

**Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça**

**A FINALIDADE EDUCATIVA DAS NARRATIVAS  
INFANTO-JUVENIS PORTUGUESAS ACTUAIS**

**ORIENTAÇÃO DA PROF. DOUTORA MARIA DE FÁTIMA ALBUQUERQUE**

Esta tese não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri.

**Universidade de Évora  
2004**

**Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça**

**A FINALIDADE EDUCATIVA DAS NARRATIVAS  
INFANTO-JUVENIS PORTUGUESAS ACTUAIS**

Orientação da Prof. Doutora Maria de Fátima Albuquerque

Tese apresentada à Universidade de Évora para a obtenção do Grau de Doutor em  
Ciências da Educação



Esta tese não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri.

152 225-

**Universidade de Évora  
2004**

## AGRADECIMENTOS

Para a realização e a conclusão deste trabalho muitas foram as pessoas que de algum modo deram o seu contributo. No entanto, quero deixar aqui o meu agradecimento particular e sincero,

- À Professora Doutora Maria de Fátima Albuquerque, pela sua total e permanente disponibilidade, pelo rigor do seu acompanhamento, pelos seus comentários críticos e pertinentes, pela partilha da sua experiência profissional e pessoal e, por fim, pela sua amizade, forte e verdadeira.

- Ao Professor Doutor Luís Sebastião, actual Presidente do Conselho do Departamento de Pedagogia e Educação, pela compreensão e pelas facilidades concedidas na criação das condições necessárias à realização deste estudo, sem as quais tudo teria sido mais difícil, mas também pelo interesse e cuidado diários que sempre manifestou para comigo e para com o meu trabalho.

- Aos colegas do Departamento de Pedagogia e Educação e de outros departamentos da Universidade de Évora, pela partilha de sugestões, de opiniões, de comentários, pelos momentos de simples conversa.

- Ao Dr. Paulo Costa, pelo acompanhamento sábio, firme e amigo e à Dra. Marília Cid, pelo apoio incondicional e companheiro, deixo aqui um agradecimento muito especial.

- A toda a minha família, em especial ao tio Fernando, pelo cuidado permanente.

- Aos meus pais, pelo seu exemplo de vida.

- Ao Augusto, pelo seu amor e ao Pedro, a luz da minha vida.

## RESUMO

Dada a importância da leitura na sociedade contemporânea e a urgência da formação de crianças e jovens leitores, que tenham o gosto pela leitura e que tenham adquirido, desde cedo, hábitos de leitura, pareceu-nos pertinente e actual estudar os textos literários, que estão à disposição dos mais novos e que foram criados a pensar neles, ou seja, os textos de literatura infanto-juvenil.

A literatura infanto-juvenil é sobretudo divulgada na escola e está presente na sala de aula, através dos documentos programáticos, designadamente de Língua Portuguesa, através dos manuais escolares e através dos livros que os próprios alunos trazem para dentro da escola e da sala de aula.

Assim, pensámos que seria relevante conhecer e compreender quais as propostas de leitura, que eram sugeridas às crianças, através da literatura infanto-juvenil, designadamente através das narrativas, tentando compreender que comportamentos, que paradigmas e que valores estas narrativas transmitem aos leitores mais novos e que, certamente, contribuem para a sua formação global.

Neste sentido, seleccionámos um corpus para estudo, constituído por narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais, que foi analisado através de uma ficha de análise, construída tendo em conta uma grelha de análise previamente estabelecida. Era nosso propósito, ao definir uma grelha de análise e ao construir e aplicar uma ficha de análise ao corpus do estudo, caracterizar estas narrativas, de modo a tentarmos estabelecer como através delas se procura promover a leitura entre os mais novos e se pretende formar crianças leitoras.

De facto, ao longo do estudo percebemos que, de um modo geral, as preocupações com o acesso das crianças e dos jovens à leitura das narrativas são muito relevantes e são uma constante nestas narrativas. Por outro lado, tornou-se evidente que a generalidade destas

narrativas apresenta claras preocupações formativas, por vezes moralistas, manifestando estas narrativas um forte potencial educativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola; Leitura; Formação de leitores; Narrativas infanto-juvenis.

## ÍNDICE

Introdução .....	1
Capítulo I – A formação de crianças / jovens leitores na sociedade actual.....	8
1 – A importância da leitura na sociedade actual .....	9
2 – A leitura no contexto dos tempos livres das crianças e dos jovens .....	18
3 – As instituições promotoras da leitura entre as crianças e os jovens: o papel da família e da escola .....	28
3.1 – A transversalidade da leitura e a especificidade da disciplina de Língua Portuguesa....	47
3.2 – O papel da biblioteca escolar na promoção da leitura .....	50
Capítulo II – A presença da literatura infanto-juvenil na escola e a sua contribuição para a formação das crianças e dos jovens.....	59
1 - A presença da literatura infanto-juvenil nos programas escolares.....	60
2 - A presença da literatura infanto-juvenil na sala de aula .....	77
3 – A importância da literatura infanto-juvenil para a formação das crianças e dos jovens ..	84
Capítulo III – Enquadramento e organização do estudo.....	90
1 – O problema, objecto e objectivos do estudo .....	91
2 – A selecção do corpus do estudo.....	93
2.1 – Os critérios de selecção do corpus.....	93
2.1.1 – Delimitação temporal do corpus.....	93
2.1.2 – Faixa etária a que se destinam as obras do corpus .....	96
2.1.3 – Tipo de obras do corpus .....	97
2.2 – As fontes de selecção do corpus.....	99
2.2.1 – Indicadores de leitura .....	102
2.2.2 – Prémios de literatura infanto-juvenil .....	107
2.2.3 – As preocupações formativas presentes nas fontes de selecção.....	115

2.3 – A metodologia para a selecção do corpus .....	119
2.4 – O corpus do estudo .....	121
3 - Grelha de análise .....	128
3.1 – Condicionanismos da recepção infantil do texto literário .....	128
3.2 – As categorias da grelha de análise.....	128
3.2.1 – Modelos literários .....	131
3.2.2 - Temas .....	134
3.2.3 – Organização das narrações .....	137
3.2.4 – Organização da estrutura narrativa.....	141
Capítulo IV - Caracterização geral do corpus .....	160
1 – Modelos literários.....	161
1.1 – 7 anos – Modelos literários .....	165
1.2 – 10 anos – Modelos literários.....	192
1.3 – 13 anos – Modelos literários .....	218
2 – Temas .....	227
2.1 – 7 anos – Temas .....	231
2.2 – 10 anos – Temas .....	256
2.3 – 13 anos – Temas .....	286
3 – Organização das narrações .....	303
3.1 – Descrição .....	303
3.2 – Diálogo .....	313
3.3 – Fragmentação narrativa .....	335
4 – Organização da estrutura narrativa.....	353
4.1 – Intriga: Abertura .....	353
4.1.1 – 7 anos – Abertura.....	353
4.1.2 – 10 anos – Abertura.....	371
4.1.3 – 13 anos - Abertura .....	386
4.2 – Intriga: Desenvolvimento .....	390

4.2.1 – Sucessão de sequências .....	390
4.2.2 – Clímax .....	395
4.3 – Intriga: Desenlace .....	407
4.4 – Personagens .....	426
4.4.1 – 7 anos – Personagens.....	428
4.4.2 – 10 anos - Personagens .....	460
4.4.3 – 13 anos - Personagens .....	486
4.5 – Espaço.....	496
4.6 – Tempo.....	532
Conclusões.....	554
Bibliografia.....	586
1 – Bibliografia.....	587
2 – Textos diversos .....	601
2.1 – Indicadores de leitura para a selecção do corpus.....	601
2.2 – Prémios de literatura infanto-juvenil para a selecção do corpus .....	602
2.3 – Legislação.....	602
2.4 – Programas escolares e Textos de apoio .....	603
2.5 – Artigos de jornais e revistas .....	603
2.6 – Outros textos .....	603
2.7 – Páginas WEB.....	605
Anexos.....	606
Anexo I – O corpus do estudo detalhado	
Anexo II - O corpus do estudo e a sua divisão por idades	
Anexo III - As narrativas premiadas presentes no corpus do estudo	
Anexo IV – Ficha de análise	





## INTRODUÇÃO

A literatura infanto-juvenil teve, sobretudo na segunda metade do século XX, um grande incremento, ligado às novas concepções sobre o estatuto da criança, mas também a uma crescente alfabetização e a um progressivo alargamento da escolaridade obrigatória, nas sociedades ocidentais.

Em Portugal, mais concretamente, notamos que este grande incremento se situa especialmente no final da década de 70 do século XX. Na verdade, vários factores, presentes na sociedade da época, se conjugaram, criando condições para que se pudesse assistir, na década seguinte, a um *boom* na produção literária para crianças em Portugal (Gomes, 1998).

Dentre esses factores salientamos a Revolução do 25 de Abril de 1974, que permitiu certamente uma abordagem mais livre de questões, como o papel da leitura e da literatura infanto-juvenil na formação da criança.

Desta forma, a literatura infanto-juvenil faz a sua entrada não só na família, mas também na escola, em todos os níveis de escolaridade, nos jardins de infância, nas escolas do 1º ciclo do ensino básico e, explicitamente, nos programas da disciplina de Língua Portuguesa do 2º e do 3º ciclo do ensino básico.

Na verdade, a escola assume-se, hoje em dia, como a grande divulgadora da literatura infanto-juvenil, tendo o difícil papel de fazer com que o aluno se aproxime dos textos não como uma obrigação escolar, mas sim pelo prazer de ler. Neste sentido, a escola configura-se também como a grande promotora do gosto pela leitura e como a grande impulsionadora da criação de hábitos de leitura entre os alunos.

Assim, a criança, cada vez mais precocemente, torna-se leitora e consumidora de literatura infanto-juvenil, leitura esta promovida pela família, pela escola, mas também por um mercado editorial cada vez mais forte, que aposta com grande ímpeto neste público leitor.

Por isso, a formação global das crianças passa nos dias de hoje pela literatura infanto-juvenil, enquanto veículo de convenções literárias, mas também de paradigmas e de comportamentos vigentes e considerados adequados pela sociedade em geral.

Contudo, a introdução na escola desta matriz literária não é sinónimo de hábitos de leitura por parte dos alunos. Muitas vezes, os livros que os alunos lêem não são os que a escola aconselha ou os que a escola oferece para as diferentes modalidades de leitura propostas nos programas. Os alunos lêem outras obras (como demonstra o sucesso editorial de algumas colecções), desconhecendo a escola, em grande medida, estas preferências, tentando impor aquilo que considera adequado aos seus alunos.

Porém, para que a escola consiga motivar para a leitura a população discente, tarefa que deve ser iniciada logo na educação pré-escolar e continuamente promovida ao longo de toda a escolaridade, é necessário que o professor actue de forma esclarecida, conhecendo a interligação entre o desenvolvimento psíquico, intelectual e afectivo da criança e os seus gostos literários.

É claro que a escola, no seu papel formativo, não poderá veicular apenas o gosto dos alunos, mas também não pode simplesmente ignorar essas preferências, sob pena de não conseguir estabelecer o diálogo entre a escola / professor, os textos e os alunos.

O professor assume aqui um papel fundamental, entre muitos outros, como mediador entre o texto e o aluno leitor, possibilitando e facilitando o acesso do aluno à literatura infanto-juvenil. Este papel do professor far-se-á sentir tanto nos trabalhos na aula, como nas actividades extracurriculares, designadamente nas actividades de leitura recreativa, realizadas nas bibliotecas da escola, nos clubes de leitura e nos múltiplos acontecimentos que podem ser levados a cabo à volta da leitura, do livro e da literatura infanto-juvenil.

Deste modo, através deste estudo pretendemos desenvolver o conhecimento de algumas relações, que se estabelecem entre a leitura e a literatura infanto-juvenil, procurando demonstrar que a literatura infanto-juvenil tem em si mesma um forte potencial educativo.

Assim, partimos da hipótese de que as narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais podem ter uma função educativa, na medida em que veiculam para as crianças e para os jovens paradigmas, valores e comportamentos, vigentes na sociedade, e através dos quais se pretende contribuir para a formação dos mais novos. Por outro lado, pensamos ainda que as narrativas infanto-juvenis encerram determinadas estratégias, que visam contribuir para motivar e facilitar a leitura aos mais novos.

Aliás, a literatura infanto-juvenil encerrou sempre uma clara função educativa. Vários autores, entre os quais Gomes (1998) e Colomer (1998), apontam o século XVIII como sendo o século onde surge uma literatura específica, destinada aos mais jovens. Porém, estes autores referem igualmente que estas produções literárias para os mais novos tinham um carácter pedagógico e cumpriam uma função educativa.

Ao longo do tempo, esta função educativa dos livros infantis, foi variando e, segundo Gomes (1998), no século XIX, ela ainda está presente na literatura portuguesa para os mais novos. Para este autor, só entre 1950 e 1974, é que a literatura infanto-juvenil portuguesa começa progressivamente a perder as intenções moralizantes, que a tinham caracterizado.

Creemos que de há algum tempo a esta parte, vários autores vêm reconhecendo a presença e a importância da função educativa da literatura infanto-juvenil actual. Assim, Cervera Borrás (1992,1997) afirma que os autores de obras infantis partilham preocupações educativas, que se plasmam nos textos literários, asseverando ainda que, mesmo hoje, a obra literária para crianças apresenta uma finalidade didáctica, embora sem a ênfase que caracterizava as obras de outras épocas.

De acordo com Hunt (1994), é impossível argumentar que os livros para crianças, de alguma maneira, não são educativos ou não exercem sobre elas uma determinada influência, pelo que os escritores destas obras teriam uma posição de singular responsabilidade, na transmissão de valores culturais.

Do mesmo modo, segundo Nobile (1992), assistimos hoje na literatura para os mais novos a uma integração da opção literária com critérios pedagógicos, fruto do desenvolvimento das ciências humanas e do fortalecimento de uma consciência educativa, agora mais madura. Igualmente, Borda Crespo (2000) assegura que nos contos infantis actuais existe, de uma forma claramente perceptível, uma intenção formativa e educativa.

O nosso estudo divide-se então em duas partes. A primeira parte, que inclui os capítulos I e II, configura-se como uma análise do papel que a leitura desempenha na vida dos cidadãos, na sociedade actual e, por isso mesmo, revela-se fundamental percebermos que instituições contribuem para a formação de crianças, como leitoras literárias.

Assim, após algumas considerações sobre o papel que a leitura desempenha na sociedade coetânea, debruçamo-nos sobre a importância que a leitura assume no contexto dos tempos livres das crianças e dos jovens, não deixando de tentar conhecer quais são as suas preferências em termos de leitura.

Em seguida, procuramos perceber quais as instituições que promovem a leitura, entre as crianças e os jovens, nomeadamente qual o papel da família, da escola e das bibliotecas escolares. Considerámos ainda relevante conhecer quais os materiais de leitura, utilizados designadamente na escola, para a formação de crianças leitoras, o que nos levou à análise da presença da literatura infanto-juvenil na escola e da sua importância para a formação global das crianças.

Na verdade, nesta primeira parte procuramos perceber e determinar a importância, para os mais novos, da leitura de obras de literatura infanto-juvenil, promovida

essencialmente na família e na escola. Realmente, na actualidade são crescentes as preocupações da sociedade em geral e da escola em particular com a leitura e com a criação de hábitos de leitura entre os mais novos.

Ora pensamos que a função educativa das narrativas infanto-juvenis actuais só será realmente concretizada se as crianças estiverem motivadas para ler e se as crianças lerem mesmo. O abandono da leitura da narrativa não permitirá obviamente a veiculação dos conteúdos pretendidos para a criança leitora.

Na segunda parte do nosso estudo, que integra os capítulos III e IV, procedemos à definição e à caracterização de um corpus de narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais, tendo como objectivo compreender como é que estas narrativas cumpriam a sua função educativa.

Assim, num primeiro momento procedemos à selecção do corpus do estudo, que obedeceu a diversos critérios de selecção. Seguidamente definimos e construímos uma ficha de análise, onde se organizam os elementos que constituem as narrativas literárias, e que aplicámos às narrativas do corpus.

Num segundo momento, procedemos à descrição, à caracterização e à interpretação dos dados obtidos, através da aplicação da ficha de análise às narrativas do corpus. Seguem-se as conclusões.

A bibliografia de apoio a este estudo divide-se em duas partes. Assim, numa primeira parte incluímos as referências de carácter científico-pedagógico. Na segunda parte da bibliografia inserimos textos diversos, como os que correspondem às fontes de selecção, à legislação, aos programas e textos de apoio escolares, a alguns artigos de jornais e revistas de opinião, a outros textos citados e finalmente a páginas *WEB*.

Por fim, nos anexos integrámos o corpus do estudo, de forma mais detalhada do que no corpo do texto (Anexo I), o corpus do estudo e a sua divisão por faixas etárias (Anexo II),

as obras do corpus do estudo, premiadas com prémios de literatura infanto-juvenil (Anexo III) e a ficha de análise, aplicada às narrativas do corpus do estudo (Anexo IV).

**CAPÍTULO I**

**A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS / JOVENS LEITORES NA SOCIEDADE ACTUAL**



## CAPÍTULO I

### A formação de crianças / jovens leitores na sociedade actual

#### 1 – A importância da leitura na sociedade actual

Actualmente é um lugar comum afirmar que as crianças e os jovens não gostam de ler e não lêem. Por outro lado, existe uma consciência generalizada, na sociedade coetânea, da importância do acto de ler, em todas as actividades do quotidiano e em todas as situações, com as quais nos deparamos no dia a dia.

A conjugação destes dois factores, por um lado o reconhecimento da importância da leitura na sociedade actual<sup>1</sup> e por outro uma certa noção geral de que as gerações mais novas não gostam de ler e não lêem<sup>2</sup>, tem dado origem a grandes inquietações sociais, culturais e mesmo políticas.

Neste sentido, embora a sociedade civil<sup>3</sup> promova inúmeras iniciativas em redor do livro e da leitura, gostaríamos de destacar o concurso de incentivo à leitura *Olimpíadas da*

---

<sup>1</sup> As preocupações da sociedade actual, nos seus mais diversos sectores, com a leitura, podem detectar-se nas coisas mais triviais, como por exemplo num marcador de livros, da *Littera* (Associação Portuguesa para a Literacia), onde se promove a leitura, afirmando “Leitura É / Divertimento / Espanto / Descoberta / Convívio”. Continuando no mesmo registo, no marcador de livros, que assinala o Ano Nacional do Livro e da Leitura, que ocorreu durante o ano 2000, promove-se a leitura, afirmando-se “Descubra novos horizontes. Livros. Ler e gostar, é só começar.”. De um modo geral, a imprensa está também atenta à questão da leitura e a prová-lo temos, por exemplo, a publicação de um dossier, dedicado ao prazer da leitura, numa revista, inserida no jornal *Público* (Cf. *Público*, 11 de Outubro de 2003).

<sup>2</sup> Curiosamente, no indicador de leitura de Ramalhete, Gomes e Sousa (1997), admite-se que algumas crianças e alguns jovens não fazem da leitura um hábito regular, uma vez que neste indicador de leitura há uma secção intitulada “Que lê pouco”, sugerindo-se alguns livros que supostamente poderão agradar a esses leitores menos assíduos.

<sup>3</sup> Dentre estas inúmeras iniciativas, gostaríamos de assinalar pela sua persistência e pela sua projecção no país, as Feiras do Livro de Lisboa e do Porto. Inúmeras iniciativas, à volta do livro e da leitura são ainda promovidas, nomeadamente para comemorar datas como o 2 de Abril, Dia Internacional do Livro Infantil ou o 23 de Abril, Dia Internacional do Livro.

*Leitura*, que tendo como público-alvo os alunos do 2º ciclo do ensino básico, e já na sua sétima edição (2003/2004), apresenta como objectivos principais a divulgação da cultura escrita e o fomento dos hábitos de leitura entre os mais novos. *Olimpíadas da Leitura* é um concurso promovido pela Fundação Círculo de Leitores, inserido no âmbito do Programa Nacional de Promoção da Leitura, em colaboração com vários jornais e várias entidades civis, como a Associação Portuguesa para a Promoção do Livro Infantil e Juvenil (APPLIJ), e várias instituições do aparelho do estado, como o Instituto Português do Livro e das Bibliotecas e o Departamento do Ensino Básico (<http://www.circuloleitores.pt>).

Creemos que o Ano Nacional do Livro e da Leitura<sup>4</sup>, que decorreu no ano 2000, pode de algum modo demonstrar a conjugação de diversas vontades e de diferentes entidades, quer da sociedade civil como a APEL (Associação Portuguesa de Editores e Livreiros) quer do aparelho de Estado (Ministério da Cultura, Ministério da Educação, Instituto Português do Livro e das Bibliotecas), em redor das preocupações com as questões da literacia, da leitura e da consequente promoção da leitura e do livro.

Dentre as inúmeras iniciativas, promovidas pela APEL, no âmbito do Ano Nacional do Livro e da Leitura, parece-nos importante salientar as que tiveram como público-alvo as crianças e os jovens, sobretudo a distribuição pelas escolas do 1º ciclo do ensino básico de todo o país do livro *Ler, ouvir e contar*, de António Torrado<sup>5</sup>, e a distribuição nas maternidades, para integrarem os pacotes de prendas para os recém-nascidos, de pequenos livros de plástico e de pano.

Na verdade, cremos que estas duas iniciativas podem servir para demonstrar que a formação de crianças leitoras deve iniciar-se desde o berço, sensibilizando-se a família para a

---

<sup>4</sup> As informações sobre o Ano Nacional do Livro e da Leitura foram obtidas directamente junto da APEL (Associação Portuguesa de Editores e Livreiros).

<sup>5</sup> O livro *Ler, ouvir e contar*, de António Torrado, é composto por cinco histórias tradicionais portuguesas, recontadas pelo autor e ilustradas por Zé Paulo e por Victor Paiva.

---

importância da sua actuação e do seu estímulo neste âmbito, e deve prolongar-se durante o percurso escolar das crianças<sup>6</sup>.

Por outro lado, as grandes preocupações com o papel desempenhado pela leitura e com o domínio do código escrito, na actual sociedade da informação, não são apenas apanágio da sociedade portuguesa, mas estão presentes ao nível global.

Assim, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) coordenou um estudo internacional, intitulado PISA 2000 (*Programme for International Student Assessment*), que procurava avaliar o desempenho dos alunos de 15 anos, designadamente em termos de literacia em leitura. Os resultados deste estudo mostram, por exemplo, que uma elevada percentagem de alunos portugueses, em comparação com a situação média do espaço da OCDE, apresentam níveis muito baixos de literacia em leitura (<http://www.gave.pt/pisa/pisa.pdf>).

Deste modo, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) proclamou a década 2003/2012 como a *United Nations Literacy Decade*, ou seja, a Década Internacional da Literacia, admitindo que nos dias de hoje a literacia permanece como um dos maiores desafios da humanidade, a nível global. A UNESCO apresenta assim a noção de *literacy as freedom*, dirigindo-se principalmente aos milhões de excluídos do mundo inteiro, por razões ligadas à iliteracia. Desta maneira, a UNESCO pretende conjugar vários esforços, para que, dentro dos próximos anos, se possa inverter esta situação e se possa encontrar um caminho, a fim de que a noção *literacy for all* seja uma realidade (<http://www.unesco.org>).

---

<sup>6</sup> Infelizmente notamos, como em muitas outras vezes, que os estabelecimentos de educação pré-escolar foram esquecidos na distribuição deste livro, o que pode indiciar a pouca noção, existente na sociedade em geral, da importância da educação pré-escolar na formação global da criança e, neste caso em particular, na formação de crianças leitoras.

As inquietações da sociedade com o domínio do código escrito e com a formação de cidadãos leitores, mais cultos, mais conscientes e mais actantes, levaram o poder político a instituir as bibliotecas da Rede Nacional de Leitura Pública, cujas bases foram lançadas pela Secretaria de Estado da Cultura, em 1986, visando estabelecer uma política nacional de leitura pública, assegurando a toda a população o direito à cultura e dando resposta às suas necessidades em termos de informação, autoformação e ocupação dos tempos livres<sup>7</sup>.

A implementação das bibliotecas da Rede Nacional de Leitura Pública revela a preocupação do poder político e da sociedade em geral com a qualidade da vida cultural do país, designadamente com o acesso à leitura, à informação e à cultura. Aliás, a importância para o país, em termos educativos e culturais, deste investimento nas bibliotecas da Rede de Leitura Pública, está, cremos, bem patente nas palavras de Calixto (1996:100), que afirma estarmos perante uma “revolução silenciosa”.

Assim, segundo Nunes (1998), das bibliotecas da Rede Nacional de Leitura Pública espera-se que sejam pólos de cultura e informação, pontos de encontro e animação e centros de debate e cooperação, facilitando o acesso ao livro e a outros documentos, promovendo deste modo a transformação dos hábitos de leitura dos portugueses.

Na verdade, alguns estudos já efectuados permitem de algum modo perceber o papel positivo desempenhado por estas bibliotecas, embora naturalmente se revele que existem muitos caminhos a percorrer na promoção da leitura e na formação de hábitos de leitura na população portuguesa.

Deste modo, o estudo de Lopes e Antunes (1999), aponta como pistas de reflexão, mas também como dados adquiridos, o papel estruturante assumido por estas bibliotecas, como principais dinamizadoras, a nível cultural, da região onde estão inseridas. Por outro lado, os utentes destas bibliotecas são muito jovens, nomeadamente estudantes, tornando-se assim a

---

<sup>7</sup> Cf. o Despacho nº 23/86, de 3 de Abril e o Decreto-Lei nº 111/87, de 11 de Março.

biblioteca um complemento indispensável da escola, compensando muitas vezes os poucos recursos bibliográficos oferecidos pelas famílias.

As preocupações da sociedade, em geral, e do poder político, em particular, com o papel da leitura na actualidade, designadamente com a falta de hábitos e de práticas de leitura da população portuguesa, encontram-se igualmente subjacentes ao lançamento da rede de bibliotecas escolares, como uma forma de incrementar a leitura pública<sup>8</sup>.

Assim, o lançamento da rede de bibliotecas escolares vem de algum modo consagrar a importância que este recurso educativo<sup>9</sup> tem na formação de crianças leitoras, na medida em que proporciona às crianças, dentro da escola, um outro espaço para leitura e para acesso a todo o tipo de informação, com os mais diversos meios e materiais de acesso a essa informação.

Na verdade, as bibliotecas escolares apresentam alguma especificidade na medida em que, apesar de serem uma biblioteca, são igualmente uma parte da escola (Silva, 2002a). A biblioteca, segundo Veiga *et al.*(2001), deve ser percebida como uma unidade orgânica da escola, integrando-se as suas actividades no projecto educativo da própria escola.

Segundo Calixto (1996), a biblioteca escolar desempenha dois papéis. Em primeiro lugar, é o recurso de informação prioritário da escola; em segundo, é o local privilegiado para o desenvolvimento, nas crianças e nos jovens, de capacidades e de competências designadas por habilidades de informação<sup>10</sup>. Assim, a biblioteca escolar terá a função formativa de

---

<sup>8</sup> Despacho conjunto nº 43 ME/MC/95 de 29 de Dezembro.

<sup>9</sup> A Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), no artigo 41º, ponto 2, consagra como um recurso educativo privilegiado as bibliotecas escolares. Do mesmo modo, o Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto, no artigo 12º, ponto 1, dispõe que as bibliotecas são um recurso educativo necessário, que as escolas devem possuir, para a realização da reforma curricular.

<sup>10</sup> Segundo Calixto (1996), as habilidades de informação são um conjunto de etapas de trabalho intelectual, constituídas pelo planeamento, localização e recolha, selecção e avaliação, organização e registo, comunicação e realização, avaliação.

---

desenvolver nos alunos hábitos de leitura e de estudo e também competências no âmbito da informação e da investigação (Silva, 2002a).

De acordo com Pessoa (1996), a biblioteca escolar deve ser um espaço onde se fomenta o trabalho independente, a investigação, o apoio ao trabalho dos docentes, mas também deve ser um espaço de prazer.

Embora alguns estudos revelem que a situação das bibliotecas escolares ainda está longe de ser ideal, quer em termos da sua implementação nas escolas quer em relação aos serviços que presta quer em termos de frequência por parte dos alunos, cremos poder afirmar que já existem escolas, onde a biblioteca é dinamizada com sucesso e frequentada assiduamente pelos alunos<sup>11</sup>.

De alguma forma, parece-nos pertinente distinguir igualmente a acção da rede de bibliotecas da Fundação Calouste Gulbenkian, que apesar da sua implementação ao longo do nosso país ser mais antiga<sup>12</sup>, continuam a desempenhar a sua missão na promoção da leitura e na divulgação do livro, nomeadamente entre as crianças e os jovens.

Segundo Silva (2002a), apesar de estar por estudar o contributo das bibliotecas da Fundação Calouste Gulbenkian para a cultura portuguesa<sup>13</sup>, elas têm sido um importantíssimo, e para muitos o único, meio de aproximar o livro às populações mais desfavorecidas do nosso país, ajudando no combate à ignorância e na preparação de leitores.

---

<sup>11</sup> Sobre o abandono ou a menor atenção a que estão votadas algumas bibliotecas escolares, cf. Sequeira, Sousa, Carvalho e Castro (2000) e Silva (2002a). Por outro lado, sobre a dinamização e o sucesso conseguido nalgumas bibliotecas escolares, cf. Sequeira e Magalhães (2000).

<sup>12</sup> Segundo Silva (2002a), as bibliotecas da Fundação Calouste Gulbenkian foram instituídas em 1958.

<sup>13</sup> Cremos ser da opinião comum o serviço importantíssimo que as bibliotecas da Fundação Calouste Gulbenkian prestaram ao país na promoção da leitura. Torrado (1990) afirma que os Serviços de Bibliotecas Itinerantes e Fixas da Fundação Calouste Gulbenkian tiveram uma actuação ímpar na promoção da leitura, sobretudo nas zonas do nosso país culturalmente mais desfavorecidas e junto das faixas etárias mais novas. Do mesmo modo, Nunes (1998) realça o papel pioneiro que a Fundação Calouste Gulbenkian cumpriu, no nosso país, no domínio do livro e da leitura, com a implementação da sua rede de bibliotecas itinerantes e fixas, que proporcionaram o acesso ao livro e o fortalecimento de hábitos de leitura, numa época de obscurantismo cultural.

Na actualidade, e apesar de algumas reestruturações a nível institucional<sup>14</sup>, as bibliotecas da Fundação Calouste Gulbenkian procuram acompanhar as grandes modificações da sociedade, incluindo no seu programa a realização de cursos breves, de conferências, a dotação das bibliotecas com documentos e obras (Silva, 2002a), continuando a divulgar e a promover o livro, nomeadamente o livro infantil, e a promover a leitura, junto dos mais novos<sup>15</sup>.

Nos dias de hoje, parece-nos inegável a importância da leitura e de saber ler, para que os cidadãos se integrem plenamente na vida quotidiana, em termos profissionais e em termos de lazer.

Na verdade, inúmeros autores têm a preocupação de alertar para quais são as terríveis consequências, para os cidadãos, de não dominarem a leitura, na sociedade actual, evidenciando ao mesmo tempo os aspectos positivos de saber ler.

Castanho (1997) afirma que ler e escrever actuam a diversos níveis da formação e do crescimento do homem. Assim, será através da leitura que nos tornamos cidadãos do mundo, que seremos sujeitos activos na definição da nossa caminhada existencial, dotados de uma consciência social, política e universal.

Castro (1998) assevera que a leitura é uma prática potencialmente capaz de fazer aceder o homem a outros modos de ver o mundo e de conhecer os outros, e capaz de possibilitar uma melhor compreensão de nós próprios e dos contextos sociais, que nos rodeiam.

---

<sup>14</sup> Para perceber as reformas operadas, a nível institucional, nas bibliotecas da Fundação Calouste Gulbenkian, cf. Silva (2002a).

<sup>15</sup> Esta acção pode ser atestada, por exemplo, com a continuação da realização de eventos como os Encontros de Literatura para Crianças, como a promoção do Grande Prémio Gulbenkian de Literatura para Crianças e Jovens e dos Prémios Branquinho da Fonseca Expresso/Gulbenkian, como a publicação do seu *Boletim Cultural*, como o apoio a edições de indicadores de leitura para crianças e jovens (Soares, sd), entre outras acções promovidas certamente nas bibliotecas da Fundação, ao longo do país.

Nesta mesma linha, Zaragoza Canales (2000) partilha destas opiniões sobre a importância da leitura, na sociedade actual, ao afirmar que a leitura proporciona novas formas de ver o mundo, novas referências culturais e oferece-nos múltiplas soluções para nos entendermos a nós próprios e ao mundo que nos cerca.

Segundo Cortés Criado (2001), uma pessoa, que lê, conhece a palavra, domina-a, com ela elabora as suas ideias e com ela comunica os seus sentimentos, os seus desejos, os seus pensamentos, mantendo a mente em ordem.

Sim-Sim e Ramalho (1993) notam que, embora a leitura esteja estreitamente ligada à escola, o seu âmbito ultrapassa-a, na medida em que a leitura é cada vez mais necessária à participação real do cidadão em actividades colectivas.

Cortés Criado (2001) destaca o facto de nos dias de hoje todo o saber estar escrito, logo para se aceder à informação, para se aprender, há que saber ler. Do mesmo modo, Ballaz Zabalza (1999) assevera que a leitura é necessária para a aprendizagem científica e técnica da grande maquinaria do mundo.

Para Dionísio (2000), na maioria das sociedades contemporâneas, os indivíduos no decurso das suas actividades profissionais e quotidianas são confrontados com situações que geram necessidades de processamento da informação escrita. Estas exigências sociais, profissionais e pessoais obrigam a que ler e saber ler seja imprescindível.

Nesta mesma linha, Peças (1993) acentua que saber ler (e saber escrever) são actualmente e cada vez mais factores elementares de cidadania e de liberdade individual.

Neste sentido, alguns autores têm a preocupação de evidenciar a importância de ler (e também de escrever), na formação das crianças e dos jovens. Deste modo, para Gómez del Manzano (1988) levar a criança a entrar na aventura de ler é abri-la a inúmeras possibilidades e oferecer-lhe a alternativa de pensar, de contemplar, de se aproximar do mundo da fantasia, da aventura, da realidade e do mistério.



No âmbito da educação escolar, para Santos (2000) o domínio da leitura por parte das crianças é fundamental, uma vez que esta é um elemento indispensável para desenvolver a autonomia na aprendizagem.

O pouco ou o não domínio da leitura, na sociedade coetânea, acaba por ter vários corolários nefastos para os cidadãos, que podem mesmo culminar numa exclusão social.

Sem a leitura, de acordo com Yepes Osorio (2001), não será possível participar na vida social, económica, associativa ou de entretenimento, uma vez que estamos perante uma sociedade que pode ser da imagem, mas que é seguramente também da escrita.

Para Dionísio (2000), a incapacidade de usar a informação escrita é um factor de maior dificuldade de participação social (ou mesmo de exclusão social), de maior dificuldade no acesso e na partilha da cultura comum, na mobilidade social, na vida do cidadão.

Ballaz Zabalza (1999) vai mais longe, ao afirmar que sem o domínio da leitura, o homem acaba mesmo por ser expulso do mundo.

Segundo Lage Fernández (1999a), uma criança que cresce sem leituras dificilmente conseguirá completar um harmonioso desenvolvimento intelectual, moral ou emocional, isto porque a leitura lhe permitirá sonhar, partilhar problemas ou ajudar a clarificar emoções, sugerindo-lhe soluções para as suas angústias.

Deste modo, Magnani (1989) atribui a todos os cidadãos um papel histórico, que consiste na sua autoformação como leitores, para poderem intervir de forma crítica na formação qualitativa de outros leitores, nomeadamente na formação do seu gosto.

Assim, tendo em conta esta importância e esta omnipresença da leitura na vida e na sociedade actual, parece-nos relevante tentar perceber como se promove a formação das crianças leitoras, que instituições contribuem para essa formação e quais as estratégias que se desenvolvem nesse sentido.

Para Sousa (2000), inúmeras instituições contribuem para a formação de leitores, designadamente a família, a escola, as bibliotecas, quer públicas quer escolares, as instituições de apoio ao livro e à leitura, as editoras, as autarquias.

No entanto, no âmbito do nosso estudo, iremos destacar a família, a escola e as bibliotecas escolares, na medida em que nos parece que são as instituições que mais contribuem directamente para a formação de crianças leitoras.

Na verdade é na escola que as crianças aprendem a ler e que, provavelmente, se formam crianças leitoras. A formação de crianças leitoras será certamente facilitada, se a família colaborar activamente com a escola e se a biblioteca escolar proporcionar um espaço informal de leitura, bem apetrechado com os mais diversos e apelativos materiais de leitura.

Por outro lado, parece-nos interessante averiguar quais os materiais de leitura utilizados para promover a formação de leitores, tendo em conta se esses materiais correspondem, na realidade, aos gostos das crianças e dos jovens.

Parece-nos ainda necessário constatar se a literatura infanto-juvenil, nomeadamente as narrativas, estão contempladas entre os materiais utilizados e qual a sua importância para a formação de leitores.

## **2 – A leitura no contexto dos tempos livres das crianças e dos jovens**

Na realidade, as preocupações relacionadas com a leitura, partilhadas pelos mais diversos autores e, no fundo, pela sociedade em geral, ocorrem na sequência de uma constatação vulgarizada de que as crianças e os jovens não lêem, não gostam de ler, a leitura não é uma actividade que lhes dê prazer, a leitura não é uma actividade preferencial entre as desenvolvidas nos seus tempos livres.

Magalhães e Alçada (1988), num primeiro estudo que elaboraram sobre as crianças e a leitura, chegaram à conclusão que, na actualidade, um número muito maior de crianças portuguesas tem acesso à leitura. Este maior acesso das crianças à leitura estava directamente relacionado com as alterações sofridas na escola, nomeadamente com o aumento do número de anos de escolaridade obrigatória, com o maior acesso ao sistema de ensino e com a alteração das práticas pedagógicas.

Neste estudo de Magalhães e Alçada (1988), através de um inquérito, que pretendia sistematizar informações já obtidas sobre os hábitos de leitura dos alunos, realizado numa escola, em turmas do 5º ano de escolaridade, as autoras apuraram que a maioria dos alunos declararam que já tinham lido mais de dez livros e que nenhum aluno declarou “nunca ter lido um livro”<sup>16</sup>. Por outro lado, a grande maioria dos alunos afirmou ainda ter lido durante as férias grandes, pelo que nos parece que a leitura era encarada de forma positiva pelos alunos.

Num outro estudo sobre os jovens e a leitura, igualmente de Magalhães e Alçada (1994), as autoras afirmam que 33,3% dos estudantes inquiridos responderam que, nos seus tempos livres, lêem sempre que podem. Por outro lado, segundo este estudo, 87,8% dos estudantes inquiridos atribuía uma conotação positiva à leitura e aos livros, uma vez que afirmavam que a leitura é um prazer ou que a leitura é uma distração.

Semelhante conclusão é a apresentada no estudo de Castro e Sousa (1998) sobre as atitudes e os hábitos de leitura dos estudantes portugueses dos ensinos básico e secundário. Neste estudo, Castro e Sousa (1998) afirmam que, para os estudantes, a leitura é uma prática valorizada de forma positiva.

Igualmente Santos (2000), num estudo sobre os hábitos de leitura dos adolescentes, efectuado em escolas secundárias, notou que 87,1% dos estudantes afirmaram que gostavam

---

<sup>16</sup> Neste estudo, Magalhães e Alçada (1988) alertam para o facto de alguns alunos considerarem no mesmo plano livros de texto, livros de banda desenhada e livros didácticos.

de ler, sentindo a leitura como uma prática positiva. Estes estudantes consideravam que a leitura lhes proporcionava o acesso a novos conhecimentos, sendo também uma fonte de divertimento e de prazer.

Do mesmo modo, Balça (2000), num pequeno estudo exploratório sobre os jovens, a literatura infanto-juvenil e a leitura recreativa, realizado numa escola da cidade de Évora, percebeu que a quase totalidade dos estudantes inquiridos afirmou que gostava de ler, considerando a leitura como algo divertido e interessante, através da qual poderiam aprender coisas novas.

Deste modo, nos estudos mencionados, para as crianças e para os jovens, a leitura surge com uma conotação positiva, uma vez que é sentida como um meio de enriquecimento interior, como um meio que proporciona a abertura de novos horizontes cognitivos e também como uma fonte de prazer.

Porém, um maior acesso à leitura ou a atribuição de uma conotação positiva à leitura e aos livros, não significa que as crianças e os jovens leiam efectivamente. Aliás, no estudo de Magalhães e Alçada (1994), os pais das crianças e dos jovens consideram que os seus filhos lêem pouco, embora leiam mais do que antigamente eles liam. Esta constatação leva as autoras a concluir que, apesar de ter havido progressos nos hábitos de leitura das crianças e dos jovens, estes ainda não atingiram os níveis desejáveis.

Na verdade, estes dados sobre as crianças e a leitura têm preocupado inúmeros autores e a sociedade em geral, o que dá origem a uma tentativa de perceber e de despistar quais seriam os motivos que afastavam as crianças e os jovens da leitura. De facto, rapidamente constatámos que os motivos seriam vários e de diversa ordem e, por outro lado, nem todos os investigadores partilham as mesmas opiniões.

Para Herdeiro (1980), o acto de ler é encarado essencialmente como um factor de promoção social e profissional, institui-se mais como uma necessidade e não tanto como uma fruição.

Cortés Criado (2001) alerta para o facto de que é difícil ler, numa sociedade que oferece alternativas de entretenimento tecnologicamente muito elaboradas, muito promovidas e muito aclamadas como sinónimo de progresso, modernidade e juventude.

De facto, apercebemo-nos que, possivelmente na sociedade contemporânea, o acto de ler se encontra associado sobretudo ao mundo profissional e não tanto ao mundo do lazer, onde predominam eventualmente actividades de carácter tecnológico, mas que no fundo exigem do mesmo modo a presença da leitura.

Assim, diversos estudos debruçaram-se sobre a ocupação dos tempos livres das crianças e dos jovens, tentando perceber qual seria o lugar da leitura na ocupação desses mesmos tempos livres. Por outro lado, nestes estudos houve a preocupação de apurar quais seriam as preferências de leitura das crianças e dos jovens, o que de algum modo contribui para um melhor conhecimento das gerações mais novas.

Magalhães e Alçada (1994) verificaram que os tempos livres das crianças e dos jovens são ocupados, em primeiro lugar, no convívio com a família e com os amigos e, logo de seguida, a ver televisão. Portanto, a leitura não aparece nas preferências das crianças e dos jovens, para ocuparem os seus tempos livres, embora anteriormente tenhamos visto que as crianças e os jovens atribuem conotações positivas à leitura.

Neste estudo, a ocupação dos tempos livres das crianças e dos jovens, com a leitura de livros ou com a leitura de jornais e revistas surge praticamente em último lugar nas suas preferências. Conforme a faixa etária vai avançando, assim a leitura vai decrescendo, nas preferências dos jovens, para ocuparem os seus tempos livres.

Castro e Sousa (1998) chegaram igualmente, no seu estudo, a conclusões idênticas. Embora a leitura tenha sido valorizada pelos estudantes, quando se trata da ocupação dos tempos livres, ela surge inequivocamente como a actividade menos escolhida. Seja qual for a faixa etária dos estudantes, a leitura apresenta-se como uma actividade minoritária, dentre outras formas de ocupação dos tempos livres.

Do mesmo modo, à medida que a idade avança, a leitura surge cada vez mais como uma prática em decréscimo, na ocupação dos tempos livres dos estudantes, que privilegiam cada vez mais o convívio com os amigos. Em segundo lugar, nas preferências dos estudantes, para a ocupação dos tempos livres, surge a prática de desporto e ver televisão.

Santos (2000), no seu estudo, apurou que a leitura ocupa um espaço bastante reduzido, nessa ocupação dos tempos livres dos estudantes, quando comparada com outras formas de preenchimento dos momentos de lazer, intimamente ligadas aos meios audiovisuais. Assim, a leitura situa-se no quarto lugar, num conjunto de actividades, onde dominam ver televisão, ouvir cassetes e CD e ouvir rádio.

Por outro lado, notamos a preocupação crescente em tentar perceber quais os motivos porque as crianças e os jovens não se entregam mais à leitura, muito embora esta actividade se lhes afigure então como uma prática valorizada positivamente.

Castro e Sousa (1998), no seu estudo, procuraram perceber quais as razões porque não lêem os nossos alunos. Assim, o primeiro dos motivos apresentados é que uma grande parte dos estudantes prefere outras actividades à leitura.

Outra das razões prende-se com o conteúdo dos livros, pois segundo estes, os livros têm pouco interesse. Finalmente, outro factor assinalado, relaciona-se com o preço dos livros, considerado como um factor limitativo do acesso aos mesmos.

No entanto, os autores do estudo constataram que os estudantes não recorrem a fontes alternativas de acesso ao livro, como sejam a biblioteca da escola ou outras bibliotecas.

De notar que, igualmente, no estudo de Magalhães e Alçada (1994), quando se pergunta, às crianças e aos jovens, porque é que não gostam de ler, eles respondem porque preferem outras actividades.

Na verdade, ver televisão revela-se como uma das ocupações preferidas dos tempos livres das crianças e dos jovens, sendo muito discutida a influência desta no afastamento da leitura dos mais novos.

Magalhães e Alçada (1988) afirmam que a televisão retirou horas à leitura, mas por outro lado é um belíssimo instrumento de estímulo intelectual e de promoção cultural, factores que mais depressa podem levar à leitura.

Ainda Magalhães e Alçada (1994) afirmam que também a maioria dos professores partilha esta sua opinião, visto que encaram a televisão como tendo a possibilidade de ser estimulante do gosto pela leitura. O mesmo não sucede com os pais que, segundo o mesmo estudo, acusam a televisão de ser um factor de dispersão.

Esta perspectiva paternal é igualmente partilhada por Lage Fernández (1999a) que afirma que a televisão ocupa muito do tempo das crianças e dos jovens, influenciando os seus hábitos. Este autor alerta para o facto de as crianças passarem muitas horas a ver televisão, sendo portanto, para ele, a televisão a ocupação favorita das crianças e dos jovens.

No entanto, para Lage Fernández (1999a), televisão e leitura não são incompatíveis e não podemos culpar a televisão de todos os males constatados. Na verdade, este autor sugere que demos às crianças livros atractivos e as crianças irão dar-se conta, por convicção própria, que ler é tão interessante (ou mesmo mais) como ver televisão.

Cadório (2001), no seu estudo sobre algumas estratégias para promover o gosto pela leitura, em alunos do ensino secundário, constatou que os estudantes que já tinham visto na televisão os filmes, aderiam com mais facilidade aos livros correspondentes. Deste modo, esta autora considera que a televisão, nomeadamente através de programas sobre literatura, pode

contribuir para a promoção do gosto pela leitura e para a formação de hábitos de leitura entre os jovens.

Apesar de todos os estudos mencionados assinalarem, por um lado, em termos teóricos, a valorização da leitura por parte dos alunos, mas por outro, em termos práticos, o seu pouco domínio na ocupação dos seus tempos livres<sup>17</sup>, houve a preocupação em indagar e saber quais as leituras preferidas das crianças e dos jovens, que tipo de livros gostam de ler.

Magalhães e Alçada (1988), no seu estudo, notaram que os alunos do 5º ano de escolaridade apresentavam, como livros preferidos, os álbuns de banda desenhada, seguindo-se os livros de aventura e de mistério. Por outro lado, as autoras constataram ainda que alguns alunos indicaram títulos de livros, que estavam a ser lidos na escola.

Num outro estudo, Magalhães e Alçada (1994) apuraram que as preferências dos alunos evoluem consoante a sua faixa etária. Os alunos do 1º ciclo do ensino básico afirmaram que gostavam de ler banda desenhada<sup>18</sup> e, em segundo lugar, nas suas preferências surgiam os livros de aventuras. Os alunos do 2º ciclo do ensino básico preferiam ler livros de aventuras, enquanto que os alunos do 3º ciclo do ensino básico retomavam a ordem de preferências dos seus colegas do 1º ciclo do ensino básico.

---

<sup>17</sup> De facto, podemos iluminar e enquadrar estes dados, por um estudo, realizado em Março de 2003, encomendado pela Associação Portuguesa de Editores e Livreiros, sobre os hábitos de leitura e de compra de livros no nosso país. Neste estudo, 78% da população portuguesa, com idades compreendidas entre os 15 e os 65 anos, declarava-se leitora de livros ou de revistas. No entanto, na altura da realização da entrevista para este estudo, apenas 58% dos indivíduos que se declaravam leitores de livros, estavam a ler livros nessa ocasião (Cf. <http://www.apel.pt>). Na verdade, talvez possamos perceber uma semelhança, presente na nossa sociedade, em relação aos hábitos de leitura, tanto na população em geral como nas crianças e nos jovens. No entanto, Oliveira (2002), referindo-se ao mesmo estudo, mas realizado agora em 2002, considera um dado animador o facto de, no conjunto dos 19 anos em que se realiza este estudo, recorrentemente o “pico” de leitores encontrar-se na faixa etária entre os 15 e os 19 anos (77% no ano de 2002). No estudo realizado em Março de 2003, na faixa etária entre os 15 e os 19 anos, apenas 74% dos indivíduos declararam ser leitores de livros (Cf. <http://www.apel.pt>). Notamos, assim, uma diminuição de leitores, na população juvenil, o que quanto a nós pode de algum modo indiciar a falta de investimento, das instituições promotoras da leitura, na promoção da leitura e na formação de leitores, na população juvenil.

<sup>18</sup> De notar que as autoras deste estudo chamam a atenção para o facto de os alunos terem feito uma clara distinção entre banda desenhada e revistas do Tio Patinhas, afirmando que em primeiro lugar preferem ler banda desenhada e logo de seguida revistas do Tio Patinhas.



Notamos também, neste estudo, que os alunos do 1º ciclo do ensino básico, liam com frequência contos, contos tradicionais e histórias de animais, mas a leitura deste tipo de narrativas ia diminuindo à medida que avançava a faixa etária dos alunos.

Da mesma forma, Castro e Sousa (1998), no seu estudo, procuraram perceber quais eram os livros preferidos dos estudantes. Assim, mais de metade dos jovens inquiridos afirmou ler “muitas vezes” livros de aventuras, e mais de um terço desses mesmos estudantes declarou ler “muitas vezes” banda desenhada.

Estes dois tipos de livros vão diminuindo nas preferências dos estudantes à medida que estes avançam na escolaridade, declarando os alunos mais velhos que preferem ler romances e novelas.

No entanto, os autores deste estudo têm o cuidado de referir que esta preferência dos alunos mais velhos pode ser uma influência directa da escola, que no ensino secundário confronta os alunos com a leitura de romances e novelas. A mesma reserva deve ser mantida quando estes alunos referem o número de livros que leram, uma vez que há a possibilidade (e / ou probabilidade) de incluírem os livros lidos para a escola.

Santos (2000), no seu estudo, notou que os livros preferidos dos estudantes eram, em primeiro lugar, os livros de aventuras, logo seguidos pela banda desenhada e pelos romances.

Balça (2000), num estudo exploratório já mencionado anteriormente, apurou que, em primeiro lugar, os alunos preferiam ler livros de aventuras, seguidos imediatamente de romances / clássicos. Nesta segunda categoria, tal como Castro e Sousa (1998) já haviam levantado a possibilidade e tal como Magalhães e Alçada (1988) já haviam notado, os alunos mencionaram algumas obras, que eram lidas nas aulas de Português.

Na verdade, a inclusão das obras lidas na aula de Português pode dever-se a diversos factores. Para Castro e Sousa (1998), por exemplo, esta referência pode dever-se à importância atribuída às obras de leitura integral, que exigem uma maior disponibilidade de



tempo, são objecto de avaliação e são obras literárias, o que as tornaria mais presentes na memória dos estudantes.

Segundo Balça (2000), a menção feita pelos alunos a obras lidas na aula de Português pode revelar um difícil acesso, por parte dos alunos, a outros livros, pelo que estes mencionariam aqueles livros que conheceriam melhor<sup>19</sup>. Por outro lado, a referência a estas obras pode revelar que estas, na realidade, foram motivadoras, despertaram o interesse dos alunos de tal forma que eles as indicam e as incluem mesmo entre as suas favoritas.

No estudo de Balça (2000), os alunos citaram também como livros preferidos, obras e reescritas de obras, consideradas clássicas da literatura universal, o que foi encarado naturalmente, uma vez que algumas estavam presentes nos programas de Língua Portuguesa e integravam colecções bem presentes e bem promovidas no mercado editorial.

Do mesmo modo, no estudo de Magalhães e Alçada (1988), quando as autoras solicitavam que os alunos indicassem títulos e autores de livros, algumas crianças mencionaram obras clássicas da literatura juvenil.

No entanto, alguns estudos dão conta de que as crianças e os jovens de hoje não se interessam ou rejeitam mesmo as obras consideradas clássicas (Magalhães e Alçada, 1994).

Vários motivos são apontados para tentar explicar este desinteresse, como a desactualização do tema e sobretudo do contexto, em que se desenrola a história ou como problemas relacionados com a linguagem (Magalhães e Alçada, 1994; López Molina, 2004).

---

<sup>19</sup> Na verdade, a questão do difícil acesso de algumas crianças aos livros pode, parece-nos, ser ainda elucidada pelo facto de, no estudo de Magalhães e Alçada (1988), alguns alunos indicarem como livros preferidos os manuais escolares. Nesta mesma linha, Sousa (2000) afirma que o manual escolar é, ainda actualmente, o primeiro livro a que algumas famílias têm acesso. Igualmente Magalhães (2000) afirma que os manuais escolares são, para muitas crianças, o primeiro livro a que têm acesso. Estes dados podem porventura ser iluminados e reforçados por um estudo, realizado em Março de 2002, encomendado pela Associação Portuguesa de Editores e Livreiros, sobre os hábitos de leitura e de compra de livros no nosso país. Neste estudo, verificou-se que em 15% dos lares portugueses não há livros nenhuns (Cf. Oliveira, 2002). Em Março de 2003, este estudo foi de novo realizado, e continuou ainda a verificar-se que em 13% dos lares portugueses não há livros nenhuns (Cf. <http://www.apel.pt>).

Delgado Gómez (1999) aponta ainda como motivo, para a rejeição das obras consideradas clássicas, o conceito de tempo vigente na sociedade actual, onde impera o fugaz, o instantâneo, incompatível com um ideal de leitura baseado na reflexão.

Na verdade, Magalhães e Alçada (1988) dão conta que os alunos, que mencionaram este tipo de obras, são crianças que, através das respostas ao inquérito, lhes permitiam admitir que já possuíam hábitos de leitura. Por outro lado, neste estudo, as autoras apuraram ainda que as obras, cuja leitura é abandonada a meio com maior frequência, são justamente as consideradas clássicas da literatura juvenil.

Ora cremos que estes dados podem também revelar não só o desinteresse dos jovens leitores por estas obras, mas também certamente as dificuldades com que se deparam na sua leitura.

Porém, apesar de tudo, notamos que há jovens que lêem e mencionam este género de obras, o que pode indiciar um trabalho de aproximação, desempenhado pelo professor, entre estas obras e os jovens leitores<sup>20</sup>.

Assim, cremos ser claro que, de um modo geral, as crianças e os jovens preferem ler ou livros de aventuras ou livros de banda desenhada<sup>21</sup>. A leitura de romances ou novelas parece surgir por influência directa da escola, o que não nos pode admirar, uma vez que a escola se apresenta como a grande promotora do livro (Léon, 1994; Cervera Borrás, 1992; González Alvarez, 2000).

---

<sup>20</sup> Magalhães e Alçada (1994), a propósito desta questão da leitura das obras clássicas pelos jovens, afirmam que há professores que desenvolvem, com muito êxito, um trabalho de pesquisa que auxilia os alunos a aproximarem-se deste género de obras. De facto, López Molina (2004) afirma que a leitura de obras clássicas não pode ser iniciada pelos alunos, sem que o professor tenha primeiramente levado a cabo um processo de aproximação entre essas obras e os seus alunos.

<sup>21</sup> Estas preferências das crianças e dos jovens por livros de aventuras e por livros de banda desenhada podem, de algum modo, justificar a elaboração de indicadores de leitura, que têm como tema aglutinador justamente a aventura ou que se dedicam à modalidade banda desenhada, indicando assim aos mais novos (e não só) títulos de livros dentro destas áreas, podendo desta maneira alargar o seu leque de escolhas e de leituras. Cf. Gomes (sd) ou Boléo (1991).

Aliás Gomes (1996) afirma que algumas actividades promovidas pela escola, designadamente a biblioteca de turma, e as modalidades de leitura, leitura orientada e leitura recreativa, podem levar os mais novos a solicitar aos pais, a compra de certas obras abordadas na aula.

Perante este quadro, onde determinados estudos vêm corroborar, de alguma forma, o que a sociedade comum já pressentia sobre as preferências das crianças e dos jovens, em relação à ocupação dos seus tempos livres e, de algum modo, em relação às suas eleições em termos de leituras, parece-nos importante tentar perceber que instituições contribuem para formar crianças leitoras e criar nelas hábitos de leitura, e que estratégias são utilizadas por essas instituições para esse fim.

### **3 – As instituições promotoras da leitura entre as crianças e os jovens: o papel da família e da escola**

A formação de crianças leitoras começa muito cedo, sendo a família a primeira instituição a promover e a colaborar nessa formação. Alguns estudos põem em evidência o papel desempenhado pela família da criança, na formação do gosto pela leitura e de hábitos de leitura.

Gómez del Manzano (1988) afirma que a família é o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse pela leitura. González Alvarez (2000) vai mais longe, ao asseverar que, sem o auxílio dos pais, são poucas as probabilidades de se desenvolver na criança uma atitude favorável em relação à leitura. Neste sentido, segundo Sousa e Gomes (1994) e Gomes (1996), um leitor forma-se desde o berço. Nestes primeiros anos de vida da criança, o livro deveria fazer parte do seu mundo, como mais um brinquedo ou como mais um jogo, fazendo a

criança descobertas sucessivas e enriquecedoras em redor do livro, com o auxílio dos adultos (Sousa e Gomes, 1994; González Alvarez, 2000).

Por outro lado, conjuntamente com esta forma de encarar o livro, enquanto objecto lúdico, deve ler-se para a criança e com a criança, todos os dias (González Alvarez, 2000), em qualquer momento do dia.

Segundo Marques (1993) ou González Alvarez (2000), a familiarização das crianças com a língua escrita deve ocorrer de forma positiva, em situações de leituras funcionais, como as que surgem no quotidiano da família (recados, listas de compras, instruções, receitas, entre outras) ou em situações de leitura recreativa.

Dentre estas salientamos, tal como Peças (1993) ou Sousa e Gomes (1994), a leitura antes de adormecer, que surge como um momento de intimidade, de exclusividade, de dádiva plena, para a criança<sup>22</sup>.

Aliás, González Alvarez (2000) salienta a importância não propriamente da leitura em si, mas dos momentos prazenteiros que se estabelecem entre o adulto e a criança, que lhes permitem, quanto a nós, entabular conversas e trocar experiências, sentindo a criança que aqueles momentos lhe são inteiramente dedicados.

Na verdade, igualmente Magalhães e Alçada (1988) colocam em evidência o clima afectivo extremamente agradável que se pode estabelecer entre a criança, o texto e o adulto, em redor da leitura. Este clima afectivo estabelece-se se entre a criança e o texto existir um adulto de permeio, que terá a função de ser o intérprete entre essa criança e esse texto.

Porém, estas autoras vão mesmo mais além, afirmando que esta função do adulto pode ser mais vasta e mais profunda, na medida em que, mais do que um intérprete, o adulto pode

---

<sup>22</sup> No corpus deste estudo, há narrativas que ilustram estas práticas (ler/contar histórias às crianças), mostrando a felicidade das crianças nestes momentos. Cf. Menéres (1989), «As formiguinhas» e «À beira do lume».

ser um intermediário afectivo, entre a criança e o texto, tornando deste modo o momento da leitura num momento de grande sensibilidade e de grande ternura.

Ora estes aspectos remetem-nos de alguma forma também para a questão do espaço e do tempo para a leitura. Tal como afirmam Magalhães e Alçada (1988), parece-nos indispensável que a criança tenha no seu dia à dia um espaço e um tempo reservados à leitura, pelo puro prazer da leitura.

Para Gómez del Manzano (1988), esta será uma tarefa dos pais, que deverão ter a preocupação de criar um ambiente adequado, para que a criança seja capaz de ir lendo num clima de valorização e de sossego.

Realmente, parece-nos que, como afirma González Alvarez (2000) ou Sobrino (2000), a família deve ser um modelo para as crianças, uma vez que é na família que se constróem os modelos básicos de conduta das pessoas.

Segundo Peças (1993:59), a família é o “nicho” fundamental para a construção da personalidade da criança e é a “matriz” de muitos dos seus comportamentos.

Deste modo, a família deve ser um modelo a vários níveis.

Assim, é importante que as crianças vejam e sintam a presença e o uso do livro (e das revistas e dos jornais, acrescentamos nós) em casa e percebam que esses materiais de leitura são mexidos e lidos (Bastos, 1992; González Alvarez, 2000). A criança deve ver os adultos que a rodeiam a ler (Santos, 2000)<sup>23</sup>.

Para além disso, a família deve promover e facilitar o contacto da criança com o livro e com outros materiais impressos, despertando nela o desejo e a curiosidade de ler e fazendo da leitura uma rotina de prazer (Sousa e Gomes, 1994).

---

<sup>23</sup> Santos (2000), no seu estudo, deu-se conta da importância que o ambiente sociofamiliar pode ter na promoção da leitura entre os mais novos. Assim, neste estudo, 20% dos alunos, que consideravam que tinham sido estimulados na infância para a leitura, afirmavam que este estímulo para a leitura tinha sido constituído pelo facto de verem os adultos lerem.

Segundo Santos (2000), os pais são um modelo com um papel decisivo, uma vez que se eles forem leitores regulares, facilmente conseguem persuadir os filhos a ler. Na verdade, a interiorização da ideia de que a leitura é uma actividade quotidiana e o crescimento da criança numa família que valoriza o livro, são aspectos que concorrem para que a criança possa ter uma maior tendência e uma maior motivação para a leitura (Gomes, 1996; Santos, 2000).

Neste sentido, Santos (2000) propõe um conjunto de estratégias, que a família pode implementar, a fim de promover junto das crianças o gosto pela leitura. Deste modo, uma das estratégias propostas visa proporcionar à criança a constituição da sua própria biblioteca, acompanhando-a a livrarias e a bibliotecas, auxiliando-a a escolher livros, que vão ao encontro dos seus interesses, e propiciando mesmo a aquisição desses livros<sup>24</sup>.

Na verdade, também Sobrino (2000) salienta a importância, para as crianças, de possuir uma biblioteca pessoal. A biblioteca pessoal permite à criança uma maior intimidade com os livros e convida-a à leitura e releitura dos seus livros preferidos, facilitada certamente pela presença destes na sua biblioteca.

Uma outra estratégia proposta por Santos (2000) visa o acompanhamento, por parte do adulto, da leitura das crianças, manifestando interesse pelas suas leituras, conversando com ela acerca das suas leituras, encorajando, elogiando e recompensando os progressos realizados.

O estímulo e o acompanhamento pela família da leitura das crianças acabam por ter implicações positivas, quando a criança inicia a aprendizagem formal da leitura na escola.

---

<sup>24</sup> Santos (2000), no seu estudo, apercebeu-se da extrema importância que a oferta de livros às crianças pode representar no estímulo para a leitura entre as mesmas. Neste estudo, cerca de 90% dos alunos que consideravam que tinham sido estimulados na infância para a leitura, afirmavam que este estímulo para a leitura tinha sido constituído pelo facto de lhes terem oferecido livros. Castro e Sousa (1998), de algum modo, perceberam também, no seu estudo, a importância que pode possivelmente representar a oferta de livros às crianças, numa futura atitude positiva para com a leitura. Assim, 77,4% dos estudantes afirmaram “gostar” ou “gostar muito” de receber a oferta de livros.

Assim, Marques (1993) assinala que inúmeros autores têm comprovado que as crianças que melhor lêem, no início da sua escolaridade, são as que possuem um ambiente familiar, onde a leitura e a escrita são actividades quotidianas.

Aliás, Sim-Sim e Ramalho (1993), no seu estudo, constataram que, de um modo geral, quanto maior era o número de livros que os estudantes tinham em casa, melhor era o seu desempenho em termos de leitura, demonstrando mais uma vez como é importante, para a formação de leitores, uma família que dá relevo ao livro e à leitura.

Por outro lado, a família, para além de favorecer o contacto da criança com o livro, deve estar atenta aos gostos das crianças. Segundo Wilkinson (2003) os pais, quando escolhem livros para os seus filhos, em geral estão mais preocupados com o facto destes irem ou não ao encontro dos interesses particulares das crianças, do que propriamente centrados em aspectos relacionados com a qualidade das obras.

De acordo com Magalhães e Alçada (1994), os pais não só autorizam a leitura recreativa dos seus filhos em qualquer altura, como também revelam interesse pelo conteúdo dos livros lidos pelos seus filhos, visto que dialogam com eles sobre este assunto, preocupando-se simultaneamente em comprar obras de qualidade.

O êxito do diálogo entre a criança, o livro e o adulto só é possível, se o adulto conhecer a literatura infantil actual, não querendo impor à criança obras que lhe terão agradado, mas que hoje podem não corresponder às expectativas das crianças (Gómez del Manzano, 1988; Magalhães e Alçada, 1994).

A família deve ainda colaborar activamente e assiduamente com a escola, nas actividades promovidas para estimular o gosto pela leitura, cooperando num trabalho que se quer conjunto (Balça e Costa, 2000). Para Gómez del Manzano (1988), o conhecimento dos objectivos e das actividades, realizadas pela criança na escola, é importante para que a família colabore na maturação da capacidade de leitura das crianças.



Por outro lado, a escola tem como função e pode ajudar a família na descoberta dos livros mais adequados ao nível etário e ao nível de competência leitora das crianças, levando os pais a adquiri-los e a lê-los em casa com os seus filhos (Balça e Costa, 2000; Sobrino, 2000).

A importância desta colaboração entre a família e a escola é sentida pelos professores e pelos pais. Segundo Magalhães e Alçada (1994), a maioria dos professores, inquiridos no seu estudo, deu grande importância ao apoio dado pelos pais às actividades relacionadas com a leitura, desenvolvidas na escola.

Por outro lado, ainda para Magalhães e Alçada (1994), os pais consideram que a escola tem um papel preponderante, na promoção entre os seus alunos do gosto pela leitura.

Na verdade, creio que podemos afirmar que o gosto de ler e a aquisição de hábitos de leitura, por parte das crianças, resultam de uma educação com início nos primeiros anos de vida, dentro do seu ambiente familiar. No entanto, segundo Santos (2000), a aquisição de hábitos de leitura é um processo contínuo, que começa na família, mas que deve ser reforçado na escola, ou seja, quanto a nós, deve ser reforçado assim que a criança faz a sua entrada na educação pré-escolar e ao longo de toda a sua escolaridade.

A outra instituição, responsável pela promoção do gosto pela leitura e pela formação de hábitos de leitura na criança, é a escola.

No estudo de Magalhães e Alçada (1988:22), quando as autoras respondem à questão “A escola: qual a sua responsabilidade?”, no afastamento das crianças da leitura, encontramos, na nossa perspectiva, duas missões atribuídas à escola e que se complementam: a primeira missão será promover a aprendizagem da leitura e a segunda será formar leitores.

A primeira missão atribuída à escola é pacífica e aceite pela sociedade em geral. Assim, segundo Dionísio (2000), leitura e escola mantêm laços muito fortes entre si, sobretudo porque é por acção da escola que os indivíduos aprendem a ler. A leitura é um

“produto” escolar, é uma habilidade adquirida, que envolve uma dimensão técnica, que a posiciona imediatamente ao nível da escola (Dionísio, 2000:41).

Para esta autora, a sociedade espera que a escola cumpra as expectativas sociais, relativamente às capacidades de leitura e às práticas de leitura dos cidadãos, aceitando que é importante saber ler e ler, e reconhecendo que a escola é o lugar privilegiado para a produção de leitores.

Já a segunda missão, atribuída à escola, é eventualmente menos conhecida, talvez porque mais moderna na escola e na sociedade em geral. Na verdade, segundo Magalhães e Alçada (1988), embora há já algum tempo muitos professores encaminhassem os alunos para a leitura, só recentemente se assinalou à escola o objectivo de formar leitores. A leitura recreativa, de lazer, passou então a ser vista na escola como uma aliada do estudo, concordando-se que representa um enriquecimento pessoal.

Os próprios professores consideram importante a sua actuação, para a aquisição do gosto pela leitura por parte dos seus alunos, e têm a preocupação em realizar com as suas turmas actividades, que promovam o gosto pela leitura (Magalhães e Alçada, 1994).

Por outro lado, notamos uma mudança actualmente na família em relação ao passado, uma vez que hoje uma percentagem elevada de pais autoriza a leitura recreativa em tempo de aulas, o que não sucedia antigamente (Magalhães e Alçada, 1994).

De facto, os próprios estudantes confirmam a importância da actuação dos professores e da família, na promoção do gosto pela leitura e no fomento de hábitos de leitura. Assim, Santos (2000), no seu estudo, apurou que os estudantes mais velhos afirmavam terem sido estimulados para a leitura, quando crianças, pela mãe, pelo pai e pelos professores.

De acordo com Dionísio (2000), a escola é o lugar privilegiado para a estruturação de uma comunidade leitora, cuja acção se estenderá para fora desta instituição, uma vez que, para muitas crianças, é o único lugar onde poderão tomar contacto com o livro e com a leitura.

Deste modo, a escola em geral e os professores em particular têm como missão (entre outras, claro) formar crianças leitoras, criando nelas o gosto pela leitura e simultaneamente fomentando a aquisição de hábitos de leitura.

No entanto, esta missão da escola em formar crianças leitoras começa mais cedo, no contexto do jardim de infância, uma vez que, de acordo com Azevedo e Rosa (2003), o pré-escolar é um momento altamente favorável, para suscitar junto das crianças a emergência de práticas de literacia.

Segundo Silva (1997), durante o período do pré-escolar, pretende-se que as crianças gradualmente tomem consciência das funções e das normas do código escrito e, principalmente, que tenham curiosidade em aprender mais sobre a leitura e sobre a escrita.

Assim, o educador de infância possui um papel marcante, na medida em que pode proporcionar a criação de contextos, que familiarizam a criança com o código escrito (Azevedo e Rosa, 2003), contribuindo deste modo para promover a emergência, nas crianças, da leitura e da escrita e para fomentar o gosto pelo livro, a curiosidade e o gosto pela leitura.

Aliás, segundo Debus (2003), a criança dos 0 aos 6 anos ainda não descodifica o código linguístico, mas faz-se leitora e apropria-se da leitura através da mediação do educador de infância.

Para a consecução com sucesso da missão de formar crianças leitoras, os educadores de infância e os professores desempenham vários papéis: um primeiro papel do professor é o papel de mediador (Herdeiro, 1980; Bastos, 1992; Cervera Borrás, 1992; Sobrino, 2000) entre a criança e o livro. Segundo Herdeiro (1980), é durante a fase de escolaridade que se desenvolvem os interesses e os hábitos de leitura na criança e no jovem. Por isso, a escola é o mais directo intermediário entre a criança e o livro, e da sua acção depende a dimensão que o acto de ler adquire para a criança e o carácter da relação que se estabelece entre esta e o livro.

O professor deverá ter, pois, o papel de um mediador informado (Bastos, 1992; Cervera Borrás, 1992), que é capaz de propor e de orientar leituras, de acordo com as capacidades e os interesses das crianças.

Um outro papel reservado ao professor é o papel de incentivador da leitura e do gosto pela leitura (Gomes, 1996; Magalhães e Alçada, 1988; 1994; Sobrino, 2000). Assim, os professores devem incentivar as crianças a lerem, nos seus tempos livres, os livros de que gostam, estimulando deste modo o gosto pela leitura. Os professores devem ainda, dentro da sala de aula, proporcionar aos alunos um encontro agradável com os livros, incentivando-os a ler.

Um terceiro papel do professor seria o papel de orientador (Herdeiro, 1980), das leituras das crianças. Para desempenhar com eficácia este papel, o professor tem de conhecer os interesses das crianças, tem de ter em conta as situações e os tipos de leitura, para que possa guiar as leituras dos alunos, de forma a que estas vão ao encontro do seu universo e conjuntamente criem novas solicitações, alargando o horizonte das crianças (Herdeiro, 1980).

Além dos já referidos, parece-nos que ainda podemos identificar um outro papel da escola e do professor, que será um papel formativo (Balça e Costa, 2000). Na verdade, cremos que o professor não poderá ir só ao encontro do gosto dos alunos, das suas preferências em termos de leitura, pois como afirma Cervera Borrás (1992), não é possível gostar daquilo que se ignora.

Ao professor cabe actuar de forma competente e mesmo inovadora, proporcionando às crianças, de acordo com o seu nível etário e com o seu nível de competência leitora, obras de diversos autores, de estilos diferentes, que abordem outros temas, ajudando-os a descobrir a multiplicidade que encerra o mundo do livro, da leitura e da literatura.

Na realidade, Magalhães e Alçada (1994) alertam para o facto de ser uma mais valia o conhecimento, que os professores (e os pais) possivelmente tenham, dos gostos e das

preferências das crianças. Este conhecimento permitirá aos adultos o diálogo com as crianças e a conseqüente orientação das suas leituras, sem agressões.

Segundo estas autoras, forçar as crianças a lerem obras de que não gostam ou proibir a leitura das obras que mais apreciam, representa um corte no diálogo entre o adulto e a criança, que pode dar origem ao afastamento da criança da leitura. O ponto de partida para despertar nas crianças o prazer da leitura seria então saber claramente quais os livros a que elas aderem espontaneamente e explorar esse gosto.

Realmente, também Bastos (1992) apresenta uma opinião semelhante, quando afirma que, para que exista entre a criança ou o jovem leitor e a realidade literária um encontro gratificante, é indispensável possibilitar-lhes o contacto com áreas da escrita relacionadas com os seus interesses e com as suas necessidades.

Para que o professor possa actuar de forma esclarecida, proporcionando entre o aluno e o livro uma relação comunicativa, pode ser relevante o seu conhecimento das etapas de desenvolvimento intelectual da criança e do jovem e as conseqüentes alterações das suas preferências literárias (Bastos, 1992).

Na mesma linha, para Santos (2000), uma condição fundamental para promover o gosto e o prazer pela leitura e para formar bons leitores é proporcionar às crianças e aos jovens o contacto com livros apropriados para a sua faixa etária, tendo sempre presente a relação entre as etapas de desenvolvimento da criança e do jovem e os seus interesses literários.

No entanto, não podemos deixar de reflectir sobre as observações de Sousa (1992), que recomendam alguma prudência em relação ao facto de pensarmos que apenas os textos contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura nos alunos. Para esta autora, mais importante do que os textos é a alteração do próprio contexto pedagógico da sala de aula, enquadrado por princípios de avaliação. A alteração deste contexto pedagógico permitirá que

os alunos leiam voluntariamente, com uma maior autonomia, o que implicará também uma maior autonomia na escolha das obras a ler.

Na verdade, segundo Dionísio (2000:44), a escola deve criar condições para proporcionar aos seus alunos experiências de leitura que não sejam “dolorosas”, ou seja, que os alunos não façam uma associação exclusiva entre o livro e o estudo com um carácter imposto. A escola deve assim proporcionar situações em que os encontros entre os alunos e os livros sejam “potencialmente mais felizes”, sejam em função das suas preferências.

Deste modo, a escola deve ser a intermediária entre a leitura, os livros e os seus alunos, e deve proporcionar aos estudantes um contacto com a leitura e com os livros, que não se revista do carácter negativo, que por vezes está presente no binómio leitura/tarefas escolares.

No entanto, achamos que Debus (2003:230) introduz um ponto inovador nesta relação entre a escola / professor, a criança, a leitura e os livros. Segundo esta autora, deve-se constituir “uma tríade produtiva e dialógica”, para que se substancie um trabalho efectivo com o texto literário. Esta “tríade produtiva e dialógica” representa três aspectos do trabalho do professor, que promovem o encontro da criança com a leitura literária, contribuindo naturalmente para a formação de crianças leitoras.

Assim, o professor tem que conhecer o repertório literário que as crianças já possuem, que trazem do espaço familiar para dentro da escola e, por outro lado, o professor deve comprometer-se em ampliar este repertório inicial das crianças. O aspecto inovador desta tríade cremos ser o facto de o professor encarar as crianças como autoras da sua própria produção literária. O professor terá então de desenvolver nas crianças a criatividade, para que se efective a construção de um novo repertório literário.

Desta forma, segundo Debus (2003), o ideal seria pensar a criança como receptora e produtora de cultura, isto é, a criança recebe a produção cultural produzida para ela, mas ela própria é também produtora de cultura.

Na verdade, cremos que estes papéis desempenhados pelo professor, na promoção do gosto pela leitura e no fomento dos hábitos de leitura dos alunos, são complementares. O professor deve ser um interlocutor competente e deve ousar na escolha e na aproximação dos livros à criança leitora.

O professor tem acima de tudo de estar informado sobre as criações literárias para as crianças e para os jovens e igualmente sobre o nível de competência leitora e sobre as preferências de leitura dos mais novos, para que possa cumprir com eficácia estes papéis.

Uma das estratégias propostas, para que o professor esteja atento e informado acerca dos gostos dos seus alunos, é levá-los periodicamente a uma livraria (Tonucci, 1989). Nestas visitas à livraria, o professor, através dos livros escolhidos pelos seus alunos, apercebe-se melhor das preferências de leitura dos mesmos. Por outro lado, estas visitas assíduas à livraria promovem nos alunos o hábito de as frequentar e de se interessarem pelas novidades editoriais, proporcionando-lhes uma outra visão sobre o mundo da leitura e dos livros<sup>25</sup>.

No entanto, parece que não basta ao professor estar informado sobre as mais recentes criações literárias ou sobre os gostos literários dos seus alunos, para promover o gosto pela leitura. Outro factor que terá algum peso na promoção do gosto pela leitura e na formação de hábitos de leitura nos alunos serão os hábitos de leitura e o gosto pela leitura do próprio professor.

---

<sup>25</sup> Na verdade, parece ser mesmo necessário o fomento da frequência de livrarias, junto dos estudantes. Castro e Sousa (1998), no seu estudo, constataram que mais de um terço dos estudantes afirmou que não costumava frequentar livrarias, e mais de 70% dos alunos do 3º ciclo do ensino básico declarou que “nunca” ou “apenas algumas vezes” iam às livrarias, para se manterem informados sobre as novidades publicadas. A frequência de livrarias pelos estudantes, acompanhados pelos professores, pelos pais ou sozinhos, é tão importante para a promoção do gosto pela leitura quanto Santos (2000) já referiu no seu estudo, mencionado anteriormente.

Em diversos estudos, inúmeros autores, quase de forma unânime, estabelecem uma relação forte entre o gosto pela leitura e os hábitos de leitura do docente com a promoção do gosto pela leitura e dos hábitos de leitura nos alunos.

Deste modo, Tonucci (1989) afirma que um professor, que não goste de ler, nunca poderá suscitar nos seus alunos o gosto pela leitura. Do mesmo modo, Magalhães e Alçada (1988), partilham opinião idêntica, afirmando que um professor que não goste de ler não conseguirá transmitir o gosto pela leitura aos seus alunos, uma vez que dificilmente se transmite um gosto que se não tem ou o entusiasmo por algo que não se pratica.

Segundo Sousa e Gomes (1994), é fundamental, para formar leitores, que o adulto sinta a leitura como algo de imprescindível, e que transmita às crianças e aos jovens o entusiasmo e o prazer que a leitura lhe proporciona. Para Gomes (1996), um adulto só transmite o gosto de ler, se tem enraizada a paixão pelos livros e se foi formado no sentido de saber comunicar essa paixão às crianças.

Do mesmo modo, Sobrino (2000) sublinha que as crianças só adquirem hábitos de leitura duradouros, se professores convictos e entusiastas pela leitura forem capazes de as contagiar com o gosto e o prazer pela leitura.

Assim, as estratégias propostas, para que o professor comunique aos seus alunos a sua predilecção pela leitura e pelos livros, estão relacionadas com a partilha de leituras entre o professor e os seus alunos.

Para Lage Fernández (1999a), a melhor estratégia para formar leitores é compartilhar leituras com os alunos, contagiando-os com o entusiasmo por aquilo que se lê. Neste sentido, Cortés Criado (2001) propõe como sendo uma estratégia evidente, para promover o gosto pela leitura, o simples facto dos alunos verem os professores lerem. Para este autor, quando o professor recomenda um livro aos seus alunos, o principal é que ele já tenha lido esse livro.



Mañà Terre (1996), de algum modo, sintetiza esta relação entre o professor, o aluno e a leitura, ao afirmar que se o professor ler e tiver uma ampla experiência leitora e, simultaneamente, conhecer bem a criança, conseguirá propor um livro que lhe desperte o desejo de ler.

Na verdade, Sobrino (2000) distingue, na actuação da escola, uma animação contínua da leitura de uma animação esporádica da leitura. Assim, uma animação contínua da leitura na escola é uma animação que se realiza de forma permanente, diária, sem praticamente nos apercebermos dela, criando um ambiente favorável ao encontro dos alunos com os livros.

A animação esporádica da leitura na escola é efectivada através de diversas práticas, que têm como objectivo promover o encontro dos alunos com os livros, estimular o gosto pela leitura, fomentando a aquisição de hábitos de leitura nos alunos.

No entanto, Sobrino (2000) alerta para o facto de, se não existir uma verdadeira animação contínua da leitura na escola, as práticas que constituem a animação esporádica da leitura revelam-se muito pouco eficazes, na conquista e na formação das crianças leitoras.

Dentre as inúmeras práticas para a animação da leitura esporádica na escola, gostaríamos de distinguir, porque talvez sejam mais comuns no quotidiano da prática pedagógica, a hora do conto e a leitura na sala de aula<sup>26</sup>.

A hora do conto, de um modo geral mais frequente na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, segundo Gomes (1996) apresenta dois objectivos, que concorrem para fomentar na criança o gosto pela leitura.

Assim, a hora do conto daria resposta à necessidade infantil de ouvir histórias - que segundo Albuquerque (2000a) é uma das maiores paixões das crianças -, proporcionando as

---

<sup>26</sup> Outras práticas de animação da leitura esporádica são promovidas pela escola, com o intuito de promover a leitura e o livro e de formar crianças leitoras, como por exemplo as feiras do livro, o encontro com escritores ou ilustradores, a visita à biblioteca escolar ou à biblioteca pública, a dinamização da biblioteca de turma. Cf. Magalhães e Alçada (1994) ou Gomes (1996).

---

condições para que estas de futuro venham a apreciar outras leituras. Por outro lado, a hora do conto estimula nas crianças a curiosidade pelo código escrito, pela leitura, criando nelas o desejo de aprender a ler.

Na verdade, Lage Fernández (1999a) e Veloso e Riscado (2002) salientam que a hora do conto favorece e implica um vínculo afectivo, entre o educador / professor, contadores de histórias, e as crianças. Ainda para Veloso (2002), é através da hora do conto que podemos cativar as crianças e estabelecer as cumplicidades para uma efectiva semiose literária.

Este vínculo emocional, esta partilha e esta interacção enriquecedoras, entre professor e crianças, propiciados pela hora do conto, contribuem então para o desenvolvimento do prazer de ler e para a formação de crianças leitoras<sup>27</sup>.

Outra prática para a animação da leitura esporádica é a leitura na sala de aula, quer do professor quer dos alunos. Se para Sousa (1992), a leitura é fundamentalmente um acto de natureza privada, há autores que consideram como sendo uma estratégia válida, para promover o gosto pela leitura entre os alunos, a leitura em voz alta.

Intimamente relacionada com a hora do conto surge-nos a leitura em voz alta do professor para os alunos. Tonucci (1989) e Cortés Criado (2001) salientam o valor afectivo desta leitura em voz alta para a criança, que escuta o adulto que lhe lê um livro, configurando-se estas ocasiões como momentos de atenção, de partilha e de enriquecimento interior para a criança.

Já Debus (2001; 2003) coloca a ênfase no valor linguístico e formativo da leitura em voz alta feita pelo professor. Para esta autora, a leitura em voz alta do professor permite aos

---

<sup>27</sup> Veloso (2001, 2002) critica fortemente, de um modo geral, a forma como a hora do conto é implementada na educação pré-escolar. Assim, se em muitos jardins de infância a hora do conto simplesmente não existe, noutros o contar histórias serve apenas para preencher tempos mortos ou partir para outras actividades, não havendo uma preparação prévia da hora do conto, o que não contribui para a promoção da leitura e do livro entre as crianças. Situação semelhante é apontada por Loiseau (1992), para a realidade francesa, que na sua obra apresenta ainda, com detalhe, as etapas da preparação da hora do conto pelo professor.

alunos aproximarem-se da norma culta da língua, tomarem contacto com um vocabulário rico e ampliarem as suas capacidades linguísticas.

Menos pacíficas são as considerações em redor da leitura em voz alta dos alunos, na sala de aula. Tonucci (1989) e Lage Fernández (1999a) só vêem sentido na leitura em voz alta dos alunos, na sala de aula, se esta for previamente trabalhada e se estiver relacionada com actividades como o teatro, como a leitura de poesia ou como a leitura de textos a turmas de alunos mais novos.

Para os alunos mais velhos, Cadório (2001) propõe, como uma estratégia eficaz, que sejam os próprios alunos a partilhar com os outros colegas as suas experiências de leitura, uma vez que pode ser estimulante para estes alunos perceberem que os colegas aderiram e gostaram de ler determinada obra.

Contudo, apesar de todas estas preocupações relacionadas com a formação de crianças leitoras, evidenciadas pela escola em geral e pelos professores em particular, há autores, como Peças (1993), Castanho (1997), Castro (1998) ou Sousa (2000) que afirmam que a escola, enquanto instituição, não promove a leitura, não forma crianças e jovens leitores.

Segundo Peças (1993:63), as práticas de leitura (e de escrita) na escola não contribuem para o desenvolvimento linguístico dos alunos e não concorrem para a formação de crianças leitoras, na medida em que o envolvimento de leitura que a escola proporciona aos seus alunos é “paupérrimo”, quer em qualidade quer em diversidade.

Para Castanho (1997), a escola não promove a leitura junto dos seus alunos, devido a determinados factores, como bibliotecas reservadas a espaços fechados e falta de bibliotecários qualificados ou a inexistência / escassez de diversos materiais de leitura, em locais de fácil acesso para os alunos.

Já Castro (1998) aponta como possíveis factores para a escola não promover leitores, a escolha dos textos para leitura, as dimensões textuais que são privilegiadas ou as orientações de leitura que são valorizadas.

Sousa (2000) afirma que, quer os textos quer as práticas de leitura, presentes na escola, não contribuem para formar crianças leitoras. Segundo esta autora, a escola reproduz uma comunidade de leitores, mas por obrigação, uma vez que na escola lê-se por necessidade, por imposição, mas não pelo prazer da leitura.

Parece-nos que vários factores poderão contribuir para que a escola não esteja a desempenhar em pleno a sua função de promover a leitura e de formar crianças leitoras. Assim, cremos que os factores, enunciados por Peças (1993), Castanho (1997), Castro (1998) ou Sousa (2000) se prendem, fundamentalmente, com as práticas de leitura na escola e com os recursos educativos, como sejam as bibliotecas escolares e os materiais de leitura, que a escola apresenta para leitura às crianças e aos jovens.

Na generalidade, a opinião dos alunos, e mesmo dos pais, sobre o papel desempenhado pela escola na promoção da leitura e na formação do gosto pela leitura é bastante crítica.

No que diz respeito à opinião dos pais, no estudo de Magalhães e Alçada (1994), estes têm apenas uma visão relativamente positiva, em relação ao trabalho realizado pela escola, no sentido de promover entre os seus alunos o gosto pela leitura.

Em relação à opinião dos alunos, no estudo de Santos (2000), um número ligeiramente superior de estudantes (58,3%) consideravam que a escola era um lugar onde se promovia o gosto pela leitura. No entanto, um largo número de alunos (cerca de 40%) apresentava uma opinião menos favorável, em relação ao papel desempenhado pela escola no fomento do gosto pela leitura.

Castro e Sousa (1998), no seu estudo, constataram que, à medida que iam avançando na escolaridade, os alunos avaliavam progressivamente, de modo negativo, o papel desempenhado pela escola na promoção da leitura entre os estudantes. Por outro lado, estes autores apuraram que 21,6% dos estudantes inquiridos não apresentam uma opinião concreta sobre o papel desempenhado pela escola na promoção da leitura, o que poderia ser um indicador acerca das intervenções que a escola promove nesta área.

Por outro lado, recordamos que em diversos estudos (Magalhães e Alçada, 1994; Castro e Sousa, 1998) se assinalava que à medida que a faixa etária dos alunos ia avançando, a leitura ia decrescendo como actividade preferida, para a ocupação dos seus tempos livres.

Assim, segundo Castro e Sousa (1998:136), haveria uma tendência para que os professores (e também os pais) considerassem que a formação de leitores estaria completa nos primeiros anos de escolaridade, não “entendendo que os alunos mais velhos são leitores em construção”. Deste modo, a escola não promoveria actividades relacionadas com a promoção da leitura, para os níveis mais adiantados de escolaridade, deixando de proporcionar o contacto entre os jovens leitores e materiais de leitura cativantes.

Este não entendimento por parte da escola, dos alunos mais velhos como sendo leitores a formar, parece-nos que começa logo muito cedo, no 1º ciclo do ensino básico. Gomes (1996) assinala que, no 1º ciclo do ensino básico, é comum assistir-se a um recuo no contacto com os livros e na sensibilização para a leitura, em relação às crianças que frequentaram a educação pré-escolar, que se manifesta designadamente na actividade de ouvir histórias.

Por outro lado, ainda segundo Gomes (1996), algumas práticas de leitura, adoptadas no 1º ciclo do ensino básico, não concorrem para formar nas crianças o gosto e o prazer pela leitura. Dentre estas práticas de leitura, destacam-se o encarar a leitura como uma actividade de decifração dos signos escritos e de oralização do texto, sem colocar no mesmo plano a

compreensão e a descoberta de linhas de sentido; o uso excessivo dos manuais escolares; e o raro recurso ao livro, quer como fonte de prazer quer como fonte de conhecimentos.

Do mesmo modo, Veloso (2001) assinala esta questão, quando afirma que, já no 1º ciclo do ensino básico, as práticas adoptadas são muito condicionadas pelos conteúdos dos programas, levando os professores a excluírem da sua prática pedagógica momentos de exclusiva fruição do texto, encarando-os como uma perda de tempo, o que certamente não contribuirá para a formação de crianças leitoras.

Por outro lado, como afirma Escarpit (1999), à medida que os alunos avançam no nível de escolaridade, vão abandonando as leituras infantis e nem sempre acedem de imediato às leituras adultas.

Segundo Escarpit (1999) e Sobrino (2000) é nesta fase que se perdem muitos leitores, uma vez que os alunos muitas vezes se limitam a ler (com dificuldade e com relutância, de acordo com Cadório (2001)) as obras obrigatórias, previstas nos programas, não sendo incentivados pela escola a lerem algo mais do que estas leituras impostas.

No entanto, segundo Escarpit (1999) e Cadório (2001), isto não significa que os alunos mais velhos não leiam e portanto que não se continuem a implementar estratégias que levem à manutenção do gosto pela leitura nesses mesmos alunos.

Esta perda de leitores deve-se ainda ao facto de, segundo Escarpit (1999) e Sobrino (2000), o professor desconhecer a literatura juvenil, pelo que não pode orientar as leituras dos seus alunos, iniciando-os simultaneamente na literatura clássica, por imposições programáticas, por vezes de modo forçado e com resultados negativos, não fornecendo uma ponte entre as leituras juvenis e as leituras adultas.

Segundo Cadório (2001), uma estratégia possível para estabelecer essa ponte entre as leituras dos alunos, sobretudo entre leituras programáticas impostas e leituras livres, pode ser

a mistura, na sala de aula, de obras do cânone literário instituído com obras de literatura juvenil, capazes de atrair os jovens.

Assim, talvez a escola possa propor materiais de leitura cativantes, aos seus alunos mais velhos, contribuindo não só para a manutenção de hábitos de leitura nos alunos, evitando a tal perda de leitores nestas faixas etárias, mas também propiciando condições para que se possa ganhar mais jovens para a leitura.

Apesar de todas as críticas apontadas ao desempenho da escola, na promoção da leitura e na formação de crianças leitoras, na realidade é na escola que muitas crianças tomam contacto pela primeira vez com o livro e é a escola o único lugar, onde poderão conviver com o livro e com a leitura.

Na verdade, como afirma Dionísio (2000), a escola é um lugar natural de formação de leitores. Segundo Santos (2000), o perfil do leitor actual deve configurar o perfil de um leitor polivalente. Um leitor polivalente é um leitor que está preparado para adoptar diferentes posturas de leitura, tendo em conta as situações de leitura, os tipos de texto e os objectivos a atingir. Um leitor polivalente é um leitor familiarizado com diversas formas de escrita.

Assim, sendo a escola um lugar natural de formação de leitores, cremos que as crianças leitoras a formar pela escola devem configurar o perfil de leitores polivalentes, leitores preparados para conviver com a linguagem escrita.

### **3.1 – A transversalidade da leitura e a especificidade da disciplina de Língua Portuguesa**

Na realidade, cremos que quando se atribui à escola e aos professores a tarefa de formar leitores, se pensa geralmente no professor de Língua Portuguesa, uma vez que a esta área curricular compete não só ensinar a ler, mas também formar leitores. No entanto, parece-

nos que a comunidade escolar tem igualmente um papel a desempenhar, na promoção da leitura junto das crianças e conseqüentemente na formação de leitores.

Assim, González Alvarez (2000) assevera que qualquer plano de promoção da leitura, implementado na escola, requer trabalho em equipa e implica todo o colectivo vinculado à escola. Neste sentido, Lage Fernández (1999a) salienta que transmitir o prazer de ler à criança deve ocupar toda a comunidade escolar por igual, uma vez que posteriormente toda a comunidade beneficiará com os resultados obtidos.

Na verdade, parece-nos que quanto mais a criança ler e quanto mais gostar de ler, mais facilmente terá sucesso em todas as disciplinas. Sim-Sim e Ramalho (1993), no seu estudo, apuraram que a uma maior frequência de leitura voluntária, por parte dos alunos, correspondia um melhor desempenho em termos de leitura.

Por outro lado, no seu estudo, Dionísio (2000:48) considera a leitura como um “facto transdisciplinar”, que ocupa grande parte do tempo lectivo e “para-lectivo”. Para esta autora, o sucesso escolar depende da leitura, uma vez que é através da leitura que a criança tem acesso ao saber e que se procede à avaliação da aquisição desse saber.

Do mesmo modo, Santos (2000), no seu estudo, chama a atenção para a importância da leitura na vida escolar, uma vez que ela é um dos instrumentos fundamentais de apropriação dos conhecimentos, das diversas disciplinas curriculares.

Neste sentido, Castanho (1997) afirma que todos os professores, dentro da sua especialidade, devem funcionar como bons modelos de leitura. Parece-nos que poderemos ir mais longe, e afirmarmos que todos os professores, independentemente da sua especialidade, devem ser bons modelos de leitura e contribuir para a formação de crianças leitoras, promovendo junto delas a leitura e o gosto pela leitura.



Aliás a transversalidade da língua portuguesa está prevista na legislação em vigor<sup>28</sup>, o que pode atestar as preocupações da sociedade em geral, com as questões da língua e da leitura.

No entanto, no seu estudo, Castanho (1997) chega à conclusão de que o princípio da transversalidade da língua portuguesa, designadamente no domínio da leitura, ainda está longe de ser aplicado em toda a sua acepção na escola; uma vez que os professores de um modo geral (sobretudo os professores de outras disciplinas que não a de Língua Portuguesa) não promovem o desenvolvimento da capacidade de ler nem a formação do gosto pela leitura nos seus alunos.

Porém estas questões não são de todo pacíficas, e Sousa et al. (2000), num estudo exploratório sobre as atitudes dos professores face à biblioteca escolar, apuraram que a maior parte dos docentes afirmou concordar ou concordar totalmente com o facto de todos os professores terem iguais responsabilidades na formação de alunos leitores, o que revela um entendimento da leitura como um domínio com um carácter de transversalidade no currículo escolar.

No entanto, Sousa et al. (2000), interpretando os dados do seu estudo, não hesitam em afirmar que, de um modo subtil, há um reconhecimento dos professores de que determinadas

---

<sup>28</sup> De facto, a transversalidade da língua portuguesa é consagrada na Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), que no artigo 47º, ponto 7, dispõe que “O ensino aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.” Do mesmo modo, o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, no artigo 9º, ponto 1, dispõe que o domínio da língua materna constitui uma formação transdisciplinar. As disposições deste mesmo Decreto-Lei, no artigo 9º, mas no ponto 3, parecem-nos um pouco mais audazes do que as disposições consagradas na Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, no artigo 47º, ponto 7, uma vez que neste Decreto-Lei se dispõe que todas as componentes curriculares dos ensino básico e secundário, não contribuem só, mas intervêm também no ensino-aprendizagem da língua materna. Mais recentemente, o Decreto-Lei nº 6, de 18 de Janeiro de 2001 dispõe, no seu artigo 6º, ponto 1, que a valorização da língua portuguesa constitui uma das formações transdisciplinares, no currículo nacional, no âmbito do ensino básico.

disciplinas têm um carácter mais especializado na formação de leitores, nomeadamente as disciplinas de Línguas.

Na verdade, cremos que podemos falar da especificidade da disciplina de Língua Portuguesa, no que respeita à formação de crianças leitoras.

Para Cadório (2001), ler é quase sinónimo de aula de Português, tendo esta disciplina o papel de um dos protagonistas na valorização dos hábitos de leitura dos alunos.

Segundo Dionísio (2000), devido ao objecto específico da disciplina de língua materna, ela configura-se como um lugar especializado de leitura, surgindo deste modo como a disciplina que possui uma maior responsabilidade na formação de leitores.

### **3.2 – O papel da biblioteca escolar na promoção da leitura**

Actualmente, a tendência aponta para a biblioteca escolar como sendo o centro de recursos multimédia da escola, onde marcam presença os materiais impressos, mas também os audiovisuais e os informáticos, suportes para a transmissão da informação, numa sociedade marcada pelas transformações tecnológicas e aberta para o futuro (Sobrino, 2000).

A biblioteca da escola é mais uma unidade da própria escola e deve constituir-se como um recurso básico do processo educativo, desempenhando um papel fulcral em diversos domínios como, entre outros, a aprendizagem da leitura, o fomento do prazer de ler ou a promoção de hábitos de leitura (Veiga *et al.*, 2001).

A biblioteca escolar é assim outra instituição que contribui para a formação de crianças e de jovens leitores.

Na verdade, o canto da leitura, a biblioteca de turma e a biblioteca da escola podem constituir-se como um espaço mais informal, onde se desenvolve a leitura.

Sobretudo na educação pré-escolar, mas também no 1º ciclo do ensino básico, em muitas salas está instalado o canto da leitura<sup>29</sup>, um espaço informal onde as crianças têm livre acesso aos materiais de leitura nele existentes e onde poderão adoptar posturas mais descontraídas, em relação à leitura.

O contacto com os livros no canto da leitura é algo livre e natural, uma vez que a arrumação, a organização e a dinamização periódica desse espaço deve ser feita pelas crianças e pelo educador de infância ou pelo professor, proporcionando deste modo às crianças não só o manipular livremente os livros como o fazer novas descobertas. Na verdade, no canto da leitura, as crianças apropriam-se dos livros (Jolibert, 1991), o que cremos ser um passo importante para a formação do gosto pelos livros e pela leitura.

Segundo Tonucci (1989), o canto da leitura evoluirá naturalmente para a biblioteca de turma. A biblioteca de turma tem como objectivos principais motivar os alunos para o gosto pela leitura, promovendo simultaneamente o seu sentido de responsabilidade (Silva *et al.*, 1993).

Esta biblioteca de turma é constituída por um conjunto de livros, que estão à disposição de uma turma, dentro da sala de aula dessa turma<sup>30</sup>, que podem ser provenientes da biblioteca da escola, que podem ser trazidos pelo professor e pelos alunos ou que podem ser adquiridos para a turma.

---

<sup>29</sup> Inúmeros autores, desde Tonucci (1989), passando por Jolibert (1991), Silva (2002b) ou Debus (2003), entre outros, destacam a organização do espaço do canto da leitura, que deve ser acolhedor, atractivo e permitir às crianças as mais diversas posturas, em relação à leitura. Debus (2003) propõe ainda formas, de algum modo originais, de apresentação e manipulação dos livros, no canto da leitura, denominando-as biblioteca ambulante e biblioteca suspensa, substituindo o suporte estantes por, por exemplo, envelopes de pano, entre outros.

<sup>30</sup> Apesar de nos documentos programáticos se referir concretamente que a existência de um armário e de uma sala fixa para a turma facilita sobremaneira a organização da biblioteca de turma (Cf. Silva *et al.*, 1993), as condições físicas da maioria das escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico não permite que as turmas tenham uma sala só para si, o que cremos dificulta a implementação da biblioteca de turma.

A organização e a dinamização da biblioteca da turma deve ser feita pelo professor e pelos alunos, numa verdadeira colaboração. Os livros devem circular livremente, entre os alunos da turma, o que permite o comentário e o diálogo sobre os mesmos entre todos os intervenientes, promovendo-se deste modo uma maior adesão ao livro e fomentando-se o gosto pela leitura. Naturalmente, o professor deverá reservar parte do tempo lectivo para que se possa dinamizar a biblioteca de turma.

Na realidade, embora possa existir, quer nos jardins de infância quer nas escolas do ensino básico, o canto da leitura e a biblioteca de turma, a escola conta com a biblioteca escolar<sup>31</sup>, como instituição promotora da leitura e do livro.

Para Lage Fernández (1999a), o desenvolvimento de boas bibliotecas escolares deverá constituir uma tarefa prioritária, uma vez que nelas se encontra o embrião da formação literária dos jovens e da consolidação dos seus hábitos de leitura. Igualmente Calixto (1996) afirma que é através das bibliotecas escolares que os jovens podem ganhar o gosto pela leitura e pelos livros, tornando a leitura um hábito quotidiano, que ocupa os seus tempos livres, de forma aprazível.

Assim, diversos estudos salientam a importância da existência, nas instituições escolares, da biblioteca escolar, já desde a educação pré-escolar.

---

<sup>31</sup> Na realidade, vários estudos constataam a quase inexistência de bibliotecas escolares, no 1º ciclo do ensino básico. Calixto (1996) afirma, sem especificar ciclos de ensino, que muitas escolas, construídas de novo na altura, não possuíam um espaço originariamente concebido para a biblioteca, o que revela certamente a pouca importância atribuída à biblioteca escolar, como instituição que contribui para a formação de leitores. Magalhães e Alçada (1994:116) afirmam que “O panorama é verdadeiramente desolador nas escolas primárias.”, no que se refere à existência de bibliotecas escolares. Segundo estas autoras, apenas 7,9% dos edifícios possuía biblioteca e 35,6% das escolas não tinham biblioteca, nem mesmo num espaço improvisado. Do mesmo modo, Silva (2002a) afirma que a grande maioria das escolas do 1º ciclo do ensino básico não possui biblioteca. Na verdade, numa entrevista dada a uma revista, inserida no jornal *Público* (Cf. *Público*, 11 de Outubro de 2003), a coordenadora do programa de rede de bibliotecas escolares afirmava que, em poucos anos, se pretendia instalar bibliotecas escolares em todas as escolas do 1º ciclo do ensino básico, o que certamente revela não só o atraso e as dificuldades, de diversa ordem, na implementação de bibliotecas escolares, neste ciclo de ensino, mas também a vontade política em colmatar esta grave situação.

Para Magalhães (2000:63), a implementação desde a pré-escola de um “espaço-biblioteca”<sup>32</sup> promove a acessibilidade ao livro e a outros documentos, fomentando o contacto quotidiano entre a criança e o material impresso.

Segundo Silva (2002b), a presença da biblioteca ao nível do pré-escolar revela-se importante, na medida em que o educador de infância deverá ter a preocupação não só de estruturar e organizar um espaço, mas sobretudo de trabalhar com as crianças o livro, tendo presente determinados objectivos nucleares. A longo prazo, estes objectivos são os de preparar a criança para a vida; a curto e médio prazo, estes objectivos visam preparar a criança para a escolaridade, motivando-as para a frequência das bibliotecas escolares, mas também das bibliotecas públicas.

Deste modo, Silva (2002a) preconiza mesmo que em cada escola do Pré-escolar se institua uma biblioteca escolar, na medida em que a educação pré-escolar é essencial para a formação das crianças, nomeadamente em relação à leitura e à criação de hábitos de frequência de bibliotecas.

Segundo Dionísio (2000), a biblioteca da escola é um dos mecanismos que participa na construção de leitores, uma vez que estas se constituem como um espaço aglutinador e estruturante, de uma comunidade que faz da leitura algo quotidiano.

Assim, Silva (2002a) refere que as bibliotecas escolares deverão, entre outras condições, enraizar o gosto pela leitura nos alunos, tendo em conta os seus interesses, as suas necessidades, proporcionando-lhe um atendimento que os oriente, os esclareça e os motive.

---

<sup>32</sup> Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, preconiza-se que o contacto com as bibliotecas pode começar já nestas idades, caso as crianças tenham a “ (...) oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de recreio e de cultura.”(p.72). Na verdade, gostaríamos de salientar a criação nalgumas bibliotecas da Rede Nacional de Leitura Pública da secção “Bebeteca”, destinada aos mais pequeninos, designadamente na biblioteca de Vendas Novas.

Igualmente Veiga *et al.* (2001) assinala, entre outros, como objectivos essenciais da biblioteca escolar, não só estimular o prazer de ler nos alunos, mas também levá-los a associar a leitura, o livro e a frequência da biblioteca à ocupação dos seus tempos livres.

No seu estudo, Sim-Sim e Ramalho (1993) concluíram que os recursos de leitura existentes na escola (biblioteca, sala de leitura para os alunos, e jornais ou revistas escolares) bem como a disponibilidade de livros e de revistas na comunidade, poderão ser factores determinantes nos hábitos de leitura dos alunos. Na verdade, este estudo revela que a existência e a extensão da biblioteca escolar são indicadores da disponibilidade da escola, para encorajar as crianças a ler.

Neste estudo, as autoras citadas chegaram ainda a outras conclusões, que evidenciam bem a importância da biblioteca escolar para a formação de crianças leitoras. Os resultados obtidos neste estudo demonstram que existe uma relação muito forte entre a dimensão da biblioteca da escola e o desempenho de leitura dos alunos. Assim, quanto maior é o número de livros existente na biblioteca da escola, mais elevado é o nível de desempenho de leitura dos alunos.

Na verdade, segundo Dionísio (2000), a biblioteca escolar apresenta também outros aspectos muito importantes para a formação das crianças leitoras. Realmente, as bibliotecas escolares podem criar condições para que a leitura se realize de forma mais autónoma, sem a mediação do adulto, na medida em que estamos perante um espaço mais descontraído do que o espaço da sala de aula, onde as crianças encontram ao seu alcance uma maior variedade de títulos para escolha, e onde há um entendimento da leitura, que se encontra liberto das imposições das tarefas escolares e dos princípios de avaliação.

De facto, segundo Sousa (1992), a leitura no espaço da sala de aula, porque mediada pelo professor (e alunos) e condicionada por um tempo imposto e por princípios de avaliação,

não se configura como um acto privado, onde predomina o ritmo individual, a interrogação e a dúvida, a intimidade que proporciona o prazer na leitura.

Deste modo, o espaço proporcionado para a leitura, pela biblioteca escolar, é tão mais importante quanto a leitura é muitas vezes uma experiência solitária, é um acto de natureza profundamente privada, através do qual se estabelece uma relação de diálogo íntimo e activo entre o texto e o leitor (Sousa, 1992).

