando se consegue deitar os miúdos ainda há muito trabalho porque o escritório da empresa funciona em termos do... sôito, e então [risos] o trabalho prolonga-se sempre. O que não consigo fazer durante o dia mas não pode passar desse dia deixo depois para o período em que eles já estão deitados. Sobre tudo do Tomás. Principalmente o Tomás, quando ele já está deitado [filho mais novo]*”.

O momento de deitar as crianças, de ler ou contar uma história para adormecer, pode também ser experienciado como ritual familiar. No centro da história continua a criança, do mesmo modo que é central o lugar dos filhos na família contemporânea (Cunha, 2007), mas o momento não é apenas o de incorporar um hábito anódino que se repete dia após dia. Ao invés, há um ritual que se sobrepõe à rotina e a sua compreensão obriga a cruzar coordenadas físicas e simbólicas em torno do espaço, tempo e emoção.

3. O PODER EXPRESSIVO DO RITUAL: ESPAÇO, TEMPO E EMOÇÃO AO ADORMECER

No caso particular das famílias monoparentais que foram entrevistadas no contexto deste estudo, a importância concedida ao momento de deitar as crianças agudiza-se. Deixados apenas a si – a mãe ou o pai – agora sem possibilidade de “*alternar*”, fazem sobrepor a importância da expressividade do momento à força instrumental da rotina, ainda que a primeira dependa da segunda para se afirmar. A leitura de uma “*história para dormir*”, de um “*beijinho especial*” ou mesmo de um “*ritual único e só nosso*” assume particular importância no dia-a-dia das famílias monoparentais e parece ser nestes casos vivida mais como um momento em si mesmo e não como um meio para alcançar um outro fim. Os exemplos que se seguem, descritos por Sofia e Luís, famílias monoparentais materno e paternocêntrica respectivamente, patenteiam de modo evidente a sentimentalização associada ao momento.

Sofia vive sozinha com os dois filhos há quase dois anos desde que o marido saiu de casa. E é sensivelmente desde essa altura que tem com Tiago, o filho mais velho de oito anos um “*beijinho especial de boa noite*”. “*Eu dou um beijo em cada olho e um no nariz e digo ‘Good night/ Sleep well/ Sweet dreams/ See you tomorrow’ e ele igual. Portanto, volta. E a gente sabe que é aquela coisa... Mesmo quando ele está com o pai, longe e tudo, ele à noite liga e só diz ‘Good night/ Sleep well/ Sweet dreams/ See you tomorrow’*”. Cristina não sabe explicar bem como surgiu este “*beijinho especial*”, primeiro, “*fomos brincando e fomos criando os dois... Boa noite, dorme bem! Até amanhã, dorme bem!...*”, depois foi uma forma de “*treinar*” o inglês que ele próprio ia aprendendo na escola. Este “*ritual que a gente tem, só os dois*” contribui não apenas para reforçar a relação entre mãe e filho, como também para delimitar a fronteira entre a família e o exterior. Por um lado, porque “*às vezes já dizemos aquilo tão rápido que o resto das pessoas não percebe*”; por outro, porque este ritual atravessa o espaço da casa e da co-presença física e enquanto o faz assinala e simultaneamente reforça o elo emocional entre mãe e filho. “*Eu acho piada quando a gente está longe se eu disser aquilo ele já sabe que a mãe está ali, está preocupada... que às vezes ele tem vergonha de falar e eu quando lhe digo aquilo, ele já sabe e eu já sei e pronto, não é preciso dizer mais nada*”.

A existência de um ritual semelhante também se verifica na família de Luís, a viver sozinho com a filha há oito anos desde que a ex-mulher saiu de casa. A filha, na altura com quatro anos, agora com 12, não dispensa, da parte do pai, um beijo antes de adormecer. Aliás, “*ela cobra isso*” e “*uma das coisas que eu tenho que fazer, todos os dias é ir dar-lhe um beijo antes de ela adormecer*”. Como no caso de Sofia e Tiago, é o quarto da criança o espaço onde tudo se desenrola. Mesmo que estejam na sala, quando a filha sai para o quarto “*diz ‘pai eu vou-me deitar, depois vai-me dar um beijo!’*”. Para além deste beijo, há um outro ritual entre Luís e a filha, Raquel, que acontece sempre quando ele chega a casa já depois de ela ter adormecido. “*E é uma coisa engraçada porque isto até começou numa brincadeira por causa de um livro que eu li⁴, de um pai que normalmente não estava em casa quando os filhos adormeciam e então [...] o pai o que é que fazia à noite*

.....

4 Julgamos tratar-se de *O Nó do Afeto – Livro infantil para pais que não têm tempo para estar com seus filhos* de Eloi Zanetti (1.^a ed. na Lazuli Editora, São Paulo em 2008), também adaptado para uma curta-metragem realizada no Brasil por Mário Lopes, Fernando Severo e Beto Carminatti (2007).

quando chegava a casa? Dava um nó na ponta do lençol dos filhos para eles saberem que ele tinha estado junto à cama. E eu habituei esta miúda a fazer a mesma coisa. Pronto... [risos]. E então quando normalmente saio e chego mais tarde, ela está logo a dizer ‘pai, não te esqueças do nó no lençol!’”. À semelhança de Sofia, Luís também não sabe situar exatamente as circunstâncias em que tudo começou, ainda que saiba que aconteceu já no pós-divórcio. Antes não o fazia. Não era “muito de sair sozinho”, mas se isso acontecia, “não estava eu mas estava a mãe”. Mais uma vez é como uma “brincadeira”, qualquer coisa de “engraçado” e “espontâneo” que se estabelece entre pai e filha, neste caso, mas entre mãe e filho no caso de Sofia, uma “cumplicidade” que ultrapassa a mera co-presença física e assume um significado de presença efetiva. Neste caso, Luís sabe o quão importante isto é para a filha, “porque ela cobra as coisas”, “precisa mesmo”, tanto mais quanto após o divórcio “as coisas foram bem complicadas”. E apesar de agora serem diferentes, “porque se ela agora tem telefone e telefona à mãe e até pode desligar e ficar a chorar porque a mãe disse-lhe qualquer coisa que ela não gostou, naquela altura era difícil porque a mãe não aparecia, estava vezes sem me aparecer”. O nó que Luís dá no lençol da cama da filha parece assim simbolizar a presença física e afetiva do pai por contraponto à ausência da mãe que Luís e Raquel sentiram no momento em que a mulher e mãe saiu de casa. “Porque não se consegue explicar a uma criança de quatro anos, ou pelo menos eu não conseguia na altura, porque é que a mãe não aparece. Hum? Era extremamente difícil...”.

De modo transversal, podemos concluir que os pais valorizam o momento de deixar dormir os filhos como um momento “deles”. No dia-a-dia de Dora, enquanto ainda estava casada, o “momento especial” com a filha era justamente esse. “Quando eu chegava mais tarde, ela gostava muito de se deixar dormir na minha cama. [...] Quando eu chegava um bocadinho mais cedo, era para eu ler com ela, às vezes eram os meus livros, que eu estava a ler e ela queria que eu lesse em voz alta, apesar de ela não perceber nada do livro ou coisa assim, mas gostava que eu lesse. Deixava-se dormir e depois o Paulo [ex-marido] levava-a. Outras vezes ela já estava na caminha dela, eu deitava-me um bocadinho ao pé dela, dava beijinhos, ela estava meio a dormir, agarrava-se a mim e dizia ‘mãe fica aqui até eu dormir!’, e ficávamos ali aquele bocadinho, a fazer festinhas e isso. Era um momento nosso. Era esse. E sim, era muito importante. Aliás, ainda hoje, ela tem 14 anos e diz ‘mãe, sinto falta que me aconchegues quando não estás!’. Sabe bem ouvir isso [risos]”.

Dora que na altura vivia com a sua filha (fruto de um casamento anterior), o marido e um enteado, “instigava-o a fazer o mesmo junto do filho”, já que “ele não tinha esse hábito”. Aliás, Dora tratava de “igual modo” o enteado, “eu estava com um, e a seguir estava com o outro, e fazia à vez, umas vezes ia primeiro ter com um, no outro dia ia primeiro ter com o outro, nada de divisões, tinha de ser tudo igual”. Para Dora isto era particularmente importante porque tanto ela como o marido por vezes chegavam tarde a casa. “Porque nós, houve uma altura em que estávamos os dois a estudar à noite, e fazíamos... uma vez ia um, outra vez ia outro, tinha que ser assim, e eu dizia-lhe ‘vai dar um beijinho aos meninos antes de se deitarem’, e lá ia ele. Porque se eu não o lembrasse ele também não se lembrava”. Para que servem estes beijinhos e este momento em geral? A resposta parece estar na afirmação de um tempo “especial” entre pais e filhos. “Às vezes era mais o ver se eles estavam a dormir descansados”. Os seus pais “sempre fizeram isso”, e ainda hoje, temporariamente a viver com eles enquanto espera que a casa para onde irá viver com a filha fique pronta, diz: “eu tenho 32 anos, já fui casada, e a minha mãe antes de se deitar vai-me dar um beijo [risos]. O meu pai bate à porta e diz ‘beijinhos, dorme bem!’”. Dora não apenas “gosta disso”, como acha que “é bom, a gente sentir que somos acarinhados, que somos... é um carinho, é uma forma, acho que é mais um carinho e o ver...estou aqui, o dizer eu estou aqui [...] eu estou aqui, para o que der e vier, não sei, acho que é... tem que haver um momento sempre bom, e único, e acho que é aquele momento”.

Maria dos Anjos também recorda como a filha “gostava muito que eu lhe contasse uma história ou que me deitasse com ela um bocadinho. Mesmo que não estivesse até adormecer mas que pelo menos ficasse ali um bocadinho”. Sobretudo na fase em que

estudava isto era muito importante. Esses tempos, em que concluiu a licenciatura e depois a pós-graduação, foram “tempos complicados”. Aquando da licenciatura, feita em regime pós-laboral com aulas à segunda e terça e trabalho à quarta, quinta, sexta, Sábado e Domingo, não apenas era o dia-a-dia que estava preenchido com o trabalho no hospital, como também “os trabalhos que tinha que fazer à noite...” a sobrecarregavam no horário nocturno. Maria dos Anjos intui que os filhos “sentiram imenso” a sua falta nessa altura, pois “solicitavam muito a presença da mãe: ‘mãe, mãe, mãe’, ‘mas tu andas a estudar para quê agora?’”. O momento de contar a história ou de estar “simplesmente” com eles “um bocadinho”, servia, assim, o propósito de assinalar não apenas a sua presença física em casa, o “estar lá”, mas também a “disponibilidade para eles”, o “estar com eles”. Joaquim, ainda antes do divórcio, num período em que a mulher estava em Setúbal a fazer um curso de formação profissional, esteve muito tempo só com Sara, a sua filha mais velha. Mais tarde, aquando do segundo filho, “a mãe estava mais presente”, mas nessa fase, “ela [filha] esteve muito tempo comigo só e à noite era eu que tinha de a deixar dormir. Era eu que tinha que fazer tudo, não é? E aquilo era um bocado difícil... ela era difícil de deixar dormir. Depois durante a noite não, mas para dormir: tinha de ser eu a ler, ou tinha de me deitar com ela”.

Nos vários exemplos apresentados fica claro como a estratégia para colmatar a ausência física de um dos pais (devido ao divórcio ou afastamento temporário relacionado com motivos escolares ou profissionais), parece desembocar no despender mais tempo com os filhos (estar com eles, contar ou ler uma história, etc.), no momento do dia em que outrora contavam com a figura agora ausente. Deste modo reforça-se a ligação “ao outro” presente. Em qualquer dos casos, “estar um bocadinho”, “deitar com eles” ou “ler ou contar uma história para dormir” parece desempenhar a função de relembrar aos filhos que os pais, a mãe ou apenas o pai, “estão ali”, mesmo depois de um dia em que praticamente não se viram. Os pais valorizam este momento e reconhecem a sua importância e carácter “especial” num quotidiano “demasiado apressado”. Eis o poder do ritual.

NOTAS FINAIS: AS ESTÓRIAS POR DETRÁS DA HISTÓRIA DE DORMIR

É sensivelmente entre os 3 e os 10-12 anos de idade que o momento de adormecer os filhos ocupa um tempo e um espaço particulares no quotidiano das famílias com filhos pequenos. Ancorado disciplinarmente na Sociologia, este texto centrou-se sobre as múltiplas e diversas dinâmicas que compõem a família, contexto social por excelência onde a literatura para a infância é frequentemente mobilizada.

A partir de um conjunto de narrativas contextualizadas extraídas de um estudo maior sobre o lugar dos rituais familiares na contemporaneidade constata-se que no quotidiano das famílias com filhos pequenos a história de dormir não surge no vazio. Há uma família, pais ou apenas o pai ou a mãe; há uma só criança, filho único, ou uma determinada fratria, de dimensão e idades variadas; há um espaço e um tempo para deitar e dormir, composto por ritmos, objetos e artefactos próprios. E há todo um contexto social que não apenas familiar, mas também económico, escolar e cultural que importa observar. Em consequência disso, o momento de ler ou contar uma história para adormecer os filhos é acompanhado de práticas e sentidos múltiplos.

Por um lado, o momento de ler ou contar a história de dormir assume a função manifesta de instrumentalização para os ritmos e tempos de deitar e dormir. Enfatiza-se, assim, o lugar destas rotinas na preparação das crianças para a noite e na articulação direta com as instituições de educação formal, na expectativa de que durmam bem e tenham uma noite descansada a fim de encetar sem sobressaltos os ritmos escolares que as esperam no dia seguinte. Ao mesmo tempo, estas rotinas incorporam a mobilização educativa e pedagogização do quotidiano por parte das famílias enquanto mecanismo de reforço das aprendizagens escolares, nomeadamente das competências ao nível da leitura num sinal da orientação dos pais para a literacia e importância

da alfabetização.

Por outro lado, um olhar mais atento sobre o momento de ler ou contar a história de dormir às crianças permite revelar dinâmicas frequentemente ocultas, particularmente as de género e articulação entre trabalho pago e vida familiar. Nas famílias nucleares as estratégias utilizadas para adormecer as crianças, e as histórias de dormir em particular, são algo que, com o tempo, os pais moldam e ajustam, não apenas aos ritmos das crianças mas também aos seus próprios ritmos enquanto casal e família no sentido mais amplo e, indiretamente, às formas de repartição do trabalho doméstico e de articulação entre trabalho pago e vida familiar. Como ficou demonstrado, a leitura destas rotinas obriga, necessariamente, a (re)conhecer na variável género um valor heurístico importante.

Por detrás da rotina (aparentemente) anódina que o deitar das crianças representa no quotidiano das famílias com filhos pequenos, há outras situações em que o momento de ler ou contar a história de dormir assinala um ritual. Nestas “coreografias de emoção” (Costa, 2012), e como se de uma estória se tratasse, as personagens diminuem, o cenário comprime e a ação adensa-se. No centro da história está a criança e sobressaem as funções latentes, concretamente as que remetem para o poder expressivo do ritual na sentimentalização e (re)definição de fronteiras n(d)a família. No caso particular das famílias monoparentais que foram entrevistadas para este estudo, mas também noutros casos em que se verifica a ausência temporária de um dos pais por razões escolares ou profissionais, o momento de deitar as crianças ganha mais importância e a mãe ou o pai fazem sobrepor a importância da expressividade do momento à força instrumental da rotina. Esse momento como que suspende o quotidiano e afirma, pela via da sentimentalização, quem faz (e não faz) parte da família.

No silêncio da noite são, afinal, inúmeras as estórias por detrás da história de dormir contada ou lida às crianças. A literatura para a infância é parte indissociável do ritual. Mas não são apenas as páginas e os textos nela iluminados que importa continuar a estudar. São também as muitas vidas, famílias e, por conseguinte, outras estórias que por esta via se nos iluminam.

REFERÊNCIAS

Almeida, A. N. de (Coord.), Delicado, A., & Alves, N. A. (2008). *Crianças e internet – usos e representações, a casa e a escola (Relatório de Projecto)*. Lisboa: ICS.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bossard, J.H.S., & Boll, E. (1950). *Ritual in Family Living: a contemporary study*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Burke, R.V., Brett, K.R., & Peterson, J.L. (2004). Brief Report: a ‘storybook’ ending to children’s bedtime problems: the use of a rewarding social story to reduce bedtime resistance and frequent night waking. *Journal of Pediatric Psychology*, 29(5), 389-396. <http://bit.ly/2yMTNi8>

Costa, R. P. (2011). *Pequenos e Grandes Dias. Os Rituais na Construção da Família Contemporânea*, tese de Doutoramento em Ciências Sociais, área de especialização: Sociologia Geral. Lisboa, ICS-UL, Portugal. Disponível: <http://bit.ly/2y6EhLP>

Costa, R. P. (2012). Choreographies of Emotion: Sociological Stories behind Bedtime, Fairy Tales and Children’s Books. *Global Studies of Childhood*, 2(2), 117-128. doi: <http://bit.ly/2z60q1O>

Cunha, V. (2007). *O Lugar dos Filhos. Ideais, práticas e significados*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Daly, K.J. (1996). *Families and Time: keeping pace in a hurried culture*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N.K., & Lincoln, Y. (Eds) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Fiese, B.H. (2006). *Family Routines and Rituals*. New Haven, CT: Yale University Press.

Flick, U. (1997). The Episodic Interview: small-scale narratives as approach to relevant experiences (Series Paper). <http://bit.ly/2yQh44z> (accessed October 29, 2010).

Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.

Hislop, J., Arber, S., Meadows, R., & Venn, S. (2005). Narratives of the Night: the use of audio diaries in researching sleep. *Sociological Research Online*, 10(4). <http://bit.ly/2lgBWwz>

Imber-Black, E., & Roberts, J. (1993). *Rituals for Our Times: celebrating, healing, and changing our lives and our relationships*. New York: Harper Perennial.

IEFP (2001). *Classificação Nacional de Profissões – versão 1994, 2.ª ed.*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Montandon, C., & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores: um diálogo impossível?*. Oeiras: Celta.

Moran-Ellis, J., & Venn, S. (2007). The Sleeping Lives of Children and Teenagers: night-worlds and arenas of action. *Sociological Research Online*, 12(5). <http://bit.ly/2y4b3C6>

Morgan, D.H.J. (1996). *Family Connections: an introduction to family studies*. Cambridge, MA: Polity Press.

Morgan, D.H.J. (2011). *Rethinking Family Practices*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Pinto, M. (2000). *A Televisão no Quotidiano das Crianças*. Porto: Edições Afrontamento.

Pires, Á. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: Essai théorique et méthodologique, in J. Dans Poupart, J. P. Deslauriers, L. H Groulx, A. Laperriere, R. Mayer & A. Pires (Eds). *Enjeux Épistémologiques et Méthodologiques*, 113-167. Montreal: Gaëtan Morin.

Serpell, R., Sonnenschein, S., Baker, L., & Ganapathy, H. (2002). Intimate Culture of Families in the Early Socialization of literacy. *Journal of Family Psychology*, 16(4), 391-405. <http://bit.ly/2z7oth0>

Williams, S., Lowe, P., & Griffiths, F. (2007). Embodying and Embedding Children’s Sleep: some sociological comments and observations. *Sociological Research Online*, 12(5). <http://bit.ly/2i3yQaA>

Wolin, S.J., & Bennett, L.A. (1984). Family Rituals. *Family Process*, 23, 401-420. <http://bit.ly/2yPaRWJ>

LITERATURA PARA A INFÂNCIA E EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM AMBIENTE FAMILIAR: PATRIMÓNIO POPULAR, REPRESENTAÇÕES DA FAMÍLIA E TEMAS DIFÍCEIS

Lúcia Barros¹ & Fernando Azevedo²

¹ CIEC-UM Portugal, lucibarros@ese.ipv.pt

² CIEC-UM Portugal, fraga@ie.uminho.pt

Resumo

Assente nos princípios da Educação Literária, pretendemos, neste trabalho, explorar e dar a conhecer o potencial temático da Literatura Infantil junto do mediador família.

Assistimos, atualmente, a um alargamento de temáticas na produção literária para a Infância. Não deixando de parte os textos do Património Popular, a literatura contemporânea tem integrado temas menos explorados, e até considerados fraturantes, como as representações da família e os temas difíceis.

Esta proliferação editorial tem sido acompanhada, a nível governamental, de programas que visam o desenvolvimento de competências leitoras e literárias, o que, sendo revelador da importância que a questão vai assumindo, contrasta com a escassez de rotinas associadas ao livro literário de potencial receção infantil, quer a nível de sala de aula, quer de outros contextos como a família. O principal entrave parece residir na reduzida formação de mediadores.

No âmbito deste estudo, analisaremos sumariamente três obras que integraram um programa de educação literária na família, que decorreu sob a forma de estudo de caso junto de um grupo de famílias de crianças de 7-8 anos. Apresentaremos as estratégias de abordagem às obras utilizadas no estudo, bem como alguns resultados da implementação das mesmas em contexto familiar.

Uma análise preliminar aos testemunhos das famílias envolvidas permite-nos avançar que o conhecimento de obras e de meios que ajudem os pais a criar contextos de leitura em família, contribui para: o aumento de práticas de literacia familiar; a criação/reforço de laços afetivos; a promoção do questionamento; e a consequente formação de cidadãos livres.

Palavras-chave

Educação Literária, Mediação Leitora, Literatura Infantojuvenil, Família

Abstract

Basing our reflections on the principles of Literary Education, in this work we want to explore and share with readers the diversity of themes in Children's Literature, when speaking about families as mediators.

We are, at the moment, witnessing a great increase in the themes that are being worked when producing literature for children. Not ignoring the popular culture, contemporary literature has been giving attention to themes that were not frequently treated or that used to cause some kind of non-acceptance, as the family representations or difficult topics.

In what concerns to the governmental lines, this editorial proliferation has been accompanied by programs that aim to develop reading and literary competencies. Although this shows the importance given to the issue, it contrasts with weak practices both in the classroom and within the families. The main problem seems to be in the scarce qualification of mediators.

In this study, we will briefly analyze three books that integrated a program of literary education directed to families, which took place as a study case within families of children between 7-8 years old. We will consider the strategies used to work the

books referred in the study, as well as some results of that work in a family context.

A preliminary analysis to the statements of the families involved allows us to consider that the knowledge of the books and of strategies that help parents to create reading environments in family contributes to: the growth of literacy practices within the family/reinforcement of emotional ties; the promotion of the inquiry and, consequently, the development of free citizens.

Keywords

Literary Education, Reading Mediators, Children's and Young Adult Literature, Family

1. DO LIVRO AO LEITOR: O PAPEL DOS MEDIADORES DE LEITURA

A aposta em iniciativas governamentais que visam a promoção da leitura tem vindo a evidenciar-se em Portugal, sobretudo ao longo da última década. Referimo-nos ao Plano Nacional de Leitura (2006; 2016); à consolidação da Rede de Bibliotecas Escolares, que comemorou, em 2016, vinte anos, contando com uma cobertura quase total ao nível da instalação de bibliotecas nas escolas do país, mas sobretudo com a afetação de recursos humanos que as dinamizam, como a criação da figura do professor bibliotecário, em 2009; e, mais recentemente, à implementação das metas curriculares de português para o Ensino Básico, que apresentam um novo domínio: a educação literária.

Tais iniciativas são reveladoras de uma crescente consciência do valor do livro e da leitura enquanto meios potenciadores do desenvolvimento de competências a vários níveis, não apenas leitoras e literárias, mas também cívicas⁵.

Porém, ao nível das práticas educativas ligadas à promoção da leitura, sobretudo da leitura literária, temos vindo a constatar que entre o livro e o seu potencial leitor existe um espaço por preencher, que vem inviabilizando a desejável comunicação literária: o usufruto do manancial encerrado na literatura para a infância em geral, e na contemporânea, em particular.

Efetivamente, apesar dos esforços e progressos da última década, deparamo-nos, ainda, com uma escassa (e por vezes inexistente) formação leitora e literária por parte dos principais mediadores de leitura: professores e família. O desconhecimento das publicações, sobretudo ao nível das tendências atuais, aliado à falta de domínio de estratégias que não instrumentalizem a literatura, são desfavoráveis à criação de encontros profícuos entre a criança e o livro, e à consequente formação de leitores.

É, pois, urgente a educação literária, como a define Roig-Rechou (2013): uma metodologia de que o mediador dispõe para oferecer obras literárias aos mais novos; uma metodologia, que, segundo a autora, permite planificar a leitura, de acordo com as diferentes faixas etárias, tendo como principais objetivos dotar os leitores e os futuros mediadores de saberes culturais, literários e sociais, de modo a construir as suas enciclopédias e intertextos pessoais, e praticar estratégias para a promoção da leitura (Roig-Rechou, 2013: 54).

E é desta urgência que nasce o programa de Educação Literária na Família, o estudo de caso que está na base do trabalho que aqui apresentamos, sob a forma de recorte.

A proximidade afetiva inerente ao ambiente familiar é, com efeito, indutora do desenvolvimento de experiências ricas em torno do livro e da leitura, que passam por exemplo pela criação de ambientes favoráveis de encontro com os livros, podendo

.....
⁵ O documento orientador *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* justifica a criação do domínio da Educação Literária: "Foi criado o domínio da Educação Literária, que congregou vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios. Tal corresponde a uma opção de política da língua e de política de ensino. Por um lado, a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte do património nacional; por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão." (Buescu et al, 2012: 5-6).

fazer dos pais mediadores de excelência.

O programa de educação literária na família, que está na base deste estudo, pretende otimizar esses momentos, enriquecendo-os com materiais literários de qualidade e dotando os mediadores (pais) de ferramentas/estratégias de abordagem ao livro, tendo em vista o desenvolvimento de competências leitoras e literárias na família. Surge, neste sentido, como uma tentativa de colmatar a lacuna que se verifica ao nível da mediação leitora em Portugal, e de melhor compreender o potencial da leitura literária no seio familiar, sendo nossa intenção dotar os pais participantes de conhecimentos literários e de estratégias de abordagem à literatura infantil, tendo em vista a criação de ambientes favoráveis ao desenvolvimento do gosto pela leitura, à promoção do saber enciclopédico decorrente da diversidade temática da literatura de potencial receção infantil, à criação da necessidade da leitura literária e à conseqüente formação de leitores competentes e de cidadãos interventivos.

2. PATRIMÓNIO POPULAR, REPRESENTAÇÕES DA FAMÍLIA E TEMAS DIFÍCEIS NA LITERATURA PARA A INFÂNCIA

Assistimos, em Portugal, sobretudo a partir do novo milénio, a um considerável alargamento de temáticas na produção literária para a Infância. Não deixando de parte os textos que estiveram na sua origem ou de que se “apropriou”, como os textos do património popular, a literatura para a infância passou a integrar temas até então pouco explorados, e considerados fraturantes, sendo as representações da família e os temas difíceis exemplo dessa abertura.

A análise do pequeno corpus selecionado para ilustrar estas tendências temáticas permitirá sobretudo conhecer o modo como algumas das questões emergentes de tais temáticas são abordadas nos textos de potencial receção infantil. Todavia, e tendo em conta a abrangência dos temas que aqui trazemos, esta análise representa apenas uma brevíssima amostra desta produção em franca (e necessária) expansão.

2.1. Património Popular

“Desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje, los materiales folclóricos constituyen una suerte de gimnasia mental completa: memorización, desarrollo de la imaginación, de la facultad de interpretar discursos latentes, más un equilibrio emocional (provocado especialmente por el subsistema de la cuentística) y la maduración afectiva, como resultado de todo lo anterior.”(Almodóvar, 2014: s/p)

2.1.1. O Som das lengalengas

A obra *O Som das lengalengas*, de Luísa Ducla Soares, integra-se no grupo de publicações que a própria autora, referindo--se às diversas classes em que divide a sua escrita, denomina de “Recolhas”⁶, referindo que estes registos agradam a pessoas de todas as idades: “Verifico, com agrado, que [estes textos] motivam igualmente pais e avós, tornando--se motivo de partilha, de

6 No simpósio de homenagem a Luísa Ducla Soares, que teve lugar no Instituto da Educação da Universidade do Minho, a 25 de maio de 2012, a autora referia que poderia dividir, ainda que de forma arbitrária, aquilo que escreveu em diferentes classes, das quais destacou: Literatura Tradicional; Recolhas; A Realidade Presente, Ficção Científica; A Ecologia; Os animais; Questões de cidadania; o Humor; As Biografias; A Poesia; As Canções; Teatro; A Informática (Soares, 2012: 64-72).

aproximação intergeracional” (Soares, 2012: 65). Trata-se de uma obra recomendada pelo Plano Nacional de Leitura para a Educação Pré-Escolar, para leitura em voz alta, um critério que, a nosso ver, terá por base o facto de este registo literário, de índole popular, se encontrar associado ao jogo e à ludicidade maioritariamente presentes no Jardim de Infância.

O *Som das lengalengas*, livro que se faz acompanhar de um CD com os poemas musicados, reúne um conjunto de treze textos do património popular português, dos quais se destacam a lengalenga, mas integrando também registos próximos dos trava-línguas, quadras e cantigas populares e até uma canção de embalar.

Os três autores são apresentados, através da ilustração quase caricaturada de João Vaz de Carvalho, na capa, qual porta de entrada da casa onde vamos entrar – uma casa de todos, pois estes textos são do povo. A componente pictórica da contracapa, composta por um gramofone e um cão, que se encontra deleitado a ouvir o som emitido pelo aparelho, parece remeter, quer para a antiguidade dos textos, sugerida pela antiguidade do objeto, quer para a componente musical da obra, quer ainda para a abrangência do público-alvo, que atravessa gerações e inclui toda a família, (até os membros de quatro patas).

O conjunto de textos que compõe a obra tem subjacente, na sua maioria, a temática animal, sugerida na maior parte das vezes pelo próprio título. O *nonsense* impera na quase totalidade dos textos que apresentam ora vocabulário do quotidiano, ora vocabulário menos conhecido. A este propósito, a autora refere que “o *nonsense* é apreciado e é importante para as crianças, permite desencadear o amor pela Língua Portuguesa, pelas palavras, mesmo quando não se conhecem todas, como é o caso das lengalengas”⁷.

Já a componente pictórica vem acrescentar ou acentuar o humor característico destes textos, oferecendo, por vezes, leituras alternativas, elementos facilitadores da compreensão, ou ainda recordações da própria infância do ilustrador. Efetivamente, João Vaz de Carvalho referiu a propósito da ilustração desta obra que as lengalengas aqui presentes lhe permitiram recordar o primeiro contacto que tivera com algumas delas, através da mãe, associando-as a “momentos muito engraçados, em que acabávamos invariavelmente a rir” (Carvalho, 2012: 55).

A título exemplificativo, deparamo-nos logo no primeiro texto, “Bico Bico”, uma lengalenga sobejamente conhecida, com um emaranhado de personagens e ações que resultam numa composição cujo conteúdo parece roçar o absurdo. No entanto, os diferentes episódios, sem nexos aparentes entre eles, encontram-se ligados por jogos de linguagem, sobretudo rimas, cuja sonoridade oferece encadeamento ao texto, conferindo-lhe ainda uma elevada dose de humor, que por sua vez é potenciado pela componente icónica. Destaque-se o exagero representado pelo enorme “Bico” que atravessa a dupla página; as leituras alternativas oferecidas pelo ilustrador, como por exemplo, as vacas que saltam porque têm pulgas (ao invés de porem ovos, e de as pulgas saltarem da balança, como é referido no texto verbal), uma opção que poderá ter que ver com o facto de existirem tantas versões do texto, sendo, todavia, possível arranjar ainda mais uma; a representação da vassoura (“varre varre vassourinha”), cuja opção recaiu sobre uma vassoura artesanal, feita com ramos secos, remetendo uma vez mais para a antiguidade do registo, mas sugerindo também a ideia de empurrar as personagens, e o próprio leitor, no sentido de continuar a folhear o livro.

Apesar de a maioria dos textos seguir esta linha temática, e recorrer predominantemente ao discurso *nonsensical*, não deixam de ser acrescentados elementos enriquecedores sob o ponto de vista enciclopédico, cultural, linguístico, e artístico, sempre numa espécie de diálogo com o leitor, de que são exemplo os textos “Lagarto pintado”, “Eu tenho uma pita pinta”, “Canção da Bicharada” ou “Maria da Graça”, sempre complementados pelo texto icónico, que ora serve o nonsense, ora serve de

7 Esta informação foi recolhida em entrevista dada pela autora e pelo músico, Daniel Completo, que estiveram presentes no programa televisivo da RTP, Portugal no Coração, de 16 de dezembro de 2011. Cf. <http://bit.ly/2zCq3U6>, acedido em setembro de 2015.

dicionário ilustrado, ora acrescenta informação.

Esta “literatura simples”, parafraseando a autora⁸, reveste-se, como nos é dado ver pelo exposto, de um enorme potencial, quer ao nível linguístico, quer sobretudo afetivo. Constitui-se um verdadeiro repositório da memória, capaz de unir gerações, mas simultaneamente um manancial de criatividade, um meio capaz de despertar a curiosidade: o motor do saber.

2.2. Representações da família

“No seguimento da evolução social das últimas décadas, com evidentes repercussões no universo familiar, a literatura para a infância acompanhou e refletiu as mudanças ocorridas, permitindo refletir sobre o seu relevo e impacto.” (Ramos & Ferreira Boo, 2012: 13)

2.2.1. O meu Avô

Vencedora do Prémio Internacional Ilustração 2014 (Bolonha), esta obra aborda não apenas o lugar/papel dos avós, mas também, e sobretudo, o lugar do tempo, ou do que fazemos com ele. Repensar prioridades e valorizar “o importante” são reflexões que o leitor é convidado a fazer, enquanto se passeia com “o meu avô” e com outras personagens que lhe vão piscando o olho a partir de uma tela de pintura ou de cinema.

Este álbum, cuja componente textual é diminuta em relação à componente icónica, apresenta-nos um avô do século XXI, um avô aposentado, que “costumava ter uma loja de relógios, e que agora tem bastante tempo” (Sobral, 2014: s/p): tempo para ter aulas de alemão e de pilates, tempo para fazer “piqueniques na relva”, cultivar o jardim, escrever “ridículas cartas de amor”, beber chá, cozinhar, ajudar os “pugs” a atravessar a rua, e ainda ir buscar o neto à escola. Este avô, que habita um espaço urbano, é apresentado em oposição ao seu vizinho, o Dr. Sebastião, com quem se cruza todos os dias, e com quem ele diz já ter sido parecido (Sobral, 2014: s/p), embora o neto, narrador, deixe transparecer no seu discurso alguma dificuldade em imaginar esse avô de então.

Efetivamente, o avô e o Dr. Sebastião são apresentados, ao longo da obra, em clara oposição, contraste que é evidenciado pelas cores predominantes (verde e vermelho), que se associam às ações de cada uma das personagens, revelando a atitude de cada um perante a vida.

As várias oposições, que são dadas a conhecer ao leitor, sobretudo através da componente pictórica - o texto verbal deixa de fazer referência ao Dr. Sebastião a partir da quarta dupla página – remetem-nos sobretudo para a questão do tempo: um tempo lento versus um tempo veloz (característico da sociedade tecnológica atual), levantando, inevitavelmente questões a esse nível. A título de exemplo, enquanto o avô “faz piqueniques na relva... comme il faut” (Sobral, 2014: s/p), ação que nos remete para o universo artístico de Manet⁹, o Dr. Sebastião usa o micro-ondas; o avô “cultiva o jardim” (Sobral, 2014: s/p), enquanto o seu vizinho se impacienta numa fila de hipermercado, empurrando um carrinho com legumes; o avô “escreve ridículas

cartas de amor” (Sobral, 2014: s/p), segmento que remete o leitor para a figura do poeta evocado¹⁰, ao mesmo tempo que o Dr. Sebastião está sentado ao computador, com o correio eletrónico aberto. Os serões do avô são passados agradavelmente a “discutir pintura ou a ler peças de teatro” (Sobral, 2014: s/p), enquanto o seu vizinho trabalha noite dentro até à exaustão. E poderíamos continuar a elencar estes contrastes, porque vão ocupar a totalidade da obra, desembocando num segmento textual que resume a relação do narrador com o seu avô, “o tempo voa quando estou com o meu avô” (Sobral, 2014: s/p), tempo cuja passagem nos é também dada a conhecer pela representação pictórica da chegada da noite, visível no exterior, por oposição à artificialidade da luz interior, onde o tempo não conhece grandes variações.

Apesar de nos encontrarmos diante de uma obra que pretende retratar a figura de um avô cosmopolita, são, todavia, perceptíveis características desde sempre associadas aos avós, nomeadamente o seu papel na transmissão de saberes, através da partilha de experiências e de histórias de vida, que se revestem de enorme carga emocional e afetiva. Como refere Bazzocchi (2012: 60) “En las páginas de los escritores infantiles, la relación que se establece entre niños y ancianos es directa, emocional, instintiva, más afectiva que racional (...)”. Neste trabalho de Catarina Sobral esta emotividade/afetividade é visível em diferentes momentos: no episódio de partilha de um álbum de fotografias, que é mostrado ao neto, ao colo do avô, com referência a uma data e a um local específicos, “Paris 1962” (Sobral, 2014: s/p); no momento em que o avô constrói um avião de papel a partir de uma página de um jornal, cuja leitura se revela menos importante do que brincar com o neto; “nas tardes de chuva”, em que “cozinha al dente... *linguine, farfalle e spaghetti*” (Sobral, 2014: s/p), com a ajuda do neto; etc.

O diálogo com o leitor e com outras formas de arte, que têm como questão de fundo o tempo, não abandonam a obra no seu final, continuando antes a interpelar o leitor mais competente na imagem que preenche a contracapa e que nos remete para o filme Tempos Modernos (Charlie Chaplin, 1936), numa espécie de convite a “prosseguir”. Efetivamente, os diferentes intertextos que “espreitam” desta pequena grande obra, cujo conteúdo parece não se conter dentro do seu formato físico, constituem um enorme contributo para o enriquecimento da enciclopédia pessoal do leitor.

2.3. Temas difíceis

“A criança é protegida de tudo o que se relaciona com a verdade e as imediações da morte (...). O efeito é perverso: entre a vida, o amor e a morte, entre a criança, o jovem e o adulto, há um abismo que se tornou mais fundo por nossa culpa.” (Nogueira, 2012: 81)

2.3.1. Gato procura-se

A morte, pelo mistério e dor que a envolvem, afigura-se, sem dúvida, como um dos temas mais difíceis de abordar junto dos mais novos. A literatura infantil atual vem, contudo, apresentando registos que materializam esta temática, apresentando como protagonistas recorrentes, a avó, o avô, ou o animal de estimação. Nesta obra, o tema é tratado através do desaparecimento (morte) do gato.

Gato procura-se trata-se de um álbum narrativo com predomínio de texto icónico sobre texto verbal. A economia de palavras,

10 Quer a componente textual, que alude explicitamente às “ridículas cartas de amor” de Álvaro de Campos, quer a ilustração, que apresenta uma espécie de “réplica” da pintura Retrato de Fernando Pessoa (Almada Negreiros, 1954), à qual são acrescentados a imagem da obra *Cartas de Amor de Fernando Pessoa e Ofélia Queirós*, a chávena do café, e os instrumentos de escrita, transportam o leitor para outro tempo, outro universo, onde se conjugam diferentes formas de arte e distintas formas de ver o mundo.

⁸ Na entrevista referida na nota 3, ao longo da apresentação da obra, Luísa Ducla Soares refere-se à lengalenga como “literatura simples”.

⁹ Édouard Manet (1863). *Le déjeuner sur l'herbe*: óleo sobre tela.

e por vezes até de elementos pictóricos, parece representar o vazio, a ausência, a perda, e convidar o leitor a acompanhar a viagem do narrador/protagonista: uma criança cujo gato morreu.

A importância que o animal de estimação tinha na vida da criança é dada a ler logo através dos principais elementos paratextuais: a figura do gato, a preto sobre fundo branco, inicia-se na capa e prolonga-se pela contracapa, ultrapassando as margens de uma e de outra. O título aparece em caracteres maiúsculos a lembrar as letras desenhadas com recurso ao escantilhão (as mesmas que dão título ao anúncio que aparece nas últimas páginas), e sugerem a autoria do discurso (narrador infantil). Na contracapa, no corpo do gato, uma frase curta que servirá de refrão ao longo da narrativa de cada vez que alguém avança uma explicação para o desaparecimento do gato: “o meu gato desapareceu” (Saldanha, 2015). As guardas apresentam um padrão quadriculado dourado que inicialmente não é desvendado, podendo o leitor avançar possíveis leituras (página de caderno, rede de jaula...). Este padrão vai, contudo, ser repetido quase no final da obra, revelando o pavimento de um passeio pedonal, como que a sugerir continuidade, integrando o tema na normalidade do quotidiano: a vida continua.

Cada dupla página apresenta alternadamente um elemento ligado às vivências domésticas do gato (novelo, rato...), acompanhado do refrão “o meu gato desapareceu”, e uma explicação sobre o desaparecimento do gato emitida pelos diferentes membros da família do narrador. À medida que o texto avança, e que a esperança de encontrar o gato diminui, as explicações vão-se aproximando do desfecho “real” da narrativa.

O pai, o primeiro a avançar uma causa, “diz que ele anda nos telhados a fazer amizade com outros gatos, a miar à lua e a piscar o olho às estrelas e que uma noite ele volta” (Saldanha, 2015: 9); já a mãe “acha que o viu no quintal, a trepar à árvore para espreitar os ninhos e assustar os pássaros, e diz que um dia ele volta” (Saldanha, 2015: 13); a vizinha “diz que é capaz de ter ido à aventura (...) e que talvez volte um dia” (Saldanha, 2015: 16); o avô refere que ele adormeceu, e que talvez acorde noutra família e que “se calhar já não volta” (Saldanha, 2015: 21); a avó vai mais longe, adiantando que “ele agora tem asas (...), que deve estar muito feliz, e que não deve voltar” (Saldanha, 2015: 25). Terminadas as explicações da família, o narrador alude às “sete vidas do gato”, interpelando a sabedoria popular, e conclui que “ele não volta mais” (Saldanha, 2015: 28). Esta verdade já era, aliás, do conhecimento da criança que narra, mas que decide entrar no jogo dos adultos que tentam afastá-la dessa realidade, “é que não é para eu saber o que é que lhe aconteceu” (Saldanha, 2015: 31). As ilustrações desta dupla página, quase final, recuperam o padrão das guardas como pavimento de um passeio pedonal por onde circulam pessoas de diferentes idades, raças e profissões, animais (curiosamente um cão, um rato e alguns pássaros), e onde coexistem o anúncio “gato procura-se” ao lado de outro que publicita o horário das “aulas de guitarra”: cenas do quotidiano que integram o tema da morte de forma natural, como parte de um ciclo, dando a entender que o narrador aceitou esta nova realidade, facto que parece ser confirmado na última página da obra que revela uma espécie de “céu dos gatos”, uma imagem tranquilizadora a que afinal a maioria de nós recorre em momentos similares.

Desta obra emerge essencialmente o tema difícil da morte, num registo que tem como destinatário preferencial a criança, com “piscadelas de olho” constantes ao adulto, num convite à reflexão sobre a forma como por vezes tende a ocultar determinadas realidades dos mais novos. Paralelamente, é dado a conhecer um conjunto de elementos e curiosidades ligados a esta figura tão misteriosa e querida dos mais novos, o gato: a lua, os telhados, o trepar às árvores, os pássaros, as “sete vidas”, etc. Por outro lado, assistimos ainda à importância da presença da família e dos vizinhos como suporte e apoio nos momentos difíceis.

3. METODOLOGIA: ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM

O programa de educação literária na família desenrolou-se junto de um grupo de pais de crianças de 7-8 anos, ao longo de um ano letivo, distribuído por oito sessões temáticas, que tiveram por base um conjunto de vinte e cinco obras literárias de potencial receção infantil. Cada sessão compunha-se de duas partes: uma componente formativa, com apresentação das obras alusivas a cada novo tema e de propostas de abordagem às mesmas, em contexto familiar, sendo fornecido aos participantes um roteiro com as “pistas de abordagem”; e uma componente de partilha de experiências das leituras anteriores, realizada na modalidade de *focus group*. Os resultados, ainda que preliminares, que apresentamos na última parte deste trabalho, resultam essencialmente da análise dos dados recolhidos ao longo das partilhas efetuadas ao longo das sessões correspondentes aos temas que englobavam as obras que enformam o pequeno corpus deste trabalho.

Como é possível verificar na tabela 1, a seleção temática foi gradual em termos de complexificação, tendo o programa sido iniciado com um tema familiar e próximo dos participantes, e só posteriormente se terem introduzido temas mais complexos, que exigiam já algum conhecimento e experiência de leitura literária tendo em vista uma exploração mais aprofundada. O mesmo critério foi aplicado à seleção das estratégias de abordagem, às quais tentamos, paralelamente, associar experiências e vivências familiares e envolver vários elementos da família, de modo a tornar a leitura significativa e simultaneamente, “conhecida”.

| Sessão | Obra | Estratégias de abordagem sugeridas |
|-------------------------------------|-----------------------------|--|
| 1 LI e Património Popular | <i>O som das lengaemgas</i> | - Memórias de infância: locais, pessoas, contextos associados; - Preservação da memória: recolha de registos semelhantes (outras versões, outros textos); - Jogo: a sonoridade das palavras (rima, ritmo, musicalidade); |
| 2 LI e Representações da Família | <i>O meu avô</i> | “O meu avô e eu”: como é o nosso tempo? - “Os Relógios da Família” (o que fazemos com no nosso tempo?) - construção do relógio da família e dos tempos de cada um. - “Outros tempos” espreitam desta obra: vêm da pintura e do cinema. |
| 5 LI e Temas Difíceis | <i>Gato procura-se</i> | - “Álbum de Memórias”: elaborar uma (ou mais) páginas para um pequeno álbum de memórias sobre um animal de estimação (que existe ou que existiu). Pode recorrer-se a desenho, fotografia, recortes e pequenas frases/legendas. - “Os gatos têm sete vidas”: Recolher outros provérbios sobre gatos, comentá-los, e com eles formar um novelo (com fita), personalizar um gato de cartão, forrar um cesto ou um prato para gatos.... |

Tabela 1 - Estratégias de Abordagem

4. RESULTADOS

“Graças à Literatura Infantil, os leitores que se iniciam nos bosques da ficção têm a oportunidade de conhecer toda uma paleta multicolor da realidade humana. Além disso, estes textos, interrogando mediatamente a semiosfera, proporcionam aos leitores a possibilidade de refletirem, de dialogarem, de questionarem, de pensarem, de debaterem, buscando criativamente soluções para os desafios que potencialmente poderão vir a enfrentar no mundo empírico-histórico-factual.” (Azevedo, 2011: 97)

A análise efetuada a partir dos dados recolhidos durante as partilhas relativas a estas sessões temáticas, e concretamente às obras apresentadas, permite-nos aferir do elevado potencial de que se reveste a literatura infantojuvenil em geral, e estes temas em particular, quando abordados, de forma orientada, em contexto familiar.

A maioria das orientações fornecidas aos participantes revelou-se útil na abordagem das obras. Em relação às duas primeiras, correspondentes, respetivamente, à primeira e segunda sessões temáticas, e uma vez que os objetivos se encontravam ainda muito direcionados para a crescente familiarização com a literatura para a infância, mereceram destaque a exploração dos elementos paratextuais, o envolvimento dos vários elementos da família e a ligação às vivências do quotidiano, questão que veio a reforçar-se com a terceira obra, correspondente à quinta sessão temática. Efetivamente, o tema difícil da morte emergente de *Gato procura-se*, para além de explorado na sua dimensão humana, numa perspetiva de naturalidade, foi igualmente alvo de abordagens mais amplas, tal como sugerido nas estratégias, o que contribuiu para olhar a obra sob diferentes perspetivas.

Apresentamos, de seguida, a síntese das experiências mais relevantes em relação a cada obra.

4.1. O Som das lengalengas

A maioria dos participantes considerou esta obra “o livro com mais sucesso”¹¹, tendo em conta sobretudo o número de pedidos para ouvir o CD, quer em casa, quer no automóvel, o que resultou na memorização de um conjunto significativo de lengalengas: o CD tornou a obra acessível a partir de diferentes meios, e por conseguinte, fê-la tornar-se popular. Esta popularidade, porém, resultou igualmente do facto de os alunos já terem tido contacto com o compositor Daniel Completo no ano letivo anterior, e de conhecerem outras obras de Luísa Ducla Soares.

De acordo com os relatos dos pais, quer a autora, quer o compositor foram facilmente identificados na ilustração da capa da obra aquando da análise dos elementos paratextuais, um momento particularmente rico, pela novidade de que se revestia ao nível das práticas de leitura.

Esta análise permitiu aguçar o olhar para o papel do ilustrador, o que resultou, depois, numa observação mais atenta das ilustrações e na captação do estranho, como por exemplo o facto de o lagarto ter sido pintado com círculos vermelhos, observação feita por uma criança que apreciava particularmente artes plásticas. Foram feitas associações entre a capa e a folha de rosto, que, sob a perspetiva de uma das crianças, fazia lembrar uma família, sugerindo ainda alegria e festa, potenciada pelo vermelho das guardas, uma cor que no contexto geográfico local se encontra muito ligada às Feiras Novas, as tradicionais festas do concelho. As guardas, elemento até então esquecido, e nesta obra, aparentemente inocentes, constituíram, efetivamente, alvo de distintas interpretações. Foram ainda associadas à fogueira, à volta da qual se dançava, e até à pimenta, pela associação da cor à malagueta, mas também pelo carácter algo transgressor de alguns textos, como “Os sete irmãos” ou “A criada lá de cima” (Soares, 2013).

Já a contracapa permitiu desenterrar tesouros de família, tendo constituído, para um dos participantes, o pretexto para trazer do sótão uma velha grafonola e alguns discos de vinil, que por sua vez criaram a oportunidade para partilhar histórias de família relacionadas com o tempo e os momentos em que tais objetos tinham lugar de destaque: uma viagem no tempo com um bónus de enriquecimento enciclopédico, mas sobretudo de reforço de laços afetivos potenciado pela partilha de histórias de vida, aspeto que se destacou, aliás, como veremos, de uma forma geral, ao nível da receção desta obra.

A totalidade dos participantes envolveu outros membros da família na exploração deste trabalho. Ora pela partilha dos textos

¹¹ Referimo-nos ao primeiro conjunto temático que era composto pelas obras: *O Som das Lengalengas* (Soares, 2013); *O Coelho Branco* (Ballesteros, 2009); *A que sabe esta história* (Vieira, 2007).

com irmãos, sobretudo mais novos; ora com os avós, que na sua maioria conheciam alguns dos registos, embora noutras versões. Esta partilha deu origem a que fossem contadas não apenas as versões, e até outras lengalengas, do conhecimento dos avós, mas também partilhadas as histórias de vida que lhes estavam associadas: quando aprendeu, com quem aprendeu, quando costumava dizê-las... Um trabalho, a nosso ver, altamente revelador do potencial afetivo destes registos literários, capaz de combater o “individualismo exacerbado” a que se refere José António Franco (2012):

“Muito do lazer familiar orientado para atividades estereotipadas, e por isso mesmo, entorpecedoras da reflexão crítica, provoca, pelo individualismo exacerbado em que se confina, a quebra da cadeia de transmissão cultural, o que se reflete e reproduz num diálogo cada vez mais desmotivado, difícil e inconsistente entre os mais novos e os adultos. Deterioradas as condições de comunicação, a impregnação de valores ancestrais que identificam e distinguem os povos é reduzida para níveis insignificantes, dificultando a interação passado-presente-futuro.” (Franco, 2012: 26)

A ligação a outros textos similares, quer a nível oral, como outras lengalengas conhecidas da criança, quer a nível escrito, como outras compilações de registos populares, fez também parte das experiências em torno desta obra. Este resultado parece indiciar a capacidade de estabelecer ligações entre textos, e, conseqüentemente, despoletar a vontade de os (re)ler, com efeitos positivos ao nível da motivação, que resultam, por sua vez, no aumento da bagagem literária do leitor, ingredientes fundamentais no desenvolvimento da competência literária. Aliás, Mendonza Fillola (1999) refere-se à competência literária e à competência leitora, como interdependentes, reforçando o papel que o intertexto do leitor desempenha no seu desenvolvimento: “(...) es un componente básico de la competencia literaria: el intertexto personal se apoya, en parte, en los conocimientos lingüísticos del receptor y se compone, por acumulación integradora, de saberes discursivos, pragmáticos y metaliterarios y de estrategias receptoras” (Mendoza Fillola, 1999: 17).

Além da recolha de outros registos populares, curiosamente sobre fundo vermelho (tal como as guardas da obra), e ilustradas, um dos elementos, aproveitando a estrutura discursiva de “Maria da Graça” (Soares, 2011), inspirada na técnica palavra puxa palavra, criou um pequeno texto sobre a sua História pessoal, referindo-se ao local e à data de nascimento, que por sua vez é integrada na estação do ano correspondente. A representação icónica ao jeito de João Vaz de Carvalho, proposta levada à prática por uma das crianças, foi potenciada a nível de sala aula, a partir da partilha que o aluno quis fazer com os colegas de turma, o que acabou por constituir uma oportunidade para falar da obra à turma, e especialmente do ilustrador, como referiu a docente titular de turma.

4.2. O meu avô

A obra *O meu avô* parece ter causado, inicialmente, algum estranhamento, sobretudo em relação ao uso das cores, cuja paleta não é muito variada, segundo o relato dos participantes, tendo algumas crianças sugerido o uso de outras cores. Facto que nos leva a concluir da necessidade de variar os registos, introduzindo gradualmente novas tendências literárias e artísticas. Esta obra cativou os pequenos leitores sobretudo através da identificação com as personagens e com algumas das suas rotinas, sobretudo as que recaem sobre o tempo que os netos passam com os avós, e que à semelhança do que acontece na obra, também voa, porque é bem passado.

Partindo da proposta “Os relógios da família”, que se concretizou na elaboração de vários relógios, os participantes referiram-se ao diálogo e à reflexão gerados em torno da ocupação do tempo dos vários membros da família. Esta atividade permitiu

chegar à conclusão de que seria necessário proceder a “acertos”, sobretudo no “relógio do pai”, que passava muito tempo a trabalhar; propiciou o alargamento de saberes enciclopédicos, quer sobre a representação das horas, quer sobre terminologias ligadas à manhã e à tarde (am/pm); e foi ainda associada ao relógio do tempo, tendo sido feito o registo das datas de nascimento dos vários membros da família (dos avós aos netos). A componente afetiva, que passou pelo conhecimento e valorização dos saberes e das experiências do avô, evidenciou-se particularmente num trabalho que viria a constituir-se num presente para oferecer ao avô no Natal: um desenho e um poema de onde espreitam, envoltos num sentimento de ternura, o passado do avô e a tomada de consciência dos efeitos da passagem do tempo.