Assim, se Veiga *et al.* (2001) realça que os alunos devem sentir a biblioteca escolar como um ambiente que lhes pertence, Silva (2002a:201) evidencia que nesse ambiente, os alunos devem ler “em liberdade”<sup>33</sup>.

De acordo com Lage Fernández (1999a:29), é necessário educar a criança “desde a biblioteca escolar até à biblioteca pública”, sendo esta última um complemento e um prolongamento da biblioteca escolar. Se os alunos adquirirem hábitos de frequência das bibliotecas escolares e públicas, uma vez finalizada a escolaridade obrigatória, poderão com mais facilidade manter os seus hábitos de leitura, uma vez que a biblioteca pública lhes oferece oportunidades de contacto com os livros e com a leitura.

De um modo geral, os professores estão conscientes e reconhecem a importância do papel da biblioteca escolar, na formação das crianças leitoras. De acordo com Magalhães e Alçada (1988:38), se um professor pretende estimular o gosto pela leitura e promover hábitos de leitura entre os seus alunos tem de, primeiramente, “pôr livros nas mãos dos alunos”.

Assim, Magalhães e Alçada (1994) dão conta das inúmeras actividades em redor da leitura<sup>34</sup>, promovidas pelos professores, com o objectivo de dinamizar a biblioteca da escola, atraindo certamente os alunos para este espaço e contribuindo para aumentar a sua frequência.

---

<sup>33</sup> Na verdade, a associação da leitura e do prazer da leitura à biblioteca e a promoção da leitura na biblioteca é uma preocupação que está patente, por exemplo, num indicador de leitura, que no título conjuga estas duas realidades (*Vamos ler! Vamos à biblioteca!*), afirmando-se no texto introdutório que ler é “uma viagem”, sendo o “cais de embarque” a biblioteca e rematando-se com a frase “Ah, como é bom ir à biblioteca!” (Soares, sd:1).

Sousa et al. (2000), num estudo exploratório sobre as atitudes dos professores face à biblioteca da escola, apuraram que a grande maioria dos professores acha que a biblioteca escolar é primordial na comunidade escolar, uma vez que ela apresenta-se como indispensável para a consecução dos objectivos educativos, tendo um papel fundamental na formação de crianças leitoras.

Por outro lado, em relação à promoção da frequência da biblioteca pelos alunos, Sousa et al. (2000) constataram que a grande maioria dos professores afirma planear actividades que envolvem a frequência da biblioteca por parte dos alunos, e mais de 90% destes professores assevera que aconselha os seus alunos a utilizar a biblioteca.

Na verdade, embora Sousa et al. (2000) tenham percebido que o recurso à biblioteca, promovido pelos professores, é mais uma actividade proposta e não tanto uma estratégia orientada por objectivos bem delineados, como desenvolver as capacidades de processamento de informação, concordamos com Silva (2002a), quando afirma que se os alunos forem bem recebidos, bem motivados, bem orientados e bem esclarecidos na biblioteca, regressarão outras vezes, enraizando o gosto pelos livros e pela leitura.

Apesar de todas as dificuldades apontadas, de diversa ordem, relativamente ao funcionamento das bibliotecas escolares<sup>34</sup>, Calixto (1996) afirma que alguns professores, responsáveis pelas bibliotecas escolares, trabalham com entusiasmo, na organização e dinamização deste espaço. No entanto, este autor não deixa de alertar para a necessidade de todos os professores incentivarem e encaminharem os alunos para a utilização da biblioteca, como uma actividade fundamental, e dos próprios professores se aperceberem da exigência absoluta de boas bibliotecas escolares.

---

<sup>34</sup> Limitamo-nos a enumerar algumas das actividades em redor da leitura, promovidas nas bibliotecas escolares, referidas por Magalhães e Alçada (1994:122): visitas guiadas a bibliotecas, clubes de leitura, jogos e concursos de leitura e escrita, feiras do livro, encontro com escritores, entre outras.

<sup>35</sup> Cf. Calixto (1996); Sousa, Rodrigues, Carvalho e Castro (2000); Sequeira, Sousa, Carvalho e Castro (2000); Silva (2002a).



Na realidade, diversos estudos constataram que, embora a importância do papel da biblioteca na formação de crianças leitoras seja reconhecido pelos professores, os alunos não frequentam tanto a biblioteca como seria desejável.

Aliás, Sousa et al. (2000) apuraram no seu estudo que apesar dos professores recomendarem a frequência da biblioteca aos seus alunos e planearem mesmo actividades que exigem a utilização da biblioteca, estes docentes desconhecem o posicionamento dos alunos face a estas recomendações e a estas práticas.

Assim, Magalhães e Alçada (1994) afirmam que a frequência das bibliotecas escolares ainda não se tornou um hábito para a maioria dos alunos, embora já um número significativo de alunos frequente este espaço.

Mais claros parecem-nos ser os dados apresentados pelo estudo de Castro e Sousa (1998). Este estudo refere que mais de metade dos estudantes inquiridos “nunca” ou “raramente” frequenta a biblioteca da escola e que 37% destes estudantes desconhecia que as bibliotecas emprestavam livros.

Igualmente Balça (2000), no estudo exploratório já referido anteriormente, constatou que os alunos inquiridos não liam na biblioteca (apenas 2% dos alunos afirmaram que liam na biblioteca). Este facto foi em parte justificado, tendo em conta a especificidade deste estudo, não só pelas condições oferecidas aos alunos pela própria escola, que condicionariam a frequência da biblioteca escolar, mas também pelas circunstâncias particulares da biblioteca pública da cidade.

Por outro lado, Castro e Sousa (1998) avançam ainda com dados relativos à requisição de livros nas bibliotecas, que descrevem como rara. Quando os estudantes referem esta prática de requisitar livros, ela está associada mais ao trabalho de sala de aula do que à leitura de lazer.

No estudo de Santos (2000), um largo número de alunos (53,3%) declararam que não costumavam requisitar ou consultar livros nas bibliotecas, o que leva a autora a concluir que para estes estudantes as bibliotecas não constituem um espaço de eleição, denotando principalmente a falta de hábitos de pesquisa.

Na realidade, esta prática de requisitar livros afigura-se como importante para o desempenho de leitura dos alunos. Sim-Sim e Ramalho (1993), no seu estudo, concluíram que parecia haver indicadores que apontavam para uma relação positiva entre o hábito de requisitar livros e o desempenho de leitura dos alunos.

Por outro lado, parece-nos ainda importante que a biblioteca escolar preveja e incentive a requisição de livros, para a leitura domiciliária. Segundo Magalhães e Alçada (1994), numa percentagem significativa de escolas, não estava prevista a leitura domiciliária.

Na verdade, esta realidade não parece ir ao encontro das preferências dos alunos, não permitindo uma melhor promoção dos seus hábitos de leitura. De um modo geral, os alunos preferem ler em casa, como podemos observar nos resultados obtidos nos estudos de Magalhães e Alçada (1994), onde os alunos declararam preferir ler em casa; de Castro e Sousa (1998), em que 92,6% dos alunos declaravam que costumavam principalmente ler em casa; ou de Balça (2000), onde 91% dos alunos afirmavam, também, que liam em casa.

A importância e o significado da leitura domiciliária são evidenciados no estudo de Sim-Sim e Ramalho (1993). Segundo o estudo destas autoras, parece poder afirmar-se que os alunos que dizem ler frequentemente em casa apresentam melhores resultados no desempenho de leitura dos que afirmam que não lêem ou lêem pouco.

Na verdade, o desenvolvimento e a dinamização das bibliotecas escolares são deveras importantes, para que a escola possa promover a leitura e possa formar crianças leitoras que, terminada a escolaridade obrigatória, mantêm os seus hábitos de leitura, frequentando e participando nas actividades promovidas pelas bibliotecas públicas.

## **CAPÍTULO II**

### **A PRESENÇA DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL NA ESCOLA E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS E DOS JOVENS**

## **CAPÍTULO II**

### **A presença da literatura infanto-juvenil na escola e a sua contribuição para a formação das crianças e dos jovens**

#### **1 – A presença da literatura infanto-juvenil nos programas escolares**

A escola, a biblioteca escolar, conjuntamente com a família, são de facto as instituições que, de um modo geral, concorrem para a formação de crianças e de jovens leitores, promovendo junto deles a leitura recreativa, a leitura gratuita, de prazer.

Estas instituições promovem, desde cedo, o contacto das crianças com os livros, mas também com outros registos de escrita, levando-as a perceber as diversas finalidades da leitura, contribuindo deste modo para a formação de crianças leitoras.

Creemos, no entanto, que as histórias assumem particular relevância na vida das crianças, nomeadamente até pela frequência com que estão presentes no seu quotidiano, quer através da família quer através do jardim de infância ou da escola.

Assim, a presença de narrativas de literatura infanto-juvenil nos programas escolares, pode de algum modo revelar uma maior ou menor sensibilidade, por parte das instâncias superiores, em relação à missão da escola de formar crianças leitoras, tendo em conta os reais interesses e vivências das crianças, mas também não abandonando as suas responsabilidades formativas.

Na verdade, se a escola tem como missão formar crianças leitoras, estas deverão ter ao seu alcance materiais de leitura de qualidade, nomeadamente a literatura infanto-juvenil, que encerra em si um forte potencial educativo, na medida em que concorre não só para a formação de crianças leitoras, mas também para a formação de cidadãos, que se querem cada vez mais conscientes e mais actuaentes, na sociedade dos nossos dias.

A preocupação da escola em fomentar o gosto pela leitura e os hábitos de leitura dos alunos pode também ser aferida, parece-nos, pelas disposições relacionadas com a leitura e com os materiais de leitura, designadamente com a literatura infanto-juvenil, presentes nos programas da área curricular de Língua Portuguesa, dos diversos ciclos de ensino. Assim, parece-nos que pode ser interessante analisar os programas da área curricular de Língua Portuguesa.

O primeiro programa que tivemos em conta foi as *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (1997), na medida em que as práticas de literacia, o gosto pela leitura e os hábitos de leitura começam a promover-se já nestas faixas etárias, não só na família, mas também no jardim de infância.

Segundo Gomes (1996) é insubstituível o papel dos educadores de infância no incentivo ao gosto de ler e na formação de crianças leitoras, especialmente se as crianças não tiverem a oportunidade de contactar, de forma regular e gratificante, com o livro, na família.

Gomes (1991) assegura ainda que se a criança não tomou contacto com o livro no seu meio familiar, a escola infantil e básica têm de ganhá-la para o prazer de ler, sob pena de a possibilidade de formar leitores ficar deveras comprometida.

Assim, nas orientações curriculares destinadas à educação pré-escolar, encontramos na área de conteúdo “Área de Expressão e Comunicação”, no “Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita”, algumas orientações sobre a leitura e o livro. Gostaríamos de salientar que as orientações apresentadas apontam para o contacto das crianças com o livro, considerando-se que é através do convívio com os livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética.

Neste sentido recomenda-se algum cuidado na selecção dos livros que se põem à disposição das crianças, devendo-se seguir dois critérios, o de estética literária e o de estética plástica.

Na realidade, para estas faixas etárias, o critério da estética literária parece-nos muito importante, mas o critério da estética plástica não o será menos, na medida em que os livros têm uma componente de ilustração muito grande, por vezes superior à componente textual. Deste modo, parecem-nos pertinentes as recomendações de Letria (1994a:42), quando acentua que o livro para crianças deve ser “(...)visualmente apelativo, materialmente apetecível, sedutor pela imagem, pela cor, pela linguagem.”.

Neste sentido, Veloso (2001) considera que a escolha de livros com imagens deve ser feita com muito rigor, uma vez que estas devem ter uma qualidade plástica, que permita às crianças uma verdadeira fruição estética, tendo sempre presente que a educação do gosto é uma aprendizagem progressiva, que deverá ter como base suportes de grande qualidade.

Nestas orientações curriculares podemos encontrar ainda notas sobre os materiais de leitura que devem estar ao alcance das crianças. Assim, a primeira referência é para a literatura infantil, quer em prosa quer em poesia. A chamada de atenção neste documento para a literatura infantil afigura-se-nos capital, para a promoção de uma educação literária, desde estas idades mais precoces. Consideram-se também indispensáveis outros materiais de leitura, como os livros informativos (dicionários e enciclopédias) e como os jornais e revistas<sup>36</sup>.

No entanto, não encontramos nestas orientações curriculares nenhuma selecção de títulos de literatura infantil, para estas faixas etárias, que pudesse de alguma forma orientar e auxiliar os educadores de infância na escolha das obras, que poderiam pôr ao alcance das crianças.

---

<sup>36</sup> Apesar das preocupações e das recomendações, presentes nestes documentos, Veloso (2001, 2002) considera o acervo bibliográfico dos jardins de infância, no que diz respeito aos livros, de um modo geral, pobre. O acervo bibliográfico dos jardins de infância, de uma maneira geral, raramente é actualizado com novidades interessantes, predominando o livro informativo e de actividades, em detrimento do livro de ficção ou do livro de poesia (Veloso, 2001, 2002).

Na verdade, parece-nos importante que existisse essa selecção de obras, uma vez que os indicadores de leitura não são de fácil obtenção, e que em poucas publicações<sup>37</sup> os educadores de infância podem ter acesso às novidades editoriais e à crítica especializada, sobre essas novidades.

No programa para o 1º ciclo do ensino básico já encontramos o domínio disciplinar de Língua Portuguesa. Nos objectivos gerais deste domínio preconiza-se que o aluno utilize a leitura, com diversas finalidades, não só como fonte de prazer e divertimento, mas também como fonte de informação, de aprendizagem e de enriquecimento da língua.

De algum modo, este objectivo geral dá continuidade às orientações previstas para a educação pré-escolar, uma vez que já aqui se recomendava que as crianças se fossem apercebendo das diferentes finalidades da leitura.

Por outro lado, neste programa do 1º ciclo do ensino básico faz-se apelo a que as situações de leitura estejam associadas a situações de prazer e de reforço da autoconfiança dos alunos.

Na verdade, cremos que neste programa a leitura tem um papel relevante para a construção das representações dos alunos, nomeadamente ao nível estético, cultural e lúdico, abrindo assim possibilidades para a promoção do gosto pela leitura e, conseqüentemente, para a formação de crianças leitoras.

Segundo Soares (1997:23), apela-se neste programa para a leitura, com diversas finalidades, dos mais variados registos escritos, nomeadamente da versão integral de “(...)

---

<sup>37</sup> No que aos educadores de infância diz respeito, a revista *Cadernos de Educação de Infância* tem uma rubrica intitulada “Fontes”, assinada por Maria Isabel Mendonça Soares, onde por vezes se abordam assuntos relacionados com a literatura infantil. De um modo geral, os docentes podem ainda encontrar algumas indicações, entrevistas ou artigos sobre autores de livros infanto-juvenis ou sobre livros infanto-juvenis em publicações como *O Professor*, *Jornal de Letras, Artes e Ideias* ou *Pais & Filhos*. Aliás, em Outubro de 2002, a revista *Pais & Filhos* publicou mesmo um artigo dedicado às questões da leitura e dos livros infanto-juvenis (Cf. *Pais & Filhos*, 2002).

livros, poemas, peças de teatro – de extensão e complexidade progressivamente alargadas, adequadas à idade, aos interesses e às competências dos alunos (...).”

No entanto, não encontramos no texto do programa, nos materiais de leitura aconselhados, nenhuma referência à literatura infanto-juvenil e, naturalmente, muito menos menções a títulos ou a autores destas obras, utilizando-se apenas termos como histórias, narrativas ou poemas<sup>38</sup>.

Por outro lado, Balça e Costa (2000) notam ainda, neste programa, a inexistência de uma ligação, no que diz respeito às produções do património literário oral, entre o domínio da comunicação oral e o domínio da leitura e da escrita, o que se afigura como surpreendente, na medida em que o recurso a versões escritas, nomeadamente a reescritas destinadas às crianças<sup>39</sup>, é uma realidade na abordagem destas produções do património literário oral.

Na verdade, parece-nos grave que, dentre os diversos materiais de leitura, o programa não mencione claramente a literatura infanto-juvenil. De facto, segundo Azevedo (2004:5), neste programa do 1º ciclo do ensino básico a literatura infantil é “alvo de uma visão extremamente redutora e empobrecedora” e “a compreensão da sua natureza ontológica e funcional não é considerada relevante”, pelo que a educação literária não surge neste documento programático com objectivos bem definidos.

Quanto à inexistência de algumas sugestões de leitura, de obras de literatura infanto-juvenil, mais uma vez cremos que o professor poderá estar menos apoiado na sua prática

---

<sup>38</sup> Segundo Veloso e Riscado (2002), o acervo bibliográfico das bibliotecas escolares do 1º ciclo do ensino básico enferma, de um modo geral, de várias dificuldades, sendo muitas vezes apenas depósitos de livros. Não podemos deixar aqui de referir os problemas, já apontados neste nosso estudo, em relação às bibliotecas escolares, das escolas do 1º ciclo do ensino básico, que naturalmente se reflectirão na existência nestas escolas de materiais de leitura, como os recomendados nos programas (Cf. O papel da biblioteca escolar na promoção da leitura).

<sup>39</sup> A título de exemplo, lembramos algumas colecções de reescritas de contos tradicionais, destinadas às crianças, como as de António Torrado “Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo” ou de Alice Vieira “Histórias Tradicionais Portuguesas”. Mais recentemente, em 2003, surgiu outra colecção de reescritas de contos tradicionais, destinadas às crianças, da autoria de Maria Teresa dos Santos Silva, intitulada “Contos do Arco da Velha”.



pedagógica, na medida em que não tem um ponto de partida, para poder propor leituras aos seus alunos.

Passando agora para o programa de Língua Portuguesa para o 2º ciclo do ensino básico, vemos que apresenta três modalidades de leitura: a leitura recreativa, a leitura orientada e a leitura para informação e estudo. Deste modo, procura-se contemplar algumas das diversas finalidades, que a leitura pode assumir em contexto escolar.

No entanto, notamos que neste programa há uma preocupação subjacente às três modalidades de leitura, nele presentes. Assim, a promoção do gosto pela leitura, o fomento do prazer de ler e conseqüentemente o estímulo para a aquisição de hábitos de leitura, entre os alunos, é uma constante no documento programático.

Na verdade, embora as orientações para a modalidade leitura orientada prevejam que esta se realize, prioritariamente, sobre as obras presentes no programa destinadas a esse fim, com a mediação do professor e com o objectivo de treinar os alunos na interpretação de textos, estas mesmas orientações não deixam de advertir que as actividades implementadas devem contribuir para aprofundar nos alunos o prazer pela leitura<sup>40</sup>.

Do mesmo modo, apesar de através da leitura para informação e estudo se pretender que os alunos se iniciem em métodos e técnicas de trabalho e de estudo, nos materiais de apoio aos programas de Silva *et al.* (1993:49) afirma-se que “De sublinhar que na faixa etária abrangida pelo 2º ciclo a leitura de obras de carácter informativo preenche também necessidades a nível de leitura recreativa.”, nomeadamente cremos a leitura de enciclopédias infantis e juvenis.

---

<sup>40</sup> Diversos autores apresentaram argumentos e opiniões, nem sempre pacíficos nem concordantes, sobre o facto destas actividades, que se desenrolam em redor dos textos, contribuírem para o fomento do gosto pela leitura e para a formação de crianças leitoras. Cf. Tonucci (1989), Sousa (1990), Diogo (1994), Aznar (1995), Rincón e Bonet (1997) ou Lage Fernández (1999a).

Através da modalidade leitura recreativa pretende-se que os alunos, em contacto com uma grande variedade de obras, aprofundem a sua relação afectiva com a leitura e retirem da leitura um prazer imediato. Assim, um dos objectivos propostos para a modalidade leitura recreativa é a criação de hábitos de leitura, entre os alunos, através de laços afectivos e sociais com o acto de ler. A leitura recreativa deve ser implementada na própria sala de aula e está intimamente ligada ao desenvolvimento da biblioteca de turma.

No programa de Língua Portuguesa do 2º ciclo do ensino básico já encontramos uma selecção de obras, quer de narrativa quer de poesia, para a modalidade de leitura orientada. Dentre as obras apresentadas, o professor deverá assegurar a leitura pelos alunos, durante o ano lectivo, de três a cinco narrativas e de um mínimo de doze poemas. Independentemente das orientações numéricas, que podem ser discutíveis, parece-nos seguramente mais importante a possibilidade, presente no programa, de se poder seleccionar obras que não constem desta lista, caso o perfil da turma assim o imponha. Neste sentido, o professor tem a possibilidade e a oportunidade de, mesmo na modalidade de leitura orientada, poder trabalhar, com os seus alunos, obras que vão mais ao encontro dos seus interesses e dos seus gostos, promovendo-se certamente o gosto e o prazer pela leitura.

No entanto, Sousa (1992), para além de acautelar para os condicionalismos impostos à leitura em contexto pedagógico, já mencionados anteriormente<sup>41</sup>, alerta também para o facto de as obras, ao entrarem em contexto pedagógico, sofrerem uma recontextualização, que pode desvalorizar, quer aos olhos do professor quer aos olhos dos alunos, a relação entre o texto e o leitor, que se poderia efectivar num contexto privado de leitura. Esta situação, se não for acautelada, pode possivelmente ser um obstáculo à promoção do gosto e do prazer pela leitura.

---

<sup>41</sup> Cf. As instituições promotoras da leitura entre as crianças e os jovens: o papel da família e da escola.

No que diz respeito às obras de literatura infanto-juvenil, apresentadas na selecção presente no programa, encontramos sobretudo obras de narrativa infanto-juvenil, quer de autores portugueses quer de autores universais, considerados clássicos.

Assim, para o 5º ano de escolaridade, as narrativas infanto-juvenis portuguesas, presentes nesta selecção, são representadas por autores mais antigos como Aquilino Ribeiro (Mestre Grilo Cantava e a Giganta Dormia, inserida na obra *Arca de Noé, III Classe*), António Sérgio (um conto, de cada uma das obras *Os Conselheiros do Califa* e *Na Terra e no Mar*) ou António Botto (recriações de um conto tradicional), e por autores mais contemporâneos como Sophia de Mello Breyner Andresen (*A Fada Oriana, A Floresta, A Menina do Mar*) ou António Torrado (recriações de um conto tradicional).

As narrativas infanto-juvenis universais são representadas por autores como Carlo Collodi (*As Aventuras de Pinóquio*), um conto (sem mais especificações) de Grimm ou de Perrault e uma fábula (sem mais especificações) de Esopo.

No que diz respeito à poesia infanto-juvenil, encontramos nesta lista de livros a obra de Eugénio de Andrade, *Aquela nuvem e outras* e referências a colectâneas infanto-juvenis, da responsabilidade de diversos autores, como, entre outros, Sophia de Mello Breyner Andresen, Maria Alberta Menéres ou Natércia Rocha.

Para o 6º ano de escolaridade, as narrativas infanto-juvenis portuguesas, presentes nesta selecção, são representadas por autores mais antigos como Aquilino Ribeiro (História do Burro com Rabo de Léguas e Meia, inserida na obra *Arca de Noé, III Classe*), António Sérgio (um conto da obra *Contos Gregos*), Jaime Cortesão (*O Romance das Ilhas Encantadas*), Alves Redol (*A Vida Mágica da Sementinha*) e por autores mais contemporâneos como Sophia de Mello Breyner Andresen (*O Rapaz de Bronze, A Árvore*) ou Maria Alberta Menéres (*Ulisses*).

As narrativas infanto-juvenis universais são representadas por autores como Hans Christian Andersen (um conto), Selma Lagerlof (um conto ou uma lenda) e La Fontaine (uma fábula). Para as obras de Daniel Defoe (*Robinson Crusoe*) e Jonathan Swift (*As Viagens de Gulliver*) são estabelecidas determinadas adaptações, designadamente de John Lang e de João de Barros, respectivamente. Para a obra de Raymond Bruckberger (*O Lobo Milagreiro*), é indicada a tradução de Jorge de Sena.

Em relação à poesia infanto-juvenil, encontramos novamente a mesma referência às colectâneas infanto-juvenis, já assinaladas para o 5º ano de escolaridade. Não podemos deixar de estranhar estas referências vagas a colectâneas de poesia infanto-juvenil. Se estas referências vagas poderão dar ao professor uma grande liberdade de escolha, por outro lado, para os docentes menos informados sobre a poesia infanto-juvenil<sup>42</sup>, constituem certamente um obstáculo a ultrapassar, no momento de selecção das obras.

Nos materiais de apoio aos programas de Silva *et al.* (1993), podemos encontrar ainda uma vasta lista de obras, que se configuram como as sugestões para a constituição de uma biblioteca de turma. Assim, esta vasta lista de obras constitui as sugestões para a modalidade leitura recreativa.

Esta lista é formada por diversos tipos de obras, sobretudo de autores portugueses, mas também de autores estrangeiros, escritas em diversas épocas. A lista de obras propostas não apresenta qualquer categorização, estando elaborada, por ordem alfabética, em relação ao título do livro. Em seguida, surge-nos o editor do livro e depois o autor do livro.

Creemos que esta falta de informações sobre as referências bibliográficas dos livros pode de algum modo criar dificuldades, quer ao professor quer aos alunos, na constituição da

---

<sup>42</sup> Sobre a poesia infanto-juvenil portuguesa, os educadores de infância e os professores têm à sua disposição para se informarem, entre outros, os trabalhos de Gomes (1993) ou de Pedro (2003a).

biblioteca de turma. Por outro lado, a falta de categorização das obras, presentes na lista, também pode constituir algum inconveniente, na implementação da biblioteca de turma.

Na verdade, a lista presente nos materiais de apoio junta sem qualquer critério, pelo menos aparente, e sem qualquer categorização, obras de autores portugueses e estrangeiros, obras mais antigas e obras contemporâneas, obras de várias modalidades literárias (narrativa e poesia), obras de banda desenhada, obras biográficas.

Em relação à literatura infanto-juvenil portuguesa, esta lista de livros apresenta um número significativo de obras de narrativa infanto-juvenil de autores como Ilse Losa, Alice Vieira, António Mota, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, António Torrado, José Jorge Letria, Luísa Dacosta, entre muitos outros.

No que diz respeito à poesia infanto-juvenil portuguesa, esta lista de livros apresenta algumas obras de poesia infanto-juvenil de autores como Matilde Rosa Araújo, Maria Alberta Menéres, Álvaro Magalhães, Luísa Ducla Soares, Natércia Rocha, entre outros.

Passando finalmente para o programa de Língua Portuguesa para o 3º ciclo do ensino básico vemos que apresenta, do mesmo modo, três modalidades de leitura: a leitura recreativa, a leitura orientada e a leitura para informação e estudo.

Segundo Sousa (1992), um dos objectivos que sobressai como um dos objectivos principais deste programa é aprofundar o gosto pessoal pela leitura, reconhecendo-se deste modo, nos documentos programáticos, uma concepção que coloca em relevo o gosto, como sendo algo fundamental para a leitura voluntária.

Apesar de, também neste programa, notarmos preocupações com a promoção do gosto pela leitura, com o fomento do prazer de ler e conseqüentemente com o estímulo para a aquisição de hábitos de leitura, entre os alunos, elas não se encontram subjacentes às três modalidades de leitura.

Na modalidade leitura orientada, as orientações programáticas assinalam, de novo, que as actividades implementadas, tendo em conta esta modalidade de leitura, devem concorrer para aprofundar nos alunos o prazer pela leitura.

Em relação à leitura para informação e estudo, não encontramos quer no programa quer nos materiais de apoio de Silva *et al.* (1993), referências que coloquem em evidência a relação entre esta modalidade de leitura e o seu possível contributo para a promoção do gosto e do prazer pela leitura.

As orientações para a modalidade leitura recreativa continuam a assinalar que esta deve ser implementada na própria sala de aula e está intimamente ligada ao desenvolvimento da biblioteca de turma.

Para a modalidade leitura orientada, o programa de Língua Portuguesa para o 3º ciclo do ensino básico, para cada ano de escolaridade, apresenta uma lista de obras. Igualmente, neste programa do 3º ciclo do ensino básico, se prevê a possibilidade de se poder seleccionar, para esta modalidade de leitura, obras que não constem desta lista, caso o perfil da turma o exija, podendo assim o professor trabalhar, com os seus alunos, obras que vão mais ao encontro dos seus gostos, promovendo-se certamente o gosto e o prazer pela leitura. Estas listas de livros, presentes no programa, são constituídas por obras de autores portugueses e estrangeiros, de diversas épocas, e por obras de narrativa, poesia e teatro. As obras de narrativa infanto-juvenil também estão presentes nestas listas, mas vão diminuindo à medida que avança o nível de escolaridade, designadamente no 9º ano de escolaridade.

Assim, para o 7º ano de escolaridade, as obras de narrativa infanto-juvenil indicadas são, entre outras, as obras de Agustina Bessa-Luís, *Dentes de Rato*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Ilse Losa, *O mundo em que vivi* e de Rudyard Kipling, *Lobos do mar*. Nesta lista surge ainda a adaptação de João de Barros, *A*

*Odisseia de Homero*, e a obra de teatro infanto-juvenil *À Beira do Lago dos Encantos*, de Maria Alberta Menéres.

Para o 8º ano de escolaridade, as obras de narrativa infanto-juvenil, presentes na lista, são, entre outras, *O Romance de Amadis*, de Afonso Lopes Vieira, *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá – Uma História de Amor*, de Jorge Amado, e as adaptações de António Sérgio, *História Trágico-Marítima* e de João de Barros, *Os Lusíadas de Luís de Camões*.

Já para o 9º ano de escolaridade, a lista de obras para a modalidade de leitura orientada apresenta as obras de narrativa infanto-juvenil *A Peregrinação de Fernão Mendes Pinto*, numa adaptação de Aquilino Ribeiro e *O Príncipezinho* de Antoine de Saint-Exupéry.

Os documentos programáticos assinalam ainda que algumas obras de narrativa infanto-juvenil (mas também outras) foram escolhidas em articulação com a disciplina de História.

As obras escolhidas, para o 7º ano de escolaridade, foram de Sophia de Mello Breyner Andresen, *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Ilse Losa, *O mundo em que vivi* e a adaptação de João de Barros, *A Odisseia de Homero*. Para o 8º ano de escolaridade, as obras escolhidas foram *O Romance de Amadis*, de Afonso Lopes Vieira e a adaptação de João de Barros, *Os Lusíadas de Luís de Camões*. Já para o 9º ano de escolaridade, a obra escolhida foi *A Peregrinação de Fernão Mendes Pinto* de Aquilino Ribeiro.

Na realidade, parece-nos que a articulação possível com a disciplina de História, proporcionada por estas obras inseridas na modalidade leitura orientada, pode porventura estar relacionada com a operacionalização, na prática pedagógica, da dimensão transversal da língua portuguesa, e designadamente do domínio da leitura, no currículo escolar.

No entanto, não nos parece despropositado pensar que esta articulação, proporcionada por estas obras, entre as disciplinas de Língua Portuguesa e de História, pode estar relacionada com a prática da pluridisciplinaridade entre estas disciplinas.

Aliás, para Cadório (2001), levar os alunos a descobrir diferentes tipos de livros e proporcionar a aproximação entre diversas disciplinas, através dos mesmos, pode ser aliciente e motivador para os alunos, conduzindo-os eventualmente a novas leituras.

Nos materiais de apoio aos programas de Silva *et al.* (1993), podemos encontrar também, para cada ano de escolaridade do 3º ciclo do ensino básico, uma lista de obras, que constitui as sugestões para a organização de uma biblioteca de turma. Assim, estas listas de obras configuram-se também como as sugestões para a modalidade leitura recreativa.

Estas listas são constituídas por diversos tipos de obras, quer de autores portugueses quer de autores estrangeiros, escritas em diversas épocas. As listas de obras propostas apresentam o título do livro, o autor do livro e em seguida, o tipo de livro, de acordo com uma categorização definida.

Deste modo, nestas listas de sugestões encontramos as categorias Aventuras, Biografia, Banda Desenhada, Divulgação Científica, Diário, Ficção Científica, Ficção Romanesca, Histórias Maravilhosas e Fantásticas, Histórico, Humorístico, Narrativa Épica, Narrativa de Viagens, Poesia, Policial, Teatro e Terror. No entanto, nem todas estas categorias de livros estão presentes em todos os anos de escolaridade.

De novo, para este ciclo de ensino, continuamos a notar a falta de informações sobre as referências bibliográficas dos livros, o que pode, reiteramos, de algum modo criar dificuldades, quer ao professor quer aos alunos, na constituição da biblioteca de turma. Em relação à categorização apresentada para as obras, presentes nas listas, independentemente de se concordar ou não com as designações propostas, cremos que elas auxiliam o professor e os alunos na catalogação e categorização dos livros, da biblioteca de turma.

Tal como constatámos anteriormente para a modalidade leitura orientada, também para a modalidade leitura recreativa encontramos obras de narrativa infanto-juvenil nestas listas, mas estas vão diminuindo à medida que avança o nível de escolaridade.



Assim, para o 7º ano de escolaridade podemos encontrar narrativas infanto-juvenis de Aquilino Ribeiro, Maria Rosa Colaço, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, Alice Vieira, Catarina da Fonseca, entre outros. Nesta lista estão também presentes narrativas infanto-juvenis de autores estrangeiros como Mark Twain, Lygia Bojunga Nunes ou Sue Townsend.

Para o 8º ano e para o 9º ano de escolaridade vão diminuindo claramente, nestas listas, as narrativas infanto-juvenis, sobretudo de autores portugueses, muito embora possamos encontrar obras de José Gomes Ferreira, de Selma Lagerlof ou de Sue Townsend<sup>43</sup>.

No que diz respeito a obras de poesia ou de teatro infanto-juvenis, elas não estão presentes nestas listas de livros.

Reflectindo um pouco sobre os dados que fomos apresentando, cremos que as orientações curriculares para o pré-escolar e os programas de Língua Portuguesa dos três ciclos do ensino básico valorizam a leitura, nas suas diversas finalidades, acentuando o papel que a escola pode desempenhar na promoção do gosto e do prazer na leitura e no estímulo para a aquisição de hábitos de leitura entre os alunos. De facto, notamos nestes documentos programáticos uma linha condutora, que aponta para o papel que a escola, já desde a educação pré-escolar, cumpre na formação de crianças leitoras, entendendo-se que a leitura é uma capacidade que se desenvolve e se aperfeiçoa ao longo da vida.

Por outro lado, esta atenção à formação de crianças leitoras é fortalecida pelo facto de se valorizar, nos documentos programáticos, a dimensão afectiva do acto de ler, que concorre

---

<sup>43</sup> Na verdade, para o 8º ano e para o 9º ano de escolaridade, para a modalidade leitura recreativa, encontramos nestas listas muito poucas indicações de obras de literatura infanto-juvenil portuguesas. Gostaríamos, de novo, de recordar as reflexões, já mencionadas anteriormente, de Escarpit (1999), de Sobrino (2000) e de Cadório (2001) sobre a perda de leitores, nestas faixas etárias, e sobre o desconhecimento dos professores de obras de literatura juvenil, o que quanto a nós pode de algum modo comprometer a conquista, a manutenção e a formação de jovens leitores. Este desconhecimento dos professores da literatura juvenil pode, em parte, dever-se a alguns factores, apontados por Pedro (2003b). Assim, segundo esta autora, faltam no nosso país estudos de cariz sociológico, que possam apurar que tipo de literatura os jovens efectivamente lêem. Por outro lado, não existem no nosso país estudos de conjunto, que caracterizem amplamente a grande quantidade de obras de literatura juvenil editadas (Pedro, 2003b).

para a atribuição de sentidos diversos às leituras efectuadas e promove a autonomia progressiva da criança leitora, que, gradualmente, de forma responsável, realizará escolhas em termos de leitura, cada vez mais conscientes e mais seguras.

De acordo com Cadório (2001:58), os programas de Língua Portuguesa do ensino básico apresentam mais livros, sendo estes encarados como “realidades integrais”, propõem novas metodologias e abordam claramente o gosto pela leitura.

Para a formação de crianças leitoras contribuirá do mesmo modo, possivelmente, as obras de literatura infanto-juvenil (e naturalmente também as outras), presentes nas diversas selecções, existentes nos programas.

Todas estas disposições, presentes nos documentos programáticos, visam, entre outras, atingir uma meta do currículo de Língua Portuguesa, para a educação básica, enunciada nas competências essenciais do *Curriculo Nacional do Ensino Básico*. Esta meta configura-se na formação de jovens, que sejam leitores, mas leitores fluentes e leitores críticos.

Embora os documentos para o pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico não apresentem nenhuma selecção de obras de literatura infanto-juvenil, o que certamente se configurará como uma dificuldade a uma verdadeira promoção da educação literária e acarretará algumas dificuldades ao professor na sua prática pedagógica, para o 2º e 3º ciclos do ensino básico já podemos encontrar nos programas algumas sugestões de obras de literatura infanto-juvenil.

De um modo geral, concebe-se nestes documentos programáticos que o contacto das crianças com o livro como um objecto e com uma grande diversidade de obras contribui de forma marcante para o enriquecimento dos seus horizontes cognitivos, a nível linguístico, literário, estético e cultural.

Na verdade, Mesquita (2002a) considera que o contacto das crianças com os livros contribui não só para as auxiliar na aprendizagem do mundo, mas também para formar o seu gosto e possibilitar-lhes escolhas, aspectos que serão fundamentais, mais tarde, na vida adulta.

Neste sentido, pensamos que os documentos para o pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico estão de algum modo empobrecidos, com a inexistência de sugestões de leitura para os alunos.

Por outro lado, no que diz respeito às obras para a modalidade leitura orientada, notamos nos programas do 2º ciclo do ensino básico, um predomínio de narrativas infanto-juvenis, pertencentes a autores portugueses menos contemporâneos, que publicaram as suas obras sensivelmente até ao início da década de 70 do século XX. De um modo geral, nos programas do 3º ciclo do ensino básico, notamos uma tendência semelhante.

As obras, pertencentes a autores da nova geração de escritores de literatura infanto-juvenil, que publicam sobretudo a partir do final da década de 70 do século XX, que corresponde à explosão da literatura infanto-juvenil portuguesa contemporânea (Cf. Albuquerque, 2003a), estão quase ausentes dos programas do ensino básico<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> De um modo geral, as obras de narrativa infanto-juvenil portuguesas, presentes nos programas de Língua Portuguesa do 2º ciclo do ensino básico, para a modalidade leitura orientada, foram publicadas nas décadas de 50/60 ou início da década de 70, do século XX. Do mesmo modo, a generalidade das obras de narrativa infanto-juvenil portuguesas, presentes nos programas de Língua Portuguesa do 3º ciclo do ensino básico, para a modalidade leitura orientada, foram publicadas entre as décadas de 30/60 do século XX. Como excepções podemos assinalar a obra *A Árvore*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, cuja primeira edição é de 1985, as recriações dos contos tradicionais de António Torrado, que começaram a ser publicadas na segunda metade da década de 70, do século XX ou a obra *Dentes de Rato*, de Agustina Bessa-Luís, cuja primeira edição é de 1987 (Cf. Gomes, 1998). Quanto às obras de teatro infanto-juvenil, estão praticamente ausentes destes programas do 2º e 3º ciclos do ensino básico, sendo a excepção constituída pela obra de Maria Alberta Menéres, *À Beira do Lago dos Encantos*, de 1988 (Cf. Gomes, 1998). Em relação à poesia infanto-juvenil, só presente nos programas do 2º ciclo do ensino básico, cremos que as colectâneas vagamente referidas talvez possam ser mais recentes, se pensarmos, apenas a título de exemplo, na colectânea de Natércia Rocha, *Verso aqui...Verso acolá*, de 1990 (Cf. Gomes, 1998).

De facto, partilhamos as considerações de Albuquerque (2003a), sobre o desajuste da predominância destas obras menos actuais nos manuais escolares e, acrescentamos nós, nos programas de Língua Portuguesa<sup>45</sup>.

Segundo esta autora, embora alguns destes textos apresentem um elevado nível de elaboração linguística e de correcção gramatical, não se revelam proveitosos para os alunos, uma vez que o léxico utilizado está repleto de expressões eruditas e de expressões em desuso. A descodificação lexical destes textos torna-se assim pouco funcional e não se transforma num necessário alargamento vocabular para os alunos.

De facto, para Albuquerque (2003a), os alunos revelam uma tão grande ignorância ao nível do vocabulário funcional, respeitante ao mundo em que estão inseridos, que não se justifica a presença de vocábulos, relacionada com áreas contextuais pouco utilizadas nos nossos dias.

Por outro lado, alguns destes textos estão tematicamente ligados a uma época que os alunos sentem como muito distante, sendo os elementos do contexto cultural encarados como antiquados e desajustados da realidade, em que os alunos estão inseridos.

Assim, segundo Albuquerque (2003a), tendo em conta que o envelhecimento do texto enquadrado na matriz literária da literatura infanto-juvenil é mais marcado do que em qualquer outra, apenas os escritores de literatura infanto-juvenil da nova geração cumprem os parâmetros de adequação fundamentais, para os alunos a que se dirigem.

Do mesmo modo, Veloso e Riscado (2002) consideram altamente discutível a selecção de obras para leitura orientada, presentes nos programas do 2º e 3º ciclos do ensino básico,

---

<sup>45</sup> Embora as considerações de Albuquerque (2003a) se prendam com a presença destas obras nos manuais escolares do 3º ano e do 4º ano de escolaridade, parecem-nos ainda pertinentes para os outros anos de escolaridade, sobretudo se pensarmos que nos programas de Língua Portuguesa do 2º e do 3º ciclos do ensino básico também se pretende estimular o gosto pela leitura e fomentar a aquisição de hábitos de leitura entre as crianças. Por outro lado, não podemos ignorar nem esquecer a perda de leitores, à medida que avança a faixa etária e o nível de escolaridade das crianças, revelada em muitos estudos, situação que deve ser invertida, naturalmente.

levantado dúvidas quanto à exequibilidade de estratégias que possibilitem uma adesão afectiva da criança ao livro e à leitura.

Assim, as listas de obras de literatura infanto-juvenil, presentes nos programas do 2º e 3º ciclos do ensino básico, poderiam estar mais completas, com sugestões de leitura mais actualizadas<sup>46</sup>, dando uma maior ênfase ao texto poético e ao texto teatral. No entanto, estas listas, quanto a nós, sobretudo as destinadas à modalidade leitura recreativa, devem ser encaradas pelo professor como um ponto de orientação, como um ponto de partida, para a sua prática pedagógica.

## **2 - A presença da literatura infanto-juvenil na sala de aula**

Na verdade, para além da literatura infanto-juvenil já se encontrar nos programas de Língua Portuguesa, em vários ciclos de ensino, também já podemos perceber a sua entrada dentro da sala de aula, quer através dos manuais escolares quer através das próprias obras de literatura infanto-juvenil, levadas tanto pelos professores como pelos alunos.

A escola, provavelmente, nem sempre se tem preocupado com os tipos de textos, que são utilizados para leitura, pelos alunos. Porém, através de diversos estudos, parece-nos que podemos constatar que, progressivamente, a literatura infanto-juvenil tem feito a sua entrada

---

<sup>46</sup> Embora estes documentos programáticos datem do início dos anos 90 do século XX, com excepção das orientações curriculares para o pré-escolar, que datam já da segunda metade da década de 90 do século XX, não podemos esquecer que sensivelmente na década de 80 do século XX se deu um *boom* na produção literária para crianças em Portugal (Cf. Gomes, 1998), que os programas escolares de modo algum documentam.

na sala de aula, respondendo-se assim aos apelos, que já vinham sendo feitos, desde há muitos anos a esta parte<sup>47</sup>.

Alguns estudos procuraram perceber que materiais de leitura são fornecidos e lidos pelos alunos, na sala de aula, em diversos ciclos de ensino. Por outro lado, nestes estudos houve também o cuidado em perceber se esses textos facultados e lidos pelos alunos, na sala de aula, seriam os mais adequados para promover o gosto pela leitura e para promover a formação de crianças leitoras.

Assim, notamos que as grandes preocupações, reveladas nestes estudos, se situam por um lado na excessiva utilização do manual escolar na sala de aula, no tipo de textos que compõe esse manual escolar e na sua adequação à criança, e por outro lado nos distintos materiais de leitura, que poderão estar presentes na sala de aula.

Deste modo, Herdeiro (1980) assevera que a leitura em sala de aula de textos curtos, inseridos numa antologia, que poucas vezes constituem o ponto de partida de um percurso através de obras, num livro que acompanha o aluno todo o ano, não é o melhor processo para promover nas crianças o interesse pelo livro e o prazer de ler.

Opinião semelhante apresenta Tonucci (1989), ao afirmar que o manual escolar não concorre para que as crianças e os jovens entendam a leitura como uma experiência cultural bela, não contribuindo deste modo para o fomento do gosto pela leitura. Para este autor, o manual escolar afasta as crianças e os jovens dos livros, permite que as crianças aprendam a ler sem livros, dando-lhes a falsa noção, através dos excertos textuais, de que leram muitas obras de muitos autores, e de que as leituras são sempre breves e apaixonantes.

Por isso mesmo, Cadório (2001), tendo como referência os alunos do ensino secundário, aponta como uma estratégia válida, para o fomento do gosto pela leitura, a leitura

---

<sup>47</sup> Já em 1968, Matilde Rosa Araújo, numa entrevista, chamava a atenção para a importância e para o lugar que a literatura juvenil deveria ocupar na escola. Cf. Herdeiro (1980).

de obras na íntegra, uma vez que ela proporciona aos alunos uma maior identificação com as situações narradas e uma visão coerente da globalidade da obra.

Por isso mesmo também, Bastos (1992) afirma que a diversificação das fontes de leitura na escola possibilitará um desenvolvimento das competências de leitura dos alunos e, simultaneamente, permitirá o desenvolvimento do gosto pelo manuseamento e pela posse do livro.

Neste sentido, Magnani (1989) considera importante que os alunos tragam as suas leituras preferidas (seja literatura seja banda desenhada) para dentro da sala de aula, uma vez que estas seriam um ponto de partida para a reflexão, a análise e a comparação com outros textos. À medida que o professor e os alunos conseguem perceber porque gostam de determinados textos, abre-se um caminho para o crescimento e para o alargamento de novos horizontes.

Na mesma linha, Aznar (1995) considera fundamental que os alunos tragam para a sala de aula os seus livros preferidos, que integrarão uma lista de sugestões de livros para leitura, apresentada pelo professor. Os livros trazidos pelos alunos, para a sala de aula, têm exactamente a mesma importância que os livros sugeridos pelo professor, sendo a presença de obras de literatura juvenil não só indispensável, como também recomendável.

No entanto, nalguns estudos constata-se que, apesar destas considerações sobre a utilização do manual escolar e sobre a diversificação dos materiais de leitura na sala de aula, a escola, de algum modo, ainda não promove a introdução no seu seio de diversos materiais de leitura.

Num estudo, ao nível do 2º ciclo do ensino básico, Castanho (1997) apurou que, na aula de Português (e também noutras disciplinas), o manual escolar ocupava a primazia como material de leitura na sala de aula. Menos utilizados eram outros materiais de leitura, como enciclopédias, revistas, jornais, banda desenhada, livros informativos ou obras de literatura

infanto-juvenil, que se ficavam por um modesto sétimo lugar, na escala estabelecida pela autora.

Esta supremacia da utilização do manual, em qualquer das disciplinas observadas, segundo Castanho (1997), contraria amplamente os resultados de inúmeras investigações, que apontam para a necessidade de valorizar o texto como um todo organizado, em prejuízo de excertos textuais descontextualizados, que estão presentes nos manuais.

Assim, para esta autora, é pertinente colocar a questão de como é que a escola pretende promover o gosto pela leitura nos alunos, se utiliza como principais materiais de leitura o manual escolar, testes, registos feitos no quadro e fotocópias, afirmando mesmo que este é o caminho mais fácil para afastar os alunos do prazer de ler.

Trindade (1997), num estudo efectuado ao nível do 1º ciclo do ensino básico, nomeadamente em manuais escolares, constatou que estes apresentavam, de uma maneira geral, textos pouco interessantes e pouco apelativos, onde o papel da fantasia era quase anulado pela imposição da realidade. Assim, para esta autora, os textos escolares não oferecem à criança respostas para os seus interesses, primeiro porque obedecem a esquemas rígidos e depois porque apresentam mensagens com pouco significado, o que os torna, aos olhos das crianças, pouco atractivos.

Assim, parece que ainda, de algum modo, a escola não oferece aos alunos materiais de leitura atraentes, que os possam cativar e promover o gosto pela leitura. Notamos que ainda se utilizam, como materiais de leitura preferenciais, o manual escolar, as fotocópias e, para além disso, alguns manuais escolares apresentam textos que não despertam a atenção nem estimulam o gosto pela leitura nos alunos.

No entanto, esta situação não é completamente linear, visto que alguns estudos constataam que a literatura infanto-juvenil marca a sua presença na sala de aula, nomeadamente através dos manuais escolares, demonstrando uma progressiva e clara abertura



da escola a outros textos, procurando certamente ir ao encontro dos alunos e contribuindo para a formação de crianças leitoras.

Assim, Albuquerque (2003a), num estudo sobre o texto narrativo nos manuais escolares do 1º ciclo do ensino básico, designadamente nos manuais escolares do 3º ano e do 4º ano de escolaridade, apurou que dos cerca de dois terços de textos narrativos, presentes nesses manuais, cerca de metade eram textos narrativos literários, encontrando-se entre estes textos de literatura infanto-juvenil.

Sousa (2000), no seu estudo sobre manuais escolares de Língua Portuguesa, do 1º e do 2º ciclo do ensino básico, apurou que os textos presentes nesses manuais são maioritariamente textos que se situam sob a alçada da literatura infanto-juvenil<sup>48</sup>.

Do mesmo modo, Dionísio (2000), no seu estudo sobre manuais escolares de Português do 7º ano de escolaridade, demonstra que nestes manuais podemos encontrar a presença de textos de autores de literatura juvenil, concluindo sobre a abertura da aula de Português à literatura juvenil actual.

---

<sup>48</sup> O estudo de Trindade (1997), sobre alguns manuais escolares, do 3º ano de escolaridade, apresentava como conclusões a quase inexistência nesses manuais de contos, sendo os textos desses manuais considerados pouco interessantes e pouco apelativos. Estes dados são diferentes dos apresentados no estudo de Sousa (2000) ou de Albuquerque (2003a). Porém, este facto pode dever-se à dimensão da amostra de manuais escolares em estudo, muito maior no estudo de Sousa (2000). Outro factor que pode influenciar estes resultados pode ser o facto de Trindade (1997) ter analisado só manuais escolares do 3º ano de escolaridade, enquanto Sousa (2000) analisou manuais desde o 3º ao 6º ano de escolaridade e Albuquerque (2003a) analisou manuais do 3º ano e do 4º ano de escolaridade. Outro aspecto, que pode ter alguma influência nos resultados apresentados nestes estudos, é a data da sua realização. Assim se o estudo de Trindade é de 1997, o estudo de Sousa é já do ano 2000 e o de Albuquerque do ano de 2003. Por consequência, como os estudos foram realizados em diversas datas, talvez possamos notar uma evolução no sentido positivo, no que diz respeito à presença da literatura infanto-juvenil nos manuais escolares, do 1º e 2º ciclos do ensino básico. Por outro lado, apesar desta eventual presença em maior número da literatura infanto-juvenil nos manuais escolares, não podemos ignorar as reflexões de Albuquerque (2003a), já mencionadas, sobre a actualidade e as características desses textos e a sua real contribuição para o fomento do gosto pela leitura nos alunos. Quanto à actualidade destes textos presentes nos manuais escolares, Albuquerque (2003a) e Sousa (2000) não apresentam uma opinião totalmente coincidente, o que pode naturalmente, mais uma vez, prender-se com a amostra de manuais escolares estudada. Na verdade, se estes estudos demonstram que a literatura infanto-juvenil entrou claramente nos manuais escolares, e por extensão na sala de aula, eles patenteiam também que serão necessários, certamente, estudos mais profundos sobre a actualidade e as características desses textos, no sentido de se perceber quais são os mais adequados para contribuir para a formação de crianças leitoras.

Aliás, neste estudo, a autora apurou que os manuais apresentam também autores de literatura juvenil, que não estão previstos nos programas de Língua Portuguesa, o que seria um sinal de novidade nas concepções sobre o texto, a leitura e sobre a literatura, que estaria ao serviço dos propósitos educativos da escola.

Por outro lado, creio que talvez possamos falar da legitimação da literatura infanto-juvenil no cânone escolar, o que em certa medida atesta o reconhecimento da importância da literatura infanto-juvenil na formação de crianças leitoras. Dionísio (2000) afirma que no cânone escolar começam a surgir claramente autores de literatura infanto-juvenil.

De facto, diversos estudos salientam não só a entrada na sala de aula da literatura infanto-juvenil, mas também as mais valias que esta pode trazer aos alunos, em termos de motivação para a aprendizagem da leitura e para a aquisição do gosto pela leitura.

Realmente, quando se pensa na formação de leitores, no ensino básico, acentua-se o valor da literatura infanto-juvenil, uma vez que se tem de ter em atenção a qualidade dos materiais de leitura, utilizados justamente para formar crianças leitoras (Sousa, 2000).

Assim, Albuquerque (2000a), no seu estudo, constatou que os contos tradicionais já tinham feito a sua entrada na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, indo ao encontro de uma das maiores paixões das crianças, nestas faixas etárias, que é a de ouvir histórias.

De facto, segundo Trindade (1997), os contos permitem levar os alunos (nomeadamente os da faixa etária, que frequentam o 1º ciclo do ensino básico) até ao mundo da fantasia, tornando a leitura na sala de aula numa tarefa apelativa, divertida e prazenteira.

Magalhães e Alçada (1994) dão conta da entrada na sala de aula dos livros de aventuras. Segundo estas autoras, a partir do momento em que a escola decidiu trabalhar com os alunos livros de aventuras, conseguiu ganhar muitos leitores, uma vez que os alunos, como

sentiam prazer com a leitura que faziam na sala de aula, acabavam por despertar para os livros em geral.

Para Herdeiro (1980), as obras de literatura infanto-juvenil devem estar presentes na sala de aula, uma vez que estas obras são o suporte excepcional para motivar realmente os alunos para a leitura. Esta motivação, que as obras de literatura infanto-juvenil podem proporcionar aos alunos, deve-se à variedade e à novidade que permitem introduzir no material de leitura, à curiosidade que o enredo vai despertar nos alunos e à possibilidade destes se identificarem com as personagens da obra em questão.

Opinião semelhante apresentam Bordini e Aguiar (1993), para quem a literatura infanto-juvenil fornece aos alunos textos, com os quais eles facilmente se identificam, devido a diversos factores como a linguagem, o ambiente, as características das personagens, os problemas apresentados. Na verdade, esta familiaridade do aluno com o texto gera uma predisposição para a leitura, facilitando o desencadeamento do acto de ler.

Para além de as obras de literatura infanto-juvenil permitirem uma identificação entre os textos e os alunos, Zilberman (1987) apresenta ainda outros motivos para a presença destas obras na sala de aula. A utilização de textos de literatura infantil na sala de aula promoveria o alargamento dos horizontes cognitivos do aluno, uma vez que propiciaria o questionamento dos valores vigentes na sociedade.

As obras de literatura infanto-juvenil surgem assim como matéria de trabalho educativo, possibilitando aos alunos uma experiência literária, que é conjuntamente tranquilizadora, uma vez que existirá uma maior proximidade linguística entre o texto literário e o aluno que o lê (Bastos, 1992).

Deste modo, há uma clara chamada de atenção, sobre a importância, para os alunos, do contacto na escola e na sala de aula, desde o mais cedo possível, com a literatura infanto-juvenil. O contacto precoce das crianças com a literatura infanto-juvenil vai influenciar de

forma positiva a aprendizagem da leitura e a formação de crianças leitoras, que, progressivamente, à medida que avançam na escolaridade, irão acedendo à literatura para adultos.

A sala de aula apresenta-se assim como um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura e para o intercâmbio de uma cultura literária, pelo que a presença, neste espaço, da literatura infantil não pode ser ignorada (Zilberman, 1987).

Na verdade, parece-nos que, para algumas crianças, à semelhança do que acontece com a leitura e com o livro de um modo geral, a sala de aula é o primeiro e é o único espaço, onde podem tomar contacto com a literatura infanto-juvenil.

### **3 – A importância da literatura infanto-juvenil para a formação das crianças e dos jovens**

A literatura infanto-juvenil, cremos, assume um papel considerável na formação das crianças leitoras, desde as faixas etárias mais novas. Na verdade, parece-nos que podemos afirmar que a literatura infanto-juvenil tem uma função formativa e educativa, reconhecida pelos mais diversos estudos.

Assim, um primeiro aspecto a destacar é o facto da literatura infanto-juvenil contribuir para o progressivo aquisição e domínio da língua materna, por parte das crianças, uma vez que apresenta a língua como um espaço lúdico, um espaço de criatividade e de liberdade.

Na realidade, numa primeira etapa, a literatura infanto-juvenil propicia à criança o contacto com a língua materna, de uma forma lúdica, permitindo-lhe muitas vezes explorar, através do jogo, as múltiplas potencialidades da língua.

Para esta faixa etária, as canções de embalar, as lengalengas, os trava-línguas, as rimas, a poesia têm como função permitir que a criança explore jogos de sons, que mantenha a

capacidade e o fascínio de apoderar-se das palavras pela sua matéria sonora, que se revela um dos mais poderosos motores da imaginação poética, uma vez que à medida que a criança cresce, por motivos genéticos e de socialização, vai perdendo a capacidade de produzir com prazer a panóplia de sons, que lhe eram acessíveis durante a primeira infância (Jean, 1991).

Na verdade, para Aguiar e Silva (1981:14), o livro infantil representa para as crianças “um complexo e subtil laboratório linguístico”, na medida em que a criança tem acesso e tem contacto com textos que exploram as virtualidades da língua materna, com grande criatividade.

No mesmo sentido, Azevedo (2003b) realça que a criança que toma contacto precocemente com o texto literário, aprende desde logo a usar a língua de uma forma criadora e ao mesmo tempo afectiva, acedendo a formas de utilização da língua mais complexas e mais elaboradas, que se afastam do uso familiar e quotidiano, e se tornam num capital cultural, marcante para o sucesso escolar e social futuros das crianças.

Assim, o contacto das crianças com as lengalengas, os travalinguas ou as rimas é importante, na primeira infância, para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, uma vez que contribuem para o aumento do vocabulário, para o desenvolvimento da capacidade de articulação, para o desenvolvimento da capacidade de memorização. Por outro lado, este tipo de textos proporciona ainda a promoção de aprendizagens na área da matemática ou do meio físico e social que rodeia a criança.

Neste sentido, cabe-nos destacar o papel central desempenhado por estas produções literárias, que permitem à criança não só brincar e explorar os sons da língua, mas também tomar contacto com o texto literário, contribuindo para o desenvolvimento da sua imaginação poética.

O contacto precoce da criança com a literatura infanto-juvenil proporciona-lhe também o encontro com o texto literário, com a leitura, configurando-se como os primeiros contactos e as primeiras experiências literárias.

O primeiro momento de apropriação da leitura pela criança concretiza-se pelo encontro e pelo contacto da criança com a materialidade do impresso, com os elementos físicos, que compõem o livro. Deste modo, estabelece-se entre a criança e a leitura uma relação, onde dominam os sentidos, uma relação que, partindo da consistência material do livro objecto, é marcada pela sensibilidade e pela afectividade (Debus, 2001).

Mesquita (2002a) considera importante o contacto precoce das crianças com os livros, sobretudo porque o contar histórias, a conversa ou os jogos rítmicos, que se estabelecem à volta do livro, permitem à criança por um lado gostar da leitura e por outro sentir-se protagonista da sua própria aprendizagem.

Neste sentido, para Mesquita (2002a), escutar histórias é uma das primeiras experiências literárias da criança<sup>49</sup>, na medida em que a narrativa oral inicia a criança na palavra, desperta a sua sensibilidade e guia-a até à imaginação através da linguagem.

Segundo Debus (2001), a criança contacta com a produção literária, desde os primeiros dias de vida, através da literatura oral. Assim, por via da literatura oral, a criança constitui-se leitor do texto literário, a partir do momento em que tem acesso a esses textos, inicialmente através da oralidade.

---

<sup>49</sup> A importância de ouvir histórias na infância é reconhecida também pelos próprios alunos mais velhos. Santos (2000), no seu estudo, constatou que cerca de 42% dos alunos, que consideravam que tinham sido estimulados na infância para a leitura, afirmavam que este estímulo para a leitura tinha sido constituído pelo facto de lhes terem lido histórias durante este período da vida. Castro e Sousa (1998), de algum modo, perceberam também, no seu estudo, a importância que pode possivelmente representar a leitura de histórias às crianças, numa futura atitude positiva para com a leitura. Assim, 65% dos estudantes, que valorizavam positivamente a leitura, afirmaram que “algumas vezes” ou “muitas vezes” os adultos lhes tinham lido histórias, durante a sua infância.

O contacto das crianças com o texto literário é promotor de uma adesão emocional entre as crianças e o texto, o que permite às crianças manifestarem face à leitura um prazer, que se constitui como uma condição importante na definição e na consolidação de futuros leitores críticos e activos. Assim, os textos de literatura infantil configuram-se como fundamentais na formação da competência literária da criança (Azevedo, 2003a).

Por outro lado, para Debus (2003), o contar histórias às crianças permite ainda que estas se tornem também contadoras de histórias, tendo as crianças um papel activo e criativo, construindo as suas próprias narrativas, o que aponta, de novo, para o encarar da criança como sendo também ela produtora de cultura.

A literatura infanto-juvenil revela-se ainda importante para a aprendizagem formal da leitura, na medida em que proporciona o contacto da criança com textos motivadores, mas também com textos literários.

Magalhães (1997) considera importante a promoção do contacto da criança, desde a educação pré-escolar, com a literatura oral e escrita, uma vez que se tem posto em evidência a relação significativa entre a qualidade e a frequência dos contactos da criança com a literatura e a aprendizagem da leitura, o sucesso escolar ou o fomento de hábitos de leitura.

De facto, segundo esta autora, a actividade de ouvir histórias, já na educação pré-escolar, estava significativamente relacionada com o sucesso das crianças na aprendizagem da leitura e também com o sucesso escolar em geral.

De igual modo, Marques (1993) afirma que, desde a educação pré-escolar, a narração de histórias às crianças e o conhecimento que estas possuem das histórias são essenciais para a aprendizagem da leitura, nomeadamente para a construção das regras da escrita.

Realmente, assim que a criança inicia a sua aprendizagem da leitura, a literatura infantil revela-se importante, na medida em que constitui um espaço lúdico para o

desenvolvimento da comunicação, da linguagem, da imaginação e da criatividade, permitindo à criança alcançar com prazer novas formas de expressão (Zaragoza Canales, 2000).

Na mesma linha, García Padrino (1992b) afirma que a literatura infantil se torna para a criança num estímulo válido, não só para o desenvolvimento da sua capacidade leitora mas também para a formação de hábitos de leitura. A aprendizagem da leitura será mais grata para a criança, se ela sentir que a leitura é um meio para gozar uma obra literária, acessível às suas capacidades psicológicas e linguísticas.

Assim, a literatura infantil proporciona à criança a confirmação de que é capaz de ler e possibilita a tomada de consciência da importância da leitura, para o seu futuro desenvolvimento educativo (García Padrino, 1992b).

A literatura infanto-juvenil desempenha igualmente uma função modelizadora, na edificação de universos simbólicos, na legitimação de sistemas de crenças e valores, na modelização do mundo (Aguar e Silva, 1981).

De facto, a literatura infanto-juvenil nunca esteve a salvo de ser o reflexo dos valores que em cada momento estiveram vigentes na sociedade e que o adulto considerou como os mais adequados para as crianças (Zaragoza Canales, 2000).

Deste modo, Azevedo (2003a) afirma que, devido às relações mediatas que se estabelecem entre os textos de literatura infantil e o mundo empírico, estes exibem frequentemente valores éticos e educativos. Logo, o texto literário, devido às suas ricas possibilidades expressivas e comunicativas, configura-se como um dos veículos privilegiados de acesso ao mundo, para a criança (Azevedo, 2003b).

O texto de literatura infantil, segundo Aguiar (2001), transforma-se num meio de acesso à realidade, facilitando à criança a organização das suas experiências existenciais.

Na verdade, cremos que o encontro entre a criança e o texto literário infanto-juvenil fomenta a aquisição e o desenvolvimento da linguagem na criança, proporciona-lhe as



primeiras experiências literárias, estimula a sua aprendizagem formal da leitura e promove o seu acesso ao mundo que a rodeia, contribuindo certamente para a sua formação global.

### **CAPÍTULO III**

## **ENQUADRAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO**

---

## CAPÍTULO III

### Enquadramento e organização do estudo

#### 1 – O problema, objecto e objectivos do estudo

Tendo em conta a importância da leitura na sociedade coetânea e a urgência da formação de crianças e jovens leitores, que tenham o gosto pela leitura e que tenham adquirido, desde cedo, hábitos de leitura, pareceu-nos pertinente e actual estudar os textos literários, que estão à disposição dos mais novos e que foram criados a pensar neles, ou seja, os textos de literatura infanto-juvenil.

A literatura infanto-juvenil é sobretudo divulgada na escola e está presente na sala de aula, através dos documentos programáticos, designadamente de Língua Portuguesa, através dos manuais escolares e através dos livros que os próprios alunos trazem para dentro da escola e da sala de aula.

Deste modo, o contacto que as crianças e os jovens têm com a literatura infanto-juvenil é proporcionado não só pela sociedade em geral (família, bibliotecas, livrarias), mas também pela escola e desde as faixas etárias mais novas.

Assim, pensámos que seria relevante conhecer e compreender quais as propostas de leitura, que eram sugeridas às crianças, através da literatura infanto-juvenil, designadamente através das narrativas, tentando compreender que comportamentos e que paradigmas estas narrativas transmitem aos seus jovens leitores e que, certamente, contribuem para a sua formação global.

O objecto do nosso estudo é então constituído por narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais, uma vez que partimos da hipótese de que a narrativa infanto-juvenil portuguesa actual

apresenta um paradigma moralista e lúdico, seria um veículo de comportamentos, de valores e de modelos vigentes na sociedade, encerrando em si um forte potencial educativo.

Assim, tendo em vista a caracterização das narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais, a análise neste estudo desenvolveu-se em dois momentos. Num primeiro momento, o nosso objectivo centrou-se em tentar compreender como se formam crianças e jovens leitores e como se fomenta, na sociedade actual, o gosto pela leitura e a criação de hábitos de leitura, entre os mais novos.

Neste sentido, tentámos conhecer não só a importância da leitura na sociedade contemporânea, mas também que valor as crianças e os jovens atribuem actualmente à leitura. Pareceu-nos igualmente pertinente identificar e caracterizar as instituições que contribuem, maioritariamente, para a formação de crianças e de jovens leitores bem como conhecer o papel desempenhado pela literatura infanto-juvenil, nessas mesmas instituições, para a formação global dos mais novos.

Num segundo momento, o nosso objectivo concentrou-se em compreender a importância, na formação integral das crianças e dos jovens, das narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais. Neste sentido, definimos e caracterizámos um corpus de narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais. Deste modo, tentámos não só compreender que estratégias são utilizadas nestas narrativas, para a promoção da leitura junto das crianças e dos jovens leitores, mas também como é que as mesmas transmitem para os leitores mais novos comportamentos, paradigmas e valores vigentes na sociedade contemporânea, encerrando em si um forte potencial educativo.

## **2 - A selecção do corpus do estudo**

Para seleccionarmos o corpus do estudo, foram determinados vários critérios de selecção, que se centraram em três aspectos fundamentais – a delimitação temporal do corpus do estudo, a faixa etária a que se destinavam as obras do corpus do estudo e por fim o tipo de obras que integraria o corpus do estudo.

Por outro lado, para a selecção do corpus do estudo foram ainda determinadas quais as fontes de selecção. Assim, foram eleitas como fontes de selecção do corpus do estudo, alguns indicadores de leitura e alguns prémios de literatura infanto-juvenil.

### **2.1 – Os critérios de selecção do corpus**

#### **2.1.1 – Delimitação temporal do corpus**

O corpus do trabalho situa-se temporalmente entre os anos de 1974 e de 1995, ou seja, desde a implementação do regime democrático em Portugal até à primeira metade da década de 90.

Com o final do regime de ditadura em 1974 e, conseqüentemente, com a abertura de Portugal ao exterior e com a abolição da censura, que deu origem de alguma forma a uma certa abordagem mais livre dos problemas em geral, criaram-se outras condições no país, para que surgissem novos autores de literatura infanto-juvenil bem como se desenvolvessem esforços, iniciados já anteriormente<sup>50</sup>, para que houvesse um novo olhar e um novo entendimento sobre as questões da leitura e da literatura infanto-juvenil.

---

<sup>50</sup> Nos anos de 1972 e 1973, o Ministério da Educação Nacional, através da Direcção Geral da Educação Permanente, já tinha promovido uma série de conferências sobre literatura infanto-juvenil. Os textos das conferências encontram-se hoje publicados pela mesma Direcção Geral. Cf. Amaro

Assim, após 1974, muitos autores continuaram a publicar a sua obra (citamos, entre outros, António Torrado, Matilde Rosa Araújo, Luísa Dacosta, Luísa Ducla Soares, Maria Alberta Menéres), mas muitos foram também os autores que iniciaram uma obra na área da literatura infanto-juvenil, surgindo simultaneamente estudos de carácter mais profundo sobre esta problemática.<sup>51</sup>

Durante a década de 70, a Unesco proclama o ano de 1974 como o Ano Internacional do Livro Infantil e o ano de 1979 como o Ano Internacional da Criança, fazendo com que as atenções se voltem para os temas da leitura, do livro, da literatura infanto-juvenil e da criança.

Surgem também nesta década alguns prémios para a literatura infanto-juvenil<sup>52</sup>, como o “Prémio O Ambiente na Literatura Infantil”, concedido pela Secretaria de Estado do Ambiente, que na verdade distinguia obras que abordavam um dos novos temas surgidos na época (as questões ambientais); o “Prémio de Literatura Infantil da Associação Portuguesa de Escritores”; o “Prémio Ano Internacional da Criança”, promovido pela Editorial Caminho; e o “Prémio de Teatro Infantil”, concedido pela Secretaria de Estado da Cultura (Rocha, 1987, 2001; Barreto, 2002).

As questões da leitura e da literatura infanto-juvenil são encaradas com um novo olhar pelos responsáveis pela educação, uma vez que se introduziu, nas Escolas do Magistério Primário, o estudo da literatura para a infância (Rocha, 1984, 2001; Gomes, 1998) e que a

---

Júnior (1972), Gil (1972, 1973), Gomes (1972), Lemos (1972), Quadros (1972,1973), Rodrigues (1972, 1973), Correia (1973) e Guedes (1973).

<sup>51</sup> Assinalamos, por exemplo, o estudo de Correia (1978), de Gomes (1979) ou de Pires (sd). Apesar da obra de Pires, consultada por nós, não ter data de edição, segundo Gomes (1998:73) esta obra tem uma edição no ano de 1983.

<sup>52</sup> Na verdade, antes de 1974, existiam alguns prémios de literatura infanto-juvenil, mas claro em muito menor número. No entanto, estes prémios revelam que já existia na sociedade uma certa preocupação com as questões da leitura e da literatura infanto-juvenil. Assim, o “Prémio Maria Amália Vaz de Carvalho” é o mais antigo, foi instituído em 1937 e extinto em 1972, e distinguia o melhor livro português de literatura para crianças. Em 1972 foi instituído o “Prémio de Literatura Infantil e Juvenil” da Secretaria de Estado do Turismo, que distinguia uma obra de autor português e escrita na nossa língua, sendo este prémio extinto em 1974 (Cf. Rocha, 2001; Barreto, 2002). A Editorial Verbo, em 1973, instituiu o “Prémio Rolf Ulrici”, que vigorou apenas neste ano (Cf. Rocha, 2001).

---

Direcção Geral do Ensino Básico organizou colóquios nesta área e procedeu à compra anual de livros infantis, que distribuía pelas escolas do ensino primário e pelas diversas bibliotecas escolares (Rocha, 1984, 2001; Barreto, 1998).

Novos temas surgiram na literatura infanto-juvenil, ligados à realidade actual, só possíveis de serem abordados pelas novas condições políticas, sociais e culturais do país (Rocha, 1984, 2001; Gomes, 1998).

Atento a esta nova conjuntura, o mercado editorial lançou novas colecções de literatura infantil, que divulgavam os textos de autores portugueses (Rocha, 1984, 2001; Barreto, 1998), algumas das quais ainda hoje são publicadas<sup>53</sup>.

No início dos anos 80, surgem os Prémios de Literatura para Crianças e os Encontros de Literatura para Crianças da Fundação Calouste Gulbenkian, espaço vivo de discussão de grande prestígio sobre estas questões, que se manteve durante as décadas de 80, 90 e entrou pelo novo milénio dentro<sup>54</sup> (Rocha, 1985; Torrado, 1990).

Por todo este novo questionamento e entendimento da literatura infanto-juvenil, após 1974, pareceu-nos ser esta uma data adequada para balizar o corpus. A data de 1995 prende-se com os anos em que decorre a elaboração desta dissertação, acreditando que não teríamos um distanciamento suficiente para incluir no corpus obras tão recentes, como as da segunda metade da década de 90.

Assim para o corpus seleccionámos obras, cuja 1ª edição surgiu entre 1974 e 1995, excluindo por isso mesmo reedições de obras, cuja 1ª edição tenha sido anterior a 1974.

---

<sup>53</sup> Ainda hoje as Edições Asa publicam a colecção “Asa Juvenil”. Embora já descontinuadas, é possível encontrar ainda no mercado colecções dessa época como a colecção “Caracol”, da Plátano Editora ou as colecções “Pássaro Livre” e “Sete Estrelas”, da Livros Horizonte.

<sup>54</sup> De facto, no ano de 2002, realizou-se mais uma edição do “Grande Prémio Gulbenkian de Literatura para Crianças e Jovens” e o XV Encontro de Literatura para Crianças, promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian (Cf. *Malasartes*, Outubro 2002).

### 2.1.2 – Faixa etária a que se destinam as obras do corpus

As obras do corpus destinam-se a leitores, sensivelmente, entre os 6 e os 15 anos, idades que correspondem, sensivelmente, à escolaridade obrigatória em Portugal<sup>55</sup>.

A escola é a grande promotora do livro infantil (Cervera Borrás, 1992; León, 1994; González Alvarez, 2000), da leitura (Magalhães e Alçada, 1988, 1994; Dionísio, 2000; Sobrino, 2000) e a grande divulgadora da literatura infanto-juvenil (Balça e Costa, 2000), junto das crianças e da família, na sociedade actual. O professor assume, entre outros, o papel de mediador entre o livro e os seus leitores, podendo dar a conhecer e mesmo sugerir determinadas obras, fomentando actividades em redor do livro e da leitura, que promovem o prazer da leitura, parecendo-nos por isso a escolaridade obrigatória um período a considerar.

Excluimos do corpus as obras indicadas até aos 5 anos, uma vez que, segundo Silva (2003:2), nos álbuns para crianças, existe uma “transacção intersemiótica” entre o discurso linguístico e o discurso icónico, que pode ser geradora de sentidos. Ainda segundo esta autora, uma forte componente pictórica num álbum, destinado aos mais pequenos, representa um espaço capital, não só na promoção do prazer na leitura, mas também na descodificação da mensagem do texto. Do mesmo modo, para Gomes (2003), no álbum para crianças, o discurso narrativo resulta da conjugação da palavra e da imagem, oferecendo assim uma nova configuração do conto<sup>56</sup>.

---

<sup>55</sup> A elaboração deste estudo decorreu durante a vigência da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), que consagra nove anos para a escolaridade obrigatória, por conseguinte, até ao 9º ano de escolaridade, logo abrangendo sensivelmente as faixas etárias entre os 6 e os 15 anos. Não ignoramos, contudo, que continua em discussão na Assembleia da República uma proposta para uma nova Lei de Bases da Educação, onde se consagra o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano de escolaridade, ou seja, até sensivelmente aos 18 anos.

<sup>56</sup> Silva (2003) chama a atenção para a inexistência de uma clarificação sistemática, que permita distinguir o conceito de livro ilustrado e de álbum. Assim, para Silva (2003), um álbum seria um livro ilustrado, geralmente de capa dura, destinado às primeiras idades, com um discurso de tipo narrativo, onde convivem um texto verbal e um texto pictórico, que formam um todo e que estimula a construção de sentidos. Segundo Gomes (2003), em literatura para crianças, o álbum designa obras com um reduzido número de páginas, profusamente ilustradas, impressas em policromia, com uma reduzida



Na realidade, neste estudo pretendíamos debruçar-nos sobre obras, onde o significado fosse construído através do texto verbal, e não através da interacção entre o texto verbal e o texto pictórico. Assim, para além do critério faixa etária, um critério determinante para a selecção do corpus do estudo foi também a construção do significado da narrativa resultar da leitura do texto verbal e não da interacção entre o texto verbal e o texto pictórico<sup>57</sup>.

O corpus tem como limite a idade de 15 anos, porque provavelmente os jovens já seleccionam, a partir desta idade, não só obras de literatura juvenil, mas também obras de literatura para adultos, abandonando progressivamente as primeiras<sup>58</sup>. Porém, não podemos esquecer que o critério faixa etária não deve ser um critério absoluto e rígido, porque cada criança tem o seu tempo para crescer e para se formar. Contudo, neste tipo de estudo, tendo em conta todos estes condicionalismos, acaba por ser necessário delimitar as faixas etárias com algum marco. Foi o que tentámos delimitar.

### 2.1.3 – Tipo de obras do corpus

Seleccionámos para o corpus apenas obras literárias, excluindo as obras informativas, recreativas (García Padrino, 1992a, 2000) e instrutivas (García Padrino, 2000), uma vez que pretendemos que o estudo incida sobre a literatura infanto-juvenil.<sup>59</sup>

Para este autor, o livro infantil é determinado pelas possibilidades educativas que oferece. Assim o livro de leituras informativas é aquele que enriquece ou complementa o

---

extensão de texto que, quando existe, é apresentado em caracteres relativamente grandes, em cada página, com espaços em volta, ilustrados ou em branco.

<sup>57</sup> De facto, não ignoramos que o critério faixa etária é muito vago e instável e que, por exemplo, Gomes (2003) afirma que o álbum para crianças se dirige preferencialmente às faixas etárias entre os 2 e os 7-8 anos.

<sup>58</sup> Na verdade, Escarpit (1999), Sobrino (2000) e Cadório (2001) chamam a atenção para o papel que a escola deve ter, para com os seus alunos mais velhos, no estabelecimento de pontes entre a literatura juvenil e a literatura para adultos, por forma a que não se percam leitores e se aposte na manutenção e na possível conquista de jovens leitores.

<sup>59</sup> Entendemos, tal como García Padrino (1992a), que o livro documental não faz parte da literatura infanto-juvenil.

tratamento escolar de determinadas áreas do conhecimento; o livro de leituras recreativas, pode ter componentes literárias, mas pretende transmitir uma informação, uma instrução ou um divertimento, estando alheio às categorias estéticas da literatura; o livro de leituras literárias corresponde aos três modos clássicos – a poesia, o teatro, a narrativa; o livro instrutivo corresponde aos denominados manuais escolares (García Padrino, 1992a, 2000).

Embora o teatro e a poesia para crianças e jovens tenham tido grandes cultores nestas últimas duas décadas, o corpus inclui apenas obras narrativas portuguesas. É notório que as obras narrativas têm sido publicadas em muito maior número, abordando uma multiplicidade de temas actuais. Cremos também que as obras narrativas são acessíveis às crianças e aos jovens, que desde a primeira infância se familiarizam com este modo literário, através do conto ouvido ou lido pelos educadores de infância, pelos professores ou pela família (Marques, 1993; Léon, 1994; Gomes, 1996; Magalhães, 1997; Colomer, 1999; Albuquerque, 2000a).

Apenas incluímos no corpus obras escritas por autores portugueses, em língua portuguesa, uma vez que nos interessa compreender quais as funções formativas subjacentes às obras de narrativa infanto-juvenil portuguesas, percebendo simultaneamente como é vista e como é transmitida a realidade portuguesa nos seus aspectos sociais, culturais e educacionais. Excluimos, portanto, do corpus obras estrangeiras e traduções para língua portuguesa dessas mesmas obras.

Excluimos do corpus as obras de narrativa tradicional (contos tradicionais, lendas) e as suas múltiplas reescritas. Só considerámos válidas para o corpus, as reescritas de contos tradicionais, da autoria de escritores portugueses actuais e destinadas às crianças.

---

Embora as obras de narrativa tradicional constituam um legado capital para a literatura infanto-juvenil<sup>60</sup>, pretendemos debruçar-nos sobre a narrativa actual, de autor, uma vez que nos parece que as obras de narrativa tradicional não estarão por vezes em total acordo com modelos e temas que nos permitem perceber as funções lúdicas e formativas da narrativa infanto-juvenil portuguesa actual.

## 2.2 – As fontes de selecção do corpus

As fontes de selecção do corpus do estudo foram de dois tipos. Em primeiro lugar utilizámos, como fonte de selecção, alguns indicadores de leitura de literatura infanto-juvenil, publicados sensivelmente nos finais da década de 80 e durante a década de 90, pelo actual Instituto Português do Livro e das Bibliotecas. Estes indicadores de leitura, editados por esta entidade que pertence ao Ministério da Cultura e elaborados por nomes representativos e especialistas na área da literatura infanto-juvenil em Portugal, foram seleccionados em função das suas datas e dos seus temas aglutinadores.

Assim os primeiros indicadores de leitura que utilizámos datam sensivelmente dos finais dos anos 80 e os últimos do final da década de 90. Estabelecemos este marco temporal, em relação aos indicadores de leitura, porque nas investigações realizadas quer no Instituto Português do Livro e das Bibliotecas quer na Biblioteca Nacional de Lisboa não conseguimos encontrar indicadores de leitura com data anterior há mencionada; por outro lado, pareceu-nos importante que os indicadores de leitura abrangessem toda a década de 90, uma vez que o estudo se situa temporalmente entre 1974 e 1995, pelo que os indicadores de leitura do final

---

<sup>60</sup> Apesar de inúmeros estudos se debruçarem sobre o legado que a literatura tradicional constitui para a literatura infanto-juvenil, gostaríamos de salientar o estudo de Pires (2001), que coloca em evidência não só a presença da literatura tradicional na literatura infanto-juvenil actual, mas também dá conta dos ecos da literatura tradicional na literatura contemporânea.

dos anos 90 revelavam-se muito importantes para a selecção de obras da primeira metade desta década<sup>61</sup>.

Em relação aos temas aglutinadores dos indicadores de leitura, tivemos a preocupação de seleccionar aqueles que tinham um carácter generalista, isto é, que apresentavam obras de literatura infanto-juvenil sem a preocupação de obedecer a um qualquer tema ou modo literário pré-definidos.

Excluimos assim, para figurar como fonte de selecção do corpus, os indicadores de leitura que, sendo da responsabilidade editorial do Ministério da Cultura e do Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, visavam apresentar os fundos de editoras<sup>62</sup>, uma vez que os critérios que tinham presidido à elaboração desses indicadores de leitura tinham sido, muito provavelmente, de carácter comercial e não de carácter literário e estético; rejeitámos também os indicadores de leitura que tinham um tema aglutinador<sup>63</sup> ou que incidiam sobre uma única modalidade literária.<sup>64</sup>

A selecção do corpus do nosso estudo foi ainda completada com outra fonte de selecção – os prémios para a literatura infanto-juvenil, concedidos em Portugal, portanto

---

<sup>61</sup> Algum tempo após a selecção do corpus do estudo, tomámos conhecimento da existência de outros indicadores de leitura. Pelo facto de já termos o corpus do estudo definido, não os tomámos em consideração como fontes de selecção. Um desses indicadores de leitura é da autoria de Alice Vieira e data de 2003. Este indicador de leitura apresenta o tema viagem, como tema aglutinador, a todos os livros propostos (Cf. Vieira, 2003). O outro indicador de leitura é assinado por Luísa Ducla Soares e não está datado (Cf. Soares, sd). No entanto, através das obras propostas, neste indicador de leitura, calculamos que ele possa ter sido editado em 2002 ou 2003. Uma das novidades mais interessantes, quanto a nós, deste indicador de leitura, é que juntamente com a selecção de livros, apresenta uma selecção de vídeos, CD's áudio, CD's Rom e *Sites* na Internet. Na verdade, gostaríamos de recordar que para alguns autores como Magalhães e Alçada (1988, 1994), Lage Fernández (1999a) ou Cadório (2001), a televisão pode ser útil e pode ser um estímulo para fomentar o gosto pela leitura nos alunos. Calculamos que certamente serão necessários e interessantes estudos, que possam apurar qual a contribuição da Internet no fomento da leitura recreativa nos alunos.

<sup>62</sup> A título de exemplo citamos os indicadores de leitura de Miranda e Araújo (sd a e b). Embora não haja nestes indicadores de leitura nenhuma data explícita, segundo Gomes (1996:49) as suas datas de publicação seriam 1994 e 1995.

<sup>63</sup> A título de exemplo citamos os indicadores de leitura de Gomes (sd) ou de Gomes, Ramallete e Sousa (1999).

<sup>64</sup> A título de exemplo citamos o indicador de leitura de Boléo (1991).

prémios portugueses, excluindo deste modo prémios estrangeiros que possam ter sido atribuídos a alguma obra nacional. Dada a delimitação temporal do corpus do estudo, só foram considerados válidos os prémios de literatura infanto-juvenil, instituídos depois de 1974 e só se seleccionaram as obras premiadas, que tinham sido editadas pela primeira vez entre 1974 e 1995.

Parece-nos que o facto de uma obra receber um prémio, atribuído por uma entidade oficial ou particular de prestígio, com um júri idóneo constituído para esse fim, atesta com certeza sobre as suas qualidades literárias e formativas. Por isso mesmo, utilizámos os prémios de literatura infanto-juvenil, existentes no nosso país<sup>65</sup>, como uma fonte de selecção do corpus deste estudo.

De notar ainda que, apesar de pretendermos levantar exhaustivamente todos os prémios que existiram ou existentes no nosso país, admitimos que, provavelmente, na nossa pesquisa possa existir alguma omissão, dado o facto de termos um período de tempo de análise

---

<sup>65</sup> Posteriormente a termos efectuado a selecção do corpus do estudo, foram instituídos em Portugal mais prémios de literatura infanto-juvenil, o que certamente atesta um reconhecimento crescente na sociedade da importância e do interesse da literatura infanto-juvenil na formação global das crianças e, particularmente, na formação de crianças leitoras. Gostaríamos de destacar alguns prémios de literatura infanto-juvenil, instituídos mais recentemente. Assim, o “Prémio Branquinho da Fonseca – Expresso/Gulbenkian”, foi instituído em 2001, é concedido bienalmente a obras de literatura infantil e de literatura juvenil ainda não editadas, sendo uma iniciativa conjunta da Fundação Calouste Gulbenkian e da Sojornal – Jornal Expresso. Este prémio tem como objectivo incentivar o aparecimento de jovens escritores de literatura infantil e de literatura juvenil (Cf. <http://www.gulbenkian.pt>). A Câmara Municipal da Trofa organiza, desde o ano de 2001, anualmente, o “Concurso Nacional Literário da Trofa Conto Infantil”, destinado a promover o conto infantil, que já se encontra na sua terceira edição. Este concurso literário tem como objectivos, entre outros, criar e consolidar hábitos de leitura e divulgar autores portugueses bem como aspectos relativos à cultura literária. O concurso destina-se a pessoas que não tenham nenhuma obra publicada na área da literatura, e as obras podem ser inéditas (o que é valorizado pelo júri do concurso) ou podem ser adaptações, desde que devidamente assinaladas. Neste concurso prevê-se a atribuição de um 1º, 2º e 3º Prémios, de um Prémio Jovem Escritor e de um Prémio para a Melhor Ilustração (Cf. <http://www.mun-trofa.pt>). O “Prémio Nacional de Literatura para a Infância e a Juventude” é uma iniciativa da Associação de Jornalistas e Homens de Letras do Porto e da Câmara Municipal de Gondomar. Este prémio foi instituído em 2003, a sua periodicidade é bienal e pretende distinguir uma obra de literatura para crianças ou para jovens, na sua 1ª edição. Este prémio enquadra-se nas acções, que os seus promotores têm vindo a desenvolver, junto das crianças, dos pais e dos agentes educativos, para a promoção da leitura e do livro e para a valorização da literatura de qualidade para as crianças e para os jovens (Cf. *Malasartes*, Junho de 2003).



relativamente longo e de muitas informações relacionadas com estes assuntos estarem já em arquivos mortos ou terem mesmo desaparecido.

### 2.2.1 – Indicadores de leitura

Nos finais da década de 80 e nos anos 90, sensivelmente, o actual Instituto Português do Livro e das Bibliotecas publicou vários indicadores de leitura, da autoria de diversos especialistas e personalidades ligados à literatura infanto-juvenil. Em seguida, iremos fazer uma breve descrição e análise desses indicadores de leitura, sempre que possível por ordem cronológica em relação à data da sua publicação.

1º - *Literatura infantil* – Da autoria de Natércia Rocha, este indicador de leitura não está datado. Para a autora, este indicador de leitura sugere obras que obedecem a uma grande diversidade de temas, de perspectivas e de estilos com o objectivo de atrair e comunicar com o leitor por um lado e por outro de formar o espírito crítico e selectivo desse mesmo leitor.

Esta selecção inclui obras de literatura infanto-juvenil portuguesas e estrangeiras e nela encontramos três secções distintas, “Poesia”, “Teatro” e “Dicionários”. As obras narrativas incluem obras literárias e obras informativas. Este indicador de leitura encontra-se dividido por faixas etárias, divisão esta que não abrange as secções “Poesia”, “Teatro” e “Dicionários”.

Deste modo, aparecem-nos quatro níveis etários – até aos 5 anos, dos 5 aos 7 anos, dos 7 aos 10 anos e dos 10 aos 13 anos. Segundo a autora, estes escalões etários são apenas uma orientação geral, uma vez que deve prevalecer como critério para a escolha de uma obra a “maturidade e os interesses de cada criança”.

2º - *Literatura infantil e juvenil* – Da autoria de Maria Alberta Menéres, este indicador de leitura não está datado. Segundo a autora, com este indicador de leitura pretende-se dar a conhecer algumas obras que possam interessar as crianças e estimular-lhes o gosto pela leitura.

Esta selecção inclui obras de autores portugueses e estrangeiros bem como obras de literatura infanto-juvenil e de literatura para adultos. Nela estão presentes, sem uma divisão concreta, obras narrativas e de poesia, encontrando-se as obras de teatro numa secção à parte, intitulada “Teatro”. Existe também uma secção distinta para as histórias tradicionais (intitulada “Tradicionais”) e outra para colectâneas (intitulada “Colectâneas”).

Este indicador de leitura está dividido por escalões etários, mas sem grandes preocupações de pormenor, apresentando deste modo três classificações – livros para os mais pequenos; livros para crianças até aos 10 anos; livros para crianças com mais de 10 anos – embora estejam excluídas desta compartimentação as secções “Tradicionais”, “Teatro” e “Colectâneas”. Para a autora, esta divisão é apenas uma sugestão muito ampla, numa tentativa possível de adequação entre o leitor e o livro.

3º - *Literatura infantil e juvenil* – Da autoria de Maria Emília Traça, este indicador de leitura não está datado.<sup>66</sup> Segundo a autora, esta selecção de livros, à qual presidiu “um critério literário e estético”, deve ser encarada como um “instrumento de trabalho”, que não tem um carácter finito, pelo contrário poderá ser aumentada com outros títulos.

Este indicador de leitura está organizado por ordem alfabética (dos apelidos dos autores) e inclui, sem uma distinção visível e concreta, obras narrativas, de poesia e teatro de autores portugueses e estrangeiros, de literatura infanto-juvenil e de literatura para adultos.

---

<sup>66</sup> Segundo Gomes (1996:48), este indicador de leitura é de 1991, embora no próprio indicador de leitura não haja nenhuma data explícita.

Esta selecção está dividida por faixas etárias (3, 7, 10, 13 anos), mas a autora indica, no texto introdutório ao indicador de leitura, que a classificação por idades serve para auxiliar o “adulto-mediador” e não é um critério “normativo”, já que cada livro deve ser escolhido tendo em conta o leitor.

4º - *Folhas em maré alta* - Da autoria de José António Gomes, este indicador de leitura não está datado<sup>67</sup> e apresenta uma selecção de livros de autores portugueses, editados ou reeditados nos anos de 1991/1992. Esta selecção está dividida em diferentes secções (poesia, ficção, contos, história e banda desenhada) e para cada livro em concreto indica-se a partir de que idade essa obra é considerada adequada (a faixa etária varia entre os 3 e os 13 anos). Neste indicador de leitura, encontramos também para cada livro uma pequena nota de apresentação sobre a obra, o autor e/ou o ilustrador.

5º - *Literatura infantil e juvenil* – Da autoria de Luísa Ducla Soares, também este indicador de leitura não está datado. O objectivo deste indicador de leitura é, segundo a autora, aliciar os jovens para a leitura. Esta selecção inclui obras de autores portugueses e estrangeiros bem como obras de literatura infanto-juvenil e de literatura para adultos. Nela estão presentes, sem uma distinção clara, obras narrativas, de poesia, informativas e de banda desenhada. As obras de teatro encontram-se numa secção à parte, intitulada “Teatro”. Encontramos neste indicador de leitura uma divisão por faixas etárias (3, 7, 10, 13 anos), embora ela não inclua a secção “Teatro”. Todavia a autora, em texto introdutório à selecção, tem a preocupação de alertar para o facto de que a classificação das obras por faixas etárias não implica uma divisão redutora, ela servirá apenas como uma orientação inicial.

---

<sup>67</sup> Segundo Gomes (1996:49), este indicador de leitura é de 1992, embora no próprio indicador de leitura não haja nenhuma data explícita.



6º - *À roda dos livros* - Da autoria de Luísa Ducla Soares, este indicador de leitura não está datado<sup>68</sup> e apresenta uma selecção de livros de autores portugueses editados ou reeditados entre 1992/1993. Esta selecção está dividida por faixas etárias (varia entre os 4 e os 14 anos), não apresentando uma distinção claramente visível entre os diferentes modos literários. Todavia para cada livro existe um pequeno texto de apresentação, com informações sobre a obra, o autor e/ou ilustrador.

7º - *Que tipo de leitor és?* - Da autoria de Isabel Ramalhete, José António Gomes e Maria Elisa Sousa, este indicador de leitura é de 1997 e apresenta obras de autores portugueses e estrangeiros bem como obras de literatura infanto-juvenil e de literatura para adultos. Esta selecção não está dividida nem por faixas etárias nem por modos literários (a excepção será talvez a secção intitulada “Que gosta de poesia”, que nos remete para este modo literário). As diferentes secções deste indicador de leitura pretendem ir ao encontro da personalidade do leitor (respondendo no fundo à questão que dá título ao indicador de leitura), indicando obras que possam ter características que estejam próximas dos gostos e preferências dos leitores (apenas como exemplo, citamos as designações “Preocupado com a sociedade”, “Que gosta de animais”, “Sem medo”).

8º - *Literatura para a infância e a juventude* - Da autoria de Isabel Ramalhete e José António Gomes, este indicador de leitura é de 1997 e apresenta obras de autores portugueses e

---

<sup>68</sup> Segundo Gomes (1996:49), este indicador de leitura é de 1993, embora no próprio indicador de leitura não haja nenhuma data explícita.

estrangeiros bem como obras de literatura infanto-juvenil e de literatura para adultos<sup>69</sup>. De todos os indicadores de leitura, que serviram como fonte de selecção para o nosso corpus do estudo, é o mais completo em termos de número de obras seleccionadas. Este indicador de leitura destina-se a educadores, bibliotecários e animadores, como afirmam os seus autores no texto introdutório do mesmo, e tem como objectivos contribuir para a formação de leitores e apoiar a organização de bibliotecas infanto-juvenis actualizadas, sendo um instrumento de trabalho com um carácter dinâmico, visto que pode ser ampliado com outros livros. Esta selecção está dividida por escalões etários (3, 7, 10, 13 anos), embora os autores afirmem que esta divisão pode ser relativa. Segundo os autores ela apresenta-se apenas como “um instrumento de referência e orientação” para o adulto mediador. A selecção apresenta as obras por ordem alfabética dos apelidos dos autores e não apresenta uma divisão nem distinção entre os diferentes modos literários.

9º - *Livros portugueses para crianças e jovens* - Da autoria de José António Gomes, este pequeno indicador de leitura não está datado. Esta selecção apresenta obras de autores portugueses e encontra-se dividida por faixas etárias (dos 4 aos 13 anos). Para cada livro encontramos pequenas notas sobre a obra, o autor e/ou ilustrador, para além de uma referência muito específica à modalidade literária de cada obra (encontramos designações como “livro ilustrado”, “conto” e “conto tradicional”, “narrativa juvenil”, “narrativa juvenil policial”, “narrativa juvenil de mistério e aventuras” ou ainda “narrativa juvenil sob a forma de diário”, entre outras).

---

<sup>69</sup> Notamos que, nalguns indicadores de leitura, há a preocupação de indicar, como sugestões de leitura, obras que pertencem à literatura para adultos. Na realidade, cremos que podemos relacionar estas sugestões de leitura com a tentativa de estabelecer pontes entre as leituras infantis e juvenis e as leituras adultas, das crianças e dos jovens. Voltamos a assinalar as reflexões de Escarpit (1999), de Sobrino (2000) e de Cadório (2001) sobre a importância do papel da escola em estabelecer estas pontes, sobretudo para os alunos mais velhos, no sentido de se manter e de se tentar conquistar leitores, nestas faixas etárias, onde a perda de leitores é uma realidade.

### 2.2.2 – Prémios de literatura infanto-juvenil

Após 1974, muitos prémios de literatura infanto-juvenil apareceram no nosso país, atribuídos, promovidos e patrocinados pelas mais diversas entidades. Em seguida, iremos fazer uma breve descrição e análise destes prémios, por ordem cronológica em relação ao seu aparecimento.

1º - Prémio O Ambiente na Literatura Infantil\_- Este prémio foi promovido entre os anos de 1976 e 1991 e era concedido anualmente pela Secretaria de Estado do Ambiente. É deste modo o prémio mais antigo desta nossa selecção. Contudo, é só em 1985, que é publicada em *Diário da República* a primeira portaria (Portaria nº 426/85, de 5 de Julho), que regulamenta e dá um enquadramento legal a este prémio. O prémio tinha como objectivo principal “(...)contribuir para a divulgação, entre a juventude, de conceitos essenciais a uma educação preocupada com o ambiente e a conservação da Natureza.” e como destinatários os jovens, uma vez que “Sem embargo de o tema «Ambiente» ser já em si um relevante motivo, importa ainda tomar em atenção os destinatários da obra e realçar que as acções destinadas às camadas mais jovens de um povo tendem a frutificar exponencialmente.”. Desta forma, pretendia-se promover uma educação ambiental, entre os mais novos, através de obras literárias, neste caso de obras de literatura infanto-juvenil.

É ainda de referir que em Nota ao Regulamento publicado em Anexo ao *Boletim da Comissão Nacional do Ambiente*, de Dezembro de 1976, se adiantava que esta mesma comissão iria sugerir ao Ministério da Educação que aconselhasse a obra premiada e outras obras que

fossem de qualidade como textos escolares, pelo que desde o seu início este prémio demonstrava grandes preocupações formativas<sup>70</sup>.

Esta portaria regulamenta ainda o novo formato do prémio, que já estava de alguma forma previsto desde 1978 (Sobrinho, 1995), visto que neste ano se alterou o regulamento do prémio, permitindo que pudessem apresentar-se a concurso obras inéditas conjuntamente com obras já editadas. Existiam assim duas modalidades para as obras a concurso, sendo a modalidade A para obras inéditas e a modalidade B para obras cuja 1ª edição era relativa ao ano a que o prémio se referia, mas só em 1987 é que se premiou uma obra na modalidade A.

Os prémios podiam ser concedidos a obras de prosa ou de poesia, escritos em língua portuguesa, independentemente da nacionalidade do seu autor. As obras deveriam evidenciar o significado das relações entre os seres vivos e a natureza, realçando o papel do homem e deveriam veicular informações, referentes ao território nacional, que fossem correctas do ponto de vista científico e educacional.

A constituição do júri do prémio revelava também a dupla preocupação, subjacente a este prémio, uma vez que ele era composto pelo presidente da Liga para a Protecção da Natureza, por dois especialistas em ambiente e por dois escritores de literatura infantil.

Certamente com o intuito de reforçar a importância do tema e do prémio, a entrega dos mesmos fazia-se, se possível, no dia 5 de Junho, data que assinala o Dia Mundial do Ambiente (segundo Sobrinho (1995), desde 1981 que há referência a esta data como sendo a data da entrega do prémio, uma vez que anteriormente a 1981 o prémio era entregue no dia 2 de Abril, Dia Mundial do Livro Infantil).

---

<sup>70</sup> De facto, notamos, nesta sugestão e já nesta data, uma sensibilidade para a importância do papel que a literatura infanto-juvenil desempenha na escola, como veículo de qualidade e como mais um recurso didáctico, que também pode encerrar e transmitir aos alunos determinados valores, como valores sociais e valores ecológicos.

A regulamentação e o enquadramento legal deste prémio são definidos ainda por duas outras portarias, posteriores à referida anteriormente. A Portaria nº 7/90, de 8 de Janeiro, que revoga a portaria anterior, prevê que o regulamento do prémio seja actualizado e aprovado anualmente por despacho do Secretário de Estado do Ambiente e dos Recursos Naturais; a Portaria nº 57/92, de 30 de Janeiro, que revoga a portaria anterior, atribui a organização do concurso para a atribuição do prémio ao Instituto Nacional do Ambiente (INam), sendo o regulamento do concurso elaborado pelo mesmo instituto e aprovado anualmente pelo governo.

Segundo Sobrinho, reconhece-se assim o trabalho efectuado, desde a publicação da Lei nº 11/87, de 7 de Abril (Lei de Bases do Ambiente), pelo Instituto Nacional do Ambiente na organização do prémio. Contudo, estas duas últimas portarias mantiveram sempre o formato do prémio, que previa as duas modalidades (A e B) para as obras a concurso.

2º - Prémio de Literatura Infantil da Associação Portuguesa de Escritores (APE) - Este prémio foi instituído pela APE, em 1978. Segundo Barreto (2002), em 1985, a APE reformulou este prémio, dando origem ao “Prémio Revelação APE/IPLB de Literatura para a Infância e a Juventude”<sup>71</sup>.

---

<sup>71</sup> Em relação a este prémio, a documentação recolhida na própria APE é muito deficiente e omissa nas suas informações. Rocha (1987, 2001) apresenta uma relação das obras premiadas com este prémio, mas as suas informações por vezes não são coincidentes com as que recolhemos nos arquivos da APE. Igualmente, Barreto (2002) apresenta, no seu dicionário, uma entrada sobre este prémio. Porém, também no estudo de Barreto (2002), as informações apresentadas nem sempre coincidem com as que recolhemos junto da APE. Deste modo, este prémio não foi considerado válido como fonte de selecção para o corpus deste estudo. No entanto, como algumas obras premiadas (*História da nuvem que não queria chover* de Fernando Bento Gomes; *Histórias pequenas de bichos pequenos* de Álvaro Magalhães) estão presentes em pelo menos três indicadores de leitura, foram consideradas válidas para serem seleccionadas para o corpus do estudo.

3º - Prémio Ano Internacional da Criança - Este prémio foi promovido em 1979, pela Editorial Caminho<sup>72</sup>, com o intuito de comemorar o Ano Internacional da Criança.

4º - Prémios Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças – A Fundação Calouste Gulbenkian promoveu vários prémios de literatura infanto-juvenil, desde 1980. Estes prémios eram bienais e referiam-se aos dois anos anteriores ao ano em que o prémio era atribuído.

Até 1998, a Fundação Calouste Gulbenkian atribuía vários prémios: o Grande Prémio de Literatura para Crianças, que se destinava a distinguir e a consagrar o conjunto da obra de um escritor, dedicada à literatura infanto-juvenil; o Prémio de Livros para Crianças, que distinguiu o texto de uma obra; o Prémio de Ilustração de Livros para Crianças, que premiava a ilustração de uma obra; e por fim o Prémio Revelação, que distinguiu o melhor texto inédito, sendo o autor um estreante, sendo que este último prémio foi atribuído pela derradeira vez no ano de 1984.

O júri foi geralmente constituído por um representante da Fundação, do Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, do Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação, da Secção Portuguesa da Associação Internacional de Críticos de Arte (AICA), da Secção Portuguesa do Internacional Board of Books for Young People (IBBY), da Associação Portuguesa de Escritores (APE) e da Academia de Ciências de Lisboa.

No ano de 1998, houve uma alteração nestes prémios, visto que eles desapareceram para dar lugar a um só prémio, o Grande Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças, que se manteve até à actualidade.

---

<sup>72</sup> Embora Rocha (1987, 2001) e Barreto (2002) façam referência a este prémio, não conseguimos obter informações directas sobre ele, através da própria Editorial Caminho. No entanto, como a obra premiada (*Rosa, minha irmã Rosa* de Alice Vieira) está presente em pelo menos três indicadores de leitura, foi considerada válida para ser seleccionada para o corpus do estudo.

O prémio distingue uma obra literária, publicada nos dois anos anteriores à data de atribuição do mesmo, destinada às crianças no seu conjunto de texto e ilustração e o júri terá de ter em conta na sua apreciação e decisão, conforme prevê o artigo 3 do Regulamento, “(...) a interrelação texto/imagem, a adequação da linguagem ao público a que se destina, a qualidade literária e plástica da edição (...)”, por forma a que a obra possa ser reconhecida como sendo realmente inovadora.

5º - Prémio Ano Internacional da Juventude - Segundo Barreto (2002), este prémio terá sido instituído pela Editora Um de Outubro, no ano de 1985<sup>73</sup>.

6º - Prémios Literários de Sintra Ferreira de Castro e Oliva Guerra – A Câmara Municipal de Sintra promoveu, desde 1985 até 1997, os Prémios Literários Ferreira de Castro (para as modalidades de Ficção Narrativa, Ensaio Literário e Infanto-Juvenil) e Oliva Guerra (para a modalidade de Poesia). São prémios bienais e têm galardoado em todas as edições (excepto em 1985, porque os prémios, nas suas várias modalidades, não foram atribuídos, devido à fraca qualidade dos originais a concurso) obras de literatura infanto-juvenil. As obras premiadas foram publicadas posteriormente pela Câmara Municipal de Sintra.

No ano 2000, surge um novo regulamento para estes prémios. Passa a existir a designação genérica Prémio Literário de Sintra, que inclui diferentes modalidades, as quais possuem um patrono – no caso da modalidade infanto-juvenil o patrono é Adolfo Simões Muller. Neste novo regulamento, o prémio para a modalidade infanto-juvenil passa a ser

---

<sup>73</sup> Não encontramos referências nenhuma a este prémio nas obras de Rocha (1987, 2001). A obra de Barreto (2002), apenas se limita a assinalar a obra vencedora do prémio, o ano em que a obra venceu o prémio e a entidade promotora do mesmo. A referência a este prémio encontra-se também inserida na obra vencedora (*Os segredos do subterrâneo*, de Arsénio Mota), não se mencionando contudo a entidade promotora do prémio, pelo que o mesmo não foi considerado válido como fonte de selecção para o corpus deste estudo.

trienal. O prémio destina-se a autores portugueses que apresentem trabalhos inéditos e o texto premiado será posteriormente publicado, em primeira edição, pela Câmara Municipal de Sintra.

7º - Prémios Inapa – Estes prémios eram promovidos pelo Centro Nacional de Cultura e patrocinados pela empresa de papel Papéis Inapa, SA. Esta empresa decidiu, em 1985, instituir estes prémios, com o objectivo de contribuir para o reconhecimento dos escritores de língua portuguesa, através do estímulo à criação literária. Os prémios Inapa incluíam o Grande Prémio Inasset-Inapa de Poesia, os Prémios Inasset-Inapa Revelação Poesia e Ficção e o Prémio Inasset-Inapa Inéditos de Literatura Infantil.