O diálogo com outras formas de arte também esteve presente, sobretudo através da alusão a Fernando Pessoa, tendo dado lugar a alguma pesquisa sobre o poeta. O cinema e a pintura, emergentes desta obra, não foram particularmente aprofundados, possivelmente pelo facto de se tratar de um tema menos próximo das realidades dos envolvidos¹². Ficaram, contudo, as pistas e os recursos¹³ para explorar posteriormente, quando o envolvimento com o texto literário o sugerir ou solicitar.

4.3. *Gato procura-se*

Nesta obra mereceu destaque a complementaridade que o texto icónico oferece ao texto verbal, e até os espaços em branco (silêncios) que preenchem o livro. O uso (ou a economia) das palavras foi alvo de atenção, nomeadamente o estribilho/refrão – “o meu gato desapareceu”, que se apresenta como fio condutor na busca de respostas. Alguns dos participantes referiram a necessidade de voltar à obra para que a criança entendesse, efetivamente, que a personagem gato tinha morrido.

A maioria das crianças beneficiárias do projeto não havia ainda passado por experiências de perda próxima, motivo que poderá ter dificultado a compreensão “à primeira leitura”. Foi notória, porém, a relação de empatia que as crianças estabeleceram com a narradora, com a qual se identificaram no momento em que descobriram que “os adultos escondem a verdade das crianças” – para que estas não fiquem tristes, acrescentaram alguns. De um modo geral, notou-se que o tema é de mais difícil abordagem para o adulto do que para a criança, que parece, à semelhança da narradora, encarar o facto com alguma naturalidade. De acordo com os participantes, a leitura da obra conduziu à reflexão sobre a vida e o seu caráter de impermanência (tudo o que nasce, morre), tendo resultado na valorização do presente como “um presente”.

A proximidade afetiva proporcionada pelo gato – animal de estimação muito querido da criança, foi referido como elemento de identificação, até porque a maioria das crianças possuía animais de estimação, um dos quais havia inclusive constituído presente de Natal, e outra das crianças já havia perdido um cão. A associação a estas vivências levou à concretização da primeira estratégia de abordagem sugerida para esta obra: a criação de um álbum de memórias, que foi realizado maioritariamente para os animais de estimação vivos (o presente como “presente”), mas também, no caso da criança que perdeu um cão, para esse animal que permaneceu na sua memória. Nos trabalhos produzidos destacamos o facto de a criança conservar e/ou querer registar essencialmente memórias boas, ligadas quer à afetividade, quer às “transgressões”, praticadas pelos seus amigos animais. Este último registo permite comparar o olhar do adulto e o da criança perante os mesmos comportamentos: enquanto

.....
12 O programa integrou na sua sétima sessão temática o tema Literatura Infantil e Arte. A opção por colocar este tema na fase final do programa prendeu-se com a necessidade da familiarização e do conhecimento prévios dos participantes em relação a outros temas mais próximos das suas vivências, de modo a preparar a gradual introdução de temáticas mais complexas.

13 O programa ELF é acompanhado de um blogue de apoio onde são disponibilizados recursos para os mediadores. Em relação a esta obra, foram apresentados trabalhos de Édouard Manet e de Almada Negreiros, no que respeita à pintura, e de Jacques Tati (Mon Oncle) e Charlie Chaplin (Tempos Modernos), no que se refere ao cinema.

a criança se diverte com as “asneiras” do animal, o adulto enfurece-se (questionando-se, depois, da utilidade de tal fúria).

A ligação da obra a outros saberes foi visível num dos trabalhos que surgiu para além das pistas de abordagem sugeridas. Uma das crianças, associando a ilustração de Yara Kono a um conteúdo curricular que estava particularmente a ser apreciado, decidiu realizar simetrias a partir da ilustração do gato, que foram posteriormente utilizadas como suporte para criar pequenos textos dedicados ao seu animal de estimação: uma manifestação de gratidão pelo seu “gato presente”.

A estratégia que partia do segmento textual “um gato tem sete vidas” (Saldanha, 2015), e que consistia na recolha de provérbios ou expressões populares ligadas ao gato, além de ter estabelecido pontes com o primeiro tema, deu origem a uma partilha muito profícua entre os participantes, que além das recolhas efetuadas individualmente ainda enriqueceram o seu repertório coletivo, uma experiência que foi particularmente apreciada, também pelo lado algo perverso de que algumas expressões se revestem. Destacamos, ao nível dos provérbios: Gato escaldado de água fria tem medo; Gato velho quer rato novo; Quando os gatos se ausentam dançam os ratos; Um olho no gato, outro no prato. E ao nível de expressões/“ditos populares”: Comprar gato por lebre; Uns gatos pingados; Fazer de alguém gato sapato; Tirar sardinhas com a mão do gato; Fazer-se de gato morto; Não poder com uma gata pelo rabo...

5. CONCLUSÕES

Como já referimos no ponto anterior, as experiências de leitura literária em ambiente familiar, quando explorada na sua dimensão humana, podem revelar-se muito enriquecedoras. É possível concluir que o conhecimento de obras e de meios que ajudem os pais a criar contextos favoráveis de leitura em ambiente familiar, através da descoberta do potencial temático encerrado na LIJ, vem contribuir para o alargamento do conhecimento enciclopédico dos envolvidos, despertar a curiosidade por diferentes formas de arte emergentes da literatura, conhecer e valorizar histórias de vida familiares (e reforçar laços afetivos), alargando, simultaneamente, o leque de práticas de literacia familiar.

Esta aproximação só será, todavia, possível se dispusermos de mediadores solidamente formados, mediadores que acreditem no poder da leitura, que conheçam o manancial que se esconde entre as páginas da boa literatura, e que amem os livros e as crianças. Mediadores capazes de criar a urgente necessidade da leitura literária.

REFERÊNCIAS

Corpus literário

Soares, L. D., Carvalho, J. V. de, Completo, D. (2013). *O Som das lengalengas* (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Sobral, C. (2014). *O meu avô*. Lisboa: Orfeu Negro.

Saldanha, A. & Kono, Y. (2015). *Gato procura-se*. Lisboa: Caminho.

Bibliografia passiva

- Almodóvar, A. R. (2004). *El texto infinito. Ensayos sobre el cuento popular*. Madrid: Fundación German Sanchez Ruipérez.
- Azevedo, F. et al (Coord.) (2011). *Globalização na Literatura Infantil. Vozes, Rostos e Imagens*. Raleigh: Lulu Entreprises.
- Ballesteros, X. e Villán, O. (2013). *O Coelho Branco*. Matosinhos: Kalandraka.
- Bazzocchi, G. (2012). Los ancianos, maestros de vida. In Ramos, A. M. & Ferreira-Boo, M. C.(Ed.) *La Familia en la Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 59-76). Braga - Vigo: CIEC – ANILIJ.
- Buescu, C. et al (2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico 1.º 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carvalho, J. V. (2012). Uma Revisitação das minhas recordações. In Silva, S.R. & Ribeiro, J. M. (Org.) *Luísa Ducla Soares. Uma Escrita Lúdica, Livre e Criativa* (pp. 55-57). Porto: Tropelias & Companhia.
- Franco, J. A. (2012). *A poesia como Estratégia*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Mendoza Filola, A. (1999). Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria. In Cerrillo & Padrino (1999). *Literatura Infantil y su didáctica* (pp. 11-53). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha.
- Nogueira, C. (2012). A morte na Literatura para a Infância e Juventude de Álvaro Magalhães e Manuel António Pina. In Mesquita, A. (Coord.). *A Magia do Mundo Lendário na Literatura Infantil* (pp. 81-92). Lisboa: Âncora Editora.
- Ramos, A. M. & Ferreira-Boo, M. C. (Ed.) (2012). *La Familia en la Literatura Infantil y Juvenil*. Braga - Vigo: CIEC – ANILIJ.
- Roig Rechou, B.-A. (2013). *Educação Literária e Literatura Infantojuvenil*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Soares, L. D. (2012). 40 anos a escrever para as crianças. In Silva, S. R. & Ribeiro, J. M. (Org.) *Luísa Ducla Soares. Uma Escrita Lúdica, Livre e Criativa* (pp. 59-73). Porto: Tropelias & Companhia.
- Vieira, A., Nazareth, C. e Sobral, V. (2007). *A que sabe esta história?* Cruz Quebrada: Oficina do livro.

NA PONTA DO DEDO: CONTRIBUTOS PARA UMA CARACTERIZAÇÃO DO LIVRO TÁTIL PARA A INFÂNCIA

Diana Martins¹ & Sara Reis da Silva²

¹ Universidade do Minho (Portugal), id5362@alunos.uminho.pt

² Universidade do Minho (Portugal), sara_silva@ie.uminho.pt

Resumo

Este estudo intenta esclarecer e analisar as principais singularidades textuais e visuais/gráficas dos livros táteis. Partindo de um corpus exemplificativo, composto por cinco obras, todas publicadas já no século XXI, avança-se com uma definição deste (sub)género editorial e/ou literário e elencam-se algumas das potencialidades desta categoria, no âmbito da conformação de uma competência lecto-literária. Dada a inexistência de investigação académica centrada em exclusivo nesta temática, facto que vem legitimar a novidade e a necessidade deste trabalho, mobilizaremos como balizas teóricas matérias respeitantes aos Estudos Literários, à Análise e Hermenêutica Textuais e ao Design, bem como à Psicologia do Desenvolvimento. Este trabalho insere-se numa pesquisa mais vasta, empreendida em torno do livro-brinquedo – O lugar do livro-brinquedo na infância: arquitetura, (inter)texturas e outros desafios (título provisório) –, que temos vindo a concretizar no âmbito do curso de Doutoramento em Estudos da Criança na especialidade de Literatura para a Infância.

Palavras-chave

Literatura para a infância, livros-brinquedo, livros táteis

Abstract

This study aims at clarifying and analysing the main textual and visual/graphic singularities of tactile books. Starting from an exemplary corpus, which integrates five books, all of them published in the 21st century, we propose a definition of this (sub)editorial and/or literary genre. Some of the potentialities of this category, within the scope of a literary competence, are also listed. Given the lack of academic research focused on this subject, we will mobilize theoretical issues related to Literary Studies, Analysis and Hermeneutics, Texts and Design, as well as to Developmental Psychology. This work is part of a wider research, undertaken around the toy book - The place of toy book in childhood: architecture, (inter) textures and other challenges (provisional title) - that we have come to concretize within the scope of the PhD course in children's studies in the specialty of Children's Literature.

Keywords

Literature for children, toy books, tactile books

1. INTRODUÇÃO

Complexa e plural, a literatura que tem na criança o seu preferencial destinatário extratextual tem sido alvo de interesse de investigadores de distintas áreas. A diversidade inerente a esta produção estética exige, com efeito, a mobilização de conhecimentos não apenas do âmbito dos estudos literários – note-se que, por exemplo, a relevância e o papel determinante de que se revestiu a teoria dos polissistemas de Even-Zohar (1990) na legitimação deste sistema literário –, e das técnicas de análise textual, mas também de outros domínios também aí fundamentais como o design e a ilustração (para que se interprete com rigor a composição imagética e/gráfica dos volumes), além da psicologia do desenvolvimento, se colocarmos especial ênfase no próprio processo recetivo e na mediação de leitura. No que concerne a este aspeto, importa não descurar a importância do desenvolvimento cognitivo infanto-juvenil (estádio de desenvolvimento da personalidade) no próprio desenvolvimento da leitura (estádio de desenvolvimento e tipo de leitura), como dilucida, por exemplo, Gomes (1996).

Com efeito, a produção de livros para a infância afigura-se, atualmente, uma «dimensão de brinquedo e de obra de arte de grande elaboração estilística» (Ramos, 2007: 257), apta a diversas e novas utilizações, que têm sido alvo de interesse de investigadores da área da literatura para a infância, procurando estudar o livro-objeto numa tentativa de clarificação de conceitos e de estipulação de tipologias (Ramos, 2017). Com efeito, assiste-se, hoje, à edição de livros potencialmente vocacionados para os mais novos, nos quais quer por via do conteúdo, quer por via da forma, se exige uma particular interatividade (Novo, Silva, & Madureira, 2016). Ostentando um notório investimento/cuidado gráfico, convocam-se, diretamente, sentidos como a visão, a audição ou o tato, fazendo da experiência de leitura, primeiramente, um ato físico e particularmente estimulante e distinto do tradicional, ao mesmo tempo que se transforma o livro numa fonte de divertimento. Detendo uma influência decisiva ao nível da construção de sentido, a materialidade destes objetos gráficos é substantivada em características singulares que se repercutem na *performance* do leitor (Martins, 2016). Exige-se um maior grau de envolvimento e de cumplicidade na articulação de códigos, que “whether intended for teaching, entertainment, or aesthetic sensibility, the use of movable paper devices demands the reader interact with the book's content and make the experience more memorable” (Rubin, 2005 apud Novo et al., 2016, p. 527).

No caso particular do livros táteis¹⁴, constata-se a adição de texturas, regra geral à componente imagética, por via da exploração de diferentes acabamentos como a aplicação de vernizes/impressão alto-relevo (quando a imagem se eleva acima do papel) ou baixo-relevo (no caso inverso) (que atribuem à imagem uma terceira dimensão, a profundidade), e/ou da aplicação/colagem de pedaços de cartão, tecido, etc. Estas estratégias renovam o efeito de surpresa¹⁵, aumentando a atenção e divertimento no ato de leitura, à semelhança do pretendido com outros dispositivos desencadeadores de novidade, tais como “pages or pictures that fold out, revolve, slide, move, slit-dissolve, pop up, or are die-cut in especial shapes” (Carothes, 2000 apud Novo et al., 2016: 527), patentes nos demais livros-brinquedo/objeto. Tirando partido de diversos materiais, que funcionam como um convite ou um apelo a um elevado envolvimento físico e emocional, os livros táteis promovem um convívio especial com os livros.

Sem pretensões de exaustividade, importa lembrar que, durante o estágio sensório-motor (aproximadamente, durante os dois primeiros anos de vida), segundo Piaget (1997), os bebés aprendem acerca de si próprios e do mundo, através do desenvolvimento dos sentidos e das atividades motoras. A partir dos três meses, interessar-se-ão pelo meio envolvente, explorando através do tato e da boca. Em vez de palavras e conceitos, serve-se de percepções e movimentos, organizados em esquemas de ação,

¹⁴ Assumindo, aqui, uma referência direta à definição de Jean-Charles Trebbi, em *El arte del pop-up*: “diversos materiales se disponen y se incluyen en las páginas según la narración. Materiales lisos, rugosos, suaves, brillantes...” (Trebbi, 2012, p. 144).

¹⁵ A surpresa oriunda da interatividade corresponde a uma “estratégia para despertar a atenção do leitor bem como potenciar os aspectos visuais, verbais e rítmicos de um livro” (Novo et al., 2016, p. 527).

pois a sua inteligência está ao serviço da ação e não da representação. Na presença de um objeto novo, o bebé incorpora-o sucessivamente em cada um dos seus esquemas ou estruturas de ação como sacudir, esfregar, balançar ou morder, como se se tratasse de compreender pelo uso. Nesta fase, a criança dispõe de uma inteligência prática, que se exerce com base nos objetos. O tato é um dos primeiros sentidos a surgir, sendo, durante os primeiros meses de vida, o sistema sensorial mais maduro. Quando leva um objeto à boca, por volta dos dois ou três meses, o bebé faz uso da língua, dos lábios e do interior da boca para descobrir a textura deste. Incapaz ainda de agarrar em objetos, se os colocarmos na sua mão, servir-se-á do tato para distinguir entre o duro e o macio. Aquando dos sete a oito meses, o bebé consegue distinguir um objeto tridimensional de um objeto unidimensional, com o auxílio do sentido do tato.

“Algures entre os 5 e os 7 meses, o bebé responde a [tais] pistas como tamanho relativo e diferenças na textura e sombreado. Para avaliar a profundidade destas pistas, o bebé efetua julgamentos que dependem da percepção tátil, que é a capacidade de adquirir informação sobre os objetos através da sua manipulação e não apenas por olhar para estes. (...) Entre os 4 e os 10 meses, o bebé é capaz de efetuar movimentos repetitivos das mãos e dos dedos que o ajudam a perceber textura e peso: arranhar, friccionar, acenar, bater e empurrar objetos e passá-los de uma mão para outra”. (Papalia et al., 2001, p. 176).

Ainda por volta dos sete meses, o bebé começa a explorar com as mãos que, rapidamente, se assumirão como “extensões poderosas dos olhos e da boca.” (Brazelton, 2009, p. 136).

Centrando a nossa atenção nos livros táteis, ao nível dos eixos temáticos, estes podem ser divididos em dois grupos: a) os dedicados à esfera do Eu e à descoberta do dia-a-dia, assumindo características daquilo que Glória Bastos (1999) entende por “livros-espelho”, sobre a vida quotidiana, com cenas facilmente identificáveis; b) os que abordam conceitos como as cores, as formas, os animais, os números, as primeiras palavras, etc. que se inserem no sub-género dos livros de conceitos caracterizados por Judith Hillman [2] e, portanto, correspondem às primeiras formas do livro-documentário.

Genericamente, nos livros táteis selecionados, é possível observar que estes consistem no adicionar de situações (seguindo o modelo do livro portefólio ou catálogo), numa estrutura de episódios sucessivos com uma certa autonomia, cuja estruturação se baseia numa lógica de enumeração de informações (Bastos, 1999; Ramos, 2011). A sua arquitetura alicerça-se em episódios acumulativos, que permitem a soma ou subtração da informação/páginas, sem que a narrativa mais global sofra danos significativos. Ao nível das potencialidades educativas/formativas, menciona-se a apetência para auxiliar na conquista dos mecanismos de nomeação do mundo pela identificação de objetos variados, aprender que a leitura se processa da esquerda para a direita, favorecer a impregnação da língua escrita, da sua sintaxe e vocabulário, fomentar a aprendizagem da diferença entre realidade e representação dessa realidade, através de imagens estáticas que se prestam a uma observação mais demorada, dando-lhes tempo para identificar e compreender (Bastos, 1999; Colomer, 2005).

Quanto à componente gráfica/imagética, ressalte-se a facultação de uma especial experiência estética, proporcionando o treino da discriminação visual, servindo-se de imagens muito coloridas, de figuras estilizadas, de aspecto sólido, que contrastam, na maioria dos casos, com o fundo, e realizadas em grandes dimensões que tiram partido do impacto visual dos jogos cromáticos e dos contornos fortes e bem definidos. Todos os volumes são cartonados e apresentam os cantos arredondados, permitindo uma manipulação segura.

O *corpus* deste estudo compreende, assim, as seguintes obras, no total, cinco, todas publicadas no século XXI, aqui elencadas por ordem cronológica, segundo data da primeira edição: *O Bolinha e as primeiras formas – Um livro para ver e sentir* (Editorial Presença,

2011), de Eric Hill; *O Panda adora comer* (Booksmile, 2012), de Marion Billet; *Olá, mamã!* (Bertrand Editora, 2014); *Sente as cores... Encarnado* (Yoyo Books, 2014); e *Cores* (Porto Editora, 2016), de Jo Ryan, Natalie Munday e Amy Oliver. Para a definição do corpus mobilizaram-se os seguintes critérios que decorrem de fatores atinentes à própria forma e conteúdo do objeto singular que é o livro-tátil. Precisando melhor estes fatores, decidiu-se analisar livros editados em Portugal e em língua portuguesa, que evidenciassem uma configuração gráfica ao nível dos acabamentos gráficos e do material distinta das mais comuns. Também se assumiu como critério o facto do livro se revestir de uma notória essência interativa, apelando ao manuseamento livre e manifestamente lúdico, por exemplo. Tomaram-se, assim e ainda, como critérios de seleção, a simplicidade e brevidade dos textos, a variedade de estruturas narrativas, por exemplo, a multiplicidade de relações texto-imagem, o cuidado ao nível de características externas e de natureza paratextual, a diversidade de composições gráficas e a variedade de registos plásticos/técnicas plásticas.

2. ANÁLISE DO CORPUS SELECIONADO

Iniciamos com a análise de *O Bolinha e as primeiras formas – Um livro para ver e sentir* (2011), de Eric Hill (Fig. 1 e 2), obra patente no Plano Nacional de Leitura. Este volume faz uso de cores fortes e sólidas com figuras delimitadas a preto, como, por exemplo, o cão protagonista, o Bolinha. Nas ilustrações, vemos a interação de personagens com diferentes objetos com configuração semelhante às formas geométricas apresentadas na página esquerda. Refira-se, a título exemplificativo, o Bolinha a brincar com uma bola, depois de, na página esquerda, se apresentar um círculo constituído por um padrão pontilhado impresso em alto relevo, permitindo o toque. O facto de os objetos estarem colocados em situação ou em contexto facilita o processo de projeção do leitor sobre a imagem (Bastos, 1999). Cada uma das formas apresentadas é constituída por um material diferente, podendo ser um tecido, um cartão, uma impressão com verniz, etc. A componente verbal resume-se à legenda nominal de cada forma. Cada figura possui um papel de destaque, ocupando a maior área da página.



Fig. 1. Capa de *O Bolinha e as Primeiras Formas* (2011), de Eric Hill.

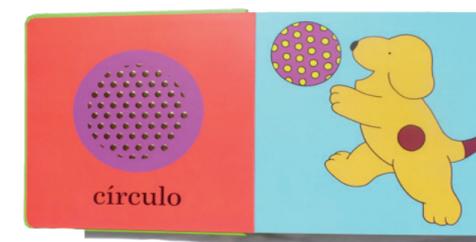


Fig. 2. Páginas de *O Bolinha e as Primeiras Formas* (2011), de Eric Hill.

O *Panda adora comer* (2012), de Marion Billet (fig. 3 e 4), arquiteta-se com base em frases soltas acerca do Panda (o protagonista) que se alimenta em diferentes contextos/ambientes, sendo possível sentir os alimentos do protagonista. À semelhança do exemplo anterior, também esta obra termina com um espelho que possibilita uma participação direta do leitor. Observa-se uma ilustração mais elaborada, com uma maior disposição de elementos contextuais que colocam as personagens em relação com outros objetos, permitindo identificar e nomear objetos comuns do dia-a-dia do bebé. Quanto à relação entre os bebés e os espelhos, refira-se a sua importância ao nível da aquisição da noção de localização espacial.

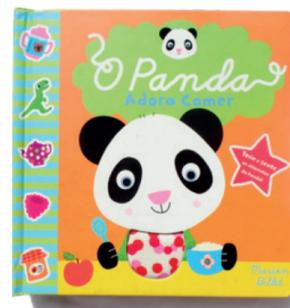


Fig. 3. Capa de *O Panda adora comer* (2012), de Marion Billet.



Fig. 4. Páginas de *O Panda adora comer* (2012), de Marion Billet.

Olá, mamã! (2014) (fig. 5 e 6), constante, igualmente, do Plano Nacional de Leitura, encontra-se pensado para uma leitura partilhada dos mais novos com a sua mãe. Este volume alicerça-se na constante repetição da frase de tipo interrogativo “onde está a tua mamã?”. Assim sendo, após conhecer cada animal da página esquerda, pode descobrir-se uma personagem/protagonista, correspondente à sua mamã, na página seguinte. Cada uma das ilustrações das mães incita ao toque, pois parte dos seus corpos é composta de tecido com diferentes texturas. Merece, também, referência o facto deste livro terminar com um espelho através do qual as mães leitoras são convidadas a “entrar” no próprio universo ficcional, facilitando a compreensão deste paralelismo entre as mães e filhos. Relativamente ao conciso discurso verbal, além do recurso à adjetivação, saliente-se a sua simplicidade, bem como a presença de onomatopéias junto de cada mamã animal, tão ao gosto dos mais pequenos.



Fig. 5. Capa de *Olá, mamã!* (2014), (s/a).



Fig. 6. Páginas de *Olá, mamã!* (2014), (s/a).

Em Sente as cores... Encarnado (2014) (fig. 7 e 8), apela-se à descoberta de outros elementos/objetos com a mesma cor da joaninha, alguns deles com elementos que permitem o toque. Abre-se, assim, a possibilidade de se sentir, por exemplo, as rodas do carro de bombeiros ou o corpo da lagosta. As figuras são estilizadas e sorridentes, ilustradas isoladamente, assumindo a imagem um papel central. Cada um dos elementos faz-se acompanhar da respetiva legenda que permite a sua identificação.



Fig. 7. Capa de *Sente as cores... Encarnado* (2014), (s/a).



Fig. 8. Páginas de *Sente as cores...* Encarnado (2014), (s/a).

Veja-se, ainda, *Cores* (2016), de Jo Ryan, Natalie Munday e Amy Oliver (fig. 9 e 10), volume no qual se intui o objetivo de fomentar a aprendizagem de um conteúdo formal, em concreto das cores. Em cada página, encontra-se um elemento/animal/objeto ilustrado, acompanhado da respectiva legenda, com o nome e um adjetivo que corresponde à sua cor. O formato quadrangular reduzido coloca em evidência as variadas personagens presentes isoladamente em cada página. As ilustrações são criadas a partir de impressões digitais ampliadas e impressas em alto relevo, completadas com outros elementos gráficos, nomeadamente colagens ou desenho.

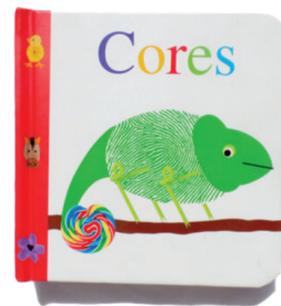


Fig. 9. Capa de *Cores* (2016), de Jo Ryan, Natalie Munday e Amy Oliver.



Fig. 10. Páginas de *Cores* (2016), de Jo Ryan, Natalie Munday e Amy Oliver.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como procurámos avançar, tanto nas considerações de teor mais teórico, como nos exemplos textuais, os livros táteis evidenciam uma considerável transferência de informação do texto verbal para o visual, porque a linguagem imagética é essencial até aos seis anos. Na verdade, o registo imagético segue de perto o registo linguístico, funcionando, quase sempre, como uma legenda. Entre as imagens e as palavras constata-se uma interação simétrica (Sánchez-Fortún, 2003, p. 143). Esta especial sinergia, assente igualmente na articulação das vertentes estética, lúdica e didática que o livro-objeto encerra, é o motor fundamental no âmbito da conformação e/ou desenvolvimento de uma competência lecto-literária (*idem, ibidem*, 21), entendida como «o reconhecimento implícito por parte dos leitores das convencions adquiridas mediante a lectura dos textos literarios» (Glifo, 1998, p. 357), um processo tanto mais produtivo quanto a variedade de leituras oferecidas. O desenvolvimento desta competência e, naturalmente, também a apreensão do mundo, tornam-se, assim, possíveis pelos sentidos, desempenhando os livros revistos neste estudo um papel significativo.

Ao nível da sua eficácia comunicativa e da própria captação da atenção dos leitores, a tipologia em pauta é fortemente marcada pela intencionalidade lúdica. Sendo verbal e pictoricamente simples e de manipulação frutiva, estes objetos adequam-se a pré-leitores ou a primeiros leitores que se encontram a começar a sentir o mundo, com todas as suas texturas. São, em suma, livros, a vários títulos, fundamentais ou imprescindíveis, quer em bibliotecas familiares, quer em bebetecas e/ou bibliotecas públicas.