Os Prémios Inapa foram atribuídos entre os anos de 1986 e 1993 (nos anos de 1986, 1992 e 1993, não temos registo de obras galardoadas com o Prémio Inasset-Inapa Inéditos de Literatura Infantil). No ano de 1989 e só neste ano, o prémio aparece designado, nos documentos relativos a estes prémios, como Prémio Inéditos Poesia Infantil, tendo sido justamente galardoadada uma obra de poesia.

O Prémio Inasset-Inapa Inéditos de Literatura Infantil destinava-se a obras inéditas, de autor vivo, português ou oriundo de países africanos de expressão portuguesa. O júri era constituído por três membros, de reconhecido mérito literário, nomeados pela Direcção do Centro Nacional de Cultura. O regulamento do prémio previa que se pudessem destacar, com uma referência especial, obras que o merecessem, havendo ainda uma recomendação especial do júri para obras susceptíveis de adaptação para televisão.

Não deixa de ser interessante este ponto do regulamento do prémio, que promove uma aproximação entre a literatura e outros sistemas semióticos, contribuindo para a



desmistificação da relação entre a leitura e os audiovisuais, promovendo deste modo um encontro, que pode ter mesmo um carácter formativo<sup>74</sup>.

8º - Prémio de Literatura Infantil Cidade do Montijo – Temos notícia de que este prémio foi promovido pela Câmara Municipal do Montijo, em 1989<sup>75</sup>.

9º - Prémios da Editorial Verbo\_– A Editorial Verbo promoveu vários prémios de literatura infanto-juvenil. Como fonte de selecção para o corpus deste estudo, considerámos o prémio Verbo/Semanário (1989) e o prémio Adolfo Simões Muller (1991/1993).

O prémio Verbo/Semanário foi instituído por esta editora em colaboração com o jornal *Semanário*, no ano em que se comemorava o 30º aniversário da fundação da Editorial Verbo e o 25º da criação, nesta editora, de um Departamento de Publicações Infantis e Juvenis. O prémio, ao qual podiam concorrer escritores portugueses, era para a categoria de originais de “romance juvenil” e o seu regulamento impunha algumas condições aos concorrentes – a acção da obra deveria decorrer em Portugal e as principais personagens deveriam ser portuguesas; no concurso dar-se-ia preferência às obras, que pelas “características dos protagonistas” ou da “construção romanesca”, permitissem a sua continuação numa série de volumes independentes.

O júri deste prémio era constituído por três escritores de “reconhecida competência”, por um psicólogo e por um representante da Editorial Verbo, que teria um voto de desempate.

<sup>74</sup> De facto, voltamos a recordar que autores como Magalhães e Alçada (1988, 1994), Lage Fernández (1999a) ou Cadório (2001) chamam a atenção para o estímulo que a televisão pode configurar no fomento do gosto pela leitura nos alunos.

<sup>75</sup> Não encontramos referências nenhuma a este prémio nas obras de Rocha (1987, 2001) ou de Barreto (2002). A referência a este prémio encontra-se inserida na obra vencedora (*O nó da corda amarela*, de José Vaz). Nos contactos que estabelecemos com a Câmara Municipal do Montijo, não conseguimos obter informações sobre este prémio, pelo que o mesmo não foi considerado válido como fonte de selecção para o corpus deste estudo.

Este júri podia ainda indicar obras de qualidade, para além das premiadas, às quais a Editorial Verbo atribuiria uma menção honrosa. A Editorial Verbo comprometia-se a publicar a obra que fosse premiada, tendo-o realmente feito, dando assim início à Colecção *Grande Prémio* e à série *O Clube das Chaves*.

O prémio Adolfo Simões Muller para literatura infantil foi instituído pela Editorial Verbo e constituía uma homenagem ao escritor homónimo, considerado um dos nomes maiores da literatura infanto-juvenil portuguesa. O regulamento deste prémio, que também se destinava a originais de escritores portugueses, era idêntico ao do prémio referido anteriormente, com ligeiras alterações. Desta vez, a acção da “novela” deveria dirigir-se a crianças com a idade a partir de 8 anos, mas os outros requisitos para a construção da obra mantinham-se.

Em relação à constituição do júri, a única alteração ao regulamento do prémio Verbo/Semanário verificava-se na não integração no júri de um psicólogo. Porém a edição deste prémio, no ano de 1993, sofreu uma alteração. Neste ano, o prémio teve um tema aglutinador, ao qual as obras a concurso tinham de se sujeitar – a ecologia. Assim, a acção da obra deveria “(...) ser conduzida de molde a despertar a Criança para o problema da urgência da defesa e protecção do ambiente (...)”, preocupação premente, não só nas temáticas abordadas nas obras de literatura infanto-juvenil, como também noutros prémios de literatura infanto-juvenil já referidos neste texto.

10º - Prémio António Botto de Literatura Infantil – O prémio António Botto de Literatura Infantil é atribuído pela Câmara Municipal de Abrantes, desde 1996. Os objectivos deste prémio começaram por ser, na sua primeira edição em 1996, contribuir para uma apreciação crítica e valorização da edição em língua portuguesa para crianças (Normas, 1996), mas logo se alargaram e, na edição de 1997, para além do objectivo anterior, pretendia-

se também promover a leitura bem como o nome de Abrantes e de António Botto (Normas, 1997), escritor natural deste concelho e um dos nomes da literatura infanto-juvenil da primeira metade do século XX.

Em 1997, institui-se o prémio como bienal e ele é atribuído a obras editadas ou reeditadas, em língua portuguesa, no biénio anterior à data da edição do prémio. De notar que são também admitidas a concurso obras de ilustração, da autoria de ilustradores dos países de língua oficial portuguesa.

O objectivo de promover a leitura, enunciado nas Normas do prémio, é talvez de alguma forma operacionalizado através da votação das crianças, entre os 6 e os 12 anos, inscritas na Biblioteca Municipal António Botto. As obras a concurso encontram-se assinaladas e à disposição dos leitores, na biblioteca. Os leitores poderão votar numa dessas obras, devendo o seu voto ser o resultado das suas leituras e da sua decisão individual. Estes votos são depois apresentados, na reunião do júri, por um representante da autarquia. Parece-me pois ser esta iniciativa de grande interesse, tendo em vista a promoção da leitura junto dos leitores mais novos, envolvendo-os directamente num importante evento e levando-os a tomar decisões, contribuindo para o desenvolvimento do seu sentido de responsabilidade.

### **2.2.3 – As preocupações formativas presentes nas fontes de selecção**

Na verdade, registamos, quer nalguns indicadores de leitura quer em determinados prémios de literatura infanto-juvenil, grandes preocupações com a formação de crianças leitoras e com o fomento do gosto pela leitura e da criação de hábitos de leitura nos mais jovens. De um modo geral, notam-se preocupações, em certos indicadores de leitura e nalguns prémios de literatura infanto-juvenil, em aconselhar às crianças a leitura de determinadas obras de literatura infanto-juvenil e de literatura para adultos, que poderão contribuir para a sua formação como futuros leitores.

Assim, os objectivos enunciados nos indicadores de leitura são elucidativos quanto à importância e às inquietações geradas pelas questões do gosto pela leitura e da formação de crianças leitoras.

Nalguns indicadores de leitura, os objectivos enunciados apontam claramente para uma promoção nos jovens leitores do gosto pela leitura. Assim, no indicador de leitura de Menéres (sd) afirma-se que se pretende “estimular o gosto pela leitura” nas crianças. De igual modo, no indicador de leitura de Soares (sd b) indica-se que se deseja “aliciar os jovens para a leitura”.

Deste modo, procura-se nestes indicadores de leitura que a promoção do gosto pela leitura nos jovens seja assegurada através de obras de literatura que sejam do interesse das crianças leitoras (Menéres, sd) e que vão ao encontro da personalidade das mesmas (Ramalhete, Gomes e Sousa, 1997), permitindo desta forma atrair e comunicar com as crianças leitoras (Rocha, sd), através desta obras.

Na verdade, como já assinalámos anteriormente, inúmeros autores concordam com o facto de que só conseguiremos estimular nas crianças o gosto pela leitura, se lhe proporcionarmos o contacto com obras, que vão ao encontro das suas preferências e dos seus interesses (Bastos, 1992; Cervera Borrás, 1992; Magalhães e Alçada, 1988, 1994; Santos, 2000).

Por outro lado, os objectivos enunciados nestes indicadores de leitura apontam igualmente para a formação de crianças leitoras. Assim, no indicador de leitura de Ramalhete e Gomes (1997) afirma-se que se pretende “contribuir para a formação de leitores”. A formação de crianças leitoras deverá ser promovida através de obras que obedeam a critérios literários e estéticos (Traça, sd), uma vez que, segundo Llorens García (2000), só através da leitura de textos literários a criança adquire uma competência estética, que permitirá o desenvolvimento do seu espírito crítico.

Neste sentido, estas obras, aconselhadas nestes indicadores de leitura, deverão também contribuir para a formação do espírito crítico e selectivo das crianças leitoras (Rocha, sd).

Por fim, o indicador de leitura de Ramalhete e Gomes (1997) assinala ainda como sendo um objectivo do mesmo “apoiar a organização de bibliotecas infanto-juvenis”. Na realidade, este objectivo parece-nos igualmente válido, na medida em que centra a atenção nas bibliotecas infanto-juvenis, existentes quer nas bibliotecas escolares quer noutras bibliotecas.

Este objectivo é tanto mais válido quanto assinalámos anteriormente o papel e a importância das bibliotecas, nomeadamente das bibliotecas escolares, na formação de crianças leitoras (Calixto, 1996; Pessoa, 1996; Lage Fernández, 1999a; Dionísio, 2000; Magalhães, 2000; Veiga *et al.*, 2001; Silva, 2002a, 2002b), permitindo deste modo um auxílio, para que os fundos dessas bibliotecas possam ir ao encontro das preferências e dos gostos das crianças leitoras, contribuindo certamente para uma maior e mais entusiasta frequência da biblioteca.

De igual modo, também notamos em determinados prémios de literatura infanto-juvenil algumas preocupações com o fomento do gosto pela leitura e com a formação de crianças leitoras. Por outro lado, alguns prémios evidenciam mesmo preocupações formativas em relação aos mais novos, nomeadamente na área das questões ecológicas.

Assim, o “Prémio António Botto de Literatura Infantil” apresenta como um dos seus objectivos promover a leitura junto dos mais novos. Outro objectivo deste prémio, que nos parece que de algum modo apresenta preocupações com a formação de crianças leitoras, é contribuir para uma apreciação crítica e para a valorização da edição em língua portuguesa para crianças. Na realidade, este objectivo revela inquietações com a qualidade das obras escritas para crianças, que certamente terá influência não só no fomento do gosto pela leitura como na definição e no desenvolvimento de um espírito crítico nas crianças, baseado em critérios de carácter literário e estético.

Outros prémios apresentam preocupações formativas claras, designadamente relacionadas com as questões ecológicas. Assim, o “Prémio O Ambiente na Literatura Infantil” tinha como objectivo principal divulgar, entre os mais novos, conceitos que promovessem uma educação ambiental.

Do mesmo modo, o “Prémio Adolfo Simões Muller”, promovido pela Editorial Verbo, apresentava preocupações com a promoção de uma educação ambiental, uma vez que se pretendia sensibilizar a criança para a protecção do ambiente, admitindo-se no regulamento deste prémio que só a promoção de uma educação ambiental entre as crianças poderia alterar os comportamentos dos indivíduos e da sociedade em relação à natureza.

Na verdade, Llorens García (2000) alerta para o facto de que numa obra os valores sociais e os valores literários devem harmonizar-se e ser complementares, para que possamos formar crianças independentes e críticas. Deste modo, estes prémios pretendiam distinguir e promover obras de literatura infanto-juvenil, que encerrassem não só valores literários, mas também determinados valores sociais, contribuindo desta maneira para a formação de crianças leitoras, despertas para as realidades actuais.

Assim, os documentos utilizados como fontes de selecção, das narrativas que constituem o corpus do trabalho, evidenciam, de um modo geral, preocupações claras com a formação de crianças leitoras, apontando algumas fontes mesmo para a formação de determinados valores sociais nessas crianças leitoras.

Creemos assim que, através destas fontes de selecção, apurámos narrativas infanto-juvenis, que encerram valores literários, mas também valores sociais, apresentando assim uma finalidade educativa.

Na realidade, na selecção das narrativas do corpus, considerámos as observações de Llorens García (2000), que afirma que a literatura em geral, e a literatura infanto-juvenil em

particular, têm uma função fundamental na formação do indivíduo bem como na transmissão dos valores, vigentes na sociedade.

### **2.3 – A metodologia para a selecção do corpus**

Para elaborarmos o corpus do estudo, seguimos um método comparativo, comparando as obras presentes em todos os indicadores de leitura, considerados como válidos para fonte de selecção. Estabelecemos como critério, nesta comparação, seleccionar para o corpus as obras das décadas de 80/90, que estivessem mencionadas explicitamente em três ou mais indicadores de leitura.

Os nove indicadores de leitura, que se constituem como fonte de selecção e que abrangem temporalmente cerca de uma década, apresentam um número elevado e diversificado de narrativas infanto-juvenis. Assim, parece-nos plausível que para que as obras seleccionadas fossem representativas de uma determinada qualidade literária e formativa, estivessem presentes, simultaneamente, nalguns indicadores de leitura. Deste modo, tendo também em consideração a delimitação temporal do corpus do estudo, estabelecemos seleccionar obras, que estivessem mencionadas explicitamente num mínimo de três indicadores de leitura.

Para as obras editadas entre 1974 e 1979, estabelecemos como critério seleccionar para o corpus as obras que estivessem presentes explicitamente em dois ou mais indicadores de leitura, uma vez que para estes anos da década de 70 encontramos nos indicadores de leitura pouquíssimas obras, facto a que não serão alheios todos os condicionalismos económicos, sociais, culturais e políticos da época.

Na verdade, Torrado (1990) afirma que, na época, o mercado editorial promovia o livro estrangeiro para crianças, nem sempre de qualidade, em detrimento das obras de autores portugueses.

Segundo Blockeel (2001), a evolução e a renovação na literatura infanto-juvenil portuguesa, registada após a revolução do 25 de Abril de 1974, tardou ainda cerca de cinco anos. Segundo esta autora, os primeiros anos a seguir à revolução foram tempos caóticos, que se reflectiram também nas narrativas para crianças, as quais possuíam um valor literário reduzido, visto que as preocupações eram mais de teor ideológico. Assim, a maioria destas narrativas desapareceu do mercado. Não admira pois que as narrativas dos anos 70 tenham uma presença escassa nos indicadores de leitura, uma vez que ao fraco valor literário podemos juntar o seu número reduzido e o seu desaparecimento do mercado editorial, actualmente.

Em relação às obras premiadas com os prémios de literatura infanto-juvenil portugueses, seleccionámos todas as obras que tinham ganho esses prémios e que obedeciam aos critérios de selecção estabelecidos para o corpus, desde que tivéssemos sobre o prémio informações seguras e fidedignas. Deste modo, excluímos como fonte de selecção os “Prémio de Literatura Infantil da Associação Portuguesa de Escritores”, “Prémio Ano Internacional da Criança”, “Prémio Ano Internacional da Juventude” e “Prémio de Literatura Infantil Cidade do Montijo”, por não termos conseguido obter sobre eles informações concretas e rigorosas.

De notar ainda que algumas obras premiadas, inclusivamente com estes prémios referidos anteriormente, já tinham sido seleccionadas para o corpus por estarem presentes explicitamente em três ou mais indicadores de leitura.



## 2.4 - O corpus do estudo

O corpus do estudo é constituído por 74 obras de narrativa infanto-juvenil, das quais seleccionámos 198 narrativas, de autores portugueses e escritas em língua portuguesa, editadas pela primeira vez entre 1974 e 1995<sup>76</sup>, sensivelmente para a faixa etária entre os 6 e os 15 anos<sup>77</sup>.

De qualquer modo, o número de obras seleccionadas não se reparte igualmente, quer pelos anos, que constituem o marco temporal do corpus do estudo, quer pelas faixas etárias das crianças, determinadas no corpus do estudo e às quais se destinam estas obras.

De um modo geral, cremos que esta distribuição desigual das obras, que constituem o corpus do estudo, está relacionada com as relações que se estabelecem entre a literatura infanto-juvenil e as diversas instituições em seu redor, designadamente a escola.

Deste modo, para os anos 70, o corpus apresenta apenas 10 obras de narrativa infanto-juvenil, que estão distribuídas, em termos de faixas etárias das crianças, da seguinte forma: 6 obras para os 7 anos, 4 obras para os 10 anos e nenhuma obra para os 13 anos.

Creio que podemos encontrar para estes números algumas explicações de ordem política e social. Apesar do corpus ter como data de início para a selecção das obras 1974 (e não 1970), não nos parece que isso possa explicar a escassez de obras seleccionadas para este período. Como já referimos anteriormente, Torrado (1990) e Blockeel (2001) caracterizaram

---

<sup>76</sup> Para verificarmos as datas da primeira edição das narrativas do corpus, socorremo-nos das obras de Rocha (1987), de Gomes (1998) e dos ficheiros da Biblioteca Nacional de Lisboa.

<sup>77</sup> De um modo geral, tivemos em conta e seguimos para as narrativas do corpus do estudo as faixas etárias propostas nos indicadores de leitura, que utilizámos como fonte de selecção.

este período e apontaram algumas razões para a evidente carência de obras, pertencentes a esta época.

Noutra perspectiva, apercebemo-nos que o corpus abrange um maior número de obras para os 7 anos, seguidas pelas obras para os 10 anos e notamos a inexistência de obras para os 13 anos. Segundo Barreto (1998), de um modo geral os textos que se publicaram nestes anos, após o 25 de Abril, eram destinados quase exclusivamente a um público infantil, que não ultrapassava os 10 anos.

Deste modo, afigura-se-nos que podemos encontrar explicação para estes números em aspectos de ordem educativa, uma vez que provavelmente existia na sociedade a convicção de que uma nova geração estava a ter acesso a uma escolaridade obrigatória mais alargada. Por isso, havia que promover o livro e a leitura nesse novo público, cujos níveis de leitura não progrediam em conformidade com as estatísticas da escolarização (Torrado, 1990).

Assim, cremos que como as preocupações se centravam sobretudo com as crianças em início de escolaridade, os autores escreviam as suas obras de literatura infanto-juvenil, sobretudo a pensar nas crianças destas idades<sup>78</sup>.

A inexistência no corpus de obras para os 13 anos, para a década de 70, pode estar relacionada com o facto de, nesta época, a escolaridade obrigatória ser apenas de 6 anos.

Parece-nos que as inquietações com a literatura juvenil e com as faixas etárias mais avançadas, designadamente com a perda de leitores por um lado e por outro com a manutenção de leitores nestas idades, talvez não fosse ainda tão premente como nos dias de hoje, o que pode explicar igualmente a inexistência no corpus de obras para os 13 anos, para a década de 70.

---

<sup>78</sup> Torrado (1990), ao recordar os inícios dos Encontros de Literatura Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian, menciona claramente as preocupações de um grupo de escritores, com a situação da literatura para crianças no nosso país, naquela época.

Para os anos 80, encontramos no corpus 11 obras para os 7 anos, 25 obras para os 10 anos e 5 obras para os 13 anos, num total de 41 obras. Esta é a década que apresenta um maior número de obras e parece-nos que este aspecto não se deve tanto ao facto de termos abrangido no corpus um maior número de anos (em relação às outras décadas consideradas), mas sobretudo ao facto de nesta década se ter dado o *boom* da literatura para crianças em Portugal (Gomes, 1998).

Em relação ao número de obras por cada faixa etária, talvez possamos concluir que as preocupações de ordem educativa também se reflectem na literatura infanto-juvenil, na medida em que nos aparece no corpus o dobro das obras para os 10 anos, em comparação com as que aparecem para os 7 anos, e já surgem obras para os 13 anos, o que nos pode levar a pensar que o alargamento da escolaridade obrigatória, agora para o 9º ano de escolaridade, fez aparecer um novo potencial público leitor mais velho.

Para os anos 90, encontramos 1 obra para os 7 anos, 14 obras para os 10 anos e 8 obras para os 13 anos, o que perfaz 23 obras. Parece-nos que aqui, na verdade, devemos talvez considerar que estes números são influenciados pelo facto de no corpus não incluirmos obras para além do ano de 1995, uma vez que, tendo como referência a década de 80, a primeira metade da década de 90 vê representadas sensivelmente o mesmo número de obras que a segunda metade dos anos 80.

Contudo, em relação ao número de obras para cada faixa etária temos o oposto ao que nos apresentam os números para os anos 70. Nos anos 90, há um maior número de obras para os 10 anos e um aumento de obras para os 13 anos, neste caso em relação à década imediatamente anterior, sendo nula a representação de obras para os 7 anos.

Curiosamente, estes dados podem apontar para o facto de ser um dado adquirido que existem obras para os 7 anos, mas por outro lado são também reveladores de uma tendência

denunciada por Gomes (1999), que nota, nos anos 90, um declínio do conto ilustrado para os 8-10 anos, sendo cada vez menos editado<sup>79</sup>.

Segundo Teixidor (1995), surge, como algo de novo, o aparecimento de um público entre os 13 e os 17 anos, como sendo um grupo leitor massivo, o que quanto a nós pode explicar o progressivo aumento do número de obras para os 13 anos, ao longo destas décadas. Este novo público leitor surgiu devido a alguns factores, que para Teixidor (1995), se prendem, entre outros, com a escolarização, com a compreensão por parte dos educadores e da família do papel insubstituível da leitura como instrumento de formação intelectual e com a transformação da família em instituição educacional.

Por outro lado, há uma maior consciência na escola e na sociedade em geral, que é nestas faixas etárias que se perdem leitores, pelo que as obras de literatura juvenil teriam um papel importante a desempenhar na manutenção dos hábitos de leitura, nos jovens leitores.

Assim, após estas considerações, o corpus do estudo é constituído pelas seguintes obras de narrativa infanto-juvenil<sup>80</sup>:

ALVES, Maria Manuela. 1989. *Salpico*. Caminho

ANDRADE, Eugénio de. 1998. *História da égua branca*. 6ªed. Asa (1ªed.1976)

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. 1985. *A árvore*. Porto: Figueirinhas

BAPTISTA, António Alçada. 1984. *Uma vida melhor*. Contexto

BAPTISTA, Inês Barros. 1985. *O dia e a menina fada*. Salamandra

BESSA-LUÍS, Agustina. 1987 a. *Contos Amarantinos*. Asa

<sup>79</sup> Na verdade, talvez este espaço, preenchido antes com as obras de contos ilustrados para a faixa etária dos 8-10 anos, seja agora completado pelas denominadas séries, algumas de aventuras, do tipo policial, que proliferam no nosso mercado editorial, com imenso sucesso junto das crianças leitoras.

<sup>80</sup> As narrativas infanto-juvenis, que constituem o corpus do estudo, estão presentes no Anexo I de uma forma mais detalhada do que no corpo do texto. O Anexo II é constituído pelas narrativas do corpus do estudo e a sua divisão por faixas etárias. Finalmente, no Anexo III podemos encontrar as obras do corpus do estudo, que foram premiadas com prémios de literatura infanto-juvenil.

BESSA-LUÍS, Agustina. 1987 b. *Dentes de rato*. Guimarães

BESSA-LUÍS, Agustina. 1990. *Vento, areia e amoras bravas*. Guimarães

CASTRIM, Mário. 1992. *A caminho de Fátima*. Caminho

CLÁUDIO, Mário. sd. *Olga e Cláudio*. 2ªed. Afrontamento (1ªed.1984)

CORREIA, Carlos.1980. *A locomotiva Tchaaf*. Sá da Costa

CORREIA, Carlos e MENÉRES, Maria Alberta. 1985. *O sétimo descarrilamento*. O

Jornal

CORREIA, Clara Pinto. 1990. *Vitória, Vitória*. D. Quixote

CORREIA, Maria Cecília. 1974. *Histórias do ribeiro*. Livros Horizonte

DACOSTA, Luísa. 1974. *O elefante cor de rosa*. Civilização

DACOSTA, Luísa. 1986. *História com recadinho*. Figueirinhas

DACOSTA, Luísa. 1993. *Lá vai uma... lá vão duas...* Civilização

FANHA, José. 1990. *A porta*. Quetzal

FIGUEIREDO, Violeta. 1990. *Eram férias e havia sol*. Verbo

FONSECA, Catarina da. 1987. *A herança*. Caminho

FONSECA, Catarina da. 1988. *A malta do 2º C*. Caminho

GOMES, Alice. 1983a. *Alexandre e os lobos*. Distri

GOMES, Fernando Bento. 1983b. *História da nuvem que não queria chover*. Caminho

GOMES, Fernando Bento. 1988. *Que é do verde desta rua?* Caminho

GONZALEZ, Maria Teresa Maia e PEDREIRA, Maria do Rosário.1991. *O Clube das*

*Chaves entra em acção*. 4ª ed. Verbo (1ª ed. 1989)

LETRIA, José Jorge. 1988. *Fadas Contadas*. Câmara Municipal de Sintra

LETRIA, José Jorge. 1989. *O pequeno pintor*. Vega

LETRIA, José Jorge. 1990. *Pelo fio de um sonho*. Câmara Municipal de Sintra

LETRIA, José Jorge. 1993. *A teia de um segredo*. Câmara Municipal de Sintra

- LOPES-CARDOSO, Álvaro. 1993. *Raposinha, minha amada*. Câmara Municipal de Sintra
- LOSA, Ilse. 1976. *Beatriz e o Plátano*. Asa
- LOSA, Ilse. sd. *O quadro roubado*. 5ªed. Asa (1ªed.1977)
- LOSA, Ilse. 1981. *Na quinta das cerejeiras*. Asa
- LOSA, Ilse. 1984. *Silka*. Afrontamento
- MAGALHÃES, Álvaro. 1985. *Histórias pequenas de bichos pequenos*. Asa
- MAGALHÃES, Álvaro. 1998. *O vampiro do dente de ouro*. 8ªed. Asa (1ªed. 1991)
- MAGALHÃES, Ana Maria e ALÇADA, Isabel. 1992. *Brasil! Brasil! Caminho*
- MEIRELES, Ana. 1991. *O mistério dos cães desaparecidos*. Verbo
- MENÉRES, Maria Alberta. 1981. *O ouriço-cacheiro espreitou três vezes*. Asa
- MENÉRES, Maria Alberta. 1985 a. *Aventuras da Engrácia*. Asa
- MENÉRES, Maria Alberta. 1985 b. *Dez dedos, dez segredos*. Lisboa Editora
- MENÉRES, Maria Alberta. 1989. *Histórias de tempo vai, tempo vem*. Desabrochar
- MONTARROYOS, Sílvia. 1980. *Histórias do bichinho qualquer*. 2ªed. Afrontamento (1ªed.1977)
- MONTEIRO, Sara Horta. 1991. *As meninas de la mancha*. Asa
- MOTA, António. 1988. *Pedro Alecrim*. Edinter
- MOTA, António. 1989. *Abada de histórias*. Desabrochar
- MOTA, António. 1990. *Cortei as tranças*. Edinter
- MOTA, António. 1995. *A casa das bengalas*. Edinter
- NEVES, Leonel. 1977. *Histórias do Zé Palão*. Livros Horizonte
- PEREIRA, Luís Silva. 1993. *Histórias de Davidim*. Verbo
- PINA, Manuel António. 1986. *Os piratas*. Areal
- PINHÃO, Carlos. 1983. *O coelho atleta e a sua escola de desporto*. Livros Horizonte

- ROCHA, Natércia. 1987. *O menino e o vento*. Livros Horizonte
- ROCHA, Natércia. 1991. *Penas brancas pelo ar*. Desabrochar
- ROCHA, Natércia. 1992. *Um gato sem nome*. Melhoramentos
- SILVA, João M.F. 1989. *As coisas*. Asa
- SOUSA, Graça Matos. 1995. *Este pinhal tão verde*. Verbo
- SOARES, Luísa Ducla. 1985. *Seis histórias de encantar*. Areal
- SOARES, Luísa Ducla. 1992. *É preciso crescer*. Asa
- SOARES, Luísa Ducla. 1994. *Diário de Sofia e C<sup>a</sup> aos 15 anos*. Civilização
- SOARES, Maria Isabel Mendonça. 1989. *Histórias para ler e contar*. Vega
- TORRADO, António. 1975. *O jardim zoológico em casa*. Plátano
- TORRADO, António. 1979. *Como se faz cor de laranja*. Asa
- TORRADO, António. 1983. *Os meus amigos*. Asa
- TORRADO, António. 1992. *André Topa-Tudo no país dos gigantes*. Civilização
- TORRADO, António e MENÉRES, Maria Alberta. 1984. *Histórias em ponto de contar*. Comunicação
- TORRADO, António e MENÉRES, Maria Alberta. 1989. *Uma história em quadradinhos*. Asa
- VIEIRA, Alice. 1979. *Rosa, minha irmã Rosa*. Caminho
- VIEIRA, Alice. 1980. *Lote 12, 2<sup>o</sup> frente*. Caminho
- VIEIRA, Alice. 1982. *Chocolate à Chuva*. Caminho
- VIEIRA, Alice. 1983. *Este rei que eu escolhi*. Caminho
- VIEIRA, Alice. 1988 a. *Às dez a porta fecha*. Caminho
- VIEIRA, Alice. 1988 b. *Úrsula, a maior*. Caminho
- VIEIRA, Alice. 1990. *Os olhos de Ana Marta*. Caminho

### **3 – Grelha de análise**

#### **3.1 - Condicionanismos da recepção infantil do texto literário**

O corpus do estudo, seleccionado segundo os critérios referidos anteriormente e tendo por base as fontes de selecção já mencionadas, foi analisado através de uma ficha de análise, construída tendo em conta uma grelha de análise previamente estabelecida. Era nosso propósito, ao definir uma grelha de análise e ao construir e aplicar uma ficha de análise ao corpus do estudo, caracterizar as narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais, de modo a tentarmos estabelecer como através destas narrativas se procura promover a leitura entre os mais novos e se pretende formar crianças leitoras.

De acordo com Mesquita (2002a), a linguagem literária infantil exige a cumplicidade da criança leitora, uma vez que estamos perante um tipo específico de comunicação. Na verdade, estas exigências, que se colocam à linguagem literária infantil, estão relacionadas com a personalidade do leitor infantil, que impõe a resolução de problemas comunicativos bastante singulares, ligados à sua visão do mundo.

Segundo Diogo (1994), a literatura infantil enferma de várias limitações. As limitações decorrentes da recepção da literatura infantil, por parte das crianças, são do domínio do seu desenvolvimento emocional e cognitivo e do foro da sua parca socialização. As limitações da literatura infantil, relacionadas com factores extrínsecos, estão ligadas às relações estabelecidas com a instituição escolar, aos vários tipos de censura, de que é vítima e à presença de um determinado cunho mercantil, em seu redor (Diogo, 1994).

Para Colomer (1998), aplicar-se-iam aos textos de literatura infanto-juvenil limitações de dois tipos, devido ao facto de estes textos se destinarem à infância e à juventude, períodos



de formação e aprendizagem para as crianças e para os jovens. Deste modo, uma restrição prender-se-ia com a configuração da criança como leitor implícito, tendo assim de se atender ao nível de compreensibilidade dos textos, de acordo com a sua competência literária.

Uma outra limitação estaria relacionada com o modo como se apresenta, caracteriza e julga o mundo nestes textos, uma vez que através deles oferecemos às crianças exemplos de conduta e de interpretação social da realidade.

Assim, para esta autora, os dois princípios básicos de adequação da literatura infantil ao seu destinatário são a compreensibilidade do texto e a conveniência educativa. De um modo geral, estes são também dois princípios, que tivemos em consideração neste estudo. Deste modo, as categorias que constituem a grelha de análise têm subjacentes estas preocupações.

Por um lado, algumas categorias, definidas na grelha de análise, apontam maioritariamente, mas não exclusivamente, para a promoção da leitura de narrativas infanto-juvenis. Através destas categorias procuramos perceber que estratégias são utilizadas nas narrativas infanto-juvenis, para promover o não abandono da leitura, para prender a atenção, para fomentar a quebra da monotonia na leitura das narrativas e procurar ir ao encontro da capacidade de leitura e da compreensão leitora das crianças, promovendo assim o acesso das crianças à leitura de narrativas infanto-juvenis.

Noutro sentido, outras categorias apontam, de novo maioritariamente, mas não exclusivamente, para a formação da consciência social da criança, na medida em que as estratégias utilizadas nestas narrativas infanto-juvenis procuram promover ou questionar comportamentos, valores e modelos vigentes na sociedade. Aliás, segundo Borda Crespo (2000), nas obras infantis encontramos modos de comportamento social, que são desejáveis em sociedade.

Na verdade, parece-nos que estes dois tipos de categorias, que por um lado apontam para a promoção da leitura junto dos mais novos e por outro para a transmissão de modelos vigentes na sociedade, se complementam, na medida em que, de algum modo, todas as categorias partilham estas duas preocupações da compreensibilidade do texto e da conveniência educativa.

Aliás, segundo Diogo (1994), a criança leitora é um leitor a cativar, e esta sedução da criança leitora prende-se com a socialização pretendida pela família e pela escola. Por outro lado, o cativar da criança leitora está relacionado com as características do leitor infantil, como a mobilidade da atenção, a exigência de prazer imediato e o seu nível de desenvolvimento cognitivo.

Na realidade, os dois tipos de categorias visam como fim último a formação das crianças, uma vez que partilhamos a opinião de Zilberman (1987), de que a obra de ficção tem uma natureza formativa, está votada à formação do indivíduo ao qual se dirige.

### **3.2 – As categorias da grelha de análise**

A grelha de análise, construída para a análise das narrativas do corpus, foi elaborada, tendo como base a grelha de análise, construída por Colomer (1998), para o seu estudo das narrativas infanto-juvenis actuais, presentes na realidade espanhola.

Porém, como a finalidade dos estudos era de carácter diverso, houve necessidade de proceder a alguns ajustamentos no nosso estudo. Assim, no nosso estudo, a grelha de análise é constituída pelas seguintes categorias: modelos literários, temas, organização das narrações e

organização da estrutura narrativa. Após a definição da grelha de análise, construímos uma ficha de análise, que aplicámos ao conjunto das narrativas seleccionadas para este estudo<sup>81</sup>.

### 3.2.1 – Modelos literários

Em primeiro lugar, na elaboração da grelha de análise, procurámos determinar quais seriam os modelos literários subjacentes às narrativas infanto-juvenis actuais. Durante a década de 90, tendo como base estudos anglo-saxónicos, alguns trabalhos tentaram estabelecer quais os géneros presentes na literatura infantil.

Os géneros infantis encontram-se definidos há muito tempo, segundo Diogo (1994), que considera a existência de três modelos na constituição destes géneros, provenientes todos eles do universo pedagógico<sup>82</sup>. O modelo moralista estaria relacionado directamente com a instrução, existindo quase sempre um adulto que ensina algo às crianças. O modelo informativo estaria presente nos textos, cuja preocupação seria combinar a instrução e o divertimento, surgindo assim obras de ficção onde se transmitiam noções de geografia, história, entre outras. O modelo da história animal teria como antecedente todo o fabulário e viria substituir o modelo do conto de fadas, considerado antipedagógico.

Da mesma forma Colomer (1998) tenta definir no seu estudo os géneros da narrativa infanto-juvenil, surgidos na segunda metade do século XX, apresentando dois grandes géneros – o género fantástico e o género realista – com algumas subdivisões.

No género fantástico encontramos a fantasia moderna e a ficção-científica. Na fantasia moderna estão incluídas as versões modernas dos contos populares, ou seja, as obras construídas tendo por base o modelo do conto popular; e a fantasia moderna propriamente dita, que engloba obras actuais, que contêm elementos inexistentes na realidade. Na ficção-

---

<sup>81</sup> A ficha de análise construída e aplicada às narrativas do corpus deste estudo encontra-se no Anexo IV.

<sup>82</sup> Na constituição destes modelos, Diogo (1994) seguiu de perto o estudo de Shavit (2003).

científica englobam-se obras que incorporam um imaginário tecnológico ou científico inexistente no mundo actual, cenários e personagens do espaço ou especulações sobre o futuro da humanidade.

No género realista encontramos a ficção realista contemporânea e a narração histórica, na medida em que ambas retratariam a vida real, vivida no presente ou no passado. Na vertente da ficção realista contemporânea surgem-nos três grandes áreas, que são a construção da própria personalidade, o enfrentar os problemas da condição humana e, por fim, a vida numa sociedade plural.

Os géneros na literatura infanto-juvenil encontram-se também definidos em Albuquerque (1996, 1998), que considera, que apesar dos novos escritores terem criado géneros híbridos, os princípios primordiais estabelecidos desde o aparecimento da literatura infanto-juvenil e pautados por um pendor pedagógico, não se alteraram. Assim, podemos encontrar três grandes modelos na literatura infantil: o modelo moralista, o modelo informativo e o modelo da história animal.

No modelo moralista, a narrativa é protagonizada por uma criança, que se questiona sobre o mundo à sua volta, num discurso na primeira pessoa. O adulto, que tinha como tarefa acompanhar e ensinar as crianças viu o seu estatuto alterado e, de um modo geral, a criança enfrenta sozinha os seus problemas entre os vários adultos que a rodeiam.

O modelo informativo está ligado à narrativa de viagens e os pequenos protagonistas aliam a descoberta ao prazer de aprender. Neste modelo, assistimos a uma menor delineação da personagem principal e a ênfase situa-se no desenvolvimento da linha do enredo. Mais recente é uma outra vertente deste modelo informativo, que dá um maior realce à informação do que ao divertimento.

O outro modelo estaria relacionado com a exploração da história animal, estando a sua origem relacionada com a fábula. Actualmente, este modelo apresenta novas alegorias, mais

recentes, subvertendo o tipo de fantasia e adequando-a ao presente. Estes três modelos irão entroncar naquele que é o modelo-esquema, o modelo canónico de toda a literatura infantil – o conto de fadas.

Os modelos apresentados por Diogo (1994), embora sejam o cerne dos modelos na literatura infanto-juvenil, afiguram-se insuficientes para abarcar a multiplicidade de narrativas infanto-juvenis actuais, que encerram diversas variações dentro destes mesmos modelos. Os géneros apresentados por Colomer (1998), embora mais próximos das variações apresentadas pelas narrativas infanto-juvenis actuais, não contemplam a clara divisão triádica que encontramos nos modelos de Diogo (1994).

Assim, para o estabelecimento dos modelos literários neste estudo, seguimos de perto os estudos de Albuquerque (1996, 1998), já referidos anteriormente, uma vez que contemplam não só a divisão triádica, primordial nos géneros de literatura infantil, provenientes do universo pedagógico, mas também encerram a preocupação em ordenar toda a multiplicidade de variações dentro destes modelos, surgida na literatura infanto-juvenil actual.

Deste modo, apresentamos nesta grelha de análise três modelos distintos.

O primeiro modelo é o modelo moralista e nele incluímos as obras que reflectem a vida e os problemas da sociedade actual, sendo a narrativa protagonizada por uma criança ou um jovem, com o discurso na primeira pessoa, que se questiona sobre o mundo à sua volta e que busca sozinho a solução para as dificuldades que enfrenta.

O segundo modelo é o modelo informativo, onde se alia o divertimento e a instrução e, por isso mesmo, está dividido em várias subcategorias. Algumas subcategorias contemplam a narrativa de aventuras, a narrativa policial e a narrativa histórica. Nestas subcategorias incluímos obras, onde predomina o carácter lúdico em detrimento da instrução. O desenvolvimento da linha do enredo assume-se como sendo mais importante, pelo que a personagem principal nos aparece menos definida. Outra subcategoria contempla a narrativa

de informação e nela incluímos obras onde predomina o carácter instrucional em detrimento dos aspectos lúdicos.

O terceiro modelo é o modelo fantástico e está relacionado com os diversos tipos de fantasia, dividindo-se em duas subcategorias. A primeira, a fantasia animal, está directamente relacionada com as obras que estão na sua origem ligadas às fábulas ou aos contos de animais, cujos protagonistas são animais humanizados. A segunda, a fantasia moderna, inclui obras que reflectem a fantasia actual, com novas alegorias, modernas, que contêm elementos inexistentes na realidade.

Na verdade, as características apresentadas pelos modelos literários das narrativas infanto-juvenis actuais apontam para a promoção do acesso à leitura, entre as crianças. Assim, assistimos à renovação ou à reformulação das características de determinadas subcategorias dos modelos literários, como o conto tradicional, a narrativa de aventuras, a narrativa histórica ou a narrativa policial, com o objectivo de promover um mais fácil acesso à leitura por parte das crianças e dos jovens.

Deste modo, deparamo-nos com a introdução nas narrativas de estruturas narrativas já conhecidas das crianças, por forma a que estas as possam identificar mais facilmente, prosseguindo a leitura da narrativa sem obstáculos. Por outro lado, damos conta nestas narrativas de estratégias que procuram ir ao encontro das características cognitivas e afectivas da criança, proporcionando-lhe uma mais fácil leitura da narrativa e facilitando a transmissão de certos paradigmas e valores, considerados óptimos para a formação das mesmas.

### **3.2.2 - Temas**

Outro aspecto, que determinámos na grelha de análise, foi os temas, presentes nas narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais. A nossa preocupação centrou-se em determinarmos quais os temas presentes nestas narrativas, independentemente dos modelos

literários utilizados para os abordar. Seguindo de perto os estudos de Colomer (1998), considerámos duas grandes partições nos temas das narrativas infanto-juvenis – os temas inovadores e os temas provenientes dos modelos oriundos da literatura tradicional.

Os temas inovadores foram divididos em quatro grandes subcategorias. Assim, o primeiro tema remete para os conflitos psicológicos concretos das personagens, que se configuram como sendo o principal núcleo da narrativa.

Um outro tipo de temas, que outrora se consideravam inadequados para as crianças e para os jovens, devido a aspectos morais, são hoje abordados nas narrativas infanto-juvenis. Deste modo, considerámos os novos problemas da condição humana e os novos problemas sociais, relativos às mudanças na estrutura familiar. No primeiro tema, considerámos questões como a doença, a velhice, a morte, o amor e a sexualidade; no segundo, o divórcio, as segundas famílias e as novas famílias.

Outro conjunto de temas prende-se com as novas e grandes inquietações da sociedade actual, às quais a literatura infanto-juvenil não é indiferente. Nestas novas preocupações sociais considerámos questões como a ecologia, a não discriminação em função do género ou da raça, a alienação provocada no homem pela sociedade moderna, as críticas feitas à sociedade e ao poder político actuais.

Os temas provenientes dos modelos oriundos da literatura tradicional foram divididos em duas subcategorias. Dentro destes temas, o primeiro configura-se como a viagem, em que a personagem viaja física ou emocionalmente, desde o seu lugar de origem a outro, formando a sua personalidade.

Um outro tema considerado remete para os valores de carácter humano e social, que eram já preconizados nos contos morais ou filosóficos, nas fábulas, nas parábolas ou nos apólogos, como a solidariedade, a amizade, a generosidade, entre outros.

Dentre os temas inovadores teremos de distinguir aqueles que se configuram de facto como novidade na literatura infanto-juvenil e aqueles que já faziam parte desta literatura, mas que são actualmente abordados de maneira diferente. Assim, os temas que se apresentam como novidade na literatura infanto-juvenil estão muitas vezes relacionados com as grandes preocupações vigentes na sociedade coetânea. Entre estas novíssimas correntes surge-nos a ecologia, o problema da discriminação, a droga, os problemas sociais e políticos (Bravo-Villasante, 1989).

Da mesma forma, alguns problemas da condição humana são inovadores na literatura infanto-juvenil, como é o caso da questão da sexualidade (Bravo-Villasante, 1989). Lurie (1998) afirma que, na literatura clássica infantil, o amor pode ser intenso, mas é, claramente, mais romântico do que sensual.

Inovadora é também uma corrente de tendência anti-autoritária, que apresenta os conflitos familiares das crianças e dos jovens, numa clara tentativa de emancipação do adulto e em colisão com a sociedade do seu tempo e a geração precedente, que criticam sem piedade (Bravo-Villasante, 1989).

Porém, existem outros temas que não são completamente novidade na literatura infanto-juvenil actual. A morte era um tema muito comum na literatura infantil do século XIX, tendo tido muito menos importância na primeira metade do século XX e ressurgindo, de novo, a partir dessa época (Lurie, 1998).

Os valores humanitários, como a amizade, a compaixão, a solidariedade, segundo Llorens García (2000), sempre estiveram presentes na literatura e são habitualmente abordados na literatura infantil.

Outros problemas da condição humana estavam presentes, em toda a sua violência, nos contos tradicionais, como a inveja e o ciúme em *Branca de Neve* ou o infanticídio em *O Polegarzinho*. Na actualidade, estes temas são tratados na literatura infanto-juvenil utilizando-



se outras situações, outras personagens, outra linguagem, mas eles podem ter a mesma força que tinham nos contos tradicionais (Léon, 1994).

Do mesmo modo, a viagem foi e é um tema tratado habitualmente na literatura infanto-juvenil. Embora possam ter mudado os veículos e os espaços para onde se viaja, os objectivos das viagens mantêm-se bem como o mundo interior, que é examinado, podendo porém apresentar, por vezes, características condizentes com a actualidade (Dinis, 1985).

Na realidade, os temas abordados nas narrativas infanto-juvenis apontam para a transmissão de mensagens, para as crianças, com um carácter formativo. Neste sentido, os temas presentes nas narrativas infanto-juvenis contribuem para a formação da consciência social da criança, na medida em que questionam ou promovem valores sociais, valores culturais e valores morais, presentes na sociedade.

### **3.2.3 – Organização das narrações**

Na elaboração da grelha de análise, determinámos três categorias diversas, que cremos nos permitiriam apercebermo-nos da organização das narrações, nas narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais. Estas três categorias foram a descrição, o diálogo e a fragmentação narrativa.

De um modo geral, estas categorias, quando presentes nas narrativas infanto-juvenis, procuram promover e facilitar o acesso das crianças e dos jovens à leitura. Assim, deparamo-nos com estratégias que permitem quebrar a monotonia da narrativa ou que auxiliam as crianças a não abandonar a leitura da narrativa.

Simultaneamente, algumas destas estratégias pretendem promover a formação das crianças leitoras, em termos de valores culturais, que são parte integrante do nosso património colectivo.

Dentro da organização das narrações, a primeira categoria considerada foi a descrição, com o intuito de constatar a presença ou a ausência de descrições e de qual o seu tipo, nas narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais.

Segundo Reis e Lopes (1998), a descrição é um fragmento discursivo que transporta informações sobre as personagens, o espaço, o tempo, os objectos, que figuram no cenário diegético. As descrições são fragmentos discursivos tendencialmente estáticos, proporcionando momentos de pausa na progressão linear dos eventos diegéticos.

Para Aguiar e Silva (1986), a descrição origina uma pausa na progressão textual da acção diegética, embora mantenha uma interacção contínua com os eventos diegéticos. A descrição transmite uma parte importante da informação sobre as personagens, os objectos, o espaço e o tempo, em que decorrem os eventos.

De acordo com Albuquerque (2000a), a descrição documenta momentos estáticos, quer seja retrato quer seja cenário.

Para Cervera Borrás (1997), algumas características do conto de tradição oral, nomeadamente as descrições, estendem-se aos contos literários, criados para crianças. Assim, as descrições, no conto literário criado para crianças, designadamente de ambientes, de vestuário ou de outras coisas devem limitar-se a situar a personagem ou a acção com um só traço. Segundo este autor, as descrições, quando existem, são breves e apontam apenas para o necessário.

Albuquerque (2000a), referindo-se à narração de contos de fadas, que os docentes contam às crianças, afirma que uma narração simples seria fastidiosa, pelo que estes docentes a cortariam com alguns momentos de descrição, que tornariam a narração mais viva para a criança, o que facilitaria as suas finalidades pedagógicas.

Assim, parece-nos claro que, como representa momentos de pausa na progressão dos eventos diegéticos, a descrição por vezes está ausente das narrativas infanto-juvenis, uma vez

que poderia contribuir para que a narrativa encerrasse alguma monotonia, originando o abandono da leitura por parte das crianças e dos jovens.

Por outro lado, quando a descrição está presente nas narrativas infanto-juvenis, ela é reduzida, centrando-se apenas em aspectos indispensáveis, para a compreensão da acção por parte das crianças leitoras, o que promoveria, cremos, um maior acesso à leitura da narrativa, uma vez que, sem aborrecer as crianças, se transmitem informações que lhe permitirão uma maior compreensão da mesma, facilitando-lhes deste modo a leitura da narrativa.

Deste modo, tendo em conta os estudos citados, procurámos analisar a presença dos momentos de descrição nas narrativas do corpus. Porém, seguindo de perto os trabalhos de Albuquerque (2000a), considerámos como descrições apenas os momentos estáticos da narrativa, nomeadamente (e sobretudo) a descrição de personagens e a descrição de cenários.

Uma segunda categoria considerada, na organização das narrações, foi o diálogo.

Segundo Reis e Lopes (1998), o diálogo é a forma canónica da interacção verbal. Para estes autores, o diálogo encontra-se intimamente relacionado com o discurso da personagem. Assim, o narrador, quando utiliza uma estratégia de representação próxima da representação dramática, dissimula a sua presença, dando a palavra às personagens.

Albuquerque (2000a), referindo-se aos contos de fadas, narrados pelos docentes às crianças, afirma que os professores introduzem na narração, que se pode tornar enfadonha, momentos de diálogo, que a tornam mais atraente, facilitando as suas finalidades pedagógicas.

Segundo esta autora, os diálogos são muito frequentes, nos contos de fadas, uma vez que a necessidade de dramatização das situações é uma componente da identificação afectiva, da criança ouvinte com a história narrada. O diálogo é assim indispensável, pois faz com que as personagens se aproximem da criança, permitindo-lhe actualizações constantes da sua identificação com as personagens em cena.

Deste modo, parece-nos que a presença do diálogo nas narrativas infanto-juvenis vai permitir uma maior aproximação e identificação entre a criança leitora e a personagem, o que certamente promoverá um maior acesso à leitura, uma vez que esta identificação entre a criança leitora e a personagem facilitará a adesão da criança ao lido e promoverá uma maior compreensão da narrativa.

Por outro lado, os momentos de diálogo tornam a narrativa mais fluida, mais viva, quebrando de certa forma a monotonia que a narração só por si pode encerrar, o que certamente promoverá uma maior motivação e uma maior adesão à leitura da narrativa, entre as crianças leitoras.

Ainda dentro da organização das narrações considerámos uma última categoria, que foi a fragmentação narrativa.

Segundo Colomer (1998), nos livros infantis e juvenis actuais encontramos uma certa tendência para a desagregação do discurso narrativo, tendência esta que estaria relacionada com os hábitos de narração presentes nos meios audiovisuais, com correntes estéticas da actualidade ou com a familiarização da sociedade com uma grande variedade de formas escritas.

Assim, considerámos na categoria fragmentação narrativa duas subcategorias – a subcategoria outros textos e a subcategoria recursos não verbais.

Assim nos outros textos incluímos textos que surgem nas narrativas do corpus, mas que pertencem a outras formas discursivas, como textos poéticos, textos teatrais, textos de diários, textos jornalísticos, textos oriundos da literatura tradicional, textos comunicativos ou textos informativos.

Nos recursos não verbais incluímos a distribuição espacial do texto, o tipo de letra, as linhas em branco, o ponteadado, os números, os erros ortográficos, presentes nas narrativas. Neste sentido, seguimos as reflexões de Amaro Júnior (1972), que afirma que devemos

separar, no livro infantil, o gráfico de tipografia, onde se incluem os caracteres de vários formatos e dimensões de corpo, brancos e entrelinhados, do ilustrativo. Portanto, não considerámos, neste estudo, as possíveis ilustrações das narrativas.

Na verdade, parece-nos que a presença nas narrativas infanto-juvenis de outros textos e de recursos não verbais, introduzidos no seio da narrativa, pode ser uma estratégia para facilitar o acesso das crianças à leitura da narrativa. Assim, a introdução em plena narrativa de um outro tipo de texto ou a inserção na mesma de recursos não verbais poderá promover o não abandono da leitura, por parte das crianças, uma vez que de algum modo quebra-se a monotonia que a narrativa pode encerrar.

Por outro lado, a introdução de outros textos no seio da narrativa, sobretudo por estarmos perante textos diversos, poderá promover a formação cultural e literária da criança leitora, uma vez que tomará contacto com diferentes textos, por vezes pertença do nosso património cultural e literário.

#### **3.2.4 – Organização da estrutura narrativa**

Na grelha de análise considerámos ainda a organização estrutural das narrativas infanto-juvenis. Dentre elas determinámos diversas categorias, como a intriga, na qual incluimos a abertura, o desenvolvimento e o desenlace, assim como a personagem, o espaço e o tempo.

Mais uma vez, de um modo geral, algumas destas subcategorias, como a abertura ou o desenvolvimento, visam sobretudo promover o acesso à leitura dos mais novos, uma vez que se utilizam estratégias, por um lado para que as crianças não abandonem a leitura da narrativa, e por outro para que a narrativa esteja de acordo com a sua capacidade de leitura e com o seu nível de compreensão leitora.

Outras subcategorias, como o desenlace, e categorias como a personagem, o espaço e o tempo, destinam-se principalmente a promover a formação das crianças leitoras, na medida em que transmitem ou questionam valores, comportamentos e paradigmas vigentes na sociedade.

Dentro da estrutura narrativa, a primeira subcategoria considerada foi a abertura da narrativa. A abertura de uma narrativa revela-se, certamente, como importante, sobretudo para os leitores mais novos, uma vez que o começo de uma narrativa pode porventura determinar o prosseguimento ou o abandono da leitura, por parte das crianças e dos jovens.

Assim, no nosso estudo procurámos determinar que tipo de abertura está presente nas narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais e em que medida esse tipo de abertura contribui para a continuação e o envolvimento dos leitores mais novos, na leitura das narrativas.

Segundo Reis e Lopes (1998), o começo de uma narrativa corresponde ao lugar de demarcação de uma fronteira, que divide o mundo ficcional do mundo real, onde se encontra o leitor. Seguindo de perto, ainda, o estudo destes autores, notámos que a abertura da narrativa pode apresentar dimensões diversas (um breve sintagma, uma sequência narrativa, um capítulo), ficando pois por decidir, concretamente, qual deverá ser a extensão da abertura numa narrativa.

A abertura numa narrativa pode ser de diversos tipos. Assim, a abertura pode ser constituída por considerações do narrador, sobre o começo do relato, sobre as suas dificuldades ou mesmo sobre o seu percurso. Um outro tipo de abertura remete o leitor para os elementos cruciais do universo diegético, podendo deste modo ser constituída pela caracterização de personagens, pela descrição de espaços ou mesmo pela localização temporal da história. Por outro lado, as narrativas mais ancestrais apresentam, de um modo geral, fórmulas canónicas, do tipo “Era uma vez”, para a abertura da narrativa (Reis e Lopes, 1998).

Da mesma forma Albuquerque (2000a) notou, nas narrativas contadas às crianças, quer por educadores de infância quer por professores do primeiro ciclo do ensino básico, diversos tipos de abertura. Assim, estas narrativas começam sempre com uma fórmula tradicional, do tipo “Era uma vez”, seguindo-se outras informações sobre o universo diegético, como a localização temporal da história, o espaço onde decorre a história, uma referência à personagem principal e, por vezes, uma menção ao problema que aflige esta personagem.

Tendo em conta estes estudos, tentámos determinar na grelha de análise as divisões presentes nas aberturas das narrativas infanto-juvenis. Por outro lado, preocupámo-nos ainda em perceber qual a extensão da abertura, tendo obviamente já presente que nos poderíamos deparar com aberturas, com dimensões diversas.

Assim, considerámos diversas divisões na abertura das narrativas infanto-juvenis. Uma primeira divisão considerada foi a fórmula tradicional, englobando sob esta designação todo o género de fórmulas tradicionais iniciais, provenientes dos modelos oriundos da literatura tradicional, que podemos encontrar nas narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais. Uma segunda divisão delimitada foi a apresentação das personagens. Considerámos, ainda, como divisão a localização do espaço, onde se desenrola a história bem como a localização temporal da mesma. Outra divisão delimitada foi a sugestão do problema que atormenta as personagens. Por fim, tivemos em conta, como divisão, as considerações do narrador sobre os mais diversos assuntos.

Por outro lado, e tomando em consideração as afirmações de Reis e Lopes (1998), considerámos diversas dimensões na abertura das narrativas, que podem apresentar-se numa frase, numa sequência narrativa ou mesmo num capítulo.

Deste modo, procurámos determinar qual a divisão e qual a sua dimensão, presente na abertura das narrativas infanto-juvenis, tendo em conta as diversas faixas etárias a que se

destinam as narrativas do corpus. Procurámos assim perceber porque é que em determinadas faixas etárias podem predominar determinadas divisões e em que medida estas divisões, presentes na abertura, podem estar relacionados com preocupações formativas, subjacentes às narrativas infanto-juvenis, nomeadamente no que se refere a uma promoção da leitura, junto dos leitores mais novos.

Considerámos dentro da estrutura narrativa uma outra subcategoria, que foi o desenvolvimento da narrativa. Esta subcategoria desenvolvimento da narrativa foi decomposta em duas divisões – a sucessão de sequências e o clímax.

Assim, num primeiro momento, procurámos determinar de que tipo seria a sucessão de sequências, presentes no desenvolvimento da intriga, nas narrativas infanto-juvenis.

Segundo Todorov (1971), as histórias podem ligar-se de diversas formas. Assim, uma primeira forma de ligar as histórias consiste no encadeamento, onde se justapõe diferentes histórias, ou seja, quando termina a primeira história, inicia-se então a segunda. Para este autor, a unidade é assegurada pela semelhança na construção de cada uma das histórias.

Uma segunda forma de ligar as histórias é o encaixe, que consiste na inclusão de uma história no interior de uma outra história. A terceira forma de ligar as histórias é a alternância, ou seja, duas histórias são contadas simultaneamente, interrompendo-se quer uma quer outra, sendo retomadas na interrupção seguinte (Todorov, 1971).

Para Reis e Lopes (1998), as sequências podem combinar-se de diversas maneiras. Assim, o encadeamento de sequências aconteceria quando as mesmas se concatenam linearmente, sendo o final de uma sequência o ponto de partida para a sequência seguinte. Já o encaixe surgiria quando algumas sequências surgem embutidas no interior de uma outra, que as abarca. Por fim, a alternância verificar-se-ia quando duas histórias são contadas de maneira alternada, interrompendo-se uma sequência para dar lugar a uma outra.



Albuquerque (2000a) constatou que os professores, que contam histórias às crianças, conferem às narrativas uma organização interna lógica, notando que estas se desenvolvem num encadeamento de episódios bem delimitados, organizados por ordem cronológica e mantendo uma lógica interna incontestável. Assim, o desenvolvimento do enredo é composto pelo desenrolar dos acontecimentos, que são apresentados de um modo dinâmico, numa sucessão clara.

Colomer (1998), no seu estudo, seguindo igualmente os trabalhos de Todorov, tentou determinar qual a complexidade das estruturas narrativas, das narrativas infanto-juvenis, a fim de perceber a evolução do domínio infantil sobre as estruturas narrativas complexas.

Tendo em conta estes estudos, tentámos determinar na grelha de análise de que tipo seria a sucessão de sequências, presentes nas narrativas infanto-juvenis, na medida em que esta sucessão de sequências pode estar relacionada com a evolução do domínio, por parte das crianças, das diversas estruturas narrativas.

Na verdade, cremos que a presença dos diversos tipos de sucessão de sequências nas narrativas infanto-juvenis estará relacionada com a faixa etária a que se destinam as narrativas e logo com o nível de desenvolvimento cognitivo das crianças leitoras.

Deste modo, a sucessão de sequências nas narrativas infanto-juvenis estaria de acordo com a capacidade de leitura e com o nível de compreensão leitora das crianças, promovendo o acesso das mesmas à leitura destas narrativas.

Assim, considerámos várias subdivisões na sucessão de sequências, na grelha de análise. A primeira subdivisão refere-se ao encadeamento; a segunda ao encaixe; por fim, a última à alternância.

Num segundo momento, procurámos determinar que tipo de clímax, presente no desenvolvimento da intriga, podemos encontrar nas narrativas infanto-juvenis.

Segundo Albuquerque (2000a), o enredo acaba por atingir um clímax narrativo, que representa a resolução definitiva do problema, presente na narrativa, e o retomar do equilíbrio perdido.

Assim, neste estudo procurámos determinar que subdivisões estão presentes no clímax das narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais.

Deste modo, definimos quatro subdivisões, para o clímax destas narrativas. A primeira subdivisão considerada foi a luta entre o herói e o vilão, que o quer aniquilar. A outra subdivisão delimitada foi o encontro entre as personagens da narrativa, isto é, o herói encontra uma outra personagem que poderá auxiliá-lo na resolução do seu problema. Uma outra subdivisão definida foi a conversa entre as personagens da narrativa, sendo que esta conversa poderá ajudar o herói a resolver o seu problema. Por fim, a quarta subdivisão considerada foi a personagem a resolver o problema sozinha, sem a presença de outras personagens da narrativa.

Na realidade, a maioria das subdivisões de clímax definidas apontam no sentido, não da luta entre o herói e a personagem secundária oponente, mas na direcção da resolução pacífica dos problemas do herói, através de várias soluções, nas quais não está incluída a força, tornando-se um exemplo de resolução de conflitos para a criança leitora.

Creemos que o clímax nas narrativas infanto-juvenis actuais reflecte claramente determinados valores muito considerados na sociedade coetânea, nomeadamente o pacifismo, a não violência, o respeito pelo outro, valores esses que são transmitidos para a criança leitora, contribuindo para a formação da sua consciência social e cívica.

Uma outra subcategoria considerada, na estrutura da intriga, foi o tipo de desenlace, presente nas narrativas infanto-juvenis.

Para Reis e Lopes (1998), o desenlace é um evento ou um conjunto de eventos, que no final de uma acção narrativa resolve as tensões acumuladas durante a mesma, criando uma situação relativamente estável, que fecha a história.

De acordo com Albuquerque (2000a), depois de na narrativa se atingir o clímax do enredo, segue-se a conclusão, que nos contos estudados, marca o terminar feliz de uma narrativa fechada.

Segundo Colomer (1998), o estudo do desenlace das narrativas infanto-juvenis pode ser interessante, uma vez que poderá existir uma conexão entre o desenlace e a proposta educativa, subjacente a essas mesmas narrativas. O desenlace das obras foi sempre objecto de estudo para a literatura infantil, visto que era encarado como um ponto-chave da mensagem educativa, que se pretendia veicular. Através do desenlace, a criança poderia deduzir normas de conduta, consoante o comportamento das personagens.

Na sua investigação, Colomer (1998) definiu quatro tipos de desenlace – o desenlace positivo, o desenlace negativo, o desenlace aberto. No desenlace positivo, o problema presente na narrativa desaparece, no final da mesma; já no desenlace negativo, o problema presente na narrativa não se resolve. No desenlace positivo, porque se assumiu o problema, as personagens adaptam-se ao problema e aprendem a viver com ele. Por fim, o desenlace aberto admite várias interpretações do problema, presente na narrativa, não podendo o leitor saber o que aconteceu na realidade, uma vez que a narração se interrompe.

Seguindo de perto os estudos de Colomer (1998), também na nossa grelha de análise tentámos definir divisões, para o desenlace das narrativas infanto-juvenis.

Uma primeira divisão seria o desenlace feliz. Nesta divisão resolveu-se de forma positiva o problema, presente na narrativa, terminando a história de um modo feliz.

Uma outra divisão considerada seria o desenlace conformado. Nesta divisão, o problema presente na narrativa não se resolveu ou resolveu-se da forma possível, adaptando-se as personagens a essa situação e aprendendo a conviver com ela.

Uma terceira divisão seria o desenlace negativo, onde nos deparamos com dois tipos de situação. Assim, numa primeira situação, o problema presente na narrativa não se resolveu, e as personagens não se adaptaram ao problema; numa outra situação, o problema presente na narrativa termina num fim trágico.

Uma outra divisão seria o desenlace aberto. Nesta divisão, a narrativa é interrompida, ficando a criança leitora sem saber qual a resolução do problema.

Gostaríamos ainda de salientar que em muitas narrativas do corpus, nestas divisões consideradas para a subcategoria desenlace deparamo-nos, por vezes, com uma dimensão simbólica no desenlace, ou seja, o desenlace da narrativa aponta no sentido de uma reflexão, sobre os problemas surgidos na mesma. Por vezes, no desenlace, o narrador tenta estabelecer com a criança leitora uma interacção, que normalmente a leva a reflectir sobre as palavras ou sobre as suas propostas.

Deste modo, tentámos delimitar qual a divisão, presente no desenlace das narrativas infanto-juvenis, tendo em conta as faixas etárias a que se destinam as narrativas do corpus. Procurámos, ainda, entender quais destas divisões podem estar relacionadas com preocupações formativas, subjacentes às narrativas infanto-juvenis, nomeadamente no que se refere a uma possível compreensão da narrativa, por parte dos leitores ou a uma eventual transmissão de determinados valores.

A categoria personagem foi uma das categorias consideradas, dentro da estrutura narrativa, para tentarmos perceber que personagens podemos encontrar nas narrativas infanto-juvenis.

Inúmeros autores alertam para a importância da categoria personagem na narrativa, em geral, e nos contos, em particular.

Assim, para Reis e Lopes (1998), a personagem é uma categoria fundamental da narrativa e, na narrativa literária, ela é muitas vezes o fulcro à volta do qual se desenrola a acção e em função da qual se organiza a economia da narrativa.

Jean (1990) assevera que é inconcebível imaginar um conto sem personagens, embora possamos fazer desaparecer do conto aspectos como os lugares, as descrições ou as circunstâncias. Igualmente Cervera Borrás (1997) afirma que o conto pode prescindir de tudo, menos das personagens.

Para Reuter (1988), a importância da personagem está directamente relacionada com os efeitos da sua ausência, nas histórias. Sem a existência da personagem, seria difícil recontar, resumir, julgar ou mesmo lembrar uma história.

Neste sentido, Laparra (1988) notou, no seu estudo, que os alunos, considerados maus leitores, se no início da leitura da narrativa não conseguiam identificar a personagem, eles abandonavam a leitura, sob o pretexto de que a mesma não lhes interessava.

Albuquerque (2000a) constatou também a importância que é dada à personagem, pelos educadores de infância e pelos professores do primeiro ciclo do ensino básico, quando contam histórias às crianças, uma vez que estes dão uma grande ênfase à personagem principal, respeitando as convenções literárias do género narrativo.

Na nossa grelha de análise, tentámos então determinar algumas subcategorias para a categoria personagens. Segundo Reis e Lopes (1998), a personagem define-se em termos de relevo, devido à sua intervenção na acção, podendo ser protagonista, personagem secundária ou figurante. Do mesmo modo, para Aguiar e Silva (1986), as personagens de um romance compreendem uma personagem principal e personagens secundárias, que têm uma importância funcional muito variável. É em relação ao protagonista, que se definem o

deuteragonista, ou seja, a personagem secundária mais relevante, e o antagonista (que pode coincidir com o deuteragonista), a personagem que se contrapõe ao protagonista.

Ainda para Reis e Lopes (1998), tendo como referência o modelo greimasiano, as personagens ou actores podem desempenhar o papel de adjuvante (todas as personagens que ajudam o sujeito a concretizar o seu programa narrativo) ou o papel de oponente (todas as personagens que tentam impedir a concretização do programa narrativo do sujeito).

Assim, seguindo de perto os estudos citados, dividimos, na grelha de análise, a categoria personagens em duas subcategorias – protagonista (ou herói) e personagens secundárias.

Segundo Reis e Lopes (1998), o conceito de herói relaciona-se directamente com a concepção antropocêntrica da narrativa, considerando-se que a mesma se desenvolve em função de uma figura central, um protagonista, que devido à sua condição se destaca das outras figuras da história.

De acordo com Albuquerque (2000b), para a criança, o herói da narrativa revela-se como importante, uma vez que esta se identifica com ele, por vezes de tal forma que pode entregar-se e viver intensamente as peripécias do herói, chorando com as suas desgraças e ficando feliz com os seus sucessos.

Segundo Bettelheim (1987), a criança identifica-se com o herói dos contos de fadas em todas as suas lutas. Este afigura-se como sendo muito simpático para a criança e as situações que vive encontram na criança uma adesão profunda e positiva. Desta forma, a criança deseja parecer-se o mais possível com o herói da narrativa, com o qual se identifica. Aliás, ainda segundo Bettelheim (1987:18), a criança identifica-se com o herói bom, não por causa da sua bondade. Para a criança, a questão não se coloca nos termos “quero ser bom”, mas sim “com quem me quero parecer”.

Para Decréau (1994), a identificação entre a criança e o herói pode revestir-se de duas formas. Uma primeira forma consiste numa semelhança real, ou seja, a criança encontra no herói traços de personalidade que também partilha; uma outra forma consiste numa semelhança desejada, isto é, o herói tem características que a criança gostaria que fossem também suas, mas que, na verdade, não as possui. Assim, para esta autora, tendo como ponto de referência as denominadas séries, a criança leitora projecta-se no protagonista, uma vez que este a seduz e permite que ela exorcize os seus medos e realize os seus desejos.

Da mesma forma, Léon (1994) afirma que o herói interessa e seduz a criança leitora. O herói oferece ao leitor uma existência paralela e apresenta-lhe um espelho, no qual o leitor se pode reencontrar, tornando-se mais perscrutador. O herói é também para a criança leitora um auxílio e um guia, que procura soluções e consegue vencer as dificuldades. Assim, a criança identifica-se com o herói da sua idade, que tem os mesmos problemas, os mesmos medos e as mesmas exigências.

Segundo Albuquerque (2000a), nos contos de fadas, o mundo do protagonista tem de ser suportado, em termos de credibilidade, pela presença de algumas personagens secundárias. Porém, esta autora assinala que as personagens secundárias, dos contos de fadas, são em pequeno número e que os educadores de infância e os professores do primeiro ciclo do ensino básico, quando narram histórias às crianças, reduzem ainda mais o número das mesmas, de tal maneira que estas só surgem nas narrativas quando contribuem de algum modo para o esclarecimento do herói.

Creemos também que a presença de personagens secundárias, que não contribuam para o desenrolar da acção do herói, pode de alguma forma dificultar às crianças a identificação e o reconhecimento do herói da narrativa ou pode desviá-las do âmago da mesma, prejudicando desta maneira a sua compreensão leitora.

Dentro das personagens secundárias, distinguimos ainda as que desempenham o papel de adjuvante e as que representam o papel de oponente. Se as personagens secundárias adjuvantes mantêm praticamente as mesmas características nas narrativas infanto-juvenis ao longo do tempo, o mesmo não acontece com as personagens secundárias oponentes.

Segundo Colomer (1995), a evolução sofrida pelo tipo de conflitos, na sociedade actual, traduziu-se numa mudança nas personagens secundárias oponentes. Assim, assistimos a uma nova representação do mal, constituindo-se as principais mudanças na diminuição das personagens animais e fantásticas como personagens oponentes e num desaparecimento de adversários concretos a que corresponde um aumento dos adversários reconvertidos ao bem ou dos adversários funcionais, sem conotações morais negativas (Colomer, 1995).

Em relação ao figurante, não o considerámos na nossa grelha de análise, uma vez que, segundo Albuquerque (2000a), nos livros de histórias para crianças existirão poucos exemplos de figurantes. Aliás, se tivermos em conta a narração de histórias, ainda mais se o público-alvo for muito jovem, a presença do figurante seria dispersante para as crianças, uma vez que este, de um modo geral, não apresenta laços óbvios com o herói, tendo apenas uma presença funcional e passageira (Albuquerque, 2000a).

Nas subcategorias protagonista e personagens secundárias foram considerados dois aspectos – o tipo de personagens e a idade das personagens. Quanto ao tipo de personagens, considerámos personagens humanas, animais, fantásticas e excepções. Aliás, para Aguiar e Silva (1986), não seria pertinente o argumento de que é inadequado aplicar o termo personagem a possíveis agentes narrativos como os animais, os objectos ou os conceitos, uma vez que estes se encontram inevitavelmente antropomorfizados, porque o homem projecta neles os seus valores ou exprime através deles os seus valores. Da mesma forma, Reis e Lopes (1998) afirmam que, através da intervenção da personagem na acção, se vai construindo um contexto, que é normalmente, mas não obrigatoriamente, humano.



Assim, num primeiro conjunto incluímos as personagens humanas; o conjunto personagens animais abrange todo o tipo de animais, desde os animais já presentes nas narrativas, provenientes da literatura tradicional (cão, gato, burro, coelho, entre outros) até aos animais menos comuns nas narrativas infanto-juvenis, como o crocodilo, insectos como a traça, a barata e o escaravelho, entre outros.

No conjunto personagens fantásticas incluímos, da mesma forma, personagens fantásticas presentes nas narrativas, oriundas da literatura tradicional, como fadas, bruxas, personagens humanas com poderes especiais e personagens fantásticas mais recentes na literatura infanto-juvenil como determinados tipos de monstros ou certas entidades abstractas.

Dentro do conjunto excepções, incluímos personagens humanas, mas que na narrativa se apresentam de forma colectiva, como um grupo de cidadãos ou um grupo profissional. Este conjunto excepções abarca também personagens que são árvores, frutos, legumes, elementos da natureza, elementos cósmicos, objectos, letras, números, histórias, entre outras.

Em relação à idade das personagens, considerámos as personagens como infantis, adolescentes, adultos ou indeterminados, isto é, na narrativa não se explicita a idade da personagem e não conseguimos prevê-la, de forma implícita, através de informações da própria narrativa.

Tendo como ponto de partida a análise desta categoria personagens, tentámos perceber, através da sua caracterização, qual é a imagem da criança, a imagem do adulto e mesmo a imagem da família, que é transmitida para a criança leitora, através das narrativas do corpus.

Segundo Reis e Lopes (1998), a caracterização é um processo de índole descritiva, que tem como propósito atribuir características distintivas aos elementos de uma história, sejam eles humanos ou outras entidades de disposição antropomórfica. Esta caracterização pode ser física, psicológica ou social e pode ser efectuada, consoante duas modalidades – directa ou

indirectamente, sendo que a caracterização directa consiste num processo marcadamente estático e a caracterização indirecta num processo sobretudo dinâmico.

Na realidade, a identificação que se estabelece entre a criança leitora e a personagem permite à criança interiorizar normas e valores, exemplos de conduta presentes na sociedade, promovidos ou questionados pelas crianças da sua idade.

As características do herói, o seu comportamento, as situações vividas por ele contribuem para a formação da consciência social da criança, na medida em que o herói é um modelo com o qual a criança se identifica, integrando dessa forma os seus valores sociais, culturais e morais.

Segundo Zaragoza Canales (2000), o importante é que as condutas das personagens na ficção sejam verosímeis e ofereçam à criança leitora motivos de reflexão e de análise, de modo a que esta possa encontrar as suas próprias respostas.

A penúltima categoria considerada, dentro da organização da estrutura narrativa, foi a categoria espaço, e procurámos perceber que tipo de espaços podemos encontrar nas narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais.

A importância da categoria espaço, na narrativa, em geral, e nos contos, em particular, não é considerada da mesma forma por todos os autores.

Segundo Reis e Lopes (1998), a categoria espaço é uma das mais importantes da narrativa, porque estabelece articulações funcionais com outras categorias da narrativa e também pelas possíveis incidências semânticas que o caracterizam. O espaço integra os componentes físicos que servem de cenário ao desenrolar da acção e à movimentação das personagens, como sejam os cenários geográficos, interiores, decorações ou mesmo objectos.

Igualmente Albuquerque (2000a) afirma que o espaço é uma das estruturas fundamentais de qualquer texto narrativo, sendo constituído pelo cenário onde decorre a

---

história. A função do espaço seria aumentar a veracidade da história, inserindo-a numa atmosfera adequada.

A importância do espaço na narrativa é também salientada por Blockeel (2001), que afirma que uma ficção narrativa decorre sempre num determinado espaço, espaço esse que lhe confere significação e verosimilhança.

No entanto, autores como Jean (1990) consideram a categoria espaço com uma importância relativa, uma vez que asseveram que o conto pode prescindir desta categoria. Da mesma forma, Cervera Borrás (1997) afirma que o conto pode dispensar a categoria espaço, talvez porque, para este autor, o espaço nos contos careça de profundidade e de uma descrição pormenorizada.

Para a criança, porém, a categoria espaço, na narrativa, pode revelar-se como importante. Segundo Albuquerque (2000a), os educadores e os professores, quando narram histórias às crianças, têm a preocupação em ajudá-las a ambientarem-se ao conto que vão escutar, falando-lhes do cenário das mesmas.

Para esta autora, se o espaço for adequadamente apresentado às crianças, será uma categoria que enquadrará melhor as mesmas no mundo ficcional. Uma vez que o espaço físico é uma constante nos contos de fadas, os educadores de infância e os professores do primeiro ciclo do ensino básico agem correctamente, quando utilizam esta categoria para motivar as crianças, para a história que vai ser narrada (Albuquerque, 2000a).

Colomer (1998), no seu estudo, em relação à categoria espaço, não distinguiu se o cenário se situava num espaço possível ou imaginário, especificando apenas uma coordenada, a do espaço fantástico. Nesta coordenada espaço fantástico estavam incluídos cenários, que não tentavam reproduzir o mundo real, referindo-se portanto a cenários impossíveis. Assim, as suas coordenadas dividiam-se em “vivenda”, “núcleo urbano”, “paisagem aberta” e “lugar fantástico”.

Já Albuquerque (2000a), no seu estudo sobre os contos de fadas, distinguiu, na categoria espaço, três tipos de espaço – o espaço físico natural e o espaço físico artificial, realçando o aspecto simbólico com que cada um destes espaços se pode revestir e, por fim, o espaço social.

Tendo em conta os estudos anteriores, na nossa grelha de análise dividimos a categoria espaço em várias subcategorias. Assim, a primeira subcategoria considerada foi o espaço físico natural, que subdividimos em espaço físico natural rural e espaço físico natural marítimo, onde incluímos cenários rurais, marítimos, ou seja, cenários relacionados com a natureza.

A segunda subcategoria considerada foi o espaço físico urbano, onde estão incluídos cenários relacionados com o mundo das cidades. A terceira subcategoria definida foi o espaço físico artificial e nela integrámos cenários relacionados com espaços mais interiores e mais fechados.

A quarta subcategoria definida foi o espaço fantástico, onde incluímos espaços que não reproduzem o mundo real, espaços impossíveis de existirem. A última subcategoria considerada foi o espaço indeterminado, ou seja, na narrativa não são fornecidos aos leitores dados alguns sobre o cenário, onde se desenrola a intriga.

Gostaríamos ainda de salientar que nestas subcategorias consideradas para a categoria espaço deparamo-nos, por vezes, com um espaço simbólico, ou seja, alguns espaços onde se desenrola a intriga podem simultaneamente possuir uma dimensão de carácter simbólico.

Na verdade, cremos que se estabelece uma identificação entre o espaço e a criança leitora, na medida em que o espaço pode ser muitas vezes o reflexo das preocupações do herói, com o qual a criança leitora se identifica.

Neste sentido, como o espaço pode de algum modo ser o espelho da personalidade do herói, dos seus comportamentos, da sua forma de olhar o mundo, também através do espaço

se pode promover ou questionar valores, vigentes na sociedade, contribuindo para a formação da consciência social da criança.

Por outro lado, a presença do espaço nas narrativas infanto-juvenis auxilia as crianças leitoras a visualizarem a história, contribuindo para lhes prender a atenção e para as motivar para a leitura da narrativa.

Por fim, na estrutura narrativa, a última categoria considerada foi a categoria tempo, tentando perceber que tipos de tempo podemos encontrar nas narrativas infanto-juvenis.

Segundo Reis e Lopes (1987), a importância da categoria tempo como categoria narrativa resulta da condição primordialmente temporal de toda a narrativa. Assim, estes autores distinguem uma dupla dimensionalidade do tempo, o tempo da história e o tempo do discurso. O tempo da história reportar-se-ia, antes de mais, ao tempo matemático, cronológico, capaz de ser datado. O tempo do discurso seria uma consequência da representação narrativa do tempo da história. O tempo narrativo procederia, assim, da articulação desta dupla dimensionalidade da categoria tempo.

Albuquerque (2000a), no seu estudo, aponta para categoria tempo também uma dupla dimensão – o tempo narrativo e o tempo vivido pela personagem. Para esta autora, a categoria tempo revela-se importante, uma vez que é um dos elementos da organização narrativa que mais subtilmente manifesta as capacidades dos educadores / professores como narradores pedagógicos, os quais demonstram a sua perícia para manipular o tempo narrativo e o tempo vivido pela personagem.

Na narração de contos de fadas, estes docentes sabem valorizar o tempo narrativo e o tempo vivido pela personagem, que se misturam numa duração cronológica, a qual se alonga em momentos de tristeza e se apressa em momentos de alegria, reflectindo os estados de espírito da personagem e adequando-se aos acontecimentos vividos por ela. Ainda segundo

---

esta autora, é através da selecção destes momentos temporais correctos, feita pelos docentes, que depende a credibilidade de muitos dos contos de fadas, narrados às crianças.

Colomer (1998), no seu estudo, dividiu a categoria tempo em dois eixos distintos. Assim, num primeiro eixo, a categoria tempo foi dividida em tempo determinado ou tempo indeterminado; num segundo eixo, desta vez de tempo real, a categoria tempo foi dividida em tempo actual, antigo ou futuro. Esta autora só classificou as narrativas na categoria tempo antigo se nelas apareciam traços explícitos de determinadas épocas, como a data histórica ou a descrição de objectos, ofícios ou formas de vida. As narrativas, cujos cenários poderiam parecer antigos, mas não respondiam a uma vontade de situá-los cronologicamente no passado, foram classificadas na categoria tempo indeterminado, como foi o caso das variações do conto popular.

Seguindo de perto os estudos citados, na nossa grelha de análise dividimos a categoria tempo em várias subcategorias. Assim, a primeira subcategoria definida foi o tempo presente. Nesta subcategoria, incluímos as narrativas que apontavam uma data cronológica concreta, actual ou que apresentavam traços explícitos, que remetiam claramente para o tempo presente.

A segunda subcategoria considerada foi o tempo passado e nela integrámos narrativas, que apontavam uma data cronológica, concreta, pertencente ao pretérito ou que apresentavam elementos explícitos, que aludiam francamente para o tempo passado. A terceira subcategoria definida foi o tempo futuro, onde introduzimos narrativas, que apontavam uma data cronológica, concreta, situada num tempo vindouro ou que apresentavam marcas explícitas, que remetiam firmemente para o tempo futuro.

Por fim, a última subcategoria considerada foi o tempo indeterminado, onde incluímos narrativas que não apresentavam dados alguns sobre o tempo em que decorriam. Tal como Colomer (1998), considerámos também, como pertencendo a esta subcategoria, as narrativas que aparentemente se situavam no passado, mas que não obedeciam a uma vontade explícita

de as situar num tempo cronológico, como sucede, por exemplo, com as narrativas que têm por base os modelos da literatura tradicional.

Gostaríamos ainda de salientar que nestas subcategorias consideradas para a categoria tempo deparamo-nos, por vezes, com um tempo simbólico, ou seja, o tempo da narrativa pode simultaneamente possuir uma dimensão de carácter simbólico.

Na realidade, cremos que o tempo pode muitas vezes reflectir o estado de espírito do herói, pelo que também o tempo contribui para a promoção ou para o questionamento de valores ou de comportamentos, presentes na sociedade, contribuindo para a formação da consciência social da criança leitora.

Por outro lado, a localização temporal da história auxilia a criança leitora a situá-la num determinado tempo cronológico, contribuindo certamente para a definição da dimensão temporal na criança.

**CAPÍTULO IV**  
**CARACTERIZAÇÃO GERAL DO CORPUS**



## **CAPÍTULO IV**

### **Caracterização geral do corpus**

Neste capítulo procuramos analisar e interpretar os dados colhidos, com a aplicação às narrativas do corpus do estudo da ficha de análise, construída com base na grelha de análise previamente definida.

Assim, este capítulo dividir-se-á em várias partes, como os modelos literários, os temas, a organização das narrações e, por fim, a organização da estrutura narrativa. A disposição de cada uma destas partes será elaborada em função das diversas categorias e das faixas etárias, a que se destinam as narrativas do corpus do estudo (7 anos, 10 anos e 13 anos).

#### **1 - Modelos literários**

Nas narrativas infanto-juvenis, que constituem o corpus deste estudo, encontramos todos os modelos literários definidos na grelha de análise, embora haja variações no número de narrativas, que integram cada modelo literário, consoante a faixa etária a que se destinam as mesmas.

O modelo literário que apresenta um maior número de narrativas no corpus é o modelo literário fantástico. Naturalmente, que dentro do modelo literário fantástico existem variações entre a fantasia animal e a fantasia moderna. Assim, assistimos a um predomínio da fantasia moderna sobre a fantasia animal. As variações do número de narrativas estão também relacionadas com a faixa etária a que se destinam. Deste modo, no modelo literário fantástico, o número de narrativas é muito significativo para a faixa etária dos 7 anos, diminuindo

progressivamente à medida que avança a idade dos leitores, sendo quase inexistente na faixa etária dos 13 anos.

Seguidamente, o modelo literário que apresenta um maior número de narrativas no corpus é o modelo literário informativo, sendo muito significativo o número de narrativas na narrativa de aventuras e pouco significativo o número de narrativas na narrativa de informação, na narrativa policial e na narrativa histórica.

No modelo literário informativo, o número de narrativas em cada subcategoria mantém sempre o mesmo significado, independentemente da faixa etária. As subcategorias narrativa de informação, narrativa policial e narrativa histórica apresentam sempre um número muito pouco significativo de narrativas, ao longo de todas as faixas etárias.

Pelo contrário, a subcategoria narrativa de aventuras apresenta sempre um número muito significativo de narrativas, ao longo de todas as faixas etárias. Deste modo, podemos observar que a narrativa de aventuras é um grande filão para a constituição do corpus das narrativas infanto-juvenis actuais<sup>83</sup>.

Em relação à narrativa de informação, o baixo número de narrativas no corpus prende-se, parece-nos, com a novidade desta variante no modelo literário informativo<sup>84</sup>. De um modo geral, as narrativas que privilegiam a informação costumam ser, na tradição da literatura infanto-juvenil portuguesa, narrativas recreativas<sup>85</sup> ou narrativas informativas.

---

<sup>83</sup> Na realidade, parece-nos possível relacionar este número significativo de narrativas, que integram a subcategoria narrativa de aventuras, com as preferências literárias dos alunos destas faixas etárias. Como já assinalámos anteriormente, os estudos de Magalhães e Alçada (1988, 1994), de Castro e Sousa (1998), de Santos (2000) ou de Balça (2000) mostraram que os livros de aventuras estavam entre os preferidos pelos alunos, nestas faixas etárias. Porventura, estas preferências dos alunos podem ser um factor explicativo para tão grande produção, por parte dos autores, de narrativas de aventuras.

<sup>84</sup> Colomer (2000) afirma que na década de noventa se desenvolveu um tipo de novela juvenil, denominada “novela-documento”. Este tipo de narrativa pretende oferecer informação aos jovens através de textos literários, sobre os mais diversos temas, que preocupam a sociedade contemporânea.

<sup>85</sup> Como exemplo de textos recreativos podemos citar as obras de Sidónio Muralha, *Valéria e a vida* ou de Ana Isabel Queiróz, *Zoo-Histórias de Portugal*.

Todavia, segundo Albuquerque (1996, 1998), nos últimos anos deu-se início a esta variante do modelo literário informativo, devido às preocupações europeias com questões de saúde pública<sup>86</sup> e, acrescentamos nós, com outras questões prementes para a sociedade em geral, como por exemplo, as ecológicas.

Em relação à narrativa histórica, o número de textos presente no corpus é muito baixo, embora Moreno Verdulla (1998) afirme que é natural nas crianças e nos jovens o interesse pela história, a curiosidade sobre o passado e sobre os grandes feitos, pelo que na narrativa infanto-juvenil actual se introduziria, com muita frequência, os ambientes históricos.

Do mesmo modo, Gilabert Juan (1999) afirma que a novela histórica é bem aceite não só pelos jovens, porque os transporta para outras épocas, cheias de aventuras, mas também pelos pais e educadores, porque para eles a novela histórica encerra conhecimentos relevantes, que serão veiculados para os mais novos.

De facto, embora sem presença significativa no corpus, existe no mercado editorial um conjunto de obras de narrativa histórica, inseridas ou não em colecções, à disposição dos jovens leitores.<sup>87</sup>

Em relação à narrativa policial, o número de narrativas presentes no corpus é muito reduzido. No entanto, embora sem presença significativa no corpus, Gomes (1999) afirma que no mercado editorial existe, com grande vigor, inúmeras colecções de histórias de mistério e indagação<sup>88</sup>. Ainda para este autor, estas narrativas têm o grande mérito de terem atraído para

<sup>86</sup> Uma das representantes desta variante recente do modelo literário informativo é Graça Gonçalves, com obras relacionadas com questões de saúde pública, como por exemplo *Tchim e a sida é assim* ou *Tchim, a droga e o Benjamim*.

<sup>87</sup> Apenas a título de exemplo gostaríamos de salientar a colecção “Viagens no Tempo”, da Editorial Caminho, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, que apresenta obras, cujas acções se passam em diversos momentos da história de Portugal ou a colecção “Contos da História”, da Editorial Edinter, onde autores como Alexandre Honrado ou Natércia Rocha publicaram narrativas históricas, como *O filho do trovão* ou *O menino de Guimarães*.

<sup>88</sup> A título de exemplo, citamos a colecção “Uma Aventura”, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada ou a colecção “1001 Detectives”, assinada por Carlos Correia, Maria Alberta Menéres e Natércia Rocha.

a leitura muitos jovens não-leitores, que eventualmente poderão, numa fase posterior, aceder a outro tipo de leituras, mais exigentes em termos estéticos.

Por fim, o modelo que apresenta um menor número de narrativas no corpus é o modelo literário moralista, onde de facto surgem situações do quotidiano e temas de grande dureza psicológica, relacionados na generalidade com o crescimento interior das personagens, com a descrição das relações familiares actuais e com a dor e o sofrimento, decorrentes dos mais variados problemas da condição humana e da sociedade contemporânea.

No modelo literário moralista, o número de narrativas aumenta à medida que avança a idade dos destinatários. Assim, para a faixa etária dos 7 anos, o número de narrativas neste modelo literário é insignificante, mas para a faixa etária dos 13 anos é muito significativo, sendo o seu peso equivalente ao do modelo literário informativo.

Gostaríamos ainda de salientar dois aspectos, que se evidenciaram na caracterização das narrativas do corpus. Um primeiro aspecto, que ressalta desta caracterização das narrativas do corpus, é o predomínio da fantasia, que nos aparece na narrativa infanto-juvenil portuguesa, no modelo literário fantástico, mas também no modelo literário informativo e no modelo literário moralista.

A fantasia é utilizada nestas narrativas para auxiliar na resolução de conflitos psicológicos das personagens, provocados pelo processo de crescimento. Contudo, notamos uma outra preocupação nestas narrativas infanto-juvenis, que de alguma forma manipularam a fantasia, utilizando-a para criar narrativas onde fazem a crítica e a denúncia de problemas da sociedade actual.

Aliás, segundo Held (1987), o relato fantástico pode perfeitamente tocar os problemas mais graves, tornar a criança atenta e crítica, conduzi-la a um questionamento mais lúcido sobre os dramas do mundo que a rodeia, permitindo assim a formação de crianças leitoras

mais conscientes em relação à sociedade actual. O fantástico pode, tal como o relato realista, ser crítico.

Desta caracterização geral do corpus, constatamos também um cruzamento entre os diferentes modelos literários e entre as diversas subcategorias, dentro dos modelos literários, pelo que algumas narrativas se apresentam como híbridos, partilhando características de distintos modelos literários ou de diferentes subcategorias.

### **1.1 – 7 ANOS – Modelos literários**

Para a faixa etária dos 7 anos, assistimos a um grande predomínio do modelo literário fantástico sobre os outros modelos literários, nas narrativas do corpus. Este predomínio prende-se certamente com a importância que a imaginação e a fantasia têm na formação da criança.

Segundo Albuquerque (2000a), o imaginário é para as crianças um apoio para a compreensão do mundo, é através do imaginário que a criança tenta encontrar uma explicação do real e dos novos conhecimentos, que precisam de ser integrados e compreendidos antes de ser assimilados. Assim, o mundo da fantasia é para a criança o grande organizador, o factor de compreensão do sentido.

De acordo com Aguiar (2001), a fantasia auxilia a criança a organizar as suas percepções e a resolver as suas emoções, que num primeiro momento se lhes afiguram como complexas e de difícil compreensão.

De igual modo, também a escola, numa primeira fase, parece reconhecer a importância da fantasia na formação das crianças, uma vez que, segundo Albuquerque (2000a), quer na educação pré-escolar quer no primeiro biénio do 1º ciclo do ensino básico privilegiam-se os contos de fadas como material pedagógico.

No modelo literário fantástico distinguimos duas subcategorias – a fantasia moderna e a fantasia animal. Ainda para esta faixa etária, notamos nas narrativas do corpus, um predomínio da fantasia moderna, em relação à fantasia animal, muito embora as narrativas, pertencentes à fantasia animal, sejam igualmente numerosas.

Para Held e Held (1978), dentro do fantástico moderno distinguem-se duas tendências diversas. Uma tendência, que privilegia as mais recentes descobertas técnicas e científicas, procurando mesmo antecipá-las, materializa-se na ficção-científica. Gostaríamos desde já apontar que no corpus deste estudo não existem narrativas, que pertençam à ficção-científica. Porém, este facto não é totalmente estranho, uma vez que a ficção-científica é um género pouco cultivado na literatura infanto-juvenil, no nosso país (Gomes, 1999).<sup>89</sup>

A outra tendência destaca-se por ser uma tendência para o maravilhoso, que tem como ponto de partida as realidades técnicas e científicas existentes na actualidade, dando origem a narrativas onde predominam o humor e a fantasia.

Tendo em conta esta segunda tendência apontada para o fantástico moderno, Held e Held (1978) afirmam que estaríamos perante uma descolagem, a partir de certos elementos do real, que seriam deformados no sentido do estranho e estariam submetidos a novas leis, arbitrarias, porque dependeriam da fantasia do criador.

Todavia, o mundo do fantástico moderno poderá também ter origem na reutilização do folclore, que nos aparece inserido num quadro de vida moderna, criando esta transposição um mundo original e autónomo (Held e Held, 1978).

Segundo Colomer (1998, 1999), a fantasia moderna teria duas vertentes diversas. A primeira incluiria as versões modernas dos contos populares; a segunda seria a fantasia moderna propriamente dita. As versões modernas dos contos populares teriam origem no

---

<sup>89</sup> Apesar da ficção-científica ser um género com pouca expressão na literatura infanto-juvenil portuguesa, gostaríamos de assinalar obras como *Os segredos do subterrâneo*, de Arsénio Mota.

cruzamento entre os modelos literários próprios do folclore e os novos usos da fantasia, resultando na alteração dos traços característicos dos contos populares<sup>90</sup>.

A fantasia moderna propriamente dita agruparia obras de factura actual, que contêm elementos inexistentes na realidade. O desenvolvimento da fantasia moderna originaria a criação de novos imaginários de ficção como a alteração da vida quotidiana das personagens, pela irrupção de elementos fantásticos; a exploração especulativa sobre o funcionamento ou sobre as consequências de fenómenos e de mundos possíveis; a desmistificação de elementos fantásticos tradicionais; e o jogo metaliterário sobre as regras da construção da narrativa.

Assim, no nosso corpus deparamo-nos, na fantasia moderna, com a versão moderna das narrativas tradicionais e com a fantasia moderna propriamente dita.

Na versão moderna das narrativas tradicionais encontramos textos, que têm por base a reformulação dos modelos oriundos da literatura tradicional, percebendo-se que estes continuam a ser um filão importante para a constituição do corpus da literatura infanto-juvenil actual.

Nesta reformulação dos modelos oriundos da literatura tradicional encontramos novas narrativas, que têm como base a estrutura narrativa, os motivos típicos e a diversidade temática dos contos pertencentes aos modelos da literatura tradicional, acabando porém por originar textos modernos, com os quais por vezes se pretende alcançar outras leituras, que frequentemente espelham a sociedade dos dias de hoje.

---

<sup>90</sup> Autores como Gomes (2001) tentaram elaborar uma sistematização de quais seriam os diferentes tipos de intervenção, manipulação e recriação que tem sido objecto a literatura oral tradicional, por parte dos autores que escrevem para crianças. Deste modo, este autor identificou cinco procedimentos diferentes. O primeiro procedimento é o reconto escrito dos contos ouvidos, ao qual se juntou um discurso moralizante. Um segundo procedimento é a reescrita de textos populares, coligidos nas recolhas editadas por estudiosos da literatura oral tradicional. Um outro procedimento é a utilização em textos modernos de estruturas narrativas ou poéticas, de personagens, de temas e de motivos herdados da literatura oral tradicional. Ainda um outro procedimento é a distorção e subversão das composições tradicionais. Por último, outro procedimento é a criação de histórias, partindo do cruzamento de diferentes contos tradicionais ou da transposição dos seus enredos e personagens para um tempo presente.

Em relação à estrutura narrativa dos contos tradicionais, autores como Bettelheim (1987), Simonsen (1987), Lopes (1987), Jean (1990), Nobile (1992), Cervera Borrás (1997), Reis e Lopes (1998), Lurie (1998), Colomer (1998, 1999) ou Bastos (1999) abordaram diferentes aspectos desta estrutura narrativa, desde a intriga às personagens, ao espaço e ao tempo.

Lopes (1987) analisou os trabalhos de Propp, Brémond, Greimas e Larivaille, descrevendo este último a estrutura narrativa do conto, que seria constituída por um estado inicial (uma situação estática, que pode ser de equilíbrio ou de falta); pela perturbação (estado resultante de uma transformação das relações definidas no estado anterior); pela transformação (uma força dirigida em sentido inverso tenta resolver o conflito); pela resolução (é o resultado da transformação, isto é, a nova situação criada pela acção do herói); e pelo estado final (equilíbrio terminal ou novo conjunto de relações estáveis resultantes da extensão da resolução).

De um modo geral, estes contos tradicionais abrem com a fórmula inicial “Era uma vez...”, transportando o leitor imediatamente para um cenário atemporal, a narração é baseada no encadeamento da acção, o protagonista claramente evidenciado tenta resolver um conflito, que após o clímax da acção dá origem a um desenlace, normalmente feliz, numa relação directa de causa-efeito, isto é, os bons são recompensados e os maus castigados.

Assim, podemos afirmar que o conto tradicional tem uma estrutura narrativa simples e linear, as personagens são pouco numerosas, muito tipificadas e com características opostas bem marcadas, o espaço e o tempo são indeterminados. O mundo representado nestes contos é o mundo das sociedades agrárias, rurais (Jean, 1990), sendo as personagens reis e princesas, fadas e bruxas, moleiros e lenhadores e os espaços castelos e palácios, moinhos e florestas.

Os motivos típicos dos contos tradicionais são, para Jean (1990), a metamorfose, a invisibilidade, o cofre fechado, o caixão de vidro, o quarto secreto, a floresta, a árvore mágica,



os números mágicos, os animais que falam, o ouro e as pedras preciosas, colocando assim estes motivos na esfera do ser, dos espaços fechados e dos espaços abertos, dos animais, dos minerais e dos objectos maravilhosos.

Segundo Colomer (1999), os motivos típicos dos contos tradicionais são os poderes mágicos, as transformações, os objectos mágicos, as viagens, os desejos e o sono profundo.

A diversidade temática dos contos tradicionais foi objecto de inúmeras classificações, por autores como Aarne, Thompson ou Câmara Cascudo, reelaboradas posteriormente, entre outros, por Simonsen (1987) ou Bastos (1999), que divide os contos em diversos tipos, dos quais destacámos alguns, como os contos maravilhosos (contos de fadas, bruxas, feiticeiras e ogres); os contos faceciosos (contos para rir); os contos morais ou filosóficos (contos donde se retira uma lição ou uma reflexão sobre o homem e o mundo); os contos etiológicos (contos onde se dá uma explicação sobre a origem de determinados fenómenos ligados à natureza, sem preocupações de veracidade); e os contos acumulativos ou de repetição (contos de encadeamento).

Assim, podemos tentar perceber como algumas narrativas do corpus seguem de perto a estrutura narrativa, os motivos típicos e a diversidade temática dos contos pertencentes à literatura tradicional.

A narrativa de Correia (1974), «A rosa e o menino» apresenta, como motivos típicos do conto tradicional, o desejo e a metamorfose. Assim, o protagonista, uma rosa, tem o desejo de proteger uma criança das forças obscuras do mal e, para isso, acaba por se metamorfosear numa rosa, maior do que um berço, com pétalas duras e repletas de picos, emanando um calor que queimava quem lhe tocasse. Na verdade, segundo Albuquerque (2003b), na literatura infanto-juvenil, a metamorfose representa um desvio da normalidade, que ultrapassa o limite entre a matéria e o espírito, permitindo o acesso ao fantástico ou ao simbólico.

Esta narrativa apresenta-nos um estado inicial de equilíbrio, representado com a partilha entre a Rosa e o Vento, da novidade do nascimento de um bebé. A perturbação acontece quando há uma transformação do estado anterior, ou seja, a Rosa ouviu uma conversa entre a Inveja e o Dinheiro, que pretendiam dominar e possuir o menino, pela vida fora. A transformação sucede quando uma força em sentido contrário tenta resolver a situação conflituosa e, neste caso, a Rosa, que tem como adjuvante o Vento, chega em primeiro lugar junto do berço do menino. Aí, junto do berço, a Rosa trava uma luta desigual com a Inveja e o Dinheiro, criando-se uma nova situação (resolução), que dá origem ao estado final, isto é, neste caso, a um desenlace feliz e a um novo conjunto de relações estáveis.

Em relação à diversidade temática, poderíamos incluir esta narrativa nos contos morais ou filosóficos, uma vez que ela se configura como uma espécie de síntese, dentro destes contos morais, visto que nos apresenta uma metáfora da eterna luta entre o bem (Rosa) e o mal (a Inveja e o Dinheiro). Neste campo, integrariamos narrativas, cuja função seria transmitir às crianças determinados valores vigentes na sociedade. Surgem-nos deste modo, no corpus, narrativas onde se exaltam valores como o trabalho, a amizade e se condenam defeitos como a avareza, a vaidade e a preguiça, evidenciando-se, desta forma, determinadas preocupações pedagógicas e formativas, presentes nestas narrativas para os mais novos.

Presentes, também no corpus, estão narrativas, que incluiríamos, quanto à diversidade temática, nos contos faceciosos, cuja principal função seria a de divertir. O conto de Torrado (1975), «O gato que era rei», apresenta como motivos típicos do conto tradicional o desejo e a viagem. Um camponês, que deseja fazer um pedido ao rei, inicia uma viagem que o levará à presença do monarca, por forma a que este lhe satisfaça o seu desejo.

Esta narrativa apresenta-nos um estado inicial de equilíbrio, uma vez que o rei e o seu gato estão, como em muitas outras vezes, na sala do trono, numa sessão de audiências, com a população mais pobre do reino. A perturbação surge quando se opera uma transformação do

estado anterior e, neste caso, o rei ausenta-se, deixando o gato sozinho no trono, o que confunde um camponês que entrou no salão,

«"Que intriga seria aquela?", pensou o camponês. Embora nunca tivesse visto um rei pela frente, que ele soubesse só nas mágicas os reis se mascaram de bichos. Seria aquele bichano um rei disfarçado de gato? Ou um gato disfarçado de rei? E se fosse o rei um gato? Um rei gato? O rei dos gatos? Tanta confusão de perguntas sem resposta atordoava o camponês. "Vim de tão longe para encontrar um gato!", pensou ele. "E se continuasse o arrazoado?"»<sup>38</sup>.

A transformação resulta de uma força em sentido inverso, que tenta resolver a situação anterior e, neste caso, apesar de confuso com tão estranho caso, o camponês decide que o gato é o rei, o que leva à resolução e a uma nova situação, já que o camponês empreende e fecha negócio com o gato. O estado final é de novo um estado de equilíbrio, uma vez que o gato passa a receber o presente, que o camponês acordou com ele, quando fecharam o negócio.

Estes contos faceciosos são geralmente contos onde se zomba dos ricos, dos poderosos e das instituições, tendo como heróis pessoas humildes, que graças à sua esperteza, acabam por melhorar a sua situação (Simonsen, 1987). Para as crianças é de grande importância este tipo de contos, uma vez que, de uma forma lúdica, lhes mostra como os mais fracos, com os quais ela se identifica, podem vencer e inverter a sua situação perante os mais fortes. Segundo Bettelheim (1987), os contos de fadas, onde os fracos triunfam, proporcionam à criança a esperança e o sentimento de que é possível ser bem sucedido na vida, respondendo ao problema existencial que é a questão de encarar a vida com confiança, enfrentando e resolvendo as dificuldades.

No corpus, deparamo-nos ainda com narrativas, que poderíamos integrar dentro dos contos acumulativos ou de repetição, como é o caso do conto de Menéres (1989), «O velho moinho», em que um moinho, já idoso e cansado, pede auxílio à natureza para as suas velas voltarem a girar. Logo numa primeira leitura este conto remete-nos para uma lengalenga em

prosa, uma vez que o moinho solicita auxílio às areias do ar, que, por sua vez, pedem ajuda às andorinhas, que rogam socorro aos ventos, para fazerem girar as velas do moinho.

A presença no corpus de contos deste tipo<sup>91</sup>, para a faixa etária dos 7 anos, revela a sua importância do ponto de vista pedagógico. Deste modo, não é de estranhar a sua frequente utilização no jardim de infância, na escola<sup>92</sup> e a sua grande divulgação no mercado editorial<sup>93</sup>.

Continuando no mesmo registo, a narrativa de Letria (1988), «Fada negra, fada branca», apresenta a estrutura narrativa de um conto tradicional, o espaço situa-se algures, perdido, no “país das fadas brancas” e o tempo é indeterminado. As personagens desta narrativa são fadas, sendo uma delas uma fada negra. Apesar desta estrutura, semelhante às narrativas tradicionais, esta narrativa remete-nos para novas leituras, que apelam para a não discriminação entre raças e para o respeito pelas diferenças, entre os povos.

Uma outra narrativa de Letria (1988), «A claridade das fadas», apresenta a estrutura narrativa de um conto tradicional, onde as personagens são um rei e uma fada e o espaço é um castelo, num reino algures perdido, num tempo indeterminado. Porém, surge-nos nesta narrativa a denúncia de valores autoritários e autocráticos, vigentes nalgumas sociedades actuais, fazendo-se a apologia dos regimes democráticos.

Na narrativa de Soares (1989), «A árvore das estrelas», o ponto de partida é o motivo típico do conto tradicional, a árvore. Nesta narrativa, a árvore apresenta-se como um ser benéfico, mágico, uma árvore do tesouro, que oferece riqueza e alimento (Jean, 1990). Todavia, a árvore neste conto oferece riqueza e alimento espiritual, através das estrelas que dá a todas as pessoas, que reparam nelas, quando todas as manhãs sacode os seus ramos. Nesta

---

<sup>91</sup> A par com este tipo de contos, há livros destinados a esta faixa etária, que apresentam lengalengas, como é o caso do livro de Menéres (1989).

<sup>92</sup> Os contos acumulativos, tal como as lengalengas e os travalinguas, revelam-se capitais para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, na criança. Sobre este assunto, cf. o ponto “A importância da literatura infanto-juvenil para a formação das crianças e dos jovens”.

<sup>93</sup> A título de exemplo podemos citar as obras de Luísa Ducla Soares, *Lenga Lengas*, de Maria Alberta Menéres, *Lengalenga do vento* ou de Alice Vieira, *Eu bem vi nascer o sol*, entre muitas outras.

narrativa assistimos, assim, à crítica das formas de vida da sociedade actual, marcada pela alienação, pelo egoísmo, pela falta de tempo para o outro.

Numa outra narrativa de Soares (1989), «A doutora Sabina sabichona», encontramos uma estrutura narrativa, que remete certamente o leitor para o conto popular *Frei João Sem Cuidados*, num claro processo de intertextualidade.