REFERÊNCIAS

- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Billet, M. (2012). *O Panda adora comer*. Amadora: Booksmile.
- Brazelton, T. (2009). *O grande livro da criança*. Barcarena: Editorial Presença.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de cultura económica.
- Duran, T. (2002). *Leer antes de Ler*. Madrid: Anaya.
- Even-Zohar, I. (1990). "The Literary System" in *Polysystem Studies [Poetics Today 11.1]*, pp. 27-44 – disponível em <http://bit.ly/2xlznuX> (consultado a 5 de maio de 2017).
- Glifo (1998). (1998/2003). *Diccionario de termos literarios*. (a-d). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia e Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades.
- Goldman, J. (2010). *Bebés Lectores?*, in L. G. Guadarrama (coord.). *Nuevos Rumbos en la crítica de la literatura infantil y juvenil*. (pp. 211-231). México: Universidad Iberoamericana, A. C.,
- Gomes, José António (1996). *Da Nascente à Voz. Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Caminho (2.^a ed.).

- Hill, E. (2011). *O Bolinha e as primeiras formas – Um livro para ver e sentir*. Barcarena: Editorial Presença;
- Martins, C. (2016). “Liberdade condicional: a performance do leitor em *Building Stories*, de Chris Ware”. In *Confia. 4th International Conference on Illustration & Animation*. (pp. 255-263). Barcelos. Portugal. Junho 2016.
- Novo, E., Silva, C., & Madureira, M. (2016). O “Auto de Floripes” do teatro popular para o álbum ilustrado interativo. In *Confia. 4th International Conference on Illustration & Animation*. (pp. 525-538). Barcelos. Portugal. Junho 2016.
- Papalia, D.; Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Piaget, J. (1997). *A psicologia da criança*. (trad. Octávio Mendes Cajado). Porto: Asa.
- Ramos, A. M. (2011). Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo. In: RECHOU, Blanca-Ana R., LÓPEZ, I., RODRÍGUEZ, M. (coord.). *O álbum na literatura infantil e xuvenil (2000-2010)*. pp. 13-40. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio. Reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Caminho.
- Ramos, A. M. (org) (2017). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Porto: Tropelias & C.ª.
- Ryan, J.; Munday, N. & Oliver, A. (2016) *Cores*. Porto: Porto Editora.
- Sánchez-Fortún, J.M. de A. (2003). *Literatura Infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Aljibe.
- S. A. (2014). *Olá, mamã!*, Lisboa: Bertrand Editora.
- S. A. (2014). *Sente as cores... Encarnado*. Yoyo books.
- Trebbi, J. (2012). *El arte del pop-up. El universo mágico de los libros tridimensionales*. Barcelona: Promopress.

LEITURA PARA RAPAZES: MOTIVAÇÃO, IMAGEM, AÇÃO E DIÁLOGO

Margarida Morgado

Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), marg.morgado@ipcb.pt

Resumo

O capítulo apresenta dados recolhidos durante dois anos por um projeto, com financiamento Erasmus+, intitulado *Boys Reading* (N.º 2014-1-HR01-KA200-007171) sobre motivação dos rapazes para a leitura na faixa etária dos 11 aos 15 anos, em particular dos que não leem e não revelam interesse por essa atividade. Começa-se por apresentar um pequeno enquadramento teórico da (ausência de) motivação dos rapazes para a leitura e suas consequências para o desenvolvimento literário e académico, seguido de dados recolhidos em entrevistas com rapazes (leitores e não leitores), professores, pais e bibliotecários em cinco países europeus sobre as suas preferências de leitura (materiais, condições físicas). De seguida, procede-se a uma reflexão sobre os géneros e os títulos recolhidos pelas cinco equipas europeias, oferecendo-se uma aproximação a práticas de sala de aula e de biblioteca capazes de motivar os jovens (em especial os rapazes) para a leitura recreativa. Propõe-se ainda uma reflexão sobre algumas das marcas distintivas das leituras preferidas pelos rapazes que dizem não gostar de ler: a preferência por texto com imagem, ação em lugar de descrição e a oportunidade para falar do texto e de o usar para alguma ação em concreto de modo participativo. Debate-se, por último, como as preferências de leitura manifestadas pelos rapazes parecem presumir uma preferência por textos da cultura popular escapista que reproduzem imagens de identidades masculinas agressivas amiúde veiculadas pelos média contemporâneos: jogos de consola e computador, manga, séries de TV e filmes de ação. Usa-se um exemplo de textos acolhidos pelos rapazes portugueses para aprofundar a sua potencial relação com as competências literárias preconizadas para o século XXI, apesar das resistências que provocam em professores e no meio escolar.

Palavras-chave

Leitura, leitura e género, leitura recreativa, livros para rapazes.

Abstract

This chapter focuses on data collected for an Erasmus+ funded project called *Boys Reading* (Nr. 2014-1-HR01-KA200-007171) on reading promotion for boys aged 11 to 15 that are considered reluctant readers and show no interest in reading. Data are used from the state of the art desk research on why boys lack motivation to read and how this affects their literacy and academic development; and from field research through focus group interviews with boys, who read and who do not like to read, teachers, librarians, parents, and booksellers and editors in the five partner countries. These data are read in order to enable a deeper knowledge on boys' reading preferences (materials, practices) and types (or categories) of books they like, in connection to classroom practices and library approaches that might captivate reluctant boy readers to reading for pleasure. The chapter also reflects on some characteristic traits of boys' texts, such as the combination of text with image, action instead of description, and opportunities for book talking and for using read texts in some productive participatory way. Finally, the chapter highlights how boys' preferences seem to coincide with popular escapist fictions which reproduce representations of assaultive masculinities so often conveyed through other popular media such as online games, computer games, manga, TV series and action movies. An example of a comic title liked by Portuguese boys is used in order to explore its potential relationship to the 21st century multiliteracies skills, despite school and teacher resistances.

Keywords

Reading, gendered reading, reading for pleasure, books for boys.

1. PONTOS DE PARTIDA DO PROJETO DE LEITURA *BOYS READING*

A necessidade de prestar uma atenção especial ao desenvolvimento da literacia e das atitudes de rapazes adolescentes perante a leitura tem-se revelado, num crescendo de alertas, uma preocupação europeia. Uma cada vez maior percentagem de rapazes adolescentes está em risco de abandono escolar ou manifesta um desenvolvimento literário inferior ao das raparigas. Os resultados dos estudos PISA de 2000, 2003 e 2006 para os jovens de 15 anos e do PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) para os alunos com 10 anos demonstram que, em todos os países, as raparigas atingem níveis mais altos nos testes de leitura do que os rapazes.

Beers (1996, pp. 31-33 cit in Ontario Ministry of Education 2004, p. 5) categoriza os leitores relutantes em leitores adormecidos, demasiado ocupados para ler; leitores pouco envolvidos, que podem vir a ler; e leitores desmotivados, que não gostam de ler, nem nunca gostarão de o fazer (no entender deles próprios). O projeto *Boys Reading* (2015, p. 10) utiliza outra categoria que também pode ajudar a compreender o divórcio dos rapazes da leitura: o leitor relutante (*reluctant reader*): ele sabe ler, mas por razões diversas não o quer fazer como atividade normal e quotidiana; ou então, experimenta dificuldades de leitura e por isso a evita (Gunter & Kenny, 2008, p. 86). O que se pode concluir para todos estes leitores é que a leitura nunca pode ser motivada por fatores extrínsecos, como ler para cumprir atividades da escola; geralmente, os rapazes precisam de uma motivação intrínseca para ler, ligada aos seus interesses e hábitos (Snowball, 2005, p. 43).

São muitos os estudos que associam os maus resultados escolares dos rapazes ao seu fraco envolvimento com a leitura, salientando que é quando chegam ao secundário que os rapazes mais facilmente descrevem a leitura como aborrecida. Afirmam não conseguir encontrar nada que lhes interesse ler e que só leem na escola porque a isso são obrigados. Existe, naturalmente, uma grande variabilidade de atitudes perante a leitura entre os próprios rapazes adolescentes, sendo essa variação maior entre rapazes do que entre rapazes e raparigas. Contudo, haverá atividades de leitura e escrita que são mais eficazes entre rapazes e materiais de leitura que são mais apelativos para rapazes (Ontario Ministry of Education 2004, p. 6). Dado que leitores empenhados e envolvidos têm maior probabilidade de continuar a estudar, construir uma carreira e ter opções de vida, bem como tornar-se adultos conscientes das suas capacidades, segundo Brozo (2005), é importante definir o envolvimento dos rapazes com a leitura como prioridade educativa.

Esta abordagem pode inserir-se, do ponto de vista académico-científico, numa abordagem de diferenciação entre os géneros que privilegia não o tradicional enfoque nas mulheres ou raparigas, mas nos rapazes jovens (Ontario Ministry of Education, 2004; Sunderland, 2011). Estes devem ser encorajados a construir identidades de género positivas relativamente à leitura; devem ser motivados para a leitura a partir de materiais de leitura contemporâneos que lhes interessam – que os seus professores muitas vezes desconhecem - e devem aprender a valorizar as aprendizagens e a leitura como indicadores de sucesso (National Literacy Trust, 2012). Em detrimento de uma visão que possa equacionar esta diferenciação positiva das leituras e estratégias de leitura para rapazes como lesiva dos interesses das raparigas e das suas melhores prestações na leitura e escrita, o alargamento da diversidade dos materiais de leitura em função dos interesses de rapazes, a inclusão de estratégias que podem ser do agrado de rapazes e a promoção de ambientes de leitura mais dinâmicos, participativos e ativos, podem também aportar benefícios à aprendizagem de raparigas. A palavra-chave desta abordagem é inclusão e equidade na educação: criar oportunidades diferentes para que todos os jovens (em particular a grande percentagem de rapazes sem identidade leitora positiva) possam aceder à leitura.

A literatura relevante também indica claramente que as escolas e os ambientes de aprendizagem informal a ela ligados devem

aprender a criar contextos sociais que apoiem os rapazes na construção dos sentidos acima mencionados, ao mesmo tempo que os afastam de práticas que podem resultar em desmotivação para a leitura. Algumas das soluções encontradas passam por identificar os materiais de leitura de que os rapazes gostam; criar situações de leitura por prazer e sobre os seus interesses; promover práticas de leitura interativas e participativas; bem como envolver toda a comunidade educativa e os pais (ou encarregados de educação) na produção e circulação de identidades leitoras apelativas para rapazes.

É com base neste contexto que um grupo de instituições europeias desenvolveu um projeto de leitura, *Boys Reading*, financiado pelo programa Erasmus+, entre 2014 e 2016. Os objetivos do projeto, que visava testar e divulgar uma série de abordagens educativas para aumentar a motivação de leitura dos rapazes em diversos países europeus, para além de publicitar a necessidade de introduzir na escola estratégias para apoiar a leitura de rapazes, eram os seguintes: aumentar a motivação e o interesse dos rapazes pela leitura e pela escrita de modo a diminuir o fosso existente entre rapazes e raparigas; abrir as escolas a materiais apelativos, incluindo os digitais, para tornar a leitura e a escrita relevantes em função das preferências manifestadas por rapazes; facilitar o contacto dos jovens com modelos masculinos ligados a atividades de promoção da literacia e da leitura recreativa; e promover iniciativas destinadas a tornar divertidas as atividades de aprendizagem (em particular da leitura) para rapazes adolescentes (Boys Reading, 2016).

A proposta inovadora desta abordagem incide essencialmente em dois aspetos: o primeiro, o de transformar a leitura numa atividade cativante na escola, para rapazes com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos – sobretudo os que não demonstram grande interesse por livros. O segundo, encontrar formas (atividades, estratégias) de os jovens adolescentes adquirirem o poder de escolha sobre o que leem e identificarem os livros que respondem às suas necessidades e correspondem aos seus interesses; testar essas formas em diversos contextos educativos europeus; e criar uma série de recursos e materiais disponíveis online, de forma gratuita e aberta, para educadores, professores, bibliotecários e pais,¹⁶ para que possam por estes ser trabalhados e adaptados aos seus próprios contextos.

1.1. O processo metodológico de recolha de dados do projeto *Boys Reading*

O projeto *Boys Reading* envolve instituições de formação de professores, centros de investigação e escolas, situados em cinco países europeus¹⁷. A metodologia adotada dividiu-se em três etapas: Uma primeira, de investigação sobre as atuais tendências e o estado da arte da promoção de leitura para rapazes, compilada num relatório transnacional, a partir de relatórios nacionais (Boys Reading, 2015). Este relatório inclui um conjunto de entrevistas semiestruturadas a rapazes leitores e não leitores com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, num total de 271 respostas; e respostas de professores e bibliotecários nas escolas, bem como de livreiros e editores, num total de 105 (Boys Reading, 2015). Esta etapa serviu para identificar problemas,

.....
¹⁶ No *site* do projeto *Boys' Reading*, em <http://bit.ly/2iwvLnl>, encontra resultados da investigação académica preliminar (nacional e internacional), uma coleção de textos atrativos para rapazes, orientações didáticas e ideias sobre como incorporar textos para rapazes no currículo escolar, ações e atividades modelo que podem promover a leitura de rapazes, coligidas nacionalmente em termos de práticas de sucesso, um conjunto de estudos de caso, que resultam de atividades implementadas e relatadas por professores no terreno, bem assim como materiais de um curso de formação em modalidade mista (presencial e *online*).

¹⁷ Instituições e países: a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Split, que coordenou o projeto; o centro de investigação CARDET de Nicósia, Chipre; A Escola Superior de Educação (CILCE – Centro Interdisciplinar Línguas, Culturas & Educação) do Instituto Politécnico de Castelo Branco; o *European Network for Transfer and Exploitation of EU Project Results* (Rede Europeia para Transferência e Exploração de Resultados de Projetos Europeus); A Universidade de Łódź, na Polónia; INNOVADE, uma pequena e média empresa de cariz tecnológico situada em Nicósia, Chipre; a Universidade de Pitești, na Roménia; e a Escola Doukas (ensino básico e secundário), na Grécia.

propor soluções e boas práticas, bem como para identificar materiais e estratégias de leitura que poderiam agradar aos rapazes na faixa etária indicada.

Na segunda etapa, os parceiros do projeto desenvolveram listas de títulos e respetivas propostas didáticas, eventualmente integradas em unidades didáticas. Esta fase foi acompanhada da produção de um *Guia Didático* (Boys Reading, 2016), que inclui uma introdução breve à questão da leitura para rapazes dirigida a formadores, recursos disponíveis e planos de unidades didáticas exemplificativas de como envolver os rapazes em atividades de leitura, com base em títulos identificados na fase anterior. No seu conjunto, o *Guia Didático* permite uma visão sobre os seguintes aspetos: uma introdução à literatura para rapazes adolescentes e aos materiais de leitura que lhes podem agradar; uma revisão de textos interessantes para rapazes adolescentes dos países parceiros; orientações e ideias para a promoção bem-sucedida da leitura entre rapazes adolescentes; orientações e Ideias para incorporar a literatura para rapazes no currículo; e ações e atividades modelo para promover a leitura dos rapazes.

Na terceira fase, de formação de formadores em cada um dos países, os planos de unidades didáticas, inicialmente desenvolvidos em cada um dos países parceiros, foram posteriormente testados em escolas e adaptados a contextos diversos, tendo dado origem a uma coleção de estudos de caso, da autoria dos próprios professores e professores bibliotecários que testaram e adaptaram propostas do projeto *Boys Reading*. A formação, oferecida através de oficinas de formação contínua de professores, visava valorizar a promoção da leitura para uma categoria de género específica; dar a conhecer textos e outros recursos apelativos à leitura por rapazes que, até ao momento, se não mostraram interessados pela leitura; promover a utilização de diferentes materiais e equipamentos tecnológicos para planear atividades e tarefas em torno de temas unificadores das aprendizagens dos alunos; promover a utilização de perspetivas didáticas diversas de promoção da leitura, centradas em contextos escolares específicos, adaptando-os aos públicos-alvo e às necessidades sentidas, de acordo com as metodologias aprendidas na formação; analisar os contributos da diversidade e complementaridade de abordagens pedagógicas colaborativas para a construção de conceitos e compreensão de procedimentos interdisciplinares; alterar práticas pedagógicas através da aplicação da planificação de unidades de ensino e de atividades de animação da leitura; e valorizar o papel do educador, do bibliotecário e do professor como agente participativo na mudança de atitudes e valores face à promoção da leitura¹⁸.

Todos os recursos e produtos citados encontram-se disponíveis online e são recursos de acesso livre. Dos resultados e produtos aqui enunciados, daremos conta, de forma integrada, ao longo do capítulo.

2. POR QUE EXPLORAM UMA ‘LEITURA DE RAPAZES’?

Começamos por considerar um pequeno estudo, levado a cabo em território português: Um inquérito levado a cabo numa escola secundária em 2009/2010 intitulado “Os jovens e a leitura” (<http://bit.ly/2yKNTjC>), que nos ajuda a perspetivar três problemas a enfrentar: a motivação dos rapazes para a leitura, os materiais de leitura para rapazes e a construção de identidades leitoras masculinas.

O estudo revelava que, no 7.º ano de escolaridade, 47% dos jovens (rapazes) atribuem valor positivo à leitura, no 8.º ano, são 50% e, no 9.º ano, são 55%. Apesar de medianas, todas estas percentagens são inferiores às das raparigas. O mesmo inquérito permite verificar que os rapazes leem menos do que as raparigas, por dia: no 8.º ano só 8% é que o faz diariamente;

.....
¹⁸ A oficina de formação intitula-se “Paridade de Géneros e Promoção da Leitura” (CCPFC/ACC-84753/15).

11%, no 9.º ano; e 2%, no 10.º ano. Já, quanto ao material de leitura, os rapazes dos 7.º e 8.º anos dizem preferir ler revistas e jornais, banda desenhada e aventura, enquanto os do 9.º ano dizem apreciar, para além de aventura, romances policiais e ficção científica.

Contudo, o resultado, em nosso entender, mais interessante é a resposta de professores (do sexo masculino) para estes anos de escolaridade (7.º, 8.º e 9.º), 31% dos quais considera a leitura aborrecida, sendo que 52% afirma apenas ler de vez em quando. 40% afirma não gostar de receber livros. No que respeita às atividades de leitura, 83% elege o debate e a discussão em torno de um livro; 87%, análise e interpretação; pesquisas orientadas (74%); e pesquisas autónomas pelos alunos (63%).

A literatura internacional revista por todos os parceiros intervenientes no projeto *Boys Reading*, a partir de relatórios nacionais e compilada num relatório transnacional (Boys Reading, 2015), identificou uma série de aspetos que contribuem para a disparidade de géneros, no que concerne a competência de leitura, entre os quais fatores biológicos, atitudes perante a leitura, estilos de aprendizagem e a influência de família e amigos.

Os fatores biológicos são frequentemente descritos nos termos seguintes: os rapazes desenvolvem-se mais tarde do que as raparigas em termos da aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo no que respeita à maturação neurológica (competências gramaticais e verbais complexas). Em consequência, existem muitos rapazes com dificuldades de leitura, porque terão perdido interesse face aos livros, que a escola lhes foi propondo. Contudo, as atitudes perante a leitura, sendo em parte condicionadas pelos fatores biológicos, são-no essencialmente, em nosso entender, por aquilo que os jovens encontram em seu redor e reconhecem ser papéis de masculinidade, estilos de aprendizagem mais físicos, mais tempo diário dedicado à atividade física e ausência de bons modelos de leitura na sociedade.

Sendo fortemente condicionados pelo comportamento dos seus pares, os rapazes, na generalidade, consideram que a leitura não é uma atividade interessante ou motivadora. As relações informais são determinantes na atitude perante a leitura e no que se lê, sendo que os rapazes criam mais facilmente limites ao que é apropriado ‘para rapazes’. De facto, Dutro (2002 *cit in* McGeown, 2012) chega à conclusão que os rapazes não gostam de experimentar ler livros que se insiram fora da esfera do que eles consideram ser ‘leitura para rapazes’.

Seja por pressões biológicas ou culturais, os diversos estudos consultados (Allan, Ellis & Pearson, 2005; Bolz, 2007; Conrad-Curry, 2011; Cypress & Lee-Anderson, 2011; Farris, Wederich, Nelson & Fuhler, 2009; Fisher & Frey, 2012; Forsthuber, Horvath & Motiejunaite, 2010; Gurian, 2010; Limbrick, Wheldall & Madelaine, 2011; Love & Hamston, 2003; Lynn & Mikk, 2009; Merisuo-Storm, 2006; Senn, 2012; Serafini, 2013 *cit in* Boys Reading, 2015) configuram, nos materiais de leitura – que são geralmente escolhidos por professoras, já que estas dominam a profissão –, problemas de adesão e motivação dos rapazes; e nas atividades escolares, que acompanham a leitura, uma série de práticas que, provavelmente, apoiarão mais os estilos de aprendizagem das raparigas do que os dos rapazes: os rapazes preferem a atividade à passividade (e ler é, no entender deles, uma tarefa passiva). Enquanto as raparigas estão mais centradas na comunicação verbal, os rapazes concentram-se mais na não-verbal. Os rapazes tendem a focar-se na exploração e ação e as raparigas em estabelecer relações via comunicação. Há géneros que os rapazes consideram para raparigas (por exemplo os textos ficcionais); Há atividades de exploração da leitura que não interessam aos rapazes (como, por exemplo, a análise das personagens...); Ler por obrigação afasta os leitores rapazes.

Em suma, existem problemas na sociedade contemporânea de construção de identidades masculinas leitoras, que estão a afetar a motivação e o desenvolvimento de competências dos rapazes na escola. Não existem, na escola, as respostas mais adequadas para responder às necessidades e aos interesses dos rapazes, na área de desenvolvimento da competência leitora.

2.1. Algumas das vias propostas pelo projeto *Boys Reading*

A investigação conduzida no âmbito do projeto *Boys Reading* permitiu confirmar algumas vias de mitigação do problema, sendo elas: permitir aos rapazes escolherem o que querem ler, dando-lhes à escolha recursos e temas variados, a partir daquilo que lhes interessa: ficção científica, fantasia, desporto e mistério, livros baseados em filmes e em séries de TV; ou aliciando-os através de capas, que eles consideram apelativas, e de texto combinado com imagem, com estruturas episódicas e com compilações de curiosidades temáticas.

A introdução destas estratégias na escola implica ler os textos canónicos (de uma lista de literatura modelo, estável, de uma herança cultural), de forma articulada, com a instabilidade textual dos novos média e da literatura popular (Watson, 1996, p. 10). Watson argumenta que não pode haver uma literatura de qualidade, ensinada na escola, e textos populares fora dela, porque se corre o risco de a primeira não fazer qualquer sentido para os jovens (rapazes), por falta de conexão com as suas vidas, mas, mais importante ainda, por falta de conexão com as experiências de prazer, que os jovens associam à ‘leitura’ de filmes, televisão, vídeo, banda desenhada, revistas e na internet (Watson, 1996, p. 10).

De certo modo, esta reavaliação determina igualmente uma mudança nas práticas de leitura implementadas na escola, afastando-se de abordagens mecânicas de interpretação de texto (Hilton, 1996, p. 304), para capacitar os leitores de construções pessoais de sentido. As linguagens usadas pelos rapazes têm de encontrar um espaço de articulação na escola e nos textos usados na escola, pois só assim os rapazes poderão articular sentidos pessoais de relação com a leitura. A opção de exclusão das vozes dos rapazes levará a uma cada vez maior entrega deles e da sua imaginação aos discursos populares e escapistas da cultura de massas (Hilton, 1996, pp. 304-305).

Simultaneamente, será importante promover o pensamento crítico e divergente dos rapazes, articulando o que eles já sabem, para os ajudar a construir sentidos novos e a apoderar-se de conhecimentos (Moss, 1989, p. 117). Ao introduzir a cultura de massas na escola, cria-se um espaço para a sua crítica, a partir de oportunidades de negociação de sentidos contraditórios sobre temas, personagens e experiências. Cria-se igualmente uma oportunidade para enunciar novas identidades masculinas leitoras.

Das estratégias identificadas ficam também algumas recomendações práticas para professores, de modelar a leitura em sala de aula, de forma a orientar os rapazes, que assim se sentem mais seguros para expressar as suas opiniões; de lhes dar uma série de fontes de informação ligadas ao currículo e aos interesses deles; de dar mais tempo aos rapazes para ler e permitir-lhes expressar opiniões sobre o que leram; de estimular a curiosidade dos rapazes, criando condições de participação em torno da leitura; e de aproximar a leitura das competências necessárias para o século XXI e dos temas contemporâneos, fazendo uso, sempre que possível, de tecnologias digitais para promover a leitura.¹⁹

2.1.1. Literacias digitais e promoção da leitura

Segundo um relatório da Comissão Europeia (2012), a leitura (e por extensão, a literacia) é apresentada como uma competência básica para o século XXI, responsável pelo crescimento pessoal e intelectual do indivíduo, parecendo correlacionar-se com indicadores positivos de bem-estar, empregabilidade e participação social na vida das comunidades. De notar, porém, que, à semelhança de outros textos recentes, a literacia do século XXI deve ser reescrita como multiliteracias, não exclusivamente

¹⁹ Cf. Um projeto desenvolvido em parceria europeia com financiamento Erasmus+, intitulado LiRe2.0 (Lifelong readers and web 2.0) disponível online em <http://bit.ly/2iBGi0I>

baseadas na palavra escrita ou na decodificação da palavra escrita (Unsworth, 2001).

As tecnologias ao nosso dispor, hoje, conceitualizam de modo diferente os modos tradicionais de leitura, uma vez que todas as práticas sociais e culturais por elas permitidas e fomentadas, pressupõem diversidade de modos de fazer sentido e abordagens mais participativas. Por exemplo, a competência de ler sozinho, em silêncio, de forma individual, parece já não ser suficiente ou sequer aprazível, tendo de ser muitas vezes recombinada com uma competência social de utilização colaborativa dessa competência, para produção de conteúdos (Rheingold, 2012, p. 4). As práticas de leitura devem, hoje, ajudar os jovens a aceder a, analisar, avaliar, desconstruir e comunicar sentidos, de modos diversos (multimodalidade), com vista a uma eficaz participação nas comunidades em que se inserem.

Jenkins e Kelley (2013) configuram a leitura numa cultura de participação em função de uma aptidão dos jovens para entender os motivos que os aproximam de determinadas leituras e de como estas fluem entre diversos suportes de média (romance, banda desenhada, série televisiva, filme, recomposição, etc.). A leitura funde-se com reapropriações de textos e vive da sua remistura (*remixing*) a partir de excertos, colagens e amostragens, que criam novos produtos híbridos.

Já que as tecnologias habitam contemporaneamente os espaços de aprendizagem informal dos jovens e se ensaiam, na educação formal, novos modelos de aprendizagem integradores das novas tecnologias, como a aprendizagem a partir de *tablets* e na nuvem, *gamificação* e aprendizagem individualizada, a partir de laboratórios remotos virtuais (Ito et al., 2010; Horizon, 2014), os desafios que se colocam aos educadores, nos próximos anos, são de incorporar, nas suas práticas, estratégias de apoio a formas complexas de pensamento e comunicação, que se podem começar por explorar na interação da leitura com os novos média.

De igual modo, a participação dos alunos e a sua conceção como coprodutores de aprendizagem deve ser valorizada, numa interação de aprendizagens formais e informais, que sustentam o desenvolvimento da literacia digital. Assim, o grande desafio que se coloca face aos rapazes desmotivados para a leitura é a utilização das novas tecnologias digitais ao serviço do desenvolvimento das suas competências de leitura e gosto pela leitura. O desafio maior será, porventura, criar na leitura – que os rapazes identificam como uma atividade sem interesse e exclusivamente ‘da escola’ –, uma atividade de aprendizagem autêntica e genuinamente interessante que os motive intrinsecamente para ler.

As novas literacias devem, portanto, incluir a simulação, o jogo, a performatividade, a apropriação de conteúdos de forma criativa, a realização simultânea de tarefas (*multitasking*), a promoção de uma inteligência coletiva, o sentido crítico, o trabalho em rede e a navegação transmédia - a **competência** para seguir múltiplas histórias de fontes múltiplas e em modalidades diversas (<http://bit.ly/2y675nD>).

Em síntese, ao ignorar o papel importante de formas semióticas, multimodais, complexas, de leitura, que hoje fazem parte das identidades masculinas, corre-se o risco de alienar os adolescentes das práticas escolares e da escola. O que vamos debater, em seguida, é como o projeto *Boys Reading* propõe responder a estes desafios da era digital, utilizando materiais de leitura para rapazes e atividades de dinamização pedagógica, centrados no que os pode interessar, motivar (intrinsecamente) e desafiar.

3. LIVROS DE QUE OS RAPAZES GOSTAM E PORQUÊ

Para os rapazes, os materiais de leitura da escola não são reais, nem ligados à vida real. Não lhes interessam, são longos e são difíceis. A partir dos dados recolhidos em entrevista, foi possível chegar à identificação de categorias de livros que apelam mais especificamente aos rapazes, como identificado na Fig. 1., e a um conjunto dos 10 livros/séries mais citados pelos rapazes, dos

11 aos 15 anos, nos 5 países: J. K. Rowling, *Harry Potter* – série de fantasia; Jeff Kinney, *Diário de um Banana* – romance gráfico; Suzanne Collins, *Os Jogos da Fome* – distopia para jovens adultos; Veronica Roth, *Divergente* – trilogia distópica para jovens adultos; Rick Riordan, Percy Jackson e *Os Ladrões do Olimpo* e série – fantasia; John Green, *A culpa é das estrelas* – romance realista para jovens adultos; Christopher Paolini, ciclo *Inheritance* – fantasia épica; J. R. R. Tolkien, *Hobbit* e *O Senhor dos Anéis* – fantasia alegórica; Antoine de Saint-Exupéry, *Príncipezinho* – fantasia; *Robert Muchamore* - série de espionagem.

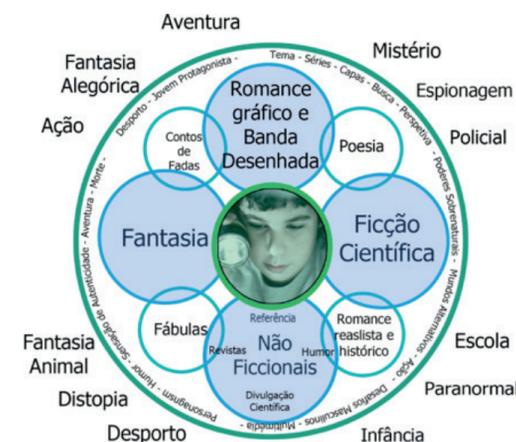


Fig.1. As categorias mais apreciadas pelos rapazes

Da exploração didática, feita com alguns dos livros identificados a partir das unidades didáticas propostas, chegou-se igualmente à conclusão que um enfoque em textos visuais e multimodais, como livros-álbum, romances gráficos, banda desenhada e textos informativos, é apelativo para rapazes. Estes textos permitem aos rapazes aceder com maior facilidade ao fio narrativo ou à informação, uma vez que combinam modos de representação (Boys Reading, 2016 p. 62). “O uso de (...) banda desenhada (e romance gráfico) aumenta a motivação dos alunos, melhora a sua concentração e permite que (os rapazes) se mantenham concentrados. Aumenta igualmente, em certos alunos, a capacidade de retenção do conteúdo, a compreensão e a aprendizagem.” (Boys Reading, 2016, p.25, em tradução)

Contudo, não é apenas o tipo de material que deve ser explorado, tendo em atenção o potencial interesse dos rapazes; as estratégias de abordagem de qualquer texto são igualmente relevantes: “Para motivar os rapazes há que criar atividades que se (...) foquem no enredo e na ação, mais do que em emoções; que sejam essencialmente mais visuais do que centradas nas palavras (como banda desenhada, romances gráficos, livros ilustrados);” (Boys Reading, 2016, p. 23, em tradução).

Em suma, estes são formatos que os rapazes apreciam; que frequentemente contêm ideias e informação de que os rapazes gostam; num suporte a que os rapazes estão habituados, sendo que as características que agradam aos rapazes serão: enredos pouco desenvolvidos; concentração na ação; pistas visuais para interpretação; e mesmo as semelhanças com os jogos online ou com a sucessão rápida de ações próprias das séries televisivas.

Uma recolha transnacional do projeto *Boys Reading* (2016) permite elencar uma série de características do material de leitura, que pode ser intrinsecamente motivadora para rapazes, a saber: O formato em série, que apela ao espírito colecionador dos rapazes e os mantém focados num conjunto estável de personagens ao longo de muitas aventuras; capas atraentes e coloridas, com dinamismo, já que a capa é um fator decisivo para um rapaz pegar num livro; articulação do livro com outros produtos

multimédia (filmes, séries de televisão, jogos de computador, etc.), uma vez que assim se criam pontos com o que lhe é familiar.

Uma perspetiva narrativa a partir do jovem protagonista será sempre mais apelativa para leitores rapazes, que preferem que os adultos surjam em pano de fundo. O jovem protagonista deve ter de lutar contra a adversidade e ser capaz de sair vitorioso de situações de extrema adversidade. Pode ter poderes sobrenaturais, mas deve evidenciar coragem e proeza, desafiar o *satu quo* e atravessar barreiras e fronteiras físicas, geográficas e morais.

Quanto aos enredos, os tópicos contemporâneos e históricos, vividos por jovens protagonistas, interessam aos rapazes, que também apreciam elementos fantásticos, mistérios e aventuras de busca. Muito apreciadas pelos rapazes mais velhos são também situações de risco de morte e de extrema violência, desde que acompanhadas de autenticidade nos pormenores físicos e geográficos. Como igualmente apelativos surgem os mundos alternativos, utópicos e distópicos, com soluções mágicas para problemas reais.

3.1. Ficções populares e escapistas, literatura internacional e outros problemas

Face a alguns dos títulos enunciados acima, alguns professores identificam problemas, que devem ser debatidos com frontalidade: os livros com forte componente visual, integrados em campanhas mediáticas internacionais, atraem os rapazes para a leitura, essencialmente porque constituem uma ponte de ligação com outras atividades ‘de leitura’ multimodal: filmes, jogos de vídeo, a própria paisagem visual intensa da nossa sociedade.

Romances gráficos e banda desenhada são géneros que agradam aos rapazes porque têm mais a ver com a cultura visual que os rodeia e representam materiais de leitura alternativa ao que lhes é oferecido na escola. Contudo, quando bem escolhidos, exemplos de materiais deste género ligam-se aos temas por eles preferidos e ao que os motiva para ler. Uma característica essencial da narrativa visual é que há pouco tempo para desenvolver as personagens – o que vai ao encontro da preferência dos rapazes pela ação. Para leitores com dificuldades de leitura, a imagem apoia a compreensão do texto. A sequenciação narrativa aproxima-se do *fluir* de um filme, há mais diálogo do que descrição.

No entanto, uma dieta exclusiva deste tipo de narrativas, embora possa desenvolver a competência multimodal, pode não contribuir de modo significativo para o desenvolvimento da competência literária.

Se pensarmos na banda desenhada Marvel, por exemplo, que multiplica imagens de ‘uma masculinidade violenta’ (camaradas de guerra, heróis conquistadores, heróis justos que se autossacrificam) (Hilton 1996, p. 331), podemos chegar à conclusão que não caberá à escola perpetuar o gosto dos rapazes por narrativas de ação e violência, frequentemente militares, com roupas de combate e uma variedade de poses masculinas agressivas, que na maior parte das vezes respondem a fantasias de agressão e destruição (Hilton 1996, p. 302). De facto, estes são títulos que raramente entram nas escolas, pela associação que estabelecem com ficção escapista de masculinidade agressiva.

Contudo, valerá a pena colocar a seguinte questão: Quanto deste conteúdo devemos nós permitir na escola para motivar os rapazes para a leitura? A resposta terá de ser contextualizada...

É certo que a maioria das professoras e bibliotecárias rejeita banda desenhada e romances gráficos, que motivam os rapazes para a leitura, por duas razões divergentes: por associação destes livros à cultura de massas e popular e conseqüente necessidade de os separar da escola (independentemente da qualidade gráfica ou narrativa); mas também porque os media visuais não são fáceis de trabalhar (devido a falta de conhecimento sobre literacia visual, história literária visual, etc.) para esta faixa etária, em

contraste com a utilização do livro-álbum com crianças mais jovens.

Este é um ponto sensível de convergência entre a produção literária, os gostos manifestados pelos rapazes e a formação necessária para trabalhar a multimodalidade, na escola, em relação com a leitura, que abordaremos em seguida.

4. MULTIMODALIDADE, RAPAZES E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Num dos álbuns de banda desenhada, incluídos na coleção *Boys Reading* para rapazes dos 11 aos 15, em Portugal, *Amarillo (Blacksad nr 5)*, de Juan Díaz Canales & Juanjo Guarnido (2014), verificámos uma série de premissas contrárias à cultura de massas, num texto de grande qualidade gráfica e artística. Esta qualidade está visível, por exemplo, na representação do carro da capa, que constitui um chamariz poderoso para rapazes e cujo detalhe de representação se estende a muitos outros detalhes do livro. Quando convidados a explorar algumas páginas do livro, os rapazes e raparigas de 14 anos manifestaram que o livro era para elas muito atraente também porque se podiam focar na ação, numa narrativa quase filmica.

O livro de banda desenhada, que facilmente poderia ser integrado na categoria de romance gráfico, negocia masculinidades urbanas conhecidas (ligadas ao imaginário dos EUA), mas insere-as noutros contextos visualmente mais ricos e num desenho de personagens menos caricatural. Os heróis são anti-heróis americanos, personagens condenadas à marginalização, que representam uma masculinidade urbana e marginal, mas elegante e ‘cool’. As roupas masculinas adultas e formais das personagens tornam-se numa arma potente de narração e de caracterização das personagens e do ‘comportamento masculino’ que motiva intrinsecamente os rapazes para a leitura. Esta forma de representação inspira-se numa tradição de personagens de banda desenhada artística, meio humanas meio animais, como forma de caracterização (são leões, gatos, papagaios, elefantes coalas), vestidos como humanos e com comportamentos humanos sofisticados.

A violência que existe neste livro não é inerente às personagens, mas aos ambientes que elas habitam; o tema é o da América selvagem e urbana (circo, gangs, motos, carros) e, nesse sentido, muito aliciante para o imaginário dos rapazes que, ao lerem esta BD, se submetem a uma forma sofisticada de representação de uma América anticapitalista. Ao mesmo tempo, o livro é familiar, porque encontra eco no que os rapazes já conhecem da cultura popular e de massas de outros média que não o livro, nomeadamente da BD da Marvel, subvertendo-a.

4.1. Proposta de abordagem didática

O estudo de caso “Imagens sobre palavras e palavras sobre imagens: a arte narrativa na banda desenhada, novela gráfica e palavras ilustradas» baseia-se na implementação, numa escola em Castelo Branco, com 15 alunos do 8.º ano (12-13 anos, só rapazes) em contexto de biblioteca. A implementação foi realizada, tendo por base uma proposta de unidade didática *Boys Reading*, cujos objetivos eram os seguintes: levar os jovens a conhecer textos visuais; motivar os alunos a ler alguns livros a partir das imagens e de atividades de pré-leitura; e compreender a interação entre imagem e palavra. O álbum de BD, descrito acima, foi usado, entre outros materiais propostos pelo projeto e pela própria professora-bibliotecária.

A abordagem didática centrou-se em sugestões de leitura a partir de excertos de livros e da sua ligação às tecnologias, tais como aplicações da web 2.0: *padlet*, *glogster*, *twitter*. Também envolveu leitores mais velhos, que fizeram sugestões de leitura a alunos mais novos, na biblioteca da escola.

Os benefícios colhidos desta experiência foram: a motivação dos leitores relutantes para a leitura; o desenvolvimento do pensamento crítico e do conhecimento do mundo através da leitura; o conhecimento de diferentes categorias e subcategorias literárias; o desenvolvimento da criatividade, no que diz respeito à escrita e à criação de imagens, tanto em suporte papel como usando as TIC; o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipa; e o desenvolvimento de competências de diálogo. A dinamizadora desta atividade pedagógica conclui que “o género de livros e de temas escolhidos para a leitura têm de atrair o interesse dos rapazes (novelas gráficas, bandas desenhadas, humor). O envolvimento dos estudantes e as atividades de avaliação que realizaram, relacionadas com a leitura, [motivaram os rapazes]” – Carla Nunes, Escola Afonso de Paiva, Castelo Branco, 3.º Ciclo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo descreveu um hiato crescente entre as aprendizagens na escola e as práticas de aprendizagem informal e de entretenimento (incluindo leitura recreativa e por prazer) de rapazes adolescentes, sublinhando as consequências negativas que daí poderão advir para a prestação académica deste grupo e conseqüente inserção cidadã na comunidade. Chamou a atenção para a necessidade de apoiar, na escola e na comunidade, identidades leitoras masculinas positivas e apontou algumas estratégias que se tem revelado boas práticas: identificação do gosto dos rapazes em matéria de leituras; promoção da motivação intrínseca dos rapazes para ler, por meio de uma aproximação a alguns hábitos de leitura dos rapazes e a materiais de leitura, ligados à cultura popular; promoção, na escola, de abordagens de leitura que sejam multimodais, envolvam a participação ativa dos alunos (rapazes) e coloquem os rapazes, que são leitores relutantes, em terreno familiar de leitura, criando pontes entre o que eles gostam (da cultura popular) e versões, de maior qualidade gráfica, artística e narrativa, daquilo que eles já conhecem e de que gostam.

O capítulo abordou também, sumariamente, a relação dos professores com materiais e práticas de leitura de rapazes, salientando a necessidade de sensibilização e formação de professores e bibliotecários nesta área. Esta formação deve incidir sobre três aspetos, com os quais concluímos o capítulo: conhecimento, experimentação com materiais e práticas da cultura popular multimodal e aproximação às práticas culturais dos jovens rapazes e às suas necessidades específicas.

O argumento essencial do capítulo é que se os rapazes se tornarem num centro de atenção, no contexto da leitura e da literatura, a sua motivação para a leitura (em termos de aprendizagem ao longo da vida) será maior.

De modo a cativar os rapazes para hábitos regulares de leitura, caberá aos professores e bibliotecários alargar o seu conhecimento sobre banda desenhada, romance gráfico e leitura online, dado que estes são materiais de leitura identificados como aprazíveis pelos rapazes. Se os leitores são rapazes, eles decerto conhecem banda desenhada e jogos online: os recursos mais semelhantes a estes, que a escola pode introduzir sob a forma de livro, são banda desenhada e romance gráfico. Como descrito, os rapazes são muito mais influenciados pelo género do que as raparigas, quando toca a escolher materiais de leitura: a banda desenhada e o romance gráfico têm junto deles a conotação de ‘leitura para homens’ e é assim que lhes deve ser apresentada, para criar uma identidade leitora.

Contudo, o mais importante, em nosso entender, será a criação de pontes entre os discursos da cultura popular, do jornal desportivo e da banda desenhada de ficção científica, que os rapazes bem conhecem (Hilton, 1996, p. 291), com as linguagens literárias da escola, usando materiais de leitura, sejam eles banda desenhada ou romance gráfico, de grande qualidade.

Os suportes visuais, os suportes multimédia e as tecnologias Web 2.0 são fatores-chave de motivação dos rapazes para a leitura, pelo que os educadores (professores, bibliotecários, pais) devem promover culturas de leitura participada na escola. Isto implicará incluir nas bibliotecas da escola não só mais livros, que possam interessar os rapazes, mas ser capaz de relacionar a tecnologia com a literatura. As bibliotecas e salas de aula devem estar melhor equipadas com computadores e outros equipamentos multimédia, uma vez que a abordagem interdisciplinar é uma forte motivação. Não havendo esses recursos, por que não explorar as metodologias BYOD (*bring your own device*), uma vez que a maioria dos alunos usa telemóveis sofisticados?

Estas novas abordagens sobre a leitura permitirão aos rapazes construir sobre o que lhes é familiar para aprender o que a escola lhes oferece. Precisarão, contudo, de ser ativas, participadas, centradas na ação, na comunicação oral sobre o que se está a ler, na divulgação a outros do que se está a ler, na recriação de conteúdos, na remistura (*remixing*) desses conteúdos, aproximando a leitura na escola de novos modos de leitura e escrita multimédia *online*.

Por último, é importante expor os rapazes a exemplos de modelos masculinos positivos, que podem ser escolhidos a partir dos materiais de leitura que eles gostam e que podem ainda ser retrabalhados em livros clássicos de alta qualidade artística e literária. Contudo, a estratégia mais eficaz para o desenvolvimento de identidades masculinas leitoras será sempre a de envolvimento de toda a comunidade escolar e da sociedade em projetos que colocam a leitura no centro das atividades de homens conhecidos e promovem a sua valorização na sociedade.

REFERÊNCIAS

Allan, J., Ellis, S. & Pearson, C. (2005). Literature Circles, Gender and Reading for Enjoyment. Edinburgh: Scottish Executive Education Department.

Boltz, R. H. (2007). What We Want: Boys and Girls Talk about Reading. School Library Media Research, 10.

Boys Reading (2015) Research on the State of the Art. Available online: <http://bit.ly/2y47ps2> e <http://bit.ly/2zCngdM>

Boys Reading (2016) Boys’ Reading Toolkit. Available online: <http://bit.ly/2h9fnWc>

Brozo, W.G. (2005) Connecting with students who are disinterested and inexperienced. Thinking Classroom, 6(3), 42-50.

Cypress, A., & Lee-Anderson, K. (2011). The impact of boys and literacy: Connecting boys with books, engaging the adolescent reader. International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 5(10), 59-71.

Comissão Europeia (2012). EU High Level Group of Experts on Literacy, Final Report. Bruxelles: Comissão Europeia.

Dutro, E. (2002). ‘But that’s a girls’ book!’: Exploring gender boundaries in children’s reading practices. The Reading Teacher, 55(4), 376–384.

Farris, P. J., Werderich, D. E., Nelson, P. A., & Fuhler, C. J. (2009). Male call: Fifth-grade boys’ reading preferences. Reading Teacher, 63(3), 180-188.

Fisher, D., & Frey, N. (2012). Motivating boys to read: Inquiry, modeling, and choice matter. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(7), 587-596.

Forsthuber, B., Horvath, A. & Motiejunaite, A. (2010). Gender differences in educational outcomes: study on the measures taken and the current situation in Europe. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. Retrieved from <http://bit.ly/2le7raF>

Hilton, M. (1996). Lost Boys? Violence and Imperialism in Popular Constructions of Masculinity. In: *Voices Off. Texts, Contexts and Readers*. Ed. By M. Styles, E. Bearne and V. Watson. London: Cassell. 291-309.

Horizon (2014). *Horizon Report*. <http://bit.ly/2i48GV4>

Gunter, G., & Kenny, R. (2008). Digital booktalk: Digital media for reluctant readers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(1), 84-99.

Gurian, M. (2010). *Boys and girls learn differently! A guide for teachers and parents*. John Wiley & Sons.

Horizon (2014).

Ito, M. et alii (2010). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Jenkins, R. & Kelley, W. Eds. (2013). *Reading in a Participatory Culture. Remixing Moby-Dick in the English Classroom*. New York and London: Teachers College Press.

Limbrick, L., Wheldall, K., & Madelaine, A. (2011). Why do more boys than girls have a reading disability? A review of the evidence. *Australasian Journal of Special Education*, 35(01), 1-24.

Love, K., & Hamston, J. (2003). Teenage boys' leisure reading dispositions: Juggling male youth culture and family cultural capital. *Educational Review*, 55(2), 161-177.

McGeown, S. P. (2012). Sex or gender identity? Understanding children's reading choices and motivation. *Journal of Research in Reading*, 00(00), 1-12.

Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111-125.

Moss, G. (1989) *Un/popular Fictions*. London: Virago Press.

Moeller, R. A. (2011). "Aren't these boy books?": High school students' readings of gender in graphic novels. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(7), 476-484.

National Literacy Trust (2012). *Report: Boys' Reading Commission*. London: Literacy Trust.

Ontario Ministry of Education (2004). *Me Read? No Way. A Guide to Improving Boys' Literacy Skills*. Retrieved from: <http://bit.ly/YQ9NML>

Rheingold, H. (2012). *Net smart. How to thrive online*. Cambridge, MA: MIT Press.

Senn, N. (2012). Effective approaches to motivate and engage reluctant boys in literacy. *Reading Teacher*, 66(3), 211-220.

Serafini, F. (2013). Supporting boys as readers. *Reading Teacher*, 67(1), 40-42.

Snowball, C. (2005). Teenage reluctant readers and graphic novels. *Young Adult Library Services*, 3(4), 43-45.

Sokal, L. et al. (2005). Factors affecting inner-city boys' reading: Are male teachers the answer? *Canadian Journal of Urban Research*, 14(1), 107-130.

Sunderland, J. (2011) *Language, gender and children's fiction*. London: Continuum International Publishing Group.

Unsworth, L. (2001). *Teaching Multiliteracies across the Curriculum. Changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Walkerline, V. (1990). *Schoolgirl Fictions*. London: Verso.

Warner, M. (1994). *Managing Monsters: Six Myths of Our Time. The Reith lectures*. London: Vintage Press.

Watson, V. (1996). Innocent Children and Unstable Literature. In: *Voices Off. Texts, Contexts and Readers*. Ed. By M. Styles, E. Bearne and V. Watson. London: Cassell. 1-15.

**EIXO TEMÁTICO: LITERATURA PARA A INFÂNCIA
E ILUSTRAÇÃO NA ERA GLOBAL**

TENDÊNCIAS DA ILUSTRAÇÃO DE LITERATURA PORTUGUESA NA 1.ª DÉCADA DO SÉCULO XXI

Gabriela Sotó Mayor

Centro de Investigação em Estudos da Criança – Instituto da Educação, Universidade do Minho, gabrielasottomayor@gmail.com

Resumo

A ilustração, no contexto da literatura portuguesa para a infância editada na primeira década do século XXI, veicula informação, particularmente, quando lida sequencialmente nas páginas de um livro. Se a imagem nos livros ilustrados começou por ser puramente decorativa, porque pouco significativa, hoje, analogamente ao que acontece com a linguagem verbal (oral ou escrita), é detentora de grande abrangência conceptual e semântica. A partir de quase uma centena de livros de literatura infantojuvenil (LIJ) - distinguidos com o prémio máximo, com menções especiais e recomendações do júri no Prémio Nacional de Ilustração - numa abordagem metodológica de cariz eminentemente qualitativo, apresentar-se-ão as tendências da ilustração portuguesa, no período entre 2000 e 2009, inclusive. Serão abordadas, entre outras, questões relacionadas com os elementos paratextuais, com a técnica de ilustração ou com o papel do designer na conceção da mancha gráfica.

Palavras-chave

Ilustração, Literatura Infantojuvenil, Tendências, Século XXI, Portugal

Abstract

In the context of children's and young adult literature from the first decade of the 21st century, illustrations, particularly in the sequential reading of pages, contain a message. If, in the past, the role of the image in illustrated books was merely decorative, considered insignificant, today, like verbal language (oral or written), it is conceptually and semantically broad. With a corpus of almost one hundred children and young adult literature books - distinguished with the highest prize, special mentions and recommendations from the jury of the Portuguese National Illustration Prize - using a qualitative analysis methodology approach, the tendencies of the Portuguese illustration, between 2000 and 2009, will be shared. Among others, questions related to the paratextual elements, the technique of illustration or the role of the designer in the meaning making will be addressed.

Keywords

Illustrations, Children's and young adult literature, Tendencies, 21st century, Portugal

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade a ilustração tem grande poder comunicativo. Se no passado era usada com propósitos meramente decorativos e colocada, fortuitamente, nos livros ilustrados, a acompanhar a componente verbal, a complementá-la ou a esclarecê-la, hoje sabemos que não só aparece com grande frequência, como pode ser imprescindível à compreensão da narrativa ou até contar isoladamente. A sua abrangência concetual e semântica não para de crescer e de se desenvolver. De entre um manancial plural de tipos de ilustração, dedicando-se a públicos distintos, que pode envolver múltiplas disciplinas como a medicina, a botânica, a política, a indústria alimentar ou a moda, a que importa para esta exposição é a ilustração que se insere no universo da literatura para a infância e a juventude, dirigida, preferencialmente, ao público infantil.

Uma parte de um trabalho de investigação de Doutoramento em Estudos da Criança, na especialidade de Comunicação Visual e Expressão Plástica, foi publicada muito recentemente sob o título *Ilustração de livros de LIJ em Portugal na primeira década do século XXI: caracterização, tipificação e tendências* (Sotó Mayor, 2016b). Em jeito de apresentação deste volume à comunidade de especialistas e não-especialistas, mediadores de leitura e demais interessados em ilustração de literatura infantojuvenil, as linhas que se seguem abordarão em pormenor o último vocábulo do título, as tendências da ilustração da década em questão, sendo que, para o efeito, o contexto metodológico geral e algumas descobertas relevantes serão apresentadas com a brevidade necessária à eficaz compreensão do estudo de onde partiu.

1. PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho de investigação que deu origem ao volume suprarreferido teve como objetivo principal contribuir para a caracterização da ilustração portuguesa contemporânea, na produção literária de potencial receção infantil, no período entre 2000 e 2009. Estudamos o caso da ilustração de LIJ no panorama nacional. Como em dez anos são muitos e variados os livros de literatura para a infância publicados aproveitamos as seleções do único concurso oficial ao nível nacional que todos os anos analisa, critica e distingue os livros ilustrados por autores portugueses ou residentes em Portugal – Prémio Nacional de Ilustração (PNI). Assim, deste concurso, e na década estudada, escolhemos o livro premiado de cada ano, resultando num livro por cada ilustrador. Desta forma, o *corpus* principal contou com dez livros de literatura para a infância e juventude (ver Fig. 1).



Fig. 1. *Corpus principal*

A escolha do corpus secundário manteve como igual critério de seleção o PNI. Consideraram-se os livros que foram distinguidos com menção especial do júri e aqueles que mereceram recomendação, perfazendo um total de 79 livros de LIJ, equivalente a 20 menções especiais e 59 recomendações (ver Fig. 2).

Apesar de as crianças não terem sido o foco central desta investigação, enquanto público preferencial, foram-lhes dados a conhecer os dez livros vencedores. Um determinado grupo viu, analisou e comentou aqueles dez livros e nós analisamos aqueles e os restantes. Naturalmente que o ponto de vista destas crianças enriqueceu a nossa forma de ver todos os livros e não apenas os premiados.



Fig. 2. *Corpus secundário*

2. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A maior parte dos livros analisados apresenta forma retangular com orientação vertical. São quase todos de capa dura (86) e impressos a quatro cores (84). O papel mais utilizado no miolo dos livros é de espessura média (52), possibilitando uma boa leitura sem que a mancha de ilustração ou de texto da página seguinte se note à transparência. É de frisar que já são alguns os livros que utilizam papel grosso, favorecendo-se, assim, a leitura no virar de página. Ainda é frequente a utilização de um papel brilhante, impedindo a otimização da leitura das linguagens (verbal e visual) por causa dos reflexos constantes. De qualquer modo, regra geral, já se verificam boas opções em relação ao brilho.