Um outro tipo de reformulação das narrativas tradicionais, é aquela que parte de um hipotexto, eventualmente bem identificado, para a criação de um hipertexto. Assim sucede na narrativa de Bessa-Luís (1987a), «O menino grão-de-milho», onde nos surge a reescrita da abertura e do início de um conto popular, *O grão de milho*, conhecido porventura dos leitores mais novos, para com o desenvolvimento da intriga se transformar numa narrativa completamente diferente do hipotexto, que lhe está subjacente.

Parece-nos que estas experiências literárias encerram preocupações formativas e pedagógicas, uma vez que permitem aos leitores mais novos aceder a outras narrativas, com uma intriga ou com personagens semelhantes às que provavelmente já conhecem, desde o jardim de infância<sup>94</sup>, facilitando deste modo a sua compreensão leitora.

Aliás, segundo Colomer (1998), a utilização de personagens, motivos ou esquemas narrativos, que de algum modo já são conhecidos das crianças, permite a criação de uma

---

<sup>94</sup> Inúmeros autores como Marques (1993), Gomes (1996) ou Albuquerque (2000a) salientam não só a importância, para a criança, de ouvir histórias no jardim de infância, como também o enorme relevo que é dado nestas instituições a esta prática. Aliás autores como Magalhães (1997) ou como Marques (1993) afirmam que a narração de histórias às crianças e o conhecimento que estas possuem das histórias, desde a educação pré-escolar, estão relacionados com o sucesso escolar da criança, nomeadamente no que diz respeito à aprendizagem da leitura. Por outro lado, Magalhães e Alçada (1994) apuraram no seu estudo que os alunos do 1º ciclo do ensino básico liam com frequência contos e contos tradicionais, o que é um indicador em termos da sua preferência por estas narrativas. Gostaríamos ainda de salientar que no indicador de leitura de Menéres (sd) houve a preocupação em isolar uma secção intitulada “Tradicionais”, sugerindo certamente as preferências das crianças e dos jovens leitores pelas histórias tradicionais.

espécie de andaime, através do qual a criança leitora acede, com mais facilidade, a narrativas mais complexas.

Assim, a utilização destes elementos constitutivos da narrativa, eventualmente conhecidos das crianças leitoras, demonstra a preocupação, presente nestas narrativas, em promover a leitura junto das crianças e em lhes facilitar o acesso à leitura das narrativas, promovendo uma melhor compreensão leitora, por um lado, e, por outro, contribuindo para uma progressiva aproximação a narrativas com um maior nível de complexidade.

Por outro lado, estas narrativas apresentam também preocupações formativas, tendo em conta que através delas se veiculam para as crianças leitoras valores, vigentes na sociedade, procurando-se formar crianças leitoras que respeitem e actuem dentro desses valores.

Na fantasia moderna encontramos também a divisão fantasia moderna propriamente dita. No corpus deparámo-nos com narrativas, que integrámos dentro dos parâmetros, que Colomer (1998, 1999) apontou como sendo os novos imaginários de ficção, criados pela fantasia moderna. Todavia, no corpus não encontramos narrativas que se integrassem em todos os parâmetros mencionados, nomeadamente o que diz respeito à alteração da vida quotidiana das personagens, pela irrupção de elementos fantásticos, pertencentes ao mundo moderno.

Assim, surgem-nos narrativas que apontam para a exploração especulativa sobre o funcionamento ou sobre as consequências de fenómenos e de mundos possíveis, como é o caso das narrativas de Soares (1989), «O sol e o avião passarinho» e de Letria (1988), «F-A-D-A», onde encontramos a exploração especulativa sobre o funcionamento de mundos possíveis, neste caso uma folha de papel em branco, cenário para as mais diversas intrigas. No primeiro conto, assistimos a um diálogo entre o sol e um avião, que ia a passar no papel, onde

---

estava o sol; no segundo conto, as letras, que estavam num papel em branco, resolvem formar palavras, a seu belo prazer.

Um outro tipo de narrativas aponta-nos para a desmistificação de elementos fantásticos tradicionais, como é o caso do conto de Menéres (1985b), «Conta o dedo maior, pai-de-todos, da mão esquerda», onde nos aparecem personagens, que nos remetem para o conto tradicional *O Polegarzinho*. Porém, no conto de Menéres, as personagens aparecem-nos com os seus atributos subvertidos, uma vez que o “rapaz muito pequenino” e o “gigante das botas de sete léguas”, em vez de valentes, são dois medrosos. Estas personagens são colocadas neste conto, num novo cenário narrativo e numa outra intriga.

No conto de Letria (1988), «A fada, o dragão e o cavaleiro» assistimos à desmistificação dos contos maravilhosos em geral, uma vez que aparentemente este conto apresenta a estrutura narrativa, personagens e cenário narrativo das narrativas tradicionais (a fada Umbelina vivia no palácio de cristal da rainha Aldegundes, onde passava os dias a desenhar). Todavia, neste conto algumas personagens são desenhadas e entram em acção, ganhando vida e saindo do desenho (um dragão desenhado num papel, salta do desenho e só é destruído por um príncipe, também ele desenhado e saído do papel). Este conto não apresenta o tradicional final feliz, do príncipe casa com a princesa. Assistimos aqui à subversão deste desenlace típico, uma vez que o príncipe volta para o papel e é apagado pela fada com uma borracha, já que no palácio não havia princesas, que ele pudesse desposar.

No corpus encontramos ainda textos que poderíamos integrar no parâmetro jogo metaliterário sobre a construção da narrativa. Aqui deparamo-nos com contos onde os autores são simultaneamente personagens. No conto de Letria (1988), «Angelina, a fada que queria deixar de o ser», uma fada pede ao autor da história para deixar de ser fada e para a colocar numa história actual, o que deixa o autor muito atrapalhado. Neste jogo metaliterário sobre a construção da narrativa, encontramos também personagens que são histórias, como é o caso

do conto de Menéres (1989), «Uma história só», onde uma história sozinha e aborrecida acaba por se transformar numa outra história.

Na verdade, também as narrativas que se integram dentro da fantasia moderna, apresentam estratégias que têm como função prender a atenção da criança leitora e facilitar-lhe o acesso à leitura da narrativa.

Creemos que a desmistificação de elementos oriundos dos modelos da literatura tradicional, como as personagens ou a intriga das narrativas, por um lado pode auxiliar as crianças na leitura de novas narrativas, porventura diferentes, na medida em que nelas existem elementos, que muito embora apresentem novas roupagens, certamente são já conhecidos das crianças leitoras.

Na verdade, segundo Pires (2002), a subversão dos contos tradicionais, para além de ter um efeito lúdico, contribui para o desenvolvimento do espírito crítico da criança, principalmente se o conto tradicional é já conhecido da criança.

Por outro lado, as características apontadas para as narrativas, que se inserem na fantasia moderna, podem naturalmente prender a atenção e motivar as crianças leitoras para a leitura da narrativa, uma vez que a presença do insólito, do lúdico e do humor são factores que nos parecem determinantes para aliciar a criança leitora.

As narrativas pertencentes à fantasia animal têm origem nos dois tipos de narrativas de animais que encontramos na cultura ocidental, as fábulas e os contos de animais.

A fábula seria, segundo Reis e Lopes (1998), um relato de um modo geral breve, com personagens pouco complexas, que são muitas vezes animais e com uma conclusão de dimensão ético-moral, explicitada quase sempre pelo narrador, sendo a sua função claramente moralizadora.



Para Nobile (1992) a fábula é uma composição literária, de tom e intenção satírica, onde animais, plantas ou elementos naturais dialogam e actuam como homens, enunciando um preceito moral. Desde sempre a fábula esteve ligada à instituição escolar com uma intenção didáctica.

Do mesmo modo, Jan (1985) afirma que a fábula permite passar em revista todas as situações da vida humana, sendo uma possibilidade ilimitada de exercer o espírito crítico.

Segundo Mesquita (2002b), nos dias de hoje, a fábula continua a ter um papel muito importante na literatura para crianças, já que a presença dos animais continua bem viva no imaginário infantil.

Albert Enmanuel *et al.* (1995) fazem a apologia do uso da fábula em contexto educativo, utilizando diversos argumentos. O primeiro argumento seria de carácter histórico, uma vez que durante séculos se utilizou a fábula como um instrumento para a formação moral das crianças.

Um outro argumento estaria relacionado com as potencialidades pedagógicas das fábulas, dentro de um novo contexto educativo. A ênfase seria agora colocada, não tanto nos aspectos da formação moral exclusivamente, mas sobretudo nos novos valores preconizados no ensino actualmente. Deste modo, utilizando as fábulas como mais um recurso, poder-se-ia promover uma educação para a tolerância e para a diversidade e uma educação ambiental, incrementando atitudes críticas perante novos problemas humanos e sociais.

Por fim, um último argumento seria de carácter afectivo, uma vez que as crianças sentir-se-iam atraídas por este tipo de narrativas. As crianças, segundo estes autores, gostam da personificação presente nestes textos e gostam inclusivamente da moral que eles encerram, visto que, através dela, há uma explicação clara e inequívoca dos diversos comportamentos apresentados. A estrutura narrativa deste género adaptar-se-ia também ao gosto das crianças, destacando-se sobretudo pelo relato breve, uniforme e sem digressões, pelo carácter cénico e

pelo número dual de personagens, com características opostas e bem marcadas, como por exemplo a raposa esperta e o corvo parvo, para fazermos referência apenas à fábula *A raposa e o corvo*.

O outro tipo de narrativa de animais são os denominados contos de animais, que, para Bastos (1999), são narrativas onde os animais são os protagonistas. Do mesmo modo, Loiseau (1992) afirma que os contos de animais são os contos em que os animais são os únicos protagonistas ou são as personagens principais.

Jean (1990) distingue os contos, nos quais os animais intervêm entre os homens, as fadas, os génios, dos contos onde os animais são como os homens, personagens de corpo inteiro, classificando estes últimos como contos de animais.

García Rivera e Guerrero Rodríguez (2000) afirmam que os contos de animais são um subgénero do conto popular, aparentado com o conto maravilhoso e com o mito. A diferença entre a fábula e o conto de animais residiria no facto da fábula utilizar animais para representar tipos de seres humanos, com o fim de ensinar lições sobre o nosso comportamento; já o conto mover-se-ia no mundo feérico, sem grandes preocupações com o quotidiano e com a moralidade. Por outras palavras, os contos de animais, oriundos do folclore, tratariam sobretudo de enganos; a fábula, literária, introduziria um propósito moral explícito.

Esta diferença entre a fábula e o conto de animais é sancionada por Jean (1990) que afirma que o antropomorfismo é menos intencionalmente mostrado nos contos do que nas fábulas. As sociedades animais, através dos seus comportamentos sociais e das suas estruturas familiares, são muito próximas das sociedades humanas, contudo os contos de animais não se servem dos animais para descrever os homens, o que leva Jean (1990) a afirmar que os animais que falam, não obstante a sua humanização, conservam sempre a sua animalidade.

Esta identidade ambígua dos animais é uma das razões pelas quais as crianças adoram os contos de animais. Os animais dos contos guardam aspectos da sua animalidade, encarnando desta maneira a animalidade que existe no ser humano, permitindo-lhe secretamente ser a raposa ou o lobo (Jean, 1990).

Para Held (1987:83), o animismo infantil personifica antes de tudo o animal. O encanto dos contos de animais para a criança estaria, por um lado, na possibilidade desta dialogar com o animal, falar a sua língua, compreendê-lo e, por outro, poder entreter-se com o animal, viver a sua vida, “meter-se na sua pele”.

Segundo Jan (1985) e Lopéz Tamés (1990) há na imaginação infantil uma fase dos animais, onde o animal é companheiro e cúmplice e onde a criança pode reconhecer a sua natureza e sentir-se um pouco homem, já que, tal como o animal, ela sente que é um pouco marginalizada, separada do mundo humano, mas pode todavia fazer sentir o seu poder sobre o animal. A sociedade animal surge aos olhos da criança como sendo perfeitamente equilibrada, onde ela pode encontrar um refúgio e o equilíbrio psíquico. Junto dos animais, nada poderá interromper o jogo, nenhuma obrigação poderá perturbar as relações afectivas. Para além disto, o mundo animal representa para a criança um universo de prazer sem restrições e dimensões negadas pelo mundo adulto, como a preguiça e a sujidade.

A importância para as crianças dos contos, em geral, e dos contos de animais em particular, é salientada por Albuquerque (2000b), quando refere o contributo destes contos para o desenvolvimento da linguagem na criança. Os contos de animais contribuem para aumentar o vocabulário da criança, que aos 3 anos e meio já conhece e domina o nome de inúmeros animais. Estes contos permitem ainda à criança o desenvolvimento da sua imaginação, o reforçar das estruturas simbólicas da língua e o desenvolvimento de capacidades metafóricas, que no campo dos animais podemos perceber pelas definições que uma criança de 3 anos e meio apresenta para os animais (a diferença entre o coelho e a lebre

depende da cor; o coelho seria branco e a lebre seria um coelho castanho; poderemos perceber aqui, talvez, o reconhecimento e a identificação da personagem da história *O coelhinho branco*).

Por outro lado, para os educadores, as narrativas de animais proporcionam e promovem a educação da vontade, a educação dos afectos e a educação da inteligência. Será através da tenacidade, do domínio dos sentimentos e do predomínio da inteligência sobre a força, que o herói da história alcançará a vitória (García Rivera e Guerrero Rodríguez, 2000).

Segundo Colomer (1998), podemos enquadrar as narrativas com animais humanizados em três linhas diversas. A primeira linha é dominada pela fantasia moderna propriamente dita. Uma outra linha tem como pano de fundo a criação de um mundo completo de personagens animais, descritos de uma forma terna e destinando-se aos leitores mais pequenos. Uma última linha apresenta a fórmula folclórica, em que os animais convivem com os humanos. Estas linhas apontadas foram seguidas na ficha de análise e transformadas em divisões da fantasia animal.

Em relação à primeira divisão mencionada, encontramos nestas narrativas o parâmetro exploração especulativa sobre o funcionamento ou sobre as consequências de fenómenos e de mundos possíveis, como é o caso do conto de Dacosta (1974), que nos narra a morte lenta de um planeta, algures perdido no espaço, habitado por elefantes cor de rosa, em que o único sobrevivente acaba por vir para o planeta Terra, montado na cauda de um cometa.

O parâmetro jogo metaliterário sobre a construção da narrativa, onde nos deparamos com contos onde os autores são simultaneamente personagens, surge no conto de Magalhães (1985), «Hipopótamo», em que um hipopótamo, num encontro casual, pede ao autor da história para entrar numa história de bichos pequenos.

Na segunda divisão apontada, encontramos no corpus contos onde de facto as personagens são animais, sendo o mundo animal apresentado de forma terna e divertida.

Dentre estes contos salientamos o conto de Soares (1989), «O ouriço mal penteado», que nos narra o grande desejo de um ouriço em ter caracóis. O mundo animal recriado neste conto mostra-nos alguns animais com as características que lhes são atribuídas nas fábulas, como a pega lingueira e a raposa esperta e oportunista.

Noutra narrativa, da autora mencionada anteriormente, «Rebate falso», surge-nos uma partida, levada a cabo por uma rã, no campo, onde habitam variados animais. Igualmente, a narrativa de Montarroyos (1977), «História do sapo de uma horta», assistimos a mais uma história do mundo animal, onde um sapo e uma sapa têm uma conversa, esclarecem um equívoco e resolvem, no final, casar.

Na última divisão apontada para as narrativas de animais, deparamo-nos com narrativas, onde de alguma forma se actualiza a fórmula folclórica em que os animais convivem com os humanos. Assim sucede na narrativa de Torrado (1975), «Nove vezes nove? Oitenta e um, sete macacos e tu és um», onde um macaco, que desejava muito saber ler, acabou a frequentar a escola, com outros meninos. Na narrativa de Neves (1977), «História de um bacalhau», narra-se o encontro, no mar, entre um pescador e um bacalhau.

Porém, encontramos no corpus narrativas que, tal como Jean (1990) tinha assinalado, nos apresentam animais que convivem com outros seres, como as fadas. Este é o caso da narrativa de Letria (1988), «O cão às cores», onde uma fada ajuda um cão, que vê o mundo a preto a branco, a ver o mundo às cores.

Colomer (1999) aponta ainda alguns parâmetros, como sendo resultado de experiências literárias actuais, elaboradas na literatura infanto-juvenil, que podemos encontrar nalgumas narrativas do corpus. Alguns destes parâmetros são um elevado grau de fragmentação nas unidades narrativas, que se caracterizam por serem muito breves; a proliferação da paródia e do humor, nestas narrativas; e um grande aumento do jogo de alusões intertextuais entre obras ou entre diferentes sistemas culturais.

Assim, no corpus podemos encontrar algumas narrativas, que apresentam unidades narrativas breves e fragmentadas, sem uma aparente ligação entre si, como é o caso dos contos de Magalhães (1985), «Barata» ou «Bicho-carpinteiro». Outros contos apresentam situações insólitas, vividas pelas personagens, como é o caso, de novo, do conto de Magalhães (1985), «Centopeia», onde se apresenta o quotidiano deste insecto, marcado pelo atar dos sapatos das suas cem patas.

Determinados contos apresentam conversas insólitas e mesmo disparatadas entre o narrador e a personagem, como é o caso dos contos, ainda de Magalhães (1985), «Escaravelho» ou «Traça», onde o diálogo se afigura sem um fio condutor. Deparamo-nos ainda com narrativas, onde encontramos um jogo de alusões intertextuais entre diversas obras e entre distintos sistemas culturais, como sucede na narrativa do autor, referido anteriormente, «Mosquito», onde nos surge uma alusão à obra do escritor francês Alexandre Dumas (pai), *Os Três Mosqueteiros*, e aos filmes, que se basearam nessa mesma obra,

«Era uma vez um mosquito e depois outro e depois mais um. Feitas bem as contas, ao todo eram três. (...) Foi mais ou menos por isso que decidiram ir para mosquiteiros ao serviço da rainha das abelhas e ficaram muito famosos e das suas aventuras se fizeram livros e filmes que se chamavam “Os 3 Mosquiteiros”.»<sup>20</sup>

Gostaríamos ainda de referir que, em determinadas narrativas, a fantasia animal é utilizada ou para a resolução dos conflitos psicológicos das personagens, relacionados com o processo de crescimento ou para fazer a crítica a problemas da sociedade actual. Assim, o processo de crescimento está presente nalguns contos bem como os conflitos interiores, que lhe são inerentes, como é o caso do conto de Menéres (1989), «Um certo segredo», onde um sapo, que queria crescer depressa e ser muito grande, resolve fazer uma viagem, percebendo, no regresso, que tinha crescido simplesmente porque o tempo tinha passado.

No conto de Torrado (1975), «Fu Chow, a princesa das pulgas», tece-se uma crítica a determinadas profissões e a determinados mundos da nossa sociedade. Neste conto, o dono de

um cão salva-o de uma pulga, que era uma estrela do espectáculo, tirana, sem piedade, cheia de exigências e caprichos, que tratava o cão como se ele fosse seu escravo.

Realmente, cremos que as narrativas onde os protagonistas são os animais são narrativas do agrado das crianças leitoras<sup>95</sup>. Na verdade, a presença dos animais continua bem viva no imaginário infantil e parece-nos que existe uma identificação de carácter afectivo entre a criança leitora e a personagem animal, surgindo muitas vezes o animal no papel de companheiro e de cúmplice da criança leitora.

De facto, esta identificação entre a criança leitora e a personagem animal facilitará certamente a adesão da criança à leitura da narrativa, uma vez que as peripécias da personagem animal prendem a atenção da criança leitora, motivando-a para continuar a leitura da narrativa.

Seguidamente, para esta faixa etária, surge-nos o modelo literário informativo, com um grande predomínio da narrativa de aventuras, com um número de textos muito pouco significativo na narrativa de informação e sem textos na narrativa policial e na narrativa histórica.

Dentro da narrativa de aventuras encontramos, para esta faixa etária, duas divisões – a narrativa de aventuras sem fantasia e a narrativa de aventuras com fantasia.

Porém, nas narrativas do corpus, não vamos encontrar a narrativa de aventuras clássica. Igualmente, para esta faixa etária, Colomer (1998) assinala a inexistência de narrativas de aventuras clássicas, uma vez que não seria um género adequado a estas idades,

---

<sup>95</sup> De facto, Magalhães e Alçada (1994) no seu estudo apuraram que os alunos do 1º ciclo do ensino básico liam com frequência contos de animais, o que é um indicador em termos da sua preferência por estas narrativas. Por outro lado, notamos que no indicador de leitura de Ramalhete, Gomes e Sousa (1997) houve a preocupação em isolar uma secção intitulada “Que gosta de animais”, sugerindo certamente as preferências das crianças e dos jovens leitores pelas narrativas de animais.

não só pela amplitude do imaginário que lhe é próprio, mas também pela descrição do processo de crescimento do herói, que mede forças consigo mesmo.

Segundo Jan (1985), um outro motivo estaria subjacente ao facto de a narrativa de aventuras não se destinar a esta faixa etária. Para esta autora, a narrativa de aventuras é longa, logo as crianças não têm capacidade leitora para as ler.

Deste modo, apesar deste modelo literário estar tradicionalmente ligado à narrativa de viagens (Albuquerque, 1996, 1998), deparamo-nos no corpus com narrativas cujo imaginário está muito próximo dos leitores, fazendo as personagens uma viagem, mas uma viagem de descoberta e de aprendizagem em redor do seu próprio mundo.

Assim, na narrativa de aventuras os cenários das narrativas são muito próximos dos imaginários dos leitores. Estas narrativas passam-se em casa com a família, como acontece nas narrativas de Menéres (1989), «As formiguinhas» e «À beira do lume», onde os adultos contam histórias às crianças ou nas narrativas de Soares (1989), «O bolo de anos», e de Rocha (1992), onde se narra o dia de aniversário das personagens; na escola, como sucede nas narrativas de Mota (1989), «Prendas de Natal» e «As cabras do Pedro», onde surgem cenas do quotidiano escolar, na aldeia; no meio onde vivem, como sucede na narrativa de Mota (1989), «Natal na aldeia», onde se narra como as crianças da aldeia participam das diferentes tradições, destas épocas festivas ou na narrativa de Correia (1974), «A flor da Holanda», em que se narra o dia à dia de um menino, que vive no campo.

Nalgumas narrativas, as personagens fazem uma viagem física ou sugere-se que já a terão efectuado. Contudo, esta viagem física não deixa de ser num espaço próximo ao espaço conhecido e que rodeia a personagem. Para além disso, esta viagem é sempre feita com os pais, como sucede na narrativa de Menéres (1985a), «Onde se fala de um passeio (...)», em que a personagem vai fazer um passeio ao campo com os pais ou na narrativa de Correia



(1974), «História da romã», onde se sugere que a personagem fez uma viagem, com a família, entre a quinta e a casa da cidade.

Encontramos, igualmente no corpus, narrativas, cujas personagens viajaram para cenários mais longínquos, para espaços até mais exóticos. Todavia, estas narrativas apresentam personagens adultas e não personagens infantis, como sucede na narrativa de Torrado (1975), «A cabrinha traquinas e o cavalheiro respeitável», em que um executivo citadino vai passar uns dias ao campo ou nas narrativas de Neves (1977), em que as aventuras do protagonista se desenrolam na Terra Nova.

Parece-nos que este predomínio de um imaginário, tão próximo dos leitores, pode estar relacionado com alguma protecção exercida sobre os leitores mais novos, transmitindo-lhe estas narrativas sensações de segurança, devido à proximidade com o seu quotidiano e à protecção da família.

Notamos, nestas narrativas, para além desta protecção aos leitores mais novos, preocupações morais e formativas, por vezes em prejuízo do predomínio do divertimento, preconizado por este modelo literário (Albuquerque, 1996, 1998). Assim sucede nalgumas narrativas de Soares (1989), como «A sorte grande e as sortes pequeninas», onde se condena a ambição ou como «Amêndoas de Páscoa», onde se faz apelo ao perdão do próximo. Igualmente, na narrativa de Menéres (1985a), «Onde se revela uma história cruel e verdadeira(...)», estas preocupações são muito evidentes, já que nos deparamos com uma menina, que descobre porque é que as crianças matavam os pardais, com as mãos atrás das costas, tirando mesmo o narrador conclusões moralizantes,

«Há muita gente que acha que estas histórias que arrepiam não são para recordar e muito menos para se contar. Eu não concordo com tal atitude pois me parece que tudo o que acontece como esta história aconteceu, poderá ter aproveitamento para alguém.(...)Agora que já é bastante mais crescida, já percebe muitas coisas que antigamente lhe pareciam complicadas. Uma delas é que não prestam as cenas passadas dentro das mãos atrás das costas. Porque o que nós queremos esconder de nós próprios, nunca fica escondido.»34-41

Outra característica deste modelo literário é colocar uma grande ênfase no desenvolvimento da linha do enredo, sendo a personagem principal menos definida (Albuquerque, 1996, 1998). De facto, nas narrativas do corpus, é dada uma maior importância ao desenvolvimento da intriga. As personagens principais são de um modo geral apenas nomeadas, não se recorrendo à sua caracterização quer física quer social, sendo a caracterização psicológica predominantemente indirecta. Todavia, esta menor definição dos protagonistas pode mesmo ser mais profunda, uma vez que nalgumas narrativas estas personagens são anónimas, sendo denominadas pelo nome da sua profissão, por algum atributo que possuam ou pela sua condição humana.

Assim sucede na narrativa de Mota (1989), «O amolador» ou na de Rocha (1987), «O vendedor de balões», cujos protagonistas são denominados “amolador” ou “vendedor de balões”. Da mesma forma, na narrativa de Correia (1974), «História da romã», a protagonista é nomeada por um atributo, sendo a “Menina dos Cabelos Pretos”; também na narrativa de Mota (1989), «História de um caroço de cereja» ou de Soares (1989), «A sorte grande e as sortes pequeninas», os protagonistas são denominados pela sua condição humana, sendo simplesmente “o velho” ou “o homem”.

Nalgumas narrativas, que incluímos na narrativa de aventuras com fantasia, surgem-nos imaginários muito próximos do mundo infantil, onde se misturam a realidade e a fantasia. A fantasia surge, justamente, para auxiliar os protagonistas a resolverem alguns conflitos afectivos ou psicológicos, inerentes ao processo de crescimento, que nesta faixa etária pode ser físico ou interior. Deste modo, na narrativa de Correia (1974), «História da romã», através da fantasia, narra-se o crescimento físico de uma menina, simbolizado aqui pelo aparecimento do ciclo menstrual.

Na narrativa de Menéres (1985a), «Onde se apresenta uma menina(...)», é através do sonho e da fantasia que a protagonista tenta resolver os pequenos conflitos e impertinências,

que surgem na relação com a mãe; noutra narrativa, ainda de Menéres (1989), «Pequenas coisas», é de novo a fantasia que auxilia o protagonista a conviver com a solidão. A fantasia pode também ajudar os protagonistas a enfrentar os seus próprios defeitos, como sucede na narrativa de Rocha (1992), onde uma menina aprende a dominar o seu próprio egoísmo e a pensar mais nos outros, tornando o seu aniversário inédito, já que recebe prendas, mas também as oferece simultaneamente aos seus convidados.

Afigura-se-nos ainda que um outro conjunto de narrativas alia a fantasia e o humor, numa clara intenção de divertir os leitores, prioritária neste modelo literário. Assim acontece nalgumas narrativas de Neves (1977), onde o protagonista vive as mais extraordinárias aventuras com os mais diversos animais marinhos.

Por outro lado, notamos que nalgumas destas narrativas apresentam claras preocupações com o acesso das crianças leitoras à leitura da narrativa. Deste modo, nalgumas narrativas surgem-nos opções narrativas, que têm como função promover a leitura e facilitar a compreensão leitora das crianças, que progressivamente vão tomando contacto com textos cada vez mais longos e mais complexos.

Estas opções narrativas centram-se na apresentação à criança de livros formados por contos curtos ou por aventuras autónomas da mesma personagem (Colomer, 1998). Assim, a obra de Menéres (1985a) é constituída por três narrativas, onde a mesma menina é a personagem principal dessas três narrativas. Na obra de Neves (1977), o mesmo pescador é o protagonista de quatro das cinco narrativas, que constituem esta obra.

Na verdade, a narrativa de aventuras para esta faixa etária caracteriza-se de algum modo por apresentar imaginários próximos das crianças leitoras, o que pode relacionar-se com uma determinada protecção exercida sobre as crianças leitoras através destas narrativas. Por outro lado, esta proximidade do seu imaginário facilita o reconhecimento e a identificação da

criança leitora com a intriga da narrativa, o que certamente lhe possibilitará um maior acesso não só à leitura como também à compreensão da narrativa.

Uma menor definição da personagem e uma maior ênfase na linha do enredo, o que de certo modo pode colocar em evidência uma clara transmissão de valores, vigentes na sociedade, para as crianças leitoras, através das acções das personagens, são outras características presentes na narrativa de aventuras. Assim, a narrativa de aventuras, de um modo geral, apresenta notórias preocupações formativas.

Ainda dentro do modelo literário informativo, notamos a inexistência no corpus, para esta faixa etária, da narrativa policial. Segundo Colomer (1998), esta ausência pode estar relacionada com a dificuldade da criança em compreender toda a complexidade das tramas policiais na organização da informação e com a incapacidade de proceder a raciocínios inferenciais, exigidos por este tipo de narrativa.

Assim, a narrativa policial, para esta faixa etária, apresentaria às crianças leitoras claras dificuldades, não só na sua leitura como na sua compreensão, devido à sua estrutura.

A inexistência no corpus, para esta faixa etária, de narrativas pertencentes à narrativa histórica, prende-se com o facto de, segundo Cervera Borrás (1997) ou Colomer (1998), existir uma certa inadequação, na criança desta idade, em perceber as mudanças temporais, uma vez que a representação do tempo é imprecisa e que o passado é encarado como algo longínquo. Para além disso, a criança não possui ainda um conjunto de referências culturais, que lhe permitiriam o entendimento de factos e atitudes da época, presentes neste tipo de narrativa.

Deste modo, a narrativa histórica para esta faixa etária apresentaria à criança claras dificuldades, não só na sua leitura como também na sua compreensão, devido à presença de

uma outra dimensão temporal, ainda pouco definida na infância e devido à existência de referências culturais, ainda não adquiridas pelas crianças leitoras.

Na narrativa de informação encontramos também, para esta faixa etária, duas divisões – a narrativa de informação sem fantasia e a narrativa de informação com fantasia.

Os contos que se inserem na narrativa de informação estão relacionados com uma evidente preocupação formativa e pedagógica, que se traduz na transmissão de conhecimentos para os mais novos, sobre os mais diversos assuntos, tal como preconiza este modelo literário, concretamente nesta variante, em que a ênfase é colocada mais na instrução e menos no divertimento (Albuquerque, 1996, 1998). Na generalidade, os conhecimentos são transmitidos, nestas narrativas, através de múltiplos procedimentos literários, que ganham uma importância pedagógica, designadamente o diálogo entre as personagens de tipo explicativo (Bastos, 2000) ou as explicações de carácter pedagógico, disseminadas ao longo da narrativa (Balça, 2002).

Assim, através do diálogo entre as personagens de tipo explicativo, vulgarmente entre as crianças que perguntam e os adultos que respondem, o adulto esclarece as dúvidas das crianças (Bastos, 2000). Um exemplo paradigmático desta divisão é o conto de Correia (1974), «A lição», onde a professora e os alunos fazem um passeio por monumentos lisboetas, ensinando a professora factos e datas sobre os mesmos, aos seus alunos.

Na narrativa de informação com fantasia os conhecimentos são veiculados, não só através do diálogo de tipo explicativo, entre as diversas personagens fantásticas, mas agora sem a mediação do adulto, mas também através das explicações de carácter pedagógico, disseminadas ao longo da narrativa.

Assim sucede na narrativa de Montarroyos (1977), «História de um raio de sol», onde um raio de sol ensina a uma criança como aproveitar a energia solar, mostrando-lhe todos os

seus benefícios, através de explicações de carácter pedagógico, disseminadas ao longo da narrativa,

«E seguiu caminho pelo bosque adiante. À medida que ia passando por entre as folhas das árvores, das ervas e dos arbustos, ia deixando sobre elas calor e luz, alimentos tão importantes para as plantas, e até para nós que, sem eles, não poderíamos aproveitar certas vitaminas.»<sup>16</sup>

Estas narrativas apresentam então claras preocupações formativas, uma vez que pretendem transmitir às crianças leitoras, de uma forma acessível à sua capacidade de leitura e à sua compreensão leitora, informações e valores, vigentes na sociedade, que contribuem para a sua formação como cidadãos responsáveis e participativos.

O modelo literário moralista é praticamente inexistente para os 7 anos, possivelmente pela abordagem dura e pela complexidade dos problemas sociais e humanos, que o caracterizam. Uma outra razão plausível para a quase ausência de narrativas neste modelo literário pode prender-se, parece-nos, com o facto de os problemas de maturação pessoal, de controlo dos sentimentos, da resolução dos mais variados conflitos interiores serem abordados também, nesta faixa etária, no modelo literário informativo, na narrativa de aventuras. Afigura-se-nos que talvez possamos afirmar que as narrativas, para estas idades, procuram de alguma forma proteger os leitores dos temas mais complexos e problemáticos e de uma aproximação directa e real a esses temas.

As pouquíssimas narrativas, inseridas neste modelo literário, abordam os conflitos e os medos interiores característicos desta idade, visto que as personagens são crianças em pleno processo de crescimento. Apenas numa narrativa encontramos a criança sozinha, enfrentado o seu problema, tal como o preconizado por este modelo literário (Albuquerque, 1996, 1998).

Assim acontece na narrativa de Menéres (1989), «Devagarinho», onde um menino, com medo do escuro, acaba por conseguir enfrentar sozinho esse medo, sem o auxílio da mãe, por quem chama em vão. Nas outras narrativas, a criança enfrenta os seus conflitos e os seus medos, com um duplo auxílio – o auxílio da fantasia e a presença do adulto protector, como sucede nas narrativas de Letria (1988), «O medo da trovoadas» e «Que é isto no fundo da chávena», em que a criança se sente protegida, não só pelo adulto como também pelas fadas.

Outra característica deste modelo literário é apresentar um discurso na primeira pessoa (Albuquerque, 1996, 1998). Nas narrativas do corpus, deparamo-nos com alguns procedimentos, que aproximam o discurso das personagens desse discurso na primeira pessoa. Assim, na narrativa de Menéres, já mencionada, a perspectiva narrativa é tão próxima do protagonista, que apesar de estarmos perante um discurso na terceira pessoa, construiu-se uma espécie de monólogo interior, dando ao leitor a sensação de que se está perante um discurso na primeira pessoa (Colomer, 1999). Já nas narrativas de Letria, referidas anteriormente, notamos a ausência de narração, existindo apenas diálogo entre as personagens, o que nos pode remeter, porventura, para uma ilusão narrativa de discurso na primeira pessoa.

Na verdade, notamos neste modelo literário evidentes preocupações com o acesso das crianças à leitura das narrativas, que são demonstradas através de dois processos. Assim, um primeiro processo é o discurso na primeira pessoa ou, como assinalou Colomer (1999), a construção do discurso na terceira pessoa, de tal forma, que o leitor tem a sensação que está perante um discurso na primeira pessoa. O outro processo é a utilização do diálogo entre as personagens.

Cremos que estes processos de construção do discurso da narrativa permitem uma maior identificação entre a criança leitora e as personagens e uma maior aproximação entre a criança leitora e a narrativa. Por outro lado, estes processos de construção do discurso da narrativa facilitam a sua leitura, sendo do agrado das crianças leitoras, uma vez que imprimem

---

à narrativa um ritmo mais acelerado e mais fluido, tornando a sua leitura mais rápida e mais acessível.

## 1.2 - 10 ANOS – Modelos literários

Nesta faixa etária assistimos a um equilíbrio entre o modelo literário fantástico e o modelo literário informativo, apresentando o modelo literário moralista um número de textos muito pouco significativo.

Para esta faixa etária, dentro do modelo literário fantástico, na fantasia moderna, deparamo-nos de novo com as divisões, que já tínhamos encontrado para os 7 anos – a versão moderna das narrativas tradicionais e a fantasia moderna propriamente dita.

Na versão moderna das narrativas tradicionais, deparamo-nos outra vez com a reformulação dos modelos da literatura tradicional. Certas narrativas são por vezes reescritas seguindo de perto o conto tradicional, mas reescrevendo-se alguns aspectos da estrutura narrativa, tendo muitas vezes por base critérios de carácter pedagógico, aliando-se assim a função lúdica da literatura infanto-juvenil à sua função formativa e moralista<sup>96</sup>.

Este é um procedimento que não tem uma presença muito significativa no corpus, mas que se encontra bem documentado na literatura infanto-juvenil actual, demonstrando as preocupações formativas de determinados sectores da sociedade, que pretendem dar a conhecer às crianças textos do património literário tradicional<sup>97</sup>.

---

<sup>96</sup> Aliás, Topa (2002), referindo-se concretamente às narrativas infanto-juvenis de Luísa Dacosta, salienta a importância que o conto popular pode cumprir na comunicação entre o adulto e a criança, que seria para o autor a essência da literatura infantil. Assim, a importância do conto popular, nesta comunicação entre o adulto e a criança, proviria da sua dupla natureza, recreativa e instrutiva.

<sup>97</sup> Citemos, de novo, apenas como exemplo as obras de Alice Vieira, integradas na colecção “Histórias Tradicionais Portuguesas”, de António Torrado, integradas na colecção “Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo”, de Maria Teresa dos Santos Silva, inseridas na colecção “Contos do



Estas preocupações formativas estão bem evidenciadas, não só pelos inúmeros livros, integrados ou não em colecções específicas de contos tradicionais, destinadas às crianças, presentes no mercado editorial, mas também pelo facto de alguns destes textos já terem feito a sua entrada na escola, há alguns anos, nomeadamente nos programas da disciplina de Língua Portuguesa<sup>98</sup>.

Aliás, de acordo com Pires (2002), a edição de reescritas para as crianças dos contos tradicionais confirma a linha educativa, lúdica e editorial, que intensifica a importância destas narrativas, no âmbito de uma identificação com um património comum, numa sociedade global.

Assim, como exemplos podemos citar os contos incluídos em Dacosta (1993), «De vilão a rei mandão» e «Santideus, santitates, tira-e-viras, sarapitates...», que afirma ter recuperado estes dois contos da tradição transmontana, assinando contudo as suas próprias versões,

«Quando eu ouvia um conto já lhe podia acrescentar um ponto ou mesmo modificá-lo a meu gosto e jeito. E foi o que aconteceu com as duas últimas histórias, recuperadas da tradição transmontana. Vezes, sem conta, as ouvi, mas não eram bem, bem assim, como aqui são apresentadas. Eram das tais que eu dobrava a meu jeito.» (Dacosta, 1993:29)

Deste modo, no primeiro conto referido dá-se uma nobilitação no carácter do protagonista, já que, se na versão original ele se aproveita dos favores da criada e da marquesa enquanto espera conseguir os da princesa (Dacosta, 1993), nesta versão para crianças o protagonista mantém-se honestamente fiel e firme à espera dos favores da princesa, não caindo na tentação de se envolver, no entretanto, com a criada e com a marquesa. Portanto,

---

Arco da Velha” ou de Maria Vitória Figueiredo, *Os Mais Belos Contos da Avozinha*. Na contracapa das obras de António Torrado, pode ler-se «Este livro faz parte de um projecto. Oferecer à leitura das crianças de hoje as histórias dos nossos avós é erguer uma ponte entre o passado e o futuro...». Igualmente na contracapa da obra de Maria Vitória Figueiredo, pode ler-se que esses contos «(...) fazem parte do património familiar da autora transmitido de avós para netos ao longo de gerações.».

<sup>98</sup> Sobre este assunto, cf. “A presença da literatura infanto-juvenil na escola e a sua contribuição para a formação das crianças e dos jovens”.

neste conto assistimos a uma alteração no carácter do protagonista, que passou de aproveitador sem escrúpulos para um homem de palavra, surgindo-nos assim um conto mais consentâneo com a moral vigente e com os valores que se pretende que sejam transmitidos às crianças.

No segundo conto, surge-nos a reescrita do desenlace. Na versão original, o gato é morto (Dacosta, 1993), mas na versão para crianças, o gato é poupado, mostrando-se este desenlace muito mais de acordo com uma educação ambiental e uma educação para a cidadania, preconizada hoje na escola e na sociedade em geral, onde seria difícil explicar um acto de tamanha crueldade para com um animal.

Nesta reformulação dos modelos oriundos da literatura tradicional reencontramos as narrativas, que têm como base a estrutura narrativa, os motivos típicos e a diversidade temática dos contos pertencentes aos modelos da literatura tradicional, acabando porém por originar textos modernos, com os quais por vezes se pretende alcançar outras leituras, que frequentemente espelham a sociedade dos dias de hoje.

Parece-nos revelador, neste caso, o conto de Losa (1984), que partindo do motivo típico dos contos tradicionais da metamorfose, apresenta uma história de amor entre dois seres humanos, pertencentes a povos diferentes, tendo um deles a capacidade de se transformar em animal fabuloso (Jean, 1990).

Aliás, segundo Albuquerque (2003b:7), na literatura infanto-juvenil, a metamorfose apresenta “uma dualidade angustiante, que afirma a mudança, reafirmando a permanência”, ou seja, apesar de um dos seres humanos se transmutar em animal fabuloso, ele continua a sentir-se um ser humano. Todavia, esta narrativa de Losa (1984) apresenta um desenlace negativo, com a morte da protagonista, justamente porque o mundo que a rodeava não foi capaz de conviver com a diferença.

---

No início deste conto de Losa (1984), parece-nos que estamos perante um conto do ciclo do animal-noivo, caracterizado por três aspectos típicos (Bettelheim, 1987): não se sabe como nem porquê o noivo foi transformado em animal – e, de facto, no início do conto de Losa (1984), não nos é esclarecido este aspecto acerca do bicho, meio cobra, meio peixe, que quer desposar Silka; também a crescente intimidade entre o bicho e Silka pode ser próxima à que Bettelheim (1987) aponta para estes contos.

Quanto aos outros dois aspectos típicos, apontados por Bettelheim (1987) – ser uma bruxa a autora da transformação e o pai mandar a heroína juntar-se com o animal – já estão reformulados no conto de Losa (1984), em função do tipo de leitura que se pretendia alcançar com esta narrativa. Assim, a transformação de Reinaldo e do seu povo em bichos são já fruto da perseguição e intolerância sofridas e também o pai de Silka nunca consentiu a união da filha com o bicho. Esta narrativa permite deste modo outras leituras, nomeadamente relacionadas com a denúncia de problemas que afectam a sociedade actual, como por exemplo a não aceitação da diferença entre os variados povos e culturas.

A narrativa de Soares (1985), «A menina dos cabelos de ouro», tem como ponto de partida o motivo típico dos contos tradicionais ouro, que segundo Jean (1990) é um metal que nos contos permite metamorfoses muito particulares, como alguém possuir cabelos de ouro. Ainda segundo Jean (1990), nos contos tradicionais, o mundo dos metais exprimiria mais o espanto do que a riqueza.

Nesta narrativa de Soares, este facto não se verifica, uma vez que os cabelos de ouro da menina são sinónimo de abastança, para todos os que a rodeiam. Apesar de neste conto, a estrutura narrativa ser semelhante à dos contos tradicionais, há uma mistura entre elementos procedentes desses mesmos contos (personagens - príncipe; espaço - reino) e elementos que nos remetem para a modernidade (a família, o tipo de vida da família da menina e as exigências do reino). Parece-nos, porém, que é no desenlace desta narrativa, que se encerra a

moralidade que se quer transmitir para os leitores, uma vez que, quando a menina deixa de ser uma fonte de riqueza, todos a abandonam.

Uma outra narrativa de Soares (1985), «O reino dos mandriões», apresenta também uma estrutura narrativa idêntica à dos contos tradicionais, uma vez que as personagens são reis e príncipes, o cenário é um reino e o tempo é indeterminado. Aqui o humor e a ironia aliaram-se à fantasia, para a criação de uma narrativa insólita, uma vez que nos narra os hábitos de um reino, onde habita um povo, que faz da mandriice uma forma de vida. Porém, mais uma vez o desenlace introduz na narrativa um carácter moralizante, condenando a preguiça e fazendo o elogio do trabalho.

Na realidade, também para a faixa etária dos 10 anos, notamos nestas narrativas uma grande preocupação com o acesso à leitura, uma vez que nelas encontramos igualmente personagens e aspectos da intriga já conhecidos das crianças leitoras, o que possivelmente lhes facilita a leitura de narrativas por um lado mais longas e por outro mais complexas.

Para além disso, notamos nestas narrativas uma grande preocupação formativa, na medida em que através delas se transmitem para a criança leitora os mais diversos valores, tendo em vista a formação de crianças leitoras conscientes e actuanes na sociedade actual.

Na fantasia moderna propriamente dita encontramos igualmente as subdivisões já assinalados para os 7 anos. Todavia, parece-nos que para esta faixa etária, nalguns textos encontramos um cruzamento, no mesmo conto e dentro da mesma divisão, de duas subdivisões distintas. O conto de Soares (1985), «Uma aventura no tempo», parece-nos revelador deste cruzamento. Neste conto, podemos encontrar a alteração do quotidiano, pela irrupção de elementos fantásticos, uma vez que surgem, de repente, perante um miúdo dos dias de hoje, a máquina do tempo e duas personagens fantásticas – um homem do passado, que “usava capacete e cota de ferro, saiote em vez de calças, barbas negras e empunhava uma

espada” e um homem do futuro, que “parecia um astronauta, metido numa vestimenta brilhante, transparente, que o cobria dos pés à cabeça”.

Na máquina do tempo, este miúdo faz duas viagens, uma ao futuro e uma ao passado, procurando perceber melhor mundos completamente diferentes, pelo que nos surge aqui a exploração sobre o funcionamento ou sobre as consequências de fenómenos e de mundos possíveis.

As viagens no tempo foram utilizadas sobretudo para a constituição de dois géneros narrativos diversos – a ficção-científica e a narrativa histórica<sup>99</sup>. Contudo, as viagens no tempo são elementos que podem também ser utilizados na constituição da fantasia moderna (Colomer, 1998), como nos parece ser o caso deste conto.

De igual modo, na narrativa de Soares (1985), «O monstro», o protagonista é justamente um monstro, que se alimenta de petróleo e dos seus derivados, e que, de repente, é pescado por uns pescadores, irrompendo no quotidiano normal do país.

A exploração sobre o funcionamento ou sobre as consequências de fenómenos e de mundos possíveis podemos encontrá-la também num conto de Torrado e Menéres (1989), uma vez que a intriga se passa num mundo possível, uma folha de papel, onde se desenrola uma luta feroz entre um borrão de tinta, que quer submergir uns números. Na narrativa de Silva (1989), «Está à janela um carro de bombeiros», deparamo-nos igualmente com o funcionamento de mundos possíveis, já que esta narrativa nos apresenta como viviam os habitantes e o rei de um país diferente, de um país onde tudo se modificava, de um país de pernas para o ar.

Em relação à faixa etária dos 10 anos, a desmistificação de elementos fantásticos tradicionais está presente na narrativa de Dacosta (1986), onde encontramos uma bruxa, que

---

<sup>99</sup> A utilização da viagem no tempo, para a constituição da narrativa histórica, está patente neste corpus. Cf. Magalhães e Alçada (1992).

não queria ser má, tendo por isso afastado-se das outras bruxas, suas companheiras, e começou a praticar o bem.

No jogo metaliterário sobre as regras da construção da narrativa surgem-nos, de novo, contos onde a personagem é uma história, como é o caso do conto de Silva (1989), «Tens a tua história cheia de migalhas», em que se apresentam os sentimentos de uma história, que espera em vão por uma menina, para ser contada, aprendendo, por fim, que nunca se deve esperar pelas coisas bonitas.

Ainda nesta subdivisão encontramos um conto de Letria (1990), «O céu das coisas inventadas», onde o jogo metaliterário se desenrola entre um autor e as suas personagens. Neste conto, um cronista está a escrever histórias, com determinadas personagens e, de repente, apercebe-se que as personagens tinham desaparecido do texto “as personagens da sua história tinham fugido do texto, deixando clareiras brancas no meio das frases e andavam à solta sabe-se lá por onde”. As personagens da história do cronista rebelaram-se contra ele e andavam passeando por onde bem entendiam, recusando-se a voltar para a sua história.

Para a faixa etária dos 10 anos, notamos igualmente nestas narrativas algumas preocupações com o acesso das crianças leitoras à leitura da narrativa. Assim, encontramos de novo a desmistificação de personagens oriundas dos modelos da literatura tradicional, aliando o conhecimento prévio que as crianças têm destas personagens ao humor e à fantasia, que juntamente com a presença do insólito contribuem não só para aliciar, mas certamente também para prender a atenção das crianças à leitura da narrativa.

Em relação à fantasia animal, para esta faixa etária, houve um enorme decréscimo no número de textos<sup>100</sup> tendo em atenção a faixa etária dos 7 anos. Da mesma forma, Colomer (1998), no seu corpus, tinha constatado, para esta faixa etária dos 10 anos, o quase

---

<sup>100</sup> Cf. Modelo literário informativo, narrativa de informação, para a faixa etária dos 10 anos.

desaparecimento das narrativas de animais<sup>101</sup>. Esta grande diminuição das narrativas, pertencentes à fantasia animal, no corpus, talvez se deva ao facto de os contos de animais serem considerados e estarem culturalmente relacionados com faixas etárias mais novas. Segundo Jan (1985), o mundo dos animais está associado ao mundo da primeira infância e, portanto, a criança vai deixar este mundo e entrar num universo povoado de homens e crianças reais, com heróis que lhe são semelhantes.

Para esta faixa etária dos 10 anos, encontramos também narrativas, que se enquadram nas divisões já apontadas para os 7 anos. Todavia, afigura-se-nos que algumas narrativas apresentam um cruzamento de duas divisões, nomeadamente a da fantasia moderna propriamente dita e a da criação de um mundo completo de personagens animais, como é o caso da narrativa de Lopes-Cardoso (1993).

De facto, nesta narrativa surge-nos um mundo completo de personagens animais, mundo este descrito de uma forma terna e carinhosa. Por outro lado, nesta narrativa convivem fadas más e bruxas boas<sup>102</sup>, num claro jogo de desmistificação, em relação às bruxas boas, de elementos fantásticos tradicionais. Este jogo de desmistificação de elementos fantásticos tradicionais está também presente em relação a personagens animais desta narrativa, como o lobo<sup>103</sup> e a raposa, uma vez que deparamo-nos com um lobo bom e carinhoso e com uma raposa ternurenta e sensata.

O tom moralizador do discurso e algumas máximas que encontramos ao longo da narrativa relembra-nos o tom fabulístico e remete-nos para as evidentes preocupações morais e formativas, demonstradas nesta narrativa.

---

<sup>101</sup> Na verdade, no estudo de Magalhães e Alçada (1994), apurou-se que à medida que avançava a faixa etária dos alunos, diminuía as suas preferências em relação à leitura de histórias de animais.

<sup>102</sup> Cf. Personagens

<sup>103</sup> Cf. Personagens

Outras narrativas pertencem à divisão fórmula folclórica em que os animais convivem com os humanos, como sucede com a narrativa de Menéres (1981), «Terceira espreitadela do ouriço-cacheiro», onde assistimos às aventuras de uma menina com o seu amigo ouriço-cacheiro ou com a narrativa de Torrado (1983), «A minha prima Elisa», onde um gato, incompreendido por uma família, acaba por ir viver com a prima Elisa.

No modelo literário informativo, o grande predomínio continua a ser o da narrativa de aventuras, tendo pouco significado, em número de textos, a narrativa policial, a narrativa histórica (que para os 10 anos já apresentam textos) e a narrativa de informação.

O equilíbrio, presente nas narrativas do corpus, entre o modelo literário fantástico e o modelo literário informativo pode ser explicado, tendo em conta que, para Nobile (1992), a passagem da infância para a adolescência fica marcada por uma progressiva extinção, ou pelo menos por uma debilitação, do interesse pelos contos de fadas e por um aumento do interesse pelo que convencionalmente se define como relato de aventuras.

Da mesma maneira, Albuquerque (1992/1994) assinala que, depois do período da leitura dos contos de fadas, a criança entra num segundo tipo de leituras, onde o mundo mágico deixou de ser predominante. Todavia isto não significa o desaparecimento da fantasia da literatura infanto-juvenil. A presença da fantasia faz-se sentir ainda nesta faixa etária e, referindo-se concretamente a uma narrativa de aventuras, Albuquerque (1992/1994) afirma que este tipo de literatura tem de encarar naturalmente a presença da fantasia, que é para a criança uma forma de aprender a superar muitos dos seus problemas, refugiando-se na imaginação.

De acordo com Magalhães e Alçada (1994), por volta dos 9 ou 10 anos, as crianças abandonam os contos de fadas, considerando-os infantis. Porém, o abandono destas narrativas não significa o afastamento da fantasia. Estes jovens apreciam agora narrativas onde a



fantasia se encontra ligada ao real, onde as histórias parecem verdadeiras, situando-se então na fase do “realismo fantasioso” (Magalhães e Alçada, 1994:44).

Na verdade, a escola pode ter um papel marcante, no afastamento das crianças desta faixa etária, das narrativas onde a fantasia é predominante. Trindade (1997), como assinalámos anteriormente, notou que, nos textos presentes nalguns manuais escolares do 1º ciclo do ensino básico, o papel da fantasia era praticamente anulado pela imposição da realidade. De igual modo, Albuquerque (2000a) afirma que a escola, na segunda metade do 1º ciclo do ensino básico, favorece materiais pedagógicos (nomeadamente os textos), que apresentem uma maior incidência do mundo real, relegando para um plano menor os aspectos ligados ao imaginário.

No entanto, a existência de uma mudança de interesses na criança corresponde, segundo Nobile (1992), do ponto de vista psicológico, à passagem do estágio de identificação secundária para o estágio de identificação terciária, com a procura de modelos de vida e de conduta fora da família. A criança, neste último estágio, está centrada no seu reconhecimento e aceitação social, especialmente entre os seus pares, sentindo uma necessidade de fuga do quotidiano e desejando encontrar modelos de comportamento e de identificação fora do seu meio familiar e social.

Da mesma forma, Cervera Borrás (1997) assinala que a narrativa de aventuras pressupõe sempre uma fuga da realidade quotidiana da criança, transportando-a para outro tipo de realidade e incitando-a a identificar-se com os protagonistas da aventura.

Ainda segundo Nobile (1992), a narrativa de aventuras seria especialmente adequada e mesmo formativa para esta faixa etária, devido às suas características, das quais se salientam o ritmo trepidante, sem pausas, que auxilia a manter o interesse das crianças na leitura; o desenvolvimento dos factos dentro do verosímil; a presença de um herói mais credível que o



dos contos de fadas, uma vez que a tensão se joga no plano das qualidades pessoais desse herói; e, por fim, o final feliz, com o triunfo dos bons e o castigo dos maus.

Este tipo de narrativa contribuiria para enriquecer a personalidade da criança, para orientar o seu sentido ético, para satisfazer a sede de justiça própria desta idade, para ampliar os seus horizontes cognitivos e para a familiarizar com a estrutura da língua, enriquecendo os seus meios expressivos (Nobile, 1992).

De acordo com Magalhães e Alçada (1994), os livros de aventuras apresentam como características uma trama narrativa forte, personagens bem delineadas e reconhecíveis em diversas situações, emoção e mistério e um final feliz. Segundo as autoras, estas particularidades correspondem às características psicológicas dos jovens leitores.

Porém, para Jan (1985), as narrativas de aventuras para crianças são um sub-produto, ou seja, são a anti-aventura, que se manifesta em narrativas onde um grupo de crianças, dotadas de imaginação e gozando de alguma independência, se esforça por reviver, através do jogo, os episódios tradicionais do romance de aventuras.

Na verdade, Quadros (1973) evidencia as diferenças entre a literatura juvenil de aventuras e a literatura adulta de aventuras. Assim, em relação à literatura adulta de aventuras, a literatura juvenil de aventuras caracterizar-se-ia por uma maior simplicidade, por uma ênfase das peripécias mais audazes e por uma criação de personagens, que facilmente proporcionam aos jovens leitores uma identificação e uma projecção.

Para esta faixa etária, encontramos no corpus, de novo, na narrativa de aventuras, as duas divisões já apontadas para a faixa etária dos 7 anos - a divisão narrativa de aventuras sem fantasia e a divisão narrativa de aventuras com fantasia.

No corpus, surge-nos um conjunto de narrativas, que aliam uma viagem das personagens ao prazer da descoberta de algo novo. Assim sucede na narrativa de Correia (1980), onde uma criança faz uma viagem de comboio e descobre todo o mundo ferroviário,

que o fascinava ou nalgumas narrativas de Pereira (1993), como «Davidim vindimador», em que Davidim faz uma viagem com os pais até à quinta de uns amigos, onde vai aprender a vindimar.

Notamos, igualmente no corpus, que para esta faixa etária se recorre novamente a cenários muito próximos do imaginário das crianças e jovens. Assim, algumas narrativas passam-se em casa com a família (Pereira, 1993), na escola (Fonseca, 1988), nas férias ou tempos livres, com a família e com os amigos (Gomes, 1983a; Figueiredo, 1990). Por conseguinte, parece-nos que a viagem de descoberta do mundo e da vida, feita pelas personagens, é uma viagem em redor de espaços e de imaginários que lhes são próximos, o que pode estar relacionado, parece-nos, com o facto de, ainda para esta faixa etária, persistir a ideia de haver necessidade de proteger os leitores, não aparecendo deste modo espaços longínquos e imaginários desconhecidos.

Neste modelo literário, a ênfase é dada ao desenvolvimento da linha do enredo, sendo a personagem principal menos definida, o que origina que a narrativa não se centra com tanto realce nos conflitos psicológicos da personagem, mas sim nas diversas peripécias da intriga. Por isso, talvez, por vezes a personagem principal é acompanhada por uma ou mais personagens secundárias mais importantes, como acontece em Figueiredo (1990), em que a protagonista conta sempre com a presença das personagens secundárias, nas suas peripécias.

Se tivermos em conta as linhas apontadas por Nobile (1992), como sendo as linhas do cânone para a narrativa de aventuras, não encontramos no corpus narrativas, que partilhem inteiramente destas linhas canónicas. De facto, em relação ao final feliz, onde se assiste à recompensa dos bons e ao castigo dos maus, não encontramos nenhuma narrativa no corpus, onde possamos assinalar esta directriz. Parece-nos que este aspecto pode estar relacionado com o facto de notarmos nestas narrativas, em relação aos protagonistas, ou uma ausência de personagens adversárias (Correia,1980; Baptista,1984); ou a conversão das personagens

---

opositoras em personagens aliadas, porque os seus aspectos negativos são fruto do sistema vigente na sociedade (Castrim, 1992); ou ainda a existência de personagens adversárias, que representam determinados grupos da sociedade, sendo portanto vagas e não sendo castigadas no final da narrativa (Losa, 1976), o que naturalmente impede a existência desse desenlace canónico<sup>104</sup>.

Todavia, os castigos das personagens, no final da narrativa, estão presentes nestas narrativas do corpus, mas não obedecem nem estão relacionados com o tipo de desenlace, referido anteriormente. Estas punições dos protagonistas obedecem, parece-nos, a preocupações formativas e à transmissão de uma determinada moralidade, embora não totalmente explícita, subjacentes a estas narrativas, uma vez que se referem a sanções, devido a asneiras ou a maus comportamentos das personagens.

Assim, na narrativa de Soares (1992), o protagonista, que tudo fez para crescer mais depressa, tem como punição regressar à primeira infância e fazer o percurso de crescimento todo outra vez, numa alusão à velha máxima “Quem tudo quer tudo perde”. Nalgumas narrativas de Pereira (1993), como «Davidim e os caracóis», «Davidim toureiro» ou «Davidim padre», as personagens são castigadas pelos adultos, pelas suas travessuras. Noutras narrativas, os castigos estão iminentes e só não são aplicados às personagens, porque outros adultos intercedem por eles, como sucede em Correia (1980), quando o protagonista sai de casa sozinho, sem avisar ninguém e é salvo, no regresso, da fúria paterna, pelos amigos que fez durante a sua aventura.

Nalgumas narrativas, que incluímos na narrativa de aventuras com fantasia, notamos justamente a presença da fantasia. Assim, deparamo-nos com a abordagem dos conflitos psicológicos e afectivos, relacionados com o crescimento das personagens, através da

---

<sup>104</sup> Em relação às personagens adversárias, este tema será desenvolvido em pormenor no ponto Personagens.

fantasia, como sucede na narrativa de Soares (1992), onde se utiliza a fantasia para auxiliar as crianças a perceber que crescer e ter autonomia em relação à família é algo mais complicado do que se pensa e para isso é necessário estar preparado, a fim de enfrentar sozinho os diferentes problemas que a vida coloca.

Porém, a fantasia é igualmente utilizada para abordar problemas característicos da sociedade coetânea, com os quais as crianças convivem diariamente, procurando entendê-los, como por exemplo o problema da discriminação entre raças ou povos diferentes. O conto de Letria (1990), «Os gatos da Tecla», em que a cadela Tecla dá à luz quatro gatos, criando-os como se fossem filhos cachorros, pode, com o auxílio da fantasia, promover o entendimento e a aceitação da diferença,

«Como podia a nossa cadela ter sido mãe de uma ninhada de gatos? (...) Como iria a mãe alimentar e aceitar no futuro tão inesperados filhos? (...) Tecla, entretanto, totalmente indiferente à azáfama que o seu misterioso parto provocara, amamentava os filhos, quero dizer os quatro gatinhos, como se tudo aquilo nada tivesse a ver com ela. E se calhar não tinha mesmo. O alvoroço éramos nós que o provocávamos, ao sentirmos a nossa lógica posta em causa por uma coisa tão inesperada e estranha.»<sup>23-24</sup>.

Assim, notamos que algumas narrativas apresentam claras preocupações formativas, na medida em que procuram transmitir para as crianças leitoras valores, presentes na sociedade actual.

Do mesmo modo, ainda encontramos para esta faixa etária, algumas narrativas, algumas opções narrativas, que têm como função promover a leitura e facilitar a compreensão leitora dos leitores mais novos, à medida que tomam contacto com narrativas mais longas e mais complexas.

Assim, na obra de Menéres (1981) surgem-nos três aventuras autónomas do mesmo ouriço-cacheiro; na obra de Pereira (1993) são-nos apresentados dezasseis contos curtos e independentes, cuja personagem é sempre o mesmo menino, nos vários espaços, tempos e acções, ao longo do ano, percorridos por ele e pela sua família. Podemos deste modo ver

Davidim na cidade onde vive ou na aldeia e na quinta da família; ver Davidim nas férias do Natal, do Carnaval ou nas festas da aldeia; ver Davidim no tempo de escola; ver Davidim a brincar, a vindimar, a caçar e a pescar.

Ainda dentro do modelo literário informativo, surgem-nos, na narrativa policial, duas divisões no nosso corpus, apenas para esta faixa etária, que são a narrativa policial sem fantasia e a narrativa policial com fantasia. Sendo uma influência directa da ficção para adultos, a narrativa policial aparece-nos na ficção infanto-juvenil, adaptada às características de um novo tipo de destinatários.

Para Cervera Borrás (1997), a novela policial infantil apresenta como acção a resolução de um problema relacionado com um mistério ou com um delito, mas nunca com um crime sangrento ou com a morte. Neste tipo de narrativa predomina a acção e a aventura em torno de um enigma, cujos protagonistas são uma criança ou um grupo de adolescentes.

Na narrativa policial podemos distinguir duas linhas, segundo Colomer (1999), que aparecem de forma desigual na narrativa policial infanto-juvenil. Na primeira surge-nos um mistério a resolver, com indícios, um espaço delimitado, um detective externo, que num processo de dedução lógica resolve o enigma; na segunda dá-se prioridade à acção em vez da dedução lógica, inclui-se uma componente de descrição e crítica social, onde bandido e detective fazem parte do mundo descrito, mundo esse responsável pelo estado do sistema.

A leitura deste tipo de narrativa pode ser feita pelas crianças, desde que, segundo Nobile (1992), apresente uma série de características formativas e pedagógicas, que se resumem a um protagonista que seja um modelo de conduta e de identificação, a uma narração sem demasiada ansiedade, sem formas excessivas de violência, sem introduzir o leitor num mundo sórdido e brutal, com um final positivo.

Para Cervera Borrás (1997), a leitura da narrativa policial desenvolve nas crianças a capacidade de observação e, no plano psicoafectivo, poderia ter efeitos semelhantes à leitura dos contos de fadas, já que a narrativa policial apresenta um final feliz, com o triunfo dos bons e o castigo dos bandidos.

Estas adaptações na narrativa policial levam Jan (1985) a afirmar que o romance policial infantil é um falso romance policial, já que faltar-lhe-á sempre a sua dimensão essencial, que é a presença da morte.

No corpus aparecem-nos narrativas que podemos integrar nas duas linhas apresentadas por Colomer (1999). Na primeira linha, incluímos as obras de Gonzalez e Pedreira (1989) e de Meireles (1991). Na primeira narrativa, o Pedro recebe do seu avô um conjunto de chaves e a cada chave corresponde um enigma a descobrir; para resolver os enigmas, o Pedro reúne um grupo de amigos, que constituirão um clube, e através de vários indícios tentam resolver os enigmas das chaves.

Na outra narrativa, duas amigas em férias e o seu cão, apercebem-se que os cães da vila estão a desaparecer e vão tentar desvendar este mistério, formando um clube de detectives e seguindo as várias pistas que vão surgindo.

Na segunda linha apontada, incluímos a obra de Magalhães (1991) e a obra de Torrado (1992). Na primeira obra, os Três Jotas, um grupo formados por três amigos, tentam desvendar o mistério de umas jóias roubadas, por um grupo de bandidos. Nesta obra, surge a descrição e a crítica social, uma vez que nos aparece uma conspiração do mundo do crime, envolvendo bandidos, médicos desonestos e uma polícia incapaz e incompetente, que se vê ultrapassada não só pelos delinquentes, mas também por um grupo de adolescentes, que resolve o mistério antes dela.

Na segunda obra, deparamo-nos com o auxílio da fantasia e do humor, para fazer uma dura descrição e crítica ao mundo da ciência e da técnica e aos grandes interesses

---

internacionais, que se movem à sua volta. Assim, nesta obra surge-nos uma experiência científica, que produz um bebé com poderes sobrenaturais, já que fala desde a nascença. Toda a narrativa gira à volta de várias instituições internacionais, que pretendem raptar o bebé e da família que tenta desviar e ludibriar os raptos.

Todavia, a narrativa de Magalhães (1991) afasta-se em alguns aspectos da estrutura narrativa canónica, apontada por Nobile (1992) e Cervera Borrás (1997), para a narrativa policial infanto-juvenil. Em relação ao cenário narrativo, encontramos na obra de Magalhães (1991), aspectos pouco vulgares, uma vez que boa parte da intriga se passa ou num cemitério, onde aparentemente um morto ressuscita ou em cima de um telhado, onde as personagens assistem a uma sessão espírita. Portanto, a morte, tudo o que lhe está associado e o mundo do espiritismo são um pano de fundo pouco comum na literatura infanto-juvenil, criando por vezes algumas situações de maior ansiedade, mas de grande *suspense*.

Em relação às personagens, mais uma vez na obra citada anteriormente, surge-nos a Xaninha, uma personagem sem escrúpulos, que não olha a meios para derrotar os seus adversários e que ao longo de toda a narrativa passa o tempo a defecar, o que, segundo Diogo (1994), é uma quebra de um dos tabus mais persistentes, estabelecidos na literatura infanto-juvenil<sup>105</sup>, não sendo esta personagem propriamente um modelo de conduta a seguir.

Quanto ao desenlace, podemos encontrar desvios ao final feliz preconizado. Na narrativa de Magalhães (1991), surge-nos o duplo desenlace, feliz e negativo. Apesar de se resolver o mistério das jóias roubadas (desenlace feliz), não se consegue apanhar o ladrão, que foge com as jóias para parte incerta. Surge-nos aqui um claro desvio ao final feliz previsto pelo cânone, uma vez que os bons só recebem meia recompensa (desvendam o mistério, mas

---

<sup>105</sup> Segundo Pereira (2003), na literatura para crianças, a tradição livresca, editorial e literária portuguesa ignora as funções fisiológicas, que fazem parte de uma intimidade familiar.



não apanham o criminoso) e os maus não são castigados, conseguem escapar, sugerindo-se que para um destino paradisíaco, sendo ainda por cima admirados pelos protagonistas,

«O conde bem os tinha tramado a todos. E ainda teve tempo para se divertir. O Joel achava-o um homem fascinante e imaginou-o a rir naquele momento, talvez já a caminho das Caraíbas. (...) Era fantástico, realmente. Qualquer um dos três *jotas* gostaria de ter visto as famosas jóias e de ter contribuído para essa descoberta. Mas, de certo modo, preferiam que tivesse sido o conde a ficar com elas em vez da Polícia. Afinal ele tinha estado preso por causa delas durante grande parte da vida, era justo que elas lhe dessem uma última compensação.». 216-217.

Por conseguinte, parece-nos que apesar das regras apontadas como sendo as ideais para que a criança pudesse ler este tipo de narrativa, com benefícios para o seu desenvolvimento preceptivo e psicoafectivo, na narrativa policial infanto-juvenil actual já vão surgindo desvios, que tornam estes textos menos assépticos e inofensivos, afinal de acordo com o que as crianças e os adolescentes podem ter acesso através de outras linguagens.

Na verdade, segundo Franz Rosell (1999), a partir da década de sessenta surge uma outra etapa nas narrativas detectivescas infanto-juvenis, que apresentam, entre outras, características como a presença e o desenvolvimento do fantástico (Meireles, 1991; Torrado, 1992) ou a perda do moralismo, uma vez que a ordem pode não ser restabelecida no final da narrativa, não sendo os infractores forçosamente castigados (Magalhães, 1991).

Assim, a conjugação de algumas características, apontadas como sendo as ideais para que a criança pudesse ler este tipo de narrativa, com benefícios para o seu desenvolvimento preceptivo e psicoafectivo, e os desvios assinalados a essas características, que correspondem a uma nova etapa nas narrativas policiais infanto-juvenis, promovem narrativas mais aliciantes, que certamente serão do agrado dos jovens leitores.

Em relação à narrativa histórica, aparecem-nos dois textos nesta faixa etária, com características diferentes, mas ambos pertencentes à narrativa histórica com fantasia.

---

Assim, nos dois textos, os protagonistas vivem no século XX e são transportados no tempo para outros séculos. Este transporte é feito através da clássica máquina do tempo, na obra de Magalhães e Alçada (1992), o que permite às personagens viajarem no tempo a seu belo prazer, ao longo da narrativa.

Na obra de Vieira (1983), o modo de viajar até ao passado não é tão evidente, uma vez que as personagens, ao olharem e tocarem numa moeda antiga<sup>106</sup>, vêem-se de repente num outro tempo.

A introdução da fantasia, nestes textos da narrativa histórica, prende-se talvez com o facto de fazer perceber às crianças que houve vida em épocas passadas e que é possível saber-se algo sobre esse tempo longínquo. Como afirmavam Cervera Borrás (1997) e Colomer (1998), para a faixa etária dos 7 anos, existe na criança uma certa inadequação em perceber as mudanças temporais, uma vez que a representação do tempo é imprecisa e o passado é encarado como algo remoto.

Talvez possamos assim perceber melhor por que é que estas narrativas históricas têm necessidade de se socorrer da fantasia. Embora estas narrativas se destinem para a faixa etária dos 10 anos, a fantasia auxilia a entender a existência de um tempo passado. Porventura, por isso mesmo, não encontramos no corpus, de novo para os 10 anos, narrativas que pertençam à narrativa histórica sem fantasia.

Nestas narrativas encontramos duas formas de retratar o passado. Na obra de Vieira (1983), as personagens vão para o passado, sem saberem bem como nem porquê, vêem-se envolvidas e acompanham todos os acontecimentos, que não são apresentados como factos consumados, sendo dada ao leitor a hipótese de acompanhar o evoluir das situações, a par e passo com os homens da época (Pires, 2000a); na obra de Magalhães e Alçada (1992), as

---

<sup>106</sup> Na obra de Alice Vieira, *A Espada do Rei Afonso*, que apresenta os mesmos protagonistas, esta moeda antiga é referida como sendo uma “moeda com valores sobrenaturais” ou uma “moeda de poderes sobrenaturais”. 192-195

personagens vão até ao passado com um objectivo bem definido e, enquanto tentam alcançar esse objectivo, é-nos dado o retrato dessa época.

Assim, a obra de Vieira (1983) está centrada nos acontecimentos históricos que se querem ensinar. Aliás, segundo Correia (1985), a narrativa de Vieira (1983) é uma fonte de informações sobre os homens e a sua história, uma vez que dá aos leitores um quadro realista da época da revolução de 1383/1385.

Já a obra de Magalhães e Alçada (1992) está centrada na aventura vivida pelas personagens, havendo, por conseguinte, um cruzamento entre a narrativa de aventuras e a narrativa histórica, ou seja, temos uma aventura enquadrada por uma moldura de época diferente da actual (Bastos, 2000).

Na verdade, Cervera Borrás (1997) assinala vários tipos de novela histórica, entre elas as que oferecem uma época histórica e nela introduzem aventuras diversas e as que pretendem iluminar um período histórico e para isso humanizam a narração, fornecendo aos leitores outros elementos para além dos dados históricos. Teríamos, principalmente neste segundo caso, uma mescla entre personagens e ambientes, que parecem reais, mas são fictícios, e personagens e ambientes reais, imersos no marco da ficção.

Da mesma maneira, Colomer (1998, 1999) assinala que a narrativa histórica pode utilizar-se como cenário de aventuras ou pode, através da utilização de protagonistas anónimos, realizar uma ampla descrição social, com projecção na actualidade.

Gilbert Juan (1999) procurou identificar alguns modelos estruturais, presentes na novela histórica infanto-juvenil. Assim, parece-nos que a obra de Magalhães e Alçada (1992) partilharia a estrutura de viagem, onde o protagonista empreende uma viagem com um objectivo e um destino definidos e nesse trajecto desenrolam-se os acontecimentos que integram a acção; e a estrutura de busca, onde o protagonista se vê imerso numa busca, estando a esta procura associada uma viagem.

Creemos que a obra de Vieira (1983) partilharia porventura a estrutura conflito-solução, uma vez que se dá um conflito entre as personagens, motivado por um choque de ideias, culturas, modos de vida, superando-se essas diferenças no desenlace.

Estas obras de narrativa histórica têm assim uma função pedagógica bem marcada (Colomer, 1998, 1999), já que o seu propósito é o de dar a conhecer uma época, é o de educar os jovens nos valores da sociedade actual como a democracia, a cidadania, a tolerância, seleccionando épocas do passado que sejam óptimas para a transmissão destes valores.

No entanto, segundo Lage Fernández (1993), há que ter cuidado com a profusão de dados históricos, que se transmitem aos jovens leitores, uma vez que as suas referências culturais são ainda parcas. Estas narrativas históricas pretendem entreter e despertar no jovem leitor o gosto pela história e, simultaneamente, dar a conhecer os factos históricos de modo dinâmico, indo ao encontro da personalidade dos leitores mais novos.

As obras de narrativa histórica, presentes neste corpus, não fogem a estas preocupações pedagógicas e formativas e encontramos, ao longo delas, três procedimentos literários, que ganham uma importância pedagógica, para actualizar a sua função pedagógica. O primeiro procedimento é o diálogo de tipo explicativo, entre as personagens, geralmente entre as crianças que perguntam e os adultos que respondem, que esclarecem determinados aspectos da época em questão (Bastos, 2000),

«O cientista abanou a cabeça tristemente.

- Não sei, mas imagino. Aquele homem deve ter fugido aos donos.
- E ia esconder-se na mata?
- Hum...decerto ia procurar uma dessas aldeias clandestinas onde os escravos fugitivos se juntavam, ou seja, um quilombo.
- E nesses quilombos havia segurança? Ninguém tentava capturá-los?
- Tentavam. Mas não era fácil. De uma maneira geral instalavam-se em sítios de difícil acesso, organizavam a defesa e lutavam até à morte pela liberdade. Alguns quilombos foram destruídos em pouco tempo mas outros mantiveram-se anos e anos.» Magalhães e Alçada, (1992;12).

Os outros dois procedimentos (aliás só presentes em Magalhães e Alçada, (1992)) são as notas de rodapé, que esclarecem referências feitas no texto e os textos informativos, em apêndice à obra (Balça, 2002).

A narrativa de informação não tem, novamente, muito significado, em relação ao número de textos. Nesta subcategoria encontramos, mais uma vez, duas divisões – a narrativa de informação sem fantasia e a narrativa de informação com fantasia. As obras incluídas na narrativa de informação sem fantasia, para esta faixa etária, têm como pano de fundo alertar os jovens leitores para os problemas ambientais, valorizando uma vida em harmonia com a natureza, tentando de alguma forma humanizar a vida urbana.

O papel do adulto como aquele que tudo sabe também aqui está presente, embora de uma forma mais subtil, do que para a faixa etária dos 7 anos. Os pais aparecem como conselheiros e apoio dos filhos, procurando guiá-los nas suas descobertas (nem sempre com sucesso como em Alves (1989)), mas simultaneamente deixando-lhes espaço para actuarem sozinhos.

A função pedagógica desta divisão está bem presente nas obras, nela incluídas. Na narrativa de Sousa (1995), a função pedagógica é actualizada não só pelas acções de um grupo de amigos, na tentativa de conservação e manutenção de um pinhal, mas também pelos procedimentos literários que ganham uma importância pedagógica nela presentes, como os diálogos do tipo explicativo e as explicações de carácter pedagógico, disseminadas ao longo da narrativa, que procuram ensinar ao leitor regras sobre questões ambientais.

O discurso nesta obra é um discurso na primeira pessoa, uma vez que estamos perante um diário. Aliás o narrador/protagonista, que escreve na primeira pessoa do plural, uma vez que pretende narrar as aventuras de um grupo de amigos, avisa logo o leitor que não está perante um diário comum, porque “Esse tinha de se escrever todos os dias e às vezes não me apetece”.

Parece-nos que a preocupação pedagógica desta obra está também patente na escolha deste tipo de narrativa, que, pelo seu carácter fragmentado, está mais ao alcance da capacidade de leitura dos jovens, favorecendo deste modo a transmissão de conhecimentos pretendida. A identificação entre o narrador/protagonista e os leitores é facilitada, não só pelo diálogo que se estabelece entre ele e os leitores, mas também pelo facto de ele ser um jovem comum, com os mesmos interesses dos jovens da sua idade, assumindo que por vezes não escreve ou porque não lhe apetece ou porque tem sono ou porque não tem tempo, tal como os jovens leitores.

Na narrativa de Alves (1989), a função pedagógica é actualizada através de uma espécie de lista, no final da narrativa, com diferentes tópicos, onde se assinala qual a contribuição de cada personagem, para melhorar o ambiente em casa, no prédio e na área onde vivem. Este procedimento literário que ganha uma importância pedagógica é constituído por um conjunto de itens, bem identificado na narrativa, que auxilia a transmissão e a assimilação dos conhecimentos pretendidos (Balça, 2002).

Os textos que pertencem à narrativa de informação com fantasia, de um modo geral, colocam em cena personagens humanos e personagens animais, numa evidente relação afectiva. De novo, assistimos, nalgumas narrativas, a um cruzamento de modelos literários e de diversas subcategorias. Assim, temos o cruzamento do modelo literário fantástico e do modelo literário informativo e logo das subcategorias fantasia animal e narrativa de informação.

Se tivermos em conta o enorme decréscimo, no modelo literário fantástico, da fantasia animal, para esta faixa etária, não deixa de ser curioso e interessante a estratégia, nesta subdivisão, de colocar em cena personagens humanos e animais humanizados. Deste modo, em diálogo e aventuras com os seus amigos animais, as crianças vão conhecendo o seu

habitat, a sua alimentação, as características da sua espécie, denunciando-se alguns factores que podem agredir a natureza.

Talvez possamos afirmar que numa subcategoria que valoriza mais a instrução do que o divertimento, a fantasia animal pode ter uma função pedagógica, que apresenta duas vantagens. Por um lado, torna mágica e divertida a transmissão de informações, que doutra forma podia ser enfadonha; por outro lado, são os próprios animais (que tal como afirma Jean (1990) não perderam a sua animalidade, apesar de serem humanizados), em harmonia com a natureza, que dão voz a essas agressões ambientais, das quais podem ser vítimas.

Ora esta estratégia revela-se engenhosa, uma vez que coloca na primeira pessoa, logo muito próximo do leitor, permitindo deste modo uma identificação entre a criança leitora e a personagem animal, os problemas que se pretendem abordar e as informações que se desejam transmitir, através da narrativa, como acontece, por exemplo, na narrativa de Menéres e Correia (1985), onde a vaca Macária se queixa das implicações que um desastre ecológico provocou no prado verde onde habita.

A função pedagógica destas narrativas é também actualizada através de três procedimentos literários que ganham uma importância pedagógica (Balça, 2002), tais como as informações, que são transmitidas através dos diálogos entre as personagens, seguidos de passagens do tipo explicativo, como acontece nas narrativas de Menéres (1981), «Primeira espreitadela do ouriço-cacheiro(...)» e «Segunda espreitadela do ouriço-cacheiro(...)»; as definições de conceitos, presentes no texto, como surgem na narrativa de Menéres e Correia (1985); e, por fim, os textos informativos, em apêndice às obras, como acontecem na narrativa de Rocha (1991).

O modelo literário moralista apresenta ainda, nesta faixa etária dos 10 anos, um número de textos muito pouco significativo. Parece-nos que a pouca representatividade deste

modelo literário, nesta faixa etária, pode mais uma vez prender-se com o facto deste se caracterizar pela abordagem, com grande dureza psicológica, de temas de carácter social e humano complexos. Por outro lado, estes temas de carácter social e humano são também abordados, nesta faixa etária, no modelo literário informativo, na narrativa de aventuras, o que pode de algum modo explicar a pouca presença de narrativas no modelo literário moralista.

Assim, ainda para esta faixa etária dos 10 anos, assistiríamos a uma protecção dos leitores em relação a este tipo de problemas. De um modo geral, todas as narrativas têm como pano de fundo o crescimento das personagens, inseridas no seu quotidiano e reflectindo sobre os problemas da sociedade actual.

Nestas narrativas surgem-nos dois tipos de adolescentes, conforme vivam no campo ou na cidade, que encontrarão no seu percurso de crescimento diferentes tipos de problemas e de obstáculos (Colomer, 1998). Deste modo, os jovens que vivem num meio rural enfrentam problemas relacionados com a sobrevivência económica da família, que os leva a abandonar a escola e a procurar trabalho quer no mundo rural, como é o caso de Pedro, quer no mundo urbano, como acontece com Nicolau (Mota, 1988), emancipando-se da protecção da família muito cedo e entrando precocemente no mundo dos adultos.

Por outro lado, os jovens que vivem no meio urbano enfrentam outro tipo de problemas no seu percurso de crescimento, relacionados com a escola, com as relações com a família e com os amigos, não se emancipando precocemente da família, como acontece com Mariana (Vieira, 1979, 1980, 1982).

O crescimento das personagens é enquadrado pela denúncia das condições de vida da sociedade, onde as personagens estão inseridas. Esta denúncia social mostra-nos as duras condições de vida no mundo rural e as marcas deixadas nas personagens, provocadas pela mudança para o mundo urbano, como é o caso de Nicolau (Mota, 1988) ou de Luís (Losa,



1981), sendo este último mundo alvo de ferozes críticas pela massificação e exploração que imperam nas cidades.

Neste modelo, os conflitos psicológicos das personagens, provocados pelo processo de crescimento são apresentados nalgumas obras com extrema dureza e de forma directa. Estas narrativas procuram então regular a angústia, provocada por estes problemas, utilizando alguns procedimentos, como o humor ou a fantasia (Colomer, 1998). Assim, encontramos, nestas narrativas, o sonho ou a divagação imaginativa das personagens, que desta forma amenizam os problemas diários que as atormentam (Vieira, 1979, 1980). Porém, por vezes também estes sonhos revelam as preocupações formativas e pedagógicas, subjacentes a estas narrativas, uma vez que se aproveitam estes sonhos para transmitir para os jovens leitores informações, por exemplo, de carácter histórico, como sucede em Vieira (1980).

Outra forma de regular a ansiedade, causada pelos problemas extremamente actuais, presentes nestas narrativas e que afectam as personagens, é colocar o problema, não sobre o protagonista, mas sim sobre a personagem secundária mais importante. Deste modo, o problema é narrado na primeira pessoa, mas não se refere directamente ao protagonista. Este procedimento permite então uma determinada distância, por parte dos leitores, em relação ao problema, porque ele não afecta directamente o protagonista, embora seja ele o seu narrador. Este é o caso da narrativa de Vieira (1982), onde Mariana convive e ajuda Rita a ultrapassar o divórcio dos pais, que é aqui descrito em todas as suas etapas.

Sendo o modelo literário moralista caracterizado, como observámos anteriormente, pelo discurso na primeira pessoa, encontramos nesta faixa etária não só narrativas com este tipo de discurso, como também formas narrativas que se aproximam de formas diarísticas (Colomer, 1998). Deste modo, nalgumas narrativas encontramos textos, que se assemelham a páginas de diários dos protagonistas, onde estes expressam os seus sentimentos e receios mais íntimos, assinando-os no final (Vieira, 1979, 1980); muito comuns são também as cartas

trocadas entre os protagonistas e as personagens secundárias mais importantes, onde de novo se relatam experiências vividas (Vieira, 1980; Mota, 1988).

Na verdade, estas formas diarísticas, presentes nestas narrativas, são do agrado dos jovens leitores e facilitam a leitura da narrativa, tornando-a mais viva, logo mais aliciante se torna a sua leitura para os jovens leitores.

### **1.3 – 13 ANOS – Modelos literários**

Nesta faixa etária assistimos a um predomínio idêntico do modelo literário moralista e do modelo literário informativo, em detrimento do modelo literário fantástico, que é agora muito pouco significativo. A pouca representatividade do modelo literário fantástico pode estar relacionada com um agudizar das razões já aduzidas para a sua diminuição, na faixa etária dos 10 anos em relação à faixa etária dos 7 anos (Nobile, 1992; Albuquerque, 1992/1994; Cervera Borrás, 1997). Assim, na faixa etária dos 13 anos, assistimos, parece-nos, a um maior abandono da leitura de textos, onde encontramos a presença do mundo da fantasia e a uma mudança e diversidade de interesses dos jovens leitores, pelas narrativas com um carácter realista.

Em relação ao modelo literário fantástico, encontramos no corpus pouquíssimas narrativas, pertencentes à fantasia moderna, e incluímo-las dentro da divisão fantasia moderna propriamente dita.

Dentro da fantasia moderna não encontramos no corpus narrativas, que pudéssemos incluir na divisão versão moderna das narrativas tradicionais, o que pode dever-se a um determinado abandono dos modelos da literatura tradicional, nesta faixa etária.

Naturalmente, a ausência nesta faixa etária de narrativas, pertencentes a esta divisão, prende-se igualmente, cremos, com a progressiva diminuição da importância dada ao

imaginário nas narrativas. Como já tínhamos constatado, já para a faixa etária dos 10 anos, havia uma diminuição no corpus de narrativas, pertencentes ao modelo literário fantástico.

Começando pela fantasia moderna notamos nas narrativas do corpus um cruzamento, no mesmo conto e dentro da mesma divisão, entre algumas subdivisões já apontadas, que caracterizam a fantasia moderna propriamente dita. Assim, na narrativa de Letria (1989), encontramos a exploração especulativa sobre o funcionamento e sobre as consequências de fenômenos e de mundos possíveis, uma vez que, sendo uma narrativa caracterizada por unidades narrativas breves, com um elevado grau de fragmentação, em cada uma destas unidades narrativas surge-nos mundos possíveis, diferentes, que são pintados ou vividos pelo protagonista, o Pequeno Pintor.

Com o Pequeno Pintor interagem as mais diversas personagens, de proveniências heterogêneas, característica de um novo uso da fantasia. Assim, em diálogo com o Pequeno Pintor surgem personagens típicas dos modelos da literatura tradicional, como a fada, o duende ou o mocho e personagens como o mar ou o universo.

Na narrativa de Fanha (1990), também encontramos a exploração especulativa sobre o funcionamento e sobre as consequências de fenômenos e de mundos possíveis, característica da fantasia moderna, uma vez que toda a ação se desenvolve à volta de um mundo imaginário, possível e diferente – uma porta, situada algures no meio do nada, dá origem a uma casa desmontável, num mundo povoado por personagens insólitos como o Grande Espinafre.

Neste mundo convivem ainda, juntamente com o casal, dono da casa, e com o Grande Espinafre, personagens oriundas dos modelos da literatura tradicional, como uma princesa ou uma bruxa<sup>107</sup>. Contudo, assistimos mais uma vez à desmitificação de elementos fantásticos tradicionais, característica da fantasia moderna, uma vez que a princesa, que se chamava

---

<sup>107</sup> Cf. Personagens

Princesa Princesinha, afirmava que não era bem uma princesa, porque ainda não tinha casado com o Príncipe Encantado. Já a bruxa Bruxonauta, que se desloca numa “vassoura com volante e luzinhas a acender e a apagar”, surge-nos como uma bruxa simpática, mas frustrada, porque o seu grande sonho era ser astronauta.

Quanto à fantasia animal, as narrativas do corpus, integradas nessa subcategoria, desapareceram nesta faixa etária. Cremos que este facto está certamente relacionado com o agudizar das razões já avançadas para o enorme decréscimo destas narrativas, na faixa etária dos 10 anos em relação à faixa etária dos 7 anos.

No modelo literário informativo, o grande predomínio continua a ser o da narrativa de aventuras, tendo pouco significado a narrativa histórica e não existindo textos na narrativa policial e na narrativa de informação.

Para esta faixa etária, na narrativa de aventuras, continuamos a deparar-nos com narrativas, cujo imaginário permanece muito próximo dos leitores. Nas narrativas de Bessa-Luís (1987b, 1990), o cenário é a casa, onde a protagonista vive com a família e, neste caso, ela efectua uma viagem de descoberta do mundo e de aprendizagem à volta de espaços e de imaginários que lhe são próximos. Do mesmo modo, também as narrativas de Mota (1995) e de Gomes (1988) se desenrolam em espaços e imaginários próximos dos leitores, como a casa, o bairro onde vivem ou a aldeia onde habitam os avós das personagens (Mota, 1995).

Tal como preconiza este modelo literário, nalgumas narrativas o divertimento supera a instrução, como sucede na narrativa de Gomes (1988). Aqui um grupo de amigos resolve promover um concurso e um espectáculo, que têm como fim alertar os seus familiares e vizinhos para os problemas ambientais. Porém, apesar da ligeireza e do carácter divertido das iniciativas do grupo de amigos na narrativa, não podemos deixar de notar, na mesma,

---

preocupações de carácter formativo e pedagógico, na transmissão para os leitores de informações, relacionadas com as questões ambientais.

De novo, neste modelo literário, deparamo-nos com uma maior importância do desenvolvimento da intriga, sendo a personagem principal menos definida, já que esta não nos aparece caracterizada nem social nem física nem psicologicamente de modo directo, apesar de estarmos perante narrativas mais longas e que se destinam para a faixa etária dos 13 anos. Notamos ainda que, nalgumas narrativas, o protagonista pode ser um grupo de amigos, como sucede em Gomes (1988) ou um grupo de pessoas, em geral com a mesma importância na narrativa, como é o caso da obra de Vieira (1988a), cujos protagonistas da narrativa são os habitantes de um lar de idosos.

Mais uma vez, encontramos nestas narrativas a fantasia, que auxilia na resolução dos conflitos psicológicos das personagens, nomeadamente na sua relação com a família, como acontece com as divagações imaginativas de Lourença (Bessa-Luís, 1987b). Na narrativa de Vieira (1988a), a fantasia auxilia igualmente as personagens a resolverem os seus conflitos psicológicos e a suportarem o abandono afectivo a que são votados, visto que estas personagens são um conjunto de idosos.

Tal como Colomer (1998), notamos, na narrativa de aventuras e ao longo de todas as faixas etárias, praticamente a inexistência da narrativa de aventuras clássica, com naufragos e piratas, com índios e *cow-boys*, em cenários inóspitos e desconhecidos. Uma razão possível para a inexistência da narrativa de aventuras clássica, no corpus, talvez seja o facto de a narrativa de aventuras actual se centrar no dia à dia comum, se preocupar com problemas da sociedade coetânea, que por vezes critica duramente e incorporar os conflitos psicológicos das personagens, apresentando por vezes momentos em que realidade e fantasia convivem naturalmente. Outras razões seriam o facto de, na actualidade, já não existirem praticamente no planeta espaços inexplorados pelo homem ou o facto de haver para com as personagens

---

adversárias, típicas destas narrativas, uma outra atitude, não de exploração ou combate, mas de respeito pela sua cultura e formas de vida (Colomer, 1998).

Gostaríamos ainda de assinalar que, para esta faixa etária, não existem no corpus narrativas, que possamos enquadrar na narrativa policial. Talvez a inexistência destas narrativas se prenda com o facto de, no panorama da literatura infanto-juvenil portuguesa, existirem inúmeras colecções de narrativas de aventuras, muitas de tipo policial<sup>108</sup>, como afirma Gomes (1998), mas que se enquadram, de um modo geral, na faixa etária dos 10 anos.

Na narrativa histórica surge-nos apenas um texto (Letria, 1993), com algumas características diferentes em relação às obras desta subcategoria, para a faixa etária dos 10 anos. Em primeiro lugar, deparamo-nos com personagens que não viajaram no tempo. As personagens vivem no século XIX, pertencem a esse século, pensam, sentem, espelham as vivências e a mentalidade da época, sem haver um contraponto com a actualidade, o que talvez nos possa levar a pensar que para esta faixa etária se considera a narrativa histórica como uma narrativa ao alcance da maturidade psicológica e da capacidade leitora dos jovens, abandonando-se, por isso mesmo, a fantasia, os artificios aliciantes e mágicos das viagens no tempo.

Tanto Cervera Borrás (1997) como Colomer (1998) consideram de facto a narrativa histórica como um género que se dirige maioritariamente a um público juvenil, não só porque nesta faixa etária a representação do tempo já está formada, mas também porque se pressupõe que os jovens leitores já adquiriram conhecimentos de carácter cultural, que lhes permitem uma mais ampla compreensão leitora.

---

<sup>108</sup> A título de exemplo, gostaríamos de assinalar algumas dessas colecções, como a colecção “Uma Aventura”, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, a colecção “Triângulo Jota”, de Álvaro Magalhães, a colecção “O Clube das Chaves”, de Maria Teresa Maia Gonzalez e Maria do Rosário Pedreira, a colecção “O Bando dos Quatro” de João Aguiar ou a colecção “Os Super 4” de António Avelar de Pinho e Pedro de Freitas Branco.

Creemos que nesta narrativa de Letria (1993) podemos encontrar a estrutura da biografia (Gilabert Juan, 1999), em que o relato da vida do protagonista serve de fio condutor para articular a trama.

Nesta narrativa, tal como tinham já assinalado Cervera Borrás (1997) e Colomer (1998, 1999), surge-nos uma dimensão da narrativa histórica, caracterizada pela utilização de personagens anónimas, para se narrar um episódio histórico e realizar uma ampla descrição social da época, transmitindo-se para os jovens valores como a lealdade, a justiça, o amor à pátria.

A utilização de personagens anónimas nesta narrativa é de facto literal, uma vez que as únicas personagens com nome são as personagens históricas, que existiram na realidade. As personagens ficcionais são completamente anónimas, sem direito a nome, sendo nomeadas como “o rapaz” e “o velho do Marrare”.

A função pedagógica deste tipo de narrativa é aqui também actualizada através do procedimento literário que ganha uma importância pedagógica do diálogo de tipo explicativo, estabelecidos entre o rapaz e o velho do Marrare, servindo estes não só para explicar aspectos da sociedade da época, mas também para auxiliar o leitor a entender os meandros políticos coetâneos, à volta dos quais se desenrola a intriga.

Outro aspecto nesta narrativa que nos parece inovador é o cruzamento de diversos modelos literários. Assim, surge-nos o cruzamento entre o modelo literário informativo, na subcategoria narrativa histórica e o modelo literário moralista. Aliás, segundo Blockeel (2001), à crise histórica, presente na narrativa, corresponde uma crise interior, de adolescência, do protagonista.

Com um discurso na primeira pessoa, esta obra tem como protagonista um jovem, que enfrenta sozinho as dificuldades da vida, não só materiais, mas sobretudo psicológicas, uma

vez que vive um enorme dilema interior, sem saber se há-de ou não revelar aos adultos, tudo aquilo que deduziu e sabe sobre a conspiração política, em que se viu envolvido,

Chegado a casa, a minha mãe não teve dificuldade em perceber o estado de alma em que eu estava e julgou até que me encontrava muito doente, porque ardia em febre, tinha tremuras e perdera por completo o apetite. Mas a minha doença era outra. Era a do sobressalto e a da excitação.(...)Eu tinha que falar com o alferes Ribeiro Pinto ou com o coronel, ou mesmo com o general. Mas como havia eu de o fazer sem dar a entender que estava a par de uma coisa que era secreta e que estava muito acima da minha idade? Iria viver ainda muitos dias com esse problema a roubar-me o sono e o apetite, a mim que já era tão magro e que tinha a pele tão pálida.»27-31

Assistimos, deste modo, ao crescimento interior e solitário da personagem entre o mundo dos adultos, suavizado apenas pelas conversas que mantém com a enigmática personagem, o velho do Marrare, que funciona como o seu outro eu (não é por acaso que, quando se descobre a conspiração e termina a angústia da personagem, o velho do Marrare morre).

Ainda dentro do modelo literário informativo, não registamos textos na narrativa de informação, para esta faixa etária. Podemos talvez pensar que por esta subcategoria dar mais relevo à instrução do que ao divertimento, não haja uma produção significativa para esta faixa etária, onde se pressupõe que conceitos básicos, acerca dos mais variados temas, já estarão adquiridos.

Para a faixa etária dos 13 anos, o corpus já apresenta um número significativo de narrativas no modelo literário moralista, em equilíbrio, pela primeira vez, com o número de textos do modelo literário informativo. Esta maior representatividade de narrativas, no modelo literário moralista, pode estar relacionada com o final da protecção, exercida sobre os leitores mais novos, em relação não só a temas sociais e humanos mais complexos, mas também a uma abordagem desses temas de forma dura e real, características predominantes neste



modelo literário. No entanto, mais uma vez, no modelo literário informativo, podemos encontrar também narrativas que abordam estes temas sociais e humanos.

No modelo literário moralista, para esta faixa etária, o grande tema é o crescimento das personagens, que constroem a sua personalidade na relação com os outros e com a reflexão que fazem sobre a sociedade que os rodeia, sobre os problemas familiares, sobre os amigos, sobre a escola, sobre o mundo actual.

Tal como já tínhamos assinalado para a faixa etária dos 10 anos, também nas narrativas para esta faixa etária surgem-nos dois tipos de adolescentes, conforme vivam no meio rural ou no meio urbano. Assim, estes adolescentes enfrentarão no seu percurso de crescimento problemas, que culminarão com uma emancipação da família mais precoce, no caso do jovem viver no campo (Mota, 1990) ou com a continuação da dependência familiar, embora o jovem anseie pela sua autonomia, sobretudo se o jovem viver na cidade (Soares, 1994).

Os temas apresentados são por vezes de grande dureza psicológica, pelo que o humor, a ironia e a fantasia são utilizados para de alguma forma suavizar a sua abordagem, tal como já acontecia para a faixa etária dos 10 anos. De facto, da mesma forma para Colomer (1998) são três os procedimentos que irão suavizar a abordagem deste tipo de temas, o distanciamento humorístico, a ironia e a fantasia. Porém, para a faixa etária dos 13 anos, nas narrativas do corpus, o humor e a ironia estão mais relacionados com as temáticas de carácter social e humano enquanto que a fantasia está mais ligada a narrativas, que se debruçam sobre conflitos psicológicos e afectivos, provocados pelo processo de crescimento das personagens.

Segundo Albuquerque (1992/1994) os escritores de literatura infanto-juvenil, para facilitar a adesão a temáticas tão sérias, introduziram nas suas obras uma componente mais leve, onde o quotidiano é perspectivado de forma crítica e irreverente, sendo comum

depararmo-nos com brincadeiras à volta de instituições, dos pais, dos professores ou mesmo dos governantes.

Tendo como ponto de referência a obra de Soares (1994), também Pedro (2000) assinala o registo irónico, sem moralismos ou sentimentalismos, na abordagem destas questões tão sérias, enfrentadas pelo adolescente no seu crescimento interior e no seu relacionamento com o mundo que o rodeia. O humor e a ironia estão presentes na obra de Soares, já referida, mas também na obra de Vieira (1988b), onde uma adolescente critica de forma mordaz o tipo de vida dos pais, pertencentes à classe pequeno-burguesa, o tipo de vida da burguesia rural, a escola e os professores, a pouca cultura em geral, o governo do país.

A fantasia auxilia os protagonistas na resolução dos seus conflitos psicológicos e afectivos, relacionados com o processo de crescimento. Assim, na narrativa de Vieira (1990), é através da fantasia, simbolizada nas histórias contadas pela velha criada Leonor, que Marta consegue crescer, convivendo com a dura realidade que lhe é imposta, pelo desamor e abandono afectivo da mãe e do pai.

Outra característica deste modelo, também presente na faixa etária dos 10 anos, é o facto das narrativas apresentarem um discurso na primeira pessoa, cedendo a voz aos protagonistas. Este discurso na primeira pessoa pode mesmo atingir um tom confessional, como é o caso da narrativa de Correia (1991), onde a protagonista mergulha no passado e analisa com minúcia o seu comportamento e os conflitos psicológicos causados por ele.

Estas narrativas apresentam também formas narrativas mais pessoais, como a narrativa em forma de diário<sup>109</sup>, a narrativa epistolar ou formas diarísticas, uma vez que a focalização em protagonistas-narradores origina uma narração intimista, que se aproxima muitíssimo da fórmula do diário.

---

<sup>109</sup> Segundo Pedro (2000), a literatura destinada a um público juvenil no nosso país é caracterizada pela escassez de obras deste tipo.

A narrativa em forma de diário surge-nos em Soares (1994) e neste texto deparamo-nos com uma ordem cronológica que não tem sentido em termos históricos, uma vez que são referidos os dias e os meses, mas não o ano, sentindo-se, no entanto, pela leitura que estamos na actualidade (Pedro, 2000). Através da escrita, a protagonista faz uma reflexão sobre o seu crescimento e experiências de vida e sobre o mundo que a rodeia, quer seja a família, nas suas complexas teias de relações, quer seja os amigos, também eles espelho de crescimento físico e interior.

A narrativa epistolar encontramos-la na obra de Vieira (1990), onde a protagonista dirige uma longa carta à sua irmã, assumindo o discurso um carácter aparentemente dialógico, próprio do modo epistolar (Gomes, 2000), onde o eu se dirige a um tu,

«Alguma vez desejaste muito ter um boneco de papelão? Decerto que não. Ainda há bocado, no nosso encontro à saída da escola, Leonor garantiu-me que tu eras perfeita.»<sup>9</sup>.

A narrativa de Vieira (1988b), apresenta um discurso focalizado num protagonista-narrador, próximo das formas diarísticas e epistolares, uma vez que a protagonista vai narrando o seu dia a dia e, no final, dirige-se claramente ao leitor, como se este tivesse acabado de ler o seu diário ou uma longa carta, que lhe era dirigida,

«É por isso que, neste momento, querido leitor, me despeço de ti agradecendo a tua paciência em teres lido esta história toda (...).»<sup>191</sup>

Estas narrativas, que apresentam estas formas narrativas mais pessoais, são de grande agrado dos jovens leitores por vários motivos. Em primeiro lugar, na generalidade estas obras abordam temas caros aos jovens leitores, que os atravessam e preocupam diariamente, encontrando nelas espelhados heróis com os quais se identificam, havendo como que uma partilha de confidências entre o herói e o leitor.

Outro aspecto a referir é o facto de este tipo de narrativa ser de fácil leitura, tanto em termos de capacidade de leitura como em termos de compreensão leitora, para os jovens.

Estamos, por vezes, perante textos fragmentados, com uma linguagem coloquial, utilizando de vez em quando a gíria, portanto muito próxima dos jovens.

## 2 - Temas

Na literatura infanto-juvenil actual, muitos são os temas abordados, alguns provenientes dos modelos oriundos da literatura tradicional, outros completamente inovadores. A libertação dos costumes, na sociedade ocidental, iniciada na década de sessenta e setenta, torna possível falar-se e abordar-se todo o tipo de temas na literatura infanto-juvenil (Colomer, 1998; Simon, 1999), como a morte e o suicídio, a droga, a anorexia, a sexualidade.

O grande tema da literatura infanto-juvenil dos nossos dias é a criança actual, é a criança – média, com a qual convivemos diariamente, inserida no seu quotidiano, na família, na escola, na sociedade (Albuquerque, 1996).

Gómez del Manzano (1988) assegura que a criança é a inspiradora, é a motivação, é a dificuldade e também o estímulo, é a grande potência da literatura infantil.

Para Escarpit (1999), as obras destinadas aos adolescentes, colocam em cena adolescentes actuais, dos nossos dias, que enfrentam e convivem com problemas, relacionados com a fase da adolescência, muitos deles resultantes da sociedade contemporânea.

Da mesma forma, referindo-se igualmente a obras de literatura juvenil, neste caso portuguesas, Blockeel (2001) afirma que o tema mais importante dessas obras é a adolescência, nas variadas relações que se estabelecem com a família, os amigos e a sociedade coetânea.

A criança e o adolescente deixaram de estar alheios à realidade exterior e aos sérios problemas, que afectam a humanidade e a sociedade coetânea, ousando mesmo pôr em questão o mundo dos adultos (Defourny, 1999).

Actualmente, a literatura infanto-juvenil abandonou a reserva em relação a determinados temas e exerce a sua função educativa doutro modo, mergulhando as crianças em todo o tipo de problemas e de conflitos, tentando simultaneamente oferecer-lhes instrumentos capazes para que os possam superar (Colomer, 1998). Jan (1985) afirma mesmo que a literatura infantil contemporânea deve informar e integrar, a vida de todos os dias deve estar presente nela e ler-se claramente.

Apesar destas constatações, nem todos os autores concordam plenamente com a presença de determinados temas na literatura infantil, interrogando-se sobre a legitimidade da sua abordagem (Alçada, 1999). Alçada (1999), referindo-se às obras que escreve em conjunto com Ana Maria Magalhães, salienta o tema da morte, como sendo um tema evitado nas suas obras, uma vez que ele é causador de sofrimento nas crianças.

Realmente, ao longo de uma análise mais detalhada dos temas, presentes nas narrativas do corpus, poderemos constatar como de facto há temas mais recorrentes do que outros e de como há temas que ainda são pouco comuns, pouco abordados e pouco aprofundados nas narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais.

De qualquer forma, gostaríamos de sublinhar que em muitas destas narrativas do corpus encontramos a presença dos denominados temas transversais, que segundo as competências essenciais do *Currículo Nacional do Ensino Básico* fazem parte integrante do currículo, dos quais destacamos, entre outros, a educação para os direitos humanos, a educação ambiental, a educação para a saúde e o bem-estar, designadamente a educação sexual e a educação para a prevenção de situações de risco, como a prevenção do uso de drogas.

Deste modo, seguimos de perto, no nosso estudo, as reflexões de Albuquerque (2000a), que distingue os conceitos de tema, subtema e tópico. Assim, o tema seria mais geral, estando por cima das pequenas noções presentes nos contos e prender-se-ia com a lenta definição do que se exige à criança no que diz respeito às grandes questões existenciais. Os temas dividir-se-iam em subtemas, que seriam concretizados em cada um dos contos. Estes subtemas, devido à sua multiplicidade e complexidade, seriam fraccionados em tópicos narrativos, simples, coesos e homogéneos, cujas variantes se desenvolvem uma só por conto.

A necessidade destes tópicos narrativos prender-se-ia com o facto de estarmos perante narrativas para crianças, as quais não conseguem acompanhar exposições teóricas nem debates abstractos. Na verdade, estes tópicos narrativos desempenham uma função pedagógica, na medida em que tornam a narrativa mais simples e logo mais acessível à leitura das crianças leitoras. Por outro lado, a transmissão de valores e de conceitos é também facilitada, uma vez que os tópicos narrativos se centram claramente apenas num determinado aspecto, sendo mais fácil assim a sua apreensão por parte das crianças leitoras.

### **2.1 - 7 Anos - Temas**

Algumas narrativas, para os 7 anos, integram-se no tema focalização em conflitos psicológicos da personagem, ou seja, os conflitos psicológicos, com que as personagens se debatem, são o núcleo central da narrativa. Estes conflitos psicológicos naturalmente fazem parte do processo de crescimento e de descoberta do mundo que rodeia a criança.

Nestas narrativas, mostram-se as dificuldades e conflitos, presentes no seio da família e inerentes ao processo de crescimento da criança, aparecendo como subtemas a criança opõe-se à vontade dos pais, tem fúrias, tem pesadelos, tem medos. Contudo, através do carinho e do humor, todas estas situações acabam por ser resolvidas (Léon, 1994). Nestes livros-espelho

(Léon, 1994), a projecção do leitor na narrativa é imediata, já que se narram situações comuns, protagonizadas por crianças ou por crianças e os seus amigos animais. Deste modo, a criança identifica-se rapidamente com a personagem, sendo assim mais fácil e mais motivante não só a leitura como também a compreensão da narrativa.

Da mesma forma, Colomer (1998) assinala que os protagonistas dos contos, cujo tema assenta em problemáticas psicológicas, são sempre crianças reais, uma vez que se propicia uma identificação da criança leitora com as personagens humanas e com as situações bem conhecidas, representadas nos contos. Podemos também assinalar, para a faixa etária dos 7 anos, que os contos do corpus, que se integram no tema focalização em conflitos psicológicos da personagem, têm quase todos como protagonistas crianças reais.

Deste modo, deparamo-nos com narrativas, cujo subtema é a fúria infantil, com os seus diversos tópicos, como a impertinência ou a teimosia, numa luta entre a vontade da criança e a imposição do adulto. Outro subtema, presente nestas narrativas, é o medo infantil, com os seus diversos tópicos, como o medo da noite ou o medo do escuro, o medo da trovoadas, o medo dos adultos e da sua autoridade, o medo do desconhecido, o medo da morte, o medo de estar sozinho. Por fim, outro subtema presente nestas narrativas é a felicidade que os adultos podem proporcionar às crianças, com os tópicos felicidade proporcionada pelos pais e felicidade proporcionada pelos outros adultos.

Assim um conjunto de narrativas pode incluir-se no subtema fúria infantil, apresentando vários tópicos. A teimosia das crianças, por vezes assumindo-se como um claro desafio à autoridade dos adultos, é o tópico que nos surge no conto de Mota (1989), «As cabras do Pedro», onde a criança arranja um estratagema e continua a desenhar o que quer, contrariando a vontade do adulto, que pretendia que o menino fizesse outros desenhos; no conto de Letria (1988), «Que é isto no fundo da chávena», encontramos também o tópico teimosia, numa luta travada pelo adulto com a criança, para que ela beba o leite.

A impertinência das crianças é o tópico presente no conto de Menéres (1989), «As caixinhas», onde nos deparamos com uma criança embirante, incapaz de controlar estes sentimentos e estas emoções.

Outro conjunto de narrativas integra-se no subtema medo infantil, apresentando diversos tópicos. O medo da noite é o tópico presente no conto de Mota (1989), «Que medo!», onde uma criança, mesmo estando habituada a caminhar de noite, evidencia o medo que sente, quando ouve ruídos desconhecidos; no conto de Menéres (1989), «Devagarinho», surge o tópico medo do escuro, uma vez que nos deparamos com uma criança, que tem medo do escuro, mesmo deitada no seu quarto.

No conto de Letria (1988), «O medo da trovoada», encontramos uma menina que tenta vencer, justamente, o medo provocado por uma trovoada, surgindo-nos o tópico medo da trovoada.

No conto de Menéres (1989), «À beira do lume», surge-nos o tópico medo da morte, do desaparecimento físico da pessoa, uma vez que a criança, que ouve a avó contar a *História da Carochinha*, não deixa a avó chegar ao fim da história, tentando sempre inventar novos percalços para evitar o desenlace negativo do conto popular.

O tópico medo do desconhecido encontra-se patente no conto de Menéres (1989), «A folha e o pirilampo», onde nos surge uma folha, com medo de abandonar a mãe – árvore, porque não sabe com o que se vai deparar pelo caminho; já noutro conto de Menéres (1985b), «Conta o dedo mindinho da mão direita», uma menina, que vive numa aldeia, vai enfrentar o medo do desconhecido, que se materializa numa visita à cidade.

O tópico medo dos adultos e da sua autoridade está presente no conto de Rocha (1987), «O menino e o vento». Neste conto, uma criança ajuda o seu amigo vento a enfrentar a ira do pai, devido às asneiras que cometeu. A criança e o seu amigo vento são uma e a mesma pessoa, ou seja, o vento é a criança que faz asneiras e o Luís é a criança bem



---

comportada. Assim, a angústia que a criança sente, ao cometer as asneiras, sabendo que provavelmente será repreendida, é projectada no seu amigo vento; por outro lado, o Luís é a criança bem comportada, que corresponde às expectativas paternas.

Num outro conjunto de narrativas encontramos como tópico o medo de estar sozinho. Para resolver o problema da solidão, a criança arranja amigos, que podem ser animais ou amigos imaginários, com quem brinca ou partilha confidências. Na narrativa de Menéres (1985b), «Conta o dedo mindinho da mão direita», uma criança tem como grande amiga e confidente uma joaninha, que a acompanha no seu quotidiano; noutro conto de Menéres (1989), «Pequenas coisas», uma criança solitária tem como companheiros de brincadeira um menino e um veado, saídos de um azulejo; ainda noutro conto «Um caso feliz», da mesma autora referida anteriormente, uma criança encontra, num passeio solitário pelo campo, um grilo, que irá ser o seu melhor amigo.

Todavia, as personagens não se encontram sozinhas na tentativa de resolução destes conflitos psicológicos. Em grande parte das narrativas, os adultos surgem-nos como fonte de conforto e protecção para a criança, auxiliando-as a enfrentar e a ultrapassar os seus medos, teimosias ou impertinências, proporcionando à criança segurança ou estratégias para a resolução dos seus problemas. Este é também o papel dos amigos animais ou dos amigos imaginários da criança, que surgem como uma solução para os medos e problemas psicológicos, enfrentados pela mesma.

Assim, de todos estes contos assinalados, apenas no conto de Menéres (1989), «Devagarinho», a criança resolve sozinha, sem o auxílio do adulto ou de amigos, o problema que a atormenta. A importância do adulto, como uma via de auxílio, na resolução destes conflitos psicológicos da criança, só é posta em causa no conto de Mota (1989), «As cabras do Pedro», onde a criança desafia claramente a autoridade do adulto, que curiosamente neste

caso é a professora e não alguém do seu círculo familiar mais próximo, como acontece nos outros contos.

Parece-nos claro que a protecção e o afecto oferecido pela família à criança, ajuda-la-á a resolver os seus conflitos, como acontece no conto de Menéres (1989), «As caixinhas», onde a atenção e o amor da avó ajudam a neta a enfrentar e a ultrapassar as suas impertinências, após ter desafiado toda a família. Já no conto de Mota, assinalado anteriormente, o conflito não é ultrapassado, talvez porque o adulto seja exterior à família.

Os amigos animais ou os amigos imaginários surgem como outra via de resolução dos conflitos psicológicos da criança, mas mostram-se incompatíveis com os adultos na tentativa de solução dos conflitos. Deste modo, sempre que a criança tenta contar ao adulto as suas experiências com estes amigos, é alvo da troça e da incredulidade dos mais velhos, refugiando-se ainda mais na fantasia, como acontece nos contos de Menéres (1985b, 1989), «Conta o dedo mindinho da mão direita» e «Um caso feliz»,

«A menina ficou triste, de repente. Se pedisse para levar a sua amiga joaninha, ninguém ia deixar e de certeza fariam troça...»<sup>28</sup>; «E quando a menina chegou a casa, esbaforida, a dizer que o grilo tinha gritado de susto, ninguém a acreditou. – Não vale a pena explicar! – pensou ela – eles só percebem o que vai na cabeça deles!».<sup>61</sup>

Realmente, Trindade (1997) dá conta desta incompatibilidade entre a fantasia da criança e o mundo adulto. Nestas faixas etárias, marcadas pela entrada na escola, o adulto passa a olhar com desconfiança a mistura entre o plano da realidade e o plano da fantasia, que convivem em comunhão na criança, reprimindo-a e encorajando-a a abandonar o mundo da imaginação e da fantasia e a ligar-se ao mundo real<sup>110</sup>.

<sup>110</sup> De algum modo, também Albuquerque (2000a) dá conta desta imposição dos adultos, para que as crianças abandonem o mundo da fantasia, designadamente nos textos que se propõem para leitura na escola, que são cada vez mais ligados ao real. Da mesma forma, Trindade (1997) constatou que, pelo menos nalguns manuais escolares, a presença da fantasia nos textos era escassa, estando estes muito mais ligados à realidade.

---

Outros contos há, onde o subtema é a felicidade que os adultos podem proporcionar às crianças. Assim, no conto de Menéres (1989), «As formiguinhas», encontramos o tópico felicidade proporcionada pelos pais, na medida em que se narra uma cena do quotidiano, em que a mãe conta histórias e acarinha a filha, antes desta adormecer; no conto de Rocha (1987), «O vendedor de balões», narra-se toda a satisfação das crianças, quando o vendedor lhes entrega o balão escolhido, surgindo-nos o tópico felicidade proporcionada por outros adultos.

Provavelmente, devido à dureza psicológica dos temas difíceis (Alçada, 1999), relacionados com os novos problemas da condição humana e também devido ao facto de nem todos os autores estarem de acordo sobre a forma como abordá-los ou sobre se devem ou não ser abordados na literatura infantil, encontramos um número pouco significativo de narrativas, que se debruçam sobre estes problemas, no nosso corpus, para esta faixa etária. Porventura, devido a estes condicionalismos, é que as narrativas que abordam estes problemas, para esta faixa etária, são narrativas onde se utiliza a fantasia e não narrativas realistas, sendo este outro dado que nos parece significativo.

Os subtemas, que integrámos sob esta designação, como a morte, a doença, a velhice, o amor, o sexo, os problemas característicos da adolescência são subtemas que, de um modo geral, não eram abordados na literatura infanto-juvenil, porque eram considerados inadequados para a criança, devido à sua complexidade moral ou porque se pensava que se distanciavam dos interesses e necessidades educativas da criança desta idade (Colomer, 1998).

Actualmente, embora notemos, para esta faixa etária, uma ausência destas questões, a criança toma contacto com elas diariamente através dos *media*. Todavia, para Alçada (1999), apesar da criança estar em contacto permanente com todo o tipo de informação e de problemas, através dos *media*, na literatura infantil deve haver algum cuidado, por parte dos

autores, no tratamento destas questões, uma vez que, quando a criança lê uma história, pode identificar-se com as personagens e os temas, presentes no livro, que podem exercer uma influência profunda no íntimo dos leitores.

Para os 7 anos surge-nos então, nestas narrativas, o subtema do amor, com o tópico amor entre homem e mulher. A narrativa de Gomes (1983b), narra-nos uma história de amor entre uma nuvem e um vento, que leva o vento a esquecer-se de tudo, de todas as suas responsabilidades. De referir que é apresentado à criança um amor inocente, que se caracteriza pelas brincadeiras inofensivas entre os dois. Todavia, chega a hora da separação, devido à missão do vento, terminando esta história de amor com um desenlace negativo. Talvez possamos fazer, através deste conto, uma ponte para as muitas situações, vividas pela criança, quando se separa de um amigo, de um dos pais ou de alguém de quem gosta muito ou quando, no seio da família, se debate o problema, que é conciliar a vida profissional com a vida familiar, que obriga, por vezes, à separação da família.

Para a faixa etária dos 7 anos, não encontramos, nas narrativas do corpus, subtemas relacionados com os novos problemas sociais – divórcio e outras estruturas familiares. Nas narrativas do corpus, podemos encontrar a família tradicional completa, a mãe ou o pai com o filho ou a filha ou simplesmente não há referências à situação familiar das personagens. A título de exemplo, citamos as narrativas de Soares (1989), «O bolo de anos» ou de Rocha (1992), onde nos surge a família tradicional completa, acompanhada ainda da avó da protagonista,

«Ao jantar, antes da sopa, falei das bonecas que cantam. (...) A avó falou das doenças da tia Elvira. A mãe falou da máquina de lavar que está avariada e o pai disse: “Ainda bem que não é a televisão que está avariada; amanhã quero ver o futebol.”». 19

Portanto, nas narrativas para esta faixa etária os problemas familiares estão ausentes. Colomer (1998) afirma mesmo que, para a faixa etária abaixo dos 10 anos, nas narrativas infanto-juvenis, a estrutura familiar permanece absolutamente inquestionável.

Várias poderão ser as razões para a ausência destes subtemas nas narrativas, para esta faixa etária. Uma primeira razão prende-se com a novidade dos subtemas na literatura infanto-juvenil. Embora, a literatura tradicional esteja cheia de madrastas, e basta pensarmos em contos tão conhecidos como *Branca de Neve* ou *Cinderela*, não está de todo cheia de padrastos, de divórcios ou de mães solteiras. Parece-nos que podemos afirmar que temos novos subtemas e novas formas de abordar os velhos subtemas.

Uma outra razão pode estar relacionada com a complexidade moral destes subtemas, que poderão ser considerados como inadequados para as crianças, sendo a sua ausência sinónimo de tentativa de protecção dos mais novos, em relação a estes problemas.

Ainda outra razão possível poder-se-á prender com alguma resistência, da sociedade actual, em aceitar não só o divórcio, mas sobretudo as novas estruturas familiares, como as segundas famílias, as uniões de facto, as famílias monoparentais, entre outras.

Colomer (1999) considera que estas questões são tão recentes na literatura infanto-juvenil, que isto se reflecte na protecção exercida sobre faixas etárias mais novas. Cremos, no entanto, que todas as razões apontadas podem contribuir para a ausência destes subtemas, na faixa etária dos 7 anos. Parece-nos, porém, que uma das razões fundamentais desta ausência pode ser a consciência, que os autores têm, do grande trauma que pode representar, para uma criança, a desagregação da sua família.

Muitas questões, presentes na literatura infanto-juvenil actual, estão relacionadas com grandes preocupações que afectam a sociedade contemporânea. Estas questões são decorrentes da consciencialização por parte da sociedade de problemas, presentes no seu seio,

---

gerados muitas vezes por um *modus vivendi* que a caracteriza. Deste modo, dividimos o tema das novas preocupações sociais nalguns subtemas: um primeiro subtema é a denúncia e a crítica à sociedade actual; outro subtema é o mundo rural; um terceiro subtema é a denúncia e a crítica à política actual; um último subtema é as preocupações de carácter ecológico.

Na faixa etária dos 7 anos deparamo-nos com algumas narrativas, que enquadrámos no primeiro subtema assinalado. Assim, um tópico que surge nestas narrativas é o tópico não discriminação entre raças. O conto de Letria (1988), «Fada negra, fada branca», é um conto que faz a denúncia de problemas de discriminação, existentes entre raças diferentes e, neste caso em particular, sofridos pela raça negra, numa sociedade dominada pela raça branca. Através deste conto pretende-se educar a criança para um primeiro aspecto muito básico, mas fundamental – o ser humano é igual, independentemente da cor da pele, “Que diferença faz a cor, se em tudo o resto somos iguais?”.

Mensagem actualíssima, numa sociedade onde as crianças convivem diariamente, na escola, no bairro, com crianças de raças diferentes, provenientes dos mais diversos países, nomeadamente dos PALOPS. Aliás, segundo Gomes (1997), muitos são os estudos que demonstram que o encontro das crianças com livros que oferecem uma visão multirracial contribui positivamente para a promoção nas crianças de atitudes de aceitação activa da diversidade<sup>111</sup>.

Assim, para Llorens García (2000), a literatura infantil é um bom meio para dar a conhecer à criança pessoas e culturas diferentes de nossa, atitude que deve ser transmitida no sistema de ensino.

---

<sup>111</sup> Segundo Gomes (1997), para além das obras de literatura infanto-juvenil, há três tipos de livros que podem promover entre as crianças o conhecimento de outros países e de outras culturas – as obras instrutivas ou de divulgação; as traduções de álbuns, contos ou romances estrangeiros; e os livros bilingues.

Outro tópico presente nestas narrativas é o tópico direito à diferença, que se revela no direito a ser-se respeitado na sociedade, independentemente das opções que se tomem, mesmo que elas não estejam em sintonia com as regras vigentes normalmente em determinado grupo. Na narrativa de Letria (1988), «O pobre diabo», deparamo-nos com um diabo, pobre e tímido, que queria ser amigo das fadas, pelo que foi rejeitado pelos seus colegas diabos. Porém, a infelicidade do diabo é dupla, uma vez que também as fadas não o aceitariam, se soubessem que ele era um diabo,

«Elas nem suspeitavam que ele ali estava. Se suspeitassem, decerto fugiriam, montadas nas suas luminosas varinhas mágicas para qualquer sítio onde se sentissem a salvo. (...) Por ser tímido e pobre, os outros diabos já o haviam afastado dos seus trabalhos diabólicos. Tratavam-no como se estivesse a mais, como se fosse diabo só por engano.»

Embora, tenha encontrado a felicidade junto das fadas, auxiliando-as nos trabalhos pesados, para isso o diabo teve de mentir e de esconder a sua verdadeira identidade. Parece-nos que este conto pode contribuir para uma educação onde se promova o respeito pelo indivíduo, pelas suas qualidades intrínsecas, alertando para a pouca importância de aspectos exteriores e secundários.

Outros aspectos da sociedade actual são denunciados nestas narrativas. O mundo do espectáculo é o tópico presente em Torrado (1975), no conto «Fu Chow, a princesa das pulgas». Numa sociedade cada vez mais mediática, onde os *media* têm uma importância crescente, o mundo do espectáculo afigura-se como muito apelativo para a criança. Todavia, neste conto assistimos à desmistificação desse mundo, uma vez que apresenta os caprichos e manias das grandes estrelas, que escravizam todos os que as servem e as rodeiam, simbolizados numa pulga que se apodera de um cão, seu fã.

Da mesma forma, no conto de Neves (1977), «História de uma foca», nos surge o mundo do espectáculo, onde as estrelas, neste caso uma foca do circo, são sujeitas aos mais

diversos tratamentos e tiranias, para serem únicas, acabando por fim profundamente infelizes, divididas entre a vida passada e o mundo onde se movem, habitualmente.

A promoção de uma educação física e desportiva é o tópico que está presente na narrativa de Pinhão (1983). Em toda esta narrativa, através da enunciação de princípios, procura-se promover a mensagem do desporto, não só como sendo a educação física um bem para a saúde, mas também um óptimo meio para promover valores como a tolerância, a amizade, a igualdade entre os géneros,

«Toda a gente deve fazer exercícios (...). Nem por isso o Coelho Atleta deixou de organizar provas e também não deixou de tomar parte nessas provas, porque a sua ideia nunca foi a de ganhar, ganhar, chegar primeiro, saltar mais do que os outros, mas sim praticar – ele e os seus amigos – os tais exercícios que fazem muito bem à saúde.»<sup>5</sup>

A denúncia da alienação, provocada nas pessoas, pelo tipo de vida stressante da sociedade actual, é o tópico presente na narrativa de Soares (1989), «A árvore das estrelas». Neste conto surge-nos uma árvore diferente, que dá estrelas, mas na qual só algumas pessoas reparam, porque outras estão muito mais preocupadas com as suas vidas e os seus problemas. Porém, este conto afigura-se-nos como uma metáfora da esperança numa vida melhor, já que as pessoas, que notam a existência das estrelas, as repartem com os outros, “distraídos e apressados”, num gesto generoso, continuando a árvore a dar estrelas “Até ao dia em que cada pessoa do mundo tivesse a sua estrela.”.

Na verdade, através dos diversos tópicos, presentes nas narrativas do subtema denúncia e crítica à sociedade actual, apresentam-se inúmeros problemas que caracterizam a sociedade contemporânea. Contudo, através destas narrativas transmite-se para a criança uma mensagem de esperança num mundo melhor, materializada na promoção de valores como o respeito e a aceitação do outro, a tolerância, a amizade e a cooperação.

Os problemas e os diferentes olhares sobre o mundo rural é um dos subtemas, presentes nas narrativas para esta faixa etária. De facto, de acordo com Lajolo e Zilberman



---

(1984), o elogio da vida rural não é incompatível com a constatação da sua lenta agonia. Assim, um dos tópicos presentes nestas narrativas é do mundo rural como um local aprazível, onde as pessoas vivem e são felizes. No conto de Mota (1989), «Natal na aldeia», narra-se como as crianças da aldeia montam o presépio na igreja, no dia de consoada; ainda no conto «O burro do Bonifácio moleiro», de novo do mesmo autor, narra-se o dia a dia de um moleiro e do seu burro, na distribuição da farinha; por fim, num conto de Correia (1974), «A flor da Holanda», narra-se o quotidiano de um menino e da sua família, que vivem no campo.

Porém, podemos sentir que nalgumas narrativas, outro tópico é constituído por cenas e usos do mundo rural pertencentes ao passado, na medida em que são narradas no pretérito, como sendo parte das recordações do narrador. Como exemplo podemos citar os contos de Mota (1989), «Amêndoas de Páscoa» ou «A noite diferente», onde são narradas tradições ligadas à Páscoa e ao Natal ou ainda o conto, do mesmo autor referido, «O exame do Zé Pinto», onde se narra as peripécias de um menino durante o exame, para obter o diploma da quarta classe.

Nalgumas narrativas surge o tópico do mundo rural como local de fuga, como um local de repouso para a alienação, o stresse e o desgaste, provocados pela vida urbana actual. No conto de Torrado (1975), «A cabrinha traquinas e o cavalheiro respeitável», o mundo rural apresenta-se exactamente como sendo um local de descanso, para um alto executivo da cidade. A crítica centra-se, de facto, na vida urbana por dois motivos. Em primeiro lugar, é o tipo de vida da cidade que é responsável pelos achaques do alto executivo, que se vê obrigado, devido a problemas de saúde, a procurar o campo para recuperar. Contudo, a estadia no campo revela-se desastrosa, porque o alto executivo, como vive na urbe, não consegue entender o desenrolar das interacções estabelecidas, entre os homens e os animais, na vida campestre.

Todavia, surge-nos ainda nestas narrativas um outro tópico, que é o tópico do mundo rural como local de abandono. O progresso, que caracteriza a sociedade actual, é mais uma vez fonte de problemas, sendo agora o responsável pela morte de profissões e consequente empobrecimento do mundo rural. No conto de Mota (1989), «RM-EC-39», surge-nos a tristeza e a dureza desta lenta agonia do mundo rural, materializada no desaparecimento da vendedora de peixe, porta a porta, na aldeia, suplantada por uma carrinha moderna e barulhenta, que assegura agora este comércio.

A miséria, a falta de condições, o abandono a que é votado o mundo rural está bem patente no conto de Mota (1989), «Prendas de Natal», onde se faz o retrato de um sistema de ensino, onde faltam as mais elementares condições físicas, para que possa funcionar em pleno, colocando a ênfase na enorme vontade do professor e dos alunos, apresentando-se estes como as mais valias deste sistema.

Realmente, através dos diversos tópicos, presentes nas narrativas do subtema do mundo rural, notamos a preocupação de transmitir para as crianças leitoras determinados valores, que se evidenciam quer nas narrativas onde o mundo rural é encarado de forma aprazível quer nas narrativas onde o relevo é colocado nos graves problemas que afectam o mundo do campo. Assim, através destas narrativas constatamos que são transmitidos valores caros à sociedade actual, como a amizade, a solidariedade, o espírito de entreatajuda, o viver em comunhão com os homens e com a natureza.

A denúncia e a crítica à política actual é outro subtema bem presente nesta faixa etária dos 7 anos. Algumas narrativas tentam levar até à criança valores, que possam promover uma educação para a democracia. Assistimos, assim, à presença do tópico da denúncia do totalitarismo, no conto de Letria (1988), «A claridade das fadas», no qual um rei governava um país com escuridão e

«Achava mesmo que essa era a melhor maneira de manter por muitos e muitos anos o seu mando, feito de escuridão e falas a meia voz».

Porém, assim que o rei permitiu, sem pensar, que entrasse no palácio o primeiro raio de luz, os seus súbditos nunca mais aceitaram a escuridão,

«Todos concordaram com a ideia, sem se darem conta de que, dessa maneira, iriam encurtar o tempo do seu mando. (...) O mando passou a partir daí a ser uma coisa clara e simples, em vez de escura e dolorosa.».

Ainda dentro do apelo para estes valores democráticos, surge-nos outro conto de Letria (1988), «F-A-D-A», cujo tópico é a liberdade de expressão, remetendo a criança para a sua importância e para a luta contra aqueles que a desejam oprimir. Nesta narrativa, as letras escrevem uma palavra, que é imediatamente roubada por uma bruxa. Logo em seguida, as letras juntam-se e escrevem outras palavras,

«(...) não fossem aparecer outras bruxas que lhes tirassem a alegria de criarem todas as palavras bonitas que lhes dessem na gana.».

Noutra narrativa de Letria (1988), «Um passeio de baleia», o tópico é a união entre todos, mesmo entre os inimigos, para alcançar um objectivo maior, numa mensagem que pode ser definida como “a união faz a força”. Neste conto, uma fada e uma bruxa, inimigas, são engolidas por uma baleia. Para se salvarem, esquecem que são inimigas, juntam as suas magias e conseguem sair das entranhas da baleia.

A crítica aos governantes é o tópico presente no conto de Torrado (1975), «O gato que era rei», que denuncia um poder que está longe das preocupações dos cidadãos e longe dos cidadãos em si, escondido nos centros de decisão. Neste conto, narra-se como um camponês, que pretende expor o seu problema ao rei, acaba por o confundir com o seu gato, pensando que o monarca era um felino.

A denúncia da destruição, promovida entre os homens, é o tópico presente no conto de Magalhães (1985), «Insecticida», onde se denuncia a criação da bomba insecticida, para os insectos e da bomba “atómica homencida”, para os homens, inventada inacreditavelmente pelo próprio homem. Através da literatura infanto-juvenil pretende-se promover uma educação para a paz.

Na verdade, através dos diversos tópicos, presentes nas narrativas do subtema denúncia e crítica à política actual, tocam-se questões quotidianas que caracterizam o governo e a administração das sociedades coetâneas. Estas narrativas porém transmitem para a criança valores como democracia, liberdade de expressão, união entre todos, paz, importantes certamente para a formação de cidadãos mais conscientes e mais justos.

Por fim, um outro subtema está relacionado com as preocupações de carácter ecológico. A literatura infantil desempenha um papel fundamental na formação de crianças respeitadoras da natureza e, portanto, na promoção de uma educação ambiental (Llorens García, 2000).

O nosso corpus apresenta inúmeras narrativas, cujo subtema são as preocupações ecológicas com os seus mais variados tópicos. Aliás este subtema tem a particularidade de estar presente em todas as faixas etárias do corpus e de atravessar as obras de todas as décadas consideradas. A importância atribuída pela sociedade a estas questões e à promoção de uma educação ambiental, junto das crianças e dos jovens, pode também ser aferida pelos prémios de literatura infanto-juvenil, promovidos no nosso país, pelas colecções e pelas inúmeras obras existentes no mercado editorial, que tinham e têm como tema aglutinador os problemas ambientais<sup>112</sup>.

---

<sup>112</sup> Na contracapa da colecção “Terra Verde”, da Editorial Verbo, que se iniciou com escritoras premiadas com o Prémio O Ambiente na Literatura Infantil, alerta-se para o facto de que «Sensibilizar a criança na defesa do património natural não é obra meramente pedagógica», dando a entender que

De qualquer modo, a educação ambiental é promovida, na literatura infanto-juvenil, através da divulgação de vários aspectos relacionados com estas preocupações ecológicas. A defesa dos animais domésticos é o tópico de uma narrativa de Rocha (1992), onde uma criança oferece diferentes animais à sua família, consoante as pessoas habitem num apartamento ou numa quinta, alertando para a forma como estes animais devem ser tratados e para o tipo de espaço onde devem viver.

A narrativa de Menéres (1985b), «Conta o indicador da mão direita», tem como tópico a defesa dos animais no seu habitat. Esta narrativa narra-nos como uma menina salvou e tratou uma cegonha, ferida numa armadilha, devolvendo-a de novo à natureza. Da mesma forma, no conto de Correia (1974), «A cobra do ribeiro», descreve-se a vida de uma cobra num ribeiro, observada por duas crianças, que chegam à conclusão que não há vantagem nenhuma em matar o animal.

Outras narrativas apresentam o tópico da poluição do planeta, como é o caso do conto de Montarroyos (1977), «Breve história de uma bola de sabão», em que uma bola de sabão, após acordar de um sono de alguns anos, constata como as fábricas poluem o ar, como os campos estão poluídos com os adubos químicos, como o mar está cheio de lixos e detritos, como as pessoas vivem nas cidades.

Por outro lado, outras narrativas têm como tópico o aproveitamento de recursos naturais e ensinam a aproveitar, de forma equilibrada, os recursos oferecidos pela natureza, como acontece com o conto da autora, já referida anteriormente, «História de um raio de sol», onde se narra como um raio de sol passeia pela Terra, mostrando os seus benefícios na natureza e ensinando o homem (neste caso uma criança) a aproveitar esta forma de energia.

---

não só a escola, mas também a literatura infanto-juvenil tinha esta tarefa de formar as crianças, de promover uma verdadeira educação ambiental.

Quando nos debruçamos sobre o tema da viagem, temos de, num primeiro momento, tentar entender a sua dupla vertente de percurso imaginário, intelectual e de deslocação física no espaço e no tempo. Estas duas vertentes devem ser consideradas como complementares. Se por um lado, temos a viagem com um carácter real, de deslocação física no espaço, a ela corresponde uma viagem de carácter simbólico, interior, até ao conhecimento de si mesmo (Martín Rogero, 1996).

O nosso corpus apresenta inúmeras narrativas, que se integram no tema viagem, quer física quer emocional. Por vezes, a viagem apresenta-se apenas como uma viagem imaginária, ao interior de si mesmo, sem a vertente da deslocação física.

Assim, um dos subtemas do tema viagem, presente nestas narrativas, é a viagem para descobrir o mundo. De um modo geral, as personagens vão à procura de um outro mundo, porque o que têm lhes aparece como comum e desvalorizado e não as satisfaz (Dinis, 1985) ou porque têm um grande desejo em conhecer determinadas realidades, que se lhes afiguram como especiais. O desejo da criança em tornar-se autónoma, independente do adulto, leva-a então a encetar a viagem.

De igual modo, Lajolo e Zilberman (1984) afirmam que a viagem surge porque as personagens não estão satisfeitas com o quotidiano e, por isso, desejam suplantá-lo. A viagem muitas vezes tem um carácter onírico, realizando, no final, as personagens os seus desejos.

Algumas narrativas do corpus partilham o tópico de viajar para descobrir o mundo que nos rodeia. Este tópico está subjacente às decisões da personagem no conto de Menéres, (1985b), «Conta o polegar da mão esquerda». Neste conto, um burro anuncia aos seus pais que quer ir correr o mundo, sem contudo chegar a ausentar-se do lugar onde vive. Este burro chega à conclusão que a primeira grande viagem de descoberta do mundo se faz à volta do mundo em que vive e que o rodeia. A conclusão semelhante chega Engrácia, no conto de Menéres (1985a), «Onde se fala de um passeio (...)». Nesta narrativa, uma criança empreende

---

uma viagem que a leva a descobrir a sua casa, o seu quintal, afinal o mundo que a rodeia quotidianamente. Assim, quando a criança se dispõe a viajar para conhecer mundos diferentes, acaba por concluir que a primeira grande viagem se faz em redor da realidade, que lhe aparece à primeira vista como banal, mas que no fundo encerra aspectos ainda desconhecidos.

Outro tópico presente nestas narrativas é o de viajar para descobrir o mundo exterior. No conto de Menéres (1989), «Dia de sol», deparamo-nos já com a saída da personagem do mundo que o rodeia para o mundo exterior, uma vez que um caracol empreende uma longa e penosa viagem, sem se importar muito com o seu destino, e, no final da mesma, chega à conclusão que pode avistar o mundo. Já no conto de Menéres, (1985b), «Conta o dedo anelar da mão direita», a saída para o mundo exterior faz-se com um objectivo bem definido, uma vez que as águias lançam-se numa viagem, para conhecer precisamente uma realidade que desejavam, os anéis de Saturno.

Porém, a descoberta do mundo exterior pode ser feita sem a personagem sair fisicamente para esse mundo, através do sonho, como acontece no conto de Correia (1974), «A flor da Holanda», onde uns bolbos de tulpas levam a personagem a descobrir um pouco mais sobre o país do seu grande amigo holandês. Deparamo-nos assim com um itinerário de leitura, que leva a criança à descoberta do mundo que a rodeia, mas também à conquista de novos mundos, que lhe enriquecem a formação dos seus horizontes.

Algumas narrativas apresentam ainda o tópico de viajar para descobrir o mundo do saber e do conhecimento. As personagens empreendem viagens físicas ou interiores em busca da sabedoria. O carácter pedagógico da viagem é muitas vezes evidenciado pela presença do adulto, que acompanha ou auxilia a criança, nesta demanda do conhecimento. O adulto pode ser o professor, como acontece no conto de Correia (1974), «A lição», onde a docente leva os seus alunos numa viagem por alguns momentos da história de Portugal, ou apenas alguém,

---

com quem a criança partilha a sua busca. Este é o caso de um conto de Torrado (1979), onde o protagonista, após questionar vários adultos sobre como se obtém o tom cor de laranja, acaba por ser auxiliado por um cego, que o leva à descoberta da cor pretendida.

Todavia a viagem em busca do conhecimento pode ser feita pela criança apenas, sem o auxílio do adulto, como acontece no conto de Mota (1989), «Quebra-nozes», em que o protagonista acaba por consultar o dicionário, para saber o significado da palavra quebra-nozes. Esta busca do conhecimento nem sempre deixa a criança satisfeita. Se na maioria das vezes, a criança se sente realizada com a aprendizagem feita, outras há em que o conhecimento é fonte de desilusão, uma vez que não correspondeu às expectativas criadas pela criança. Este aspecto está presente no conto de Mota, já referido, em que o protagonista cria inúmeras expectativas à volta do que seria um quebra-nozes, tendo estas sido goradas quando a criança atinge o conhecimento.

Nas narrativas de Soares (1989), «A doutora Sabina sabichona», onde uma menina estuda com afinco, para saber mais e poder pertencer ao sindicato dos sábios ou de Torrado (1975), «Nove vezes nove? Oitenta e um, sete macacos e tu és um», na qual um macaco se lança numa viagem, que o leva do médico à escola, para alcançar o seu grande desejo, conseguir ler, deparamo-nos igualmente com o tópico viajar para descobrir o mundo do saber e do conhecimento.

Curiosamente, esta demanda do conhecimento, nestes contos referidos anteriormente, é sempre iniciada por vontade das personagens, que partem em sua busca, não descansando enquanto não alcançam os seus objectivos. A excepção é o conto de Correia (1974), já mencionado, o único onde o adulto é um professor, sendo ele que propõe, que conduz e que transmite o conhecimento. Provavelmente, talvez possamos notar aqui um itinerário de leitura que apela para uma educação pela descoberta, deixando as crianças livres para escolherem as



suas leituras e para descobrirem os assuntos, que mais lhes interessam, sendo o adulto apenas um orientador, a quem recorrem, quando desejam, para ultrapassar algumas dificuldades.

Outro subtema presente nestas narrativas é o subtema da viagem para descobrir a vida, saindo de nós em direcção ao real, lançando um outro olhar sobre as pessoas, as coisas, sobre a realidade que nos cerca (Dinis, 1985). Assim, à medida que se vai vivendo, vai-se descobrindo gradualmente todos os aspectos da vida.

Deste modo, um tópico presente nestas narrativas é o tópico de viajar para mudar de vida. De um modo geral, a personagem sente que pode fazer outra coisa e ser útil a alguém, alterando a sua vida presente e lançando-se numa viagem, onde busca dar um outro rumo à sua existência. No conto de Menéres (1989), «Uma história só», uma história, que se sentia sozinha e tremendamente infeliz, consegue alterar a sua vida, quando auxilia uma gota de água em apuros, viajando para junto das irmãs dela e tornando-se numa história com sentido.

Da mesma forma, no conto de Magalhães (1985), «Bicho-carpinteiro», um bicho-carpinteiro sem vocação para carpinteiro consegue mudar a sua vida e alcançar a felicidade tornando-se em “bicho-enfermeiro”.

A viagem pode ainda ser motivada pelo facto de a vida ser difícil, no sítio onde se vive, tentando-se por isso mesmo mudar de vida, procurando-se portanto melhores oportunidades. No conto de Soares (1989), «O pirata», a personagem é obrigada a uma viagem constante por diferentes cenários, porque a sua vida é difícil e cheia de azares, tentando sempre alcançar melhores dias e mudar a sua vida.

Por vezes, a viagem é empreendida porque se tornou impossível permanecer no local de origem, como acontece num conto de Dacosta (1974). Neste conto, o planeta, onde

habitam os elefantes cor de rosa, morreu, obrigando o único sobrevivente a empreender uma viagem, em busca de outro local para viver e também em busca do outro<sup>113</sup>.

O desejo de mudar de vida pode também significar a busca do seu lugar no mundo, a demanda de um local onde a personagem se sente bem, sente que lhe pertence. Na narrativa de Torrado (1975), «O jardim zoológico em casa», uma rã busca incessantemente o seu lugar, numa viagem pelo jardim zoológico, até o encontrar em casa de um amigo.

Um outro subtema subjacente a estas narrativas é o subtema da viagem para se atingir a maturidade. De um modo geral, nestas narrativas, assistimos a uma viagem física e/ou interior da personagem, que a faz atravessar todo um processo de crescimento físico e/ou interior, que culmina com a entrada numa outra etapa da vida. Assim, algumas narrativas partilham o tópico de viajar para entrar noutra etapa da vida.

No conto de Correia (1974), «História da romã», narra-se o crescimento físico de uma menina, em paralelo com o amadurecimento de uma romã. A menina e a romã fazem uma viagem pelo tempo (todo o Verão) e pelo espaço (da quinta até Lisboa), viagem essa que corresponde ao crescimento físico progressivo, quer da menina quer do fruto. Parece-nos, de algum modo, que o amadurecimento do fruto é uma metáfora para o amadurecimento da personagem, que neste caso é simbolizado pelo aparecimento do ciclo menstrual,

«Toda a noite aqueceram, aqueceram e, com o calor do peito e de todo o corpo, finalmente a pele rompeu-se e o sumo escorreu, não pelo Tronco-Mãe, mas pela Menina-Tronco. No escuro, os bagos cantavam alegres. A Menina dos Cabelos Pretos dormiu nessa noite um sono muito mais feliz. À sua volta, sem ela se aperceber, havia o Sol, havia o Vermelho, havia a alegria do fruto maduro.»19-20.

No conto de Menéres (1985b), «Conta o dedo mindinho da mão esquerda», assinala-se a chegada a uma outra idade e etapa da vida da personagem, através de acontecimentos simbólicos, que se complementam. Uma princesa, que até determinado momento tinha sido

<sup>113</sup> Segundo Pereira (2002), a morte e a tristeza levam o elefante, protagonista desta narrativa de Dacosta (1974), a partir e a iniciar a viagem, aparecendo a imaginação e o sonho como um universo alternativo.

careca, era a grande preocupação dos seus súbditos, uma vez que não correspondia ao estereótipo de uma princesa. No dia em que a princesa completa sete anos, resolve pela primeira vez ir assistir ao nascer do sol e, quando regressa ao seu quarto, verifica que já possuía os tão desejados caracóis, assinalando-se assim o amadurecimento da personagem e a sua entrada numa outra fase da vida.

Todavia, este caminho que tem de ser percorrido para se entrar noutra etapa da vida, atingindo a maturidade, é longo e depende da evolução do tempo. O conto de Menéres (1985b), «Conta o dedo maior, pai-de-todos, da mão direita», mostra precisamente que para crescer e para atingir a maturidade é também necessário esperar pela passagem do tempo. Neste conto, um limoeiro queixa-se, muito triste, a uma lagartixa, que não consegue dar flores nem limões, como as outras árvores. A lagartixa diz então ao limoeiro que ele não dá flores nem limões, porque é muito jovem e não passa de um “menino limoeiro” – “Primeiro tens de crescer e ficar mais forte. Tudo leva o seu tempo, meu amigo. Tudo leva o seu tempo.”<sup>36</sup>.

Da mesma forma, no conto de Menéres (1989), «Um certo segredo», um sapo, que queria crescer depressa e ser muito grande, resolve fazer uma viagem, porque achava que na horta onde vivia, não conseguiria crescer muito. Quando passado algum tempo, regressa à horta onde sempre tinha vivido, estava muito maior, apercebendo-se que não fez nada de especial para crescer, limitou-se a esperar que o tempo seguisse o seu curso,

«Afinal, se eu cresci, foi só porque o tempo passou. Não fiz nada de especial para crescer! Daqui para a frente, tenho de dar tempo ao tempo.»<sup>33</sup>

Esta evolução do tempo, que encaminha para a entrada noutras etapas da vida, pode no entanto revelar-se como sendo fonte de contradições. Se as crianças querem crescer depressa, quando o homem atinge a maturidade, deseja de novo regressar à fantasia, que lhe permitia encarar o mundo doutra forma. O conto de Magalhães (1985), «Peixe-cabeçudo», narra-nos

precisamente a viagem da personagem até ao momento em que entra noutra etapa da vida e atinge a maturidade.

A personagem tinha, como bicho de estimação, um peixe-cabeçudo que, um dia na praia, entrou para o seu balde e foi viver com ele. Um belo dia, o peixe-cabeçudo quis ir-se embora e foi colocado de novo na praia. Contudo, embora a personagem busque outra situação semelhante, desde esse dia, nunca mais nada de idêntico lhe aconteceu.

No conto de Correia (1974), «A flor do eucalipto», que nos narra a viagem física e interior da personagem, que começa com a separação da mãe árvore, encontramos o tópico viajar pelas etapas da vida. Após esta separação física e emocional dolorosa, a flor inicia um percurso físico, mas também interior, pela vida, que culmina com a descoberta da paixão e do amor.

Nestas narrativas podemos ainda encontrar o tópico de viajar para encarar a vida de outro modo. O atingir da maturidade pelas personagens pode também significar o seu enriquecimento interior, que lhes permitirá encarar o mundo e a vida com outro olhar. No conto de Letria (1988), «O cão às cores», assistimos ao percurso de um cão, que via a realidade a preto e branco, mas que, após algum tempo e agarrando-se a uma oportunidade surgida, começa a ver o mundo a cores.

De um modo geral, a literatura infanto-juvenil aborda temas de carácter humano e social. Tal como já referimos, anteriormente, para Llorens García (2000) os sentimentos humanitários são temas que sempre existiram e que se abordam habitualmente na literatura infanto-juvenil. Parece-nos que a presença do tema valores humanos e sociais, na literatura infanto-juvenil actual, configura um itinerário de leitura, cuja função é a promoção de uma educação moral da criança, de uma educação que promova estes valores universais, a fim de formar homens e sociedades cada vez mais justas.

No corpus, deparamo-nos com uma série de narrativas, que podemos enquadrar no tema valores humanos e sociais, que são transmitidos à criança das mais variadas formas. Nestas narrativas podemos distinguir dois subtemas – qualidades humanas e sociais e defeitos humanos e sociais - uma vez que se faz a apologia das qualidades, através de cenas quotidianas ou de metáforas exemplares, mas também se podem apresentar os defeitos humanos, fazendo a sua condenação.

O tópico da amizade e o tópico da solidariedade estão presentes nalgumas narrativas, onde se realça o espírito de entreatura desinteressado, apenas com o intuito de proporcionar a felicidade ao outro. Assim, no conto de Neves (1977), «História de um baleote», narra-se a relação de amizade entre um pescador e duas baleias, que o salvam de um naufrágio; já no conto de Rocha (1987), «A montanha sem flores», narra-se a enorme luta do vento, que consegue ajudar uma montanha seca a ter vida e a ser feliz. Da mesma forma, no conto de Soares (1989), «O sol e o avião passarinho», o sol auxiliou um avião a ser mais feliz, já que fez com que o avião se parecesse com um pássaro; no conto «Ocarina e as cores», de Letria (1988), uma fada fica muito infeliz, porque perdeu a capacidade de inventar novas cores, mas é logo ajudada pela sua amiga, a cor azul.

No conto de Soares (1989), «Amêndoas de Páscoa», encontramos o tópico do perdão entre os homens, uma vez que o conto narra-nos as travessuras de duas crianças, que na época da Páscoa se perdoam mutuamente. Aliás, as épocas mais importantes do calendário cristão surgem, por vezes, associadas a estes valores humanos e sociais. Assim, a Páscoa surgiu associada ao tópico perdão e o Natal ao tópico da paz, como acontece no conto de Menéres (1989), «A borboleta branca». Neste conto, narra-se como, na altura do Natal, uma borboleta branca invade os sonhos das crianças. Todo este conto é um apelo ao espírito da paz, não só pela escolha da cor da borboleta, já que a cor branca simboliza justamente a paz, como pela

escolha do insecto. A borboleta encontra-se dentro dos insectos, considerados como bons (Held, 1987), podendo, por isso mesmo, simbolizar a paz.

O tópico do amor filial está presente no conto de Soares (1989), «O bolo de anos», que nos apresenta o aniversário de três gerações da mesma família – avó, mãe e filha. O bolo de aniversário conjunto, cuja ideia pertenceu ao pai, simboliza a união e o amor, que une esta família.

O tópico do trabalho como meio para se atingir a felicidade está presente nalgumas narrativas, como no conto Magalhães (1985), «Bicho-da-seda», em que um bicho da seda sente um enorme orgulho no seu trabalho, quando identifica na rua um bocadinho de seda, tecida por si. No conto de Menéres (1985b), «Conta o dedo anelar da mão esquerda», um moleiro resolve umas adivinhas, cujas respostas o levam a concluir que a felicidade está no trabalho. Parece-nos, ainda, que a exortação do trabalho assume contornos mais eficazes, quando nas narrativas se lhe contrapõe defeitos como a preguiça e a vaidade. O conto de Bessa-Luís (1987a), «As duas irmãs Fabianas», apresenta-nos uma irmã trabalhadora e outra preguiçosa e vaidosa, tendo, no final, a irmã laboriosa uma vida feliz e a irmã calaceira uma existência miserável.

No rol dos defeitos condenáveis surge-nos a ambição, a avareza ou a mentira. No conto de Soares (1989), «A sorte grande e as sortes pequeninas» surge-nos o tópico da ambição, reprovando-se claramente um homem que ambiciona ganhar a sorte grande, através do jogo, uma vez que a vida lhe corre bem quando é pobre, mas assim que enriquece alguns azares lhe acontecem. Neste conto faz-se o elogio da simplicidade, faz-se o apelo para se valorizar aquilo que possuímos e não desejar mais do que isso, uma vez que a ambição é apenas uma fonte de dissabores.

O tópico da avareza está presente numa narrativa, cuja moralidade poderia ser “Quem tudo quer tudo perde”. No conto de Mota (1989), «A velha e o garrafão», narra-se como que a

conhecida história de quem é sovina – uma velha guarda todo o seu dinheiro e vive miseravelmente, até que um dia descobre, horrorizada, que o dinheiro tinha desaparecido; os ratos tinham-lhe roído as notas.

O tópico da mentira surge em contraponto com o elogio da frontalidade e da honestidade. No conto de Menéres (1985a), «Onde se revela uma história cruel e verdadeira(...)», uma criança chega à conclusão que as acções, que são escondidas, não são acções honestas nem dignas, compreendendo, por fim, porque é que os amigos matavam os pássaros com as mãos atrás das costas.

Porém, o tópico da mentira surge noutras narrativas do corpus e, curiosamente, não é um defeito condenado. Nas narrativas de Neves (1977), a personagem principal apresenta como grande defeito ser mentirosa, mas a mentira desta vez não é reprovada na narrativa. Porventura, talvez possamos encontrar algumas explicações para este facto.

Assim, uma primeira explicação, parece-nos, seria o facto de associadas a este defeito estarem grandes qualidades, que caracterizam a personagem, como ser um homem bom e um homem trabalhador. Por outro lado, é mencionado na narrativa que as mentiras pregadas pela personagem se referem apenas às histórias que ele conta aos seus amigos e de facto cremos que, na infância, a mentira imaginativa não será considerada um defeito.

Cremos também que a presença nas narrativas de personagens que apresentam defeitos, mas que não são condenados nem corrigidos, pode possivelmente colocar a personagem mais perto das crianças leitoras, mais perto do real, mostrando-lhes que os defeitos fazem parte do ser humano, que temos de conviver com eles e que há sempre nas pessoas qualidades a valorizar, tornando assim as personagens das narrativas mais humanas.

Parece-nos, contudo, que o conto de Correia (1974), «A rosa e o menino», pode ser considerado como uma síntese destes valores e defeitos sociais e humanos, já que se nos afigura como uma metáfora da luta entre o bem e o mal. Nesta narrativa assistimos a uma luta

entre uma rosa, o bem, e a inveja e o dinheiro, o mal, pela posse de uma criança recém-nascida, acabando, claro, por vencer o bem.

## 2.2 - 10 ANOS - Temas

Da mesma forma que para a faixa etária dos 7 anos, para os 10 anos deparamo-nos com algumas narrativas, se bem que em menor número, cujo tema é a focalização em conflitos psicológicos da personagem. Mais uma vez, surge-nos o subtema do medo infantil, com os tópicos do medo do escuro e do medo do abandono pela família. Na narrativa de Pereira (1993), «Davidim e o extraterrestre», narra-se como uma criança acorda de noite, com um som estranho, que a deixa apavorada, até se aperceber que já amanheceu; em «Davidim e as andorinhas», do mesmo autor, narra-se a angústia de uma criança, quando os pais saem de casa, sem a levarem.

O subtema do ciúme infantil, nomeadamente o tópico do ciúme dos irmãos mais novos, encontramos-lo na narrativa de Vieira (1979). Mariana depara-se, pela primeira vez, com o partilhar das atenções, dos afectos, das pessoas, da casa e, mais tarde, do seu próprio espaço (o seu quarto) com a irmã recém-nascida. A protagonista vive em permanente conflito interior, numa tentativa de entender porque deixou de ser o centro dos cuidados e simultaneamente de chamar sobre si algumas atenções dos adultos que a rodeiam. O conflito interior de Mariana passa ainda por aprender a amar a irmã, que ela inicialmente considera como uma usurpadora do seu lugar na família. A aceitação da irmã acaba por acontecer naturalmente e a resolução do problema dos ciúmes ocorre com o auxílio dos adultos, que exteriorizam o seu afecto por Mariana e que ao mesmo tempo a responsabilizam pelo cuidado da irmã mais nova, numa atitude de colaboração e confiança nela.



O subtema do processo de crescimento está presente nalgumas narrativas do corpus, com os mais diversos tópicos. Assim o tópico do desfazer das fantasias infantis, tidas como reais, está presente em «Davidim, aquele Natal» (Pereira, 1993), onde uma criança sabe através de outra, pela primeira vez, que não é o menino Jesus que traz os presentes no Natal, enfrentando o mundo dos adultos,

«- Sabes, não é nada o Menino Jesus que põe as prendas...

Davidim parou, de repente, fulminado, as mãos sob cobertores de musgo. Não se mexeu mais. Qualquer coisa estalou nele. (...) O coração de Davidim sentiu uma pancada, como se marras lhe batessem. Abriu sangue, partiu, desmoronou. Ficou a gemer, tremente, esmagado pelo golpe. Contorcia-se. Era a dor e o silêncio, dentro. (...)É. Davidim, subitamente, envelheceu um tanto depressa demais, que é quando uma ilusão acaba e parece que o mundo se esfria e se reduz, mais pequeno.»110-111

O tópico da construção da personalidade e os inúmeros conflitos psicológicos que daí surgem estão presentes na triologia de Vieira (1979;1980;1982). Nestas narrativas assistimos ao crescimento de Mariana e à construção da sua própria personalidade, na relação com a família, com os amigos, com os companheiros da escola, com o mundo social que a rodeia. No seu quotidiano, Mariana apercebe-se e toma posições sobre os mais variados problemas da sociedade actual, reflectindo sobre eles e formando as suas opiniões. Progressivamente, a protagonista toma consciência do mundo exterior, sentindo que o processo de crescimento não é de forma alguma pacífico ou indolor,

«Crescer é bom mas tem certos inconvenientes, para lá de não cabermos nos vestidos que ficaram do Verão passado: começamos a complicar as coisas, começamos a ter medo das palavras, começamos a pensar mais na reacção dos outros.» (Vieira, 1982:177)

De novo, também nesta faixa etária, encontramos a família como fonte de segurança e protecção, que auxilia a criança a enfrentar os seus conflitos e as descobertas dolorosas, à medida que crescem e que fazem a sua entrada no mundo dos adultos. No conto de Pereira (1993), referido anteriormente, é o pai de Davidim que procura explicar à criança o que se passa, na verdade, à volta dos presentes natalícios, tentando de alguma forma consolar e

minimizar a decepção, sofrida pelo filho; nas narrativas de Vieira (1979,1980,1982) é o pai ou a mãe, que procuram compreender e atenuar os conflitos interiores de Mariana, na sua relação com a irmã mais nova, com a sua amiga Rita e mesmo com os outros adultos.

Para a faixa etária dos 10 anos, há um número reduzido de narrativas que apresentam subtemas relacionados com os novos problemas da condição humana. De qualquer modo, entram em cena subtemas como a doença e a morte, os problemas característicos da adolescência, o amor e o sexo.

Nas narrativas do corpus, dentro dos subtemas da doença e morte surgem-nos os tópicos da doença de um familiar e da doença de um amigo e os tópicos da morte de um familiar e da morte de um amigo.

Assim, o protagonista apresenta diferentes graus de preocupações e sentimentos, consoante a personagem, que está doente ou que morre, é mais ou menos próxima do protagonista. Assim, a doença ou a morte surgem nas narrativas de Vieira (1980;1982) ou de Magalhães e Alçada (1992), como fazendo parte da vida, obrigando as personagens a reflectir sobre elas, mas sem lhes causar propriamente sofrimento, uma vez que as personagens, que adoecem ou que morrem, não estão muito ligadas afectivamente aos protagonistas. A doença e a morte são aqui apenas referidas e não descritas, procurando-se que a criança se aperceba apenas da sua existência.

Aliás, esta forma suave de abordar a doença e, sobretudo, a morte é defendida por Alçada (1999), porque, quando morre uma personagem num livro, a criança leitora só pode sentir sofrimento. Por isso, referindo-se às obras que escreve com Ana Maria Magalhães, Alçada (1999) afirma que, quando introduzem a morte nos seus livros, é apenas para tornar o problema e as questões, levantadas à sua volta, mais fortes e mais concretas para os leitores, dando justamente como exemplo a obra, presente no corpus e já referida anteriormente. Nesta

---

narrativa, aliás uma narrativa histórica, que se passa no século XIX, há uma personagem, que sofre de tuberculose (a doença da época) e que acaba por morrer. Contudo, a morte não é descrita (embora, a doença o seja, de forma suave), informam-se simplesmente os protagonistas que essa personagem já morreu.

No entanto, Escarpit (1999) pensa que a melhor forma de reflectir sobre a questão da doença e da morte é através da leitura de obras, que tratem estes problemas, colocando em cena a experiência- fictícia da criança- fictícia. Desta forma, a criança leitora pode partilhar as suas questões e as suas angústias, permitindo-lhe desdramatizar estes problemas. Parece-nos ser essa exactamente a função educativa das reflexões feitas pelas personagens sobre a morte, ou seja, levar o jovem leitor a tomar consciência dessa realidade, muitas vezes ainda, na verdade, desconhecida e não vivida directamente pelo leitor.

Por isso, parece-nos, outras narrativas introduzem os da tópicos doença de um familiar e da doença de um amigo e os tópicos da morte de um familiar e da morte de um amigo de uma forma um pouco mais dura, sobretudo porque afecta e causa grande preocupação e sofrimento nos protagonistas, uma vez que as vítimas são personagens afectivamente muito próximas. Neste caso, encontramos as narrativas de Vieira (1979) e de Figueiredo (1990). Na primeira, uma criança vê muito doente e em perigo de vida a sua irmã mais nova; na segunda, o avô, com quem vive habitualmente. Nestas narrativas, a doença não é descrita, apenas se fala sobre ela e as vítimas acabam por melhorar e sobreviver. Contudo, o sofrimento dos protagonistas é muito grande, não só pela proximidade afectiva, mas porque, de alguma forma são confrontados com a possibilidade e a inevitabilidade da morte.

O grau de dureza psicológica destes tópicos pode ainda ser maior, nas narrativas para esta faixa etária, como acontece na narrativa de Mota (1988). Nesta narrativa, aumenta o grau de proximidade afectiva entre o protagonista e a vítima (filho e pai) e, por isso mesmo, maior é o nível de sofrimento. A doença é descrita nas suas várias fases, desde o seu início até ao

fim, a par e passo com a crescente preocupação e sofrimento da criança. A criança convive ainda com o internamento hospitalar e com uma primeira ausência do pai, numa gradação de angústia que culmina com a morte do pai, a descrição do seu funeral e toda a explosão de sofrimento, por parte da criança.

Há ainda a assinalar uma outra forma de ver o subtema da morte, com o tópico da morte policial, presente numa narrativa do corpus (Magalhães, 1991). Tratando-se de uma narrativa, que pertence à narrativa policial, a morte é um dado consumado e é o ponto de partida para a investigação, levada a cabo pelas personagens. Contudo, toda a intriga se desenrola à volta da morte, dos seus mistérios e do fenómeno de espiritismo, narrando o medo e a angústia que estes problemas causam nos protagonistas. Parece-nos que nos surge aqui uma outra forma de encarar e de tratar a morte, que provoca nos protagonistas outro tipo de sentimentos, não deixando, porém, de ser um problema complexo.

Os problemas característicos da adolescência é também um subtema presente nas narrativas, para esta faixa etária. Na narrativa de Gonzalez e Pedreira (1989), afluam-se diversos tópicos, dentro deste subtema, como a solidão, a insatisfação interior, a dificuldade em comunicar com os adultos, com os mais novos e mesmo com pessoas da mesma idade, que origina o conflito de interesses entre as diferentes gerações. Todos estes problemas estão presentes na personagem André, um adolescente que se sente terrivelmente sozinho, porque sente que os amigos e as raparigas se juntam a ele por interesse, porque não consegue conviver com os irmãos mais novos, porque não consegue comunicar e entender-se com os pais, tudo isto provocando no seu íntimo uma enorme turbulência e uma confusão de sentimentos, que o tornam muito infeliz e amargurado com a vida.

Outros subtemas tratados nas narrativas, nesta faixa etária, são o amor e o sexo. Embora autores como Simon (1999) ou Escarpit (1999) apontem a entrada destas questões na literatura infanto-juvenil, para esta faixa etária, no corpus, estes tópicos são levemente

aflorados. Colomer (1998) assinala que é nesta faixa etária que a questão do amor infantil faz a sua entrada tímida na narrativa infanto-juvenil.

Aliás, Alçada (1999:41) defende uma abordagem da questão sexual mais relacionada com os sentimentos e com os afectos, aflorando situações que a criança já conhece e deixando o resto ao sabor da sua imaginação, afirmando mesmo que, nas obras que escreve com Ana Maria Magalhães, «Mas abstenho-nos de falar explicitamente em sexo.».

Dentro do subtema do amor, nas narrativas do corpus encontramos o tópico do amor entre homem e mulher. Assim, nas narrativas de Mota (1988), Gonzalez e Pedreira (1989), Figueiredo (1990) e Magalhães (1991) surgem-nos apenas referências a interesses mais intensos, a insinuações ou a olhares trocados, que ruborizam as personagens, aos primeiros amores, platónicos, envergonhados, sem contacto físico.

Na narrativa de Magalhães e Alçada (1992), aparecem-nos outras dimensões do amor. Associado a este amor estão referências ténues ao sexo, materializadas num beijo, num abraço ou na narração das cenas envolventes, que podem permitir, de facto, imaginar contactos mais íntimos.

Assim, nesta narrativa de Magalhães e Alçada (1992), descreve-se o imenso amor de Elias por Osvaldina e os diferentes sinais físicos, que o evidenciam, por parte do poeta; aflora-se o amor de Juca e Carrapiça e o desabrochar do amor de João Maurício por Osvaldina, deixando no ar a perspectiva de casamento; e assiste-se a uma grande atracção física, entre Ana e Joaquim Pedro, que se materializa num beijo.

Dentro do subtema do sexo, presente nestas narrativas, encontramos o tópico da descoberta do corpo. As personagens destas narrativas descobrem o seu corpo e o funcionamento do seu aparelho sexual. Na narrativa de Vieira (1980), narra-se o aparecimento à protagonista, pela primeira vez, da menstruação, descrevendo-se as sensações físicas e

emocionais, vividas pela protagonista e desmistificando-se, em diálogo com a mãe, alguns tabus, em redor do ciclo menstrual, vigentes na sociedade.

A introdução destas questões na literatura infanto-juvenil, embora por vezes de uma forma tímida, é muito importante para a criança e para o jovem, que pode de alguma forma identificar-se com as personagens e tentar resolver problemas semelhantes aos abordados nas narrativas. Porém, para esta faixa etária, não nos parece que possamos dizer, pela forma ténue como as questões são abordados, que assistimos à apresentação de um itinerário de leitura, onde se promove uma educação dos afectos e uma educação da sexualidade. A presença destes problemas no corpus é insuficientemente explorada, as grandes questões e dúvidas da criança e do jovem não são retratadas nas narrativas, afigurando-se as narrativas do corpus como inocentes e inofensivas.

Para a faixa etária dos 10 anos, os subtemas relacionados com os novos problemas sociais, com origem numa mudança e numa nova estruturação da família, fazem a sua entrada, pela primeira vez, num número reduzido de narrativas do corpus, uma vez que, como já assinalámos anteriormente, estes subtemas não estão presentes nas narrativas, destinadas à faixa etária dos 7 anos. Colomer (1998) constata, da mesma forma, que o problema das mudanças ocorridas na estrutura familiar só surge nas narrativas, destinadas aos leitores com mais de 10 anos. Podemos, deste modo, encontrar subtemas como o divórcio e as segundas famílias ou as novas famílias.

Para Alçada (1999), o divórcio não é uma questão tão difícil e tão delicada, como são as questões da morte e do sexo, uma vez que as separações, actualmente, são comuns e aceites com naturalidade, em diversos meios sociais. Todavia, parece-nos que não é a ilusória facilidade destes problemas, que contribui para o seu surgimento nesta faixa etária, mas sim a sua presença na sociedade coetânea e, sobretudo, a consciência dos autores de que, talvez

nesta idade, a criança já possa compreender melhor os problemas que afectam as estruturas familiares.

Nas narrativas do corpus, tal como já tinha sido constatado por Alçada (1999) para a literatura infanto-juvenil em geral, o divórcio surge tratado de duas formas diversas: ou se narra todo o processo do divórcio, vivido pela família ou apresenta-se o divórcio já consumado, vivendo os protagonistas numa outra estrutura familiar.

Assim, nas narrativas de Mota (1988) ou de Vieira (1982), surge-nos o tópico do processo de divórcio, relatando-se toda a sequência do divórcio e todos os sentimentos, experienciados pela criança, durante essa fase da sua vida. As causas do divórcio são também abordadas nas duas narrativas, sendo, no primeiro caso, fruto de um afastamento entre os pais, que culmina numa outra relação do pai, em simultâneo com o casamento; no segundo, as razões apontadas prendem-se com um afastamento dos pais, devido ao tipo de vida e à incomunicação, que caracterizam a sociedade actual. A angústia sentida perante uma situação nova na família e perante o sofrimento dos próprios pais, o medo do abandono por parte do pai, que sai de casa, a descoberta de uma outra forma de estar e conviver com a mãe, mas sobretudo com o pai, são duras experiências, atravessadas pelas personagens.

Na narrativa de Gonzalez e Pedreira (1989) surge-nos o tópico do divórcio consumado e os filhos vivem com a mãe. Porém, embora aparentemente o divórcio seja aceite pelos filhos, este facto não deixa de ser causador de sofrimento nas personagens. Neste caso, o sofrimento já não provém do facto de os pais se terem separado, mas sim da circunstância de estarem em desacordo, na forma de actuar, em relação aos filhos. Ora este desacordo provém, justamente, do divórcio, que originou, nos pais, atitudes diferentes e divergentes em relação aos filhos. Na narrativa narra-se a angústia e o sofrimento, causados nas personagens, devido aos conflitos entre os pais,

«A discussão não iria ficar por ali. (...) Sabia, por experiência própria, que sempre que havia algum problema a única coisa que os pais faziam era pôr as culpas um no outro: por um lado, a mãe achava que o pai não dava a devida assistência aos filhos e que os “comprava” com presentes despropositados e caros; por outro, o pai estava sempre a culpar a mãe de tudo o que lhes acontecia, uma vez que era ela quem vivia com eles. Tanto a Guida como os irmãos ficavam sempre muito angustiados com aquelas cenas e chegavam a sentir que era preferível os pais não estarem juntos.». 93

Assim, apesar do divórcio, não assistimos a uma suposta melhoria das relações familiares, quer entre os cônjuges quer entre o pai e os filhos, materializada nesta narrativa, entre o pai e o filho André. Deparamo-nos agora com outra dimensão do divórcio, que não encontramos nas narrativas de Mota (1988) ou de Vieira (1982), talvez porque o tópico seja o processo de divórcio e desta maneira a relação com os filhos, após a separação, apresenta-se ainda como uma redescoberta entre o pai e os filhos. No caso da narrativa de Gonzalez e Pedreira (1989), como o divórcio já está consumado, surge o problema da relação entre pai, que vive fora deste novo agregado familiar e filho. Deste modo, apresenta-se um pai ausente, incapaz de ouvir os apelos do filho, na tentativa de estabelecer a comunicação entre ambos, resolvendo todos os problemas através da oferta de prendas ou de dinheiro, não se apercebendo da angústia e da tristeza, que provoca no filho,

«E agora, de cada vez que tentava conversar com o pai sobre os seus problemas mais íntimos, ele ou não tinha tempo ou então não o tomava a sério, já para não falar das vezes em que, vendo-o preocupado e triste, em vez de procurar dialogar, tirava umas notas da carteira e rematava: “Toma lá e vai-te divertir com os teus amigos, para ver se te animas! Da próxima vez não te quero ver com essa cara.” (...) Já tentei falar disto ao meu pai, mas ele desvia a conversa e dá-me logo dinheiro para a mão só para não ter de ouvir as minhas ideias...Como se o problema fosse só o dinheiro!».83-102

Deparamo-nos, de facto, com algo inovador, parece-nos, na literatura infanto-juvenil, que é justamente a crítica à actuação dos pais, em relação aos filhos e sobretudo, numa sociedade patriarcal como a sociedade portuguesa, a crítica à actuação do pai em relação aos filhos. A figura do pai, como chefe de família incontestado e responsável, é completamente desmontada, surgindo-nos agora um pai, que por um lado abandona o lar e por outro abdica das suas funções educativas, sendo ausente e pouco responsável.



Decorrente do problema do divórcio, e dentro do subtema outras estruturas familiares, surge o tópico da segunda família, formada por um dos cônjuges, que a criança tem de enfrentar. Na narrativa de Mota (1988), a criança é confrontada com a nova mulher do pai, narrando-se o primeiro encontro entre eles e as primeiras impressões da criança.

Outro tópico abordado nestas narrativas, dentro do subtema outras estruturas familiares, é o tópico da nova família, fruto das mais diversas vicissitudes, que podem ocorrer durante a vida. Na narrativa de Figueiredo (1990), a criança, orfã de pai, vive numa outra estrutura familiar, composta pela mãe, o padrasto e o avô. Embora, na narrativa se passe uma imagem positiva desta nova célula familiar, onde a criança é protegida e acarinhada, também se passa a imagem de uma sociedade altamente conservadora, que bombardeia a criança com perguntas sobre a sua situação familiar, criticando-a mesmo, o que muito a incomoda,

«Que era aquilo? Mais um inquerito à sua situação familiar? Como se não bastassem já as perguntas sonsas da porteira: “A sua mamã sempre casou? É que não a vejo com aliança...”, da professora de Inglês: “Escreve aí as pessoas com quem vives...Mãe, Avô e padrasto? Os teus pais divorciaram-se?” e até da avó Julieta: “Será que a tua mãe vai querer mais filhos?”».18-19

Apesar do número de narrativas do corpus, que apresentam estas questões, relacionadas com os novos problemas familiares, ser reduzido, na literatura infanto-juvenil portuguesa, para a faixa etária dos 10 e dos 13 anos, já existe um número um pouco mais alargado de obras, que abordam os problemas do divórcio ou da estrutura familiar<sup>114</sup>. A proposta de um itinerário de leitura, que inclua obras onde estão presentes estes problemas, parece-nos muito importante. De facto, na sociedade actual, encontramos as mais diversas estruturas familiares, pelo que a criança pode identificar-se com a família apresentada na narrativa, tentando-se ao mesmo tempo ajudar psicologicamente a criança a ultrapassar o

<sup>114</sup> Apenas a título de exemplo, gostaríamos de citar algumas obras de Alexandre Honrado, *O maior dos mistérios*, de Alice Vieira, *Caderno de Agosto* ou de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, *Diário Cruzado de João e Joana*.

processo de divórcio dos pais ou a aceitar estas novas realidades. Desta forma, promove-se uma educação para a aceitação das novas famílias.

Para a faixa etária dos 10 anos, encontramos os mesmos subtemas que para a faixa etária dos 7 anos, embora o número de narrativas seja maior e dentro dos subtemas possam existir tópicos novos.

Dentro do subtema relacionado com a denúncia e a crítica à sociedade actual, o tópico da não discriminação entre raças está também presente nesta faixa etária. O apelo para a não discriminação entre raças está presente, de uma forma muito forte, em Magalhães e Alçada (1992), que através de uma narrativa histórica, narram os aspectos cruéis e desumanos da sociedade escravagista brasileira, do século XIX. Através desta narrativa, procura-se promover uma educação multirracial. Com o auxílio dos diálogos entre as personagens, faz-se a ponte entre uma sociedade escravagista do passado e os problemas de discriminação existentes em pleno final do século XX, alertando para estudos e explicações de carácter científico, a fim de que a criança possa entender a origem das diferentes raças,

«Agora repara que os racistas nem sequer têm motivo nenhum. Quando um homem persegue outro para o insultar e lhe bater só porque ele tem uma cor de pele diferente, é uma explosão de maldade. (...) Perto do ano 2000 e sobretudo depois de se terem feito tantos estudos científicos sempre com a mesma conclusão: ninguém é melhor nem mais inteligente por ser branco, preto ou amarelo. As qualidades são individuais e não colectivas.»190-191.

Todavia, as narrativas para a faixa etária dos 10 anos, não se centram apenas no problema da não discriminação entre raças diferentes. O itinerário educativo, que ressalta da leitura destas narrativas, aponta para uma educação multirracial, mas também para uma educação multicultural, uma educação para a tolerância entre diferentes povos e culturas. Desta forma, nalgumas narrativas do corpus, encontramos o tópico não discriminação entre povos diferentes e notamos a preocupação em promover um maior conhecimento do povo

cigano e em desmistificar as representações negativas, em redor deste povo, vigentes na nossa sociedade.

Assim, em Sousa (1995), através de um diálogo entre o grupo de amigos, transmitem-se informações sobre o modo de vida dos ciganos e a constituição da sua família. Tanto em Sousa (1995) como em Lopes-Cardoso (1993), se procura desmistificar as representações negativas, existentes na nossa sociedade, sobre o povo cigano, normalmente apelidado de “ladrão” e “porco”, tentando demonstrar através do diálogo ou das próprias acções deste povo, o quanto estas representações não correspondem à realidade e são fruto do preconceito.

Porém, o próprio desconhecimento, existente na sociedade sobre este povo e a sua cultura, origina a associação do mesmo a acções mais exóticas, por parte dos autores. Segundo Leite e Rodrigues (2000), quando a caracterização de determinado grupo é feita por um autor, exterior a esse mesmo grupo, pode transmitir-se sobre ele uma imagem estereotipada e descontextualizada, como nos parece ser o caso da narrativa de Sousa (1995). Nesta narrativa, o grupo de amigos, que observa os ciganos, fica muito desapontado, porque não os viu dançar ou brigar, agredindo-se com navalhas, deixando ao leitor a dúvida sobre a autenticidade de determinados usos e costumes deste povo.

A discriminação entre povos diferentes está também bem patente em Losa (1984). Através desta narrativa, denuncia-se as consequências trágicas da não aceitação do outro, que se traduz em perseguições, fugas e mesmo a morte<sup>115</sup>. Com o auxílio de dois povos imaginários, transmite-se à criança percursos de vida, marcados pela intolerância, propondo um itinerário de leitura onde se promove uma educação para a diversidade, que desta vez tem como ponto de partida uma narrativa, que apresenta o lado negativo destes problemas sociais.

---

<sup>115</sup> Segundo Riscado (2002), nesta narrativa de Losa (1984) travam-se os grandes combates, devido à impossibilidade da união dos opostos e reina a repulsa pelo diferente, a intolerância e a inveja, o sofrimento das minorias e a humilhação dos fracos.

---

O direito à diferença é outro tópico, presente na narrativa de Dacosta (1986), onde uma bruxa nasceu com um aspecto físico diferente do costume e, não bastando isso, não tinha nenhuma vontade de cumprir as tarefas maldosas das bruxas. Assim, esta bruxa, que desejava praticar o bem, não foi aceite entre os seus pares, acabando por fugir. Todavia, por ser uma bruxa, também não foi aceite fora do seu mundo, devido aos estereótipos e às representações negativas, que todos os seres tinham sobre as bruxas “As ideias preconcebidas! Estava estabelecido de uma vez para sempre que as bruxas eram maléficas.”

Deste modo, para continuar a viver e ser feliz onde desejava e como queria, a bruxa teve de se tornar invisível aos olhos dos outros seres. Esta narrativa alerta os leitores para o direito que todo o indivíduo tem de ser diferente, de ser como deseja, mostrando que, numa sociedade intolerante e estereotipada, este desejo muitas vezes não é possível de cumprir, levando a uma vida dupla e, por conseguinte, a uma certa invisibilidade.

Todavia, outras narrativas do corpus encaram o problema da não discriminação e da diversidade de uma forma positiva. O tópico comum entre três narrativas do corpus (Soares (1985), «O vampiro que bebia groselha»; Letria (1990), «Os gatos da Tecla»; e Lopes-Cardoso (1993)) é o apelo à aceitação da diferença, independentemente de raça, cultura ou religião. Nestas narrativas, animais de determinadas raças aceitam e criam, como filhos, animais de raças diferentes das suas ou outros seres (uma cabra cria um vampiro; uma cadela cria uma ninhada de gatos; um lobo cria uma raposa). A literatura infanto-juvenil contribui, assim, para a promoção de uma educação, onde se lança um novo olhar sobre o outro, sobre o que é diferente de nós, onde se apela ao amor ao próximo, utilizando uma estratégia de carácter positivo, que toca fundo na criança, que é o forte laço entre pais e filhos<sup>116</sup>.

---

<sup>116</sup> A preocupação em promover, através da literatura infanto-juvenil, uma educação multicultural, começa desde cedo, com os álbuns destinados às crianças, de que é exemplo a obra de Luísa Ducla Soares, *Os ovos misteriosos*.

Segundo Dearden (1995), os livros para crianças podem contribuir para formar um leitor multicultural, que se caracteriza por ser um leitor com possibilidade de ver o mundo sob diversas perspectivas, que é capaz de reconhecer e valorizar as diferenças, de ser sensível às riquezas da sua cultura e da cultura do outro, em suma, que aceita o outro. Os livros para crianças têm desta forma um papel de grande importância, uma vez que apresentam desde cedo às crianças essa visão do outro, acostumando-as a reconhecer e a posicionar-se no lugar alheio.

Aliás, Leite e Rodrigues (2000) introduzem mesmo o conceito de livros multiculturais, que são obras que revelam atenção na valorização e no respeito pela diversidade de culturas, apresentando algumas delas intenções claramente pedagógicas.

Outro tópico, que gostaríamos de salientar, é o tópico da discriminação entre géneros. Através destas narrativas, que partilham este tópico, transmitem-se valores e atitudes, que poderão formar eventualmente os leitores. Aliás, segundo Luengo González (1997), através dos contos ensinamos as crianças a comportar-se, a assumir os seus papéis como elementos masculinos ou femininos, oferecemos-lhes modelos. Por outro lado, ainda segundo esta autora, as personagens dos contos reflectem as relações de poder na sociedade e os âmbitos em que cada um, homem ou mulher, se devem mover.

Nalgumas narrativas, observamos que o tópico da discriminação entre géneros está presente na perpetuação dos diferentes papéis que a sociedade tradicionalmente atribui ao homem e à mulher. Na narrativa de Gonzalez e Pedreira (1989), encontramos uma típica família portuguesa, composta pelos pais e por dois filhos, um rapaz e uma rapariga. Desde o início da narrativa, é-nos apresentado sem qualquer crítica o papel do rapaz e o papel da rapariga, dentro de casa. O Pedro surge como um rapaz desarrumado, habituado a que as mulheres da casa tratem dele e das suas coisas, nomeadamente a irmã, que nos é apresentada

como sendo uma rapariga com imenso jeito para as arrumações, que ajuda exemplarmente a mãe nas tarefas domésticas,

«Em cima da hora a mãe traria a gelatina de morango, o gelado e, claro, o bolo de anos que a Anica ajudara a enfeitar com raspas de chocolate e fios de ovos. (...) Sentaram-se todos e almoçaram. Depois a Anica ajudou a mãe a arrumar a cozinha, enquanto o Pedro fazia companhia ao pai, que tomava café na sala.» 16-22

O tópico da discriminação entre géneros está patente nalgumas narrativas, tendo em atenção o tipo de actividades desenvolvidas pelos rapazes ou pelas raparigas. Talvez possamos afirmar que a narrativa de Sousa (1995) ilustra exemplarmente esta discriminação entre géneros. O grupo de amigos, protagonista desta narrativa, é constituído só por rapazes, que não querem no grupo raparigas. Estas surgem na narrativa apenas para os ajudar e este auxílio materializa-se única e simplesmente na confecção de bolos e bolachas, para as festas. As actividades dos rapazes do grupo estão relacionadas com o espaço exterior, com o ar livre, desenrolando-se no pinhal ou na praia. As raparigas, de um modo geral, não participam nestas actividades, estando-lhes algumas mesmo vedadas pelos pais.

Segundo Leal (1982), o espaço geográfico exterior, o mundo desconhecido, onde se procuram as aventuras, é um espaço que pertence aos rapazes, que aparecem mais entregues a si próprios, sendo portanto mais um traço da discriminação entre géneros. Simultaneamente, as raparigas são objecto de uma protecção especial, de um resguardo, sendo-lhes proibido este espaço exterior.

Noutras narrativas, nomeadamente em Magalhães (1991), o grupo de amigos é constituído por rapazes e raparigas, existindo, contudo, comportamentos diversos entre os dois géneros e entre as próprias raparigas. Nesta narrativa de Magalhães (1991), a Joana, embora alinhe nas mesmas aventuras dos rapazes, é-nos apresentada como sendo mais sensível e mais medrosa do que eles, preocupando-se os rapazes em protegê-la de alguma

forma; já a Xaninha surge como corajosa, destemida, com um comportamento semelhante ao dos rapazes, que até a admiram. Porém, apesar destas qualidades, a Xaninha apresenta defeitos execráveis, como a maldade, a perversidade, a deslealdade. A juntar a estes defeitos, a Xaninha é caracterizada fisicamente como sendo uma rapariga baixa, feia e gorda.

Um simples olhar sobre estas narrativas revela-nos que, ainda nalgumas delas, encontramos a discriminação entre géneros, nos moldes apresentados por Leal (1982), que afirma que é nos comportamentos que se encontram os traços verdadeiramente sexistas. Assim, as raparigas surgem-nos como inseguras e dependentes afectivamente em oposição à capacidade de decisão, de liderança e à autonomia dos rapazes. Quando as raparigas evidenciam comportamentos semelhantes aos dos rapazes, então são penalizadas no aspecto físico e/ou psicológico.

Ainda segundo Leal (1982), subjacente a algumas narrativas está então a convicção de que o comportamento dos rapazes representa a normalidade, da qual se afastam as raparigas, cujo comportamento é em tudo caracterizado pela inferioridade em relação aos rapazes. Não admira, pois, que as raparigas com comportamentos semelhantes aos dos rapazes sejam consideradas fora da norma.

O tópico da discriminação entre géneros revela-se também nas personagens adultas, não só em relação à sua profissão como em relação às atitudes perante as tarefas caseiras. De um modo geral, o homem tem a sua profissão tal como a mulher, mas as responsabilidades domésticas estão a cargo da mulher. Apesar de se apresentar à criança um modelo de mulher, que já tem uma profissão fora do âmbito doméstico, continuam a perpetuar-se outros modelos, nomeadamente os relacionados com a casa e o cuidado dos filhos, em que o homem se mantém ausente e indiferente a estas responsabilidades e a mulher continua a assegurar o seu funcionamento sozinha.

A narrativa onde melhor nos apercebemos desta dupla jornada da mulher, que a aceita passivamente, sem reclamar, é a de Alves (1989). Nesta narrativa, assistimos ao dia a dia de uma típica família portuguesa, onde a mulher assume sozinha as responsabilidades da casa e dos filhos. Assim, de manhã cedo, enquanto o marido e os filhos mais velhos se arranjam para sair de casa, a mãe arruma a loiça do jantar do dia anterior, faz o pequeno-almoço para toda a família, trata do filho mais pequeno, alerta os outros filhos para possíveis esquecimentos, pensa nas compras que irá fazer, no supermercado, na sua hora de almoço. Já no automóvel, a caminho do emprego, o pai ouve as notícias, mas a mãe continua a fazer recomendações aos filhos. Quando chegam à escola, frequentada pelo filho mais novo, é a mãe que o entrega à professora e que com ela troca breves palavras, pois tem de estar no seu próprio emprego a horas.

Para Turin (1995a), o estereótipo da mãe dona de casa é o esteio da discriminação entre géneros, na literatura infantil, uma vez que os livros infantis mostram às crianças que os homens não estão vocacionados para as questões domésticas. Estas imagens estereotipadas da mulher e do homem seriam, ainda segundo Turin (1995b), limitadoras para as raparigas e empobrecedoras para os rapazes, que estariam privados de modelos femininos mais actuais e enriquecedores. Aliás, para Silva *et al.* (1999), uma das deficiências das narrativas para crianças estaria, precisamente, na falta de visibilidade atribuída ao feminino. Por conseguinte, estas narrativas continuam a transmitir estereótipos de género, vigentes na nossa sociedade, propondo às crianças modelos que não contribuem para a promoção de uma educação para a igualdade entre géneros.

Outros aspectos da sociedade coetânea são criticados e denunciados nestas narrativas. Outro tópico presente nestas narrativas é o tópico da escola. A crítica à escola e ao sistema de ensino é feita pelos jovens, de diversas formas, através da narração realista dos problemas vividos ou através da paródia e do humor, em redor da instituição escolar. Na narrativa de



Vieira (1980), tal como na narrativa de Mota (1988), a primeira crítica que surge ao sistema de ensino é a contradição entre a gratuitidade do ensino, consagrada na legislação, e as enormes despesas que os pais suportam, no início do ano lectivo, com os livros e com todo o outro material escolar.

Na narrativa de Vieira (1980), a ênfase é colocada no tratamento que a escola dá aos denominados alunos problemáticos, muitas vezes originários de famílias marcadas pela miséria e pela exclusão social, nos grandes centros urbanos, que acabam por não se adaptar à realidade escolar, acabando por abandonar a escola, muitas vezes expulsos por mau comportamento.

Na narrativa de Mota (1988), deparamo-nos com a adaptação de crianças da aldeia a uma nova escola, maior e com outro funcionamento, num mundo diferente do seu meio rural. Também aqui assistimos ao abandono escolar, não por mau comportamento dos alunos, mas de novo pela pobreza, que impede a criança de frequentar a escola, porque isso implica despesas e porque o dinheiro que a criança ganha, com o seu trabalho, é uma ajuda na economia familiar. Assim, nestas duas narrativas, transmite-se a imagem de uma escola, que não é para todos, incapaz de resolver problemas que surgem no seu seio e de proporcionar a todas as faixas populacionais formação e educação, nomeadamente às mais desfavorecidas pelo sistema.

Da mesma forma, nas duas narrativas de Fonseca (1987, 1988), faz-se uma dura crítica à instituição escolar, utilizando a paródia e o humor. Assim, através de episódios excessivos e caricatos, critica-se a actuação dos professores, dos auxiliares, os métodos de ensino, as aulas, as actividades desportivas ou extracurriculares, dando a imagem de uma escola completamente desgovernada. Parece-nos então que, nas narrativas para esta faixa etária, a escola é vista de uma forma muito crítica, transmitindo-se sobre ela um conceito algo

negativo, que talvez advenha da imagem de uma escola massificadora, desligada do indivíduo, uma escola que não consegue ser uma escola inclusiva.

A crítica à sociedade actual tece-se ainda em redor de outros aspectos. De novo, tal como já acontece na faixa etária dos 7 anos, surge-nos o tópico do mundo do espectáculo, na narrativa de Soares (1985), «A sereia», visto que nos narra o percurso de ascensão e queda de uma estrela, num mundo dominado pelo dinheiro, pela inveja, pela exploração do homem pela sociedade.

Aliás, a exploração desapiedada do homem pela sociedade é o tópico focado no conto «A menina dos cabelos de ouro», da autora referida anteriormente, onde, em nome dos caprichos da sociedade e do bem do país, o rei explora e arruina a sua mulher, que tinha cabelos de ouro. Quando a menina ficou careca e deixou de ter utilidade, pois já não podia satisfazer os caprichos da sociedade com o seu ouro, foi abandonada por todos.

Este tópico aparece-nos ainda numa narrativa de Torrado (1992), em que assistimos ao primado da ciência sobre o homem. Nesta narrativa, em nome do avanço científico, uma família é aliciada de forma material, é perseguida, tudo em nome do progresso da ciência e por extensão da humanidade.

Novamente o tópico da exploração desapiedada do homem pela sociedade está presente na narrativa de Losa (1977), onde se lança um olhar sobre várias profissões e classes sociais, acompanhando o percurso de um quadro roubado. Assim, um pintor excêntrico pintou um quadro, que acaba por lhe ser roubado pela lavadeira, que não tem sensibilidade para se aperceber do valor daquela obra de arte. Arrependida, abandona-o e um mendigo troca-o por uma refeição. Um professor primário, inteligente e culto, mas pobre, compra o quadro com todas as suas economias, que é vendido pela sua mulher, burra e gananciosa, a um homem de negócios, que compra a obra de arte por meia dúzia de tostões, tendo a noção real do seu valor. Deste modo, surge-nos nesta narrativa um retrato crítico da sociedade actual, do seu

modo de vida, dos seus valores, imperando o poder do dinheiro, dos mais fortes sobre os mais fracos.

Para a faixa etária dos 10 anos surge-nos, de novo, as narrativas que apresentam como subtema o mundo rural. Contudo, podemos fazer uma distinção entre o mundo rural, pertencente ao passado e o mundo rural actual, localizado mesmo espacialmente em determinadas zonas do nosso país. Os olhares sobre o mundo do campo são, no entanto, diferentes, uma vez que este mundo pode ser considerado harmonioso e apresentar-se em oposição à cidade ou pode ser apresentado como um mundo, onde imperam as dificuldades e a miséria, empurrando as pessoas para o espaço urbano.

A narrativa de Gomes (1983a) apresenta-nos o tópico constituído por cenas e usos do mundo rural pertencentes ao passado, uma vez que o mundo rural é visto e sentido como um mundo perdido, desaparecido, que surge aos olhos do leitor com formas de vida tradicionais, ligadas a um tempo de outrora.

Na narrativa de Baptista (1984), também nos surge o mesmo tópico, sendo apresentado um mundo rural sentido como pertencente ao passado, onde se faz uma crítica mordaz a uma certa antiga burguesia rural.

Segundo Colomer (1992), nestas narrativas, que retratam desta maneira o mundo rural, podemos encontrar elementos da própria infância do autor, que mergulha na criança que já foi, sendo este um traço característico da reformulação do passado. Por outro lado, e ainda segundo Colomer (1992), esta evocação de um mundo rural, sentido como perdido no tempo, revela a vontade dos adultos partilharem, com os seus filhos, formas de vida tradicionais, das quais procedem.

Creemos também que esta partilha de vivências pode ainda promover uma maior aproximação e uma maior comunicação entre as diferentes gerações, sobretudo entre avós, que por vezes vivem no campo e netos já urbanos.

---

Justamente, o tópico da partilha de vivências entre o mundo rural e o mundo urbano, materializado na relação entre os avós rurais e os netos urbanos, podemos encontrá-lo na narrativa de Figueiredo (1990), em que uma criança da cidade vai passar as férias na casa dos avós, que vivem no campo, encontrando outra forma de vida e outra maneira de ocupar o seu tempo. Cecília vive em Lisboa e, inicialmente, quando chega à serra para passar as férias em casa dos avós, não se sente muito entusiasmada. Porém, ao longo dos dias vai encontrando outras actividades e outros divertimentos, vai fazendo novas amizades e, quando tem de regressar à cidade, promete voltar à serra e parte com saudades.

Da mesma forma, na narrativa de Meireles (1991), Mariana vive em Lisboa e passa férias numa vila, em casa da avó. A protagonista recorda como ficou aborrecida quando os pais lhe participaram que ia passar férias para casa da avó, que ela mal conhecia, porque raramente os ia visitar a Lisboa. De qualquer modo, Mariana também se lembra de como gostou logo da casa da avó, quando chegou e toda a intriga da narrativa se centra nas aventuras de Mariana, nas férias.

Na narrativa de Rocha (1991), o protagonista, que vive na cidade, é obrigado a acompanhar a mãe numa visita à família, que vive no campo. Tal como nas narrativas anteriores, a personagem reage mal à sua saída da cidade, mas com o auxílio dos primos e restante família acaba por se divertir, por arranjar outros passatempos e por regressar à cidade, com vontade de voltar nas férias ao campo.

Um outro tópico que podemos encontrar nestas narrativas é o tópico do mundo rural como local de abandono, em que se apresenta um mundo caracterizado pelas dificuldades, pelo abandono do sistema, pela miséria, o que origina a emigração das populações para a cidade. Na narrativa de Losa (1981), a paisagem do campo surge-nos como bela e harmoniosa, mas as condições de vida das populações são duras, sendo a emigração para a cidade motivada pela falta de emprego no mundo rural. Na obra de Mota (1988), o mundo

rural surge-nos como um mundo caracterizado pelo abandono, onde faltam as mais elementares condições, pelo isolamento das populações, pela dureza do trabalho no campo, pela falta de perspectivas no futuro. A pobreza das famílias faz com que a vida das crianças seja muito dura, entre os trabalhos no campo e a escola, que acabam por abandonar precocemente pela falta de meios, tentando melhorar de vida no mundo do trabalho. As expectativas de uma vida melhor levam à emigração para a cidade de famílias, ou das crianças apenas, que se vão juntar a parentes, que já vivem no mundo urbano.

Contudo, o mundo rural dos dias de hoje surge-nos também nalgumas narrativas, como um mundo, que não é caracterizado pela emigração, pelo desemprego, pelo abandono. Deparamo-nos nalgumas narrativas com o tópico do mundo rural como local aprazível, em que o campo nos surge como um mundo harmonioso, onde se vive confortavelmente, numa simbiose entre o progresso actual e as tradições, ligadas à ruralidade.

Em Pereira (1993), encontramos algumas narrativas, protagonizadas por uma criança, que vive com a sua família neste mundo rural, como por exemplo «Davidim toureiro», que nos narra as brincadeiras de uma criança com o seu cão, num campo de milho, junto ao rio, perto da sua casa. Do mesmo modo, em Sousa (1995), são narradas as formas de vida de um grupo de crianças, que vivem numa pequena vila, longe dos grandes centros. Nestas narrativas, encontramos um outro tipo de criança, mas também actual, uma vez que é a criança que vive nos meios mais pequenos do interior do nosso país, que vai à escola, que brinca no campo, que tem animais, que passa férias na aldeia, juntamente com a família e que acompanha os adultos em passatempos típicos do mundo rural, como a caça ou a pesca. Parece-nos, portanto, que a identificação entre a criança leitora e a criança protagonista será feita com facilidade.

Como afirma Colomer (1992), nestas narrativas assistimos à lógica do retorno ao mundo rural, que oferece agora uma vida melhor e se apresenta como uma alternativa à vida e

aos problemas da cidade, como acontece na narrativa de Baptista (1984), em que a vida urbana se apresenta sem sentido, sendo responsável pelo stresse dos habitantes citadinos, optando o protagonista por abandonar a cidade para se instalar e viver no campo, surgindo-nos assim o tópico do mundo rural como local de fuga.

Enfim, estas narrativas apresentam também o tópico da cidade como local de agressão, lançando-se um olhar sobre a cidade, que de um modo geral é vista de uma forma muito crítica, como um local de agressão contra os seus próprios habitantes, que muitas vezes se apresentam como pessoas exploradas e mesmo alienadas. Na narrativa de Vieira (1980), tal com em Losa (1981), deparamo-nos com uma imagem da cidade, em crescimento, onde se sucedem as urbanizações sem critérios e sem espaços verdes. Porém, na narrativa de Losa (1981), os protagonistas, como são provenientes do mundo rural, sofrem muito mais com a agressão que a vida urbana inflige aos seus habitantes. Nas duas narrativas apontadas, as personagens procuram ser intervenientes na vida do bairro e tentam de algum modo modificar e melhorar as suas condições de vida no mundo urbano.

A denúncia e a crítica à política actual é outro subtema presente nestas narrativas. Parece-nos que as narrativas consideradas apontam para dois rumos dentro dos aspectos da política – critica-se a actuação da classe política, mas contudo promove-se uma educação para a democracia.

O tópico da crítica aos governantes aparece nestas narrativas, surgindo nas mesmas uma classe política que toma atitudes incoerentes, ao sabor do momento e das pressões sofridas, vindas dos mais diversos sectores (Soares, (1985), «A sereia»; «O monstro»).

Outro conjunto de narrativas configura um itinerário educativo, promovendo uma educação dentro dos valores democráticos, presentes nas sociedades actuais. Assim, algumas narrativas apresentam o tópico da democracia. A narrativa de Vieira (1983), apesar de ser uma narrativa histórica, apresenta à criança a construção de uma nova etapa política e social

no país, de uma forma democrática, com a participação do povo. A ponte para o século XX e para os actuais valores democráticos é feita pelo desdobramento do olhar, que representa a voz de Lisboa, relembrando o mês de Abril e o seu significado na democracia portuguesa e pela explicação da palavra revolução (Pires, 2000a).

O tópico da democracia está também presente no conto de Andresen (1985), «A árvore», onde os habitantes de uma ilha vivem numa comunidade onde tudo se decide em conjunto, de acordo com a vontade da maioria da população,

«Até que ficou decidido a população reunir-se toda em conselho para examinar bem o problema e decidir o remédio que lhe devia dar. Discutiram durante muitos dias, e depois de todos terem falado chegou-se à triste conclusão de que era preciso cortar a árvore. Houve choros, lamentações, gemidos. (...) Mas não havia outro remédio e quasi todos acabaram por concordar com o corte.». 12-13

O tópico da união entre todos surge-nos numa narrativa de Torrado e Menéres (1989), através de uma metáfora, que ensina à criança que a união entre os que estão prestes a ser oprimidos (neste caso os números, numa folha) pode vencer o opressor (um borrão de tinta).

O tópico da liberdade de expressão está igualmente presente nestas narrativas, demonstrando como esta liberdade é temida pelos poderes estabelecidos e a perseguição, sofrida por aqueles, que se atrevem a lutar por ela. Na narrativa de Letria (1990), «O céu das coisas inventadas», o cronista do rei é perseguido e preso nas masmorras do castelo, por ordens do próprio rei, quando resolve escrever o que lhe apetece e não o que lhe mandam; em «O sonhador, Rita e o escritor», do autor mencionado anteriormente, um sonhador é considerado perigoso, na sociedade onde está inserido, porque a sua função “é sonhar e fazer com que os outros sonhem”, sendo por isso banido por e dessa mesma sociedade.

Tal como já tínhamos afirmado anteriormente, também para a faixa etária dos 10 anos, encontramos narrativas através das quais se promove uma educação ambiental, uma vez que apresentam o subtema das preocupações de carácter ecológico, que afligem a sociedade

---

actual. Assim, de novo, um conjunto de narrativas tem como tópico a defesa dos animais no seu habitat, como acontece, por exemplo, na narrativa de Rocha (1991), onde uma criança partilha com outra os seus conhecimentos sobre a vida das cegonhas. Da mesma forma, nas narrativas de Menéres (1981), «Primeira espreitadela do ouriço-cacheiro...» e «Segunda espreitadela do ouriço-cacheiro...», se veiculam informações sobre a vida e o habitat dos ouriços-cacheiros<sup>117</sup>.

Outro tópico presente nestas narrativas é o tópico da defesa dos espaços verdes. Numa narrativa de Losa (1976), uma criança luta e consegue impedir o abate de uma árvore, na sua rua, que ia ser substituída por um edifício; já numa narrativa de Menéres e Correia (1985), alerta-se para as consequências de um derrame de combustível, num prado verde, dando à criança noções das implicações num ecossistema, quando acontece um desastre ecológico. A narrativa de Sousa (1995) chama a atenção para a defesa, manutenção e conservação de um pinhal. De algum modo, também a narrativa de Andresen (1985), «A árvore», mostra o respeito com que outros povos tratam as árvores e os espaços verdes.

O tópico da poluição sonora está presente numa narrativa de Alves (1989), onde se descreve o ambiente ensurdecedor da vida actual, quer doméstica (através de todo o tipo de ruídos, que podem existir em casa) quer urbana (com todos os ruídos que caracterizam uma grande cidade).

Na verdade, para a faixa etária dos 10 anos, notamos também nas narrativas do corpus a preocupação em transmitir para a criança leitora determinados valores, vigentes na

---

<sup>117</sup> Na verdade, cremos que hoje em dia há uma determinada corrente de narrativas que apresenta à criança os animais inseridos no seu habitat natural e de acordo com a sua realidade ecológica, transmitindo-se conhecimentos sobre estes mesmos animais e promovendo-se valores ambientais. Neste sentido, Mateos Jiménez (1996) defende não só a criação de novos contos, onde se apresenta o animal, com uma visão positiva, inserido na sua realidade natural, mas vai mais longe, preconizando a alteração de fábulas e de contos populares, no que respeita à visão que se transmite dos animais, de modo a torná-la mais de acordo com a realidade ecológica.



sociedade, dos quais salientamos os valores de carácter social e humano, os valores democráticos e os valores ecológicos.

Tal como acontecia para a faixa etária dos 7 anos, também para os 10 anos, nos surge nas narrativas do corpus o tema da viagem, com os seus mais diversos subtemas.

Assim, dentro do subtema da viagem para descobrir o mundo, para esta faixa etária dos 10 anos, não encontramos nas narrativas nenhum dos tópicos apontados para a faixa etária dos 7 anos. Para a faixa etária dos 10 anos, surge-nos sim um outro tópico que é o tópico de viajar para o mundo do sonho.

Deste modo, a viagem surge-nos como uma fuga à rotina do quotidiano, afigurando-se como uma oportunidade de descanso ou como uma possibilidade para momentos de evasão. O regresso dessa viagem representa um voltar à realidade, da qual se fugiu, mas o espírito apresenta-se leve e liberto, para enfrentar de novo as tarefas rotineiras.

No conto de Letria (1990), «O pássaro azul dos sonhos», uma ave vem buscar um escritor cansado, para o levar para “o país dos sonhos tranquilos”; já na narrativa «História com labirinto e sonho», do mesmo autor, um escritor fatigado e sem inspiração, deixa-se levar numa viagem até à Grécia Antiga, donde regressa cheio de inspiração para a escrita.

No conto de Soares (1985), «Uma aventura no tempo», uma criança, morta de tédio, no último dia de férias, encontra casualmente uma máquina do tempo e nela faz uma viagem ao futuro e ao passado, vivendo uma enorme e perturbante aventura. A viagem surge assim como uma oportunidade para a evasão e para a fantasia, sobretudo numa sociedade que abandona as crianças a si próprias, durante longos períodos de tempo.

O subtema da viagem para descobrir a vida também se encontra nestas narrativas, nomeadamente com o tópico de viajar para mudar de vida. A viagem para se mudar de vida pode ser motivada pelas dificuldades da vida e pela demanda de melhores oportunidades. Este

é o motivo, que leva as personagens de dois contos de Dacosta (1993), a encetarem uma viagem. Na narrativa «De vilão a rei mandão», um homem pobre decide viajar até à corte, para tentar melhorar a sua vida, através de um possível casamento com a filha do rei; já em «Santideus, santitates, tiras-e-viras, sarapitates...», um forasteiro tenta melhorar de vida, ao empregar-se em casa de um rico lavrador.

Noutras narrativas surge-nos o tópico de viajar para realizar o sonho de uma vida. Este desejo de concretizar o sonho leva as personagens a abandonar fisicamente o lugar onde vivem, na tentativa de alcançar esse propósito. Num conto de Correia (1980), a viagem é real, física e torna possível a concretização do grande sonho de uma criança. Assim, o Pedro, que tinha uma verdadeira paixão por comboios, consegue entrar clandestinamente dentro de uma locomotiva e durante a viagem tornar-se maquinista, realizando deste modo o sonho que perseguia.

Numa narrativa de Dacosta (1986), uma bruxa, que desejava praticar o bem, abandona o local onde vive e viaja até uma floresta, onde consegue, por fim, realizar o seu sonho.

O subtema da viagem para atingir a maturidade está igualmente presente nestas narrativas. No final destes percursos, os protagonistas estão mais aptos a encarar o mundo e os outros, de uma forma mais compreensiva e tolerante. Assim, podemos encontrar nalgumas narrativas o tópico de viajar para entrar noutra etapa da vida.

A viagem emocional até entrar noutra etapa da vida e atingir a maturidade está bem evidente em Monteiro (1991). Nesta narrativa, três crianças fazem uma viagem física pelos apartamentos do seu próprio prédio, onde encontram os locais mais inesperados como uma escola, uma praia, um jardim, uma floresta. À medida que vão descobrindo estes novos lugares, vão abandonando a vida real e mergulhando cada vez mais, egoisticamente, nestes mundos fantásticos. O caminho para a maturidade surge com a ajuda dos adultos (o vizinho Luís e a mãe), que fazem regressar as crianças à realidade. Sobretudo Margarida, apresenta-se

pronta para se relacionar com os outros (por isso, vai conhecer o seu vizinho Gustavo) e para enfrentar o mundo, acabando por compreender a afirmação da mãe,

«E, seja o que for que vires, não te decepciones; lembra-te sempre que as coisas reais são ainda mais extraordinárias que as coisas inventadas.»<sup>72</sup>

Assim, nesta viagem, as crianças deixaram o mundo fantástico da infância, dominado por uma fase narcísica (Bettelheim, 1987) e egocêntrica, para atingirem a fase em que o eu se descobre na sua relação com os outros e em que partem para a descoberta de novos mundos, diferentes dos que as rodeiam habitualmente.

Mais uma vez, o problema da passagem do tempo no percurso para entrar noutra etapa da vida nos aparece nestas narrativas. Este problema surge-nos numa narrativa de Soares (1992), onde uma criança tem pressa em crescer, para se tornar autónoma e ser dona do próprio destino. Para acelerar o processo de crescimento, o protagonista toma uma poção que o envelhece progressiva mas rapidamente, fazendo este uma viagem dolorosa pela vida. Através desta viagem pela vida, a personagem apercebe-se de todas as dificuldades a enfrentar, sobretudo quando não se está preparado para ultrapassar os obstáculos, desejando, por fim, voltar a ser criança e tomando consciência de que tudo tem o tempo certo para acontecer.

Na narrativa de Andrade (1976), deparamo-nos com o percurso de três irmãos, para atingir a maturidade, simbolizada neste caso por uma égua branca, que todos ambicionam, mas que o pai só entregará a quem a merecer. Curiosamente, nesta narrativa, os três filhos mostraram não ser merecedores da égua e, por isso, nenhum ficou com o animal, o que talvez possa significar que ainda não estavam preparados para outra etapa da vida.

Todavia, pode surgir a situação inversa no percurso que é viajar para entrar noutra etapa da vida. Em determinados momentos, viaja-se para regressar à casa paterna (Dinis, 1985), à casa de origem, donde, só após uma libertação, a personagem está apta para entrar

---

noutra etapa da vida. Este regresso, que pode ser físico ou apenas emocional, nem sempre se apresenta como um regresso fácil e alegre, uma vez que, muitas vezes, nesta busca das raízes, as personagens são confrontadas com espaços e com objectos que lhes recordam momentos tristes e dolorosos, que julgavam calados no fundo do seu eu.

O conto de Letria (1990), «Viagem com fada e bolos de canela», narra-nos uma viagem emocional ao mundo da infância, debatendo-se a personagem entre o não querer entrar no sótão (lugar onde se guardam as recordações mais dolorosas) e o ter que entrar nesse mesmo sótão, numa luta interior ainda maior entre o tempo da infância, que já não lhe pertence e teima em prendê-lo e a sua vontade em partir para o presente, o seu tempo actual, podendo enfim libertar-se.

Noutras narrativas encontramos o tópico de viajar para encarar a vida de outro modo. A viagem física, que origina o encarar da vida de modo diferente, está presente em Castrim (1992). Nesta narrativa, um grupo de amigos e conhecidos, constituído por adultos e jovens, resolve, num Domingo, fazer uma viagem de Lisboa a Fátima. Ao longo desta viagem física, cada personagem revela a sua personalidade, evidenciando-se as incompatibilidades entre eles. Todavia, após a viagem, algumas personagens tinham aprendido a compreender outras e tinham-se tornado mais tolerantes para com os outros, encarando a vida de uma outra forma:

Algumas narrativas partilham o tópico de viajar pelas etapas da vida. Este tópico está presente na narrativa de Baptista (1985), onde os dias de cada estação do ano aprendem quotidianamente quais as suas funções, descobrindo, simultaneamente, a amizade e o amor. Os dias chegam muito novos à casa das estações do ano, aprendem a sua profissão, fazem amizades com os outros elementos da natureza, descobrem o amor e, por fim, casam. Através desta metáfora dos dias das estações do ano evidencia-se a viagem, que é a descoberta da vida, desde a infância até à idade adulta.

Da mesma forma, na narrativa de Cláudio (1984), se narra a viagem pela vida fora, desde a juventude até à velhice, de dois gatos.

Para a faixa etária dos 10 anos, surgem-nos de novo narrativas, cujos tópicos apontam para uma educação moral da criança, uma vez que promovem valores humanos e sociais, considerados universais. Deparamo-nos, deste modo, com a exortação de valores como a solidariedade, o amor filial ou o trabalho.

No conto de Dacosta (1993), «A felicidade não é o que temos, é o que somos», surge-nos o tópico da solidariedade, colocando em cena uma mulher paupérrima, mas daimosa, que ainda consegue repartir o pouco que tem pelos outros.