3. TENDÊNCIAS DA ILUSTRAÇÃO DE LIJ [2000-2009]

3.1. Atenção crescente aos elementos paratextuais

Uma das tendências da ilustração encontradas no período temporal estudado foi o relevo e a atenção crescente que se fizeram sentir nos elementos paratextuais, existindo diferenças na sua utilização da primeira para a segunda metade da década.

3.1.1. Guardas

Considerando sempre a análise de todos os livros do *corpus*, no caso das guardas, por exemplo, a sua utilização no que concerne à função é muito variada, havendo maior evidência em volumes editados a partir de meados da década. É importante frisar que mais de metade das publicações tem guardas iniciais diferentes das finais. As implicações semânticas que esta estratégia compositiva potencia revelam a preocupação existente em contribuir, através da diferenciação, para uma dinâmica interpretativa.

No entanto, esperávamos que houvesse maior cuidado criativo, pois contaram-se diversos exemplos de guardas coloridas, inconsequentes, assim como somente informativas (*e.g.* listando outros títulos da coleção, ficha técnica, dedicatória).

Vejamos, nos dois exemplos de guardas diferentes entre si que se seguem, a importância, ou o privilégio, de se poder contar com mais estas páginas do livro para trazer informação relevante para a narrativa global.

Nas guardas do livro *O cão e o gato*, vemos em ambas as guardas (iniciais e finais) duas taças de comida para animais (ver Fig. 3). A diferença está no cenário contextualizador e no conteúdo das referidas taças. No chão quadriculado de tijoleira preta e branca das guardas iniciais temos do lado esquerdo uma taça branca com 5 pequenos ossos e do lado direito uma taça igualmente branca com 5 pequenas espinhas. De imediato, e mesmo sem a ajuda do título, podemos inferir que um cão comeu a carne da taça do lado esquerdo (deixando apenas os ossos) e um gato comeu o peixe da taça do lado direito (deixando apenas as espinhas). Nas guardas finais, agora num chão de madeira de soalho castanho escuro, temos do lado esquerdo e do lado direito taças também da mesma cor, apesar de neste cenário serem cor de laranja, mas agora o seu conteúdo é semelhante em ambas. A do lado esquerdo tem cinco pequenos ossos e quatro pequenas espinhas e a do lado oposto três pequenos ossos e cinco pequenas espinhas. Apenas pela leitura deste paratexto, em relação direta com o título do volume, podemos deduzir que algo acontecerá no desenrolar da narrativa que levará cão e gato a viverem numa casa diferente, mas a apreciarem o mesmo tipo de alimento.

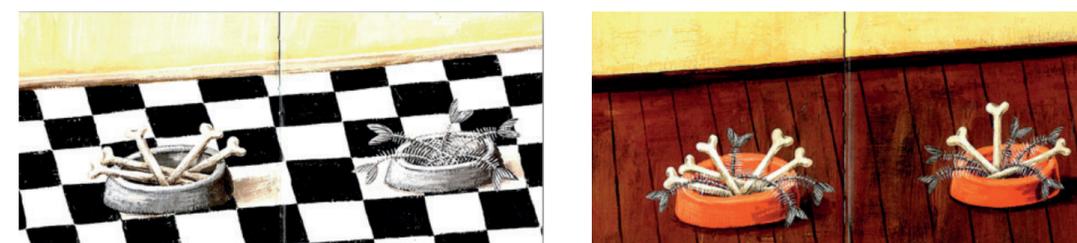


Fig. 3. *Guardas iniciais e finais de O cão e o gato, com texto de António Torrado e ilustrações de André Letria, Editora APCC, 2009.*

No livro *O homem que engoliu a lua*, vemos em ambas as guardas (iniciais e finais) um céu que ocupa a maior parte do espaço horizontal superior deste paratexto e na parte inferior, a ocupar cerca de um terço do espaço compositivo, várias casas, sendo que da maioria só se vê o andar de cima ou apenas os telhados (ver Fig. 4). A diferença entre as guardas iniciais e as finais está na luz do contexto e em algumas nuvens a menos nas guardas finais. Esta ligeira alteração lumínica é o suficiente para deprendermos que a narrativa deste volume deverá acontecer na passagem da noite para o dia. Entre o início e o fim da história irá amanhecer.



Fig. 4. Guardas iniciais e finais de *O homem que engoliu a lua*, com texto de Mário de Carvalho e ilustrações de Pierre Pratt, *O bichinho de conto*, 2003.

Somente com estes dois casos fica claro que as informações adicionadas - ora mais evidentes, como no primeiro exemplo, ora mais subtis, como no segundo - fazem toda a diferença em termos interpretativos e vão aguçando a curiosidade do leitor, mantendo-o focado na leitura.

3.1.2. Folhas de rosto

Outro elemento paratextual estudado com pormenor foi a folha de rosto. A amostra permitiu criar uma tipologia de folhas de rosto (Sotto Mayor, 2016a) (ver Tabela 1).

| | |
|-----|--|
| 42% | <p>Informativas</p> <ul style="list-style-type: none"> a. com fundo branco (normalmente só tem texto verbal) b. com fundo colorido (normalmente só tem texto verbal) c. ilustradas (com uma imagem que nada acrescenta à informação veiculada pela capa e pelas guardas) |
| 57% | <p>Significantes</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. estão relacionadas com a temática 2. antecipam o fim da história 3. sugerem o tom da publicação 4. apresentam uma personagem ou suas características 5. apresentam o fio condutor 6. revelam o ponto de viragem 7. indiciam a presença de duas narrativas |

Tabela 1. Tipologia de folhas de rosto (Sotto Mayor, 2016a)

A maioria das folhas de rosto dos livros estudados são significantes (57%), havendo um acrescento de informação semântica por esta via.

Assim, as folhas de rosto podem dividir-se em *informativas* (com ou sem ilustração), quando assinalam de modo verbal dados como título, autores e editora e não são especialmente significativas; ou *significantes*, no sentido em que adicionam informação significativa, por via da ilustração, contribuindo para alargar as hipóteses interpretativas.

As folhas de rosto informativas que não são ilustradas utilizam, na maior parte das vezes, o fundo branco do papel de impressão

ou uma cor plana - que pode ser digital ou simulada (quando o fundo, fruto de mais do que uma cor, aparenta alguma homogeneização e a leitura imediata assemelha-se a uma cor plana). As folhas de rosto informativas ilustradas diferem das anteriores, precisamente, pela presença de ilustração, podendo, por exemplo, replicar a capa.

Para além das informativas temos as folhas de rosto significantes. Nestas a ilustração pode estar relacionada com a temática, pode antecipar o fim da história, pode sugerir o tom da publicação, pode apresentar uma personagem ou suas características, pode apresentar o fio condutor, pode revelar o ponto de viragem ou indiciar a presença de duas narrativas. Trazemos dois exemplos.

No livro *Os sete cabritinhos* (com texto de Tareixa Alonso, a partir do conto tradicional, e ilustrações de Teresa Lima, OQO, 2009) a ilustração da folha de rosto, mostrando um pequeno cabritinho a segurar em cada mão uma pedra e um saco, com muitas mais, pendurado no braço direito, antecipa o fim da história. O leitor que reconhecer pelo título da publicação o conto tradicional que lhe deu origem apercebe-se que a ilustração está a mostrar as pedras que irão estar na barriga do lobo no fim da história. Aqueles leitores menos experientes aperceber-se-ão deste pormenor semântico apenas depois de uma primeira leitura.

O segundo exemplo, o mais frequente, é o das folhas de rosto que têm uma ilustração que apresenta uma personagem ou algumas das suas características. No livro *Uma Mesa é uma Mesa. Será?* (com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Madalena Matosos, Planeta Tangerina, 2006) a ilustração da folha de rosto é uma simples mesa, despojada de qualquer adereço ou contexto.

No início da década em estudo há mais publicações que não têm ilustração na folha de rosto. Também se verificou maior número de volumes cuja ilustração foi criada especialmente para ocupar aquela página, sublinhando assim a noção de que aquela página merece, de igual modo, o tempo do ilustrador.

3.2. Maior número de livros-álbum

Outra das tendências é o crescimento e desenvolvimento de publicações do tipo livro-álbum, contando-se mais livros destes após 2005 (ver Fig. 5).



2000-2004 | 2005-2009

Fig. 5. Número de livros-álbum no período entre 2000 e 2009

A própria definição deste tipo de livro coloca a ilustração como imprescindível à sua compreensão.

Os exemplos seguintes, mostrando os papéis que a ilustração assumiu, revelam o seu protagonismo.

De todos os livros estudados a ilustração distinguiu-se na revelação em absoluto de partes importantes e indispensáveis à compreensão do volume. No livro-álbum *O Cuquedo* (com texto de Clara Cunha e ilustrações de Paulo Galindo, Livros Horizonte, 2008) descobre-se quem é a personagem que empresta o nome ao título apenas na ilustração. As palavras nunca revelam de quem se trata. Também no livro *Come a sopa, Marta!* (da autoria de Marta Torrão, O bichinho de conto, 2004) só nos apercebemos quem é o Chico quando o vemos representado na ilustração. Nestes dois exemplos, as narrativas não fariam sentido sem a ilustração.

A ilustração também adicionou personagens extra, porque não mencionadas pelas palavras, criando com elas narrativas paralelas. Trazemos como exemplo o caso do livro-álbum *A grande invasão* (com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2007) onde o ilustrador ofereceu ao leitor um cãozinho amarelo que vai fazendo um percurso de página em página. A sua passagem pela narrativa não é passiva, dotando, com a sua presença, o volume de algum humor.

Os volumes *Um dia na praia* (da autoria de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2008) e *Sebastião* (da autoria de Manuela Bacelar, Afrontamento, 2004) são exceções no corpus analisado por terem histórias contadas apenas com a utilização de ilustrações. Aqui a ilustração narrou a solo. Com a exceção dos vocábulos presentes nos referidos títulos, as palavras não foram utilizadas.

Esta tendência da primeira década do século XXI é explorada em pormenor no volume *Ilustração de livros de LIJ em Portugal na primeira década do século XXI: caracterização, tipificação e tendências* que aqui estamos a apresentar. Os exemplos são diversificados em natureza e número.

3.3. Contribuição do designer na produção de significados

A forma como se organizam e relacionam as linguagens verbal e visual no espaço compositivo interfere no resultado interpretativo final de uma narrativa. Com efeito, a contribuição do designer para essa multiplicidade de significados foi digna de nota. A presença expressiva da configuração e do entrosamento da informação discursiva destacou-se, não só nos livros-álbum, como era de prever, mas também nos livros ilustrados. Com efeito, a implicação do designer nas várias opções gráficas concede-lhe o estatuto de autor.

Seguindo a proposta de Linden (2006), daremos alguns exemplos das composições encontradas.

Como se sabe, nos primeiros livros ilustrados, a presença da linguagem verbal era muito mais manifesta do que a visual e as dificuldades técnicas barravam (ou complicavam imenso) a concomitância de ambas numa mesma página. Deste modo, o mais comum era a ilustração ser aplicada numa página e o texto verbal numa diferente. A autora chamou dissociativo a este tipo de composição. Nos finais do século XIX este constrangimento técnico esbateu-se e a coexistência amigável de ambas as linguagens no mesmo espaço compositivo tornou-se possível. Apesar de atualmente (quase) tudo ser possível, ainda se encontram vários livros com esta opção de paginação.

Por sua vez, as composições do tipo conjuntivo têm as linguagens entrecidas, sem separação nem espaços individuados (ver Fig. 6) como se pode ver no livro *Depressa, Devagar*. Os enunciados “integra[m] literalmente a imagem” (Linden, 2006, p. 69). Há muito poucos casos destes no corpus (5 apenas).



Fig. 6. Dupla página de *Depressa, Devagar*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2009.

As composições do tipo compartimentado assemelham-se formalmente às tiras da banda desenhada (Linden, 2006). A composição compartimentada pode estar a par com páginas ilustradas até ao corte, como acontece no volume *A máquina infernal*, emergindo, assim, como uma estratégia narrativa (ver Fig. 7). Os momentos de viragem ficam assim assinalados nestas páginas diferentes.

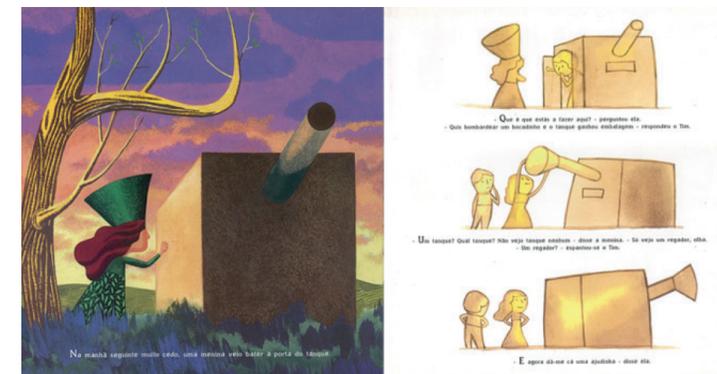


Fig.7. Dupla página de *A máquina infernal*, com texto e ilustrações de Alain Corbel, Caminho, 2005.

O tipo de composição associativo é o mais comum na amostra de livros analisada. O exemplo que se segue é do livro *João Pé Descalço* (ver Fig. 8). A componente verbal é colocada por cima da ilustração, quer esta tenha fundo colorido quer tenha fundo branco.



Fig. 8. Dupla página de *João Pé Descalço*, com texto de Marta Monteiro e ilustrações de Marta Torrão, Kual, 2003.

A colocação, a forma, o tamanho ou cor das palavras/frases, na especificidade da linha e do tipo de letra, potenciam diferentes mecanismos interpretativos, confirmando-se, deste modo, que o texto também é ilustração. O posicionamento das frases, da mancha de texto, nas páginas é também muito relevante e pode influenciar leituras distintas consoante a sua utilização. Na classificação proposta por Maia (2003), elas podem ser, entre outras, linhas desalinhasadas ou fora da linha, linhas arco-íris, linhas icónicas, linhas em perspetiva ou linhas mostruário ou catálogo de letras.

Trazemos dois casos muito evidentes.

A dupla página do livro-álbum *A grande invasão* é um bom exemplo de linhas arco-íris “em que a cor [...] funciona como elemento topicalizador da informação retendo a atenção” (Maia, 2003, p. 150). À alteração da cor, associa-se, também, uma alteração no tamanho, aumentando a chamada de atenção ao leitor (ver Fig. 9).



Fig. 9. Dupla página de *A grande invasão*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2006.

No domínio das linhas icónicas, o livro *O tubarão na banheira* é muito rico. Neste volume, a linguagem gráfica foi muito relevante para encobrir um texto especialmente comprido, transformando-o em ilustração. Nas três duplas páginas que se seguem (ver Fig. 10) podemos ver uma mancha de texto em representação da praia, de umas escadas de um prédio e de uma estrada, respondendo à solicitação semântica da componente verbal. Os espaços em branco, deste volume tão extenso, foram aproveitados para fins significantes. É por estas opções de composição que esta publicação se destaca. Terá havido muito diálogo entre o designer e o ilustrador, ou este assumiu também essa função.



Fig. 10. Sequência de três duplas páginas de *O tubarão na banheira*, com texto de David Machado e ilustrações de Paulo Galindo, Presença, 2009.

Esta seleção de exemplos sublinha o papel do designer nos livros de LJJ.

3.4. Unidade de leitura sem tendência

A amostra analisada tem uma unidade de leitura muito diversa, não se verificando quaisquer tendências. No entanto, naqueles livros que utilizam apenas uma única unidade de leitura, preferindo exclusivamente a ilustração de página simples ou exclusivamente a de página dupla, há uma predileção dos ilustradores por páginas totalmente preenchidas. Nestes casos a ilustração é sangrada, quer em fôlios onde a unidade de sentido se rege pela dupla página, quer pela página simples. Esta é mais uma tendência que contribui para destacar o predomínio quantitativo da ilustração no livro.

3.5. Técnica de ilustração manual

O florescimento do mundo digital na primeira década do século XXI foi exponencial, no entanto, indo contra a expectativa, a tendência técnico-plástica deste período não é a ilustração digital. Contam-se muitas ilustrações fruto de técnicas mistas, em que a pintura em acrílico, guache e aguarela são os meios líquidos de eleição e o lápis de cor o meio seco preferido. A maioria dos livros do corpus foi ilustrado com recurso a técnicas manuais.

Todavia, dos volumes que, de facto, foram criados digitalmente ou que sofreram algum tipo de preparação/finalização digital, houve um aumento da primeira metade da década para a segunda.

A tendência notada nestes casos foi a de que o recurso à ilustração digital (por intervenção ou manipulação) nem sempre foi evidente, assemelhando-se a abordagens plásticas manuais de cariz mais tradicional. Em vários casos a informação dada por alguns ilustradores foi indispensável.

No livro *Pé de pai* (com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2006) a ilustração é digital, mas assemelha-se à técnica manual de papéis recortados.

No livro *Gastão vida de cão* (com texto de Rita Taborda Duarte e ilustrações de Luís Henriques, Caminho, 2009) a ilustração é também digital, mas sugere-nos um desenho analógico de caneta de ponta fina como o que se pode encontrar no livro *A família dos macacos*, do mesmo ilustrador (e escritor, Caminho, 2006). Neste segundo exemplo, a ilustração começou com desenho a caneta de ponta fina, mas foi terminado sendo colorido digitalmente.

No livro *Trava-línguas* (com organização de Dulce de Souza Gonçalves, Planeta Tangerina, 2008) Madalena Matoso utilizou carimbos para criar as ilustrações.

Os últimos dois exemplos são colagens de João Caetano e Teresa Lima, para os livros *O tesouro do castelo do rei* (com texto de Anabela Mimoso, Ambar, 2006) e *Lá de cima cá de baixo* (com texto de António Mota, Gailivro, 2008), respetivamente. O primeiro tem uma colagem mais evidente e ruidosa com diversos materiais, de proveniências também distintas, sobrepostos em camadas e o segundo tem uma colagem mais subtil, usando poucos materiais e uma paleta quase monotonal, conjugada com desenho a grafite.

Como os exemplos deixaram perceber, as técnicas manuais de ilustração prevaleceram nos livros que fizeram parte do nosso corpus.

3.6. Diminuição do texto em favor da ilustração

Não houve evidências em termos cronológicos relacionados com a diminuição do texto em favor da ilustração, sentindo-se uma distribuição episódica em alguns livros por cada ano. De qualquer modo, a redução do número de palavras em alguns dos exemplares analisados foi evidente, chegando à economia minimal.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tendências da ilustração de literatura portuguesa para a infância nos primeiros dez anos do século XXI são a atenção crescente aos elementos paratextuais - por via das guardas e das folhas de rosto, por exemplo, que se confirmaram como peças importantes para a interpretação da narrativa global; o maior número de livros-álbum - onde a ilustração foi assumindo maior relevo e responsabilidade narrativa; a contribuição do *designer* na produção de significados - passando a ser considerado como um terceiro autor; a unidade de leitura sem tendência (apesar de haver uma tendência para a ocupação total das páginas pela ilustração) - com a utilização da ilustração até ao corte confirmou-se também o seu crescimento e preponderância; a técnica de ilustração manual – onde, mesmo num contexto cada vez mais povoado pela vida digital e pelas tecnologias associadas, o gosto pelo tradicional ainda é o mais comum; e a diminuição do texto em favor da ilustração - detalhe que vem somar valor e potencial narrativo à ilustração enquanto linguagem.

Todas estas tendências podem ser consultadas e aprofundadas pela leitura atenta do livro a partir do qual esta comunicação se moldou: *Ilustração de livros de LIJ em Portugal na primeira década do século XXI: caracterização, tipificação e tendências* (Tropelias & Companhia, 2016).

A relevância semântica da ilustração e o seu papel nos livros ilustrados ou nos livros-álbum foram notórios no período em exame, sendo que os livros vencedores ou distinguidos pelo Prémio Nacional de Ilustração de anos posteriores também o vieram reforçar.

No seguimento, e olhando agora para a segunda década do século XXI, pela primeira vez na história do prémio, em 2014, venceu um livro sem palavras, *Capital*, de Afonso Cruz. Logo no ano seguinte as ilustrações de João Fazenda para o livro de imagens Dança também venceram. Uma das menções especiais deste ano foi para o livro, também sem palavras, *Verdade?!*, de Bernardo Carvalho. É de sublinhar que estes três livros sem palavras, todos editados pela Pato Lógico, fazem parte da coleção *Imagens que contam*, que “surgiu em 2013 como um espaço de liberdade criativa para ilustradores contadores de histórias”.

REFERÊNCIAS

Linden, S. Van Der. (2006). *Lire l'album*. L'Atelier du Poisson Soluble.

Maia, G. (2003). Entrelinhas: quando o texto também é ilustração. In *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração - Investigação e Prática Docente* (pp. 145–155). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Obtido de <http://bit.ly/2yI9WYm>

Sotto Mayor, G. (2016a). As folhas de rosto nos livros ilustrados de literatura infantojuvenil: Uma proposta tipológica. *Tropelias: Revista de Teoria de La Literatura Y Literatura Comparada*, 25, 335–352. Obtido de <file:///C:/Users/nox/Downloads/1120-2935-1-PB.pdf>

Sotto Mayor, G. (2016b). *Ilustração de livros de LIJ em Portugal, na primeira década do século XXI: caracterização, tipificação e tendências*. Porto: Tropelias & Companhia.

ALGUNAS NOTAS SOBRE LA CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN NO VERBAL EN LAS IMÁGENES FORMULADAS POR EL MANGA JAPONÉS

Fernando Cid Lucas

Asociación Española de Orientalistas de la Universidad Autónoma de Madrid (España), fernandocidlucas@gmail.com

Resume

En el presente artículo trataremos, de forma somera, sobre la capacidad de comunicación que presenta la paratextualidad en los cómics japoneses (manga) que, a paso de gigantes, está radicando entre nuestros jóvenes. Del mismo modo, veremos cómo en muchos casos no hace falta que los personajes de sus viñetas digan algo para que el lector sepa cuáles son sus intenciones, idiosincrasias o anhelos.

Palabras clave

Animación, iconotextualidad, Kabuki, manga, semiótica

Abstract

In the present article we will discuss, in a shallow form, the communication capacity that paratextuality presents in the Japanese comics (manga) that, so quickly, is taking root between the west youth. Subsequently, we will analyze some cases of this prominent art form, where it is not necessary for the characters in their cartoons to say anything, in order that the reader should know what their intentions, idiosyncrasies or yearnings are.

Keywords

Animation, iconotextuality, Kabuki, manga, semiotic

1. INTRODUCCIÓN

Casi se hace de rigor el que comencemos nuestro breve estudio con las palabras y los hallazgos del filósofo y semiólogo francés Roland Barthes (1915-1980) al respecto del País del Sol Naciente:

“¿Por qué el Japón? Porque es el país de la escritura: de todos los países que el autor ha podido conocer, el Japón es el único en el que ha encontrado el trabajo del signo más cercano a sus convicciones y a sus fantasmas o, si se prefiere, el más alejado de los disgustos, las irritaciones y las negaciones que suscita en él la mediocridad occidental. El signo japonés es fuerte: admirablemente regulado, dispuesto, fijado, nunca se naturaliza o se racionaliza. El signo japonés está vacío: su significado huye, no hay dios ni verdad, ni moral en el fondo en estos significantes que reinan *sin contrapartida*.” (Barthes, 2007, p.3).

Palabras que siguen siendo válidas hasta el día de hoy y que son los cimientos de muchos de quienes se han adentrado en la milenaria cultura japonesa; que son unas coordenadas perfectas para situar al neófito en estas lides. En efecto, el viaje que realiza Barthes a Japón en 1966 fue trascendental para él a la hora de conocer lo íntimamente imbricada que se hallaba la sociedad nipona para con las lecturas semióticas, que inundan absolutamente todo en dicho país asiático, desde el idioma hasta su teatro tradicional, incluso, en los ámbitos menos conocidos aún para los occidentales, como son el *shodō*, el *sumō* o el *ikebana*.

Desde una original teoría del extrañamiento, Barthes se dio pronto cuenta de que Japón era, tal y como lo define en su libro, “El Imperio de los signos”. Japón es, aún hoy, el imperio de los signos. No entraremos a cuestionar aquí, ya que no es el caso y el espacio limitado tampoco lo permite, el decreciente uso por parte de las generaciones más jóvenes de japoneses de los endiablados kanjis, ideogramas de origen chino que se deben memorizar, por grupos temáticos o por raíces, en sesiones interminables de estudio²⁰. Además de poseer un valor verbal, estos ideogramas poseen un alto contenido visual, en donde el “lector” ve, además de leer, por ejemplo, la montaña, el río o el caballo que tiene ante los ojos. Además de en la escritura, en las manifestaciones artísticas de Japón hay muchos significados que se nos escapan, sucede eso a quienes asisten a representaciones de teatro *Nō* o *Kabuki*, donde los niveles de codificación son tal elevados; y quien desconozca el sistema de colores, de figuras geométricas en los vestuarios, el uso de máscaras, etc., no podrá decir que ha comprendido la ejecución de la obra en su totalidad; pero lo mismo sucede cuando participamos en la ceremonia del té, donde cada movimiento tiene una lectura o representa una idea estética expresada sin palabras. Así, si Japón es considerada como la nación del silencio, en parte se debe a que sabe “hablar” sin emplear la voz, usando los códigos, los lenguajes de los colores, de las formas o de los gestos. El caso que nos ocupa en este artículo es uno de los más representativos en nuestros días, enmarcable en la arrolladora “cultura de masas” del País del Sol Naciente: la gestualidad en el manga y en el cine de animación japonés.

Desde luego, el lenguaje que se emplea en el cómic japonés es muy particular, posee unas características únicas. Evidentemente, y esto no es feudo exclusivo de los dibujantes nipones, en muchas de sus páginas los autores buscan ahorrar los parlamentos de los personajes, expresando más con los gestos del cuerpo que con las propias palabras. En el manga actual, y aunque su recorrido es relativamente corto, si marcamos sus inicios en los descubrimientos de las posibilidades del género por parte del padre del manga (o “dios del manga”), como también se conoce en Japón al gran Ozamu Tezuka (1928-1989), veremos cómo esta premisa está más que vigente.

20 Si recomienda, empero, el esclarecedor artículo de Goto, B.Y. (2012). Kanji learning among young JSL students in Japan. *Academic Exchange Quarterly*. vol. 16, n.º 3, pp. 51-58, con el que el lector podrá tener una idea más clara y real sobre la situación actual del aprendizaje de los kanjis en Japón.

Desde estos mismo inicios, tal y como podemos ver en la Fig.3, descubriremos que Tezuka realizó un notable esfuerzo para que el texto se redujese casi al mínimo y que los mensajes estuviesen depositados en los rostros de sus personajes. Después de varios años de estudio, de entrevistas con aficionados a la lectura de mangas (japoneses o ibéricos), he podido detectar que estos últimos despachan rápido dichas lecturas (por puro desconocimiento, evidentemente), mientras que los lectores nipones se toman su tiempo, disfrutan interpretando estos códigos culturales. En efecto, el Stan Lee de Japón, el hombre que humanizó los dibujos, que los dotó de psicología y de sentimientos (algo que, en un país en donde la manifestación de los anhelos interiores sigue siendo un tema tabú), logró, con una gran economía del trazo, comunicar y humanizar lo que antes de él habían sido simples caricaturas, carentes de la capacidad de comunicación con el lector. Por eso la importancia del carácter comunicativo del manga y del anime japonés, un tema que, por lo reservado de la idiosincrasia nipona, está siendo estudiado más fuera que dentro de dicho país asiático²¹.