O tópico do amor filial encontramos-lo no conto de Andresen (1985), «O espelho ou o retrato vivo», onde a mãe esconde da sua filha um espelho, para que ela não se torne vaidosa. Através deste conto, condena-se também defeitos como a vaidade, o orgulho e a futilidade. Ora, justamente, o grande exemplo de amor filial está no facto de a mãe tentar que a sua filha não adquira estes defeitos, mostrando à sua filha outras funções do espelho.

No conto de Soares (1985), «O reino dos mandriões», aparece-nos o tópico da exortação do trabalho, mostrando-se à criança as desastrosas consequências da preguiça. Assim, neste reino dos mandriões, chegou-se a tal ponto de preguiça, que os adultos concluíram que o que dava menos trabalho era deixarem-se todos morrer, mas claro da forma mais cómoda. Todavia, as crianças do reino dos mandriões discordaram dos adultos e, com trabalho, construíram um país novo.

### 2.3 - 13 ANOS - Temas

Nalgumas narrativas para os 13 anos, encontramos também o tema da focalização em conflitos psicológicos da personagem, designadamente o subtema do processo de crescimento, com os mais diversos tópicos.

Assim, na narrativa de Mota (1990), deparamo-nos com o tópico da conquista da autonomia pessoal. Nesta narrativa surgem-nos as várias fases do crescimento interior da protagonista e os conflitos psicológicos, que esse mesmo crescimento implica. A primeira grande experiência de mudança na vida da protagonista dá-se aquando da morte da mãe, simbolizada pelo corte das tranças,

«Dias depois do funeral fui à cabeleireira e pedi-lhe que me cortasse as tranças. Com o cabelo muito curto fiquei a parecer mais velha.»<sup>25</sup>

A partir daqui, Marta terá de decidir, num primeiro momento, que rumo dar à sua vida e, sozinha, toma as suas decisões e convive com as dúvidas interiores daí decorrentes. Após abandonar a escola e enfrentar o primeiro emprego, surge um segundo momento no processo de crescimento de Marta. Este segundo momento é simbolizado por uma conversa entre Marta e a tia Zulmira, sobre o passado da tia e da mãe. Embora Marta fizesse há muito tempo perguntas sobre o passado, nunca obtinha resposta e, no dia em que tudo foi revelado, a protagonista sente que entrou noutra fase da sua vida “E senti que nessa tarde tinha crescido imenso.”, que lhe permite um novo passo na construção da sua autonomia pessoal, simbolizado na decisão de ir aprender um ofício e fazer dele a sua profissão.

A narrativa de Soares (1994) partilha igualmente do tópico da conquista da autonomia pessoal. Esta narrativa revela-nos o crescimento interior de Sofia, uma jovem adolescente, em interacção com a família e com o meio que a rodeia. Os grandes conflitos interiores da

protagonista estão relacionados com a conquista da sua autonomia e a consequente emancipação do poder familiar. Porém, a busca da autonomia é feita entre o enorme desejo de ser independente e a constatação de que ainda depende irremediavelmente dos adultos, o que gera os mais diversos conflitos, não só com os pais, mas com ela própria.

Do mesmo modo, na narrativa de Correia (1991), a protagonista narra, à posteriori, os conflitos interiores, os interesses, as paixões, os anseios que caracterizam a adolescência e a concretização da autonomia pessoal e da emancipação da família e das obrigações, ligadas à infância, num desejo intenso mas ilusório de que chegue a completa independência,

«Ficávamos sentados ao sol a sentir uma espécie de um nervoso cá no fundo, uma pressa doida de chegar ao lado de lá, onde as coisas haviam de ser como nós queríamos que fossem. E, ao mesmo tempo, sentíamos também um bocado de medo, porque nenhum de nós tinha a mais pequena ideia de como é que se faz para as coisas serem como nós queremos que elas sejam. (...) Fechávamos os olhos com muita força e imaginávamos a nossa vida inteira, que estava quase, quase a chegar.»<sup>25-26</sup>

Outro tópico presente nestas narrativas é o tópico da construção da própria identidade. Na narrativa de Vieira (1990), deparamo-nos com uma jovem, votada a um insuportável abandono afectivo por parte dos pais, que desde sempre procura entender as razões deste desamparo numa tentativa simultânea de perceber quem é realmente. Não é com certeza por acaso que esta narrativa começa com um desabafo da protagonista, sobre a sua identidade “Trocaram-me de mãe no hospital.”

À medida que o tempo vai passando, Marta vai crescendo interiormente e vai descobrindo os mistérios que rodeiam a sua família, num conflito interior intenso à volta do porquê do desamor e do desprezo a que é votada, construindo, progressivamente, a sua identidade. Aliás esta construção da identidade da protagonista só está completa, quando todos os enigmas familiares são desvendados, pois como afirma Gomes (2000), por identidade entende-se uma personalidade própria, onde a protagonista tem um nome próprio, uma filiação, a noção de pertencer a um espaço físico e afectivo, o domínio do código comum

aos que partilham esse espaço, através do qual consegue comunicar e organizar o real, até esse momento caótico.

Nesta faixa etária dos 13 anos, a família pode ainda surgir como fonte de segurança e protecção, mas em moldes diferentes do que acontecia para as faixas etárias dos 7 ou dos 10 anos. Os protagonistas, de um modo geral, resolvem sozinhos os seus conflitos interiores e, mais do que isso, querem resolvê-los sozinhos. Por isso, a família actua apenas em último caso, será um último reduto a procurar.

Assim, na narrativa de Mota (1990), a protagonista resolve os seus conflitos, toma as suas decisões sozinha e limita-se a comunicá-las à família, sem abdicar uma única linha da sua vontade. Parece-nos ser este o comportamento mais coerente dos protagonistas, uma vez que fazem a sua caminhada em direcção a uma autonomia pessoal cada vez maior, à medida que aumentam as suas capacidades de reflexão sobre o mundo e de confiança em si próprios, para a resolução dos seus problemas e gestão da sua vida.

Os novos problemas da condição humana encontram-se presentes nalgumas narrativas para os 13 anos, sendo alguns comuns aos 10 anos e outros aparecendo como novos, já que não tinham sido abordados noutras faixas etárias. A doença e a morte continuam a ser subtemas presentes nestas narrativas, embora associados a eles esteja o subtema da velhice.

Ora mais uma vez, parece-nos que os tópicos da doença de um familiar, doença de um amigo, morte de um familiar e morte de um amigo estão presentes nestas narrativas. Nesta faixa etária, o tópico da morte de um familiar é abordado com uma menor profundidade, do que para a faixa etária dos 10 anos, uma vez que o tópico da morte de um familiar é encarado mais como um facto que vai alterar de modo irreversível a vida das personagens.

Assim, surge-nos o tópico da doença de um amigo e da morte de um amigo na narrativa de Soares (1994), uma vez que a protagonista toma contacto com a doença e a morte



---

através dos amigos e através da sociedade que a rodeia, o que permite que tenha um discurso informativo e reflexivo sobre estes problemas.

O tópico da droga aparece associado ao tópico da doença de um amigo e da morte de um amigo na narrativa de Soares (1994). A protagonista começa a aperceber-se de todos os problemas de marginalidade, que estão associados ao mundo da droga, através de colegas de escola ou de outras pessoas que a rodeiam, no dia a dia, e que estão inseridos neste meio. Porém, o contacto com o problema da droga, como sendo uma doença, começa quando um colega de escola é internado numa clínica de recuperação de toxicodependentes. A partir daqui, narra-se o percurso deste adolescente, desde a sua tentativa de recuperação até ao insucesso da mesma, terminando com o seu suicídio. Paralelamente, podemos acompanhar os sentimentos da protagonista e dos seus amigos ao longo deste percurso do colega, tentando entender de alguma forma os meandros deste meio.

Esta narrativa procura de alguma forma alertar os leitores para um mundo, tão proibido e tão temido pela família, mas que pode despertar a curiosidade dos jovens. Porém, sendo um tópico abordado apenas numa narrativa do corpus, nesta perspectiva da doença e da morte, tão próxima do ser humano, pode levar-nos à constatação de que poderá ser um tópico de difícil aproximação pelos escritores; noutra perspectiva, poderemos pensar que talvez estejamos ainda perante uma questão tabu, para a literatura infanto-juvenil, que poderá tentar exercer alguma protecção sobre os jovens, não se debruçando sobre questões mais problemáticas<sup>118</sup>. Assim, afigura-se-nos que se pretende sobretudo proporcionar ao leitor alguma informação e formação nestas áreas, tão presentes na nossa sociedade, mas na qual

---

<sup>118</sup> Apesar da questão da droga não ter presença comum nas narrativas do corpus, gostaríamos de salientar duas obras onde o tema é abordado de forma séria, embora as mesmas se destinem a faixas etárias diversas – são elas as obras de Graça Gonçalves, *Tchim, a droga e o Benjamim* e de Alexandre Honrado, *A minha vida não é nada disto*.

---

não existirá, porventura, uma política educativa que permita que todos os jovens tenham formação nas mesmas<sup>119</sup>.

Noutras narrativas surge-nos o tópico da morte de um familiar, como na narrativa de Mota (1990), em que a protagonista sofre a perda da mãe. Porém, a morte da mãe é, nesta narrativa, apenas brevemente aludida, sendo encarada sobretudo como um facto que vai atingir profundamente a vida da protagonista. Por conseguinte, nesta narrativa não assistimos a uma narração minuciosa da morte da mãe, nem dos sentimentos que este facto provoca na protagonista.

Na narrativa de Vieira (1990), surge-nos igualmente o tópico da morte de um familiar. A protagonista desta narrativa não vive a morte da irmã, mas irá sofrer terrivelmente com o efeito devastador que ela provoca na sua família. A mãe (e o pai) de Marta não se conformaram com a morte da filha mais velha e vivem obcecados pela sua imagem, votando Marta a uma duríssima orfandade afectiva. Neste caso, tal como na narrativa citada anteriormente, a morte é apenas um facto, mas acaba por afectar verdadeiramente a vida da protagonista.

Um subtema que aparece unicamente nas narrativas para a faixa etária dos 13 anos é a velhice. Este é um problema que está presente na nossa sociedade e que afecta muitas vezes directamente o jovem leitor. Nas narrativas do corpus, o subtema da velhice é abordado em contextos diferentes e, por isso mesmo, também de maneira diversa. Na narrativa de Vieira

---

<sup>119</sup> Notamos uma grande preocupação nesta narrativa em informar o leitor, através da protagonista, acerca das doenças ligadas ao mundo da droga, do sexo e da adolescência como a sida, a hepatite B ou a anorexia. Gostaríamos de salientar que encontramos nesta narrativa inúmeras informações sobre as mais variadas questões, desde os números de telefone de emergência, relacionados com a criança, com a droga, com a sida, com o suicídio e com a gravidez (p.13,14) até informações precisas relacionadas com doenças sexualmente transmissíveis, com métodos contraceptivos ou com a determinação de atrasos no ciclo menstrual (p. 62,67). De notar ainda, que algumas ilustrações mostram, por exemplo, como a mulher deve colocar um tampão (p.62) ou qual o aspecto de um preservativo (p.66). Podemos ainda afirmar que a vontade de fazer chegar ao leitor determinadas informações está patente na citação das fontes, donde se retiraram alguns dados, presentes na obra (p.66), podendo os jovens pesquisar mais se procurarem essas fontes.

(1988a), o cenário narrativo é um lar de idosos, onde cada pessoa vive o seu cotidiano. Porém, para o jovem leitor é narrada a vida passada de cada protagonista, os seus sonhos, as suas mágoas, os seus medos, talvez numa tentativa de os sensibilizar para o longo, complexo e rico percurso de vida de uma pessoa velha. Por outro lado, parece-nos que esta narrativa alerta o jovem leitor não só para o problema humano da velhice e do abandono a que os velhos são votados, na sociedade coetânea, mas também para o problema humano e social dos lares de idosos, um mundo artificial, depósito de velhos para morrerem,

«Mas apesar dos muitos sobrinhos e primos, todos eles condes, duques ou marqueses, a verdade é que eles raramente lá iam vê-la. (...) Nunca fora capaz de conversar com velhos. Faziam-lhe impressão. Impressão ou medo. Medo de um dia ser ele a estar ali nas mesmas condições, e com outros, como ele agora, olhando-o sem saberem o que dizer, sentados à beira da sua cama. (...) A Casa da Chaminé era assim um muro que separava dois mundos. Às vezes ela tentava que não fosse assim, tentava encontrar uma qualquer brecha nesse muro, mas os resultados não eram brilhantes. Quem vinha para ali, era para ficar ali. O resto pertencia a outra história que, por qualquer razão, ninguém queria recordar.» 61-63-84.

Na narrativa de Mota (1995), a velhice é abordada de outra forma, ainda mais próxima porventura das vivências familiares dos jovens leitores. Nesta narrativa, narra-se o quotidiano de uma família, igual a tantas outras, que de repente tem a seu cargo e à sua responsabilidade um idoso. O problema gira em torno de como tratar e onde alojar o idoso, que já não pode estar sozinho na sua casa, que não tem o seu espaço em casa da filha (porque a casa é pequena e porque o velho não se sente bem nela) e que, por fim, se resigna, tal como a filha, e vai viver para um lar de idosos. O protagonista da narrativa assiste e convive diariamente com este problema em volta do destino do seu avô, apercebendo-se de como a velhice pode ser cruel, mesmo quando a família age com a melhor das intenções. De novo, nesta narrativa se alerta o leitor para o abandono a que os velhos são votados na nossa sociedade e para a situação artificial, que se vive num lar de idosos.

Parece-nos que estas duas narrativas, que abordam este problema da condição humana, novo também ele na literatura infanto-juvenil (Colomer, 1998), podem contribuir para a

formação dos leitores, porventura numa tentativa de promover a formação nos mais jovens de uma consciência humana e social em redor destes problemas da sociedade contemporânea, caracterizada pelo egoísmo, pela falta de tempo para o outro, pelo abandono daqueles que deixaram de ser, aparentemente, válidos.

Os problemas característicos da adolescência é um subtema presente na narrativa de Soares (1994), onde se afluam diversos tópicos, dentro deste subtema, como a insatisfação interior ou a dificuldade em comunicar com os adultos, uma vez que a protagonista, apesar de chegar à conclusão de que gosta dos pais e de que até tem uns pais acessíveis, está em permanente desacordo com as regras impostas por eles, com as opiniões emitidas por eles, com os programas e passeios propostos por eles, numa clara alusão à insatisfação típica da adolescência, à necessidade de conquista de autonomia e de emancipação da família.

Os subtemas do amor e do sexo não estão presentes nas narrativas para a faixa etária dos 13 anos de uma forma mais evidente e mais abundante do que acontecia para a faixa etária dos 10 anos. As referências a estas questões continuam a ser escassas e muitíssimo breves. Apesar disso, nestas narrativas surge-nos o tópico do amor entre homem e mulher.

Na narrativa de Mota (1995), narra-se, de passagem, o primeiro beijo e as sensações físicas, sentidas pelo protagonista; também, de passagem, faz-se referência às relações sexuais, entre os pais do protagonista, das quais este se apercebe, quando passa no corredor, em frente do quarto dos progenitores.

Na narrativa de Soares (1994) são também escassas as referências ao primeiro amor e aos sentimentos, despertados na protagonista, como igualmente são reduzidas e dispersas as referências ao sexo (pela primeira vez, faz-se uma alusão velada à homossexualidade masculina) e à gravidez, surgidas em contextos de diálogos e comentários, onde abundam as dúvidas dos jovens, nem todas esclarecidas na narrativa.

A descoberta do corpo pelo adolescente é outro tópico mencionado nalgumas narrativas, mas de novo de uma forma breve e apressada. Na narrativa de Soares (1994), narra-se a primeira ida ao ginecologista e os medos sentidos pela protagonista; nesta mesma narrativa, já mencionada, e na narrativa de Mota (1990) narra-se o fascínio sentido pelas protagonistas, quando diante do espelho, descobrem as mudanças progressivas sofridas pelo seu corpo, sentindo-se já mulheres.

De facto, nestas narrativas, a importância dada às questões do amor e do sexo é nula, uma vez que são feitas apenas brevíssimas alusões, como se estas questões não constituíssem preocupações centrais dos jovens adolescentes. Cremos que podemos afirmar que, apesar destas narrativas se destinarem aos leitores com mais de 13 anos, continuamos a notar uma grande dificuldade em quebrar, na nossa sociedade, questões tabu, como o são o amor e o sexo na literatura infanto-juvenil, que neste campo se mantém artificial e asséptica, muito pouco de acordo com a sociedade actual, onde estas questões são omnipresentes.

Aliás, Blockeel (2001), referindo-se a obras de literatura juvenil portuguesas, afirma mesmo que, sobre as questões sexuais, os autores continuam a não escrever abertamente, o que não sucede para outro tipo de problemas.

No entanto, para Lage Fernández (1999b), a presença de questões ligadas à sexualidade nos livros infanto-juvenis revela-se de extrema importância, na medida em que permitem aos jovens leitores esclarecer dúvidas e procurar respostas que os adultos não lhes oferecem bem como identificar-se com os problemas abordados e saberem que são comuns a todos os jovens.

Por outro lado, a presença destas questões nas narrativas proporciona aos jovens leitores um melhor conhecimento do sexo oposto e a libertação da sua fantasia erótica, necessária para o seu desenvolvimento homogéneo e para a compreensão das mudanças fisiológicas, características destas faixas etárias (Lage Fernández, 1999b).

Deste modo, afigura-se-nos que não podemos afirmar que estas narrativas do corpus possam contribuir para uma melhor formação dos jovens, nas áreas dos afectos e da sexualidade, campos já por si tão importantes nessas idades e tão maltratados em termos de formação, na sociedade contemporânea.

Para a faixa etária dos 13 anos, encontramos no corpus algumas narrativas que abordam os subtemas relacionados com o tema dos novos problemas sociais. Embora estejamos perante narrativas, que se destinam a uma faixa etária já de acordo com os adolescentes, isto não significa que a abordagem destes novos problemas sociais não seja feita com algum cuidado por parte dos autores.

Assim, numa narrativa surge-nos o tópico do processo de divórcio, que é mencionado de uma forma que procura não afectar psicologicamente o protagonista da narrativa. Em Mota (1995), dado que os pais do protagonista atravessavam um período difícil na vida em comum, a personagem imagina um encontro entre ele e uma possível namorada do pai, que seria sua mulher logo que se divorciasse da mãe. Porém, logo o protagonista volta à realidade e apercebe-se que os pais tinham feito as pazes.

Na narrativa de Soares (1994) aflora-se o tópico do divórcio consumado. A protagonista toma contacto com o divórcio através de uma amiga, cujos pais se acabaram de separar. Num primeiro momento, Sofia pensa que a amiga teve muita sorte, uma vez que se faz referência ao comportamento dos pais divorciados para com os filhos. Assim, enquanto Sofia tem de obedecer às regras impostas pelos seus pais, já os amigos, filhos de pais divorciados, têm mais liberdade, mais dinheiro, menos castigos, porque os pais nunca estão de acordo sobre a forma como hão-de educar os filhos.

Na narrativa de Vieira (1988b) apresenta-se igualmente o tópico do divórcio consumado, vivendo a protagonista numa outra estrutura familiar. Assim, Maria João vive,

---

durante a semana, com a mãe, enquanto o pai, com quem ela passa o fim-de-semana, constituiu família, pela segunda vez, com outra mulher, surgindo aqui o tópico da segunda família. Portanto, nesta narrativa, deparamo-nos com o relacionamento da protagonista, com a sua célula familiar e com a segunda família do pai.

Se a mãe de Maria João e primeira mulher do pai não gosta da segunda mulher do ex-marido, ficando mesmo aborrecida nos dias em que a filha visita o pai, já a protagonista tem um excelente relacionamento com a madrasta, que considera como sua amiga, e com o pai. Assim, esta narrativa apresenta o divórcio e a segunda família como algo natural para a protagonista, que se mexe no seu mundo de forma normal, sem conflitos interiores de maior, o que pode ser facilitado até pelo facto de a narrativa dar ao leitor o dado de que os pais de Maria João já estão divorciados há cerca de dez anos.

Na narrativa de Soares (1994), onde também surge o tópico da segunda família, face à segunda família formada pelos pais de uma amiga, Sofia chega à conclusão que pode ser extraordinariamente difícil o relacionamento entre pais, filhos e namorados ou novos cônjuges dos pais, “Afinal não é tão simples como eu pensava ter os pais divorciados.”, pelo que este tópico é aqui apresentado, revelando, mas de uma forma muito ténue, a sua complexidade.

Parece-nos que, nas narrativas de Mota (1995) e de Soares (1994), o problema do divórcio e todas as suas implicações na estrutura familiar é conhecido dos protagonistas, mas não é vivido directamente por eles, já que não afecta directamente a sua família. Esta parece-nos ser uma forma de suavizar este problema, nestas narrativas, já que o leitor toma conhecimento dos problemas de uma forma leve, uma vez que eles não atingem o protagonista, logo não são descritos todos os conflitos interiores e sentimentos contraditórios que os mesmos poderiam sentir e que, certamente, levariam o leitor a uma análise mais profunda do próprio problema e dos seus próprios sentimentos.

Deste modo, notamos que para a faixa etária dos 13 anos, os novos problemas sociais são por um lado apresentados como algo exterior aos protagonistas e por outro como uma situação normal, existente na sociedade contemporânea. Na faixa etária dos 10 anos, parecemos que estes problemas são abordados de forma mais profunda e mais dura, já que se narra toda a sequência do divórcio, vivida pela família e todos os conflitos interiores atravessados pelos protagonistas, no decorrer do mesmo.

A constatação semelhante chegou Colomer (1998), que também afirma que para a faixa etária aproximada dos 13 anos, as narrativas apresentam o divórcio como sendo um dado sociológico, como se na sociedade actual o divórcio afectasse os casais com filhos adolescentes.

Afigura-se-nos, contudo, que esta forma de tratamento dos novos problemas sociais pode também estar relacionada com a tentativa de levar os leitores a encararem estes factos como algo natural, na sociedade contemporânea, como algo que faz parte da vida, tal como afirma Alçada (1999) ou como afirma, naturalmente, Sofia, a protagonista da narrativa de Soares (1994),

«Os pais da Vanessa divorciaram-se agora. Mais uns. De 31 que somos na minha turma, 11 são filhos de pais divorciados.». 54

Para a faixa etária dos 13 anos, notamos uma certa diminuição nas narrativas que têm como tema central as novas preocupações sociais, características da sociedade contemporânea. De um modo geral, estas preocupações sociais podem surgir nas narrativas inseridas nas inquietações e percursos diários das personagens ou apenas como meras referências a problemas existentes na sociedade.

No primeiro subtema, destas novas preocupações sociais, que é a denúncia e a crítica à sociedade actual, encontramos de novo o tópico da não discriminação entre raças. Na



---

narrativa de Soares (1994), é dado a conhecer ao leitor a discriminação sofrida pela raça negra, na sociedade actual, narrando-se mesmo supostos episódios entre os negros e os denominados *skineads*. Por outro lado, tenta-se levar ao leitor uma outra perspectiva da cultura negra, narrando-se as festas em casa do amigo negro da protagonista, muito apreciadas por esta.

O tópico da discriminação entre géneros está igualmente presente nestas narrativas. Através destas narrativas transmitem-se, muitas vezes, valores e atitudes, relacionadas com o homem ou a mulher e o seu comportamento em sociedade, que poderão contribuir para formar eventualmente nos leitores uma consciência crítica, à volta destes problemas.

De um modo geral, a discriminação entre géneros é notada pelos comportamentos, relacionados com as mulheres, no que diz respeito às responsabilidades com a casa. Assim, na narrativa de Mota (1990), a protagonista, única filha mulher, após a morte da mãe, assume sozinha o seu papel, no que diz respeito às tarefas domésticas. Noutra narrativa de Mota (1995), é também a mulher que tem a responsabilidade total das tarefas domésticas, sem a colaboração do marido, “que tanto gostava de dizer que nem um ovo sabia estrelar”. Da mesma forma, na narrativa de Soares (1994), é a mãe e a filha que tratam da logística doméstica, neste caso para a noite de Natal, sem a colaboração do pai, que entretanto resolve ficar na sala a ver televisão.

Se tivermos em conta as profissões, nas narrativas de Mota, assinaladas anteriormente, a mulher tem profissões consideradas menores pela sociedade, como empregada doméstica ou empregada das limpezas, enquanto o homem tem outro tipo profissões, como ofícios (electricista) ou profissões do sector terciário, mais bem consideradas pela sociedade (polícia).

Porém, nas narrativas para a faixa etária dos 13 anos, esta discriminação entre géneros é fortemente criticada, pelas mulheres e pelas jovens, que não a aceitam pacificamente e que tentam de alguma forma mudar o estado das coisas. Assim, na narrativa de Soares (1994), a

---

protagonista reclama do facto do pai não colaborar nas tarefas domésticas. Na narrativa de Mota (1990), a protagonista resolve deixar de ser empregada doméstica e aprender um ofício, neste caso de electricista, classificado imediatamente como profissão de homem “Electricista não costuma ser profissão de mulheres, mas isso não quer dizer nada...”.

Deste modo, parece-nos que as narrativas para a faixa etária dos 13 anos espelham, de alguma forma, a sociedade contemporânea, onde a mulher batalha diariamente para que haja uma verdadeira igualdade entre géneros. Nas narrativas do corpus, a mulher e a mãe que mais encontramos é a do modelo da sociedade contemporânea; o que menos encontramos, porém, é o homem a querer partilhar as responsabilidades da vida quotidiana e, sobretudo, da vida doméstica.

Por isso, se nos afigura tão importante o contributo da literatura infanto-juvenil para a promoção, entre as crianças e os jovens, de uma educação para a igualdade entre os géneros, porque se a literatura infanto-juvenil ainda veicula alguns modelos tradicionais, já abriu portas, por outro lado, à contestação da mulher, à crítica ao modelo tradicional e à transmissão de novos modelos de organização da sociedade, no que diz respeito a estes aspectos<sup>120</sup>.

Noutras narrativas encontramos o tópico da escola. A grande crítica dos adolescentes dirige-se, sobretudo, à escola, aos professores, aos auxiliares, à mentalidade vigente na instituição. Assim, na narrativa de Soares (1994), a escola é vista pela protagonista como estando completamente desligada da realidade exterior. Os responsáveis pela escola preferem ignorar o problema da droga, que existe no seu seio, a expo-lo, a discuti-lo com os alunos, a informar e a formar os alunos para a prevenção,

«- Gostávamos que o Senhor organizasse uma semana contra a droga. (...)  
O director ficou estupefacto. Coçou o bigode, tossiu três vezes e por fim falou.

---

<sup>120</sup> Segundo um estudo de Cañameres Torrijos (2003), sobre alguns álbuns ilustrados espanhóis para crianças, actualmente assistir-se-ia não a uma promoção para a igualdade entre os géneros, nestes álbuns, mas sim a uma ridicularização do género masculino, não existindo por isso um tratamento mais digno para ambos os sexos, mas sim uma clara inversão de papéis.

- Ainda bem que vocês são contra a droga e a querem combater. Mas felizmente este colégio não sofre desse horrível flagelo social. E será melhor não falar de mais do tema para não atrair almas ingénuas. Vocês não sabem que o fruto proibido é sempre o mais apetecido?
- E se nós lhe dissermos que há droga? (...)»52-53

Porém, devemos ter em conta que nesta narrativa a crítica é feita a um colégio privado, denunciando-se o ignorar e o esconder dos problemas, para que eles não cheguem aos ouvidos dos pais dos alunos e criticando-se as iniciativas do colégio, porque visam apenas a propaganda à volta do mesmo.

A escola pública também não escapa à crítica dos adolescentes. Na narrativa de Vieira (1990), a protagonista faz a caricatura de uma professora excêntrica, com métodos de ensino desadequados; por outro lado, critica-se a falta de segurança nas escolas e a passividade das instâncias superiores, com a caricatura do auxiliar que vigia os portões e as entradas na escola e do presidente da mesma. Ainda noutra narrativa de Vieira (1988b), a protagonista vai criticando a escola e os professores, as atitudes despreocupadas dos alunos em contraponto com a tentativa de impor a disciplina por parte dos professores, sobretudo quando narra os festejos descontrolados da centésima lição.

Parece-nos, contudo, que estas narrativas têm em comum o olhar dos jovens sobre a escola, como sendo um lugar onde se ensina coisas que pouco lhes interessam e que estão desligadas da sua realidade e onde pouco se aprende sobre o que os jovens desejariam realmente saber, sobre o que os afecta e sobre o que lhes agrada, no fundo sobre a vida.

O subtema da denúncia e crítica à política actual surge-nos, neste caso, através de uma narrativa histórica (Letria, 1993), cujo tópico é a denúncia do totalitarismo. Nesta narrativa denuncia-se um regime político ditatorial, onde existe uma polícia política, que zela para que não exista liberdade de expressão. A classe política é apresentada como corrupta e traidora, capaz de todos os golpes para manter o poder sob a sua alçada. Parece-nos que através desta

narrativa histórica se condena este tipo de regime político, tentando talvez educar os jovens para os valores da democracia de uma maneira diferente, isto é, não exaltando esses valores, mas mostrando no que se pode tornar uma sociedade, quando não é governada pelos valores democráticos.

As preocupações de carácter ecológico são um subtema que continua a marcar presença nestas narrativas, numa linha condutora que percorre todas as faixas etárias. A narrativa de Gomes (1988) apresenta o tópico da cidade como local de agressão, narrando-nos a iniciativa de um grupo de amigos, para sensibilizar os seus vizinhos, para os problemas do seu bairro. Nesta narrativa, as questões ambientais estão relacionadas com a falta de qualidade da vida nas cidades, caracterizadas muitas vezes por uma arquitectura, que não tem em conta a harmonia entre o betão e os espaços verdes. Assim, este grupo de amigos resolve humanizar, tornar mais agradáveis e mais próximos da natureza os prédios e o largo onde habitam, promovendo um concurso de janelas floridas.

Como já observámos anteriormente, as questões ecológicas são uma constante nas narrativas do corpus, uma vez que atravessam todas as faixas etárias estudadas e todas as décadas definidas, pelos critérios de selecção das narrativas. Referindo-se à literatura infanto-juvenil espanhola, Colomer (1992) afirma que de todas as novas preocupações sociais, a preocupação ecológica é a única que adquire uma certa entidade nessa literatura, uma vez que foi aceite, pela sociedade em geral, como um novo valor moral e o seu uso educativo é facilitado pela presença em muitos contos infantis da natureza, que aparecerá agora com contornos ecológicos. Parece-nos que não é excessivo afirmar que, tal como na sua congénere espanhola, a literatura infanto-juvenil portuguesa reflecte também esta nova preocupação, presente igualmente na nossa sociedade.

À semelhança do que sucedia para a faixa etária dos 7 anos e dos 10 anos, estas narrativas do corpus continuam a evidenciar preocupações formativas, transmitindo para os jovens leitores valores caros à sociedade actual.

Para a faixa etária dos 13 anos, algumas narrativas apresentam como tema a viagem, tendo como subtema a viagem para atingir a maturidade. Nalgumas narrativas deparamo-nos com o tópico de viajar pelas etapas da vida.

Assim, as narrativas de Bessa-Luís (1987b, 1990) narram-nos o processo de crescimento físico e psicológico de Lourença, em interacção com a família e com o mundo que a rodeia. Progressivamente, ao longo destas duas narrativas, assistimos ao crescimento físico de Lourença, assinalado pelas referências à sua idade ou aos dias dos seus aniversários e pelas menções a aspectos banais, do quotidiano, como o tamanho dos vestidos ou o facto dos vestidos já não servirem à personagem. A viagem interior, em busca da maturidade, é feita quotidianamente, na sua relação com a mãe, o pai, os irmãos, as tias do Paço. Esta viagem interior é muitas vezes fruto de uma viagem física, com as constantes mudanças de casa, de terra, de colégio, que se vão sucedendo na vida de Lourença e o que elas significam em termos de etapas de vida que se fecham e novos ciclos que começam.

Na narrativa de Vieira (1988b), encontramos o tópico de viajar para entrar noutra etapa da vida. Nesta narrativa narra-se a viagem física, que vai corresponder a uma viagem interior, da personagem Xuxu. Xuxu vivia algures, na província, e vem viver e estudar para Lisboa. Aqui, com a ajuda de Maria João e de outros amigos, Xuxu vai entrar noutra etapa da sua vida, vai crescer interiormente e perceber que pode pensar por si própria, que pode ser autónoma, o que simbolicamente é representado pelo abandono do infantil diminutivo Xuxu e pelo uso do seu verdadeiro nome, Úrsula.



No corpus, não encontramos narrativas que possamos inserir dentro do tema valores humanos e sociais, para a faixa etária dos 13 anos. Certamente alguns factores poderão explicar esta ausência de narrativas neste tema.

Por um lado, pensamos que talvez se considere que os jovens leitores se encontram noutra etapa da sua formação, e que portanto este tipo de narrativas, onde se veiculam claramente estes valores básicos, mas primordiais, de um modo tão evidente e tão simples, porventura agora não façam sentido, uma vez que se pressupõe que estes valores já terão sido apreendidos pelos jovens leitores.

No entanto, por outro lado, não podemos afirmar que estes valores humanos e sociais estão ausentes das narrativas para esta faixa etária dos 13 anos. Na verdade, nas narrativas, para esta faixa etária, perpassam de um modo geral todos os valores, assinalados nas narrativas para as faixas etárias dos 7 anos e dos 10 anos.

Cremos que, como estamos perante narrativas mais longas e mais complexas, que serão lidas certamente por jovens leitores atentos, não será eventualmente necessário que estes valores estejam tão em evidência, que se convertam no tema principal dessas narrativas.

Assim, na verdade, estes valores humanos e sociais encontram-se presentes nestas narrativas, para a faixa etária dos 13 anos, narrativas estas que exigem dos jovens leitores uma leitura atenta, que exigem que eles pensem e que compreendam problemáticas complexas, existentes na sociedade contemporânea, onde a promoção e a presença destes valores têm certamente um papel fundamental.

Deste modo, concordamos com Tejerina (2001), quando afirma que a literatura, e designadamente a literatura infanto-juvenil, pode ser um bom instrumento para uma educação integral e um recurso apropriado para uma educação moral, levando os jovens leitores a alcançarem um pensamento autónomo, crítico e solidário.

### 3 – Organização das narrações

Na organização das narrações, procuramos analisar as categorias descrição, diálogo e fragmentação narrativa. Estas categorias prendem-se fundamentalmente com o modo como a narração está organizada, procurando-se promover e facilitar o acesso das crianças e dos jovens à leitura.

#### 3.1 - Descrição

Ao longo das narrativas do corpus, para todas as faixas etárias, procurámos perceber a presença de descrições nas narrativas, nomeadamente a descrição de personagens e a descrição de cenários, uma vez que seguimos de perto os estudos de Albuquerque (2000a).

Para a faixa etária dos 7 anos, constatámos que nas narrativas do corpus as descrições são quase inexistentes, quer a descrição de personagens quer a descrição de cenários. Nas narrativas onde registámos a presença de descrições, notámos que, de um modo geral, estamos perante descrições muito breves e sucintas.

A descrição de personagens pode ser quer a descrição do vestuário das mesmas quer a descrição das características físicas ou psicológicas da personagem, ou seja, como afirma Albuquerque (2000a), o retrato.

Assim, na narrativa de Gomes (1983b) encontramos uma curtíssima descrição, no fundo apenas alguns traços físicos, da personagem principal. Igualmente, na narrativa de Dacosta (1974), nos surge uma sucinta descrição do protagonista,

«E no meio dum silêncio, ansioso, descreveu o elefantezinho com as suas orelhas de pétala de rosa gigante, a torcidinha do rabo, a tromba cor de bolo de aniversário, o seu andar gracioso de balãozinho soprado, a sua pança de bola-de-sabão.»

Nas narrativas de Letria (1988), «O pobre diabo» e «Angelina, a fada que queria deixar de o ser», encontramos uma brevíssima descrição da indumentária das personagens, um diabo e uma fada, respectivamente. Nas narrativas de Soares (1989), «O pirata» e de Torrado (1975), «A cabrinha traquinas e o cavalheiro respeitável» deparamo-nos igualmente com a descrição do vestuário das personagens,

«Não sei se estão a ver a cena: na cadeira comprida, o Doutor Acácio, de óculos escuros, camisola de lã e lenço de seda à volta do pescoço, a fazer um tufado debaixo do queixo. Sobre os joelhos, cobertos com uma manta peluda e espessa, uns «dossiers» abertos (...)».<sup>61</sup>

Nas narrativas de Correia (1974), «A flor do ribeiro» e de Menéres (1985b), «Conta o indicador da mão esquerda» notamos a presença da descrição de cenários, nomeadamente cenários rurais.

Curiosas parecem-nos as descrições presentes na narrativa de Mota (1989), «As cabras do Pedro». Nesta narrativa descrevem-se os desenhos elaborados na escola por uma criança, a personagem principal da narrativa,

«Sempre que o Pedro desenhava, pintava ou modelava, era certo e sabido o resultado final: - uma cabra de corpo comprido, com barbicha penteada, patas altas e fininhas, e olhos cor de carvão. (...) Na folha, muito pintada, morava uma velha casa. Toda vestida de musgo e apertada com laçarotes de hera. Ao lado, uma borboleta gigante esperava com impaciência um sol muito gordo que ainda dormia atrás da serra. Um coelho de orelhas um bocado exageradas comia uma cenoura lilás.»<sup>19-21</sup>

Na verdade, para a faixa etária dos 7 anos, são escassas as narrativas do corpus que apresentam descrições. Esta ausência de descrições nas narrativas do corpus pode dever-se a alguns factores.

Deste modo, segundo Cervera Borrás (1997), a grande limitação de descrições no conto literário criado para crianças e a sua brevidade estariam relacionadas com as exigências das crianças. Por outro lado, este autor afirma que no relato de tradição oral deparamo-nos também com uma redução de descrições, uma vez que a acção recorda-se melhor do que a descrição, e é através da acção que se veiculam os modelos de conduta a seguir.



Parece-nos, então, que a redução de descrições, nas narrativas para esta faixa etária, poderia estar relacionada com o facto das crianças desta idade não terem ainda uma grande capacidade de leitura e de compreensão leitora. Sendo as descrições momentos estáticos na narrativa, que muitas vezes não contribuem para o avanço da acção da mesma, elas poderiam aborrecer a criança e afastá-la da leitura.

Por outro lado, em todas as narrativas de um modo geral, e em particular nas narrativas com um carácter mais exemplar, explícito ou não, a redução das descrições pode levar à ênfase de paradigmas e de valores, que se pretendem transmitir para as crianças leitoras.

Para os 10 anos, em relação à faixa etária anterior, notámos que um número mais significativo de narrativas do corpus apresentava momentos de descrição. Estes momentos de descrição podem ser descrições de personagens, quer seja o retrato quer seja o vestuário, de cenários ou mesmo de diversos e variados objectos.

Assim, na narrativa de Andresen (1985), «O espelho ou o retrato vivo», faz-se o retrato das personagens principais da narrativa, mãe e filha. Nas narrativas de Soares (1985), «A sereia» e de Losa (1977) descreve-se fisicamente, de forma muito concisa, os protagonistas, nomeadamente uma sereia e um pintor.

Noutras narrativas descrevem-se não os protagonistas, mas sim as personagens secundárias das mesmas. Assim sucede nas narrativas de Monteiro (1991) ou de Castrim (1992), onde se descreve fisicamente o casal, dono da Casa de Santos,

«Ele era alto, corcovado, com óculos de lentes cortadas encavalitados na ponta do nariz cheio de borbulhas. Ela era pequena, gorda, quase redonda, com uma cabeça redondinha colada ao tronco redondo, o cabelo arredondado na cabeça em jeito de rodilha, e tudo nela era redondo – a boca, as orelhas, os brincos. Tinha ambas as mãos arredondadas na cintura.»<sup>36</sup>

Mais diminuta é a descrição da personagem Dr. Xavier Pintado, na narrativa de Magalhães (1991). Na narrativa de Magalhães e Alçada (1992) descrevem-se três personagens, todas elas de forma muito exígua, Elias, Joaquim Pedro e Osvaldina.

Nalgumas narrativas deparamo-nos também com a descrição do vestuário das personagens, como é o caso das narrativas de Letria (1990), «História com labirinto e sonho», onde se descreve vestes características da Grécia Antiga, envergadas pelo protagonista ou de Magalhães e Alçada (1992), em que se descreve o vestuário dos escravos. Na narrativa de Pereira (1993), «Davidim e a banda de música», deparamo-nos com a descrição das fardas dos elementos, que pertencem a uma banda de música.

Na narrativa de Soares (1985), «Uma aventura no tempo» descreve-se a indumentária de um cavaleiro da Idade Média e de um astronauta, pertencente a um tempo futuro. Na narrativa de Baptista (1985) descreve-se um fato de Carnaval,

«Era carnaval e ele ia mascarar-se de palhaço. Vestiu umas calças curtas e muito remendadas, um casaco muito comprido e uns sapatos muito grandes. Depois pintou os lábios de encarnado com o “baton” da Mãe Inverno e arranjou um grande nariz. Pegou no chapéu de chuva, calçou umas grandes luvas brancas e saiu.»<sup>36</sup>

As descrições de cenários, tanto exteriores como interiores, marcam também presença nas narrativas. Assim, as descrições de cenários exteriores surgem-nos nas narrativas de Magalhães e Alçada (1992) ou de Dacosta (1986), visto que em ambas se descrevem paisagens, no primeiro caso paisagens tropicais, no segundo uma paisagem campestre. Na narrativa de Figueiredo (1990) encontramos a descrição de um ancoradouro, em pleno campo. As feiras ao ar livre são descritas em Castrim (1992), em Sousa (1995) ou em Lopes-Cardoso (1993).

Na narrativa de Pereira (1993), «Davidim e o extraterrestre» descreve-se um panorama da cidade de Lamego. Muito mais sucintas são as descrições das características de algumas aldeias, que surgem em Rocha (1991) ou em Mota (1988).

Nas narrativas de Meireles (1991), de Losa (1977) ou de Magalhães e Alçada (1992) encontramos a descrição exterior de algumas casas. Na narrativa de Sousa (1995) descreve-se não só o exterior mas também o interior de uma cabana numa árvore. Igualmente na narrativa de Andresen (1985), «O espelho ou o retrato vivo», se descreve o interior e o exterior de uma casa, com maior ênfase para a parte externa da mesma,

«Moravam os três numa casa muito limpa e bonita. O chão estava coberto por esteiras de palha e os quartos eram divididos por biombos de correr forrados de papel. No lado Sul e no lado Poente da casa corria uma varanda de madeira coberta. Em redor havia um jardim maravilhoso onde entre rochedos, musgos e lanternas de pedra cresciam pinheiros, bambus, cerejeiras, macieiras, azáleas, cameleiras, lírios e crisântemos. Por entre as árvores e as flores corria um pequenino regato saltando de pedra em pedra e atravessado por uma ponte de madeira. Num pilar da varanda trepava uma glícínia que na Primavera se enchia de longos cachos lilazes que entonteciam o ar com o seu perfume.»<sup>32-33</sup>

A descrição de cenários interiores está presente de igual modo nalgumas narrativas do corpus. Assim, a descrição dos quartos das personagens pode encontrar-se em narrativas como as de Meireles (1991) ou de Baptista (1985). Na narrativa de Magalhães (1991) deparamo-nos com a descrição de um consultório médico, de uma sala e de uma oficina de um embalsamador. Na narrativa de Pereira (1993), «Davidim padre», surge-nos a descrição de uma capela, no interior de uma casa particular. Na narrativa de Magalhães e Alçada (1992) encontramos a descrição de um armazém ou do interior de uma habitação,

«Um corredor imenso, portas de um lado e do outro, soalho de madeira muito encerada, móveis pesados, cadeiras empalhadas com rendinhas nas costas e cheiro adocicado de compota a arrefecer em tigelas de loiça portuguesa, assim se podia descrever o ambiente. Tudo muito limpo e arejado. As camas tinham cortinas de tecido transparente.»<sup>36</sup>

Nalgumas narrativas podemos encontrar descrições de diversos e variados objectos. Assim sucede nas narrativas de Gonzalez e Pedreira (1989), onde se descreve uma mesa posta, em dia de aniversário; de Pereira (1993), «Davidim e o Carnaval», em que se descreve uma máscara de Carnaval; ou de Fonseca (1987), onde se descreve um bolo ou um quadro,

«Era um quadro esquisito: uma miúda de oito ou nove anos, vestida à moda de cem anos atrás, com rendas à volta do pescoço e um enorme laçarote na cabeça. Apesar do laço havia um caracol

caído na testa. A boca era muito triste, os olhos baixos, a cabeça inclinada sobre as mãos em concha, onde havia um mocho que foi quem lhe deu o nome.»<sup>12</sup>

Albuquerque (2000a), no seu estudo, referindo-se concretamente aos contos de fadas, afirma que os docentes, bons contadores de histórias, utilizam a descrição para chamar a atenção das crianças para determinados pormenores fulcrais da narrativa, à volta dos quais a descrição se organiza. Estes pormenores basilares têm a função, segundo esta autora, de condensar a atenção das crianças, centrando-a sobre factos essenciais para a compreensão da narrativa.

Parece-nos que podemos notar igualmente esta preocupação nalgumas narrativas do corpus. Assim, na narrativa de Andresen (1985), «O espelho ou o retrato vivo», a descrição das personagens da narrativa centra-se no pormenor da beleza do rosto das personagens. Deste modo, cremos que estes pormenores cativam e centram a atenção da criança nos valores que se pretendem transmitir através desta narrativa, como a humildade e a simplicidade.

Nas narrativas de Magalhães e Alçada (1992) e de Magalhães (1991) encontramos descrições de personagens, mas de personagens secundárias da narrativa. No entanto, no caso da narrativa de Magalhães e Alçada (1992), a descrição das personagens secundárias anda à volta de detalhes, que serão importantes para centrar a atenção do jovem leitor em factos que, neste caso, se podem eventualmente considerar importantes para o desenrolar da acção e para a compreensão da narrativa, já que se descreve o rosto doente de Elias, o rosto sedutor de Joaquim Pedro e a fealdade de Osvaldina.

As descrições de cenários são mais abundantes do que as descrições de personagens, nestas narrativas. Da mesma forma, algumas descrições de cenários centram-se, na realidade, em pormenores que condensam a atenção do jovem leitor, prendendo-a a factos importantes para a compreensão da narrativa e da mensagem que se pretende transmitir através dela.

Assim, na narrativa de Magalhães e Alçada (1992), a descrição do armazém, onde estava encarcerado o escravo Custódio, centra-se em pormenores que transmitem ao jovem leitor as condições desumanas em que os escravos eram presos. Na narrativa de Magalhães (1991), a descrição da sala da Casa dos Espíritos fixa-se em detalhes que centram a atenção do jovem leitor na atmosfera de espiritismo, que rodeia toda a acção desta narrativa.

Na narrativa de Losa (1981), a descrição dos cenários centra-se, da mesma forma, em detalhes que, neste caso, se referem às diferenças entre o campo e a cidade, prendendo mais uma vez a atenção da criança a pormenores que serão essenciais para a compreensão da mensagem veiculada pela narrativa.

Decréau (1994), referindo-se especificamente às séries, afirma que estas ignoram as longas descrições, nomeadamente as que dizem respeito às personagens ou aos cenários. Leclair-Halté (1985) constatou igualmente, numa determinada série em particular, que as descrições físicas das personagens da narrativa eram sempre em número muito pequeno.

Para Décreau (1994), a ausência de descrições nas séries deve-se ao modo como é encarada a leitura. A leitura deve ser viva, a acção da narrativa não deve ser retardada pelas descrições, para não aborrecer o jovem leitor.

Deste modo, Décreau (1994) assinala dois procedimentos para apresentar a descrição junto do jovem leitor, sem que esta lhe cause monotonia. O primeiro procedimento seria a fragmentação e consistiria em disseminar a descrição ao longo do capítulo, onde os detalhes da mesma serviriam para acentuar a acção.

O outro procedimento seria a descrição indirecta, isto é, a descrição é feita através do diálogo ou do comentário das personagens. Este último procedimento tornaria a descrição, que geralmente é um momento estático na narrativa, num momento vivo e dinâmico, pois seria olhada e sentida do ponto de vista das personagens. Ora desta forma a descrição não seria encarada nem sentida pelo jovem leitor como um esforço.

Na realidade, as narrativas do corpus que se integram em séries apresentam algumas destas características. De um modo geral, não encontramos nestas narrativas muitos momentos de descrição. A descrição das personagens da narrativa praticamente não existe, sendo fornecidos ao leitor alguns traços de caracterização destas personagens através da fragmentação e da descrição indirecta, ou seja, através do diálogo ou do comentário das personagens (Decréau, 1994).

Assim, na narrativa de Gonzalez e Pedreira (1989), o leitor sabe que a personagem Vasco é gulosa e gorda através do diálogo entre esta personagem e outras personagens da narrativa; o mesmo sucede em relação à personagem André, uma vez que o leitor sabe que esta personagem tem cabelo loiro e olhos azuis, através dos seus próprios comentários e reflexões.

Nesta faixa etária, apesar de o número de narrativas que apresentam momentos de descrição ser maior, do que para os 7 anos, notamos que, de um modo geral, as descrições não são muito mais alongadas, não abarcando sempre um maior número de pormenores. Por outro lado, notamos que muitas narrativas mais longas, como por exemplo as de Vieira (1979, 1980, 1982, 1983), de Meireles (1991), de Mota (1988), de Sousa (1995), de Torrado (1992), de Castrim (1992) ou de Figueiredo (1990), não apresentam momentos de descrição ou apresentam pouquíssimos momentos de descrição, diminutos e concisos.

Parece-nos que esta pouca presença de momentos de descrição nas narrativas bem como a sua brevidade, pode dever-se a vários factores. Apesar de estarmos perante narrativas que se destinam a leitores um pouco mais velhos, com uma maior capacidade de leitura e uma maior compreensão leitora, cremos que nestas narrativas permanece a preocupação em afastar os momentos estáticos, marcados pelas descrições, com o objectivo de não aborrecer a criança leitora e de a prender à leitura da narrativa.

Por outro lado, tendo em conta as preocupações manifestadas anteriormente, não nos parece abusivo afirmar que as características apontadas por Decréau (1994), para os momentos de descrição nos romances seriados, podem ser encontradas igualmente noutras narrativas do corpus, que não estão necessariamente vinculadas a uma série em particular.

Na verdade, afigura-se-nos que na generalidade das narrativas para esta faixa etária são importantes e evidentes as preocupações com as crianças leitoras, tentando-se que a leitura não seja para elas algo enfadonho, que facilmente se abandona, mas sim, como afirma Decréau (1994:104) “la lecture se doit d’être aussi vivante que la vie, et même plus si elle veut espérer rivaliser avec elle”, o que significa o sacrifício dos momentos de descrição.

Para a faixa etária dos 13 anos, deparámo-nos igualmente com um número mais significativo de narrativas do corpus, que apresentavam momentos de descrição. No entanto, as descrições nas narrativas para esta faixa etária são sobretudo descrições de cenários, sendo raras as descrições de personagens, do seu vestuário ou mesmo de objectos.

Assim, na narrativa de Vieira (1990) surge-nos o retrato de uma personagem secundária, D. Pepa; na narrativa de Correia (1991), encontramos a descrição física da personagem secundária doutora Vitória,

«Lembro-me perfeitamente da cara dela. Lembro-me das rugas muito marcadas, muito fundas, especialmente à volta da boca. O cabelo, que ela usava curto e um bocadinho encaracolado, era todo branco. Tinha uns olhos grandes e claros, e um sorriso mesmo lindo. Vinha sempre com uma bata impecável, bem passada a ferro, e por baixo aparecia uma faixa de saia. Depois viam-se as meias escuras e os sapatos castanhos, antigos, sem brilho. Andava curvada para a frente e nunca levantava a voz.»30-31

Mais frequentes, nesta faixa etária, são as descrições de cenários, quer sejam interiores quer sejam exteriores. Deste modo, encontramos a descrição de cenários exteriores nalgumas narrativas. Na narrativa de Fanha (1990), descreve-se uma horta; na narrativa de Mota (1990), encontramos a descrição de um quintal. Noutra narrativa de Mota (1995), deparamo-nos com

a descrição de uma aldeia. Na narrativa de Bessa-Luís (1990), surge-nos a descrição de um caminho no campo,

«Do Barral ao Paço, eram quinhentos metros de caminho; o pó era como leite, as pedras brilhavam e havia dois tanques de água onde as rãs saltavam. As bordas do caminho tinham uma sebe de silvas e, no tempo das amoras, estavam cobertas de cachos que o pó encobria. Eram boas a valer e tão fáceis de colher que até não tinha graça.»<sup>35</sup>

A descrição de cenários interiores está presente nas narrativas de Gomes (1988), onde nos surge a descrição de um vestíbulo ou de Mota (1995), em que encontramos a descrição de um quarto. A descrição de algumas salas está presente na narrativa de Mota, mencionada anteriormente e na de Vieira (1990),

«(...) eu olhava para tudo como se fosse sempre a primeira vez que ali entrava, os grandes retratos nas molduras ovais na parede, as jarras com flores, um móvel cheio de prateleiras e com uma porta de vidro a deixar ver bailarinas de porcelana transparente, colheres de prata decerto trazidas pela Senhora das Sete Partidas do Mundo (...), pratos de louça às flores, leques de marfim ou de pano pintado, abertos como caudas de pavão, chávenas que nunca Leonor se lembraria de usar para o chá, e várias filas de dedais de louça que, de certeza, nunca tinham servido para empurrar nenhuma agulha. Ao canto da sala havia um enorme candeeiro de pé, com muitas lágrimas de cristal, a tocar quase no tecto.»<sup>25-26</sup>

Na realidade, parece-nos que para esta faixa etária podemos notar, em relação às descrições, as mesmas preocupações, apontadas para os 10 anos, referentes aos objectivos de não aborrecer o jovem leitor e de o prender à leitura da narrativa. Nestas narrativas, continuamos a encontrar, apesar de se destinarem à faixa etária dos 13 anos, descrições, na generalidade, diminutas e muito parcas em pormenores. Por outro lado, continuamos a deparar-nos com narrativas, que não apresentam momentos de descrição (Letria, 1989, 1993; Vieira, 1988a, 1988b; Soares, 1994; Bessa-Luís, 1987b).

Em nosso entender, o que pode indiciar que estas narrativas se destinam a leitores mais velhos, com uma maior capacidade de leitura e uma maior compreensão leitora, é o facto das descrições não se fixarem propriamente em pormenores fulcrais para a compreensão da



narrativa, um aspecto que, como vimos anteriormente, Albuquerque (2000a) considera importante para centrar a atenção das crianças na narrativa.

Deste modo, parece-nos que as narrativas do corpus para todas as faixas etárias apresentam poucas descrições. Segundo Colomer (1999), a redução de descrições nas narrativas infanto-juvenis actuais é uma realidade, que se deve, por seu lado, ao facto da televisão ter alterado os hábitos de recepção das crianças, uma vez que esta prende e mantém a atenção das mesmas através da acção. Desta forma, os autores potenciarão a acção da narrativa, reduzindo as descrições nas narrativas infanto-juvenis actuais.

### 3.2 – Diálogo

Ao longo das narrativas do corpus, para todas as faixas etárias, procurámos perceber a presença do diálogo nas narrativas, tendo em conta que os momentos de diálogo aproximam as personagens da narrativa da criança leitora, proporcionando deste modo uma identificação clara entre a criança leitora e a personagem.

Por outro lado, os momentos de diálogo tornam a leitura da narrativa mais viva, mais dinâmica, o que certamente motivará as crianças para a leitura da narrativa.

Começando pela faixa etária dos 7 anos, deparamo-nos com um conjunto de narrativas no corpus, onde não encontramos a presença de diálogos. Neste conjunto, de um modo geral, apenas encontramos a presença da narração e, muito raramente, surge um momento de descrição. A título de exemplo podemos citar as narrativas de Mota (1989), «Como nasceram as zebras», de Soares (1989), «O bolo de anos», de Menéres (1989), «A borboleta branca», de Magalhães (1985), «Centopeia», de Letria (1988), «O pobre diabo», entre outras.

Porventura, a ausência de momentos de diálogo, nestas narrativas, talvez se prenda com o facto de estarmos perante narrativas breves, predominando assim os momentos de narração.

No entanto, concordamos com Albuquerque (2000a), quando afirma que uma narração simples pode ser fastidiosa e por isso os educadores / professores, que narram histórias às crianças, introduzem na narração momentos de diálogo, que a tornam mais viva, facilitando as suas finalidades pedagógicas.

Quase inexistentes no corpus são as narrativas onde só existe diálogo. Assim acontece com as narrativas de Letria (1988), «O medo da trovoadas» e «Que é isto no fundo da chávena» nas quais não existe qualquer momento de narração ou de descrição.

Segundo Colomer (1999), uma narrativa baseada no diálogo direcciona-se, de um modo geral, aos leitores mais pequenos, porque economiza texto, embora se apoie na imagem. Parece-nos que talvez estas narrativas de Letria (1988), citadas anteriormente, partilhem estas características. Estas narrativas são muito breves, a intriga desenrola-se de uma forma muito rápida, com pouco texto, assente no diálogo e igualmente na imagem que as acompanha.

Deste modo, estaríamos perante narrativas, de leitura fácil e viva, que podem captar a atenção dos pequenos leitores e aliciá-los para a leitura de novos textos.

Um outro conjunto de narrativas é constituído por aquelas em que nos aparece apenas uma ou, mais raramente, duas falas das personagens da narrativa, sem resposta do seu pressuposto interlocutor.

Desta maneira, de um modo geral, os tipos de actos de fala, presentes nestas narrativas, são constatações sobre determinados acontecimentos das mesmas.

Assim sucede nas narrativas de Menéres (1985b), «Conta o dedo maior, pai-de-todos, da mão esquerda» ou «Conta o indicador da mão direita», onde o pai da protagonista constata que a filha conseguiu salvar uma cegonha, que em breve se juntará a outras,

«E a Margarida ficou toda contente quando um dia o pai lhe disse:

- Esta conseguiu salvar-se! Vem já aí a Primavera, e não tarda nada que ela vá ter companhia.»<sup>40</sup>

Igualmente, na narrativa de Menéres (1989), «Dia de sol», o tipo de acto de fala que encontramos é a constatação bem como na narrativa de Soares (1989), «A sorte grande e as sortes pequeninas», em que um homem constata que afinal a sorte grande não traz felicidade,

«- Maldita Sorte Grande! Quem me dera as minhas sortes pequeninas!»<sup>46</sup>

No entanto, nestas narrativas podemos também encontrar outros tipos de actos de fala como chamamentos ou pedidos diversos. Assim na narrativa de Menéres (1989), «Devagarinho», a criança protagonista chama pela mãe; já noutra narrativa de Menéres (1989), «Tempo vai, tempo vem», a árvore protagonista faz um pedido a diversos bandos de pássaros para poisarem nela; na narrativa de Letria (1988), «Angelina, a fada que queria deixar de o ser», a personagem faz um pedido ao autor da narrativa,

«Quero que me tires desta história. Estou cansada de ser fada. Quero que me ponhas noutra história, vivida no teu tempo e não no tempo das coisas maravilhosas. Quero viver como as outras pessoas.»

Creemos que a introdução, nestas narrativas, de uma ou duas falas das personagens, tem como objectivo tornar a leitura da narrativa mais viva, para as crianças leitoras, bem como quebrar a possível monotonia, que uma narração seguida possa encerrar. Por outro lado, estes actos de fala da personagem tornam, aos olhos da criança leitora, a narrativa mais verosímil, aproximando a criança leitora da personagem e possibilitando uma identificação mais clara entre a criança leitora e a personagem da narrativa.

O conjunto mais vasto de narrativas é aquele em que estas apresentam momentos de diálogo. Nestas narrativas encontramos nestes momentos de diálogo diversos tipos de actos de fala, desde pedidos a ordens, até mesmo a acusações.

Albuquerque (2000a) notou que, na narração de contos de fadas, que os educadores de infância e os professores do primeiro ciclo do ensino básico narram às crianças, o tipo de acto de fala mais comum era constituído por pedidos de informações, incluindo as respostas uma informação, uma aceitação ou mesmo uma avaliação. No entanto, isto não significa que os diálogos nos contos de fadas não sejam bastante variados, apresentando diversos actos de fala como pedidos, ordens, acusações, desculpas, aceitações e avaliações de comportamento.

Assim, na narrativa de Magalhães (1985), «Grilo», encontramos um pedido de informação, neste caso sobre alguma história em que entrem grilos.

Na narrativa de Bessa-Luís (1987a), «O menino grão-de-milho», surge-nos também o pedido de informações, primeiro da mãe ao regedor, para saber como livrar o seu filho da tropa, pedido ao qual não obteve uma resposta concreta; depois aparece o pedido de informações sobre tesouros que um senhor faz ao menino grão-de-milho.

Na narrativa de Mota (1989), «O amolador», deparamo-nos com o pedido de informações, feito pelas crianças, sobre o próximo destino do amolador.

Na narrativa de Torrado (1979), aparece-nos ainda o pedido de uma informação, uma vez que o protagonista solicita às diversas personagens que lhe ensinem a fazer o tom cor de laranja, mas só a última personagem a entrar em cena lhe fornece essa informação.

Na narrativa de Menéres (1985a), «Onde se apresenta uma menina(...)», surge-nos um cerrado e constante pedido de informações, de uma criança à sua mãe, que lhe tenta responder como sabe e pode,

«- Mãe, porque é que eu me chamo Engrácia?

Fazendo uma cara carregada de paciência, a mãe repetiu pela milionésima vez:

- Era o nome da tua avó que Deus tem.
- Deus tem onde? – perguntou Engrácia
- Na sua santa graça – respondeu a mãe.
- E o que é a santa graça? - perguntou Engrácia.
- Eu é que já não estou a achar graça nenhuma às tuas perguntas – respondeu a mãe, enfasiada. Pareces uma maria-perguntadeira...
- E o que é uma maria-perguntadeira? – perguntou a Engrácia.
- Pões-me a cabeça em água, rapariga! Uma maria-perguntadeira é...

- E o que é a cabeça em água, minha mãe?»<sup>7</sup>

Na verdade, estes pedidos de informação, feitos pelas crianças aos adultos, correspondem e ilustram de algum modo a curiosidade natural das crianças destas idades.

Os pedidos que as personagens fazem umas às outras podem ser também pedidos de autorização, como sucede na narrativa de Menéres (1989), «Pequenas coisas», em que o protagonista pede às outras personagens autorização para brincar com elas, pedido esse que é aceite.

Noutra narrativa de Menéres (1985b), «Conta o polegar da mão esquerda», o protagonista pede autorização aos pais para ir explorar o mundo, pedido esse que é questionado pelos pais, insistindo a personagem principal no seu propósito.

Na narrativa de Rocha (1987), «O menino e o vento», o protagonista pede autorização ao pai do seu amigo, para que ele deixe o filho ficar uns dias em sua casa,

«- Senhor Vento, posso pedir-lhe uma coisa? Gostava muito que o Ventinho ficasse hoje e amanhã em minha casa. No domingo vamos todos à praia e ele ia também. Podia empurrar as nuvens para longe e depois ficávamos a apanhar sol. Eu prometo tomar conta dele. Era tão bom! Deixa, Senhor Vento?»<sup>11</sup>

Na realidade, estes pedidos de autorização, feitos pelas crianças, condizem e retratam os pedidos de autorização que as crianças destas idades fazem no seu quotidiano, quer aos adultos quer às outras crianças, com quem convivem.

Noutras narrativas surge-nos o pedido das personagens, neste caso crianças, para que os adultos lhes contem uma história. Assim sucede nas narrativas de Menéres (1989), «As formiguinhas» e «À beira do lume»,

- «- Conte lá a história da Carochinha! – pediu a Mariana. A avó admirou-se:
- Outra vez?! Mas tu nunca me deixas acabar como deve ser...
- Hoje deixo! – prometeu a menina.»<sup>63-64</sup>

Naturalmente, também este pedido das crianças para que os adultos lhes contem uma história é muito comum nas crianças desta idade, sobretudo no final do dia, tal como acontece nestas narrativas.

Outro tipo de pedidos presente nas narrativas é o pedido de auxílio, pedido também muito comum entre as crianças. Deste modo, na narrativa de Soares (1989), «O ouriço mal penteado», o ouriço pede ao cabeleireiro auxílio para frisar os picos, através de uma permanente. Na narrativa de Dacosta (1974), o elefante protagonista pede auxílio a um grupo de cometas, para que o levem do seu planeta moribundo e para que o salvem.

Na narrativa de Menéres (1989), «O velho moinho», encontramos uma sucessão de pedidos a vários elementos da natureza, para que estes façam girar, de novo, um moinho; numa outra narrativa desta autora, «Uma história só», uma gota de água pede ajuda a uma história,

«- Ai que eu caio! Ai que eu caio! Quem me acode? Quem me acode? - Quem és tu, gotinha? – perguntou a nossa história, muito intrigada. – Perdi-me das minhas irmãs e não sei onde estou. Só sei que se caio daqui abaixo, é o meu fim, porque a terra bebe-me num instante!»<sup>20</sup>

Outro tipo de actos de fala presentes nestas narrativas é as ordens. De um modo geral, as ordens são dadas pelos pais aos filhos, embora nem sempre estes obedeçam imediatamente.

Deste modo, na narrativa de Bessa-Luís (1987a), «As duas irmãs Fabianas», a mãe ordena a uma das suas filhas que faça diversas tarefas caseiras; na narrativa de Menéres (1985b), «Conta o dedo mindinho da mão direita», os pais ordenam à sua filha que vista o vestido novo, pois vão à cidade.

Na narrativa de Correia (1974), «A flor da Holanda», os pais recomendam aos filhos para não meterem os pés nas poças de água, aos quais as crianças respondem que não o farão. Na narrativa de Menéres (1989), «A folha e o pirilampo», a mãe ordena à sua filha que se liberte dela, embora a filha tenha relutância em obedecer à sua mãe,

«- Mamã, não me digas que é muito fácil e não custa nada! Eu sei muito bem que já me devia ter largado no vento...mas agora não! Não vejo nada! Não sou capaz de saltar nesta horrível escuridão!  
 - Nem amanhã, nem depois de amanhã! A menina ouviu?! É agora! Onde é que já se viu uma folhinha ter medo de cair?!  
 - Não vejo o caminho...- soluçou a folha cada vez mais aflita.»<sup>49</sup>

Ora as ordens fazem parte do mundo infantil, nomeadamente as ordens dadas pelos adultos às crianças, obedecendo ou não estas a essas mesmas ordens.

Nalgumas narrativas do corpus deparamo-nos também com um outro tipo de acto de fala como é a aceitação ou a não aceitação, nestes casos da realidade possível. Deste modo, na narrativa de Letria (1988), «Ocarina e as cores», uma fada não consegue aceitar a situação, pela qual está a passar. Na narrativa de Mota (1989), «Quebra-nozes», a criança protagonista aceita a desilusão, pela qual passou, ao saber o verdadeiro significado da palavra quebra-nozes; noutra narrativa de Mota, «RM-EC-39», o marido da protagonista aceita a realidade presente, procurando uma solução para ela,

«-Que faço a este peixe? Diz-me, João?!...(...)  
 - Está resolvido! Salgam-se as sardinhas para não se estragarem. E se amanhã não as vendermos todas voltamos a deitar-lhes mais sal. E comemo-las! Temos comida para um mês... Mas não importa, são bem boas as sardinhas salgadas, assadinhas nas brasas, bem temperadas com alho, vinagre e muito azeite...»<sup>47</sup>

Um outro tipo de acto de fala que podemos encontrar nestas narrativas é a avaliação de um comportamento ou de uma situação, em que se encontram as personagens. Na narrativa de Letria (1988), «Um passeio de baleia», duas fadas avaliam a situação difícil em que se encontram. Na narrativa de Mota (1989), «O exame do Zé Pinto», o aluno protagonista avalia a situação complicada, na qual o professor o colocou. Na narrativa de Menéres (1989), «As caixinhas», a avó leva a neta a avaliar o seu comportamento, nos últimos tempos,

«- Eu não ouço nada, avó! – quase chorou a neta.  
 - Eu também não ouvi! – concordou a avó. Nem uma palavrinha! E por acaso lembras-te do que disseste?  
 - Não. Só sei que estava irritada.  
 - Pois é – disse a avó – isso é pouco. Coisas ditas no ar, o ar leva para muito longe. (...)

- Oh! Se eu tivesse dito coisas bonitas, ou mandado um beijo para dentro das caixinhas, também lá não estavam!
- Pois não! – murmurou a avó. É que estas não são as caixinhas das coisas bonitas. As coisas bonitas que se sentem, os beijos, os pensamentos belos, gostam mais das caixinhas da memória, do coração, do olhar. Onde ninguém as esquece! (...)
- Assim, não vale! Como é que a avó se vai lembrar destas coisas?!»37

Nestas narrativas podemos encontrar ainda um outro tipo de acto de fala, como a acusação. Este tipo de acto de fala está presente na narrativa de Magalhães (1985), «Insecticida», onde uma barata e um percevejo acusam o homem de maus tratos aos insectos.

Outro tipo de acto de fala como o agradecimento, está também presente nestas narrativas. Assim podemos encontrá-lo na narrativa de Dacosta (1974), quando o elefante manifesta a sua gratidão por o cometa o ter ajudado. Na narrativa de Rocha (1987), «A montanha sem flores», notamos a presença deste tipo de acto de fala, quando a montanha agradece ao vento o facto de ele lhe ter trazido uma flor. Na narrativa de Menéres (1989), «Que bom!», encontramos também o agradecimento, quando o gigante agradece a uma borboleta e a um pirilampo o terem velado pelo seu sono,

«- Ainda ontem passei por ti, quando dormias no pinhal. Com as minhas asas afastei uma nuvem negra que se ia rasgar mesmo em cima do teu nariz!  
- Obrigado, borboleta. Não sabia... – murmurou o gigante.»8-9

Nas narrativas do corpus, podemos encontrar ainda outro tipo de actos de fala como são as desculpas, que podem ou não ser aceites pelos interlocutores. Assim, na narrativa de Menéres (1989), «A folha e o pirilampo», a mãe pede desculpa ao vento, pelo comportamento da sua filha, embora o vento não se mostre disposto a compreender a situação; na narrativa de Rocha (1987), «O menino e o vento», o protagonista tenta desculpar o comportamento do seu amigo vento, junto do pai deste.

Na narrativa de Soares (1989), «Amêndoas de Páscoa», um menino pede desculpa pelo seu comportamento mais traquino, sendo perdoado,



«- Peço-te perdão. Ainda sobraram estas... A Rita respondeu:  
- Estás perdoado. Boas Festas!»<sup>42</sup>

Na verdade, o agradecimento e as desculpas fazem parte do mundo infantil, estando geralmente relacionados com aspectos formativos e com regras de conduta, que os adultos tentam inculcar nas crianças. A introdução destes tipos de actos de fala nas narrativas pode de algum modo promover a utilização dos mesmos, entre as crianças leitoras, por vezes renitentes no uso destes actos de fala.

Nas narrativas para esta faixa etária surgem-nos ainda os diálogos de tipo explicativo<sup>121</sup>, que apresentam uma função pedagógica, na medida em que as personagens adultas procuram esclarecer as dúvidas das personagens crianças (Bastos, 2000). Através destes diálogos, que se constituem como um procedimento literário que ganha uma importância pedagógica, transmitem-se para as crianças leitoras informações sobre os mais diversos assuntos.

Deste modo, na narrativa de Montarroyos (1977), «Breve história de uma bola de sabão», através dos diálogos de tipo explicativo, entre as personagens da narrativa, transmitem-se às crianças leitoras informações de carácter ecológico.

Na narrativa de Correia (1974), «A lição», a professora, através do diálogo de tipo explicativo, esclarece as questões dos alunos,

«- Quem fez isto? Perguntou o Quico.  
- Lê o que lá está escrito: Leopoldo de Almeida. Contineli Telmo.  
- Há muito tempo?  
- Para ti, é muito tempo. Ainda não tinhas nascido. Leopoldo de Almeida ainda hoje trabalha noutras esculturas. O outro senhor gostava muito do mar e de pescar. E um dia uma onda veio buscá-lo quando ele estava sobre uma rocha e levou-o lá para dentro, para o fundo.  
- Então morreu?  
- Morreu sim, mas nós lembramo-nos dele quando vemos as coisas que ele fez.»<sup>38</sup>

<sup>121</sup> Cf. Modelos literários

De um modo geral, nas narrativas para a faixa etária dos 7 anos, percebemos que o tipo de expressão, presente nos diálogos das personagens, é mais literária do que coloquial. Este aspecto pode ser observado através da utilização, nas narrativas, de frases gramaticalmente correctas ou de fórmulas de cortesia. Em muitas narrativas, expressões como “muito obrigado”, “obrigado”, “bom dia” estão presentes nos diálogos entre as mais diversas personagens.

Deste modo, na narrativa de Magalhães (1985), «Hipopótamo», o diálogo entre a personagem hipopótamo e o narrador começa assim,

«- Desculpe incomodar – disse ele – mas ouvi dizer que anda a escrever uma história sobre bichos...  
- Pois sim, mas são só histórias de bichos pequenos.»<sup>30</sup>

Já na narrativa de Menéres (1985b), «Conta o dedo mindinho da mão esquerda», o diálogo entre as personagens princesa e sol, desenrola-se desta forma,

«- Bom-dia, princesa! – gritou o sol. – Até que enfim que te encontro sentada à minha espera!  
- Bom-dia, sol! Ainda és mais bonito do que me disseram! – gritou a princesa.»<sup>6</sup>

Na verdade, segundo Albuquerque (2000a), na narração de contos de fadas, feitas pelos educadores e professores às crianças, as personagens, geralmente, falam sem utilizarem expressões coloquiais e com frases gramaticalmente correctas. Por outro lado, ainda segundo esta autora, a utilização de fórmulas de cortesia reforça a importância educativa destas narrações.

Para Colomer (1999), apesar das diferenças entre a conversação oral e as formas escritas, é essencial que cada personagem mantenha a sua voz e que esta soe de uma forma verosímil. Assim, tendo em conta estes pressupostos, as falas das personagens devem reger-se pelas convenções da reprodução escrita dos diálogos.

Desta maneira, parece-nos que nas narrativas do corpus podemos encontrar preocupações formativas, na medida em que se utiliza uma linguagem mais cuidada, com fórmulas de cortesia, sem a utilização de níveis de língua como a gíria. Por outro lado, notamos também uma preocupação de verosimilhança nos diálogos, o que permitiria, possivelmente, aproximar e facilitar a identificação da criança leitora com o herói da narrativa, o que certamente contribui para um mais fácil acesso à leitura da narrativa, por parte das crianças leitoras.

Passando agora para a faixa etária dos 10 anos, quase todas as narrativas do corpus apresentam momentos de diálogo.

Apenas podemos ainda encontrar um conjunto insignificante de narrativas, onde não encontramos a presença de diálogo. Assim, nas narrativas de Silva (1989), «Está à janela um carro de bombeiros» e «Tens a tua história cheia de migalhas» bem como na de Cláudio (1984), não encontramos a presença de diálogo. Igualmente raras, para esta faixa etária, são as narrativas que apresentam apenas uma ou duas falas das personagens da narrativa, sem resposta do seu presumível interlocutor, como sucede na narrativa de Torrado e Menéres (1984), «História do reino pintalgado», onde o tipo de acto de fala presente é uma constatação – “Lá vai um dos encantos da rainha!”.

De facto, na grande maioria das narrativas do corpus, para esta faixa etária, encontramos a presença de diálogo. Na verdade, para esta faixa etária, as narrativas são mais longas e mais complexas, pelo que o diálogo aproxima e permite, parece-nos, uma mais fácil identificação entre a criança leitora e o herói da narrativa. Realmente, é talvez por este facto, que são praticamente inexistentes, nesta faixa etária, as narrativas sem momentos de diálogo ou as narrativas que apresentam apenas uma ou duas falas das personagens, sem resposta do seu pressuposto interlocutor.

De um modo geral, certamente podemos afirmar que, nestas narrativas, nos deparamos com a presença dos variados tipos de actos de fala, já mencionados anteriormente, nas narrativas para a faixa etária dos 7 anos.

Assim, o tipo de acto de fala chamamento encontra-se na narrativa de Pereira (1993), «Davidim e o extraterrestre», em que a criança chama pela mãe. Simultaneamente, neste diálogo entre mãe e filho deparamo-nos com um pedido de autorização e um pedido de informação,

«Viu a porta entreaberta e chamou, quase num grito:  
 - Mãe!  
 - Filho!  
 - Já acordaste?  
 - Já.  
 - Posso ir para a tua cama?  
 - Podes(...)  
 - Não ouviste, de noite, um grito?  
 - Ouvi. Era o garnisé da vizinha, lá em baixo, no pátio. É tão novinho que ainda não sabe cantar.»76-77

Na narrativa de Vieira (1982), deparamo-nos com um pedido de autorização, feito pela criança à sua mãe,

«- Posso ir, mãe? Posso? Posso? Posso? A professora de Trabalhos Manuais vai connosco. Posso, mãe, posso?  
 A minha mãe sorriu:  
 - Tontinha que é a minha filha! Quanto mais cresce, menos juízo tem! (...)  
 - Posso, mãe? A gente não deve ir a Espanha...pelo menos para já...  
 A minha mãe sorriu.  
 - Podes, não havias de poder porquê? (...)»16

Noutra narrativa de Pereira (1993), «Davidim padre», o tipo de acto de fala presente é a ordem, neste caso uma ordem dada pelo adulto à criança,

«- Meninos, onde é que vão? Já para a cama. Quem andou a beber vinho e brincou até tão tarde deve estar cheio de sono.»58

Na narrativa de Letria (1990), «Viagem com fada e bolos de canela», encontramos o tipo de acto de fala agradecimento,

«- Avó, lembras-te do dia em que parti a boneca de Limoges que estava na prateleira da estante, ao pé dos livros de viagens?

- Claro que me lembro, e também me lembro que se não fosse eu a dizer que tinha sido um descuido durante a limpeza tinhas ficado de castigo.

- Obrigado, avó, por me teres ajudado.

- É para isso que servem as avós.»<sup>35</sup>

Na narrativa de Rocha (1991), surge-nos também o tipo de acto de fala agradecimento.

Curiosamente, este diálogo entre mãe e filho retrata não só a renitência de muitas crianças em agradecerem algo a outras pessoas, como também as preocupações dos adultos em incutirem nas crianças normas de boa educação,

«Um rapaz barbudo levantou-se e disse:

- Pode ficar no meu lugar, eu gosto de estar ao pé da porta.

Carlos saltou e ficou quieto.

- Diz obrigado, Carlos.

- Obrigados.

- Não é obrigados, é obrigado.

- 'Tá bem, é isso.»<sup>5</sup>

Na narrativa de Losa (1981), num diálogo entre as personagens podemos encontrar o tipo de acto de fala constatação, mas de algum modo também o tipo de acto de fala aceitação,

«- Cá estamos! – exclamou o senhor Cassiano.

Luís abanou a mãe.

-Cá estamos, mãe!

-Estamos onde? – perguntou ela, estremunhada.

-Na Quinta das Cerejeiras!»<sup>16</sup>

Na narrativa de Menéres e Correia (1985), deparamo-nos com um diálogo entre as personagens, onde podemos encontrar o tipo de acto de fala acusação. De facto, cremos que este diálogo retrata bem as brigas entre as crianças, com as respectivas acusações mútuas,

«- Estúpida!

- Estúpida és tu!

- Tu é que és!

- Eu disse “estúpida” primeiro!

- E eu digo que tu és estúpida vezes estúpida!

- E tu, estúpida ao quadrado!

- E tu, estúpida ao cubo!

- E tu, estúpida vezes 10!

- E tu, estúpida vezes 100!

- E tu, estúpida vezes 1000!
- E tu, estúpida vezes infinito!
- E tu, estúpida vezes infinito vezes infinito...
- Primeiros a dizer infinito só, que é mais que tudo...(...)
- A culpa foi só tua! Tu és um chaveco a vapor que só serve para a sucata!
- Sucata?! Eu?!!! Ora vejam só...A culpa foi toda tua, minha acelera desmiolada!
- Tu não viste a agulha? Cegueta!
- A culpa foi toda dele. Deu força a mais nos comandos e...»11

Noutra narrativa de Losa (1977), surge-nos um diálogo entre as personagens, onde podemos encontrar o tipo de acto de fala acusação, seguido do tipo de acto de fala desculpas,

- «- Que descaramento é este, senhor? Roubar um quadro à vista de toda a gente?
- Melhor roubá-lo à vista de toda a gente do que às escondidas! – respondeu-lhe Paulo António. – E fique a saber, seu fardado, este quadro é meu. Meu, e de mais ninguém! Percebeu? (...)
- Venha daí, seu tratante! Vamos falar ao senhor Director. (...)
- Ora quem ele é! O senhor Paulo António! Eu não fazia a mais pequena ideia de quem se tratava, quando o guarda me falou dum senhor barbudo e atrevido. Desculpe, por favor, por o terem insultado. Porque não explicou logo quem era?»47-48-50

Na narrativa de Castrim (1992), encontramos o tipo de acto de fala avaliação de uma situação,

- «- Minhas senhoras! – começou o capitão. – Chegou o momento de lançar âncora, quer dizer, de parar um pouco para reflectirmos.
- Se não dizes mais nada...-rosnou Maria João.
- Olha, querido, mas quanto mais tempo estivermos parados, mais tarde chegamos! – era a voz tímida da Dr<sup>a</sup> Ester.
- Pois é aí mesmo que eu quero chegar. Eu sei que é por minha intenção que estamos aqui...(...)
- Pelo que tudo visto – terminou o capitão -, e embora correndo o risco de parecer ingrato, acho que não estão reunidas as condições para chegarmos com tempo a Fátima...»75

De novo, de um modo geral, nas narrativas para a faixa etária dos 10 anos, constatamos que o tipo de expressão, presente nos diálogos das personagens, é mais literária do que coloquial. Este aspecto nota-se pela utilização nas narrativas de frases gramaticalmente correctas ou, por vezes, de fórmulas de cortesia.

Deste modo, na narrativa de Meireles (1991), notamos a preocupação de iniciar o diálogo com fórmulas de cortesia e de modo delicado e correcto,

«Quando entrámos no quintal de Melodia uma nuvem vagarosa espreguiçou-se no Céu, mas para nós estava uma tarde tão douradinha como os fofos de laranja da Avó ou o Sol muito redondo das tardes de Verão.

- Olá, Melodia.

- Olá, Mariana.

- Este é o *Cão*. (...)

Quando tocámos à porta, ela apareceu esbaforida:

- Oh, meu Deus, aconteceu alguma coisa – disse, nervosa e deu um gritinho levando as mãos à boca.

- Bom dia, Dona Pulquéria, desculpe se a assustámos. Não aconteceu nada de grave, mas gostávamos de lhe fazer umas perguntas se para tal nos pudesse dispensar alguns minutos.»<sup>47-69</sup>

Na verdade, notamos que nas narrativas para a faixa etária dos 10 anos permanece a função formativa, que já tínhamos notado nas narrativas para os 7 anos, promovendo entre as crianças leitoras o uso de fórmulas de cortesia e de regras de conduta, muitas vezes um pouco descuradas pelas crianças leitoras, no seu quotidiano.

No entanto, nalgumas narrativas podemos assinalar a existência de alguns desvios no tipo de expressão, presente nos diálogos entre as personagens. Na verdade, nalgumas narrativas notamos a presença de expressões de gíria.

Assim, na narrativa de Magalhães (1991) podemos encontrar nos diálogos entre as personagens expressões como “porra”, “que grande merda”, “truca-truca”, “arraial de porrada”, “maldito sacana”, entre outras. Na narrativa de Fonseca (1988) também abundam expressões de gíria nos diálogos, como “um balázio nos cornos”, “chatear”, “oquei meu”, “esgaseado da carolada”, entre outras.

Nalgumas narrativas notamos a utilização destas expressões de gíria nos diálogos, funcionando estas como insultos que as personagens lançam umas às outras.

Assim, na narrativa de Magalhães (1991), em diversos momentos, algumas personagens insultam outras, pelos mais variados motivos,

«Cobardolas de merda! E ainda dizem que os homens são mais corajosos do que as mulheres, pffe – concluiu a Xaninha com desdém ao ver que não os podia impedir.»<sup>173</sup>

Na narrativa de Castrim (1992), também em vários momentos, as personagens insultam-se umas às outras, de novo pelas mais diversas razões,

- «- A madama é ceguinha? Não conhece os sinais? É por estas e por outras...
- Que modos! – ralhou entredentes D. Rosália.
- Malcriação! – comentava Dr<sup>a</sup> Ester.»<sup>26</sup>

Do mesmo modo, na narrativa de Fonseca (1988), as personagens utilizam nos diálogos, inúmeras vezes expressões de gíria, para se injuriarem umas às outras. Curiosamente, estas expressões são utilizadas, na maioria das vezes, por alunos em plena sala de aula,

- «- Não é manco, é Branco!...Bisonte Branco!...E Pezinhos-de-Lã...Sim...Eu sei lá se não tinham lâ!...Então o que é que vestiam? Tas xoné ou quê?...Pezinhos-de-Fibras-Vegetais?...(...)
- Ó chaval...pronto, tira o Pezinhos...não são os teus...o nome, grande marmanjo...Bisonte Branco e Grande Marmanjo?...Não, não é disso, estás marado...»<sup>73</sup>

Na narrativa de Castrim (1992), é também singular a forma como alguns jovens se dirigem aos adultos, de modo pouco correcto, injurioso, utilizando expressões de gíria,

- «- Pois, os problemas. Mas como é que eu caibo?
- Baixe os corninhos, capitão – aconselhou a rapariga. (...)
- É. Qualquer dia acaba por gastar os óculos – rezingava a Maria João, que se voltava toda para trás e fitava o capitão Florêncio:
- Esticadinho, ainda acabas no circo.»<sup>25-27</sup>

Realmente, nas narrativas para a faixa etária dos 7 anos, não encontramos estes desvios no tipo de expressão, presente nos diálogos entre as personagens. Por outro lado, também não é muito frequente nestas narrativas, quer para a faixa etária dos 7 anos quer para a dos 10 anos, a presença de insultos entre as personagens bem como a utilização de expressões de gíria, no cenário sala de aula ou ainda os jovens dirigirem-se aos adultos de forma ofensiva.

Colomer (1998) afirma que nas narrativas infanto-juvenis actuais podemos assistir a uma transgressão das normas sociais, das normas de conduta, devido por um lado a uma certa



flexibilização destas regras na sociedade actual, e por outro ao facto de as narrativas incorporarem e serem o espelho dos sentimentos anti-sociais das crianças.

Creemos que a utilização de gíria nas narrativas infanto-juvenis não é muito comum, mas pode de algum modo obedecer a uma tentativa de aproximação ainda maior à realidade das crianças leitoras, permitindo deste modo uma mais fácil identificação entre as personagens e as crianças leitoras.

Nas narrativas para esta faixa etária encontramos também os diálogos de tipo explicativo, que apresentam uma função pedagógica, na medida em que através deles se transmitem aos jovens leitores conhecimentos diversos.

Assim, na narrativa de Sousa (1995), através destes diálogos de tipo explicativo, que se constituem como um procedimento literário que ganha uma importância pedagógica, transmitem-se informações aos jovens leitores sobre ecologia ou sobre astronomia.

Nas narrativas de Menéres (1981), «Primeira espreitadela do ouriço-cacheiro(...)» e «Segunda espreitadela do ouriço-cacheiro(...)», deparamo-nos com diálogos de tipo explicativo, entre as personagens, onde se veiculam para os jovens leitores conhecimentos sobre a natureza, nomeadamente sobre a espécie dos ouriços,

«- Não chores, sou eu – disse então ele, num tom de voz muito arrastado e sonolento. Fui comer porque estava cheio de fome!

A Joaquina até ficou gaga:

- Mas...mas...tu não hibernas todo...todo...todo o Inverno?

- Hiberno. Mas de repente...já é a segunda vez que isto me acontece: fico de repente muito frio e então o meu coração começa a bater mais depressa e eu acordo. Faço uns movimentos de ginástica e depois já me posso mexer melhor. Como umas coisinhas e volto a adormecer. Sabes? Acho que isto é próprio... Ah! Ah! Tenho tanto sono! Ai que grande soneira!»<sup>40</sup>

Segundo Colomer (1999), nas narrativas infanto-juvenis actuais, os diálogos são breves, contendo porém uma maior densidade de informação. Para esta autora, as narrativas tendem a situar-se em plena acção e as informações sobre os cenários deduzem-se a partir dos diálogos entre as personagens.

Aliás, opinião semelhante apresenta Decréau (1994), que afirma que é sob a forma do diálogo, que a descrição em geral surge mais vezes, nomeadamente nas séries<sup>122</sup>.

Na mesma linha, referindo-se igualmente às séries, Bastos (2000) afirma que o diálogo é um veículo singular para dar aos jovens leitores elementos sobre os ambientes ou sobre as personagens, elementos estes que noutros géneros de escrita são veiculados pela descrição.

De facto, nalgumas narrativas para esta faixa etária, mesmo as que não estão inseridas em séries, podemos encontrar, nos diálogos entre as personagens, informações, não só sobre os cenários mas também sobre as próprias personagens.

Assim, na narrativa de Figueiredo (1990), é através do diálogo entre as personagens que o jovem leitor se dá conta que o espaço, onde decorre a acção da narrativa, é uma zona rural, onde existe uma vila, mas também um vale, onde corre um rio,

«- Que é que costumavas fazer durante as férias?  
- Lá em Lisboa? Ia à piscina. – Bons tempos... Agora tudo mudara. – Não há piscina na vila, pois não?  
- Não... Mas o rio Bolandas passa aqui perto, no vale.  
- Uau! – gritou a Cecília.»<sup>10</sup>

Igualmente, na narrativa de Figueiredo (1990), através do diálogo entre as personagens, o jovem leitor apercebe-se da situação familiar da protagonista,

«- Não gostas de estar cá...  
- Não gosto mesmo nada! – concordou logo a Cecília. Só vim porque a minha Mãe e o Godfather me obrigaram. O Godfather é o meu padrasto, sabes? Quer que lhe chame padrinho e eu chamo, em inglês. (...)  
- É mau para ti, esse Godfather?  
- É – mentiu a Cecília.»<sup>9-10</sup>

Na narrativa de Sousa (1995), mais uma vez é através do diálogo entre as personagens, que o jovem leitor fica a conhecer alguns traços do carácter da personagem Santinhos,

«E o Santinhos explicou.

---

<sup>122</sup> Cf. Descrição

- Um lema é uma frase que é como uma promessa, uma coisa que todos temos de fazer depois do juramento. Já ouviram este – “Um por todos e todos por um”, que era o lema de *Os 3 Mosqueteiros*?

- Eh pá, tu pareces que sabes tudo, onde é que arranjaste isso? – perguntei.

- Num livro que lá tenho em casa – foi dizendo o Santinhos.

- Este passa a vida a falar dos livros que lá tem em casa. Olha lá, tu quando não estás connosco passas a vida a ler, não?

- Mais ou menos – respondeu -, aprende-se muito e como não gosto de correr nem de jogar futebol, fico sentado a ler, e depois? O que é que tens com isso?

- Nada, pá, podes ler à vontade, que isso até nos dá ideias a nós. Olha lá, não tens uns livros a mais para trazeres para a cabana, quando estiver pronta? – perguntou o Manel.

- Tenho, só preciso de fazer uma escolha. Trago os de aventuras e podem ler todos.»<sup>12</sup>

Os diálogos revelam-se também importantes nas séries, segundo Decréau (1994). Para esta autora, uma das especificidades das séries é a super-abundância de diálogos, característica que lhes confere a adesão dos jovens leitores. Na verdade, a satisfação que os diálogos causam, principalmente nos jovens leitores, que apresentam mais dificuldades na leitura das narrativas, prende-se com a diferença entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

Muito embora os diálogos apresentem uma linguagem mais literária do que coloquial, aproximam-se da linguagem oral, presente no quotidiano dos jovens leitores. Deste modo, a narrativa torna-se mais verosímil, mais viva, mais dinâmica, os diálogos aproximam as personagens dos jovens leitores, pelo que cremos se promove uma maior motivação e facilita-se aos jovens leitores a leitura da narrativa.

As narrativas do corpus, inseridas nas mais variadas séries, apresentam bastantes momentos de diálogo. No entanto, outras narrativas, que não estão integradas em séries, partilham também esta característica, nomeadamente as narrativas mais longas, como as de Vieira (1979, 1980, 1982), de Mota (1988), de Sousa (1995), de Figueiredo (1990), de Meireles (1991) ou de Fonseca (1987, 1988). Gostaríamos de destacar a narrativa de Torrado (1992), onde de facto os diálogos são muito numerosos, existindo a preocupação de assinalar o nome das personagens que falam, numa representação de algum modo próxima do texto dramático.

De um modo geral, para a faixa etária dos 13 anos, todas as narrativas do corpus apresentam momentos de diálogo.

Ao longo destas narrativas, que são em geral mais longas e mais complexas, naturalmente surgem-nos os mais diversos actos de fala, descritos nas narrativas para as outras faixas etárias, desde os pedidos até à aceitação ou à avaliação de comportamentos ou de situações.

Nalgumas narrativas podemos encontrar, nos diálogos entre as personagens, informações sobre as próprias personagens, informações estas que geralmente seriam veiculadas através das descrições. Por outro lado, nestas narrativas, não encontramos, de um modo geral, nos diálogos entre as personagens, informações sobre os cenários, como sucedia nas narrativas para a faixa etária dos 10 anos.

Deste modo, na narrativa de Vieira (1988b), é através dos diálogos entre Maria João e a sua mãe que os jovens leitores ficam a conhecer melhor a família e o carácter de Xuxu. Na narrativa de Mota (1990), é igualmente através do diálogo entre Marta e o seu pai, que os jovens leitores se apercebem de alguns traços do carácter de Marta,

- «- Eu quero ir!
- Mas eu não quero!
- Porquê, pai?
- Porque não tens idade e fazes falta em casa.
- Mas eu quero ir! Já tenho treze anos!...
- Acabou-se a conversa! Não tinhas o direito de dizeres o que disseste, e logo a correr... Tens de ter uma arte! Tens de aprender a usar as mãos. Porque é que não aprendes a fazer malhas? Já tens a máquina, que mais queres?!
- Eu?! Todo o dia derreada, com os braços para cá e para lá e só ganhar uma miséria?! Nem pense!
- Vai aprender costura...
- Não faltam costureiras!...
- Vai para cabeleireira!
- E onde é que eu fazia o salão? Na tristeza desta casa?
- Está bem, menina, sonhas alto!...Podias ser empregada...
- E eu não gosto disso...
- Afinal de que é que tu gostas? De não fazer nada?
- Não sei!»35-36

Noutras narrativas, cremos que através do diálogo entre as personagens se assiste, de algum modo, à progressão da intriga, facto que nos parece natural em narrativas de maior extensão. Assim, na narrativa de Gomes (1988), através de um diálogo entre as personagens, os jovens leitores rapidamente se apercebem do avanço da intriga, uma vez que neste diálogo é explicado como se concretiza, na realidade, os planos arquitectados pelas personagens,

«- Ora muito bem, como o tempo é curto e dentro de meia hora entro de serviço, vamos ao que interessa – disse o grande actor, traçando floreados com a unha gigante do dedinho anão. – Sei da vossa carta, gosto do projecto, têm o meu apoio. E mais. Tenho o prazer de vos informar que a Recreativa pôs a sala de espectáculos à vossa disposição para a Festa do Concurso das Janelas Floridas. (...)

- Mas há mais – prosseguiu o senhor Arlindo. – Em nome da Direcção da Recreativa quero comunicar-vos que, no dia do Concurso, vamos estrear uma peça de marionetas da minha autoria. Inspirado pela vossa iniciativa, em boa hora lhe chamei *A Cidade Florida*.

- De marionetas? – gritou a Marta, de espanto.

- Olarila, e tenho a certeza que vai ser um sucesso. (...)

- Quanto ao Concurso, meus amigos, está tudo resolvido. Até já temos júri para seleccionar a melhor janela. É formado pelo maestro Ambrósio, o parceiro das músicas das minhas revistas, pelo meu primo Antunes, que é um bom jornalista, e por mim, como representante da Recreativa. Pensei num de vocês, mas, em minha opinião, um júri tem de ser imparcial. E, neste caso, não podiam entrar no Concurso.

- Está certo – concordou Marta, de olhos postos na sua janela. (...)

- Resta só dizer que os prémios serão entregues na noite de estreia do nosso espectáculo.»92-

93-96

Nas narrativas, para esta faixa etária, notamos ainda a presença dos diálogos de tipo explicativo, entre as personagens, se bem que em menor número, o que pode denotar uma menor preocupação com uma transmissão de conhecimentos, para o jovem leitor, de um modo claramente evidente.

No entanto, na narrativa de Letria (1993) podemos encontrar estes diálogos de tipo explicativo entre as personagens, que se constituem como um procedimento literário que ganha uma importância pedagógica, transmitindo-se através deles determinadas informações de carácter histórico,

«Ouvia também falar de Napoleão. Foi o velho do Marrare que me explicou quem ele era:

- Foi senhor da Europa e por pouco não era senhor do mundo. Perdeu-o tanta ambição. Dominou países e povos. Começou por ser soldado e tornou-se imperador. Os ingleses venceram-no vai para dois anos e agora vive como um preso numa ilha de onde talvez nunca mais saia.

- Porque se fala tanto dele em Portugal? – perguntei.
- Porque foi ele que, por três vezes, mandou invadir o nosso país pelas suas tropas. Para muitos, durante muito tempo, o seu nome queria dizer liberdade, porque ele representava ideias novas, ideias capazes de mudarem o mundo.
- Eram ideias certas?
- Talvez fossem – respondeu-me o velho -, mas acabou por tentar realizá-las de uma maneira errada e por querer mais poder do que aquele a que devia ambicionar.
- Como sabes tanta coisa?
- Ora, é simples: o mundo vai girando e eu aprendo com o seu movimento.»21-22

Nas narrativas, para esta faixa etária, não nos parece que, salvo raras exceções, possamos assinalar os desvios no tipo de expressão, presentes nos diálogos entre as personagens, que encontramos nas narrativas para os 10 anos. Nestas narrativas continuamos a encontrar nos diálogos uma linguagem mais literária do que coloquial.

Assim, nalgumas narrativas, embora poucas, encontramos nos diálogos uma tentativa de aproximação à linguagem coloquial, presente no quotidiano dos jovens leitores.

Na narrativa de Soares (1994), notamos essa tentativa de aproximação à linguagem coloquial, nalgumas falas das personagens, que por vezes utilizam expressões de gíria, sobretudo para os insultos,

- «- Larga-me. Tu és uma puta. Fica sabendo que para mim não vales nada. Mas podemos repetir quando te apetecer. Para isso qualquer uma serve. (...)
- Vá para o raio que a parta! Você é a culpada do que está a acontecer ao seu filho.»28-37

Nestas narrativas para os 13 anos, os diálogos são numerosos e afiguram-se-nos como importantes, na medida em que cortam uma narração mais longa e por vezes mais difícil, proporcionando assim uma maior aproximação e uma mais fácil identificação entre o jovem leitor e as personagens da narrativa, promovendo deste modo o acesso à leitura.

### 3.3 - Fragmentação narrativa

Ao longo das narrativas do corpus, para todas as faixas etárias, procurámos perceber a presença de elementos, que contribuem para a fragmentação narrativa das narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais, nomeadamente a existência de outros textos e de recursos não verbais.

Em geral, quase todas as narrativas do corpus, que se inserem nesta categoria, partilham simultaneamente a presença de outros textos e de recursos não verbais. Normalmente, uma narrativa que apresente outros textos, apresenta também recursos não verbais.

Começando então pela faixa etária dos 7 anos, notamos que um número significativo de narrativas do corpus não apresenta elementos, que se integrem na fragmentação narrativa.

Segundo Colomer (1998), uma das funções da fragmentação narrativa seria a ajuda ao leitor, na compreensão de narrativas cada vez mais complexas. Ora talvez este aspecto explique a pouca frequência da categoria fragmentação narrativa, na faixa etária dos 7 anos. Na verdade, grande parte das narrativas para os 7 anos são narrativas breves, às quais talvez a criança leitora possa ter menos dificuldades em aceder, não só em termos de capacidade de leitura, como também de compreensão leitora.

Apesar disso, nesta faixa etária existe um conjunto de narrativas, que apresenta dados que podemos incluir na fragmentação narrativa, na subcategoria outros textos.

Assim, algumas narrativas apresentam, na subcategoria outros textos, textos que são oriundos da literatura tradicional, como quadras, pregões, adivinhas ou provérbios.

Na narrativa de Menéres (1989), «Dia de sol», deparamo-nos com alguns provérbios, como “Devagar se vai ao longe.”, “Nem tudo o que luz é ouro.” ou ainda “Quem não quer ser lobo não lhe veste a pele.”.

As adivinhas podemos encontrá-las em várias narrativas, como na de Soares (1989), «O bolo de anos», onde nos deparamos com a adivinha “Qual é coisa qual é ela, branca por fora e por dentro amarela? Ora, toda a gente sabe: é um ovo.” ou na narrativa de Menéres (1985b), «Conta o dedo anelar da mão esquerda», que apresenta as seguintes adivinhas,

«Eu sou branco. O que há mais branco do que eu? (...) Eu sou preto. O que há mais preto do que eu? (...) Eu sou cor de oiro. O que há mais doirado do que eu? (...)»<sup>10</sup>

Na narrativa de Mota (1989), «RM-EC-39», surge-nos um pregão, neste caso ligado à profissão vendedora de peixe “Sardinha da grande / fresquiiiiinha! / Vivinha a saltar / Viviiiiinhaaaa!”<sup>44</sup>

Noutras narrativas surge-nos a presença de quadras. Assim podemos encontrá-las nas narrativas de Magalhães (1985), «Traça» e «Insecticida» ou de Mota (1989), «RM-EC-39» e «A noite diferente», todas elas relacionadas com os conteúdos tratados nestas narrativas. Desta maneira, na narrativa de Mota (1989), «A noite diferente», as quadras estão relacionadas com os narrados festejos da noite de Reis,

«Quem diremos nós que viva  
Na folhinha do Loureiro?  
Viva o senhor da casa  
Que é um grande cavalheiro! (...)»

Boas-festas, boas-festas  
Boas-festas vimos dar  
Para todos os senhores  
Que estão dentro desse lar!»<sup>17</sup>

Um outro conjunto de narrativas, mais significativo que o anterior, apresenta textos poéticos. Estes textos poéticos podem ser versos soltos ou poemas narrativos.



Na verdade, estes textos poéticos estão presentes nas narrativas de Torrado (1979), de Rocha (1992), de Pinhão (1983), de Gomes (1983b), de Menéres (1985a, 1989), «Onde se fala de um passeio(...)» ou «Que bom!». Assim, por exemplo, na narrativa de Menéres (1989), «Tempo vai, tempo vem», surgem-nos alguns versos soltos, que nos podem mesmo remeter para uma canção de embalar,

«Tempo vai, tempo vem.  
Dorme, dorme, meu menino,  
Dorme, dorme muito bem...»<sup>57</sup>

Todas as narrativas incluídas na obra de Menéres (1985b) apresentam versos soltos ou poemas narrativos, que vão alternando com a narrativa, ao longo desta, como por exemplo acontece na narrativa «Conta o indicador da mão direita»,

Que linda cegonha  
Por aqui passou!  
Já todas partiram  
por montes e vales.  
Só ela ficou.

Será uma fada?  
Terá um encanto?  
É uma princesa  
muito enfeitada,  
chorando seu pranto?  
Já todas partiram.  
Só ela ficou.»<sup>37-39</sup>

Outras narrativas apresentam diversos tipos de textos, pelo que foram igualmente integradas na subcategoria outros textos. Deste modo, na narrativa de Torrado (1975), «Fu Chow, a princesa das pulgas» surge-nos um texto jornalístico, uma notícia de jornal. Noutra narrativa do mesmo autor, «O jardim zoológico em casa», encontramos um texto informativo, o texto de um cartaz.

Na narrativa «Nove vezes nove? Oitenta e um sete macacos e tu és um», igualmente do autor já mencionado, deparamo-nos com um texto comunicativo, o texto de um bilhete,

sucedendo o mesmo na narrativa de Neves (1977), «História de um peixe voador», onde nos surge uma carta.

Na realidade, devido aos exemplos de textos que podemos incluir na subcategoria outros textos, nesta faixa etária, parece-nos que podemos afirmar que as narrativas para os 7 anos anunciam já a quantidade e a diversidade de textos, que poderemos encontrar, nas narrativas, para as faixas etárias dos 10 e dos 13 anos.

A subcategoria outros textos encerra uma função formativa. Por um lado, um dos aspectos dessa função seria auxiliar a criança leitora, facilitando-lhe o acesso à leitura. Na verdade, a presença de diversos tipos de textos nas narrativas poderia, possivelmente, quebrar alguma monotonia presente na narrativa, permitindo que as crianças continuassem mais facilmente a sua leitura.

Outro aspecto dessa função formativa seria contribuir para a formação cultural e literária da criança leitora. Neste sentido, a presença nas narrativas do corpus de textos oriundos da literatura tradicional contribuem para a formação da criança leitora, no que diz respeito ao património cultural e tradicional, concorrendo para a formação na criança de uma consciência de pertença a um determinado povo.

Segundo Bastos (1999), a literatura tradicional veicula modelos culturais. Ainda segundo esta autora, a literatura tradicional, enquanto valor literário e cultural, revela-se fundamental para a socialização da criança e, enquanto valor lúdico, manifesta-se essencial para despertar o seu interesse pela leitura.

De acordo com García Padrino (1992b), a literatura tradicional configura-se como um dos primeiros fundamentos da formação literária infantil, na medida em que constitui um fantástico caudal para o desenvolvimento da sensibilidade infantil e um apoio para a criança

melhorar os seus recursos linguísticos<sup>123</sup>. Por outro lado, o contacto com a literatura tradicional permite à criança mergulhar nas origens culturais da comunidade onde está inserida.

Para Colomer (1998), a grande presença destes textos oriundos da literatura tradicional, nas narrativas infanto-juvenis actuais, pode estar relacionada com a vontade de transmitir este legado histórico e cultural às novas gerações de crianças leitoras.

A existência nestas narrativas do corpus de textos poéticos, prende-se igualmente com a formação da criança leitora, em diversos aspectos. Os textos poéticos contribuem, segundo Bastos (1999), para proporcionar à criança leitora a ocasião de brincar com a linguagem e o domínio progressivo das palavras.

Para Letria (1994b), existe uma relação natural entre a linguagem da criança e o discurso poético, sendo através do prazer do jogo, que a criança descobre a carga lúdica e as potencialidades comunicativas da poesia.

Assim, cremos que os textos poéticos contribuem para o desenvolvimento da imaginação da criança e para a descoberta de uma utilização lúdica da língua, que irá favorecer o acesso à leitura<sup>124</sup>.

Nesta faixa etária dos 7 anos, surgem-nos algumas narrativas que apresentam elementos que podem ser abarcados pela subcategoria recursos não verbais. Segundo Colomer (1998), os recursos não verbais têm como função ajudar as crianças, facilitando-lhes o acesso à leitura da narrativa. Deste modo, as alterações da mancha gráfica seriam um auxílio para a criança leitora, que desta maneira distinguiria mais facilmente as diferentes formas textuais.

---

<sup>123</sup> Cf. o ponto “A importância da literatura infanto-juvenil para a formação das crianças e dos jovens”.

<sup>124</sup> Cf. o ponto “A importância da literatura infanto-juvenil para a formação das crianças e dos jovens”.

Por outro lado, cremos que a utilização destes recursos não verbais pode servir para quebrar uma certa monotonia na mancha gráfica da narrativa, o que permitiria uma maior adesão das crianças à leitura.

Na verdade, Magalhães e Alçada (1988) salientam, como um obstáculo à leitura, a mancha tipográfica. Segundo estas autoras, uma letra muito pequena, o entrelinhado muito apertado, podem cansar e causar rejeição pela leitura às crianças leitoras (e mesmo aos adultos).

Igualmente segundo Colomer (1998), os recursos não verbais seriam um auxílio à leitura para as crianças, na medida em que permitiriam libertar a narrativa de aspectos descritivos ou de informações colaterais, que poderiam desviar a atenção das crianças do cerne da acção, levando-as ao abandono da leitura.

Cremos ainda que os recursos não verbais podem contribuir para uma formação do gosto estético, tal como afirma Gil (1973). Para este autor, o equilíbrio entre os elementos que compõem uma página torna atractiva a leitura e educa o gosto estético dos jovens leitores.

Assim, quase todas estas narrativas apresentam alterações na distribuição espacial do texto, uma vez que os diversos tipos de textos nelas incluídos apresentam-se com uma distribuição espacial diversa da canónica distribuição espacial da narrativa.

Deste modo, narrativas que incluem textos poéticos, como as narrativas inseridas na obra de Menéres (1985b), apresentam estes textos destacados do resto da narrativa. Na maioria dos casos, o mesmo sucede com narrativas que apresentam textos oriundos da literatura tradicional, sobretudo com as narrativas que apresentam quadras. As narrativas onde nos surge uma notícia de jornal, textos de cartazes, um bilhete ou uma carta, apresentam também uma distribuição espacial diferente para estes textos, que os coloca em evidência.

Por vezes, notamos que a distribuição espacial do texto da narrativa está em interacção com a imagem, como acontece nas narrativas de Dacosta (1974) ou de Gomes (1983b), pelo que nos surge uma mancha tipográfica distinta do comum na narrativa<sup>125</sup>.

Outro recurso não verbal utilizado nestas narrativas é o tipo de letra. Algumas narrativas utilizam diversos tamanhos de letra (Dacosta, 1974), letras em itálico (Torrado, 1979; Neves (1977), «História de um peixe voador»), letras em negrito (Gomes 1983b), letras minúsculas e letras maiúsculas (Torrado, 1975, «Nove vezes nove? Oitenta e um sete macacos e tu és um») ou letra de imprensa e letra cursiva (Torrado, 1975, «O jardim zoológico em casa»).

Na narrativa de Rocha (1992) deparamo-nos com outro recurso não verbal, nomeadamente um conjunto de linhas, que permitem à criança leitora escrever a sua interpretação da história. Na narrativa de Neves (1977), «História de um peixe voador», o recurso não verbal é constituído pelas letras de cabeça para baixo, formando uma pirâmide, onde se encontra a resposta ao desafio, colocado na narrativa à criança leitora, que só em último caso deverá recorrer à solução.

Creemos que podemos considerar como mais um recurso não verbal, não só as letras maiúsculas, mas sobretudo os erros ortográficos, presentes nas quadras, inseridas nas narrativas de Magalhães (1985), «Traça» e «Insecticida», que podem permitir diversos jogos,

«NUM Á COISA CUM MAIS GRAÇA  
CUMA TRAÇA PEQUENINA  
CANDO ELA PAÇA INTÉ TREMEM  
AS BOLAS DE NAFETALINA»<sup>24</sup>

«SOMOS CONTRA U ARMAMENTO  
E PELU DIREITO À VIDA  
ABAXO O MAULDITO INVENTO  
QUE SE XAMA INCETISSIDA»<sup>32</sup>

<sup>125</sup> Silva (2003), ainda que brevemente, refere algumas das estratégias mais recorrentes, ao nível da arquitectura verbal e pictórica, dos álbuns portugueses para crianças dos últimos anos.

Aliás, a preocupação em que estes erros ortográficos sejam apenas mais um recurso não verbal parece-nos evidente nas inquietações formativas, manifestadas na narrativa «Traça», pelo próprio narrador, que afirma,

«Depois mostrou-me o papel com a quadra escrita à mão. “É bonita”, disse eu, “mas olha que tem alguns erros. Por exemplo, *paça* é com dois esses: *passa*.»<sup>24-25</sup>

Na verdade, segundo Colomer (1998), os recursos não verbais podem utilizar-se para incluir a participação do leitor na construção da narrativa ou em jogos que derivam dela. Desta forma, cremos nós, que se facilita o acesso das crianças à leitura e à compreensão da narrativa, através de estratégias lúdicas.

Para a faixa etária dos 10 anos, existem dois conjuntos distintos de narrativas no corpus, com significado idêntico, no que diz respeito à fragmentação narrativa. Assim, um primeiro conjunto de narrativas não apresenta elementos que possamos integrar na fragmentação narrativa. Um outro conjunto de narrativas já contém elementos que podemos incluir na fragmentação narrativa, nas duas subcategorias consideradas.

Nesta faixa etária dos 10 anos, notamos, em relação aos 7 anos, um maior número de narrativas abrangidas pela fragmentação narrativa, pelo que de algum modo se confirma a noção de que esta categoria facilita o acesso das crianças à leitura.

Deste modo, também nesta faixa etária dos 10 anos encontramos algumas narrativas que integram, na subcategoria outros textos, textos que são oriundos da literatura tradicional, como quadras, pregões, adivinhas, provérbios ou excertos de contos populares.

As quadras surgem-nos nas narrativas de Figueiredo (1990), de Vieira (1979), de Dacosta (1986), de Soares (1985), «O vampiro que bebia groselha» ou de Gomes (1983a),

*«Não percebo o que se passa  
Com as moças desta aldeia.*

*Têm os olhos a luzir  
como a luz duma candeia.»*<sup>45</sup>

As narrativas de Dacosta (1993), «De vilão a rei mandão» e de Vieira (1982) apresentam-nos as mais variadas adivinhas,

*««Indo eu por aqui abaixo  
à procura de freguês  
levo em cima quem procuro  
levo dentro quem me fez.»»*<sup>21</sup>

Igualmente a narrativa de Vieira (1982) mas também a narrativa de Soares (1985), «O vampiro que bebia groselha» contêm inúmeros provérbios, como “quem não trabuca não manduca”<sup>9</sup>.

Os pregões surgem-nos na narrativa de Magalhães e Alçada (1992), desta vez também um pregão associado à profissão de vendedora, mas de amendoim “*Quem quer amendoim... / torradim... torradim...*”<sup>22</sup>.

A presença dos contos populares nestas narrativas faz-se sentir, num primeiro momento, através dos seus estribilhos, como nas narrativas de Vieira (1980) ou de Gomes (1983a), onde nos surgem os estribilhos, que nos remetem certamente para os contos *O coelhinho branco e A velha e a cabaça*,

*«Não vi velha nem velhão  
Corre corre cabacinha  
Corre corre cabação.»*<sup>56</sup>

Num segundo momento, a presença dos contos populares faz-se sentir através da narração a uma criança de breves excertos dos mesmos, entrecortados claro com as perguntas dessa criança, como acontece, mais uma vez, nas narrativas de Vieira (1982, 1980),

«- Era uma vez um coelhinho branco, muito luzidio, com olhos encarnados. Sabes onde vivia o coelhinho?

- Na casa dele.
- Pois, na toca dele. É assim que se chama a casa dos coelhinhos.
- E tem caminhas?

- Tem...
  - E cobertores?
- Mas a avó já continuava.
- E um dia o coelhinho saiu da sua toca para ir à horta.
  - E chovia muito? – de novo a Rosa.
  - Não, estava sol. E ele ia à horta buscar uma couve para fazer o seu caldinho...
  - A Rosa come tudo. A Rosa é muito bonita.
  - Pois é.
  - Vai ter muitas prendas.
  - Pois vai. E o coelhinho demorou-se um pouco mais e quando voltou...
  - Na chaminé?
  - Claro, as prendas vão aparecer na chaminé, como a avó disse à menina. Mas então o coelhinho ficou muito admirado quando viu a porta da sua casa fechada.
  - Perdeu a chave?»136-137

Um outro conjunto de narrativas, o mais significativo nesta faixa etária dos 10 anos, apresenta textos poéticos. Estes textos poéticos podem ser versos soltos de obras clássicas, versos de canções ou poemas narrativos.

Assim podemos encontrar versos de obras clássicas, nomeadamente de Camões, nalgumas narrativas do corpus. Na narrativa de Torrado (1992) surgem-nos versos de um soneto camoniano; já na narrativa de Vieira (1980) encontramos um excerto de uma estrofe de *Os Lusíadas*,

««Estavas, linda Inês, posta em sossego,  
de teus olhos colhendo o doce fruto,  
naquele engano de alma, ledó e cego,  
que a Fortuna não deixa durar muito...»»119

Noutras narrativas surgem-nos versos de canções, que podem ser canções populares ou canções inventadas. Deste modo, na narrativa de Vieira (1980), surge-nos uma canção popular (“Mariana diz que tem / sete saias de balão (...)”) bem como na narrativa de Fonseca (1988), onde nos deparamos com um excerto de uma canção popular madeirense. Noutra narrativa de Fonseca (1987), encontramos o excerto de uma canção popular de Natal,

«Arre burrinho  
vamos a Belém  
taran tan tan  
ver o Deus Menino  
que a Senhora tem



taran tan tan...»<sup>12</sup>

Na narrativa de Mota (1988) encontramos um jogo de subversão, tão comum nestas narrativas, com uma conhecida canção popular,

*«Alecrim, alecrim aos molhos  
Tens uma albarda  
Qué um regalo prós olhos!»*<sup>43</sup>

Na narrativa de Torrado (1992) encontramos o excerto de uma canção de Zeca Afonso, *O menino de oiro*. Na narrativa de Magalhães e Alçada (1992) deparamo-nos com excertos de canções brasileiras. Curiosamente, em relação a esta última narrativa, notamos que existe na obra a preocupação formativa de esclarecer, num procedimento literário que ganha uma importância pedagógica como a nota de rodapé, que o autor dos versos de uma canção era o músico e escritor brasileiro Chico Buarque de Holanda.

No entanto, surgem-nos nestas narrativas versos de canções inventadas, como sucede na narrativa de Magalhães e Alçada (1992), de Andresen (1985), «A árvore» ou de Fonseca (1987),

« - Era já noite cerrada / dizia o filho prá a mãe / debaixo daquela arcada / passava-se a noite bem...»<sup>48</sup>

Nalgumas narrativas deparamo-nos com poemas narrativos. Estes poemas narrativos podem surgir no final da narrativa, em jeito de conclusão, como sucede na narrativa de Torrado e Menéres (1984), «A prodigiosa história dos galgos que o não eram e da lebre que ficou». Os poemas narrativos podem ainda estar presentes ao longo de toda a narrativa, alternando com esta, como sucede noutra narrativa de Torrado e Menéres (1989).

Noutras narrativas, os poemas narrativos surgem, em momentos precisos das narrativas, como sucede nas obras de Menéres e Correia (1985) ou de Vieira (1983),

*«Nasci tristonho e minguado.  
Castela tinha-me dado*

*a um conde, por presente;  
dele a seu filho passei,  
que um dia se aclamou rei  
e me deu ao descendente.*

*Deste a seu filho e ao neto  
passei, como um objecto  
que se herdasse em testamento:  
o tamanho me aumentaram,  
minhas terras povoaram,  
sempre com grande ardimento. (...)»166*

Outras narrativas apresentam ainda, ao longo da mesma, versos soltos. Assim sucede igualmente na narrativa de Vieira (1983), onde surge, em vários momentos da mesma, os versos “*Se o diz Anequim / é porque sim!*”, que neste caso funcionam eventualmente como um estribilho, enunciado pela personagem.

Outro conjunto de narrativas, também bastante significativo, apresenta textos comunicativos. Estes textos comunicativos podem ser cartas, bilhetes, mensagens ou telefonemas.

Deste modo, nalgumas narrativas deparamo-nos com cartas. Na narrativa de Baptista (1984) surgem-nos cartas comerciais, com as respectivas fórmulas introdutórias e finais e com uma linguagem comercial. Na narrativa de Losa (1976) surge-nos o final de uma carta, dirigida às autoridades, responsáveis por uma cidade, igualmente com uma linguagem adaptada ao tipo de carta, portanto mais cuidada.

Nas narrativas de Castrim (1992), de Cláudio (1984), de Gonzalez e Pedreira (1989), de Meireles (1991), de Vieira (1980) ou de Mota (1988) deparamo-nos com cartas pessoais, que de um modo geral apresentam a estrutura canónica das cartas, com fórmulas introdutórias e finais. Na narrativa de Magalhães (1991) deparamo-nos com cartas ou excertos mais formais.

Noutras narrativas encontramos bilhetes ou mensagens, com uma dimensão variável, mas que não obedecem propriamente a uma fórmula canónica, como sucede nas narrativas de Meireles (1991), de Gonzalez e Pedreira (1989) ou de Magalhães (1991),

«POR FAVOR, TELEFONEM HOJE PARA O 7934421 ÀS 3 HORAS, SEM FALTA. POR FAVOR É UM ASSUNTO DELICADO E DO VOSSO INTERESSE, UM CASO DE VIDA OU DE MORTE, QUE NÃO PODE ESPERAR. POR FAVOR, MAIS UMA VEZ: NÃO TELEFONEM DE CASA. E DESCULPEM NÃO PODER ASSINAR ESTA NOTÍCIA.»<sup>100</sup>

Nalgumas narrativas deparamo-nos ainda com a transcrição de telefonemas, como acontece nas narrativas de Magalhães (1991) ou de Rocha (1991),

- «- Pai? Sou eu. A mãe manda dizer que chegámos bem.  
 .....  
 - Pai, não deixes ninguém mexer no meu tele...  
 .....  
 - As cegonhas? Ó pai, sei lá disso...  
 .....  
 - “Tá bem pai, prometo. Mas olha pelo meu tele...  
 .....  
 - Ó Pedro? Ó pai...essa é demais...Pronto, pronto, prometi, “tá prometido.  
 .....  
 - Sim, combinado. Amanhã falo. Adeus.»<sup>10-11</sup>

Um outro conjunto de narrativas apresenta textos jornalísticos. Estes textos jornalísticos são constituídos por títulos de notícias ou mesmo por notícias, quer sejam de jornal quer sejam de rádio.

Deste modo, na narrativa de Losa (1977), surge-nos o título de uma notícia de jornal, sucedendo o mesmo na narrativa de Meireles (1991), onde ocorre não só o título de uma notícia de jornal, mas também as primeiras linhas dessa notícia,

«NASCIMENTO DE UM NOVO PLANETA?

Cientistas reúnem-se esta noite em Nova Iorque para discutirem o aparecimento súbito de um novo planeta.

São desconhecidos mais pormenores.»108

Na narrativa de Torrado (1992), para além do título da notícia de jornal, surge-nos também o corpo da notícia. Já na narrativa de Castrim (1992) aparece-nos uma notícia, mas uma notícia de rádio,

*« - Atenção! Conforme temos vindo a transmitir, informa-nos a polícia das Caldas da Rainha que da prisão daquela cidade se evadiu um perigoso cadastrado, Francisco Alberto Figueira de seu nome, conhecido no mundo do crime por «Mãozinhas»».*78

Algumas narrativas apresentam textos teatrais, como é o caso da narrativa de Vieira (1983). Ao longo desta narrativa de Vieira (1983) encontramos excertos de uma peça de teatro, intitulada *Leonor Teles*, de Marcelino Mesquita.

Outras narrativas apresentam textos de diário. Assim sucede na narrativa de Gonzalez e Pedreira (1989), onde nos surge um excerto do diário da personagem André ou na narrativa de Meireles (1991), em que aparece uma página do diário de Mariana, esta com a fórmula introdutória “Querido diário” e com o dia da semana “Sexta-Feira”, a assinalar a data em que foi escrita.

Um vasto conjunto de narrativas apresenta textos informativos. Estes textos informativos podem ser textos de enciclopédias, textos de dicionários, textos de relatórios, textos de redacções, textos de cartazes ou de anúncios.

Deste modo, na narrativa de Gomes (1983a) encontramos o excerto de um texto de uma enciclopédia, que transmite informações sobre o lobo. De notar, que nesta narrativa houve a preocupação formativa de assinalar, através do procedimento literário que ganha uma importância pedagógica da nota de rodapé, a fonte donde foi extraído este texto, conferindo-lhe desta maneira um carácter verídico.

Na narrativa de Vieira (1982), ocorre o texto de um dicionário, que esclarece os múltiplos significados da palavra fungo,

««Fungo, s. m. (lat. *fungu*) planta criptogâmica sem clorofila. Cogumelos. Bolor. Fungão. Fruto angolense semelhante à ameixa. Induna moçambicana. Acto de fungar. Excrescência esponjosa, carnuda, da pele, principalmente em volta de uma chaga.»»<sup>12</sup>

Noutra narrativa de Vieira (1980), sob a forma do texto de uma redacção escolar, surge-nos um texto sobre Viriato e os Lusitanos. Na narrativa de Meireles (1991) aparece-nos um texto de um relatório.

Inúmeras narrativas apresentam textos de cartazes ou de anúncios, onde se apregoam as mais variadas coisas, como uma peça de teatro (Losa, 1981), uma agência de detectives (Meireles, 1991), um filme no cinema ou um espectáculo de circo (Baptista, 1984), ««Circo Maravilha – Domingo – 5 de Maio – Domingo»».

Na verdade, nas narrativas para a faixa etária dos 10 anos, deparamo-nos com uma larga quantidade e com uma ampla diversidade de textos, na subcategoria outros textos. Segundo Colomer (1998), esta variedade de textos presentes nas narrativas infanto-juvenis actuais prende-se com o facto de existir a consciência de que vivemos numa sociedade altamente alfabetizada, na qual as crianças estão familiarizadas com os mais diversos tipos de registos escritos.

Ainda segundo esta autora, a partir dos 10 anos aumenta a inclusão de múltiplos tipos de textos nas narrativas infanto-juvenis actuais, devido ao facto das narrativas serem mais longas e ao facto de se pressupor que as crianças já teriam um conhecimento textual mais diversificado.

Para além disso, a introdução nestas narrativas de distintos tipos de textos atesta a vontade de contribuir para formar culturalmente as crianças leitoras, proporcionando-lhes

várias referências em distintas áreas da sociedade actual, através dos vários registos escritos presentes nessa sociedade.

Igualmente na faixa etária dos 10 anos, encontramos narrativas onde ocorrem elementos, que podem ser integrados na subcategoria recursos não verbais.

Muitas narrativas apresentam alterações na distribuição espacial do texto, evidenciando na mancha tipográfica os múltiplos tipos de textos. Por vezes, estes textos são colocados em destaque na narrativa através do tipo de letra, apresentando-se letras com tamanhos diversos (Vieira, 1982), letras em itálico (Castrim, 1992; Magalhães, 1991), letras maiúsculas (Losa, 1977; Torrado, 1992) ou letra cursiva (Losa, 1976; Meireles, 1991).

Outros recursos não verbais podem ser encontrados nestas narrativas. Assim, na narrativa de Meireles (1991) podemos encontrar um mapa ou uma ficha de identificação pessoal. Na narrativa de Gonzalez e Pedreira (1989) surge-nos um esquema de várias letras, que permite fazer um jogo de formação de palavras. Na narrativa de Rocha (1991), aparecem-nos um ponteadado, que indica ao leitor que está perante uma conversa telefónica. Na narrativa de Soares (1992), deparamo-nos com números e com uma conta de diminuir e outra de multiplicar.

Na realidade, é natural que para esta faixa etária continuemos a encontrar recursos não verbais nas narrativas, uma vez que nos deparamos com narrativas mais extensas, onde estes recursos são importantes auxílios para o acesso à leitura, por parte das crianças. Por outro lado, parece-nos igualmente natural que a utilização de recursos não verbais se prenda com preocupações, que contribuem para a formação do gosto estético das crianças leitoras.

Para a faixa etária dos 13 anos, a grande maioria das narrativas do corpus apresenta elementos que se integram na fragmentação narrativa, sendo insignificante o número de narrativas que não apresenta elementos passíveis de serem integrados nesta categoria.

Assim, algumas narrativas apresentam na subcategoria outros textos, textos oriundos da literatura tradicional, como é o caso das quadras e das ladainhas. Nas narrativas de Vieira (1990), de Fanha (1990) ou de Bessa-Luís (1990) deparamo-nos com diversas quadras. A narrativa de Vieira, mencionada anteriormente, apresenta ainda diversas ladainhas,

*««Eu caia no chão  
negra de carvão  
não conheça irmão  
nem tenha perdão  
para sempre proscrita  
Santa Benedita  
me veja aflita  
três vezes maldita  
três vezes maldita  
três vezes maldita.»»102*

Outras narrativas apresentam textos poéticos. Nestes textos poéticos incluímos versos de canções ou poemas narrativos.

Na narrativa de Vieira (1988b) deparamo-nos com versos de uma canção do grupo *Heróis do Mar*. Noutra narrativa de Vieira (1990) surgem-nos igualmente versos de uma canção bem como ao longo de toda uma outra narrativa, ainda de Vieira (1988a). Os poemas narrativos estão presentes na narrativa de Gomes (1988).

Algumas narrativas apresentam textos comunicativos, como cartas ou bilhetes. As cartas, de um modo geral pessoais e com as fórmulas introdutórias e finais, podem encontrar-se nas narrativas de Vieira (1988b), de Fanha (1990), de Letria (1989), de Gomes (1988) ou de Mota (1990). Nesta última narrativa surge-nos igualmente um bilhete.

Na narrativa de Gomes (1988), podemos encontrar ainda o texto teatral, na medida em que nos deparamos, no interior da narrativa, com uma peça de teatro.

Algumas narrativas apresentam textos informativos. Estes textos podem ser textos de anúncios ou textos de folhetos. Assim, na narrativa de Gomes (1988) deparamo-nos com

textos de vários anúncios sobre a realização de diversos eventos. Na narrativa de Mota (1990) encontramos o texto de um anúncio sobre a oferta de um emprego,

«URGENTE  
 PRECISA-SE EMPREGADA PARA TRABALHO  
 DOMÉSTICO DIURNO.  
 CONTACTAR DRA. MARIETA  
 OU DR. ISOLINO LEITÃO  
 NO HOSPITAL OU PELO TELEF. 541011»<sup>33</sup>

Na narrativa de Letria (1993), surge-nos o texto de um folheto de propaganda política. Já na narrativa de Soares (1994), encontramos textos de folhetos, relacionados com a saúde sexual.

Novamente, nesta faixa etária dos 13 anos, surgem-nos elementos nas narrativas, que podemos incluir na subcategoria recursos não verbais. Assim, continuamos a deparar-nos com o destaque de múltiplos tipos de textos, através da sua distribuição espacial, diversa da da narrativa.

O tipo de letra é mais uma vez outro recurso não verbal utilizado nestas narrativas, nomeadamente o tamanho da letra (Gomes, 1988; Soares, 1994), a letra em itálico (Vieira, 1988a, 1998b, 1990), a letra em negrito ou a letra cursiva (Gomes, 1988; Soares, 1994), a letra maiúscula (Gomes, 1988; Mota, 1990).

Segundo Colomer (1998), na ficção para adolescentes os recursos não verbais raramente se usam. As narrativas do nosso corpus contradizem, de alguma forma, esta afirmação. Se algumas narrativas apresentam recursos não verbais mais modestos, outras utilizam-nos em profusão e com grande variedade, como é o caso das narrativas de Gomes (1988) ou de Soares (1994).

Na verdade, a utilização destes recursos não verbais bem como de múltiplos textos, na faixa etária dos 13 anos, não é de admirar, na medida em que as narrativas continuam a ser



longas, tendo aqui os jovens leitores um auxílio no acesso à leitura. Para além disso, mantêm-se as preocupações relacionadas com a formação cultural e do gosto estético dos mais novos.

## **4 – Organização da estrutura narrativa**

Na organização estrutural das narrativas, procuramos analisar as categorias intriga, personagens, espaço e tempo. Dentro da categoria intriga tivemos em conta ainda as subcategorias abertura, desenvolvimento (sucessão de sequências e clímax) e desenlace.

### **4.1 – Intriga: Abertura**

Ao longo das narrativas do corpus procurámos determinar que divisões estariam presentes na abertura das narrativas infanto-juvenis e quais as suas dimensões, uma vez que cremos que a abertura de uma narrativa pode contribuir para o envolvimento e a continuação da leitura da mesma, por parte das crianças leitoras.

#### **4.1.1 - 7 ANOS – Abertura**

Para a faixa etária dos 7 anos, deparamo-nos com um conjunto de narrativas que apresentam determinadas divisões na abertura, de forma isolada. Porém, existe também um outro conjunto de narrativas, por sinal em maior número, que apresenta um cruzamento entre diversas divisões na abertura.

Assim, num determinado conjunto de narrativas, aparece-nos na abertura, de modo isolado, a apresentação das personagens. Se a personagem é humana ou fantástica, maioritariamente ela é apresentada na narrativa pelo seu nome próprio. Assim sucede na

narrativa de Rocha (1987), «O menino e o vento», de Soares (1989), «Amêndoas de Páscoa», ou de Menéres (1989), «Pequenas coisas», onde são apresentados o Luís, a Ritinha e o Manuel, protagonistas das respectivas narrativas.

Porém, noutras narrativas, mas em número muito menor, as personagens humanas podem ser apresentadas consoante a sua condição humana, sem ser nomeado o nome próprio das mesmas, como acontece na narrativa de Mota (1989), «História de um caroço de cereja», em que a personagem principal é apresentada pela sua condição humana, sendo denominada “o velho”.

Outras narrativas há onde são apresentadas, não a personagem principal da história, mas sim as personagens secundárias, como sucede na narrativa de Soares (1989), «A doutora Sabina Sabichona», onde são apresentados os professores que examinarão a menina Sabina, mas não ela mesma, a protagonista da narrativa. Noutras narrativas, ainda, são apresentadas a personagem principal e as personagens secundárias, sendo no entanto apenas nomeado o nome da personagem principal, como sucede na narrativa de Menéres (1989), «As formiguinhas» ou na de Rocha (1992).

Se as personagens das narrativas não são humanas, mas sim animais ou de outra ordem, podem ser igualmente apresentadas com nome próprio, como sucede em Gomes (1983b) ou em Torrado (1975), «Fu Chow, a princesa das pulgas», em que são apresentados os protagonistas das narrativas, neste caso a nuvem Marinela e o cão Pimpão. Todavia, no caso das personagens não humanas, elas são maioritariamente apresentadas consoante aquilo que são, sem um nome próprio, como sucede na narrativa de Soares (1989), «A folha e o pirilampo » ou de Menéres (1989), «Dia de sol», onde nos são apresentados “a folha”, “o pirilampo” e “o caracol”, personagens dessas narrativas, não significando isto que, no decorrer da narrativa, estas personagens não possam adquirir nome próprio.

Noutras narrativas, na abertura, para além da simples apresentação das personagens, podem surgir alguns dados referentes a atributos dessas mesmas personagens, como qualidades ou defeitos, que permitem ao leitor conhecê-las um pouco melhor. Assim sucede na narrativa de Letria (1988), «Ocarina e as cores», em que se apresenta a protagonista da narrativa e se referem os dons, que a caracterizam.

Porém, nalgumas narrativas, os dados fornecidos na abertura sobre as personagens podem ser mais completos, como sucede na narrativa de Neves (1977), «História de um bacalhau», onde se faz uma apresentação um pouco mais pormenorizada do protagonista, uma vez que se refere o seu nome, a sua profissão, onde e quando exerce a sua profissão, o seu maior defeito e as suas maiores qualidades. Esta apresentação mais detalhada talvez se deva ao facto de estarmos perante uma obra, constituída por cinco narrativas com a mesma personagem, sendo esta a primeira narrativa da obra, uma vez que nas outras narrativas, progressivamente, o narrador pressupõe que o leitor já conhece essa figura,

«O meu amigo Zé Palão é pescador. É um homem bom, trabalhador e alegre...e é por isso que eu sou amigo dele. Mas Zé Palão tem um defeito: é mentiroso, muito mentiroso, a pessoa mais mentirosa que eu já conheci. É capaz de levar um dia inteiro a contar aventuras que se vê logo que são mentiras; mas conta-as com tanta graça que eu sou capaz de levar um dia inteiro a ouvi-lo contar aventuras. Zé Palão passa metade de cada ano lá muito longe, nos mares da Terra Nova, na pesca do bacalhau. E, embora nessa metade do ano faça todos os dias a mesma coisa, Zé Palão passa a outra metade do ano a contar que fez todos os dias coisas diferentes e sempre muito engraçadas...».5

Curiosa é também a narrativa de Rocha (1992), onde parece-nos podemos identificar dois momentos de abertura, em que nos são apresentadas as personagens. Assim, um primeiro momento corresponderia a um primeiro pequeno capítulo, onde um narrador apresenta todas as personagens da narrativa. No pequeno capítulo seguinte, outro narrador, desta vez a protagonista, apresenta-se a ela própria e dá início ao desenvolvimento da narrativa.

A apresentação das personagens surge-nos ainda noutras narrativas, mas desta vez notamos um cruzamento, na abertura da narrativa, entre esta divisão e outras também já

definidas. Assim, algumas narrativas apresentam um cruzamento entre a apresentação das personagens e a sugestão do problema que atormenta as personagens.

De um modo geral, as personagens destas narrativas são apenas apresentadas ao leitor, de forma breve, acrescentando-se por vezes alguns dados, que podem auxiliar o leitor a tentar conhecer melhor a personagem. Notamos, neste cruzamento, que, quer as personagens principais sejam humanas ou de outra ordem, algumas são apresentadas com o seu nome próprio, mas outras não, fazendo-se referência à sua condição humana (no conto de Menéres, 1989, «Devagarinho», a personagem é nomeada como “o menino”) ou à sua condição animal ou fantástica, como sucede no conto de Letria (1988), «O cão às cores», em que a personagem é nomeada como “o cão a cores”.

Todavia, após a apresentação da personagem, nestas narrativas faz-se uma sugestão do assunto ou do problema, que atormenta a personagem e que vai tentar ser resolvido ao longo da narrativa. De uma maneira geral, é dada uma maior ênfase nestas narrativas, na abertura, à sugestão ou mesmo à apresentação do problema que aflige as personagens do que à apresentação da personagem em si, como sucede nas narrativas de Rocha (1987), «A montanha sem flores», de Letria (1988), «Fada negra, fada branca» ou de Torrado (1979),

«Deram ao Menino uma caixa de aquarelas. O Menino gostava de pintar pássaros, flores, casas, árvores, rios, montanhas e tudo o mais que lhe vinha à cabeça. Mas faltavam muitas cores na caixa de aquarelas. Um dia, o Menino quis pintar um submarino no fundo do mar. À volta do submarino havia algas azuis, verdes, roxas e vermelhas. Mas o Menino queria que houvesse também algas alaranjadas. Ficariam bem a ondular, ao lado de algas azuis e verdes. Que pena a caixa de aquarelas não ter cor-de-laranja! Como se faria? Que outras cores se devia misturar para conseguir cor-de-laranja?».8-9

Noutras narrativas, ainda, deparamo-nos com o cruzamento entre a apresentação das personagens e a localização do espaço e/ou sugestão do problema que atormenta as personagens. A apresentação das personagens principais ou das personagens secundárias, que nem sempre ostentam nome próprio, nas narrativas onde ocorrem estes cruzamentos na

abertura, pode ser muito breve e sucinta ou pode ser um pouco mais longa, acrescentando-se poucos dados sobre a personalidade e o modo de vida das personagens, como acontece nas narrativas de Mota (1989), «RM-EC-39» ou de Letria (1988), «A fada, o dragão e o cavaleiro» ou «Angelina, a fada que queria deixar de o ser».

Quanto à localização espacial, de um modo geral localiza-se a narrativa num determinado espaço, que é apenas mencionado. Apenas na narrativa de Correia (1974), «A flor da Holanda», se apresenta com mais pormenor o espaço exterior da casa onde habita o protagonista. Em relação à sugestão do problema que atormenta as personagens, o problema é igualmente apenas aludido, nestas narrativas. Por conseguinte, notamos que nas narrativas que apresentam este cruzamento na abertura, é agora dado um maior realce à apresentação da personagem do que à localização do espaço, onde se desenrola a história ou do que à sugestão do problema que atormenta as personagens.

De facto, se tivermos em conta o número de narrativas, cuja abertura apresenta, em primeiro lugar, a apresentação das personagens, notamos que é um número com algum significado, nesta faixa etária. Por outro lado, como observaremos seguidamente, a apresentação das personagens está presente em quase todos os cruzamentos, que ocorrem na abertura das narrativas. Afigura-se-nos então que a divisão apresentação das personagens se mostra como muito importante.

O significado desta divisão está certamente relacionado com a importância para a criança da personagem. Geralmente, para a criança, a personagem da narrativa é um herói, com o qual ela se identifica. Em Albuquerque (2000b), como já mencionámos anteriormente, salienta-se o significado da personagem para a criança, quando se refere que esta vive intensamente as peripécias dos heróis dos contos de fadas, uma vez que chora com os infortúnios do herói e fica feliz com os seus sucessos. Deste modo, sendo a abertura das narrativas marcada pela apresentação das personagens, parece-nos que as crianças as

identificariam logo, podendo de alguma forma progredir na leitura, acompanhando o evoluir das peripécias do herói.

Laparra (1988), como também já referimos anteriormente, após a realização de um estudo com alunos maus leitores, constatou que, se no início da leitura da narrativa, a criança não consegue identificar a personagem, ela abandona a leitura, sob o pretexto de que a mesma não lhe interessa. Parece-nos que, de facto, este estudo é mais um elemento que pode certamente atestar sobre a importância da apresentação das personagens, na abertura das narrativas, para a continuação da leitura por parte das crianças.

Igualmente neste estudo, Laparra (1988) mostrou a importância da personagem possuir um nome próprio. Estes alunos maus leitores só reconhecem a personagem se ela for um ser humano e o seu nome próprio é o sinal de que a personagem existe. O nome próprio da personagem é de tal forma importante, para estes alunos, que, se ele não existir, dificilmente eles memorizarão as características atribuídas à personagem. Se estes alunos não memorizarem o nome da personagem, caso ele esteja presente na narrativa, também não chegarão a memorizar os seus atributos. Assim, o que caracteriza estes maus leitores é a importância que eles dão ao nome próprio da personagem, uma vez que esta só existe se tiver nome próprio.

Bettelheim (1987) refere que nos contos de fadas as personagens são anónimas, o que facilita as projecções e identificações das crianças com as mesmas. Do mesmo modo, Simonsen (1987) afirma que no conto popular o herói é, na maioria das vezes, anónimo. Lopes (1987), no seu estudo sobre o conto tradicional português, constata igualmente que, em relação às personagens, o anonimato é claramente privilegiado.

Para Albuquerque (2000a), o título dado ao herói, nos contos de fadas, como por exemplo rei, príncipe, lenhador ou alfaiate, não se refere à sua situação social. Este título atribuído à personagem é como que um substituto do nome próprio, podendo até converter-se

num símbolo da sua superioridade social e da excelência das suas qualidades humanas. Apesar das personagens serem anónimas, nos contos de fadas, esta autora refere que as crianças pressupõem que estes títulos são os nomes das personagens, uma vez que nunca, durante a sua investigação, as crianças perguntaram aos seus educadores ou professores o que era um lenhador, profissão certamente desconhecida, pelas crianças nos nossos dias.

Por conseguinte, tendo em atenção o estudo de Laparra (1988), pelo menos para os alunos maus leitores é mais fácil reconhecer as personagens, no início da narrativa, se elas tiverem nome próprio, que, segundo o estudo de Albuquerque (2000a), pode também ser substituído por um título, atribuído às personagens. De facto, ao analisarmos as narrativas do corpus, constatámos que cerca de mais de metade delas apresentavam, na abertura, o nome das personagens, sobretudo se elas eram humanas. Porém, este facto só acontece nas narrativas que na abertura apresentam, em primeiro lugar, a divisão apresentação das personagens. Assim, parece-nos podermos afirmar que, de um modo geral, é certamente mais fácil, para os leitores, reconhecer na abertura das narrativas as personagens que têm nome próprio, sendo por isso mais fácil e mais motivadora a continuação da leitura.

No entanto, para esta faixa etária, notamos outros cruzamentos na abertura das narrativas. Assim, um dos cruzamentos entre diversas divisões, que apresenta um maior número de textos, é o que resulta do encontro entre as divisões fórmula tradicional e apresentação das personagens. Deste modo, notamos que, em praticamente todas as narrativas desta divisão, a fórmula tradicional utilizada é a fórmula “Era uma vez”.

Inúmeros autores debruçaram-se sobre a utilização das fórmulas tradicionais, na abertura das narrativas e sobre a sua importância e o seu significado para a criança. Assim, autores como Bettelheim (1987), Simonsen (1987), López Tamés (1990), Jean (1990), Diogo (1994), Cervera Borrás (1997) ou Bastos (1999) assinalam que a utilização destas fórmulas tradicionais iniciais colocam o relato num tempo indeterminado, irreal, fora do tempo

---

quotidiano, vivido nomeadamente pelas crianças, que são transportadas para outro universo temporal.

Segundo Diogo (1994) e Cervera Borrás (1997), as fórmulas tradicionais iniciais, designadamente a fórmula “Era uma vez”, anunciam à criança que vai entrar no universo do conto. Por isso Cervera Borrás (1997) afirma que estas fórmulas tradicionais iniciais alertam a criança para a possibilidade de surgir, na narração, elementos que pertencem ao mundo do maravilhoso.

Ora para as crianças, a introdução na abertura das narrativas das fórmulas tradicionais tem uma grande importância. Assim, Diogo (1994) afirma que a menção à fórmula tradicional permite estabelecer com a criança leitora um contrato de prazer. Da mesma forma, Cervera Borrás (1997) assinala que a enunciação da fórmula tradicional representa para a criança o anúncio de um acontecimento feliz, que lhe trará momentos de grande satisfação.

O significado da enunciação das fórmulas tradicionais para a criança é, no entanto, bem evidenciado por Albuquerque (2000b). Assim, referindo-se a uma criança com apenas três anos e meio, esta autora refere que os únicos procedimentos linguísticos que esta criança não transfere para outras narrações, mesmo de acontecimentos da vida real, são justamente as fórmulas tradicionais, aprendidas através do contacto com os contos de fadas. Certamente, que esta observação nos remete para a importância das fórmulas tradicionais, nomeadamente na abertura das narrativas, uma vez que elas enviam a criança imediatamente, não para o mundo real, mas para o mundo do conto e da fantasia.

Outro aspecto que queríamos destacar é o facto de praticamente em todas as narrativas a fórmula tradicional apresentada ser “Era uma vez”. De facto, Albuquerque (2000a) assinala esta fórmula, como sendo a fórmula inicial utilizada, quase sempre, por muitos educadores de infância, no jardim de infância, quando contam histórias às crianças. Porém, esta autora observou também que os professores do primeiro ciclo do ensino básico variavam mais as



fórmulas iniciais, utilizando fórmulas mais vagas, que poderiam corresponder a um imaginário atemporal ou a um imaginário geográfico. Esta variação nas fórmulas tradicionais de abertura dever-se-ia ao facto de as crianças, que frequentam o primeiro ciclo do ensino básico, serem mais maduras.

Dada a faixa etária a que se destinam estas narrativas do corpus, parece-nos estranho que a quase totalidade das mesmas tenham, como fórmula inicial de abertura, a fórmula “Era uma vez”, não recorrendo os autores a outras fórmulas tradicionais. Aliás, estudos como os de Albuquerque, já citados, mostram que, na escola, as crianças tomam contacto com outro tipo de fórmulas iniciais, sendo algumas mesmo mais complexas.

Porventura, a explicação para este deserto no emprego de outras fórmulas tradicionais, na abertura das narrativas, pode prender-se com o facto de os autores sentirem que a fórmula inicial “Era uma vez” é a mais conhecida das crianças e talvez seja a mais utilizada pelos adultos (professores, pais, entre outros), que lhes contam histórias. Por outro lado, como estamos perante narrativas, que são também lidas, e não só ouvidas, pelas crianças, talvez sendo a fórmula inicial mais conhecida, se possa motivar e prender a criança à leitura, mais facilmente, do que se se empregarem fórmulas tradicionais, menos conhecidas e mais complexas.

Possivelmente outras explicações poderão ser avançadas, para esta quase omnipresença da fórmula tradicional inicial “Era uma vez”, nas narrativas. De facto, segundo Simonsen (1987), as fórmulas tradicionais, provenientes da literatura oral, podem ser muito variadas e pertencer a um determinado conto, a uma região ou a um contador de histórias em particular.

Da mesma forma, Jean (1990) assinala que as fórmulas tradicionais, recolhidas junto dos contadores de histórias, oferecem um grande número de variantes. No entanto, este autor refere igualmente que nos contos reescritos por autores clássicos, como Perrault ou os irmãos

Grimm, predomina a fórmula tradicional inicial “Era uma vez”. Assim, talvez possamos afirmar que há um determinado afastamento da tradição oral, nas narrativas do corpus, uma vez que não encontramos variantes à fórmula tradicional “Era uma vez”, predominando, deste modo, a fórmula tradicional preferida pelos autores, que reescreveram os contos populares.

Deste modo, estabelecer-se-ia uma diferença entre as práticas de contar histórias às crianças, nomeadamente na escola, onde se assistiria à enunciação de uma maior variedade de fórmulas tradicionais, estando-se mais junto da tradição oral, e de escrever histórias para crianças, onde estaríamos mais afastados dessa tradição oral, dada a escassa variedade de fórmulas tradicionais, utilizadas pelos escritores.

Porém, assinalamos uma exceção, presente na narrativa de Magalhães (1985), «Grilo», onde nos deparamos com uma frase na abertura, pouco vulgar - “Não era uma vez um grilo”. Porventura, podemos encontrar, nesta abertura, uma negação da fórmula tradicional, talvez motivada por alguns dos procedimentos mais vulgares, na literatura infanto-juvenil actual e já assinalados por nós ao longo deste estudo, que são a presença do humor e dos jogos de subversão, dos elementos oriundos da literatura tradicional, nestas narrativas.

A seguir à enunciação da fórmula tradicional segue-se, de um modo geral, a apresentação da personagem principal da narrativa, que mais uma vez pode ser apresentada com ou sem o seu nome próprio, seja humana ou de outra ordem. Na narrativa de Soares (1989), «O pirata», por exemplo, a personagem é nomeada de acordo com a sua profissão “Era uma vez um pirata”.

Neste cruzamento, na abertura das narrativas, as personagens podem ser apenas apresentadas, de forma breve e sucinta, como acontece nalgumas narrativas de Magalhães (1985), como «Libelinha», «Traça» ou «Insecticida» ou de Menéres (1985b,1989), «Conta o dedo polegar da mão esquerda» ou «Um caso feliz». Porém, também nos deparamos com

narrativas, onde ocorre a apresentação das personagens e onde são fornecidos mais alguns dados sobre aspectos físicos ou psicológicos das mesmas, como acontece nas narrativas de Magalhães (1985), «Joaninha», de Soares (1989), «O pirata» ou de Menéres, (1989), «Tempo vai, tempo vem».

Gostaríamos, de facto, de destacar a importância pedagógica deste cruzamento, na abertura das narrativas, entre a fórmula tradicional e a apresentação das personagens. Na abertura das narrativas, cruzam-se aqui duas divisões, que são bem conhecidas da criança. A fórmula tradicional anuncia à criança que vai entrar no mundo do conto e da fantasia, mundo esse que lhe proporciona momentos de prazer e de lazer. A apresentação das personagens auxilia a criança a reconhecer o herói da narrativa, permitindo-lhe prosseguir a sua leitura, com alguma facilidade. Na verdade, o cruzamento destas divisões, na abertura das narrativas, afigura-se-nos como sendo de grande significado, para a criança, não só porque ela conhece e identifica bem a fórmula tradicional, mas também porque a sua junção com a apresentação das personagens irá facilitar à criança a continuação da leitura da narrativa, sentida certamente como um momento de grande satisfação.

Outros cruzamentos, para a abertura das narrativas, são constituídos pelos encontros entre a fórmula tradicional e a apresentação das personagens mais a sugestão do problema que atormenta as personagens ou a localização do espaço, onde se desenrola a história.

Assim, deparamo-nos de novo com a fórmula tradicional “Era uma vez”, seguida da apresentação da personagem principal da narrativa, que continua a obedecer às referências já apontadas, para outras narrativas. Porém, nestes novos cruzamentos, são acrescentados, na abertura, elementos referentes à localização espacial da narrativa ou elementos que nos remetem para o problema, presente na narrativa e que se vai tentar resolver ao longo da mesma.

Quanto ao primeiro cruzamento referido, nalgumas narrativas dá-se um maior realce à apresentação das personagens, sendo o espaço só mencionado. Porém, na narrativa de Dacosta (1974), é apresentado com algum detalhe o espaço onde se desenrola a história, uma vez que se transmitem para o leitor alguns dados sobre a floresta, onde viviam os elefantes cor de rosa.

Curioso é o facto de na narrativa de Torrado (1975), «A cabrinha traquinas e o cavalheiro respeitável», na abertura, depois de se apresentarem as personagens, se chamar a atenção para a importância que o espaço vai assumir no desenrolar da intriga,

«Feitas as apresentações, situemo-las nas suas respectivas moradas, o que é muito importante para a continuação da história.»<sup>53</sup>

Em relação ao segundo cruzamento apontado, continuamos a notar, igualmente, que a grande ênfase é colocada, não na apresentação da personagem, mas sim na sugestão do problema, como sucede nas narrativas Mota (1989), «A velha e o garrafão» ou de Soares (1989), «A sorte grande e as sortes pequeninas». Nesta última narrativa mencionada, da personagem apenas se sabe que é “um homem”, embora se desenvolva com algum pormenor o seu desejo de ganhar a sorte grande e a sua relação com a sorte na vida.

Novamente, apontamos a importância pedagógica para a criança destes outros cruzamentos na abertura das narrativas. Assim, conjuntamente com a fórmula tradicional e apresentação das personagens, cujo significado para a criança referimos anteriormente, cruza-se agora, na abertura das narrativas, a localização espacial da história. Segundo Albuquerque (2000a), o espaço da história é muitas vezes referido, pelos educadores de infância e pelos professores do primeiro ciclo do ensino básico, antes de procederem à narração da mesma. Para esta autora, esta menção ao espaço auxilia a enquadrar melhor a criança no respectivo mundo ficcional. Por conseguinte, o aparecimento desta divisão, na abertura das narrativas pode ser relevante, para a situação e compreensão da mesma, por parte das crianças, o que necessariamente facilitará o prosseguimento da leitura.

Um terceiro cruzamento, na abertura das narrativas, era aquele que resultava do encontro entre a fórmula tradicional e apresentação das personagens e a sugestão do problema que atormenta as personagens. Parece-nos igualmente que este cruzamento, na abertura das narrativas, poderá ter algum significado pedagógico para as crianças. Assim, a sugestão do problema que atormenta as personagens pode, após o reconhecimento do herói, fazer saber à criança qual o problema que ele enfrenta ou terá de enfrentar. Porventura, esta poderá ser mais uma motivação para que a criança continue a leitura da narrativa, acompanhando as peripécias do herói.

Por fim, encontramos ainda um conjunto de narrativas, em que na abertura se observa um cruzamento apenas entre a fórmula tradicional, a localização do espaço e a apresentação das personagens. Igualmente, nestas narrativas a fórmula tradicional enunciada é “Era uma vez” e a apresentação das personagens é feita de forma breve e sucinta. Em relação à localização espacial, na maioria das narrativas, o espaço é apenas mencionado. Porém, na narrativa de Letria (1988), «A claridade das fadas», as personagens são apresentadas como uma personagem colectiva, fornecendo-se alguns dados sobre a sua forma de vida neste país e o espaço apresenta alguns elementos, que servem para um melhor conhecimento do mesmo,

«Era uma vez um castelo feito de pedra negra e húmida, que se erguia, alto e assustador, no cimo da montanha mais alta que havia num país de guerras e guerreiros.»

Para esta faixa etária, deparamo-nos também no corpus, com narrativas que na abertura apresentam apenas, de modo isolado, a localização temporal da história. Assim sucede nas narrativas de Mota (1989), «A noite diferente», «Natal na aldeia» e «Amêndoas de Páscoa»,

«Essa noite era diferente de todas as outras.»<sup>15</sup>; «No dia de consoada o céu fica ainda mais cinzento com o fumo que foge das chaminés.»<sup>39</sup>; «Acordava no domingo de Páscoa muito cedo.»<sup>11</sup>.

Muitos contos, e nomeadamente os contos maravilhosos, apresentam um tempo, cuja característica é a atemporalidade, o que faz com que a criança sinta que esses contos não decorrem numa determinada época histórica (Albuquerque, 2000a). Ora estas narrativas do corpus apresentam logo na abertura, de forma isolada, a localização temporal da história, não num tempo totalmente indeterminado, mas num tempo preciso do calendário anual das crianças. Estas narrativas estão intimamente ligadas a períodos festivos do calendário cristão, como o Natal e a Páscoa e, certamente para evidenciar esses dias particulares, a ênfase é colocada, logo na abertura da narrativa, nesse aspecto temporal, relacionado até com o momento do dia mais especial, nessas datas.

Na verdade, parece-nos que estas datas são importantes para as crianças, não só pelo significado que lhes é atribuído pela sociedade em geral, mas sobretudo por toda a magia e fantasia inerentes a estas épocas, tão do agrado das crianças. Talvez por tudo isto, se evidencie na abertura das narrativas essa localização temporal da história, remetendo as crianças para narrativas que certamente andarão à volta destes períodos, tão prazenteiros.

Outras narrativas há que na abertura apresentam um cruzamento entre a localização do espaço e /ou localização temporal da história e a apresentação das personagens. De um modo geral, o espaço da narrativa é apenas referido e os dados referentes à localização temporal da mesma são igualmente parcos. A exceção, em relação ao espaço, é marcada pela narrativa de Correia (1974), «A flor do eucalipto», uma vez que encontramos alguns elementos, que permitem identificar o espaço da narrativa como sendo a cidade de Lisboa.

As personagens da narrativa são apenas apresentadas, de forma sucinta, como sucede nas narrativas de Rocha (1987), «O vendedor de balões», de Menéres (1989), «À beira do lume» ou de Mota (1989), «Que medo!»,

«Nessa noite de lua-nova, mais escura que um tição, o Manuel, que vinha de casa dos avós, trazia a lanterna acesa. E a luz ia incidindo nas pedras e nos buracos do carreirinho que, entre campos e bouças, ia dar a sua casa.»59-60

Podemos ainda encontrar narrativas que na abertura apresentam o cruzamento entre a localização do espaço e/ou localização temporal da história, a apresentação das personagens e a sugestão do problema que atormenta as personagens. Mais uma vez os elementos referentes ao espaço e ao tempo são diminutos, a apresentação das personagens ocorre de forma sumária, dando-se porventura um pouco mais de ênfase à sugestão do problema, apresentado na narrativa, como é o caso das narrativas de Menéres (1989), «O velho moinho» ou de Mota (1989), «O exame do Zé Pinto» e «Prendas de Natal»,

«Eu dava aulas numa escola perdida na serra. Era uma escola pobre, faltava-lhe quase tudo. Tinha carteiras velhas e quadro rachado. Tinha buracos no soalho e ratazanas nos armários. Não havia água canalizada nem luz eléctrica. Em algumas janelas pusemos cartões a servir de vidros. No Inverno os dias às vezes eram tão frios, tão gelados, que as nossas mãos ficavam roxas. E ninguém podia escrever. Eu queixava-me dos pés, sempre gelados. Não havia braseira que os aquecesse. E o que é uma braseira para cinquenta pés pequeninos, mais dois muito maiores?!»51-52

Por fim, um determinado número de narrativas apresenta, na abertura, um cruzamento entre as considerações do narrador e algumas das outras divisões, já apontadas, nomeadamente a apresentação das personagens, a localização do espaço ou a sugestão do problema que atormenta as personagens. Estas considerações do narrador são tecidas sobre as mais diversas matérias e relacionam-se com as personagens ou com o assunto da narrativa.

Assim, nas narrativas de Mota (1989), «O burro do Bonifácio moleiro» e de Letria (1988), «O pobre diabo», o narrador faz algumas considerações sobre estereótipos vigentes na sociedade, acerca das personagens presentes na narrativa, neste caso um burro e um diabo. Na narrativa de Neves (1977), «História de um tubarão», o narrador tece algumas considerações sobre o grande defeito da personagem, embora, apesar de se tratar de um defeito, ela não seja

condenada na narrativa, mas sim desculpada, o que não é de facto muito comum nestas narrativas do corpus<sup>126</sup>,

«Tenho pena de que vocês não conheçam mesmo o Zé Palão, pescador de bacalhau nos mares da Terra Nova e grande contador de histórias...porque ele as sabe contar muito melhor do que eu. São umas grandes mentiras? Pois com certeza que são! Mas, como as mentiras dele não fazem mal a ninguém e ele é um homem bom, trabalhador e alegre, eu sou amigo do Zé Palão.»<sup>11</sup>

Nas narrativas de Pinhão (1983) e de Menéres (1985a), «Onde se revela uma história cruel e verdadeira(...)», as considerações do narrador são acerca do assunto da narrativa. Ao contrário do que sucede na narrativa de Neves, referida anteriormente, nestas narrativas as considerações do narrador assumem um carácter de recomendação feita aos leitores, por vezes mesmo moralista, uma vez que se aconselha, no primeiro exemplo, à prática do desporto, realçando os seus aspectos positivos e, no segundo, exorta-se a pensar e a aproveitar as lições, retiradas de histórias, que possam ter sido menos felizes ou menos bem sucedidas.

Algumas narrativas do corpus apresentam uma abertura de natureza diferente. Nestas narrativas a criança entra logo na acção da mesma, através de momentos de discurso directo ou de diálogo, não existindo deste modo uma anterior apresentação das personagens ou localização espacial ou temporal da história.

Assim, certas narrativas iniciam-se com momentos de discurso directo ou de diálogo entre as personagens, que são apresentadas deste modo de forma muito directa e, por vezes, muito sucinta, como sucede nas narrativas de Rocha (1987), «O menino e o vento», de Menéres (1985a), «Onde se fala de um passeio(...)» ou de Correia (1974), «A Rosa e o menino». Na narrativa de Menéres (1985a), «Onde se apresenta uma menina(...)», através do discurso directo, a protagonista apresenta-se a ela própria “Mãe, porque é que eu me chamo Engrácia?”.

---

<sup>126</sup> Cf. Temas – Valores humanos e sociais e Cf. Personagens



Narrativas, como as de Letria (1988), «O medo da trovoadas» e «Que é isto no fundo da chávena», iniciam-se com momentos de diálogo entre as personagens, através dos quais se sugere ou apresenta o problema que aflige as mesmas.

O número de narrativas, para esta faixa etária, que apresentam esta abertura de natureza diferente, é muito reduzido. As razões para a ocorrência deste facto podem ser diversas. Porventura, estas aberturas não são adequadas para os leitores mais novos, uma vez que não apresentam a fórmula tradicional, que anuncia à criança o mundo do conto e da fantasia. Estas aberturas também não apresentam a personagem de uma forma clara, uma vez que esta pode surgir em diálogo com outras personagens, pelo que pode ser mais difícil para a criança reconhecer o herói e prosseguir a sua leitura.

Muito embora os momentos de diálogo sejam importantes<sup>127</sup>, na medida em que aproximam a criança leitora da personagem da narrativa, possibilitando uma mais clara identificação entre a criança leitora e a personagem, e tornando a narrativa mais verosímil e mais viva, cremos no entanto que talvez não sejam a forma mais adequada e mais evidente, para a abertura de uma narrativa, pelo menos nesta faixa etária.

Parece-nos que, de um modo geral, estas narrativas não possuem uma abertura estruturada e clara, que tem como função situar as crianças no universo diegético, facilitando desde logo a compreensão da narrativa e a continuação da leitura.

Para a faixa etária dos 7 anos, encontramos diversas dimensões na abertura das narrativas. Algumas narrativas apresentam uma abertura, cuja dimensão abrange apenas uma frase, como sucede nas narrativas de Mota (1989), «História de um caroço de cereja», de Magalhães (1985), «Libelinha» ou «Centopeia» ou de Soares (1989), «Pirueta e Cambalhota» - «Pirueta e Cambalhota são dois palhaços do circo».

---

<sup>127</sup> Cf. Diálogo

Noutras narrativas, as aberturas são um pouco mais extensas, porque fornecem ao leitor elementos sobre a personagem, sobre o espaço ou sobre o problema, presente na narrativa. Para esta faixa etária, encontramos ainda uma narrativa (Rocha, 1992), cuja abertura ocupa o primeiro e parte do segundo capítulo.

Na verdade, constatamos que predominam, nestas narrativas, as aberturas de pequenas dimensões, constituídas apenas por uma frase ou por um diminuto conjunto de frases. De facto, cremos que estas dimensões, presentes na abertura das narrativas, prendem-se com a faixa etária das crianças leitoras, sendo possivelmente mais fácil prosseguirem a sua leitura, se a abertura for breve, estruturada, clara, introduzindo rapidamente as crianças leitoras no desenvolvimento da intriga.

Em certas narrativas assistimos à preocupação de assinalar com frases específicas o final da abertura e o início do desenvolvimento da intriga, o que certamente facilita às crianças a identificação destes diversos momentos na estrutura da intriga e, simultaneamente, seduz os leitores para a continuação da leitura, uma vez que lhes anuncia explicitamente que, a partir daquele momento, vão começar as peripécias do herói da narrativa. Assim sucede nas narrativas de Menéres (1985b), «Conta o indicador da mão direita», onde após a apresentação do animal salvo pela protagonista, se apresenta a protagonista e se começa a contar o que na realidade aconteceu “Só a Margarida sabia da história.”; de Torrado (1975), «O jardim zoológico em casa», onde após a apresentação da protagonista, se afirma que se vai iniciar a história “Aqui é que começa, de facto, a nossa história”; ou de Rocha (1992), onde, mais uma vez, após a apresentação das personagens, a protagonista começa a narrar a história “A história começa antes do dia dos meus anos”.

Na narrativa de Torrado (1975), «O gato que era rei», na abertura da narrativa, antes de o narrador entrar na narração da história propriamente dita, afirma em letras maiúsculas “AINDA NÃO É A HISTÓRIA, MAS POUCO FALTA”. Quando o narrador pretende entrar

na narração da história, antes da fórmula tradicional, surge, de novo em letras maiúsculas, a forma “AGORA É QUE A HISTÓRIA VAI COMEÇAR”. Porventura, estas duas formas auxiliam a criança a balizar uma narrativa, cuja constituição pode ser menos familiar, mais complexa e mais difícil de compreender, uma vez que é composta por dois momentos. Num primeiro momento, o narrador narra uma sequência, que lhe sucedeu no veterinário e só, num segundo momento, narra a história que imaginou, enquanto estava na sala de espera desse mesmo veterinário,

«Quando o senhor saiu da sala de espera, a conversa ficou por ali e então eu, para me entreter, pus-me a imaginar a história de um gato transformado em rei...»<sup>34</sup>

Estas duas formas indicariam à criança, de modo claro, quais eram esses momentos da narrativa e ajudá-la-iam a distinguir uma primeira sequência da história propriamente dita.

#### 4.1.2 - 10 ANOS - Abertura

Para a faixa etária dos 10 anos, deparamo-nos com as mesmas divisões para a abertura das narrativas, embora, em relação aos 7 anos, possamos notar, não só semelhanças, mas também algumas diferenças, que tentaremos assinalar.

Deste modo, nalgumas narrativas surge-nos isolada, na abertura, a apresentação das personagens, onde nos são apresentados os protagonistas ou as personagens secundárias das narrativas, sendo ou não nomeado o seu nome próprio. Notamos que nalgumas narrativas as personagens são simplesmente apresentadas, como sucede nas narrativas de Torrado (1983), «A minha prima Elisa» ou «O meu amigo pescador», de Fonseca (1987) e de Figueiredo (1990). Porém, noutras narrativas, para além da apresentação das personagens, há alguns

elementos que permitem um melhor conhecimento das mesmas, como sucede nas narrativas de Vieira (1983) ou de Letria (1990), «O sonhador, Rita e o escritor»,

«Era um homem pequeno, franzino e triste que usava roupas cinzentas e quase nunca ria, embora tivesse, nos cantos da boca, rugas que pareciam ter sido feitas por sonoras gargalhadas há muito, muito tempo.»<sup>27</sup>

Outras narrativas há em que se faz a apresentação das personagens, que constituem o núcleo familiar de alguns protagonistas, como sucede nas narrativas de Gonzalez e Pedreira (1989) ou de Soares (1985), «O vampiro que bebia groselha». Nesta última narrativa, para além da simples apresentação das personagens acrescentam-se alguns dados, que permitem conhecer as mesmas, embora de uma forma muito sumária.

Gostaríamos de salientar, ainda, a narrativa de Torrado (1992), onde podemos considerar a existência de dois momentos na abertura da narrativa. Assim, se há um momento em que são apresentados o protagonista e os membros da sua família, deparamo-nos com um capítulo inicial, fora da narrativa propriamente dita, intitulado justamente “Onde se fazem as apresentações”, em que as personagens da mesma se apresentam a elas próprias ou umas às outras, com um discurso na primeira pessoa.

Aqui, neste dito capítulo, surgem-nos as personagens secundárias da narrativa. Em relação a elas, são transmitidos ao leitor elementos que ajudam a caracterizar essas personagens, tendo em conta a sua profissão e o seu comportamento. A caracterização física pode ser feita, de alguma forma, através da ilustração, tipo retrato, que acompanha cada uma das personagens. A única personagem que não se apresenta a si própria e que não possui uma ilustração, tipo retrato, é o protagonista da narrativa, neste caso porque é um bebé que ainda não nasceu, sendo esse facto enfatizado pelo narrador.

Um outro conjunto de narrativas apresenta, na abertura, um cruzamento entre a apresentação das personagens e a sugestão do problema que atormenta as personagens. De um

modo geral, nestas narrativas apresenta-se simplesmente a personagem, sem sobre ela serem transmitidos muitos elementos, que poderiam servir para esboçar alguns traços mais definidos sobre a sua personalidade ou aspecto físico. Por outro lado, nestas narrativas a ênfase é colocada na sugestão ou mesmo no problema que aflige a personagem, como sucede nas narrativas de Rocha (1991), Andrade (1976), Soares (1992), entre outras. A sugestão ou a apresentação do problema pode ser feita de uma forma concisa, como acontece em Losa (1981) ou nalgumas narrativas de Pereira (1993), como «Davidim e as andorinhas» ou «Davidim vai à guerra». Porém, noutras narrativas, a sugestão ou a apresentação do problema ocorre de uma forma mais alargada, ocupando mais espaço na narrativa, como acontece em Pereira (1993), «Davidim e o Carnaval», em Soares (1992) ou em Andrade (1976),

«Cristóvão tinha três filhos e uma lindíssima égua branca. Eram bens preciosos, sem dúvida, os bens mais preciosos da terra, mas Cristóvão, nos últimos tempos, perdera a alegria. Sentia-se envelhecer, queria fazer testamento, e não sabia a quem deixar o animal. Ele gostava de todos os seus filhos, e estes também lhe queriam bem. Ainda recentemente, por ocasião do seu aniversário, nenhum deles o havia esquecido. António, o mais velho, ofereceu-lhe um capote; Joaquim, o do meio, deu-lhe um cavaquinho; João, o último que Raquel pusera no mundo, trouxe-lhe uma rosa vermelha. O velho Cristóvão, chamou os filhos para lhes agradecer e disse-lhes que também ele gostaria de lhes oferecer qualquer coisa. Que queriam eles? – O pai podia dar-me a égua! – responderam todos ao mesmo tempo.»

Na verdade, já para a faixa etária dos 7 anos, tínhamos notado que quando na abertura das narrativas se cruzam estas divisões, apontadas anteriormente, de um modo geral é dado maior relevo à sugestão do problema que atormenta as personagens do que propriamente à apresentação das personagens.

No corpus, encontramos também narrativas que apresentam, na abertura, um cruzamento entre a apresentação das personagens, localização do espaço da história e localização temporal da história. De um modo geral, notamos que nalgumas destas narrativas os protagonistas são meramente apresentados como em Pereira (1993), mas noutras são

fornecidos alguns elementos acerca dos mesmos, que permitem esboçar uma determinada caracterização física ou psicológica, como sucede em Sousa (1995).

Porém, noutras narrativas o grande realce é colocado na localização e mesmo na descrição do espaço, onde se desenrola a acção, como sucede nalgumas narrativas de Pereira (1993), como por exemplo em «Davidim vindimador» ou em «Davidim padre»,

«Dando para o corredor e dele separada apenas pela sacristia, havia uma capelinha penumbrosa e doce. Fazia parte da casa. O chão de tábua encontrava-se sempre muito limpo. Esfregavam-no com um escovão de rijos pelos e sabãozinho amarelo. Fiozinhos de luz atravessavam a janela de cores e pintavam quadradinhos roxos e vermelhos e verdes na parede de cal intacta, junto à caixa das esmolos.»<sup>54</sup>

Na narrativa de Sousa (1995), aparece-nos uma abertura relativamente longa, que ocupa um capítulo. Curiosamente, este é o único capítulo da narrativa sem título, sendo encimado por uma ilustração, onde nos aparecem as personagens da narrativa, permitindo fazer, com o auxílio das informações fornecidas no texto, uma caracterização física das personagens. O protagonista/narrador apresenta-se a ele próprio, seguidamente apresenta os seus amigos e quando termina as apresentações, anuncia-o explicitamente na narrativa,

«Pronto, estão feitas as apresentações. É assim que o meu pai diz que se deve fazer, para nos começarmos a conhecer.»<sup>6</sup>

O capítulo não termina sem que o protagonista/narrador informe os leitores de que vai começar a narrar alguns acontecimentos (sem dizer quais) e sem que haja a preocupação de situar essa narrativa no tempo.

Na abertura de uma outra narrativa do corpus, desta vez a narrativa de Gomes (1983a), para além da apresentação da personagem mais de alguns dados sobre a sua vida e da localização espacial da acção, surge-nos ainda a categoria sugestão do problema que atormenta a personagem, uma vez que se transmitem informações ao leitor, que lhe permitem aperceber-se do contexto dos problemas, presentes ao longo da narrativa. Assistimos, assim, a

um cruzamento entre a apresentação das personagens, localização do espaço e sugestão do problema que atormenta as personagens.

Igualmente, para a faixa etária dos 10 anos, deparamo-nos com um número significativo de narrativas, que na abertura apresentam a divisão apresentação das personagens, de forma isolada ou em cruzamento com outras divisões, o que nos parece que continua a atestar a sua importância. Afigura-se-nos que, também para esta faixa etária, a presença desta divisão na abertura das narrativas, pode significar que a identificação e o reconhecimento da personagem, por parte do leitor, continua a ser importante para a continuação da leitura, até porque por vezes já nos deparamos com narrativas mais longas.

Assim, talvez possamos ilustrar este significado da personagem para o leitor, logo na abertura das narrativas, pela ênfase que é dada a esta divisão, em duas narrativas já assinaladas anteriormente, que são as de Torrado (1992) e de Sousa (1995). Na verdade, na abertura destas narrativas, a apresentação da personagem é de tal forma importante, que nos surge um capítulo, que lhe é praticamente dedicado.

Do mesmo modo que para os 7 anos, para a faixa etária dos 10 anos encontramos no corpus narrativas, que na abertura apresentam um cruzamento entre a fórmula tradicional e a apresentação das personagens. Igualmente, nestas narrativas, a fórmula tradicional inicial, empregue com maior frequência, continua a ser “Era uma vez”. Todavia, para esta faixa etária, já encontramos nas narrativas outras fórmulas tradicionais iniciais, embora o seu número seja praticamente insignificante. Assim, na narrativa de Soares (1985), «O reino dos mandriões», a fórmula tradicional utilizada na abertura é “Há muitos, muitos anos”; na narrativa de Andresen (1985), «O espelho ou o retrato vivo», encontramos a fórmula tradicional “Em tempos muito antigos”; na narrativa de Dacosta (1986), deparamo-nos com a fórmula tradicional “Uma vez no reino das bruxas”.

---

De facto, como já assinalámos anteriormente, Albuquerque (2000a) tinha constatado que os professores do primeiro ciclo do ensino básico variavam as fórmulas tradicionais, na abertura das histórias que narravam aos seus alunos, empregando mesmo fórmulas mais vagas. Novamente, tal como já tínhamos visto para a faixa etária dos 7 anos, nesta faixa etária deparamo-nos com a quase total ausência da utilização de outras fórmulas tradicionais, que não a típica fórmula “Era uma vez”. Porventura, a explicação para este facto poderá prender-se, mais uma vez, com a circunstância de esta fórmula ser a mais conhecida dos leitores, ser a mais utilizada pelos adultos, que contam histórias às crianças, ser de algum modo a fórmula canónica.

Outras narrativas apresentam, na abertura, formas que se assemelham às fórmulas tradicionais. No entanto, estas formas surgem-nos, parece-nos, associadas ao humor e aos jogos de subversão dos elementos tradicionais, que caracterizam a literatura infanto-juvenil actual. Assim, a narrativa de Castrim (1992) abre com a forma “Em tempos que já lá vão”, seguida imediatamente de um parêntesis a esclarecer que estes tempos correspondem à volta de quinze dias antes “(ou seja, há mais ou menos quinze dias)”. Deste modo, a sensação de atemporalidade, que lança a criança no mundo do conto, criada com a primeira forma é logo desfeita, com a afirmação seguinte, que coloca o leitor, de novo, no tempo real, histórico, longe do mundo fora do tempo, que caracteriza o conto.

Da mesma maneira, nas narrativas de Torrado e Menéres (1984), «História do reino pintalgado» e «A prodigiosa história dos galgos que o não eram e da lebre que ficou», se apresentam formas, que fazem lembrar fórmulas tradicionais, como “No tempo em que os leopardos não tinham pintas” ou “No tempo das mouras desencantadas”, mas que certamente se afiguram como jogos de subversão dessas mesmas fórmulas tradicionais.

Seguidamente à ocorrência da fórmula tradicional, surge na abertura destas narrativas a apresentação da personagem. De um modo geral, a apresentação do protagonista ou da



personagem secundária, no caso das narrativas de Soares (1985), «O monstro» e «A menina dos cabelos de ouro» e de Dacosta (1993), «Santideus, santitates, tira-e-viras, sarapitates...», é feita de forma directa e sucinta, acrescentando-se apenas, nas duas últimas narrativas citadas, o atributo que vai caracterizar as personagens e ser de algum modo o motor da narrativa, como a menina ter cabelos de ouro ou o patrão ser ganancioso e interesseiro.

A este cruzamento de divisões apontado anteriormente, podem ainda juntar-se outras, como a localização do espaço da história ou a sugestão do problema que atormenta a personagem. Nestas narrativas, as personagens principais e secundárias são apresentadas igualmente de forma sumária, embora sobre algumas sejam transmitidos elementos que lhes são particulares, como o príncipe ser mandrião (Soares, 1985, «O reino dos mandriões») ou o rei ser velho e estar cansado e a princesa ser orgulhosa (Dacosta, 1993, «De vilão a rei mandão»). Na narrativa Losa, (1977), os dados sobre a personagem são mais completos, uma vez que se descreve o seu vestuário habitual, a sua estatura e mesmo o seu modo de vida.

O espaço, na abertura destas narrativas, é na maioria dos casos apenas localizado, como acontece na narrativa de Soares (1985), «O reino dos mandriões», em que o sultão vivia “no país dos mandriões” ou de Losa (1977), em que o pintor habitava “nas águas-furtadas duma casa antiga, na velha Praça das Tílias”.

Nas narrativas onde ainda nos surge a sugestão do problema que atormenta a personagem, na abertura, é de facto a esta divisão que é dada uma maior importância, como sucede nas narrativas de Soares (1985), «O reino dos mandriões» ou de Dacosta, (1993), «De vilão a rei mandão»,

«Era uma vez um rei, já velho e cansado, que ansiava por se ver livre do ofício de reinar. Mas como a sua única filha não encontrasse entre os príncipes, seus pretendentes, forma para o seu pé orgulhoso, continuava amarrado ao fardo do trono. Um dia adoeceu gravemente. Então, os conselheiros, vendo que só a princesa podia dar descanso ao pai e um rei ao povo, mataram-lhe o bicho do ouvido para que se casasse. Pois bem, já que não tinha outro remédio, casaria. Só casaria, porém, com quem fosse capaz de lhe apresentar um enigma, que não soubesse decifrar no prazo de três dias. E os pregoeiros reais levaram a notícia a todos os recantos do reino.»<sup>16</sup>

Já para a faixa etária dos 7 anos, tínhamos notado que, quando na abertura ocorre o cruzamento da fórmula tradicional com a apresentação das personagens e a sugestão do problema que atormenta as personagens, o maior realce era colocado nesta última divisão, não privilegiando tanto as outras duas divisões referidas.

Noutras narrativas, encontramos um cruzamento, na abertura, entre a fórmula tradicional, a localização espacial da história e só depois nos surge a apresentação das personagens. Na narrativa de Andresen (1985), «O espelho ou o retrato vivo», embora o espaço geográfico seja só referido (“numa aldeia do Japão”), ainda, na abertura da narrativa, encontramos uma descrição pormenorizada do espaço da casa, onde habitam as personagens. Em relação às personagens, faz-se referência a um casal com uma filha, ocorrendo todavia, na abertura, uma descrição física do rosto de uma das personagens,

«Tinham uma filha pequenina muito bonita que era o retrato vivo da sua mãe. Em ambas se viam os mesmos olhos escuros, talhados em amêndoa, a mesma pele clara e transparente, o mesmo nariz pequeno e redondo e o mesmo cabelo preto, liso, abundante e lustroso.»<sup>31-32</sup>

Gostaria, ainda, de salientar outra narrativa de Andresen (1985), «A árvore», uma vez que, na abertura, de uma forma concisa e precisa, apresenta-se o cruzamento de várias divisões como a fórmula tradicional, a localização temporal e a localização espacial da história bem como a apresentação das personagens e a sugestão do problema que atormenta as personagens,

«Era uma vez – em tempos muito antigos, no arquipélago do Japão – uma árvore enorme que crescia numa ilha muito pequenina.»<sup>9</sup>

Para a faixa etária dos 10 anos, notámos uma diminuição, em relação aos 7 anos, das narrativas que apresentam na abertura a fórmula tradicional. Este relativo afastamento da fórmula tradicional, nas narrativas, pode dever-se ao facto de, nesta faixa etária, se proceder a

---

um certo abandono da tradição oral, que se manifestaria, igualmente, num decréscimo de narrativas, que englobámos no modelo literário fantástico.<sup>128</sup>

Por outro lado, esta diminuição da fórmula tradicional, na abertura das narrativas, pode talvez relacionar-se propriamente com esta faixa etária. Assim, estas narrativas destinam-se a leitores com idades a partir dos 10 anos, portanto leitores que vão entrar na adolescência. Ora o decréscimo da fórmula tradicional, na abertura das narrativas, poderia significar que progressivamente os leitores vão abandonando o período da infância, estando mais preparados para a leitura de todo o tipo de narrativas, sem necessitarem propriamente de aspectos que os transportem imediatamente para o mundo do conto e da fantasia.

Noutro conjunto de narrativas do corpus ocorre, na abertura, um cruzamento entre a localização espacial e/ou localização temporal da história e a apresentação das personagens. Em relação à localização espacial, notamos que nalgumas narrativas o espaço é apenas localizado, sem mais detalhes, como acontece nas narrativas de Magalhães e Alçada (1992) ou de Letria (1990), em «O céu das coisas inventadas», cujo espaços são simplesmente o “Rio de Janeiro” ou a “corte do Rei de Espadas”. Todavia, noutras narrativas, o espaço é localizado, apresentando-se mais elementos sobre ele (Magalhães, 1991), podendo mesmo ser descrito, como sucede em Pereira (1993), em «Davidim e o extraterrestre».

A localização espacial e a localização temporal da história ocorrem, em simultâneo, na abertura de outras narrativas. De novo, o espaço pode ser apenas referido, como em Losa (1976), cuja intriga se passa numa “pequena cidade”, na “Rua do Plátano”.

A narrativa de Pereira (1993), «Davidim, aquele Natal», não apresenta a localização espacial, mas sim a localização temporal da história. Nesta narrativa, a localização temporal da mesma não é só referida “O Natal já vinha vindo”, uma vez que ao longo da abertura se descreve toda a ambiência, que envolve esta época do ano. Como já tínhamos constatado, para

---

<sup>128</sup> Cf. Modelos Literários.

a faixa etária dos 7 anos, as narrativas que estavam intimamente ligadas a festividades do calendário cristão, como o Natal ou a Páscoa, apresentavam na abertura, com grande ênfase, a localização temporal da história. Igualmente, para a faixa etária dos 10 anos, notamos esse realce nesta divisão, quando as narrativas se referem a estas épocas festivas, o que pode atestar como estas datas continuam a ter um certo significado para os leitores.

Na abertura de todas estas narrativas, seguidamente à localização espacial e/ou localização temporal da história, surge a apresentação das personagens. Mais uma vez, as personagens podem ser simplesmente apresentadas, como sucede nas narrativas de Pereira (1993), de Magalhães e Alçada (1992) ou de Magalhães (1991). Noutras narrativas, para além da apresentação da personagem são fornecidos alguns dados sobre a mesma, como em Losa (1976) ou em Letria (1990), em «O céu das coisas inventadas», dados esses que permitem ao leitor ter um maior conhecimento da personagem, mas não descrevê-la detalhadamente.

Noutro conjunto de narrativas do corpus ocorre, na abertura, um cruzamento entre a localização espacial e/ou localização temporal da história, a apresentação das personagens e a sugestão do problema que atormenta as personagens. A localização espacial da história é apenas referida, nas narrativas de Losa (1984) ou de Pereira (1993), «Davidim e os caracóis»; agora nas narrativas de Pereira (1993), «Davidim desaparece», de Lopes-Cardoso (1993) ou de Soares (1985), «Uma aventura no tempo» são acrescentados alguns dados, que permitem ao leitor situar a intriga de forma mais concreta, no espaço onde decorre, uma vez que nos surge, respectivamente, a casa da avó de Davidim, a casa do Lobo na floresta e a zona envolvente da serra de Monsanto.

Em relação à localização temporal da história, na narrativa de Soares (1985), «Uma aventura no tempo», surge-nos apenas uma data concreta, na abertura da narrativa “Era o dia 30 de Setembro”; já nas narrativas de Pereira (1993), «Davidim vai à caça» e «Davidim desaparece», são fornecidos elementos na narrativa, que permitem não só localizar

temporalmente a mesma, mas também apercebermo-nos da envolvimento característica do tempo assinalado,

«Seria noite de rosas. Tombando, o sol manchava céus e montes de largos amarelões e púrpuras. Ouviam-se barulhos, os homens que regressavam dos alcoves, confalando, cabaça vazia ao ombro, pendendo enxadas, as mulheres no chafariz, enchendo cântaros de barro. Conversas.»<sup>27</sup>

Quanto à apresentação das personagens, nalgumas narrativas, as personagens são apenas referidas na abertura, como é o caso das narrativas de Pereira (1993), («Davidim e os caracóis», «Davidim desaparece») ou de Lopes-Cardoso (1993). Na narrativa de Soares (1985), «Uma aventura no tempo», a personagem nem nome tem, afirmando-se apenas a sua idade. Já na narrativa de Losa (1984), apresenta-se a personagem, mas também as qualidades que a caracterizam “Além de ser bonita, trabalhava com o afinco da formiga e cantava com a doçura do rouxinol”; na narrativa de Pereira (1993), «Davidim vai à caça», apresenta-se o aspecto físico da personagem, numa manhã de Inverno.

A sugestão do problema que atormenta as personagens está presente em todas estas narrativas citadas, embora nalgumas esta divisão esteja em maior evidência, como sucede em Losa (1984),

«Os pais tinham grande vaidade na filha. (...) Diziam eles que só um príncipe ou um rapaz famoso da cidade seriam dignos dela, e que não consentiriam nunca que ela casasse com um dos pobretões da aldeia.»<sup>11</sup>

No corpus encontramos também narrativas, que na abertura apresentam isoladamente a divisão sugestão do problema que atormenta as personagens. Na abertura destas narrativas, antes de qualquer referência concreta às personagens ou ao espaço e ao tempo, é sugerido ou apresentado o problema, que geralmente percorre, mesmo que de um modo subtil, toda a narrativa. Assim sucede na narrativa de Vieira (1980), onde o protagonista/narrador se queixa das pequenas dificuldades, com que se depara, ao chegar à casa nova que irá habitar, a partir desse momento.

Podemos encontrar no corpus narrativas onde ocorre um cruzamento entre as divisões sugestão do problema que atormenta as personagens e apresentação das personagens. Assim, em primeiro lugar sugere-se ou apresenta-se o problema, presente na narrativa, mesmo que este problema a percorra de forma imperceptível, sem importância de maior, como sucede em Vieira (1982), onde na abertura se coloca a questão das férias da família, sendo depois só retomada no final da narrativa. Seguidamente, apresentam-se as personagens, de forma breve (Pereira, 1993, «Davidim vai à pesca»; Menéres e Correia, 1985), relacionando-as, por vezes, com o problema, presente na narrativa, como sucede em Correia (1980).

Se, para a faixa etária dos 7 anos, notamos a quase inexistência da divisão sugestão do problema que atormenta as personagens, de forma isolada ou em cruzamento com outras divisões, em primeiro lugar na abertura das narrativas, já para os 10 anos encontramos um número de narrativas um pouco maior, que apresentam esta divisão, num primeiro momento, na abertura das narrativas. Porventura, este facto pode relacionar-se com a faixa etária a que se destinam estas narrativas. Quando surge, em primeiro lugar, na abertura das narrativas, a sugestão do problema que atormenta as personagens, o leitor não tem acesso logo à personagem da narrativa e, como já vimos anteriormente, o reconhecimento da personagem pode determinar o prosseguimento da leitura. Assim, talvez o leitor desta faixa etária dos 10 anos, por ter uma maior capacidade de leitura e uma maior compreensão leitora, já poderá estar mais apto a continuar a leitura de uma narrativa, que apresente na abertura a sugestão do problema que atormenta as personagens, que pode ser uma divisão mais vaga e de mais difícil identificação e reconhecimento.

O corpus apresenta ainda algumas narrativas, onde na abertura ocorre o cruzamento das divisões considerações do narrador, apresentação das personagens e localização espacial e/ou temporal da história. Nestas narrativas, a apresentação das personagens é feita de forma breve bem como a localização espacial e/ou temporal da história. Aliás, na narrativa de

Menéres (1981), «Primeira espreitadela do ouriço-cacheiro», o protagonista/narrador afirma mesmo que quer dizer algumas coisas, que são sobre ele, mas “muito depressa”.

As considerações do narrador, nestas narrativas, são sobre os mais diversos assuntos. Assim, na narrativa de Pereira (1993), «Davidim, ladrão de rosas», as considerações do narrador tecem-se em redor do carácter da personagem principal; na narrativa de Menéres (1981), «Primeira espreitadela do ouriço-cacheiro» ou de Pina (1986), as considerações do narrador prendem-se com a noção das coisas em que se acredita, quando se é criança ou quando se é adulto,

«Há pessoas que não acreditam em ilhas. Achem que as ilhas são coisas inventadas, em que só se acredita quando se é criança. Por isso, chega um dia em que julgam que já não são crianças e deixam de acreditar em ilhas. Outras pessoas pensam que uma ilha é uma terra rodeada de mar e de névoa por todos os lados. Todavia, no meio da névoa, dentro da ilha, está-se em muitas mais coisas do que numa terra, pode até estar-se num sítio desconhecido dentro de nós.»Pina, 1986:7

Nestas narrativas para a faixa etária dos 10 anos, gostaríamos ainda de salientar alguns aspectos, relacionados com a abertura das mesmas. Notamos que algumas destas narrativas apresentam uma abertura, de natureza diferente, uma vez que o leitor entra logo na acção da narrativa, por exemplo, através do diálogo entre as personagens, através de momentos de discurso directo ou ainda através da narração dos mais variados episódios. Assim, não há nestas narrativas uma prévia apresentação das personagens ou da localização espacial e temporal da história.

Deste modo, nas narrativas de Rocha (1991) ou de Figueiredo (1990), a narrativa inicia-se com um momento de diálogo ou com um momento de discurso directo, onde estão presentes algumas personagens da narrativa e onde, por vezes, nos deparamos com o problema que vai afligir as personagens, ao longo da narrativa. Nas narrativas de Menéres e Correia (1985), de Fonseca (1988), de Mota (1988) ou de Vieira (1979), a narrativa inicia-se com a narração de um episódio, onde nem sempre existe a preocupação de referir

explicitamente quem são as personagens ou onde e quando se desenrola a história. Já nas narrativas de Magalhães e Alçada (1992), de Fonseca (1987), de Gonzalez e Pedreira (1989) ou de Alves (1989), a narrativa começa com a narração de um episódio, onde aparecem de forma mais explícita as personagens da mesma.

A narrativa de Meireles (1991) afigura-se-nos como diferente, em termos de abertura, uma vez que encontramos um primeiro capítulo, que se inicia por um momento de discurso directo do protagonista/narrador, no qual se narra uma sequência da narrativa. A narração desta sequência é, porém, interrompida no segundo capítulo, uma vez que o protagonista/narrador declara que vai fazer as apresentações,

«Nas histórias, disse-me a Stôra de Português, é sempre bom começarmos por apresentar quem vai aparecer e desaparecer. (...) Claro que há um cão no centro da minha história, mesmo no centro de tudo, e por isso me foi impossível começá-la de outra maneira, mas depois corri atrás das letras, apanhei-as e agora vou fazer as apresentações. (...) VAI COMEÇAR A HISTÓRIA.»13-14

Assim, neste segundo capítulo, o protagonista/narrador apresenta-se a ele próprio, apresenta outras personagens, o espaço e o tempo, em que decorre a narrativa. O terceiro capítulo inicia-se justamente com a continuação da narração, interrompida no final do primeiro capítulo. Parece-nos, então, que se não existisse o segundo capítulo, poderíamos afirmar que esta narrativa apresentava na abertura a divisão da sugestão do problema que atormenta as personagens. Por outro lado, parece-nos que este segundo capítulo foi introduzido na narrativa para ser a abertura da mesma, embora para o leitor ela se inicie no primeiro capítulo, em plena acção.

As narrativas, que apresentam esta abertura de natureza diferente, são mais numerosas para esta faixa etária do que para a faixa etária dos 7 anos. Este facto pode estar relacionado com a capacidade de leitura e com a compreensão leitora, por parte dos leitores. Assim, os leitores estariam agora mais aptos a iniciar a leitura de uma narrativa, onde não estejam explicitamente expostas as divisões assinaladas, para a abertura das narrativas. Apesar disto,



notamos que na maioria das narrativas, os momentos de discurso directo, de diálogo ou a narração de sequências, na abertura, apontam para a divisão apresentação das personagens, podendo os leitores identificarem e reconhecerem os heróis da narrativa, sendo este um factor, como já assinalámos anteriormente, importante para o prosseguimento da leitura.

Por outro lado, notamos que para a faixa etária dos 10 anos, salvo raras excepções, esta abertura de natureza diferente, em que o leitor entra logo na acção da narrativa, parece estar relacionada com a extensão da mesma. Muitas narrativas, que apresentam esta abertura de natureza diferente, são narrativas com alguma extensão ou mesmo francamente extensas<sup>129</sup>, em que de facto se exige do leitor alguma capacidade de leitura. Assim, esta abertura, em que o leitor entra imediatamente na acção, por vezes mesmo através de um diálogo<sup>130</sup>, parece-nos que pode ser uma estratégia para motivar e cativar os leitores, impedindo assim o abandono da leitura, abandono este que poderia ser motivado por uma abertura mais longa.

Para a faixa etária dos 10 anos, encontramos aberturas de narrativas com diversas dimensões. Assim, algumas narrativas, mas em muito menor número do que para a faixa etária dos 7 anos, apresentam aberturas constituídas por uma frase ou por duas ou três frases, portanto de dimensões muito reduzidas, como sucede nas narrativas de Soares (1985), «O monstro» ou «A menina dos cabelos de ouro»,

«Era uma vez um bicho.»<sup>28</sup>; «Era uma vez uma menina como outra qualquer. Só que os seus cabelos louros pareciam mesmo de ouro. Pareciam...»<sup>24</sup>

Outro conjunto de narrativas, por sinal a grande maioria, apresenta aberturas mais extensas, onde são fornecidos elementos sobre as personagens, sobre o espaço e o tempo ou sobre o problema, presente na narrativa. Por fim, outras narrativas ainda, apresentam

<sup>129</sup> Por exemplo as narrativas de Vieira (1982) ou Magalhães e Alçada (1992) têm, respectivamente, 179 e 218 páginas.

<sup>130</sup> Sobre a importância da categoria diálogo, cf. Diálogo.

aberturas, que são constituídas por um capítulo, como é o caso de Torrado (1992), de Sousa (1995) ou de Meireles (1991).

Esta diminuição do número de aberturas de narrativas, constituídas apenas por uma ou breves frases e o aumento de aberturas, mais extensas ou compostas por um capítulo, pode estar relacionada com a faixa etária a que pertencem os leitores, indiciando que agora os leitores poderão ter capacidade de leitura para ler narrativas, com aberturas mais longas, sem que isso implique um abandono da leitura, por falta de motivação ou aborrecimento. No entanto, apesar desta constatação, gostaríamos ainda de referir um estudo de Leclair-Halté (1985), onde esta autora observou que os jovens leitores preferiam narrativas, em que a situação inicial não fosse muito longa e a acção começasse logo rapidamente.

#### **4.1.3 - 13 ANOS - Abertura**

Para os 13 anos, encontramos nas narrativas do corpus, na abertura, as mesmas divisões já mencionadas para as outras faixas etárias, com excepção da divisão fórmula tradicional, que desapareceu das narrativas.

Assim, na abertura de algumas narrativas surge-nos a apresentação das personagens, como sucede em Bessa-Luís (1987b) e em Vieira (1988a). Na narrativa de Bessa-Luís (1987b) é apresentada a personagem principal e as personagens secundárias, que neste caso são a família da protagonista. Para cada personagem da narrativa são fornecidos na abertura alguns elementos, que as permitem caracterizar de modo sucinto e situá-las na família, percebendo o leitor as relações que se estabelecem entre elas. Na narrativa de Vieira (1988a), as personagens são simplesmente apresentadas, com poucos pormenores, que dificilmente poderão remeter, logo na abertura, para qual será o seu papel ao longo da narrativa.

Noutras narrativas assistimos ao cruzamento entre a apresentação das personagens e a sugestão do problema que atormenta as personagens. Assim, nas narrativas de Mota (1990; 1995) e de Vieira (1988b) é ao longo do primeiro capítulo que são apresentados os protagonistas e algumas personagens secundárias da narrativa, através de elementos que caracterizam a sua personalidade. Igualmente no decurso deste primeiro capítulo é sugerido o problema, que vai afectar as personagens. Todavia, noutras narrativas, a dimensão da abertura é menor e, logo no início da história, apresenta-se sem mais delongas a personagem principal e qual o problema que a atormenta, como acontece em Fanha (1990) e em Letria (1989).

No corpus encontramos outro conjunto de narrativas, onde ocorre na abertura o cruzamento entre a sugestão do problema que atormenta as personagens e a apresentação das personagens. A grande ênfase é geralmente colocada na sugestão do problema que atormenta as personagens, como acontece em Letria (1993) ou em Vieira (1990),

«Trocaram-me de mãe no hospital. Como nos filmes, sabes. Mandaram embora, de mãos a abanar, a que entrara na certeza de sair com um recém-nascido nos braços, e entregaram-me à que chegara naquela tarde de chuva à procura de remédio contra as dores de cabeça e contra o medo de enlouquecer. Juro-te: durante muitos anos foi isto que eu pensei. Não tinha outra explicação. Não podia ter. Só assim se entendia que ela nunca dissesse o meu nome, que repetisse tantas vezes que estava velha de mais para ser mãe fosse de quem fosse, e que os meus passos, por mais leves, lhe provocassem “crises”, como dizia o meu pai.»<sup>7-8</sup>

Uma vez que estas narrativas apresentam um discurso na primeira pessoa, são os protagonistas/narradores que se apresentam ou que fornecem elementos sobre eles próprios, apresentando simultaneamente as outras personagens, como sucede nas narrativas de Letria (1993) ou de Vieira (1990).

Apenas na narrativa de Letria (1993), após a sugestão do problema que atormenta as personagens e a apresentação das personagens, se encontram as divisões da localização espacial e temporal da história, de forma sumária e pouco evidente para os leitores, que não dominem aspectos da história de Portugal, “naquela Lisboa, que, depois da invasão dos

---

franceses, conhecia agora a autoridade e o mau feitio dos ingleses”. Porém, no início do desenvolvimento da intriga, a localização temporal é agora bem precisa “Naquele ano de 1817”.

Outro conjunto de narrativas do corpus apresenta um cruzamento entre as divisões das considerações do narrador com a apresentação das personagens. As considerações do narrador podem versar os assuntos mais diversos. Assim, na narrativa de Correia (1991), o narrador discorre na abertura sobre a passagem do tempo, sobre a adolescência e sobre todos os sentimentos e contradições inerentes a esta fase do crescimento. Sobre o mesmo assunto versam as considerações do narrador, na abertura da narrativa de Soares (1994), embora de uma outra perspectiva, uma vez que, em Correia (1991), o protagonista/narrador fala acerca de uma experiência que já viveu, enquanto que em Soares (1994), o protagonista/narrador transmite os seus sentimentos actuais, do momento. Já na narrativa de Gomes (1988), as considerações do narrador tecem-se em redor da superstição popular da sexta-feira, dia 13, demonstrando que, para as personagens da narrativa, em vez de um dia de azar, este foi um dia de sorte, pois foi marcado pelo início da aventura.

Em todas estas narrativas, na abertura, são também apresentadas as personagens das mesmas, de uma forma breve e sem pormenores que as possam particularizar. Na narrativa de Gomes (1988), refere-se apenas que as personagens são um grupo de amigos; na de Correia (1991), o protagonista/narrador tem a preocupação de declarar, em diversos momentos da abertura, que vai narrar a história de uma certa personagem, história essa em que ele também esteve envolvido, mas sem fornecer outros detalhes sobre a personagem em questão,

«É por isso que quero contar-vos a história da doutora Vitória. Porque, mesmo nas coisas que acontecem sozinhas, podemos sempre dar um jeito para as fazermos sair melhor ou pior. A história da doutora Vitória é uma história de que eu não me saí assim muito bem.»<sup>21</sup>

Já na narrativa de Soares (1994), o protagonista/narrador apresenta-se a ele próprio, não deixando de referir que os seus dados pessoais (parcos, aliás) são falsos, uma vez que, tratando-se de um diário, não se quer comprometer, nem a ele nem às pessoas que o rodeiam,

«Esqueci-me de me apresentar na primeira página. Mas fiz bem. Chamo-me...mas vou inventar um nome falso para mim e para todas as pessoas de que vou falar. Assim serei uma personagem irreconhecível e não vou comprometer ninguém.»<sup>6</sup>

Ainda nas narrativas de Gomes (1988) e de Soares (1994), na abertura, com as subdivisões assinaladas anteriormente, cruza-se a divisão localização espacial da história. Esta última divisão ocorre de forma muito sumária, localizando-se sem detalhes a narrativa, no primeiro caso no “Largo da Ribeira Velha” e no segundo em “Lisboa”.

Na abertura das narrativas, para esta faixa etária, notámos o desaparecimento total da fórmula tradicional. A ausência desta divisão pode relacionar-se com o facto de haver um abandono da tradição oral nas narrativas para estas idades, que se pode constatar igualmente no desaparecimento da versão moderna das narrativas tradicionais, dentro do modelo literário fantástico.

Por outro lado, como estas narrativas se destinam a leitores com idades a partir dos 13 anos, é provável que já não necessitem na abertura da fórmula tradicional, uma vez que se pressupõe que agora estarão aptos a iniciar a leitura de uma narrativa, sem o auxílio de aspectos, que os introduzam certamente no mundo do conto e da fantasia.

Igualmente, para esta faixa etária, nos deparamos com narrativas que têm uma abertura de natureza diferente, entrando logo o leitor na acção da narrativa, através de momentos de discurso directo, de diálogo ou da narração de episódios, como sucede em Mota (1990, 1995), em Vieira (1988a,1988b,1990) ou em Fanha (1990). Aqui cerca de metade das narrativas apresenta esta abertura, estando esta directamente ligada à extensão das mesmas.

Tal como já tínhamos assinalado, provavelmente estas aberturas de natureza diferente serão uma estratégia para motivar os leitores a continuar a leitura de narrativas mais longas.

Para esta faixa etária, desapareceram as aberturas de curtas dimensões, constituídas por uma frase ou por breves frases. As aberturas são em geral mais extensas em narrativas como as de Gomes (1988), de Letria (1993), ou podem mesmo ocupar um ou mais capítulos, como as narrativas de Mota (1990, 1995), de Vieira (1988a,1988b) ou de Correia (1991). Cremos que a ausência de aberturas muito breves e a grande frequência de aberturas mais longas se prende com a faixa etária a que se destinam estas narrativas, pressupondo-se que os leitores já serão capazes de continuar a leitura de uma história, que possa apresentar aberturas mais alongadas.

## **4.2 – Intriga: Desenvolvimento**

### **4.2.1 - Sucessão de sequências**

A longo das narrativas do corpus tentámos determinar que subdivisões estariam presentes na sucessão de sequências das narrativas infanto-juvenis, na medida em que seria possível perceber se estas narrativas promoveriam a presença no seu seio de estruturas narrativas mais complexas.

Para a faixa etária dos 7 anos, deparamo-nos com um conjunto bastante significativo de narrativas, que integrámos na subdivisão do encadeamento, ou seja, as sequências apresentam-se de forma linear, de modo sucessivo. Como exemplo, e porque seria quase impossível analisar todas as narrativas, citamos as narrativas de Mota (1989), «Amêndoas de Páscoa» ou «Como nasceram as zebras», de Menéres (1989), «A borboleta branca» ou «Tempo vai, tempo vem», de Soares (1989), «O bolo de anos» ou «O pirata», entre outras.

---

O grande domínio do encadeamento, nesta faixa etária, prende-se possivelmente com o facto de, segundo Albuquerque (2000a), até pelo menos aos seis anos, a criança antever a linha do enredo de um modo simples e linear, numa sucessão de acontecimentos e não de momentos de desenvolvimento em profundidade.

Por outro lado, este domínio do encadeamento poderá eventualmente estar relacionado com uma certa presença, nas narrativas para esta faixa etária, de modelos provenientes da literatura tradicional, uma vez que, segundo Todorov (1971), o encadeamento é o processo predominante no conto popular para desenvolver as histórias.

Um número muito reduzido de narrativas apresenta, para esta faixa etária, a presença da subdivisão do encaixe. Deste modo, na narrativa de Gomes (1983b), encontramos a presença desta subdivisão, visto que no desenvolvimento da história da nuvem Marinela e do seu amigo vento encontramos inserida a sequência do conselho dos ventos.

Parece-nos que, para esta faixa etária, não encontramos narrativas no corpus, que se integrem na subdivisão da alternância. Na verdade, a alternância é uma categoria rara nas narrativas para esta faixa etária, uma vez que, segundo Albuquerque (2000a), as crianças mais novas não apreendem cognitivamente as acções simultâneas.

A subdivisão do encadeamento apresenta ainda um número significativo de narrativas, que se destinam à faixa etária dos 10 anos. Como exemplos desta subdivisão, e na quase impossibilidade de analisar todos os textos, gostaríamos de apresentar duas narrativas.

Na narrativa de Andrade (1976), deparamo-nos com uma narrativa, cujo desenvolvimento nos remete, parece-nos, para o desenvolvimento de algumas narrativas tradicionais. Assim, as sequências encontram-se encadeadas umas nas outras, numa sucessão linear e simples. Após a dúvida inicial do pai sobre a quem deixaria a sua égua branca, os três irmãos vão cada um, sucessivamente, tentar provar que merecem o animal, uma vez que todos eles pretendem ficar com a égua.

Já no conto de Losa (1977), encontramos também uma narrativa cujas sequências se encontram encadeadas, numa sucessão linear e simples. Nesta narrativa narra-se de forma sucessiva e encadeada o percurso de um quadro, desde o seu roubo do *atelier* do pintor até à sua entrega final e definitiva a um museu.

Para os 10 anos encontramos igualmente, embora ainda em número reduzido, um conjunto de narrativas que integrámos na subdivisão do encaixe, ou seja, algumas sequências foram encaixadas noutra sequência, que as engloba.

Assim, na narrativa de Losa (1984), na história de Silka foi encaixada a história de “Os Magníficos”. Na narrativa de Vieira (1979), na história de Mariana foi encaixada a história da tia Emília. Ainda na narrativa de Baptista (1985), na história dos Dias foi encaixada a história da floresta.

Um outro conjunto de narrativas, para esta faixa etária, foi incluído na subdivisão da alternância, ou seja, as sequências da narrativa apresentam-se de modo alternado.

Deste modo, na narrativa de Cláudio (1984), a história de Cláudio e do seu dono e a história de Olga e do seu dono são contadas em alternância, de forma intercalada. Na narrativa de Magalhães e Alçada (1992), encontramos sequências que se apresentam em alternância, nomeadamente quando são contados de forma intercalada os acontecimentos que se desenrolam na cidade do Rio de Janeiro, na fazenda e no quilombo.

Na narrativa de Rocha (1991), deparamo-nos com sequências em alternância, designadamente quando se narram, de forma intercalada, as sequências que se passam com o protagonista na aldeia e as sequências que se desenrolam com o pai do protagonista na cidade. Na narrativa de Gonzalez e Pedreira (1989), surgem-nos igualmente sequências em alternância, quando são narradas, de modo intercalado, as sequências que se passam, em simultâneo, em Lisboa e no Algarve.



Na realidade, uma maior presença nesta faixa etária de narrativas incluídas na subdivisão da alternância pode dever-se ao facto de, segundo Albuquerque (2000a), mais ou menos à volta dos oito anos, as crianças já apreenderem cognitivamente as acções simultâneas.

Para a faixa etária dos 13 anos, continuamos a encontrar um número significativo de narrativas que incluímos no encadeamento. Mais uma vez, citamos apenas algumas, a título de exemplo, como é o caso das narrativas de Soares (1994), de Mota (1995), de Fanha (1990), de Bessa-Luís (1987b, 1990), entre outras.

A alternância está presente na narrativa de Vieira (1988a), uma vez que se conta, de forma intercalada, a vida presente e a vida passada das personagens.

Na narrativa de Vieira (1990) encontramos a categoria encaixe, ou seja, encaixada na história de Marta, encontramos a história de D. Pepa e a história de Touro Sentado. Na narrativa de Mota (1990), a história de Amelinha e de Zulmira está encaixada na história de Marta.

Aliás este encaixe, presente na narrativa de Mota (1990), está mesmo explicitamente assinalado na narrativa, através de uma diferente numeração dos capítulos e da divisão em diferentes partes da narrativa. Assim, nas primeira e terceira partes da narrativa, encontramos os capítulos numerados através da numeração árabe. Na segunda parte da narrativa, que corresponderia ao encaixe, os capítulos são assinalados através da numeração romana.

Segundo Colomer (1998), os autores têm consciência de que estão a complicar a leitura da narrativa para as crianças e para os jovens, quando introduzem nas narrativas sequências em encaixe ou em alternância. Deste modo, estes autores introduziriam nas narrativas recursos, que auxiliam os jovens leitores a gerir a informação.

A presença destes recursos é visível na narrativa de Mota (1990), mas outras narrativas do corpus, designadamente para os 10 anos, também os apresentam. Na narrativa

de Losa (1984), encontramos a sequência encaixada na história de Silka num capítulo à parte. Na narrativa de Baptista (1985), a sequência encaixada na história dos Dias está assinalada graficamente com o auxílio do sinal de pontuação aspas, sucedendo o mesmo na narrativa de Vieira (1979). Para além destes sinais, surgem nestas duas narrativas supracitadas frases das personagens, que ajudam o leitor a perceber que a sequência encaixada começou ou terminou,

«- Olha, Dia, vou contar-te uma história. A história desta floresta. – disse o Sol. O Sol e o Dia sentaram-se em cima da erva fresca e o Sol começou... (...) – E aqui tens a história desta floresta, Dia. Que tal?» Baptista, 1985:43-44

Na realidade, os dados encontrados por nós, em relação à sucessão de sequências, vão ao encontro dos dados obtidos por Colomer (1998), no seu estudo, sobre a complexidade das estruturas narrativas, nas narrativas infanto-juvenis actuais. Assim, Colomer (1998) afirma que as complexificações mais frequentes das estruturas narrativas, nas narrativas infanto-juvenis actuais, são o encaixe e o encadeamento, sendo a presença da alternância relativamente rara.

Cremos que estes dados estão igualmente de acordo com os elementos revelados no seu estudo por Albuquerque (2000a). Por um lado, esta autora constatou que as narrativas, que os professores contam às crianças, apresentam um encadeamento de episódios bem delimitados, e por outro notou que, na narração destes contos, devido a limitações etárias das crianças, raramente surgem acções simultâneas.

#### 4.2.2 – Clímax

Ao longo das narrativas do corpus tentámos determinar que subdivisões estariam presentes no clímax das narrativas infanto-juvenis, uma vez que pensamos que a resolução dos problemas, que ocorre no clímax da narrativa, pode transmitir às crianças leitoras soluções pacíficas e respeitadoras do outro, para as questões que as preocupam.

Começando pela faixa etária dos 7 anos, notamos que a subdivisão da luta entre o herói e o vilão está presente num número reduzido de narrativas. Assim sucede na narrativa de Correia (1974), «A rosa e o menino», uma vez que a heroína da narrativa, uma rosa, no momento do clímax da mesma, luta com as personagens oponentes, a Inveja e o Dinheiro. Igualmente na narrativa de Torrado (1975), «A cabrinha traquinas e o cavalheiro respeitável», o momento de clímax é representado pela luta entre o herói, o Doutor Acácio, e a personagem secundária adversária, uma cabrinha,

«Isso veio a sabê-lo o próprio Doutor, ao voltar à varanda. Ali, diante dele, roendo os seus ricos processos, os seus preciosos relatórios e documentos, roendo o cartão do próprio “dossier” estava ela, a desavergonhada, a inimiga...

- Ai que te apanho e te torço o pescoço! – gritou o Doutor Acácio.»<sup>62</sup>

Curiosamente, noutra narrativa de Torrado (1975), «Fu Chow, a princesa das pulgas», o momento de clímax é constituído pela luta entre a personagem secundária oponente, a pulga Fu Chow, e a personagem secundária adjuvante, o dono do herói da narrativa, que era o cão Pimpão. Portanto, nesta narrativa de Torrado, a luta é entre as personagens secundárias e não entre o herói e a personagem secundária oponente.

Na verdade, segundo Albuquerque (2000a), nos contos de fadas, o clímax narrativo é normalmente composto por uma luta entre o herói e o oponente, que o quer destruir. Ainda segundo esta autora, o momento de clímax destas narrativas atesta para as crianças as boas

---

intenções do herói e a maldade do adversário, determinando qual o nível de punição para o oponente.

De acordo com Bettelheim (1987), a maldade e a virtude estão omnipresentes nos contos de fadas, sob a forma de algumas personagens e das suas acções. Assim, será esta dualidade entre o bem e o mal, que coloca um problema moral e que exige uma luta, para a sua resolução.

No entanto, para esta faixa etária, notamos a quase inexistência da subdivisão da luta entre o herói e o vilão. Porventura, algumas razões podem explicar este facto. Assim, uma vez que este clímax é clássico nos modelos da literatura tradicional, talvez possamos pensar numa menor influência destes modelos na literatura infanto-juvenil portuguesa actual, no que diz respeito ao clímax narrativo.

Aliás Bettelheim (1987) afirma que, nos modernos contos para crianças, não se encontra a omnipresença do bem e do mal. Cremos que a falta desta dualidade bem / mal pode, eventualmente, contribuir para a pouca presença nestas narrativas da luta entre o herói e o vilão, uma vez que não existe uma dualidade para ser resolvida através de uma contenda.

Por outro lado, segundo Colomer (1995), assistimos nas narrativas infanto-juvenis actuais a uma nova representação do mal, que se caracteriza por um desaparecimento das personagens secundárias oponentes<sup>131</sup>, o que pode de algum modo explicar o número muito reduzido de narrativas, que apresentam esta subdivisão no clímax narrativo.