Más allá de las palabras escritas, la comunicación no verbal es un elemento fundamental en el manga, pero es una hándicap que el lector occidental debe superar si quiere tener en sus manos todas las herramientas para descifrar el discurso de los ilustradores. Tezuka fue el primero de una larga lista que se mantiene hasta hoy que dio entidad de manifestación artística al cómic, desarrollando toda una teoría, válida hasta hoy, del discurso estético del manga.

Que Tezuka ha cambiado la manera de entender la preceptiva del cómic, a nivel mundial, nadie lo cuestiona ya; incluso en los países islámicos más cerrados a las influencias occidentales, como Pakistán o Irán, han surgido voces fuertes, muy jóvenes, que han adoptado esta manera de hacer ilustraciones y, además, han redactado y publicado manifiestos artísticos, en donde se recoge que el manga no está reñido con la fe islámica, que incluso sirve para glosarla.

En el libro de Michitarō Tada, “Karada: el cuerpo en la cultura japonesa”, el lector obtendrá muchas claves sobre la gestualidad y, en general, sobre la comunicación corporal de los nipones. En una de sus páginas dice el autor: “[...] aquí en Japón tenemos una máscara que se llama *beshimì*. Tiene la boca bien cerrada, como si fuera a expresar: “No hablaré. Jamás lograrán sacarme ni una palabra”. Este tipo de máscara nos viene heredada de generación en generación”. (Tada, 2010, 334-335).

Conozco bien esta máscara, perteneciente a las del reducido elenco del *Kyōgen*, conozco cómo la emplean sobre el escenario y el partido que se le puede sacar. Ahora bien, que “no hable jamás” no quiere decir que no comunique al público, en absoluto, de lo contrario, no sería un elemento escénico con el que se caracterizaría a un personaje; así, ni siquiera la máscara a la que el profesor Tada hace referencia, con sus labios apretados, deja de “comunicarse” con el espectador. En efecto, las máscaras del *Nō* hablan, y mucho, sin necesidad de que se las pregunte, con las luces, las sombras o los movimientos o la quietud de los actores que las portan. Así, de una manera parecida, se habla en el manga japonés, observando los espacios en blanco, la disposición de las viñetas, el grosor de los trazos, etc.

2. LECTURAS CROMÁTICAS SOBRE LOS ROSTROS DE LOS PERSONAJES JAPONESE: POR EL CAMINO DEL KABUKI HACIA LA PLAZA DEL MANGA

Desde que se conformó y se sistematizó el género, en el manga, lo mismo que en sus versiones animadas (*anime*), el rostro es una

21 Léanse, por ejemplo, los trabajos de: García Pacheco, J.A. y López Rodríguez, F.J. (2012). La representación icónica y narrativa de la mujer en el cómic japonés masculino: *el shōnen manga y el horror manga*. Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia (ejemplar dedicado a Medios de comunicación, publicidad y género/coord. por Daniele Leoz). n.º 7, pp. 119-136; para un análisis de un título que marcó época, véase de Wanderley, A.M. (2006). “A descrição semiótica no mangá Inu Yasha: análise de personagens”. *Estudos Semióticos*. n.º 2 (texto sin paginar).

parte más en la manera de hablar de los personajes, aporta, en ocasiones, más que el tono de voz o dice más de sí que el mismo personaje. En relación a esto, hay protagonistas que no necesitan decir ni una sola palabra para que el lector sepa cuál será su discurso. Lo mismo que trasciende de la lectura facial (*kumadori*) o del vistoso vestuario de los actores de Kabuki (cf. Fig.1). Tradicionalmente, en la cultura japonesa ha habido un lenguaje de los colores en los protagonistas de estas piezas de teatro que el buen aficionado conocía bien, así, el rojo quedaba para los héroes masculinos, fuertes y sin miedo, mientras que el azul encarna a los espíritus de ultratumba o a las almas errantes, el marrón para monstruos ligados a la tierra, etc.



Fig.1: Algunos maquillajes faciales usados en el kabuki. Imagen disponible en: <http://bit.ly/2gJNMdA>

Del mismo modo, la sustanciación de un lenguaje gestual se plantea en el cómic japonés desde los orígenes mismos de la ilustración en dicho país. No podemos olvidar los fuertes rasgos comunicativos de los rollos ilustrados (*emakimono*) de época Heian (794-1185). Nos sorprende ver, como “lectores”, las divertidas imágenes de animalillos humanizados (cf. Fig. 2), caracterizados en todo detalle como campesinos, como habitantes de la ciudad, pero también como monjes budistas o sacerdotes sintoístas, que no necesitan tener a su lado los bocadillos que nos indiquen las palabras para saber de sus intenciones, de dónde vienen o hacia dónde se dirigen. Sin duda, ese carácter vivaracho de estas viejas ilustraciones fue una notable influencia en Tezuka, el primero de los dibujantes del manga moderno y modelo a imitar en las promociones de autores posteriores.



Fig.2: Emakimono en donde los animalillos silvestres aparecen humanizados. Imagen disponible en: <http://bit.ly/2y33tYG>

Vamos a analizar en este epígrafe las lecturas semióticas de varios autores paradigmáticos de la ilustración japonesa, partiendo desde la completa conformación del manga como tal, y, al mismo tiempo, daremos cuenta de la evolución en el género.



Fig.3: Buda visto por el gran ilustrador nipón Osamu Tezuka. **Imagen disponible en:** <http://bit.ly/2y67ITS>

Quizá uno de los ejemplos por antonomasia, el que debería incluirse en todos los manuales sobre la estética y la preceptiva del manga, sea el que está situado en la Fig. 3, sobre estas líneas. En efecto, en *Buddha*, una de las mejores obras del gran Ozamu Tezuka, las imágenes hablan sin tener o estar acompañadas de una sola palabra. En el caso de la viñeta que presento al lector, comprobará que Tezuka se las apaña bien con su arte para explicar los preceptos budistas, que tantas páginas han ocupado en India, China o Japón, y quedan resumidos aquí en una sola imagen, que cuenta más y mejor que los extensos tratados búdicos.

El magisterio de Tezuka reside, sustancialmente, en haber sabido dotar a los ojos de sus personajes de la calidad moral que residía en sus almas, tal y como se ha encargado de estudiar la profesora Martí i Escayol (Martí i Escayol, 2012). Se ha dicho que tuvo influencias de Disney, pero la caracterización psicológica va mucho más allá de la que consiguió el dibujante norteamericano. Así, en la imagen expuesta arriba vemos cómo los ojos de Siddhartha reflejan toda la bondad posible y concebible en un ser humano. La serenidad y la largueza están también reflejadas en esta parte de su rostro, mientras que, a su alrededor, están figurados, pululando, hombre comunes, anónimos, con unas miradas vacías, completamente anodinas, que no hacen sino marcar una infinita distancia entre ellos y quien ha alcanzado la iluminación (*satori*), conoce su lugar en la creación y el valor de la verdad espiritual.



Fig.4: Diferentes personajes creados por Tezuka. **Imagen disponible en:** <http://bit.ly/2lhaE9C>

En la Fig. 4 podemos ver a ocho personajes sacados de su manga *Ayako*, en donde los ojos de sus protagonistas sirven para describirnos sus características psicológicas, sin que necesitemos saber más de ellos, desde la bondad a la malicia, la inocencia o la abnegación. Un recurso que aprovecharon muchos dibujantes japoneses posteriores a Tezuka, que se fijaron, de manera especial, en la expresividad de las caras salidas de su tintero.

Otro maestro del lenguaje gestual, que navega entre la inocencia y lo grotesco, siendo muy crítico con la sociedad japonesa (más de lo que a simple vista pudiera parecer), fue el malogrado dibujante Yoshito Usui (1958-2009). Algunos de sus caracteres parecen recordarnos a las bobalicones máscaras del añejo teatro *Kyōgen* a las que se refería el profesor Tada. Sin embargo, los ojos de los personajes de Usui no son especialmente comunicativos, y para este menester se centra bastante más en las bocas y en ciertos elementos accesorios que se añaden a las caras, tales como lágrimas, gotas de sudor, signos de exclamación o de interrogación dibujados directamente sobre las cabezas, etc. (cf. Fig. 5), consiguiendo con ellos un discurso muy potente y directo. Un recurso que utilizan en Japón los dibujantes que se dirigen, sustancialmente, al público infantil.



Fig.5: Una viñeta de *Crayon Shin Chan*. **Imagen disponible en:** <http://bit.ly/2y67ITS>

Si echamos la vista atrás a su producción como *mangaka*, veremos que las primeras entregas de *Crayon Shin Chan* eran de una asombrosa simplicidad, su lectura no era nada complicada para el lector y solamente actuaba allí la expresión gestual cuando un momento de especial tensión lo requería (podríamos realizar un paralelismo, incluso, con las poses dramáticas o *mie*, del teatro Kabuki, en las que el rostro del actor exagera sus gestos hasta desfigurarlo). Así, esta alteración de la normalidad facial le era una vía muy eficaz para conseguir una comunicación que se hacía afectando al ritmo de la narración, tan personal en este autor. (cf. Fig. 6).



Fig.6: *Crayon Shin Chan*, creación de Yoshito Usui. **Imagen disponible en:** <http://bit.ly/2gIqetb>

Como digo, si analizamos los primeros trabajos de Usui, podemos comprobar cómo el trazo que emplea podría parecer que peca, incluso, de cierta inocencia, pero ayuda a reforzar el discurso gestual cuando la situación lo requiere, una vez éste se altera. Sin duda, creo que Yoshito Usui será uno de los maestros mangakas que será reconocido con el tiempo, que aún no ha encontrado su sitio entre los grandes, y que su forma de elaborar la gestualidad, única y peculiar, se estudiará como uno de los referentes del manga (fuera y dentro de Japón).



Fig.7: *Card Captor Sakura*, una de las protagonistas femeninas. Imagen disponible en: <http://bit.ly/2y67ITS>

Para bien o para mal, el manga *Card Captor Sakura* (Fig. 7), del grupo CLAMP, es uno de los mayores exponentes en cuanto a expresividad femenina se refiere. La dulzura, lo inocente o lo angelical de lo femenino -que deben ser, según los gustos de la población masculina nipona- los valores que deben “adornar” a una mujer, están en las protagonistas de esta serie. Son chicas sumisas, que no asustan o se imponen al hombre. Así, vemos que el cómic en Japón es un reflejo de sus valores sociales, de su idiosincrasia, un lugar en donde se puede realizar una lectura antropológica que puede darnos unas coordenadas claras sobre el sentir y el pensar de los habitantes del País del Sol Naciente. En efecto, no se trata de una caracterización real de la mujer, ni mucho menos, sino la que querría una parte de la población masculina de Japón²². Un sector que no busca una mujer con personalidad, sino que se deje guiar y que sea dócil. Algo que, por otra parte, ha encontrado una firme oposición en un segmento de la población femenina del actual Japón²³.



Fig. 8: *One Piece*, una de sus viñetas en donde se comprueba la expresión de los rostros. Imagen disponible en: <http://bit.ly/2y67ITS>

22 Léanse, para profundizar en este ámbito de la íntima cultura japonesa, los capítulos “What’s best for a woman” o “Not finding a spouse” del libro de la profesora de la Keio University Iwao, S. (1993). *Japanese woman: traditional image & changing reality*. Cambridge: Harvard University Press.

23 Véase para esto el esclarecedor artículo del profesor Lanzaco Salafranca, F. (2014). “Un nuevo amanecer en el país del sol naciente (cambios profundos de valores y hábitos de consumo de la joven generación japonesa de 19-20 años)”. *Ensayos en honor del profesor Antonio Cabezas* (Shoji Bando y Fernando Cid Lucas editores). Kioto: Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto.

Para ir concluyendo nuestro breve ensayo, vamos a hacer referencia a las dos viñetas de *One Piece*, del dibujante Eiichiro Oda, que están sobre estas líneas; en ellas apenas si aparecen más que onomatopeyas en los bocadillos, por lo que el diálogo con el lector se establece mediante las caras de los personajes, muy ricas en matices de expresión. Otro título (entre muchos) que sigue esta misma técnica en el dibujo es *Naruto*, en donde podremos ver cómo los rostros, en primer plano, repetidos con apenas variantes, ocupan muchas viñetas. Y lo mismo había hecho años antes el genial Akira Toriyama en su inmortal *Dragon Ball*. En dicho título, muchas secuencias se resuelven con primeros planos de los personajes, mirándose, casi retándose, en donde los rostros hablan modificando sus cejas, ojos o labios, como pasará luego en el citado manga de Masashi Kishimoto. En títulos como los referidos, donde la acción prima sobre la psicología, estos recursos se acentúan en los momentos de lucha o de confrontación entre los personajes, y, luego, en las versiones animadas, también podemos comprobar cómo este recurso gráfico se mantiene en la pantalla.

Concluyo señalando que, hoy en día, la iconología disponible en teléfonos móviles y tabletas, con aplicaciones tan difundidas tanto en Oriente como en Occidente como son Whatsapp o Viber, bebe directamente de la estética del manga japonés (Fig. 8), que, claro está, no es nueva para los nipones, pero que aún nosotros estamos descubriendo, sin apenas conocer sus raíces. Véase, por ejemplo, la siguiente tabla ilustrativa, cuyos caracteres podemos encontrar ya en personajes de series de los años setenta, ochenta y noventa y que nuestras generaciones más jóvenes están haciendo suyos. Una nueva forma de comunicación, la que tiene al móvil como canal, se ha impuesto en nuestra sociedad, y mucho habría que decir sobre la importante presencia de la estética del manga y del anime en ella. El futuro nos dirá cómo evolucionará, qué elementos nuevos se adoptarán o cuáles se desterrarán, pero, a día de hoy, nos quedamos con que una buena parte del mundo se expresa en el cada vez más universal “lenguaje del manga”.

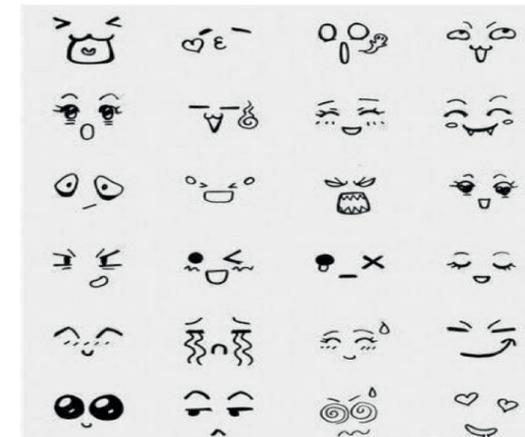


Fig. 9: *Diferentes emoticonos utilizados en telefonía móvil por diferentes aplicaciones.* Imagen disponible en: <http://bit.ly/2jwwZdZ>

REFERÊNCIAS

Aguilar, D. (2005). Del manga al animé. *Primeras Noticias*. N.º 208, pp.55-66.

Aguilar, D. (2013). El manga en la Argentina. *Revista Kokoro*. N.º 10, pp.2-10.

Barthes, R. (2007). El Imperio de los signos (prólogo de Adolfo García Ortega). Barcelona: Seix Barral

Barthes, R. (1967). Elements of Semiology. New York: Hill and Wang.

Bermúdez, T. (1999). Mangavisión, guía del cómic japonés, Barcelona: Glénat.

Berndt, J. (1996). El fenómeno manga. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Cámara, S. y Durán, V. (2006). El Dibujo Manga. Barcelona: Parramón Ediciones.

Cid Lucas, F. (2012). "Lectura e interpretación del *kumadori*". La Ratonera: Revista asturiana de teatro. N.º 36, pp. 124-130.

Estudio Phoenix. (2001). Cómo dibujar manga. Madrid: Ediciones Martínez Roca.

García Pacheco, J.A. y López Rodríguez, F.J. (2012). "La representación icónica y narrativa de la mujer en el cómic japonés masculino: el *shounen manga* y el *horror manga*". Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia. N.º 7, pp. 119-136.

García, S. (2010). La novela gráfica, Bilbao: Astiberri Ediciones.

Gravett, P. (2004). Manga: 60 Years of Japanese Comics. Nueva York: Collins Design.

Goto, B.Y. (2012). Kanji learning among young JSL students in Japan. *Academic Exchange Quarterly*. Vol. 16 (N.º 3), pp. 51-58.

Iwao, S. (1993). Japanese woman: traditional image & changing reality. Cambridge: Harvard University Press.

Lanzaco Salafranca, F. (2014). "Un nuevo amanecer en el país del sol naciente (cambios profundos de valores y hábitos de consumo de la joven generación japonesa de 19-20 años)". Ensayos en honor del profesor Antonio Cabezas (Shoji Bando y Fernando Cid Lucas editores). Kioto: Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto.

Martí i Escayol, M.A. (2012). "Lo natural y lo humano en la obra de Osamu Tezuka: la creación de territorios literarios alternativos a la naturaleza perdida". *Inter Asia Papers*. N.º 28, pp. 1-27.

Moliné, A. (1999). El gran libro de los manga, Barcelona: Colección Viñetas, Editorial Glénat.

Moore, Ch. (1967) The Japanese Mind: essentials of Japanese philosophy and culture. Honolulu: University Press of Hawaii.

Santiago, J. A. (2010). Manga. Del cuadro flotante a la viñeta japonesa. Santiago de Compostela: Editorial DX5 Digital & Graphic.

Schodt, F. L. (1996). Dreamland Japan: Writings on Modern Manga. Berkeley: Stone Bridge Press.

Schodt, F. L. (1983). Manga! Manga!: The World of Japanese Comics. Nueva York: Kodansha International

Tada, M. (2010). *Karada*: el cuerpo en la cultura japonesa. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Wanderley, A.M. (2006). "A descrição semiótica no mangá Inu Yasha: análise de personagens". Estudos Semióticos. N.º 2 (texto sin paginar).

VV.AA. (2004). Manga manía (Fascículos. Treinta y cinco volúmenes). Barcelona: Editorial Europea de Promoción y Fomento.

**EIXO TEMÁTICO: REPRESENTAÇÕES NA
LITERATURA PARA A INFÂNCIA**

A NATUREZA DOS LIVROS: AS HISTÓRIAS MULTISSENSÓRIAS

Clarisse Nunes¹; Encarnação Silva²; Rita Nobre³; Teresa Miguel⁴; Sandra Antunes⁵; Cátia Rijo⁶, Helena Grácio⁷

¹ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, clarisse@eselx.ipl.pt

² Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal, esilva@eselx.ipl.pt

³ Docente de educação especial do grupo 910 do Agrupamento de D. Maria II, Sintra, Portugal, ritanobre_@sapo.pt

⁴ Docente de educação especial do grupo 910 do Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo Pinheiro, Caldas da Rainha, Portugal, teresamigue@gmail.com

⁵ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal, santunes@eselx.ipl.pt

⁶ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal, rijo@eselx.ipl.pt

⁷ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal, hgracio@eselx.ipl.pt

Resumo

O artigo, inserido no eixo temático “Representações na Literatura para a Infância”, tem como propósito analisar a natureza das histórias multissensoriais (HMS) e o impacto do seu uso no envolvimento de crianças com multideficiência (MD) e divulgar o projeto Story.Lab da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx).

O recurso a HMS é uma estratégia utilizada para envolver crianças com limitações graves em experiências ligadas ao conto de histórias, promovendo a literacia inclusiva. As HMS são pequenas narrativas que relatam experiências do universo da criança e são apoiadas por diferentes estímulos sensoriais que visam aumentar a relevância da atividade para quem a ouve. Estas histórias são contadas privilegiando uma abordagem interativa.

Esta estratégia é pouco conhecida em Portugal. Porém, nos últimos anos, estudantes da ESELx têm vindo a desenvolver investigação nesta área e tem sido positivo o impacto da criação e conto de histórias desta natureza junto de crianças com NEE complexas em contextos formais e em contextos informais. Todavia, temos a perceção de que são ainda escassos os profissionais que conhecem e usam este tipo de recursos. Neste sentido foi criado na ESELx o Story.Lab, que envolve parceiros portugueses e ingleses. Os objetivos deste projeto são: disseminar a natureza das HMS para que as crianças com MD tenham acesso à cultura do conto de histórias, retirando os benefícios que daí advêm; e levar a cabo ações de formação para que, cada vez mais profissionais possam produzir e contar estas histórias a crianças com NEE complexas.

Palavras-chave

Histórias Multissensoriais, Multideficiência, Participação, Aprendizagem, Literacia inclusiva

Abstract

Inserted in the thematic axle “Representations in the Literature for Childhood”, this paper aims to analyze the nature of multi-sensory storytelling (MSST) and the impact of its use in the involvement of children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities (PIMD), and still make known the Story.Lab Project of the Superior School of Education (ESELx).

The use of MSST is a strategy used to engage children with PIMD in storytelling experiences, and promoting inclusive literacy. The MSST are small stories supported by different sensory stimulus, which purpose is to increase the relevance of the activity to the listener, based on an interactive approach.

There has been increasing interest within the Europe regarding the use of MSST, particularly in the field of special education, but in Portugal this strategy is still recent, and not very well known. However, in recent years, ESELx students have been developing researches in this field and about the impact of MSST use with complex needs children in formal and informal contexts, that have had been positive. Although, there are still few professionals who knows and uses this kind of resources. In this context ESELx created the Story.Lab Project funded by CIED (ESELx Interdisciplinary Center for Educational Studies), which involves Portuguese and English partners. By disseminating the nature of MSST we hope to help children with PIMD to gain access to storytelling culture, as well to support other professionals to learn more about how to create, produce and tell these stories to children with more complex special needs.

Keywords

Multi-sensory storytelling, Profound Intellectual and Multiple Disabilities, Participation, Learning, Inclusive Literacy.

1. HISTÓRIAS MULTISSENSÓRIAS

1.1. Leitura e conto de histórias a crianças com multideficiência

A leitura e o conto de histórias na infância constituem uma experiência ancestral, tipicamente humana, que contribui para a estimulação da comunicação, da linguagem e da imaginação, bem como para a promoção da socialização e do desenvolvimento de competências relacionadas com a literacia e com o conhecimento do mundo (Penne, Ten Brug, Munde, Van der Putten, Vlaskamp, & Maes, 2012; Ten Brug, Van der Putten, Penne, Maes, & Vlaskamp, 2012). Contudo, e embora quase todas as crianças gostem de ouvir uma boa história, contar histórias a crianças com incapacidades graves, como é o caso das que apresentam multideficiência, é uma prática pouco comum (Lyons & Mundy-Talor, 2012; Ten Brug et al., 2012).

As crianças com multideficiência constituem um grupo heterogéneo em termos de capacidades, necessidades e interesses (Downing & Eichinger, 2008; Nunes, 2012; Saramago, Gonçalves, Nunes, Duarte & Amaral, 2004). As suas limitações reduzem ou impedem o acesso a oportunidades de interação com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem (Amaral, 2011; Vlaskamp & Van der Putten, 2009). A sua capacidade para compreender, interpretar e usar palavras encontra-se frequentemente condicionada, constituindo um impedimento à vivência de experiências relacionadas com o conto de histórias (Ten Brug, Van der Putten, Penne, Maes, & Vlaskamp, 2015).

Contar uma história não se restringe, apenas, à compreensão do seu conteúdo, implica, também, a criação de um ambiente social e afetivo muito rico que proporciona oportunidades para libertar tensões acumuladas e expressar sentimentos positivos. Constitui-se, ainda, como uma excelente oportunidade para ouvir sons, saborear palavras e viver experiências gratificantes.

O acesso a experiências ligadas à leitura e ao conto de histórias pode ser útil mesmo para quem não pode compreender o que ouve, falar, ler ou escrever (Lacey, Layton, Miller, Goldbart, & Lawson, 2007), podendo as crianças com multideficiência envolver-se neste tipo de atividades. Todavia, para que a sua participação nessas experiências tenha algum impacto no seu desenvolvimento, é necessário proceder a adaptações de acordo com as suas características e possibilidades (Penne et al., 2012).

Considerando estes pressupostos, em 1989, Chris Fuller, enquanto Chefe do Departamento para alunos com necessidades complexas, começou a escrever e a contar histórias que linguisticamente se adequavam a públicos cujo desenvolvimento linguístico estava ao nível das primeiras fases do desenvolvimento da linguagem e das capacidades comunicativas. Essas histórias também incluíam recursos táteis e auditivos. Recorrendo a estas histórias percebeu que, se ajudasse esses alunos a segurar e a sentir os objetos e materiais, captava mais a sua atenção e eles respondiam às mudanças emocionais na sua voz. Verificou também que com repetição constante, com frases curtas e uma sequência imutável de ações era possível envolver esses alunos em experiências com histórias. Na sequência deste trabalho, em 1993, Chris Fuller criou no Reino Unido uma instituição de caridade designada Bag Books²⁴ destinada a disponibilizar livros para crianças com dificuldades mais graves a um preço acessível (<http://bit.ly/2gByJTn>). Estas histórias de natureza diferente foram designadas de histórias multissensoriais (*multi-sensory storytelling* no original). O objetivo de Fuller era ajustar as narrativas às necessidades e preferências de pessoas com multideficiência.

Posteriormente, em 2005/2007, Grove, da PAMIS²⁵, explora esta abordagem criando uma metodologia própria: a narrativa multissensorial sensível aos interesses da pessoa com multideficiência (Penne et al., 2012; Ten Brug et al., 2012; Ten Brug et al., 2015).

Com estas iniciativas, pretende-se desenvolver estratégias que possibilitem às crianças com multideficiência vivenciarem, de forma ativa, experiências ligadas à cultura do conto de história. No ponto seguinte descrevemos, de forma mais pormenorizada, as características das HMS.

1.2. Características das histórias multissensoriais

As HMS são pequenas histórias apoiadas por diferentes estímulos sensoriais, de modo a tornar acessível a história ao ouvinte (e.g. Penne et al., 2012; Ten Brug et al., 2012; Ten Brug et al., 2015). O ato de contar a história é apoiado pelo uso de objetos que são escolhidos, tendo em conta as suas qualidades sensoriais (e.g. táteis, visuais, cheiro, som, peso, temperatura), o contributo que dão para permitir o acesso à compreensão da história e a sua facilidade de manipulação (Preece & Zhao, 2015). São, portanto, histórias que apelam mais aos sentidos do que às palavras, permitindo viver momentos que contribuem para o desenvolvimento da criança a diferentes níveis: cognitivo, linguístico, emocional, social e afetivo (cf. figura 1).

24 Bag Books é uma instituição de caridade registrada no Reino Unido que apoia pessoas com graves dificuldades de aprendizagem através do fornecimento de livros e narrativas multissensoriais. A instituição foi fundada em 1993, sendo a única instituição de caridade no mundo a publicar este tipo de livros para pessoas com multideficiência (<http://bit.ly/2yMXSEs>).

25 Instituição criada há 25 anos na Escócia, sendo a única organização nessa região que trabalha unicamente com pessoas com multideficiência profunda e suas famílias (<http://bit.ly/2iyNoaE>).



Fig. 1. Exemplos de páginas de histórias multissensoriais

As características sensoriais destas histórias procuram tornar mais fácil a compreensão do seu conteúdo, possibilitando, assim, uma resposta mais positiva por parte do ouvinte.

O conteúdo destas histórias foca, regra geral, aspetos da vida quotidiana das crianças e as suas experiências e interesses, criando assim eventos ou situações significativas para quem nelas participa. Porém, na instituição Bag Books também se constroem HMS adaptadas de histórias tradicionais.

O formato destas histórias é, necessariamente, diferente do das histórias mais comuns. Estas são histórias constituídas por seis a oito páginas de tamanho A3. As páginas podem ser construídas recorrendo a vários materiais: contraplacado de madeira de três milímetros de espessura, placas acrílicas, ou cartão duplo resistente. Cada página é ilustrada por um ou dois objetos com características sensoriais específicas (cf. figura 1), de forma a atrair a atenção da criança e a convidá-la a explorar o conteúdo da página (Penne et al., 2012; Ten Brug et al., 2012; Ten Brug et al., 2015).

As páginas de cada história são guardadas numa caixa com o título da história bem visível no seu exterior, como se ilustra na figura 2.



Fig. 2. Exemplos de caixas de histórias multissensoriais e respetivo conteúdo

Atendendo às dificuldades de atenção que as crianças com multideficiência manifestam, outra característica importante destas histórias é que são histórias curtas, com um máximo de 15/16 frases (Penne et al., 2012; Ten Brug et al., 2012; Ten Brug et al., 2015; Ten Brug, Munde, Van der Putten, & Vlaskamp, 2015a). A linguagem deve ser simples, adaptada à idade da pessoa e às suas capacidades cognitivas e sensoriais, como se ilustra na figura 3.

| História "A Lili vai à praia" Autora: Teresa Miguel 2015 | História "A Rita faz um bolo" Autora: Rita Nobre 2011 |
|---|--|
| <p>Página 1: A Lili vai à praia</p> <p>Página 2: A Lili está muito feliz. Hoje é dia de ir à praia e a Lili vai usar os seus chinelos novos.</p> <p>Página 3: A mãe da Lili prepara o saco de praia. Não se podem esquecer do protetor solar.</p> <p>Página 4: Quando chegam à praia a mãe estende as toalhas na areia.</p> <p>Página 5: - Lili queres os teus brinquedos para brincar na areia? - Pergunta o pai.</p> <p>Página 6: Mais tarde o pai leva a Lili para a água. Gostam de brincar juntos na água fresquinha</p> <p>Página 7: - Lili, já está a ficar frio. Vem brincar na areia! - diz a mãe. A Lili gosta de sentir a areia macia nas mãos.</p> <p>Página 8: Mas primeiro a Lili põe o chapéu na cabeça por causa do sol.</p> <p>Página 9: Mais tarde o pai e a mãe levam a Lili à beira-mar. Vão apanhar pedrinhas, conchinhas e búzios. As conchas e os búzios cheiram a mar.</p> <p>Página 10: Está a ficar tarde. A mãe diz que está na hora de ir para casa. Quando chegarem a casa o pai vai fazer um colar de conchas para oferecer à Lili.</p> | <p>Página 1: A Rita faz um bolo.</p> <p>Página 2: A Rita vai para a cozinha e põe o avental. E depois?</p> <p>Página 3: A Rita vai fazer um bolo que se chama "Salame". E depois?</p> <p>Página 4: A Rita precisa de chocolate em pó. E que mais?</p> <p>Página 5: A Rita precisa de um ovo. E que mais?</p> <p>Página 6: A Rita precisa de bolachas. E que mais?</p> <p>Página 7: A Rita precisa de açúcar. E que mais?</p> <p>Página 8: A Rita precisa de papel de alumínio. E depois?</p> <p>Página 9: A Rita junta os alimentos na taça e mexe com uma colher. Fica uma massa de chocolate. E depois?</p> <p>Página 10: Com a massa a Rita faz um rolo e enrola no papel de alumínio. E depois?</p> <p>Página 11: A Rita põe o bolo no prato e depois no frigorífico. E pronto, já está.</p> |

Fig. 3. Exemplos de textos originais de duas histórias multissensoriais

As HMS podem ser construídas por pais ou profissionais que trabalham com crianças que têm incapacidades graves, nomeadamente as que manifestam dificuldades em comunicar e em compreender a linguagem oral e a escrita, como é o caso das que apresentam multideficiência. As histórias são adequadas às capacidades, necessidades e desejos do público a que se destinam, podendo mesmo ser individualizadas.

Muito embora estas sejam características comumente descritas na literatura, Ten Brug et al. (2015) referem a existência de algumas especificidades de acordo com os objetivos dos diferentes criadores. As histórias criadas pela instituição PAMIS são personalizadas, pretendendo familiarizar as pessoas com graves incapacidades sobre tópicos sensíveis, que podem ser de difícil abordagem. Por essa razão, são designadas por «histórias multissensoriais sensíveis» e destinam-se a ser contadas a uma determinada pessoa (Lyons & Mundy-Taylor, 2012).

As histórias multissensoriais publicadas pela instituição Bag Books são menos personalizadas, sendo contadas em grupo. Pretendem, sobretudo, promover a comunicação e a participação ativa da pessoa com incapacidades graves (Young, Fenwick, Lamb, & Hoog, 2011).

Existem também histórias multissensoriais construídas com o objetivo de possibilitar às pessoas com necessidades educativas especiais (NEE) o contacto com o conto maravilhoso (Fornefeld, 2013), como é o caso, por exemplo, das histórias produzidas e adaptadas por Paula Proença (Proença, 2010).

Resumindo, as HMS são uma abordagem específica à criação e ao conto de histórias, que tem por base uma estrutura sensorial e uma abordagem interativa (cf. figura 4), no sentido de aumentar a relevância da experiência para crianças com incapacidades graves.



Fig. 4. Exemplos de como as crianças podem interagir com as páginas de HMS

1.3. Construção de histórias multissensoriais

Existem algumas diretrizes específicas destinadas a orientar a construção de HMS, sendo estas anunciadas pela Instituição PAMIS, as quais, segundo Penne *et al.* (2012, p. 351) se relacionam com quatro dimensões: o livro em geral, o texto da história, as respetivas páginas e os estímulos a usar. As principais orientações encontram-se descritas na tabela 1.

Tabela 1. Orientações da PAMIS para a construção de histórias multissensoriais

| Livro | Texto da história | Páginas | Estímulos sensoriais |
|---|--|--|---|
| Tem de ter um título, um princípio, desenvolvimento e um fim. | Devem ter, no máximo, duas frases por página, as quais se relacionam com o/s estímulo/s apresentado/s. | Devem ser constituídas por uma placa branca (tamanho A3), sendo que cada história deve ter, no máximo, oito páginas. | Ter um ou dois estímulos por página, podendo ser útil ter vários tipos de estímulos sensoriais. |

Tabela 1. Orientações da PAMIS para a construção de histórias multissensoriais

Muito embora seja importante atender a estas orientações, Penne et al. (2012) referem que seguir estas diretrizes, por si só, não garante uma boa história, dado que as orientações necessitam de se adequar ao público que vai ouvir a história. Para Miguel (2015), uma boa história é aquela em que a narrativa e os estímulos são pensados, tendo em conta as características do público-alvo, de modo a atrair a sua atenção, provocar o seu envolvimento físico e emocional e estimular a sua curiosidade.

1.4. Potencialidades das HMS

O conto de HMS a crianças com incapacidades graves apresenta, de acordo com vários autores (Grace, 2014; Ten Brug, Van der Putten, Penne, Maes, & Vlaskamp, 2016), diversos benefícios, dos quais se salientam o facto de:

- (i) permitir desenvolver competências de literacia (Taylor, 2006, citado por Grace, 2014), considerando que a literacia é mais do que ler e escrever (Lacey et al., 2007);

- (ii) permitir às crianças o acesso à cultura do conto de histórias (Ten Brug et al., 2016);
- (iii) facilitar o envolvimento social e educativo (Young & Lambe, 2011), nomeadamente promover oportunidades para interagir socialmente (Grace, 2014);
- (iv) aumentar as respostas comportamentais positivas (Taylor, 2006, citado em Grace, 2014).

Para melhor conhecer as potencialidades do conto de HMS a crianças com limitações graves, apresentam-se, de seguida, os resultados empíricos descritos por estudos internacionais e nacionais desenvolvidos nos últimos cinco anos.

1.4.1. Resultados de estudos internacionais

Um estudo realizado por Ten Brug et al. (2015) teve como principal objetivo compreender se a forma como as HMS são construídas influencia positivamente o nível de atenção do ouvinte durante o conto da história. O estudo realizado com 48 contadores de histórias da Bélgica e Holanda obteve os seguintes resultados:

- (i) o ouvinte foca-se principalmente no livro, recebendo o contador de histórias menos atenção;
- (ii) o nível de atenção aumenta quando a história é contada repetidamente, observando-se maior nível de atenção na 5.^a sessão, e menor nível de atenção na 1.^a e na 10.^a sessões;
- (iii) o facto de o contador de histórias não seguir o texto da narrativa não altera o padrão descrito no ponto anterior;
- (iv) a cor branca das páginas não parece influenciar o nível de atenção do ouvinte;
- (v) a atenção do ouvinte aumenta quando o estímulo é apresentado de forma ativa;
- (vi) o tempo de duração da leitura das histórias influencia o nível de atenção do ouvinte, sendo os níveis de atenção superiores quando as histórias demoram mais tempo a ser contadas (cerca de 10 minutos);
- (vii) o contar HMS revelou-se uma estratégia adequada a pessoas com multideficiência.

Uma outra investigação concretizada por Ten Brug et al. (2015) teve como propósito analisar a relação entre o nível de atenção do ouvinte durante o conto da história e a apresentação ativa dos estímulos sensoriais. O estudo analisou 27 díades constituídas por Contador de Histórias e Pessoa com multideficiência e concluiu que:

- (i) os níveis de alerta alteram-se ao longo do conto da história;
- (ii) o nível de alerta é maior quando os estímulos são apresentados de forma ativa;
- (iii) o estado de alerta ativa parece relacionar-se com a forma como o estímulo é apresentado;
- (iv) os ouvintes evidenciam estar alerta de forma passiva, sendo que os momentos em que os ouvintes estão

ausentes são menores, comparativamente com os comportamentos de alerta passivo e alerta ativo;

(v) é importante dar tempo para o ouvinte reagir e explorar os estímulos;

(vi) o conto de HMS podem constituir-se como uma atividade em que as pessoas com multideficiência podem participar de forma ativa.

Um estudo realizado por Preece e Zhao (2015) pretendeu investigar como é que as HMS são usadas nas escolas com alunos com multideficiência e outras NEE, concluindo que as HMS são utilizadas de formas muito variadas. No seu trabalho, destacam também o valioso contributo destas histórias para:

- (i) facilitar o acesso ao currículo;
- (ii) fornecer dados para a avaliação;
- (iii) desenvolver a aprendizagem;
- (iv) promover a socialização.

Um outro estudo recentemente desenvolvido por Ten Brug *et al.* (2016) teve como objetivo comparar o nível de atenção de pessoas com multideficiência face ao conto de HMS e histórias comuns. Das conclusões do estudo, realça-se o facto de as pessoas com multideficiência prestarem mais atenção ao livro e aos estímulos das HMS do que ao livro de histórias comuns contadas em grupo. Este aspeto é importante na medida em que o estar mais atento dá oportunidade de apreender o conteúdo da história e incluir-se na cultura do conto de histórias.

Concluindo, os resultados destes quatro estudos revelam ser útil a participação de crianças com incapacidades graves no conto de HMS e ser importante envolver de forma ativa a criança na atividade, não se comprovando a vantagem de se seguir rigidamente todas as orientações descritas pela instituição PAMIS para a construção e conto de HMS.

1.4.2. Resultados de estudos nacionais

O primeiro trabalho, por nós conhecido, realizado em Portugal no âmbito das HMS foi desenvolvido por Paula Proença na APPACDM de Vila Real em Sabrosa (Proença, 2010). Esta docente realizou o seu trabalho de mestrado nesta área, na UTAD, em 2010, elaborando um Guia para Docentes utilizarem a metodologia das HMS. Esta profissional tem dinamizado ações de formação nesta área, em Portugal e Espanha, sendo estas ações dirigidas a profissionais que trabalham em unidades de apoio especializado a alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. Em fevereiro de 2011, criou a primeira biblioteca acessível, designada de «Biblioteca Acessível» onde é possível ter acesso a várias HMS, na APPACDM de Vila Real.

O estudo realizado por Miguel (2015) no âmbito do seu mestrado em Educação Especial diz respeito ao *Uso de HMS numa biblioteca pública*. Participaram no estudo: uma bibliotecária, cinco crianças, cinco jovens com limitações graves e as suas famílias. A autora construiu três HMS originais adequadas aos interesses dos dois grupos de crianças e jovens que participaram no estudo e contou-as na biblioteca municipal durante oito sessões. A autora concluiu que:

- (i) as sugestões da Instituição Bag Books (2011) e da instituição PAMIS (Scottish Funding Council, 2012) contribuíram de forma positiva para a concretização deste projeto de intervenção;
- (ii) a construção de HMS é um processo criativo que exige: análise, autocrítica, descoberta e conhecimento dos interesses específicos dos participantes;
- (iii) a HMS deve ser simples e atrativa;
- (iv) a dinamização do conto de HMS é desafiadora exigindo uma dinâmica muito particular, tendo em conta as características destas histórias e do público-alvo;
- (v) o sucesso da dinamização parece estar na escolha do tópico da história, na preparação prévia, e no conhecimento antecipado das características dos participantes no conto da história (cf. Bag Books, 2011; Young et al., 2011; Preece & Zhao, 2014).

No que respeita às famílias e crianças participantes, a autora concluiu que:

- (i) as sessões de conto de histórias sensibilizaram os pais das crianças para a frequência da biblioteca, para a necessidade de manter os hábitos de leitura de histórias e livros e para as potencialidades dos seus filhos;
- (ii) os pais mostraram-se impressionados com as características singulares destas histórias e com a sua dinamização,
- (iii) a maioria das crianças e jovens manifestou comportamentos favoráveis à dinamização do conto das HMS;
- (iv) o uso de HMS promoveu a inclusão destas crianças e suas famílias na biblioteca pública.

No que diz respeito ao contexto a autora do estudo conclui que:

- (i) a biblioteca pública não dispunha de recursos e programas adequados às necessidades e interesses de crianças com necessidades educativas especiais;
- (ii) a bibliotecária manifestou interesse em tornar a biblioteca mais inclusiva, embora assumia falta de formação e informação sobre o assunto;
- (iii) ocorreram mudanças imediatas nas conceções e práticas educativas na biblioteca, após o projeto de intervenção (e.g aquisição de livros adaptados; convite de autores de histórias adaptadas; adaptação da Hora do Conto para as crianças com NEE e elaboração de material adaptado).

Um outro estudo realizado por Gomes, em 2016, pretendeu compreender se esta estratégia pedagógica pode constituir-se como uma possibilidade a usar na educação de crianças com multideficiência. Investigou: as particularidades das HMS construídas para estas crianças, o modo como são utilizadas tendo em vista a promoção da participação das crianças no conto de histórias, como reagem estas crianças à utilização de HMS e como se caracteriza a sua participação no conto de histórias. Relativamente à construção das HMS, os resultados indicam ser essencial:

- (i) ter conhecimentos prévios sobre a metodologia das HMS e os resultados da investigação;
- (ii) conhecer as características e interesses do público a que se destinam;
- (iii) criar um storyboard²⁶ que permita ao contador de histórias saber quais os estímulos a utilizar e como devem ser manipulados (ver figura 5);
- (iv) atender aos estímulos sensoriais a usar, sendo que os objetos são a base da construção das HMS
- (v) construir uma narrativa simples e curta.

Quanto às potencialidades desta estratégia, conclui-se que a mesma é importante para promover a interação das crianças com objetos e proporcionar-lhes novas experiências que facilitam a aprendizagem. Quanto à reação das crianças ao conto de HMS salienta-se que as crianças:

- (i) manifestaram comportamentos de envolvimento com a história e pessoas, observando-se mais comportamentos positivos do que negativos;
- (ii) interagiram positivamente com a história e com os objetos,
- (iii) sentiram prazer e satisfação ao escutar a história e explorar os objetos;
- (iv) tiveram uma interação positiva com a contadora de histórias, embora esta não tenha sido muito relevante.

| Texto da página 2 | Objeto | Procedimentos para elaborar a página da história | Tipo de estimulação |
|--|--|--|---------------------|
| O Luís está entusiasmado porque hoje vai ao café com os pais. Quando vão ao café a mãe leva a carteira para comprar um doce ao Luís. | Objeto A- Carteira Objeto B- Dinheiro | Página – tamanho 30x40 cm Objeto A – fixo à página. Objeto B- dentro do objeto A | Visual; |
| | | Procedimentos para contar a história 1. Aponta para o objeto A nomeando-o. 2. Ajuda a CR a abrir o objeto A e ver o objeto B. | Auditiva; Tátil. |

Fig. 5. Exemplo do storyboard de uma página da história *O Luís vai ao café* (Miguel, 2015)

Faça aos resultados dos vários estudos apresentados concluímos haver evidências que nos indicam ser vantajoso recorrer à metodologia das HMS na educação de crianças com multideficiência, ou com outras incapacidades graves. Contudo, a experiência diária indica-nos que esta não é uma estratégia muito conhecida pelos profissionais que trabalham com estas crianças, pelo que se entende ser importante divulgá-la e disseminar os resultados destas práticas. Para concretizar este propósito surgiu em 2016, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa o projeto Story.Lab, o qual passamos a apresentar.

²⁶ Designação atribuída por nós ao guião da história.

2. STORY.LAB DA ESELX

2.1. Finalidade do Story.Lab

Com a criação do Story.Lab procura-se construir um saber prático e teórico sobre HMS e Histórias Adaptadas para crianças com NEE, definindo-se duas dimensões essenciais: uma relacionada com a dinamização do Story.Lab e disseminação das HMS e histórias adaptadas e outra ligada à investigação sobre as características destes recursos e sobre a sua utilização nos contextos educativos.

Assim, o projeto tem dois objetivos centrais:

- (i) construir HMS e histórias adaptadas e implementar a sua utilização junto de crianças com NEE graves (e.g. multideficiência) e consequente disseminação deste recurso junto de docentes e outros profissionais;
- (ii) compreender as características das HMS e histórias adaptadas e avaliar o impacto da utilização das mesmas na educação de crianças com NEE complexas.

Numa primeira fase centra-se a atenção no estudo de HMS (produção de HMS e formação de profissionais nesta matéria) e numa segunda fase na análise de histórias adaptadas (produção e análise da sua utilização junto de crianças com NEE complexas).

Pretende-se construir conhecimento relacionado com o envolvimento e a participação de crianças com NEE complexas no conto de histórias, implicando estudantes dos cursos de mestrado em Educação Especial e da licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias, docentes do ensino regular e de educação especial e investigadores/docentes da ESELx de diversas áreas científicas (artes, línguas e necessidades educativas especiais). Deste modo, pretende-se promover a implementação de novas estratégias no domínio da educação de alunos com limitações graves na escola.

Para concretizar os objetivos descritos, a equipa do Projeto Story.Lab conta com o apoio do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED) da ESELx (projeto ESELX/IPL-CIED/2016/A07).

2.2. Ações desenvolvidas pelo Story.Lab

O Story.Lab integra uma equipa constituída por docentes e estudantes, a saber:

- (i) docentes da ESELx dos domínios das NEE, da língua portuguesa e das artes;
- (ii) alunos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias (especial colaboração na criação do logotipo do projeto, da caixa para guardar as histórias e da página na Web – em construção) e de Educação Especial (desenvolvimento de investigação nesta área);
- (iii) docentes do ensino regular e de educação especial que implementam no terreno estas novas abordagens na educação de crianças com dificuldades graves.

Conta ainda com a colaboração de dois profissionais da Bag Books do Reino Unido, para supervisão.

O projeto já tem o seu logotipo criado pelos estudantes do curso das Artes Visuais e Tecnologias (cf. figura 6).



Fig. 6. Logotipo do Story.Lab

Para dinamizar o laboratório de histórias para crianças com NEE complexas prevê-se a realização de várias ações, das quais se destacam:

- (i) elaboração de duas brochuras, uma relativa às HMS e outra às histórias adaptadas;
- (ii) dinamização da oficina de formação “Histórias Multissensoriais para crianças e jovens com multideficiência” no total de 36 horas, na ESELx, creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua. Esta formação concretizou-se entre março e abril de 2017;
- (iii) construção do modelo de caixas a usar para guardar as HMS, bem como do suporte para as arrumar (ver figura 7);



Fig. 7. Imagens da caixa criada pelo Story.Lab para guardar HMS

- (iv) conclusão e divulgação da página da Web para difusão das atividades do Projeto Story.Lab e disseminação de informação sobre HMS e histórias adaptadas, constituindo-se como um recurso importante para docentes e outros profissionais no terreno (em construção);

(v) realização de um Encontro Nacional para divulgação de HMS e de histórias adaptadas, prevendo-se a participação de profissionais da Bag Books e de docentes com experiência no uso deste tipo de histórias para partilhar as suas experiências.

A equipa do Story.Lab tem-se envolvido em ações de divulgação das HMS e do Story.Lab, destacando-se a participação em eventos, workshops e encontros relacionados com a literatura para a infância, como foi o caso do *Encontro Imaginários Iluminados Era uma vez... a literatura para a infância em português*, realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu.

Visando concretizar os objetivos do Story.Lab estão já delineados três estudos empíricos:

(i) Estudo sobre as características linguísticas dos textos das HMS, o que implica analisar os textos das histórias conhecidas e acessíveis, com recurso ao programa Atlas.ti. Pretende-se conhecer as características linguísticas dos textos de HMS portuguesas;

(ii) Estudo sobre o contacto que as crianças que frequentam Unidades de Apoio Especializado têm com histórias, procurando-se perceber que histórias são contadas a alunos que frequentam as Unidades de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAEM) e como são utilizadas na prática pedagógica as histórias adaptadas e HMS com esses alunos.

(iii) Estudo de caso que pretende saber se a utilização de Símbolos Tangíveis em histórias adaptadas ou/e HMS contribui para o desenvolvimento de competências comunicativas de uma criança com a Síndrome de Joubert.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se importante disseminar a natureza das HMS, de modo a contribuir para que crianças com multideficiência tenham acesso à cultura do conto de história e outros profissionais possam aprender a criar, a produzir e a contar estas histórias a crianças com NEE mais complexas.

Com o desenvolvimento do projeto Story.Lab procura-se conhecer o modo como crianças com NEE complexas (como é o caso das que apresentam multideficiência) se envolvem e participam na atividade de conto de histórias e, assim, contribuir para ajudar a replicar práticas que envolvam estas crianças no conto de histórias pensadas para promover a interação, a participação e a aprendizagem. Espera-se construir um saber prático e teórico nesta área.

Em nossa opinião, é essencial desenvolver ações que disseminem este tipo de histórias, como é o caso de momentos de formação junto de professores e outros profissionais interessados na temática e da construção e dinamização de um sítio na internet para partilha de informação relevante desenvolvida no âmbito do projeto e partilha dos recursos criados.

O envolvimento de alunos do curso de mestrado em educação especial e de outros investigadores poderá contribuir, também, para uma efetiva implementação de novas abordagens no domínio da educação especial e no desafiante processo de inclusão de crianças com limitações mais graves na escola.

REFERÊNCIAS

Amaral, I. (2011). Comunicação na ausência de linguagem oral: O caso das crianças com multideficiência. In A. Guerreiro (Org.), *Comunicar e interagir* (pp.229-247). Lisboa: Edições, Universitárias Lusófonas, Coleção Comunicação e Média, textos Universitários.

Bag Books (Ed.) (2011). *Multi-sensory stories for people with learning disabilities. Training Notes*. London. Disponível em <http://bit.ly/2z4zYFK>.

Downing, J. E. & Eichinger, J. (2008). Educating students with diverse strengths and needs together – rationale for inclusion. In J. E. Downing, *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms*. (pp. 1-20). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Fornfeld, B. (2013). Storytelling with all our senses; mehr-sinn geschichten. In Grove (Ed.), *Using storytelling to support children and adults with special needs: Transforming lives through telling tales* (pp. 78-85). Exeter: Swales & Willis Ltd.

Grace, J. (2014). Sensory stories: literature for service users. *Learning Disability Practice*, 17(1), 36-38. Disponível em <http://bit.ly/2z6onGj>.

Gomes, C. I. A. B. (2016). *Contar histórias a crianças com multideficiência: Contributo das histórias multissensoriais* (Dissertação de mestrado não publicada), Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.

Lacey, P., Layton, L., Miller, C., Goldbart, J., & Lawson, H. (2007). What is literacy for students with severe learning difficulties? Exploring conventional and inclusive literacy. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(3), 149–160. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2007.00092.x.

Lyons, G., & Mundy-Taylor, J. (2012). Following the blue bouncing ball: An evidence-based strategy for using storytelling and collaborative stretching to enhance quality of life for persons with severe cognitive impairments. *Storytelling, Self, Society: An Interdisciplinary Journal of Storytelling Studies*, 8, 85–107.

Miguel, T.P.J.P. (2015). *O uso de histórias multissensoriais numa biblioteca pública* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa). Disponível em <http://bit.ly/2hbS7XV>.

Nunes, M. C. A. (2012). *Apoio a pais e docentes de alunos com multideficiência: conceção e desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem* (Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa/Instituto de Educação, Lisboa). Disponível em <http://bit.ly/2yS2rxQ>.

Penne, A., Ten Brug, A., Munde, V., Van der Putten, A. Vlaskamp, C. & Maes, B. (2012). Staff interactive style during multisensory storytelling with persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(2), 167-178.

Preece, D. & Zhao, Y. (2015). Multi-sensory storytelling: a tool for teaching or an intervention technique? *British Journal of Special Education*, 42(4), 429–443. Doi: 10.1111/1467-8578.12116.

Proença, P. (2010). Histórias Multissensoriais – uma metodologia inovadora. Projeto de Investigação apresentado à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Saramago, A. R., Gonçalves, A., Nunes, C., Duarte, F., & Amaral, I. (2004). *Avaliação e intervenção em multideficiência*. Centro de Recursos para a Multideficiência. Lisboa: Ministério da Educação.

Scottish Funding Council, (2012, march). Multi-sensory Storytelling. *Profound and Complex Needs Newsletter*, 13.

Ten Brug, A., Van der Putten, A., Penne, A. Maes, B., & Vlaskamp, C. (2015). One more time? Factors influencing attentiveness of people with profound intellectual and multiple disabilities to multi-sensory storytelling. *Journal of Policy & Practice in Intellectual Disabilities*, 12(3), 190-198. Doi: 10.1111/jppi.12128.

Ten Brug, A., Munde, V.S., Van der Putten, A.A.J., & Vlaskamp, C. (2015a). Look closer: the alertness of people with profound intellectual and multiple disabilities during multi-sensory storytelling, a time sequential analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 535-550. Doi:10.1080/08856257.2015.1046754.

Ten Brug, A., Van der Putten, A., Penne, A., Maes, B., & Vlaskamp, C. (2012). Multi-sensory storytelling for person with profound intellectual and multiple disabilities: An analysis of the development, content and application in practice. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 350-359.

Ten Brug, A., Van der Putten, A., Penne, A., Maes, B., & Vlaskamp, C. (2016). Making a difference? A comparison between multi-sensory and regular storytelling for persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, Doi: 10.1111/jir.12260.

Vlaskamp, C., & van der Putten, A. (2009). Focus on interaction: the use of an individualization support program for person with profound and multiple disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 873-883.

Young, H., Fenwick, M., Lamb, L., & Hoog, J. (2011, may). Multi-sensory storytelling as an aid to assisting people with profound intellectual disabilities to cope with sensitive issues: a multiple research methods analysis of engagement and outcomes. *European Journal of Special Needs Education*, 26 (2), 127-142.

Young, H., & Lambe, L. (2011). Multi-Sensory Storytelling: For People with Profound and Multiple Learning Disabilities. *PMLD LINK - Sharing ideas and information*. 23(1), 29-31.