De algum modo, Albuquerque (2000a) alerta também para uma nova forma de encarar as personagens secundárias oponentes, uma vez que assistimos na literatura infanto-juvenil actual a uma desmistificação de personagens secundárias oponentes tradicionais, como por exemplo a madrasta e a bruxa<sup>132</sup>. Este facto pode, possivelmente, ter alguma influência na

---

<sup>131</sup> Cf. Personagens

<sup>132</sup> Cf. Personagens

ausência, no clímax das narrativas infanto-juvenis actuais, da subdivisão da luta entre o herói e o vilão.

Por outro lado, esta nova forma de encarar o mal e as personagens secundárias oponentes pode explicar a ausência de punição para os vilões nestas narrativas.

Um outro conjunto de narrativas, este mais significativo, integra-se na subdivisão do encontro entre as personagens, mais precisamente entre o herói e a personagem secundária adjuvante.

Na narrativa de Menéres (1989), «Tempo vai, tempo vem», o momento de clímax narrativo acontece quando se dá o encontro entre a heroína, uma árvore, e as personagens secundárias adjuvantes, um casal de pardais, que vão auxiliar a árvore na resolução do seu problema, ou seja, a tentar não se sentir sozinha e ser feliz,

«Porém um certo dia, um casal de pardalitos tontos, jogando às escondidas de árvore em árvore, aconteceu enredar-se nas folhas e folhinhas do velho Chorão e ir parar ao belo recinto que o arco frondoso dos seus ramos escondia.

- Oh, que maravilhoso sítio para viver! – exclamaram, encantados. Vamos fazer aqui o nosso ninho? O Chorão nem se mexia, com medo de quebrar o encantamento.»<sup>57</sup>

Noutra narrativa de Menéres, (1989), «A folha e o pirilampo», o momento de clímax narrativo sucede quando a heroína, a folha, e a personagem secundária adjuvante, o pirilampo, se encontram, auxiliando este último a heroína a solucionar o seu problema, que era separar-se da mãe árvore e enfrentar o desconhecido.

Na narrativa de Soares (1989), «O ouriço mal-penteado», de novo o momento de clímax narrativo surge quando o herói, um ouriço, encontra a personagem secundária adjuvante, uma raposa, que ajuda o herói a resolver a sua dificuldade em ter os picos encaracolados. Na narrativa de Letria (1988), «Angelina, a fada que queria deixar de o ser» o momento de clímax narrativo decorre do encontro entre a heroína, uma fada, e a personagem

secundária adjuvante, o autor da história, que procurará auxiliar a fada a solucionar as questões existenciais que a atormentam, já que pretendia deixar de ser fada.

Parece-nos que a presença nestas narrativas do encontro entre as personagens poderá estar relacionada com as novas representações sobre as personagens secundárias oponentes nas narrativas infanto-juvenis actuais, já mencionadas. Assim, uma certa ausência deste tipo de personagem leva, eventualmente, à enfatização do papel das figuras secundárias adjuvantes, nos momentos de clímax narrativo.

Um número bem mais significativo de narrativas integra-se na subdivisão da conversa entre as personagens, nomeadamente entre o herói e a personagem secundária adjuvante.

Assim, na narrativa de Torrado (1979) o momento de clímax narrativo surge com a conversa entre o herói, um menino, e uma personagem adjuvante, um cego, que o ajuda a esclarecer as suas dúvidas em relação à forma como se obtém o tom cor de laranja,

«-Ainda não sabes como se faz cor-de-laranja? – perguntou o Cego. Ninguém lhe tinha dito, como podia o Menino saber? (...) – Ora vês que não é difícil fazer cor-de-laranja. Junta o amarelo do sol ao vermelho da terra, o som do pandeiro ao som do clarim... Vai depressa acabar de pintar.»<sup>22-23</sup>

Na narrativa de Soares (1989), «O sol e o avião passarinho», o momento de clímax narrativo sucede igualmente com a conversa entre as personagens, o sol e um avião, ajudando o sol o avião a sentir-se um passarinho de prata. Na narrativa de Dacosta (1974), da mesma forma, o momento de clímax narrativo acontece com a conversa entre o herói, um elefante, e a personagem secundária adjuvante, um cometa, que acaba por salvar o herói, levando-o para o planeta Terra, já que o seu planeta tinha morrido.

Na narrativa de Rocha (1987), «O menino e o vento» é também uma conversa entre o herói, o Luís, e uma personagem secundária, o Sr. Vento, que constitui o momento de clímax narrativo, visto que o Luís convence o Sr. Vento a não castigar o seu grande amigo Ventinho. Igualmente, na narrativa de Menéres (1985b), «Conta o dedo maior, pai-de-todos, da mão

direita», o momento de clímax narrativo é composto por uma conversa entre as personagens, neste caso entre o herói, um limoeiro, e a personagem secundária adjuvante, uma lagartixa, auxiliando esta o herói a compreender melhor o seu processo de crescimento.

Parece-nos que o grande número de narrativas, que apresentam no clímax a subdivisão da conversa entre as personagens, pode estar relacionado com diversos factores. Assim, a presença nas narrativas do corpus de temas de cariz psicológico, social e humano pode dar origem a esta subdivisão no clímax, uma vez que estamos perante temas que nos remetem para questões que não se resolvem propriamente pela luta, mas sim pela verbalização dos problemas, pela negociação de soluções para os mesmos e pela aceitação e compreensão de diversas posições, perante os problemas surgidos.

Da mesma forma, um número significativo de narrativas inclui-se na subdivisão da personagem a resolver o problema sozinha. Assim, na narrativa de Menéres (1989), «Pequenas coisas», no momento de clímax narrativo, o herói, o Manuel, apercebe-se sozinho das questões que o atormentam, sem o auxílio de nenhuma personagem secundária, percebendo então como encarar o seu problema de solidão. Situação semelhante de clímax narrativo sucede noutra narrativa de Menéres (1989), «Devagarinho», onde o herói soluciona igualmente sozinho o seu problema, que era ter medo do escuro.

Na narrativa de Mota (1989), «O exame do Zé Pinto», o momento de clímax narrativo sucede quando o herói, o Zé Pinto, resolve o problema que se lhe depara sem o auxílio de nenhuma outra personagem, respondendo à questão que lhe colocava o professor, num exame. Noutra narrativa de Mota (1989), «Quebra-nozes», novamente o momento de clímax narrativo é constituído pelo herói, o Pedro, que solitário soluciona a questão que o intriga e o atormenta,

«Uma tarde o Pedro lembrou-se de ir à estante procurar um dicionário velhinho que o pai consultava aos domingos para conseguir completar as palavras cruzadas do jornal. Esteve muito tempo

à procura da palavra “quebra-nozes”. Quando a descobriu leu devagarinho, com o coração aos pulos: *Quebra-nozes – instrumento de metal para partir nozes.*»32-33

Porventura, o número significativo de narrativas, que tem como momento de clímax narrativo a personagem a resolver o problema sozinha, pode dever-se a vários aspectos. Assim, parece-nos que esta subdivisão no clímax pode estar de acordo com a condição da criança na sociedade contemporânea. Actualmente, as crianças passam grandes períodos de tempo sozinhas, o que as leva a enfrentar e a resolver os seus próprios problemas de uma forma solitária, sem o auxílio do adulto. Embora nalgumas narrativas do corpus, os adultos acompanhem as crianças, na resolução dos seus problemas, noutras as crianças encontram-se sozinhas, socorrendo-se da fantasia, designadamente dos seus amigos animais.

Na verdade, segundo Garralón (1990), uma criança, solitária, que tome a decisão de fazer algo que está ao seu alcance, transmite para as crianças leitoras o valor sobre a importância da decisão, do compromisso pessoal, mesmo que isso implique que a criança assuma sozinha, mais uma vez, os riscos das suas acções.

Deste modo, parece-nos que nos dias de hoje se promove toda uma educação que aponta no sentido da autonomia, pelo que esta autonomia conduzirá as crianças para uma maior independência na tomada de decisões e no solucionar de problemas, encontrando-se muitas vezes perante momentos de solidão.

Quanto à faixa etária dos 10 anos, encontramos igualmente nas narrativas do corpus as quatro subdivisões, já mencionadas, para o clímax narrativo. No entanto, constatamos que algumas delas têm uma maior presença do que outras nas narrativas do corpus.

Desta forma, a luta entre o herói e o vilão apresenta também uma presença reduzida nas narrativas do corpus.



Assim, na narrativa de Losa (1976), o momento de clímax narrativo acontece quando a protagonista, Beatriz, luta com os seus adversários, que são as autoridades da cidade, que querem derrubar uma árvore da sua rua. Noutra narrativa de Losa (1984), é uma luta entre os filhos da protagonista, Silka, nomeadamente entre o filho mais novo, e os seus tios, que constitui o momento de clímax narrativo,

«Os tios puxaram por um chicote e fustigaram-nos um após outro. Os dois mais velhos gemeram e choraram, sem, no entanto, pronunciarem uma palavra. Mas o mais novo, depois da primeira chicotada, gritou:

- Tenham piedade! Não me magoem, não me magoem!

Os tios compreenderam que aquele era o mais fraco e, por isso, chicotearam-no quanto puderam. E ele, incapaz de aguentar tanta dor, acabou por dizer o nome do pai e o lugar onde moravam.»<sup>37</sup>

Na narrativa de Torrado e Menéres (1989), o momento de clímax narrativo é formado por uma luta entre os protagonistas, os números, e a personagem secundária oponente, um borrão de tinta. Na narrativa de Dacosta (1993), «De vilão a rei mandão», a luta entre o protagonista, um vilão, e algumas personagens secundárias oponentes, como o rei, uma criada da princesa e uma marquesa, compõe o momento de clímax narrativo.

Outro conjunto de narrativas, em número mais significativo, apresenta o encontro entre as personagens, nomeadamente entre o protagonista e personagens secundárias adjuvantes.

Na narrativa de Pereira (1993), «Davidim e o lobo», o momento de clímax narrativo sucede quando o protagonista, Davidim, reencontra, após alguns meses de separação, o seu amigo lobo,

«-Fiel! Fiel!

Ouviu-se um tilintar de cadeias e um vulto negro começou a destacar-se da sombra. Chegando à luz, parou. Fixou o olhar exacto em Davidim que, inesperadamente, correu para ele, perguntando:

- Fiel, Fiel, ainda te lembras de mim?

E ante os gritos da mãe, horrorizada, e de algumas outras pessoas que ali se deslocavam para o ver, o Fiel, alto como um pinheiro, levantou as patorras, poisou-as nos ombros de Davidim como se o abraçasse e começou a fazer-lhe festas, a encostar-lhe o focinho, a lambê-lo a cara, dando ao rabo, enquanto Davidim também o abraçava, cheio de ternura e saudades.»<sup>19</sup>



Na narrativa de Gomes (1983a), encontramos um momento de clímax narrativo com algumas semelhanças com a narrativa citada de Pereira (1993). Assim, na narrativa de Gomes (1983a), é igualmente um reencontro entre o protagonista, Alexandre, e os seus amigos lobos, que forma o clímax narrativo.

Na narrativa de Figueiredo (1990), o momento de clímax narrativo acontece quando a protagonista, Cecília, consegue finalmente reencontrar o avô e verificar que ele ainda está vivo. Na narrativa de Andresen (1985), «A árvore», é o reencontro entre os habitantes da ilha e a sua árvore, que se manifesta através de um instrumento musical, construído com a sua madeira, que constitui o clímax narrativo.

Na narrativa de Soares (1985), «O vampiro que bebia groselha», o momento de clímax narrativo é composto pelo encontro entre o protagonista, um vampiro, e uma personagem secundária adjuvante, o dono de um café, que acabará por o acarinhar e mudar a sua vida para melhor. Na narrativa de Vieira (1982), é o encontro entre a protagonista Mariana e a sua amiga Rita, casualmente, na rua, que compõe o clímax narrativo.

Curiosamente, nalgumas narrativas do corpus, notamos uma pequena variante, nesta subdivisão do encontro entre as personagens. Deste modo, no momento de clímax narrativo, em vez de o protagonista encontrar as outras personagens, pelo contrário são as outras personagens que encontram o protagonista. Geralmente, nestas narrativas, o protagonista desapareceu e é procurado pelas outras figuras em cena.

Na narrativa de Torrado (1992), o momento de clímax narrativo sucede quando o protagonista, André, que tinha sido raptado, é encontrado finalmente pelo inspector Gouveia e restantes agentes policiais. Na narrativa de Pereira (1993), «Davidim desaparece», o momento de clímax narrativo surge quando o protagonista, Davidim, desaparecido entretanto, é encontrado pela sua madrinha, após muitas horas de ansiosa busca,

«A madrinha de Davidim, a tia Sílvia, ficara em casa a tomar conta dos irmãos. A certa altura reparou que a porta do armário estava entreaberta. Sobressaltos! Quem sabe? Foi ver e viu e não chamou nem nada, de tanta felicidade. Davidim dormia, descansado, muito longe, nos seus sonhos. Só quando chegou à porta do quarto é que gritou:

-Davidim!»<sup>32</sup>

Um outro conjunto de narrativas, um pouco mais significativo, integra-se na subdivisão da conversa entre as personagens. Na narrativa de Alves (1989), o momento de clímax narrativo sucede quando o protagonista, o Salpico, tem uma conversa com os pais e o avô, onde esclarecem os problemas que atormentam o pequeno herói. Na narrativa de Correia (1980), é uma conversa entre as personagens, mais propriamente entre o pai do protagonista e o revisor do comboio que compõe o clímax narrativo.

Na narrativa de Pereira (1993), «Davidim e o extraterrestre», o momento de clímax narrativo é formado pela conversa entre o protagonista, Davidim, e a sua mãe, que lhe desfaz os seus temores nocturnos. Noutra narrativa de Pereira (1993), «Davidim toureiro», é igualmente uma conversa entre o protagonista, Davidim, e a sua mãe, desta vez mãe e filho esclarecendo as tropelias do petiz, que compõe o clímax narrativo.

Na narrativa de Vieira (1983), o momento de clímax narrativo é constituído pela conversa entre as personagens, nomeadamente entre a prima Leocádia e o Mestre de Avis. Na narrativa de Menéres e Correia (1985), é a conversa entre o protagonista, o Rui, e a personagem secundária Macária, que forma o clímax narrativo.

Na narrativa de Andresen (1985), «O espelho ou o retrato vivo», o momento de clímax narrativo acontece quando a protagonista tem uma conversa com o seu pai, esclarecendo a curiosidade dele,

«Numa noite Primavera o pai, quando passeava na varanda, passou ao lado do quarto da filha. E viu, dentro do quarto iluminado, a rapariguinha a falar e a sorrir em frente do espelho.

- Que coisa tão esquisita! – pensou o homem muito espantado.

Entrou no quarto e perguntou à filha o que estava a fazer.

- Meu pai – disse ela – estou a falar com a minha mãe. A minha mãe deixou-me um retrato vivo que se chama espelho.

E contou ao pai como a mãe lhe dera a caixa. E acrescentou:

- Todas as noites, a minha mãe me vem ver. Mas não vem pálida e doente como era ultimamente. Vem jovem e bela; bela como era no tempo da minha infância.»<sup>45-46</sup>

Ainda outro conjunto de narrativas do corpus, também em número significativo, apresenta no clímax a subdivisão da personagem a resolver o problema sozinha. Na narrativa de Dacosta (1993), «Santideus, Santitates, tira-e-viras, sarapitates...», o momento de clímax narrativo sucede quando o protagonista resolve sozinho o seu problema, arranjando um estratagema para mostrar ao seu amo que não era parvo e que não se deixava enganar.

Noutra narrativa de Dacosta (1986), no momento de clímax narrativo a personagem resolve o seu problema sozinha, nomeadamente, neste caso, a protagonista consegue ter uma ideia que lhe permitirá viver junto de pessoas diferentes de si,

«Súbito faiscou-lhe uma ideia: tornar-se invisível! Era isso. Desse modo ninguém se assustaria ao vê-la, podia ajudar quem precisasse, brincar com quem quisesse. Ah! Finalmente era-lhe possível dormir. Ao outro dia seria um grande dia.»<sup>44</sup>

Na narrativa de Soares (1985), «A menina dos cabelos de ouro», o momento de clímax narrativo surge quando a protagonista toma uma decisão radical na sua vida, abandonando o seu presente, resolvendo deste modo o seu problema.

Passando para a faixa etária dos 13 anos, deparamo-nos com o predomínio no clímax da subdivisão da conversa entre as personagens. A outra subdivisão, que podemos encontrar nestas narrativas, é a da personagem a resolver o problema sozinha. Nestas narrativas não encontramos no clímax as subdivisões da luta entre o herói e o vilão nem do encontro entre as personagens.

Um número bem significativo de narrativas, para esta faixa etária, integra-se na conversa entre as personagens. Assim, na narrativa de Letria (1993), o clímax narrativo surge quando o general é preso e, através de uma conversa entre diversas personagens, o herói sabe qual a sentença que será aplicada ao general.

Na narrativa de Vieira (1990), o clímax narrativo acontece igualmente através de uma conversa entre as personagens, neste caso entre Marta e Flávia, a sua mãe. Da mesma forma, noutra narrativa de Vieira (1988a), é também uma conversa entre as personagens, entre o Dr. Meireles, Dona Rosário e outras personagens, que constitui o clímax narrativo.

Na narrativa de Mota (1990), é novamente uma conversa entre as personagens Marta e tia Zulmira que compõe o clímax narrativo. Noutra narrativa de Mota (1995), o clímax narrativo é formado pela conversa entre as personagens, nomeadamente os pais do herói e uma personagem secundária adjuvante, a enfermeira Paula.

Na narrativa de Correia (1991), o clímax narrativo surge numa conversa entre as personagens, nomeadamente a Clarinha e a doutora Vitória,

«Mas nessa altura vi a bata branca da doutora Vitória parada mesmo ao meu lado. E senti a mão dela, muito suave e fresca, a pousar-se no meu braço. Olhei para cima, surpreendida. Vi o sorriso da doutora Vitória, mesmo lindo, só para mim.

- Clarinha – disse-me ela em voz baixa, como se aquilo fosse um segredo entre nós duas, que mais ninguém devia ouvir – Clarinha, esta manhã, por favor, por favor faça um esforço e preste atenção à aula. Está bem? É que a matéria que vamos dar hoje é tão bonita, tão bonita. Não imagina.

- Sim, sim – disse eu, como quem sacode uma mosca. E não ouvi nada, não liguei nenhuma.»45-46

Parece-nos que o predomínio desta subdivisão no clímax das narrativas para esta faixa etária está relacionado, como já assinalámos anteriormente, com a presença nestas mesmas narrativas de temas de cariz psicológico, social e humano. Ora estes temas colocam problemas que se resolvem, fundamentalmente cremos, pela verbalização e negociação de questões e de soluções para as mesmas. Por outro lado, o predomínio desta subdivisão, nesta faixa etária dos 13 anos, pode na verdade atestar uma maior complexidade do mundo das personagens e dos jovens leitores destas idades.

Para os 13 anos, o número de narrativas que se integra na subdivisão da personagem a resolver o problema sozinha é menos significativo. Deste modo, na narrativa de Vieira (1988b), o momento de clímax narrativo acontece quando a personagem principal, Maria

João, toma conhecimento de que finalmente Úrsula conseguiu resolver, também sozinha, os seus problemas. Na narrativa de Soares (1994), o clímax narrativo surge quando a personagem principal, Sofia, constata sozinha que a escrita no seu diário a ajudou a pensar em si e nos outros, ou seja, a auxiliou a crescer,

«Esta é a última página do Diário. Acho que ninguém irá oferecer-me outro. Nem eu vou comprá-lo. Aprendi com ele a pensar em mim e nos outros, quase por obrigação. Está aprendido.»<sup>111</sup>

Realmente, nos dias de hoje, como já mencionámos anteriormente, promove-se uma educação que aponta no sentido da autonomia e da emancipação dos jovens, levando-os a enfrentar os seus problemas sozinhos, e solucionando-os por vezes em momentos de grande isolamento. Deste modo, não é de estranhar a presença desta subdivisão no clímax das narrativas para esta faixa etária.

A ausência da subdivisão do encontro entre as personagens pode, eventualmente, estar relacionada com a presença nestas narrativas de temas de cariz psicológico, social e humano. Achamos que, de um modo geral, a resolução de problemas, relacionados com estas temáticas, pode ser mais verosímil, aos olhos dos jovens leitores, através do entendimento e do diálogo entre os intervenientes e não tanto através do encontro, muitas vezes casual, entre as personagens das narrativas.

A inexistência da subdivisão da luta entre o herói e o vilão pode dever-se ao agudizar das razões apontadas para a sua pouca presença nas narrativas para as faixas etárias dos 7 e dos 10 anos. Estas razões prendem-se, como já vimos anteriormente, não só com uma menor influência dos modelos da literatura tradicional, ao nível do clímax, nas narrativas actuais, mas também com uma nova representação do mal nestas mesmas narrativas, que origina uma diminuição e uma alteração no estatuto das personagens secundárias oponentes, fundamentais para a existência desta subdivisão no clímax narrativo.

### 4.3 – Intriga: Desenlace

Ao longo das narrativas do corpus tentámos determinar que divisões estariam presentes no desenlace das narrativas infanto-juvenis, tendo em conta que o desenlace pode encerrar uma mensagem formativa, constituída por determinados valores, que se pretendem transmitir aos jovens leitores, através dessa mesma narrativa.

Nas narrativas, para todas estas faixas etárias, encontramos com frequência uma dimensão simbólica no desenlace, na medida em que o desenlace da narrativa pode suscitar inúmeras reflexões, sobre os problemas presentes nas mesmas.

Para a faixa etária dos 7 anos, a grande maioria das narrativas apresenta um desenlace feliz, sendo em menor número as narrativas que apresentam desenlaces conformados, desenlaces negativos ou desenlaces abertos.

Esta predominância do desenlace feliz nas narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais pode ter várias razões. Segundo Colomer (1998), o desenlace feliz é o desenlace típico das narrativas infantis e juvenis e é também o desenlace próprio da literatura tradicional.

Bettelheim (1987) afirma que as crianças gostam dos contos de fadas, porque apesar de todos os sentimentos negativos presentes no conto, estes têm sempre um final feliz, que as crianças não seriam capazes de imaginar só por si. O clássico desenlace deste tipo de contos, em que o herói é recompensado e o bandido é castigado, satisfaz a necessidade que a criança tem de justiça e coloca de novo a verdadeira ordem no mundo, uma vez que, eliminado o mal, o herói pode viver feliz para sempre.

Assim, este desenlace feliz seria muito importante para a criança, porque lhe oferece escape e consolação, mas também porque permite a recuperação da harmonia, no final do

conto, fornecendo-lhe conclusões encorajadoras, que lhe permitirão enfrentar as dificuldades da vida (Bettelheim, 1987).

Albuquerque (2000a) assinala que nas histórias que os educadores de infância e os professores do primeiro ciclo do ensino básico contam às crianças, estas acabam sempre bem, em harmonia, portanto com um desenlace feliz.

A preocupação com o desenlace feliz ou pelo menos com um desenlace que aponte para ele, está do mesmo modo presente em Alçada (1999), que afirma que, tanto na sua condição de escritora como na de educadora, prefere que os finais das histórias encerrem sempre uma mensagem de esperança<sup>133</sup>. Na verdade, assim talvez não seja de estranhar que, para esta faixa etária, encontremos um número elevado de narrativas, que apresentam um desenlace feliz, já que frequentemente o problema se resolveu de forma positiva. Apenas a título de exemplo, e por ser quase impossível enumerar todas as narrativas onde ocorre este desenlace feliz, podemos citar as narrativas de Mota (1989), «A galinha vadia» ou «O burro do Bonifácio Moleiro», de Soares (1989), «A doutora Sabina sabichona» ou «O sol e o avião passarinho», de Rocha (1987), «O menino e o vento», de Torrado (1979), de Letria (1988), «Um passeio de baleia» ou «A fada, o dragão e o cavaleiro», entre outras.

Em muitas narrativas, onde ocorre esse mesmo desenlace feliz, deparamo-nos igualmente com uma dimensão simbólica desse desenlace. Assim, na narrativa de Menéres (1985b), «Conta o dedo mindinho da mão esquerda», surge-nos uma dimensão simbólica no desenlace, porque o final da narrativa conduz as crianças leitoras à reflexão, deixando no ar a ansiedade que representa por um lado querer crescer, e por outro querer permanecer criança.

---

<sup>133</sup> Magalhães e Alçada (1994) constataram que o desenlace feliz se afigura como o preferido das crianças e dos jovens, mas neste caso em termos de programas televisivos. Na verdade, neste estudo, as autoras apuraram que as crianças e os jovens preferiam programas de televisão, que tivessem uma história emocionante, mas que terminasse com um final feliz.



Do mesmo modo, na narrativa de Correia (1974), «História da romã», a dimensão simbólica do desenlace pode suscitar, na criança leitora, determinadas reflexões sobre o seu processo de crescimento.

Na narrativa de Soares (1989), «O ouriço mal penteado», ocorre também uma dimensão simbólica no desenlace, na medida em que o narrador alerta as crianças leitoras para a resolução provisória dos problemas, avisando que as soluções temporárias não são eficazes, porque não resolvem os conflitos, apenas os adiam.

Na narrativa de Letria (1988), «Fada negra, fada branca», surge-nos igualmente uma dimensão simbólica no desenlace, visto que o narrador leva as crianças leitoras a reflectirem na riqueza da vida e do mundo, onde todos se aceitam como são, sem discriminações, respeitando as diferenças uns dos outros.

Na narrativa de Menéres (1985a), «Onde se fala de um passeio(...)», o desenlace feliz apresenta do mesmo modo uma dimensão simbólica, uma vez que leva as crianças leitoras a reflectirem e a conhecerem melhor o mundo que as rodeia,

«A Engrácia era ainda muito pequena para perceber certas coisas, embora já começasse a perceber muitas outras.

Se ela pudesse ir a correr apresentar este problema à sua amiga lagartixa, que sabia tanto da tradição oral e de outras coisas e loisas, esta com certeza lhe diria que em todos os lugares afinal acaba o mundo e em todos os lugares afinal o mundo começa. Porque um lugar tanto pode ser um ponto de chegada como um ponto de partida. Tanto faz...

E se a lagartixa lhe tivesse explicado isto muito bem explicado à maneira dela, a Engrácia teria podido dizer assim:

- Bolas! O mundo começa aqui mesmo pertinho! O mundo é muito grande, muito grande, tão grande que nunca mais acaba!»<sup>32</sup>

As outras divisões no desenlace, mesmo se as considerarmos em conjunto, ocorrem num número de narrativas pouco significativo. Estas divisões são pouco utilizadas nas narrativas infanto-juvenis, talvez porque não oferecem à criança um final concreto, conclusivo para a história (sobretudo o desenlace conformado e o desenlace aberto), típico dos contos de fadas e tão importante para a criança, como afirmou Bettelheim (1987).

Segundo Colomer (1998), estes desvios do canónico desenlace feliz podem estar relacionados com diversas razões. O aparecimento de outras divisões no desenlace nestas narrativas pode, então, dever-se à vontade educativa de proporcionar às crianças uma visão mais verdadeira do real, onde, por um lado, elas têm de enfrentar variados problemas e, por outro, aperceber-se-ão que na realidade esses problemas nem sempre se solucionam de forma definitiva. Outra razão apontada estaria ligada a uma tendência literária, de jogar com as expectativas do leitor.

Deste modo, no corpus surge-nos um pequeno número de narrativas, que apresentam, para esta faixa etária, um desenlace conformado.

Na narrativa de Mota (1989), «Prendas de Natal», surge-nos um desenlace conformado, uma vez que, no final da narrativa, só se resolveu uma parte do problema e não a sua totalidade, embora as personagens já se sintam pacificadas, mesmo só com a resolução parcial do problema. Após a exposição, na abertura da narrativa, das péssimas condições de uma escola, onde professor e alunos passavam frio, apenas uma pequena parte desse problema foi resolvido, no final da narrativa,

«Dias depois, naquela escola perdida na serra coberta de neve, havia vinte e seis pares de meias de lã, brancas, macias e quentinhas. Cinquenta e dois pés que já não se queixavam com tanto frio.»<sup>53</sup>

Nalgumas narrativas onde ocorre o desenlace conformado, surge-nos da mesma forma uma dimensão simbólica nesse desenlace.

Na narrativa de Mota (1989), «RM-EC-39», o desenlace da narrativa é um desenlace conformado, uma vez que a personagem não conseguiu resolver o problema, e, embora sentindo uma grande tristeza, conformou-se com ele. No entanto, este desenlace apresenta uma dimensão simbólica, na medida em que a nova utilização que uma criança dá à antiga

canastra do peixe, pode levar as crianças leitoras a reflectirem, sobre outras formas de encarar e de resolver os problemas, sobre outros modos de recomeçar a viver.

Na narrativa de Magalhães (1985), «Insecticida», a dimensão simbólica do desenlace, neste caso conformado, convida também à reflexão. Nesta narrativa, através do desenlace, convida-se a criança a reflectir sobre o desvario do humanidade, que teve a coragem de inventar uma bomba, para matar a sua própria espécie,

«Subi as escadas e voltei para casa a pensar na razão porque não lhes disse que a tal bomba atómica homocida de que eles falaram, já existia. E que tinha sido inventada...pelos próprios homens. Deve ter sido mesmo porque eles nunca iriam acreditar.»<sup>33</sup>

Na narrativa de Montarroyos (1977), «Breve história de uma bola de sabão», surge-nos igualmente um desenlace conformado, com uma dimensão simbólica, que convida a criança a reflectir sobre as questões ambientais que afectam o planeta, fazendo mesmo o narrador um apelo às crianças leitoras, para que todas contribuam para que o nosso país não apresente este tipo de problemas,

«E a bola de sabão viaja até hoje pelas ondas do mar, à espera de um dia ir parar a alguma terra onde a vida e não a morte more nas águas, no ar, na terra, e no coração de todos. Por que não fazermos com que a primeira dessas terras seja Portugal?»<sup>11</sup>

Para esta faixa etária, encontramos algumas narrativas no corpus que apresentam um desenlace negativo. Os desenlaces negativos não são uma novidade nas narrativas infanto-juvenis (e também não o são nas narrativas da literatura tradicional)<sup>134</sup>, embora haja autores que não concordem com a sua existência. Assim, Bettelheim (1987) afirma que os desenlaces tristes não são apropriados para a criança, uma vez que não lhes fornecem os momentos de escape e consolação, que lhe permitirão enfrentar as contrariedades da vida. Se o desenlace é

<sup>134</sup> Apenas a título de exemplo, citamos a narrativa de Andersen, *O valente soldadinho de chumbo* ou a narrativa popular *História da Carochinha*.

triste, a criança, depois de ouvir a história, sente que não há esperança de superar as dificuldades da vida.

Para Colomer (1998), os desenlaces negativos constituem um desvio tão grande em relação ao típico desenlace da literatura infanto-juvenil, que os autores só o utilizam, quando desejam criar um grande impacto. O desenlace negativo significaria a frustração da identificação e das expectativas, criadas ao longo da narrativa, na criança. Aliás, esta autora assinala mesmo que a presença nas narrativas de desenlaces negativos, mas também de desenlaces abertos, tem gerado alguma polémica, uma vez que autores e investigadores questionariam se as crianças estariam preparadas para entender e assimilar estes desfechos.

Nas narrativas do corpus, o desenlace negativo ocorre por várias razões. Nalgumas narrativas, o desenlace negativo ocorre porque o problema tem um fim trágico, que pode ser a morte ou o desaparecimento da personagem. Assim sucede na narrativa de Gomes (1983b), em que uma nuvem e um vento, que se amavam, são obrigados a separar-se, desaparecendo a nuvem para sempre, numa sugestão da morte e não se conformando o vento, com a perda sofrida.

Todavia, o problema presente na narrativa pode ter um fim trágico, relacionado agora com o desaparecimento de um bem, considerado precioso pela personagem, o que naturalmente origina também um desenlace negativo. Deste modo, na narrativa de Mota (1989), «História de um caroço de cereja», a personagem perde um bem, que lhe é muito caro, sentindo a personagem uma grande angústia,

«Claro que não são duas dúzias de cerejas que fazem entristecer um velho. Pois não. Mas o certo é que este conto termina com o velho sentado ao fundo do quintal a assoar-se muitas vezes. E a murmurar:

- Preferia perder uma nota de cinco contos!... Preferia perder um galo...preferia perder a minha melhor enxada!...».29

O desenlace negativo pode também ocorrer porque, no final da narrativa, as personagens, que empreenderam uma busca, não encontraram o que procuravam. Assim sucede na narrativa de Magalhães (1985), «Grilo», visto que o narrador/protagonista procura uma determinada história de grilos, mas não a encontra.

Outro conjunto de narrativas apresenta um desenlace negativo porque as personagens não conseguem resolver o problema, que se lhes coloca, como acontece na narrativa de Magalhães (1985), «Centopeia». Assim, nesta narrativa, a personagem (uma centopeia) não consegue resolver o problema diário, que é atar os cordões dos sapatos dos seus cem pés.

Do mesmo modo, nalgumas narrativa onde ocorre um desenlace negativo, podemos deparar-nos com uma dimensão simbólica nesse desenlace. Na narrativa de Mota (1989), «A velha e o garrafão», uma velha avarenta perde todo o seu dinheiro, roído pelos ratos. Ora este desenlace conduz as crianças leitoras à reflexão, sobre um grande defeito humano e sobre o verdadeiro valor do dinheiro.

Na narrativa de Magalhães (1985), «Peixe-cabeçudo», deparamo-nos igualmente com uma dimensão simbólica do desenlace, uma vez que a personagem procura repetir uma experiência, já vivida uma vez, mas sem sucesso. Este desenlace pode levar as crianças leitoras a reflectirem sobre o seu processo de crescimento, auxiliando-as a perceberem e a interiorizarem as novas realidades e os novos contornos, que certezas antigas podem adquirir,

«Desde esse dia não mais deixei de lá voltar, mas nunca mais me aconteceu nada semelhante. Ainda ontem lá fui e nada. Deve ser porque eu nunca mais consegui ser tão pequeno como era (pelo contrário). Pelo menos tanto que mereça a confiança dum bicho, mesmo tipo peixe, tão pequeno como o cabeçudo.»<sup>19</sup>

Nalgumas narrativas do corpus podemos ainda encontrar o cruzamento entre várias divisões no desenlace. Assim, na narrativa de Bessa-Luís (1987a), «As duas irmãs Fabianas», deparamo-nos com um desenlace híbrido, que surge do cruzamento entre o desenlace feliz (para a irmã trabalhadora) e o desenlace negativo (para a irmã preguiçosa). No final da

narrativa, surge-nos uma dimensão simbólica para o desenlace, na medida em que se leva a criança a meditar sobre o destino que coube a cada uma das irmãs, logo sobre determinados valores e defeitos do ser humano.

Praticamente inexistente é o número de narrativas que, para esta faixa etária, apresentam um desenlace aberto. Cremos, no entanto, que a narrativa de Letria (1988), «Que é isto no fundo da chávena», apresenta um desenlace aberto. Nesta narrativa, uma menina descobre que, no fundo da chávena, estava a fada do leite, que se vai encontrar com o pai da menina. Porém, a narrativa é interrompida, sem a criança leitora saber como será o encontro entre a fada do leite e o pai da menina.

Muito poucas narrativas apresentam um desenlace com uma máxima moral, expressa de uma forma explícita. Todavia, isto não significa que algumas narrativas do corpus não apresentem um cunho moralista, encerrando com um desenlace com esse mesmo cunho, embora de uma forma não explícita.

Aqui, nestas narrativas, não encontramos propriamente uma máxima moral a encerrar a narrativa, conduzindo as crianças para uma única conclusão, de acordo com a perspectiva do narrador. Nestas narrativas, a criança pode tirar as suas próprias ilações, de acordo com a interpretação que fez da história, embora todo o desenrolar da narrativa possa, eventualmente, dirigir a criança para determinada conclusão. Assim sucede, entre outras, nas narrativas de Bessa-Luís (1987a), «As duas irmãs Fabianas», de Correia (1974), «A rosa e o menino», de Soares (1989), «A sorte grande e as sortes pequeninas», «Amêndoas de Páscoa» ou de Mota (1989), «A velha e o garrafão».

Estes desenlaces com um cunho moralista, tendo bem explícita uma máxima moral, não são estranhos à literatura infanto-juvenil, uma vez que estavam presentes nomeadamente nas fábulas. Segundo Colomer (1998), a quase ausência destes desenlaces das narrativas

infanto-juvenis pode dever-se ao facto de, actualmente, se valorizar mais a função literária e lúdica do que a função formativa da literatura infanto-juvenil.

No entanto, parece-nos que a ausência, nas narrativas, destes desenlaces com uma máxima moral bem explícita, pode dever-se ao facto não da função formativa da literatura infanto-juvenil ser menos valorizada, mas sim porque esta pode estar mais dissimulada, nas narrativas actuais.

Assim, as narrativas podem ter características moralistas, mas serão os leitores a tirar as suas conclusões, que não são explicitadas, pelo narrador, através do desenlace<sup>135</sup>.

Aliás, Albuquerque (2000a) afirma que os educadores de infância e os professores do 1º ciclo do ensino básico, que narram histórias às crianças, tendo em atenção as finalidades pedagógicas, não recorrem à clássica fórmula “a moralidade é...”. Segundo esta autora, os educadores / professores preferem que as crianças cheguem às suas conclusões de modo integrado.

Porém, cremos que isto não significa que à criança não lhe agrade um desenlace com uma máxima moral explícita, no final da narrativa. Segundo Albert Enmanuel *et al.* (1995)<sup>136</sup>, as crianças gostam desta máxima moral, no final das fábulas, uma vez que através dela ficam explicados de forma clara e evidente os comportamentos apresentados ao longo da história.

Deste modo, uma ou outra narrativa do corpus apresenta um desenlace com este cunho moralista explícito, como acontece na narrativa de Menéres (1985a), «Onde se revela uma história cruel e verdadeira(...)», em que o narrador tem o cuidado de terminar a história com algumas considerações de carácter moral, sobre as acções cometidas pela personagem, finalizando-as com uma máxima moralista.

---

<sup>135</sup> Miretti (2004) afirma mesmo que quando o professor escolhe textos de literatura infantil para os partilhar com os seus alunos, deve evitar aqueles que apresentem eventos moralizantes, uma vez que os alunos saberão retirar deles a moral que mais se adequa ao seu contexto pessoal.

<sup>136</sup> Cf. Modelos literários

Igualmente, a narrativa de Pinhão (1983) termina com um desenlace com características moralistas, onde também nos deparamos com considerações do narrador e com uma máxima moral, sobre as acções da personagem, ao longo da história,

«É fácil ter sorte quando se trabalha assim com tanta vontade e tanta honestidade para uma causa justa. A sorte não cai do céu aos trambolhões, a sorte conquista-se!...»<sup>38</sup>

Nas narrativas do corpus, para esta faixa etária, não encontramos fórmulas finais, oriundas dos modelos da literatura tradicional, o que pode apenas significar um certo abandono da tradição oral, na actualidade.

Aliás, Jean (1990) afirma que este sinal ou rito, que marca o fim do conto, na maior parte dos casos, é inventado em cada região pelo contador de histórias, que deste modo restitui o seu público, de novo, ao tempo quotidiano. Parece-nos, então, que estas fórmulas finais tradicionais não fazem parte da narrativa em si, mas sim da actualização da mesma, que é feita por cada contador, através da oralidade, o que porventura pode explicar a ausência das mesmas nas narrativas infanto-juvenis escritas.

Todavia, Albuquerque (2000a) salienta a importância para a criança da utilização destas fórmulas finais tradicionais, empregues pelos educadores de infância e pelos professores do primeiro ciclo do ensino básico, quando contam histórias às crianças. As fórmulas finais tradicionais, do tipo “E viveram felizes para sempre”, marcam o final da narração, de modo tranquilizador e reconfortante, dizendo às crianças que, mesmo que a crise enfrentada seja muito grave, o ser humano tem sempre a capacidade de eliminar as contrariedades e recomeçar uma vida nova.

De alguma forma, Cervera Borrás (1997) partilha esta observação, afirmando que as fórmulas finais, do tipo referido anteriormente, indicam, especialmente nos contos dirigidos às crianças, a continuidade no estado de felicidade já anunciado.



De acordo com Loiseau (1992), a utilização das fórmulas finais tradicionais pelos professores, assinalam ainda às crianças, de forma explícita, o fim do tempo do conto e o retorno à realidade da classe e das actividades que lhe são inerentes.

No entanto, nalgumas narrativas, embora poucas, notamos a preocupação em encerrar as mesmas com algumas formas, que de algum modo talvez possamos considerá-las como fórmulas finais.

Podemos, então, identificar três exemplos destas formas de terminar as narrativas. Num primeiro conjunto de narrativas, as formas finais apontam para o finalizar da história, numa espécie de aviso à criança de que, naquele momento, terminou a história. Assim acontece nas narrativas de Torrado (1975), «Fu Chow, a princesa das pulgas» ou «O gato que era um rei». Nesta última, em letras maiúsculas e destacada da mancha tipográfica, que constitui a narrativa, surge a forma final, que termina a história - “E AQUI ACABA A HISTÓRIA COMO SE ESTÁ MESMO A VER”. Igualmente, na narrativa de Mota (1989), «O exame do Zé Pinto», surge uma forma final, que encerra a história - “E a este conto, que agora chega ao fim”.

Noutro conjunto de narrativas, as formas finais teriam como função motivar a criança para a leitura da narrativa seguinte. Na verdade, as três primeiras narrativas da obra de Neves (1977) terminam com formas finais muito idênticas, que estimulam a curiosidade da criança para a história que se segue,

«Não quis dizer ao Zé Palão que tudo aquilo era mentira, porque o Zé Palão já ia começando outra história, uma mentira maior e mais engraçada ainda...».<sup>8</sup>

O outro exemplo de formas finais aponta para uma actualização da fórmula final tradicional “E viveram felizes para sempre”. Deste modo, na narrativa de Letria (1988), «Um passeio de baleia», surge a frase final “Foi aí que decidiram construir uma cabana para passarem juntas o resto dos seus dias”; já em Montarroyos (1977), em «História do sapo de

uma horta», esta actualização da fórmula final tradicional é porventura mais evidente, existindo uma tentativa de aproximação da fórmula tradicional à realidade da vida animal,

«Entretanto eles não se casaram (então que jeito?) – pois entre os animais não existe esse costume – mas tiveram muitos sapinhos e vivem todos muito felizes naquela horta biológica de Barão de São João.»<sup>26</sup>

O desenlace predominante na faixa etária dos 10 anos é, de novo, o desenlace feliz, ou seja, o desenlace em que o problema presente na narrativa se resolve de forma positiva. Mais uma vez, porque o número de narrativas é elevado, assinalamos como exemplo as narrativas de Vieira (1983), de Torrado (1992), de Magalhães e Alçada (1992), de Correia (1980), de Sousa (1995), de Alves (1989), de Soares (1985), «O vampiro que bebia groselha» ou «O monstro», de Silva (1989), «Está à janela o carro de bombeiros», entre outras.

Em muitas narrativas, onde ocorre o desenlace feliz, deparamo-nos ainda com uma dimensão simbólica do desenlace. Na narrativa de Dacosta (1993), «Santideus, santitates, tira-e-viras, sarapitates...», surge-nos o desenlace feliz com uma dimensão simbólica, uma vez que se convida a criança leitora a pensar sobre as vicissitudes da vida, marcada pela ambição e pela exploração do homem sobre o próprio homem.

Na narrativa de Monteiro (1991) ou de Rocha (1991), surge-nos novamente um desenlace feliz com uma dimensão simbólica, que conduz as crianças leitoras a reflectirem sobre o seu processo de crescimento, sobre as novas etapas, que progressivamente terão de enfrentar na vida e sobre novas formas de conhecer o mundo.

Dentro desta mesma linha, na narrativa de Baptista (1984), deparamo-nos com uma dimensão simbólica do desenlace, na medida em que este convida as crianças leitoras a meditarem sobre o seu papel na construção de novas etapas de vida.

Na narrativa de Torrado e Menéres (1989), o desenlace apresenta uma dimensão simbólica, levando as crianças leitoras a pensarem no valor da liberdade.

Na narrativa de Baptista (1985), o desenlace apresenta também uma dimensão simbólica, conduzindo as crianças à reflexão, sobre valores como o amor e a família,

«O Pai Dia e a Menina Fada estavam felizes. O Pai Dia abraçou a Menina Fada e disse-lhe:

- Se não fosses tu a guardar-me no teu coração daquela vez que eu tive medo...nada disto estaria agora a acontecer. Os nossos filhos não existiriam e...quem sabe se viriam alguma vez a existir?

É isso...sem amor, sem confiança, sem ternura e sem esperança...talvez tudo fosse ainda escuro.»<sup>50</sup>

Porém, se tivermos em conta todo o conjunto de narrativas para a faixa etária dos 10 anos, notamos que o desenlace feliz não é tão predominante, em relação às outras divisões, como era para a faixa etária dos 7 anos. Assim, embora ainda sem dominarem o conjunto das narrativas, para os 10 anos, as outras divisões têm agora uma presença um pouco mais significativa. Porventura, este dado pode dever-se ao facto de os autores sentirem que a criança está mais madura e mais preparada psicologicamente, para compreender e assimilar outros desfechos, diversas do canónico desenlace feliz.

Deste modo, algumas narrativas apresentam um desenlace conformado, normalmente com uma dimensão simbólica. Notamos que as narrativas que apresentam este tipo de desenlace são narrativas com temáticas de carácter social e de carácter psicológico, pelo que talvez através deste final se queira dar a entender ao leitor que determinados problemas, que surgem na vida real, não têm uma resolução fácil, imediata e feliz. Este desenlace pode obedecer a uma função formativa, no sentido em que prepara a criança para a complexidade do real e para perceber que determinados problemas não se resolvem, mas aprende-se a aceitá-los e a conviver com eles.

Assim, na narrativa de Losa (1977) deparamo-nos com um desenlace conformado, com uma dimensão simbólica, que convida as crianças leitoras a meditar, por um lado na intemporalidade da obra do homem face à temporalidade da vida humana, e por outro na

grande importância que a sociedade dá às realizações do homem, relegando para um plano inferior o próprio homem,

«Como todos os homens, também os artistas envelhecem e morrem, é lei da vida. Mas, graças às suas obras não serão esquecidos pelos outros homens que, continuamente, se renovam no mundo.»<sup>53</sup>

Nas narrativas de Losa (1981) e de Mota (1988), embora abordadas com níveis de profundidade diferentes, surgem-nos temáticas de carácter social e psicológico. Nestas narrativas, os problemas não desapareceram de todo; pelo contrário, as personagens aprenderam a encará-los, a minorá-los e a conviver com eles, o que origina um desenlace conformado, com uma dimensão simbólica, levando as crianças leitoras a meditar nas vicissitudes da vida.

Na narrativa de Vieira (1982), encontramos igualmente um desenlace conformado, com uma dimensão simbólica, na medida em que a protagonista, e também as crianças leitoras, se apercebem que as suas dúvidas e questões bem como os problemas dos seus amigos fazem parte da vida e do seu processo de crescimento, não desaparecendo miraculosamente,

«- Quem é que te disse isso?

Ela estalou a rir.

- Ninguém. Mas era fácil de adivinhar. Se não, já me tinhas telefonado a contar tudo, como dantes.

Dantes. Nesse pequenino mundo em que ambas tínhamos vivido e que já desaparecera. Nesse pequeno mundo onde a Rosa ainda vive, e corre, e fala tudo o que tem a falar.

- Não é por pena – digo eu.

- Eu sei – diz a Rita.

- É porque é bom estarmos juntas. No restaurante, com o teu pai, a fazer companhia à Maria do Céu naquela casa velha, aqui no meio da rua a apanhar chuva, a caminho de Espanha ou do fim do mundo. É bom. É bom sermos amigas. É bom estarmos ao pé uma da outra. Como tu dizias há dias, aguentamos melhor. (...)

Passsei o meu braço pelos ombros da Rita, sorrindo para ela:

- Nós aguentamos tudo – disse eu.

- Tudo – repetiu ela.»<sup>178-179</sup>

Na narrativa de Pereira (1993), «Davidim, aquele Natal», o desenlace conformado apresenta também uma dimensão simbólica, na medida em que o protagonista vê o Menino Jesus, que se despede dele, numa alusão, cremos, ao final das fantasias e dos sonhos infantis e à entrada na realidade do mundo dos adultos,

«E então, a certa altura, Davidim viu um menino, de longo manto azul. Atravessou os vidros da janela, sem os partir, rodeado de anjos com túnicas de linho, voando como pássaros, soprando flautas e flautins e batendo pandeiretas de astros. Poisou no chão, depôs no sapatinho a prenda, e regressou numa estradinha de luar. E já lá fora, suspenso, quando reparou que Davidim o espreitava, encostou o rosto aos vidros e disse adeus, longamente.»<sup>112</sup>

Outras narrativas apresentam um desenlace negativo, que mais uma vez pode ser motivado pelo fim trágico do problema ou pela não resolução do problema, presente na narrativa. Deste modo, nas narrativas de Losa (1984) e de Soares (1992), o problema colocado às personagens na narrativa tem um fim trágico.

Cremos, porém, que estas duas narrativas assinaladas anteriormente, encerram também uma dimensão simbólica no desenlace. Na verdade, na narrativa de Losa (1984), a morte das personagens convida a criança leitora a meditar no percurso de vida das mesmas, que originou este desfecho fatídico, marcado pelo sofrimento e pela intolerância; na narrativa de Soares (1992), é também o percurso feito pela criança, apenas num dia, que convida a criança leitora a reflectir sobre as suas contradições interiores, inerentes ao seu processo de crescimento.

Noutras narrativas surge-nos um desenlace negativo, porque o problema presente no texto não se resolveu. Assim sucede na narrativa de Pereira (1993), «Davidim vai à caça». Cremos que a dimensão simbólica deste desenlace conduz a criança leitora a reflectir sobre as diversas formas de encarar a morte dos animais, presentes na sociedade coetânea.

O desenlace aberto ocorre noutras narrativas, motivado pela interrupção da narração, não permitindo à criança conhecer a resolução do problema. Assim, na narrativa de Pina

(1986), a narração termina com um desenlace aberto, sem que o leitor saiba como acabou o problema, pois a narração é interrompida sem sabermos o que na realidade se passa com o rapaz, personagem central.

Na narrativa de Soares (1985), «Uma aventura no tempo», o desenlace aberto é motivado, mais uma vez, pela interrupção da narração, sem estar resolvido o problema que se coloca à personagem. Nesta narrativa, a narração termina com as dúvidas e as indecisões da figura em cena, ficando os leitores sem saber qual será a sua actuação,

«Estava eu a tirar o pijama da gaveta quando ouvi um apelo na televisão. “Pede-se aos familiares de um homem de perto de 40 anos, que sofre de perturbações mentais, afirmando que é um cavaleiro que vem conquistar Lisboa e se apresenta trajado a rigor, que comunique com o Hospital Júlio de Matos, telefone 771141”. Precipitei-me para a sala, em cuecas. Era ele. Só eu é que o podia salvar. E se me metiam a mim também no manicómio? Sem dizer uma palavra, enfiei-me entre os lençóis mas não consegui pregar olho. Que acham que eu deva fazer amanhã!»<sup>48</sup>

Na narrativa de Magalhães (1991) surge-nos um desenlace híbrido<sup>137</sup>, com um cruzamento entre o desenlace feliz e o desenlace negativo. Nesta narrativa, assistimos a um desvio ao final feliz, preconizado por Bettelheim (1987), uma vez que os bons não são totalmente recompensados e os maus não são castigados. Assim, o grupo de amigos resolve o mistério das jóias roubadas, mas não consegue apanhar o criminoso, que foge sem ser castigado.

Do mesmo modo, para esta faixa etária, raras são as narrativas, que apresentam um desenlace, onde encontramos uma máxima moral expressa de uma forma explícita. Tal como para a faixa etária dos 7 anos, as narrativas de cunho moralista, cujo desenlace apresenta este tipo de características, mas de forma implícita, são algumas, nesta faixa etária dos 10 anos. Assim sucede nas narrativas de Lopes-Cardoso (1993), de Dacosta (1993), «A felicidade não é o que temos, é o que somos», de Soares (1985), «O reino dos mandriões» ou de Andresen (1985), «O espelho ou o retrato vivo», entre outras.

<sup>137</sup> Cf. Modelos literários

No entanto, há narrativas, que apresentam um desenlace, não com uma máxima moral explícita, mas com uma frase com um certo carácter moralista, como a de Losa (1977) ou a de Andresen (1985), «O espelho ou o retrato vivo»,

«Quando acabou de falar a rapariga viu duas lágrimas a correr pela cara cansada do pai. Pois ele chorava maravilhado por tão belo exemplo de obediência, de amor e de piedade filial.»<sup>47</sup>

Tal como constatámos para a faixa etária dos 7 anos, nesta faixa etária não há praticamente narrativas, que encerrem com uma fórmula final tradicional. Aliás são quase inexistentes as narrativas que apresentam outro tipo de formas finais, que de algum modo marcavam o encerramento da narrativa, funcionando como fórmulas finais, como sucede na narrativa de Losa (1981) – “Agora adeus. E saudações cordiais da senhora Rosa e do Luís.”.

Gostaríamos de assinalar a excepção, que é constituída pela narrativa de Dacosta (1993), «A felicidade não é o que temos, é o que somos», onde no final da mesma surge a fórmula final tradicional “E viveram felizes para sempre”,

«E como aquela mulher era uma bênção de Deus, ajudando-se e ajudando os outros, o jornaleiro e os filhos viveram felizes para sempre.»<sup>10</sup>

Para a faixa etária dos 13 anos encontramos, nas narrativas do corpus, as divisões desenlace feliz e desenlace conformado. Praticamente inexistentes são as divisões desenlace negativo e desenlace aberto.

Assim, na narrativa de Gomes (1988), surge-nos o desenlace feliz, uma vez que as personagens concretizam as actividades, que se tinham proposto realizar, ultrapassando os problemas de percurso.

Nas narrativas de Vieira (1988b), de Bessa-Luís (1990) ou de Soares (1994), o desenlace feliz aponta para o terminar em bem de uma etapa da vida das personagens; já na narrativa de Mota (1990), o desenlace feliz ocorre, porque, após um período de dificuldades

para a personagem, ela encontra finalmente um rumo para a sua vida, iniciando-se deste modo uma outra etapa da sua existência. De algum modo, estes desenlaces felizes apresentam uma dimensão simbólica, na medida em que conduzem os jovens leitores a meditar sobre o seu processo de crescimento e sobre os acasos da vida.

O desenlace conformado está igualmente presente nas narrativas para a faixa etária dos 13 anos. Tal como já tínhamos constatado para a faixa etária dos 10 anos, estas narrativas centram-se em temáticas de carácter social e de carácter psicológico, transmitindo para o jovem leitor a complexidade da vida real e quotidiana, onde problemas deste género não têm, de um modo geral, resolução total e sim parcial, tendo os jovens leitores de conviver com essas soluções.

Assim, na narrativa de Mota (1995), surge-nos um desenlace conformado, mas com uma dimensão simbólica, uma vez que se encontrou uma solução para o problema, que porém não foi sentida como a melhor possível, nem foi consensual, entre as diversas personagens, pelo que as mesmas aprenderam a conviver com o problema, de uma nova perspectiva. Através deste desenlace com uma dimensão simbólica, convida-se os jovens leitores a meditar em todas as vertentes da velhice, na sociedade contemporânea.

Na narrativa de Vieira (1990), encontramos um desenlace conformado, com uma dimensão simbólica, uma vez que se leva os jovens leitores a pensar sobre a complexidade das relações humanas e familiares, materializadas nesta narrativa na descoberta mútua de mãe e filha.

Na narrativa de Letria (1993), surge-nos um desenlace conformado, igualmente com uma dimensão simbólica. Para o narrador/protagonista, amigo e colaborador dos conspiradores, surge-nos este tipo de desenlace, uma vez que, sem nunca esquecer o que sucedeu aos seus amigos e aprendendo a conviver com a revolta, continua a sua vida.



Segundo Blockeel (2001), o final desta narrativa de Letria (1993) encerra uma forte mensagem positiva, representada na visão, pelo protagonista, do general a acenar-lhe ao vento – “Foi como se visse o general Gomes Freire de Andrade, num torreão a acenar-me, com a força do vento a apoiá-lo.”. Assim, esta mensagem positiva estaria relacionada com a dimensão simbólica deste desenlace, que se assume também como um desenlace com uma marcada função formativa.

Deste modo, o protagonista transmitiria ao jovem leitor a mensagem de que na vida há que avançar e tentar ultrapassar os obstáculos, que melhores dias virão. Por outro lado, veicula-se a mensagem, de cariz patriótico, de que, apesar deste revés, continuam a existir portugueses que lutam pela sua pátria e por um futuro mais justo. Por conseguinte, através do desenlace transmitem-se aos leitores valores de vida, de cidadania e valores patrióticos.

Nesta faixa etária, o desenlace negativo está presente na narrativa de Correia (1991), mas cremos que podemos também notar nele uma dimensão simbólica. No final da narrativa, o problema que atormenta o narrador/protagonista acaba por, na verdade, não se resolver, deixando este uma mensagem de carácter simbólico aos jovens leitores, que os leva à reflexão sobre as injustiças da vida,

«Provavelmente toda esta conversa para vocês é só mesmo conversa fiada, porque a única forma de percebermos as coisas que são realmente importantes é passarmos primeiro por elas. Mas, de qualquer maneira, pelo sim pelo não, aqui vai a confissão da minha vergonha, e com ela vai o meu único pedido. Se puderem, não façam como eu. Não sejam maus para a doutora Vitória, porque depois nunca terão tempo para irem à procura dela e lhe pedirem desculpa.»54-55

Para esta faixa etária são praticamente inexistentes os desenlaces com um carácter moralista, onde de uma forma explícita surge uma máxima moral. Porém, destacamos a narrativa de Mota (1995), onde no final ocorre, parece-nos, não uma máxima moralista, mas um princípio de vida,

«As violetas avisam os homens que estamos aqui de passagem, mas isso não impede que cheiremos bem enquanto por cá caminharmos.»147

Igualmente, para esta faixa etária, não encontramos nas narrativas fórmulas finais tradicionais. Porém, parece-nos que podemos considerar algumas formas finais, que funcionam, de alguma forma, como fórmulas finais, embora o modo como são empregues talvez não seja tão explícito como nas narrativas para a faixa etária dos 7 anos.

Assim, na narrativa de Vieira (1988b)<sup>138</sup>, o final da narrativa é assinalado pelo facto do narrador/protagonista agradecer ao leitor o ter lido a história, despedindo-se mesmo do seu leitor.

Na narrativa de Soares (1994), o narrador/protagonista faz coincidir o final da narrativa com o final do seu diário, assinalando explicitamente, deste modo, o fim da narrativa – “Cheguei à última linha. O Diário está no fim. Mas a vida continua.”. Igualmente, de algum modo, o final da narrativa, que corresponde ao fim de uma etapa da vida é balizado de forma explícita em Bessa-Luís (1990) – “O tempo dos Barbadinhos acabava ali”.

#### 4.4 – Personagens

Ao longo das narrativas do corpus tentámos determinar que subcategorias para a categoria personagens estão presentes nas narrativas infanto-juvenis, tendo em conta que, como as crianças leitoras se projectam e se identificam com o herói das narrativas, através deste se transmitem valores sociais, culturais e morais, vigentes na sociedade actual.

Naturalmente, nas narrativas para todas as faixas etárias encontramos o herói da narrativa. À medida que avança a faixa etária dos leitores, notamos nas narrativas que há um maior domínio dos heróis humanos e um decréscimo dos heróis animais, fantásticos ou integrados no conjunto excepções, o que eventualmente estará relacionado com um

---

<sup>138</sup> Cf. Modelos Literários

progressivo declínio da presença da fantasia, nas narrativas para as faixas etárias dos 10 e dos 13 anos<sup>139</sup>.

As personagens secundárias estão presentes nas narrativas do corpus, para todas as faixas etárias. No entanto, para os 7 anos, o número de personagens secundárias presentes nas narrativas é, de um modo geral, muito reduzido. Porventura, este facto deve-se a várias razões. Parece-nos que uma razão pode prender-se com a faixa etária a que se destinam estas narrativas. Assim, as narrativas para crianças desta idade são geralmente narrativas breves, com um número reduzido de personagens, pelo que muitas vezes não contemplam personagens secundárias. Estas características das narrativas, para esta faixa etária, estão relacionadas com a capacidade de leitura e com a compreensão leitora das crianças.

Porém, é de notar que à medida que a idade dos leitores avança, a presença de personagens secundárias nas narrativas vai aumentando. Porventura, este maior número de personagens nas histórias, que se destinam às faixas etárias dos 10 anos e dos 13 anos, poderá estar relacionado com o facto de as mesmas serem mais longas, abarcando assim um maior número de figuras em cena. Os jovens leitores destas idades já possuem uma maior capacidade de leitura e uma maior compreensão leitora, o que possivelmente lhes permite identificar e reconhecer mais facilmente o herói da narrativa e as personagens secundárias, não os desviando do centro da mesma.

De novo, à medida que avança a faixa etária das crianças leitoras notamos um progressivo decréscimo das personagens secundárias animais, fantásticas ou integradas no conjunto exceções, a que corresponde um aumento das personagens secundárias humanas.

Nas narrativas do corpus, que apresentam personagens secundárias, notamos a presença de personagens secundárias adjuvantes e de personagens secundárias oponentes,

---

<sup>139</sup> Cf. Modelos Literários

sendo em maior número as narrativas que apresentam personagens secundárias adjuvantes do que as que apresentam personagens secundárias oponentes.

Na verdade, cremos que o menor número de personagens secundárias oponentes nas narrativas, pode prender-se com uma nova representação do mal e com a alteração do estatuto destas personagens, como assinala Colomer (1995).

#### 4.4.1 - 7 ANOS – Personagens

Para a faixa etária dos 7 anos, deparamo-nos com um conjunto de narrativas que apresentam, como protagonistas, na subcategoria tipo de personagens, personagens humanas. Na subcategoria idade das personagens, estes protagonistas podem ser infantis ou adultos. Assim, num primeiro momento, iremos analisar as narrativas que apresentem protagonistas humanos infantis, ou seja, crianças.

De um modo geral, o protagonista destas narrativas é um herói, que é apresentado com comportamentos de carácter psicológico positivos. Assim, na narrativa de Menéres (1989), «Devagarinho», a criança é apresentada como sendo corajosa, capaz de analisar as situações e resolver os seus problemas sozinha. Da mesma forma, igualmente numa narrativa de Menéres (1985a), «Onde se revela uma história cruel e verdadeira(...)», a protagonista aparece como sendo capaz de reflectir, reconhecer os seus próprios erros e resolver os seus problemas sozinha, para além de ser bondosa e sensível às dificuldades dos animais.

Parece-nos que nestas narrativas nos surge um herói muito independente, que perante as adversidades não se conforma, pelo contrário tenta ultrapassá-las. Assim, estaríamos diante de um herói que, com o desenrolar da narrativa, vai crescendo progressivamente, tornando-se,

no final da mesma, uma pessoa mais autónoma, mais responsável e mais generosa para com o outro.

Segundo Albuquerque (2000a), tendo como pano de fundo os contos de fadas, o denominador comum entre os vários tipos de heróis centra-se na evolução do mesmo, de acordo com um padrão semelhante. Assim, o herói é apresentado como um herói evolutivo, ou seja, ao longo da narrativa ele faz uma aprendizagem interior que o vai amadurecendo, convertendo-se num indivíduo melhor, mais perto da perfeição humana. Para esta autora, o herói que é bom e nobre mantém-se assim durante toda a narrativa, sendo a sua caminhada fruto de um aprofundamento afectivo e não de uma transformação, apresentando-se esta transparência e linearidade de valores como um atributo do mundo infantil.

Do mesmo modo, Léon (1994), referindo-se contudo às narrativas de aventuras, afirma que o herói é um modelo para a criança, mostrando-lhe como se pode sair dos seus limites. Este herói, confrontado com uma prova formativa, cresce e progride, tomando a dimensão de um herói positivo.

Na verdade, parece-nos que nestas narrativas apontadas podemos de algum modo encontrar este herói evolutivo e também este herói positivo, que cresce não só no sentido do bem, mas igualmente no sentido da emancipação.

Outras características são, porém, apontadas para a protagonista da narrativa de Mota (1989), «A galinha vadia», de algum modo opostas às que referimos para as personagens das narrativas anteriores. Nesta narrativa, a protagonista não nos surge como uma lutadora, que tenta ultrapassar as dificuldades com que se depara. Pelo contrário, a protagonista desta narrativa surge-nos como sendo conformista, adaptando-se, sem grandes preocupações, às novas realidades, que decorrem do seu quotidiano.

Para a faixa etária dos 7 anos, encontramos um conjunto de narrativas que apresentam, como protagonistas, na subcategoria tipo de personagens, personagens humanas, mas desta

vez surgem-nos também personagens secundárias adjuvantes, que são igualmente personagens humanas. Na subcategoria idade das personagens, estes protagonistas são infantis e as personagens secundárias são adultos. Na nossa análise, vamos distinguir as personagens secundárias que fazem parte da família do protagonista (mãe, avó ou mesmo o núcleo familiar) e os que são professores ou amigos do protagonista.

As narrativas que têm como protagonistas crianças, na sua condição de filhos ou netos, apresentam para estas crianças comportamentos psicológicos positivos. Assim, em várias narrativas, os protagonistas são caracterizados como curiosos (Menéres, 1989, «As caixinhas»; Correia, 1974, «A flor da Holanda»; Menéres, 1985a, «Onde se apresenta uma menina(...); Mota, 1989, «Quebra-nozes»),

«Quando as coisas não lhe corriam como pretendia, o Pedro ouvia a avó, dizer:

- Deixa lá! Um dia compro-te um quebra-nozes!

O Pedro já não pensava em mais nada.

- O que será um quebra-nozes, perguntava a si mesmo.»<sup>31-32</sup>

ou como imaginativos e inventivos (Correia, 1974, «A flor da Holanda»; Menéres, 1989, «À beira do lume»; Mota, 1989, «Quebra-nozes»). Noutras narrativas, as crianças são caracterizadas como sendo prestáveis e trabalhadoras (Soares, 1989, «O bolo de anos»; Correia, 1974, «A flor da Holanda»), com espírito de iniciativa, resolvendo sozinhas os seus problemas e conflitos psicológicos (Mota, 1989, «Quebra-nozes»; Menéres, 1989, «À beira do lume»).

Nas narrativas de Menéres, (1985a, 1989), «Onde se apresenta uma menina(...)» e «As caixinhas», as protagonistas são caracterizadas como sendo impertinentes e com mau feitio, sendo a protagonista, da última narrativa mencionada, caracterizada, mesmo, de modo directo,

«Aqui se apresenta a Mariana: quase a saltar dos sete para os oito anos, ela que sempre tinha sido uma menina sossegada e compreensiva, de repente começou a sentir um enorme desejo de fazer tolices, uma ânsia de responder, de mau modo, a torto e a direito!»<sup>35</sup>

Noutras duas narrativas, os protagonistas são caracterizados como sendo assustadiços e medrosos (Letria, 1988, «O medo da trovoada» e Mota, 1989, «Que medo!»).

Nestas narrativas deparamo-nos com uma caracterização das personagens, que aponta não só para comportamentos psicológicos positivos, mas também para comportamentos próprios desta faixa etária. As crianças são caracterizadas como tendo espírito de autonomia, mas por outro lado as impertinências e os medos infantis ainda marcam presença. Parece-nos, portanto, que temos uma caracterização de heróis em pleno processo de crescimento interior.

Para as crianças leitoras estas narrativas podem ser deveras importantes, uma vez que apresentam heróis com idades próximas e com comportamentos próximos do dos leitores, sendo portanto fácil a identificação da criança leitora com o herói da narrativa. Aliás, Léon (1994) afirma que as narrativas para crianças apresentam o “retrato-robot” da criança actual, que pertence a determinados meios. Esta criança é caracterizada como autónoma e espontânea, travessa e renitente em aceitar os conselhos dos adultos, mas a sua rebeldia nunca vai longe demais.

Da mesma forma, Rocha (2001) assevera que a criança, presente nas narrativas actuais, é uma criança capaz de iniciativa própria, menos dependente do auxílio do adulto, podendo mesmo superá-lo, em termos de raciocínio e de acção, livre de regras e de ordens restritivas.

Estas narrativas, quanto a nós, evidenciam uma função formativa, uma vez que os heróis são caracterizados e apresentam, segundo Léon (1994), um determinado número de valores caros à sociedade actual, como a alegria, a capacidade de recuar, a capacidade de reflectir sobre si mesmo, a vontade de vencer.

As narrativas, que têm como personagens secundárias adjuvantes mães, avós ou mesmo o núcleo familiar da criança protagonista, apresentam para estas personagens secundárias adultas comportamentos psicológicos positivos, nomeadamente em relação à

criança. Assim, na narrativa de Menéres (1985a), «Onde se apresenta uma menina(...)», a mãe é paciente e atenta à sua filha. Na narrativa de Letria (1988), «O medo da trovoada», a mãe, para além de atenta, é corajosa, ajudando a filha a vencer o medo da trovoada, a qual ela também receia. Já noutra narrativa de Menéres (1989), «As formiguinhas», surge-nos outra mãe atenta, mas igualmente divertida e carinhosa.

As avós<sup>140</sup> são geralmente caracterizadas como sendo curiosas, inventivas, engenhosas (Mota, 1989, «Quebra-nozes»; Menéres, 1989, «As caixinhas», «À beira do lume») e também carinhosas e compreensivas (Menéres, 1989, «As caixinhas», «À beira do lume»),

«Sossegadas as balbúrdias do dia, já a noite vinha devagarinho deitar pozinhos de sono por aqui e por ali. Sentadas à lareira da velha casa, a avó e a neta começaram a pensar qual havia de ser a última história do dia. (...) E as duas, avó e neta, ali ficaram a rir e a brincar à beira do lume e à beira de uma velha história da Carochinha que a neta não queria, por nada deste mundo, que acabasse “com o João Ratão cozido e assado dentro do caldeirão!”».63-65

Quando a personagem secundária é o núcleo familiar, este pode ser caracterizado psicologicamente de modo indirecto como um todo, mas noutras narrativas alguns elementos do núcleo familiar podem ser caracterizados de forma isolada. Assim, na narrativa de Correia (1974), «A flor da Holanda», a família do Jucelino é caracterizada como sendo uma família atenta à criança. Já nas narrativas de Soares (1989), «O bolo de anos» e de Mota (1989), «Que medo!», apenas o pai é caracterizado, na primeira como sendo imaginativo e na segunda como sendo corajoso e valente.

Segundo Colomer (1999), a família sempre foi um cenário habitual para situar as peripécias das personagens infantis. Este facto deve-se a dois factores. Assim, como a sociedade se encontra organizada com base na estrutura familiar, é natural que este aspecto se

---

<sup>140</sup> Segundo Colomer (1999), a personagem avó, nas narrativas actuais, apresenta um carácter mais empreendedor, devido às mudanças ocorridas na sociedade em relação à mulher, surgindo-nos as avós que trabalham fora de casa. Sendo assim, as avós já não se limitam a contar histórias ou a servir de refúgio para os netos. No entanto, nas narrativas do corpus, predominam as avós que contam histórias, que são o refúgio dos netos e as grandes retaguardas das famílias, onde pai e mãe trabalham fora de casa.



reflicta nas narrativas. Depois, como se pretende que as crianças se identifiquem com as narrativas e com os seus heróis, é, por isso, normal a escolha da família, como reflexo do quotidiano real das crianças.

Para Albuquerque (2000a), nos contos de fadas, as personagens secundárias adjuvantes são maioritariamente constituídas por amigos e parentes do protagonista. Ainda segundo esta autora, os professores, quando narram histórias às crianças, evidenciam os momentos de amor, carinho e compreensão que o protagonista recebe dos outros membros da família, como os pais ou os avós, momentos esses que reconfortam o herói.

Nestas narrativas do corpus encontramos a família caracterizada de modo muito favorável, estando esta presente na vida das crianças, pendente dos seus medos e problemas, de algum modo como sendo a família exemplar. Creio podermos afirmar que mesmo nas narrativas, onde não nos surge a família completa, a caracterização do elemento da família, presente na narrativa, aponta para uma harmonia e uma felicidade em torno da criança protagonista, transmitindo às crianças leitoras, que se identificam com os heróis da narrativa, uma sensação de segurança e de conforto.

A exceção a estas personagens secundárias adultas, pertencentes ao núcleo familiar das crianças, encontra-se na narrativa de Bessa-Luís (1987a), «As duas irmãs Fabianas». Nesta narrativa, a personagem adulta não apresenta um comportamento psicológico positivo, mas sim negativo. Esta mãe é caracterizada como sendo parcial, no tratamento e na relação estabelecida com as suas filhas, adorando uma e desprezando a outra. Do mesmo modo, se tivermos em conta a caracterização dos protagonistas-crianças, encontramos, para uma das filhas, um comportamento psicológico positivo, visto que é trabalhadora, prendada e amiga e, para a outra, um comportamento psicológico negativo, uma vez que é preguiçosa.

Ao longo da narrativa, as personagens com comportamentos negativos não apresentam nenhuma evolução, num sentido positivo, no seu comportamento – a mãe continua a gostar só

de uma das filhas e a filha mandriona assim permanece. Porém, apesar desta narrativa ser diferente das que analisámos anteriormente, parece-nos que ela apresenta uma função formativa. Por um lado, esta narrativa pode apresentar situações vividas na realidade pelas crianças leitoras, que sentem (com ou sem fundamento) que a mãe tem mais atenção para o outro filho do que para elas, sendo portanto possível a identificação da criança com os heróis da narrativa. Por outro lado, se tivermos em conta o desenlace desta narrativa, o percurso negativo da filha preguiçosa pode transmitir, à criança leitora, a mensagem de que quando os defeitos humanos não são corrigidos, trazem sempre consequências devastadoras.

Porventura, a explicação para o aparecimento destas personagens, diferentes das que encontramos nas outras narrativas, pode relacionar-se com o facto desta narrativa se incluir na versão moderna das narrativas tradicionais, que se inserem noutro contexto e pretendem veicular determinados tipos de valores<sup>141</sup>.

As narrativas, que têm como protagonistas crianças / alunos, apontam para estes, da mesma forma, comportamentos psicológicos positivos. Assim, os alunos são caracterizados como interessados (Correia, 1974, «A lição»), generosos (Mota, 1989, «Prendas de Natal») ou determinados em ter sucesso (Mota, 1989, «O exame do Zé Pinto»; Soares, 1989, «A doutora Sabina sabichona»),

«Como a Menina Sabina não sabia responder às perguntas do Professor Sabão e do Professor Sabonete, ficou reprovada. Mas não desistiu à primeira. Fez um curso por correspondência em 10 lições com o Professor Sabiá que é um pássaro brasileiro que sabe A, sabe B, sabe C, sabe tudo quanto é letra, e voltou novamente ao exame.»<sup>28</sup>

Porventura, talvez possamos afirmar que a exceção está presente na narrativa de Mota (1989), «As cabras do Pedro», onde o aluno é apresentado como sendo teimoso e obstinado, não colaborando com a professora, pelo que este comportamento, não deixando de ser próprio das crianças, pode não ser considerado tão positivo.

---

<sup>141</sup> Cf. Modelos literários - Modelo literário fantástico e Cf. Temas – Valores Humanos e Sociais

As narrativas, que têm como personagens secundárias adjuvantes os professores das crianças, apontam para estas personagens secundárias adultas igualmente comportamentos psicológicos positivos. Porém, devemos frisar que nalgumas narrativas, estas personagens não são caracterizadas, como sucede na narrativa de Mota (1989), «Prendas de Natal», em que o professor/narrador limita-se a narrar a história, sem se esboçar traço algum de caracterização. Nas narrativas de Mota (1989), «As cabras do Pedro» e de Correia (1974), «A lição», os professores são apresentados como atentos e interessados na aprendizagem e no desempenho dos seus alunos,

«Este ano, no colégio, falara-se muito d'Os Lusíadas. (...) Por isso um dia a professora levou dois dos seus alunos aos Jerónimos, para lhes dar uma lição que eles compreendessem melhor. (...) A professora mostrava como eram os fatos, as cotas de malha dos que combatiam, os padrões com que iam marcando a viagem.»<sup>33-36</sup>

Na narrativa de Soares (1989), «A doutora Sabina sabichona», os professores são caracterizados como sábios. Na narrativa de Mota (1989), «O exame do Zé Pinto», esboçam-se alguns traços, que podem permitir visualizar com mais clareza o professor, sendo este “um velho professor com grandes bigodes e enorme catarro”.

Na narrativa de Torrado (1979), surge-nos como protagonista uma criança, caracterizada como sendo curiosa, com vontade de aprender, o que a leva a tentar solucionar os problemas que se lhe colocam, sendo também bondosa e atenta às dificuldades dos outros. Como personagem secundária adjuvante surge-nos um cego, atento ao problema da criança e que vai ajudá-la, guiando-a através de perguntas, a descobrir o que pretendia.

No entanto, nesta narrativa deparamo-nos, igualmente, com personagens secundárias oponentes, que vão dificultar à criança a resolução do seu problema. Estas personagens secundárias oponentes são, de algum modo, qualificadas de uma forma gradativa ascendente, num sentido negativo. Assim, às primeiras personagens secundárias oponentes não é atribuída nenhuma qualificação, sendo simplesmente “o Avô”, “o senhor que entrava para um

automóvel” e “o dono da loja”. A partir daqui, às personagens secundárias oponentes já é atribuída uma qualificação negativa, aparecendo-nos na narrativa “um falso sábio, um tolo a fingir de sábio”, um “mau pintor, mau e trapalhão” e um “muito mau poeta”.

Parece-nos que nesta narrativa as personagens secundárias oponentes são adversários meramente funcionais, sem conotações morais negativas (Colomer, 1995). Estas personagens secundárias oponentes nunca põem em perigo ou impedem na realidade a caminhada do herói, limitam-se simplesmente a não auxiliar o herói.

Deste modo, nestas narrativas surge-nos a caracterização de um determinado tipo de aluno e de professor, talvez mesmo de um aluno modelo e de um professor exemplar. Cremos que estas narrativas cumprem também uma função formativa, uma vez que transmitem para as crianças uma imagem muito positiva da relação aluno / professor, sendo esta caracterizada como uma relação de amizade e de confiança. A caracterização do professor, nestas narrativas, aponta para a imagem clássica do professor que sabe e que transmite ou avalia o conhecimento do aluno. A caracterização do aluno aponta para a imagem, também ela clássica, do aluno aplicado, preocupado e determinado em aprender.

Parece-nos que neste vasto conjunto de narrativas, cujos protagonistas são crianças e cujas personagens secundárias são adultos, podemos encontrar a figura do mentor. Para Albuquerque (1996, 1998), a figura do mentor decorre de uma visão estreita do que é uma criança e caracteriza-se pelo facto do relacionamento entre a criança e o adulto se basear numa interacção educativa, em que o adulto, como um mentor permanente, fornece à criança informações, estando ela sempre disponível para a aprendizagem. De facto, nestas narrativas, o adulto mostra o mundo à criança, é o seu mentor, e esta pode simplesmente observá-lo ou tomar progressivamente a iniciativa de o conhecer, de se apoderar dele<sup>142</sup>.

---

<sup>142</sup> Colomer (1998) assinala também, na literatura infanto-juvenil espanhola, a manutenção do “par educativo” adulto / criança, em que o adulto é o mentor.

Outro conjunto de narrativas apresenta, como protagonistas e como personagens secundárias adjuvantes, personagens humanas adultas. Nas narrativas de Mota (1989), «História de um caroço de cereja» e de Menéres (1985b), «Conta o dedo anelar da mão esquerda», os protagonistas são adultos já idosos, que partilham a mesma qualidade, visto que são laboriosos e têm orgulho no seu trabalho. Porém, também outras qualidades distinguem estes protagonistas. Deste modo, o protagonista da narrativa de Mota é apontado como generoso, já que dispõem-se a oferecer o fruto do seu trabalho e não a usufruí-lo. O protagonista da narrativa de Menéres é apontado como sendo reflexivo, uma vez que, após um período de inactividade, acaba por perceber o valor do trabalho.

Na narrativa de Soares (1989), «A sorte grande e as sortes pequeninas», o herói é apontado como sendo ambicioso, acabando por ser castigado, devido a esta característica. Após sofrer o castigo, o herói cai em si e perde a ambição. Na narrativa de Mota (1989), «A velha e o garrafão», a caracterização psicológica da personagem é feita de modo directo e de modo indirecto, uma vez que esta é não só apelidada de avarenta, como todas as suas acções denunciam um comportamento sovina,

«Era uma vez uma velha tão sovina, tão avarenta, tão unhas-de-fome que nem a roupa lavava em condições para não gastar muito sabão.»<sup>3</sup>

Nestas narrativas surgem-nos então dois géneros de heróis. Nas narrativas de Mota e de Menéres, referidas primeiramente, encontramos heróis, que pelos seus atributos, transmitem para as crianças uma mensagem claramente positiva, uma vez que se regem por valores considerados fundamentais pela sociedade – o trabalho, a ponderação e a generosidade.

Na narrativa de Soares, apontada anteriormente, o herói faz um percurso evolutivo, no sentido do bem. Como o herói possui um defeito, no qual insiste, não se autocorrigindo, este

herói é castigado. Só após lhe ter sido infligida uma punição, o herói consegue encontrar o caminho do bem.

De facto, Albuquerque (2000a) afirma que, em situação educativa, os professores, que narram contos de fadas às crianças, privilegiam os heróis, que cometem pequenas faltas, devido ao seu maior potencial pedagógico, surgindo assim os defeitos humanos e assinalando-se, com grande relevo, todas as suas consequências.

Já na narrativa de Mota, mencionada em último lugar, surge-nos um herói semelhante ao da narrativa de Soares, mas cujo percurso desconhecemos. Da mesma forma, este herói possui um defeito, acabando por ser castigado devido a esse mesmo defeito. Porém, a narrativa termina sem que o herói tenha feito um percurso evolutivo no sentido do bem, ao contrário do sucedido com o herói da narrativa de Soares. Parece-nos, porém, que, igualmente através da caracterização e do percurso evolutivo deste herói, é transmitida à criança uma mensagem de pendor pedagógico, uma vez que fica claro na narrativa que os defeitos humanos que não são corrigidos, acabam por trazer aos protagonistas corolários desastrosos.

Na narrativa de Mota (1989), «RM-EC-39», podemos assinalar, porventura, um traço que aponta para uma possível caracterização social da personagem principal, feita de modo indirecto, através da alcunha da mesma, que remete para a sua profissão – a “Zéfinha do Peixe” era uma vendedora de peixe. Segundo Reis e Lopes (1998), a atribuição de um nome próprio ou de uma alcunha, que funcione como nome próprio, a uma personagem, pode ser um elemento de caracterização psicológica. Parece-nos que neste caso em concreto, talvez a atribuição da alcunha a esta personagem possa funcionar como um elemento de caracterização social.

Nesta narrativa surge-nos uma personagem principal conformista, desanimada, que não luta para resolver os seus problemas. Como personagem secundária adjuvante aparece-nos o marido da protagonista, caracterizado como companheiro, bondoso, pronto a animar a

sua mulher. Nesta narrativa, deparamo-nos ainda com uma personagem secundária oponente, o novo vendedor de peixe da aldeia, caracterizado como “sorridente e atencioso”.

Parece-nos que esta personagem secundária oponente se pode integrar dentro dos adversários actuais, que pertencem à sociedade moderna (Colomer, 1995). Segundo esta autora, estas personagens oponentes podem ser detentoras de um poder económico, que ostentam e utilizam e que, no caso desta personagem secundária oponente, simboliza e materializa-se na destruição de formas de vida mais ancestrais. Neste caso em concreto, a personagem secundária oponente, um vendedor de peixe, vem destruir a profissão da personagem principal, também ela vendedora de peixe, mas com métodos mais antigos, que não conseguiram sobreviver ao novo poder económico, representado pela personagem secundária oponente.

Notamos assim que, quer os protagonistas sejam humanos infantis (Mota, 1989, «A galinha vadia») quer sejam humanos adultos, encontramos nestas narrativas heróis que apresentam outro tipo de percurso. Porventura, creio que podemos também retirar deste género de percurso do herói uma mensagem de pendor pedagógico. Na verdade, há situações no quotidiano que podem levar os protagonistas a ter comportamentos conformistas, uma vez que os problemas com que se deparam podem não ter uma solução fácil, rápida e definitiva. Os heróis com este tipo de percurso, que aceitam as situações surgidas na vida, podem igualmente ser um modelo para as crianças, se pensarmos que eles representam uma faceta da vida real, vivida diariamente pelas crianças.

Para esta faixa etária, encontramos narrativas cujos protagonistas são humanos, infantis ou adultos, e cujas personagens secundárias adjuvantes são animais, assistindo-se assim a um cruzamento, na subcategoria tipo de personagens, entre personagens humanas e personagens animais. Todavia, no caso deste cruzamento, podemos encontrar três papéis diferentes, desempenhados pelas personagens animais. Deste modo, nalgumas narrativas

surgem-nos estas personagens humanizadas, em interacção com as personagens humanas. Noutras narrativas deparamo-nos com as personagens animais, na sua condição animal, sendo neste caso animais de companhia, geralmente os denominados animais domésticos. Por fim, noutras narrativas ainda encontramos personagens animais, na sua condição animal, mas neste caso no seu habitat natural.

Assim, algumas narrativas apresentam o cruzamento entre protagonistas humanos infantis e personagens secundárias animais, sendo estes animais humanizados, em interacção com os protagonistas humanos. As crianças destas narrativas são caracterizadas como sendo crianças curiosas, o que as leva a serem observadoras e exploradoras do espaço em seu redor (Menéres, 1985a, «Onde se fala de um passeio(...)»; Menéres, 1989, «Pequenas coisas», «Um caso feliz»), onde encontram e fazem amizade com as personagens animais. Na narrativa de Menéres (1985b), «Conta o dedo mindinho da mão direita», para além de curiosa, a protagonista é caracterizada como “vaidosa”.

Algumas narrativas apontam também uma caracterização para as personagens secundárias animais, como sucede na narrativa de Menéres, referida anteriormente, onde nos aparece uma joaninha curiosa ou noutra narrativa ainda de Menéres (1989), «Pequenas coisas», em que o veado (e o outro menino, seu amigo) são caracterizados como sendo alegres e companheiros,

«Onde estariam o menino e o veado?! (...) Então viu que o menino e o veado do azulejo andavam por ali em alegre correria, como pássaros libertos de uma gaiola qualquer.

– Posso brincar com vocês? – perguntou.

– Podes, pois! – responderam o menino e o veado. Ficas tu a agarrar!

E os três por ali brincaram minutos sem fim, até que o lusco-fusco, esse momento maravilhoso do dia, os envolveu.»24-25

Segundo Albuquerque (2000a), a grande maioria dos professores, quando narram histórias às crianças, dão uma importância especial às personagens secundárias, que são amigas do herói, o que faz o encanto das crianças. Estes amigos do herói podem ser animais



humanizados ou outro tipo de personagens. Ainda para esta autora, estes amigos do herói são muito importantes para a criança, uma vez que despertam nela um sentimento de partilha e de deslumbramento, transmitindo “alguma poesia”, algum encanto, à sua vida, que muitas vezes é carente em termos afectivos.

Para Held (1987), a personagem animal humanizado permite à criança libertar-se, reconhecendo ou projectando os seus desejos e temores pessoais, em relação à sociedade adulta organizada. Assim, a personagem animal humanizado seria, em muitos casos, um suporte que permitiria transpor simbolicamente um determinado número de situações da vida familiar.

Outras narrativas apresentam o cruzamento entre protagonistas humanos infantis e personagens secundárias animais, sendo estes animais de companhia. Assim sucede na narrativa de Soares (1989), «Amêndoas de Páscoa», onde as crianças são apresentadas como bondosas e generosas, apesar de a personagem Zé Espinheiro Bravio, acompanhada sempre do seu cão Arrepio, ser também caracterizada como “malandrete”.

Segundo Held (1987), o animal doméstico e familiar, sobretudo o que vive em casa, revela-se infinitamente precioso para a criança, uma vez que de algum modo vai colmatar a ausência humana e adulta.

Noutras narrativas apresenta-se o cruzamento entre protagonistas humanos infantis e personagens secundárias animais, estando estes últimos no seu habitat natural. As crianças, protagonistas destas narrativas, são caracterizadas como sendo respeitadoras da natureza, solidárias e amigas dos animais (Correia, 1974, «A cobra do ribeiro»; Menéres, 1985b, «Conta o indicador da mão direita»),

«Meses atrás, andavam já as cegonhas todas muito atarefadas para largarem os seus ninhos e levantarem voo em direcção ao Sul, quando a Margarida ouviu, num certo dia, uns pios aflitivos no meio de uns silvados. Foi ver. Nem queria acreditar: com a pata presa numa armadilha esquisita, uma linda cegonha parecia estar em grande aflição. Com muito jeitinho, a Margarida levantou o ferro que prendia a pata da cegonha e levou-a ao colo para casa.»<sup>39</sup>

Da mesma forma, os protagonistas infantis destas narrativas evidenciam comportamentos psicológicos positivos e próprios da faixa etária a que pertencem. Deste modo, estes pequenos heróis são caracterizados como curiosos, vão descobrindo o mundo em seu redor e estão abertos a novas experiências. Estas narrativas apresentam um herói evolutivo, que vai crescendo dentro de valores muito caros à sociedade actual, que parece-nos se sintetizam no respeito para com o homem e para com a natureza, transmitindo, naturalmente, estes valores às crianças leitoras.

Outro conjunto de narrativas apresentam o cruzamento entre protagonistas humanos adultos e personagens secundárias animais. Os protagonistas humanos adultos destas narrativas apresentam comportamentos psicológicos muito diversos, alguns claramente positivos e outros próprios dos adultos da sociedade actual<sup>143</sup>.

Num primeiro momento, surgem-nos narrativas onde os protagonistas são humanos adultos e as personagens secundárias animais humanizados, em interacção com as personagens humanas. Assim, nas narrativas de Magalhães (1985), «Peixe-cabeçudo» e «Insecticida», os protagonistas são caracterizados, respectivamente, como amargurados ou como indiferentes e impotentes, perante determinadas situações e problemas da sociedade coetânea. Já as personagens secundárias animais apresentam comportamentos psicológicos menos derrotistas, uma vez que, na primeira narrativa referida, o peixe-cabeçudo surge-nos como audaz e grato e, na segunda, a barata, a traça e o percevejo surgem-nos como contestatários, lutando pelos seus direitos,

«Eu ouvi um barulho esquisito nas escadas e fui ver. Iam todos juntos por ali abaixo na direcção da rua e levavam grandes cartazes pequenos que diziam: “Abaixo as pessoas”, “Os pequenos também são bichos”, “O Mundo não é só vosso” e “Não queremos a bomba atómica insecticida” (...)

---

<sup>143</sup> As narrativas de Magalhães (1985), inseridas neste conjunto, não explicitam claramente a idade das personagens humanas. No entanto, parece-nos que de forma implícita, justamente devido aos seus comportamentos, podemos considerá-las personagens adultas.

---

Passaram por uma frincha, lá foram. Quando fui espreitar já iam todos a meio da rua, muito unidos e cheios de entusiasmo.»32-33

Contudo, noutras narrativas, os comportamentos psicológicos das personagens humanas adultas podem, eventualmente, ser considerados mais positivos. De referir que na narrativa de Neves (1977), «História de um bacalhau», assistimos a uma caracterização psicológica directa das personagens e na narrativa de Magalhães (1985), «Traça», o narrador/protagonista faz a sua autocaracterização psicológica. Assim, na primeira narrativa referida, o protagonista é caracterizado como sendo bom, alegre, trabalhador e mentiroso. Já na segunda narrativa mencionada, o narrador/protagonista autocaracteriza – se, afirmando que tem “muita paciência”. Noutra narrativa de Magalhães (1985), «Hipopótamo», o protagonista é caracterizado como sendo generoso, leal, uma pessoa com palavra.

Em relação às personagens secundárias animais, o hipopótamo, da última narrativa mencionada, apresenta um comportamento psicológico positivo, visto que é simpático e determinado, lutando pelo que deseja alcançar. Encontramos nesta narrativa também alguns traços, que permitem iluminar fisicamente a personagem, uma vez que o hipopótamo é apresentado como enorme, “muito grande, muito gordo”. Aliás, segundo Held (1987), o animal hipopótamo desperta na criança ressonâncias infinitas, nomeadamente em relação ao seu próprio tamanho. Já as outras personagens secundárias animais, o bacalhau da narrativa de Neves e a traça da narrativa de Magalhães, referidas anteriormente, apresentam comportamentos psicológicos menos positivos, uma vez que o bacalhau é inteligente, mas mentiroso e a traça é trocista, desdenhosa e soberba.

Desta vez, apenas numa narrativa nos surge o protagonista humano adulto e a personagem secundária animal, sendo esta um animal de companhia. Assim acontece na narrativa de Torrado (1975), «O gato que era rei», onde o protagonista é bronco, mas porém despachado e o gato é preguiçoso.

Noutras narrativas encontramos os protagonistas humanos adultos e as personagens secundárias animais, estando estes no seu habitat natural. Na narrativa de Torrado (1975), «A cabrinha traquinas e o cavalheiro respeitável», volta a surgir-nos o protagonista humano adulto, com comportamentos psicológicos determinados pela vida da sociedade actual. Assim, o protagonista é caracterizado como sendo irascível, arrogante e enfatuado. Já a personagem secundária animal é uma cabra, inserida no seu habitat natural e com um comportamento de acordo com a sua condição animal.

Nas narrativas de Neves (1977), «História de um baleote» e «História de um peixe voador», o protagonista humano adulto é caracterizado no primeiro conto como amigo, alegre e mentiroso; no segundo, como mentiroso, bom, trabalhador e alegre<sup>144</sup>. As personagens secundárias animais, respectivamente duas baleias e um peixe voador, embora estando no seu habitat natural, revelam comportamentos amistosos para com o protagonista humano.

Nas narrativas do corpus, a personagem animal baleia surge-nos como personagem secundária adjuvante ou como personagem secundária oponente, embora nos pareça que na literatura infantil, geralmente, a baleia constitui-se como uma personagem secundária oponente<sup>145</sup>. Na verdade, na narrativa de Neves (1977), «História de um baleote», as baleias são personagens secundárias adjuvantes, uma vez que se mostram amigáveis para com o protagonista, salvando-o mesmo de ser abalroado por um *iceberg*.

Porém, noutra narrativa de Neves (1977), «História de um tubarão», o protagonista é engolido pela personagem secundária oponente, neste caso um tubarão, conseguindo-se salvar pelos seus próprios meios. Da mesma forma, na narrativa de Letria (1988), «Um passeio de

---

<sup>144</sup> Gostaria de referir, de novo, que esta obra de Neves (1977), é constituída por cinco narrativas independentes, mas que têm a mesma personagem. Apenas na narrativa «História de um tubarão», o narrador/protagonista das outras narrativas assume apenas o papel de narrador e conta a história do seu amigo Zé Pequeno.

<sup>145</sup> Na obra de Collodi, *As aventuras de Pinóquio*, o protagonista é comido por uma baleia. No conto de Andersen, *O valente soldadinho de chumbo*, o protagonista é engolido por um peixe.

baleia», as protagonistas são engolidas pela personagem secundária oponente, uma baleia, que, contudo, acaba por ser caracterizada psicologicamente, de modo directo, de uma forma favorável,

«Estava uma fada muito sossegada, num rochedo à beira-mar, à espera de ver sair das águas uma sereia sua amiga, quando viu aparecer, atrás de uma onda verde escuro, uma baleia que, sem dar qualquer explicação, a engoliu. Não que a baleia fosse má, mas estava cheia de fome e o mar andava com pouco peixe.»

De facto, a baleia só engoliu a protagonista, não porque fosse malvada ou perigosa, mas por necessidade. Porém, no final da narrativa, as protagonistas conseguem salvar-se das entranhas da baleia, que agora se transforma numa personagem secundária adjuvante, através da metamorfose da baleia em golfinho, animal considerado pacífico e amigável,

«"E se transformássemos a baleia em golfinho? Os golfinhos são amigos de toda a gente..." (...) O golfinho disse-lhes palavras amigas como estas: "Não se assustem que as vou levar a um sítio seguro." E cumpriu o prometido.»

Contudo, apesar da personagem animal baleia (ou qualquer outro peixe) poderem ser personagens secundárias oponentes, para Held (1987) os animais marinhos simbolizam o mistério, a descoberta de um universo desconhecido, o desejo de simbiose criança / animal.

Notamos que, ao longo deste conjunto de narrativas, os adultos são caracterizados com comportamentos mais instáveis e menos exemplares do que os comportamentos das crianças. Talvez possamos notar nestas narrativas uma menor preocupação com a função formativa da literatura infanto-juvenil. Esta menor preocupação com a função formativa, nestas narrativas, pode ser evidenciada, por exemplo, pela não condenação de defeitos como a mentira, que são atribuídos quer a personagens humanas quer a personagens animais<sup>146</sup> ou pela presença nas personagens de sentimentos como a amargura, a indiferença, a arrogância, sem que haja, ao longo da narrativa, uma evolução desses sentimentos para outros mais positivos.

---

<sup>146</sup> Cf. Temas – Valores Humanos e Sociais

Por outro lado, talvez possamos interpretar estas narrativas de uma outra forma. Assim, se entendermos que a presença de defeitos humanos, nestas narrativas, pode permitir à criança leitora visualizar e conhecer alguns comportamentos, mesmo que estes não sejam tão elevados, mas que, na realidade, existem e fazem parte do ser humano, talvez possamos considerar que, afinal, estas narrativas podem igualmente apresentar preocupações formativas.

Para a faixa etária dos 7 anos, encontramos ainda nas narrativas outros cruzamentos na subcategoria tipo de personagens, apresentando como protagonistas personagens humanas, que interagem com personagens secundárias fantásticas ou personagens que incluímos no conjunto exceções, embora o seu número seja insignificante.

Apenas a título de exemplo, referimos a narrativa de Neves (1977), «História de uma foca», em que um pescador, caracterizado como mentiroso, tenta apanhar uma foca, que tem a particularidade de se metamorfosear, mudando de cor, tornando-se da cor do sítio onde se encontra; ou a narrativa de Rocha (1987), «O menino e o vento», onde o protagonista é uma criança, o Luís, e a personagem secundária é um vento, o seu amigo Ventinho.

Ainda para os 7 anos, encontramos um outro conjunto de narrativas, que apresentam na subcategoria tipo de personagens, como protagonistas e como personagens secundárias, personagens animais.

Nalgumas narrativas encontramos como protagonistas os animais, inseridos no seu núcleo familiar, que pode ser constituído pelos pais ou apenas pelo pai da personagem principal. Nas narrativas de Menéres, (1985b), «Conta o polegar da mão esquerda» e «Conta o dedo anelar da mão direita», os protagonistas (um burro e três águias, respectivamente) são caracterizados como sendo curiosos e exploradores. Porém, enquanto os pais das águias são de alguma forma passivos em relação aos filhos, já os pais do burro são caracterizados como prudentes, quando aconselham o filho.

Na narrativa de Magalhães (1985), «Bicho-carpinteiro», também nos surgem como protagonistas duas famílias de bichos-carpinteiros. Numa das famílias, constituída por pai e filho, este é caracterizado como sendo infeliz e não realizado. Já o pai surge caracterizado como atento e determinado, uma vez que contribui e auxilia o filho a encontrar o seu caminho para a felicidade,

«Era uma vez um bicho-carpinteiro que, por acaso, não tinha jeito para ser ele, para ser bicho-carpinteiro. (...) O bicho-carpinteiro, coitado, já não comia, já não dormia...Então o pai dele disse: “O meu filho vai mas é ser outra coisa, o que ele quiser”. E ele lá foi. Agora já é. (...) É um *bicho-enfermeiro*.»<sup>12</sup>

Nestas narrativas notamos então que as personagens animais são caracterizadas com comportamentos semelhantes às personagens humanas infantis e adultas, quando lhes são atribuídos os papéis de filhos e de pais. Assim, os protagonistas animais filhos são caracterizados com comportamentos próprios das crianças desta faixa etária, enquanto que as personagens animais pais são caracterizadas como sendo atentos aos desejos e aos conflitos interiores dos filhos. De alguma forma, parece-nos, que estas narrativas são uma personificação do núcleo familiar das crianças, transmitindo-lhes a imagem da família exemplar.

Noutras narrativas os protagonistas animais são caracterizados com comportamentos psicológicos positivos. Assim sucede na narrativa de Magalhães (1985), «Bicho da seda», em que um bicho da seda é caracterizado como sendo trabalhador. Igualmente trabalhador e empenhado é o coelho, protagonista da narrativa de Pinhão (1983), que é ainda caracterizado como sendo justo, democrata e com um enorme desportivismo. Nestas narrativas, os protagonistas são caracterizados com qualidades consideradas muito importantes, pela sociedade actual, apresentando assim as mesmas uma função formativa, na medida em que os heróis apresentam e promovem junto das crianças comportamentos, que lhes permitirão desempenhar em pleno as suas funções como cidadãos.

Todavia, encontramos no corpus também narrativas, cujos protagonistas ou personagens secundárias animais não apresentam comportamentos psicológicos tão positivos, surgindo mesmo alguns comportamentos negativos. Deste modo, na narrativa de Montarroyos (1977), «História do sapo de uma horta», o protagonista sapo, caracterizado como medroso e comodista contrasta com a personagem secundária sapa, caracterizada como culta e desembaraçada. Na narrativa de Magalhães (1985), «Escaravelho», os escaravelhos protagonistas são caracterizados como sendo peludos e irascíveis. Numa narrativa de Soares (1989), «O ouriço mal penteado», o ouriço protagonista surge como sendo frívolo e vaidoso,

«Todas as vezes que o Ouriço Carrapiço passava à beira do charco e se via ao espelho na água quieta, dava um suspiro:

- Ai, ai!...Estes picos são a vergonha do meu focinho! Quem olha para mim, há-de pensar que não costume pentear-me, ou que vi bicho-homem e se me puseram os picos em pé...»<sup>7</sup>

Ainda noutra narrativa de Soares (1989), desta vez «Rebate falso», a protagonista rã é caracterizada como sendo maldosa, pelos danos que provocou aos outros animais. Devido à sua maldade, a rã é castigada, tal como os heróis dos contos de fadas, mas na narrativa não se esclarece se o castigo contribuiu ou não para que a rã melhorasse o seu comportamento e a sua personalidade. De qualquer modo, mais uma vez, se evidencia um defeito humano, com o objectivo de transmitir às crianças a mensagem de que as faltas cometidas e não corrigidas podem originar consequências desastrosas.

Neste conjunto de narrativas, pelo contrário, surgem-nos alguns defeitos humanos, que caracterizam as personagens. Porventura, como já assinalámos anteriormente, estas narrativas podem apresentar igualmente uma função formativa, na medida em que permitem à criança visualizar e conhecer alguns comportamentos humanos.

As narrativas, cujos protagonistas são caracterizados psicologicamente de modo directo, são narrativas muito breves, onde se aponta, geralmente, apenas uma qualidade, um defeito ou um estado para caracterizar o protagonista. Assim acontece nas narrativas de



Magalhães (1985), «Centopeia», onde uma centopeia é apontada como sendo “muito simpática”; «Barata», em que uma barata é caracterizada como sendo “fala-barato”; ou «Bicha-solitária», onde os protagonistas, uma bicha-solitária e um ralo são apresentados como estando solitários.

Aliás, Held (1987) considera que os insectos, protagonistas de alguns destes contos de Magalhães (1985), elevam ao mais alto grau a dialéctica atracção – repulsa, que está no centro do fascínio que exerce sobre o homem a vida animal. Contudo, para Held (1987), a reacção das crianças perante este tipo de animais é bem diferente da do adulto, uma vez que, se a criança ainda não recebeu as representações dos adultos sobre estes animais, de um modo geral não evidencia perante eles medo ou repulsa. Deste modo, estes insectos tornam-se personagens destas narrativas, explorando-se por vezes as suas características, os seus nomes ou as representações humanas sobre eles, através do humor e do insólito.

Praticamente insignificante é o número de narrativas onde assistimos ao cruzamento, na subcategoria tipo de personagens, entre personagens animais e personagens humanas. Neste cruzamento, os protagonistas são as personagens animais e as personagens humanas são personagens secundárias, geralmente adjuvantes. A título de exemplo referimos a narrativa de Torrado (1975), «Nove vezes nove? Oitenta e um sete macacos e tu és um», em que o protagonista é um macaco, que vai para a escola aprender a ler, sendo caracterizado como disciplinado, atento, interessado e aplicado. Nesta narrativa, as personagens secundárias adjuvantes são um médico e uma professora, ambos caracterizados como pacientes. De novo, nos deparamos com a importância da função formativa nestas narrativas, uma vez que, mesmo através de personagens animais, é transmitida à criança a imagem de um aluno exemplar, bem comportado, que está na escola para aprender, e de uma professora atenta aos progressos do aluno.

No corpus, são praticamente inexistentes as narrativas, que apresentam, na subcategoria tipo de personagens, um cruzamento entre personagens animais, como protagonistas, e personagens fantásticas, como personagens secundárias.

Igualmente sem relevo é o número de narrativas que apresentam, na subcategoria tipo de personagens, um cruzamento entre personagens animais, como protagonistas e personagens abrangidas pelo conjunto exceções, como personagens secundárias. Deste modo, referimos como exemplo a narrativa de Menéres (1989), «Um certo segredo», em que o protagonista é um sapo, que tem como amiga uma couve de Bruxelas.

Para a faixa etária dos 7 anos encontramos também um conjunto de narrativas, que na subcategoria tipo de personagens apresenta como protagonistas personagens fantásticas. Nestas narrativas encontramos personagens oriundas dos contos, pertencentes à literatura tradicional, como fadas, dragões e príncipes encantados, mas encontramos também uma desmistificação destas personagens, num jogo de subversão dos elementos da literatura tradicional, já referido por nós em ocasiões anteriores.

Assim, nas narrativas de Soares (1989), «A árvore das estrelas» e de Menéres (1989), «A borboleta branca», os protagonistas são dois entes mágicos, uma árvore que dá estrelas e uma borboleta branca que se transforma na paz, respectivamente. Estes dois entes mágicos são caracterizados como sendo generosos, uma vez que oferecem às pessoas aquilo que possuem.

Na narrativa de Letria (1988), «O cão às cores», o protagonista é um cão azul, caracterizado como infeliz. Porém, a caracterização psicológica, feita de modo indirecto, aponta para uma personagem determinada, que luta para resolver os seus próprios problemas e encontrar o caminho para a felicidade,

«Não conseguir ver a cores tornava-o infeliz e a infelicidade tirava-lhe a vontade de ladrar, de correr, de guardar a casa dos seus donos. (...) Foi no meio destes pensamentos que certo dia lhe apareceu uma fada colorida que ele só conseguia ver a preto e branco e lhe disse:

“Se conseguires ir ao cimo daquela árvore buscar a minha varinha mágica que o vento me arrancou das mãos, realizo qualquer desejo que tu tenhas.”

Os olhos do cão a cores brilharam de contentamento. Tinha que aproveitar aquela oportunidade, desse lá por onde desse.»

Noutra narrativa de Letria (1988), «A fada, o dragão e o cavaleiro», surge-nos como protagonista uma fada, caracterizada como sendo imaginativa, possuidora de frieza e de espírito de iniciativa, no momento de resolver os problemas.

Na narrativa de Menéres (1985b), «Conta o dedo maior, pai-de-todos, da mão esquerda», os protagonistas, que são o gigante das botas de sete léguas e um rapaz muito pequenino, são caracterizados como sendo assustadiços e medrosos, num claro jogo de subversão dos elementos da literatura tradicional.

De um modo geral, também as personagens fantásticas apresentam comportamentos psicológicos elevados, que já tínhamos assinalado para as personagens humanas ou animais, pelo que nos parece que estas narrativas cumprem igualmente uma função formativa, na medida em que transmitem para as crianças qualidades e atitudes de alguma forma exemplares.

Tal como já assinalámos para outras narrativas, também encontramos um conjunto de narrativas, que apresentam na subcategoria tipo de personagens um cruzamento entre personagens fantásticas, como protagonistas, e outros tipos de personagens, como personagens secundárias. Praticamente inexistente é o cruzamento entre personagens fantásticas e personagens humanas bem como entre personagens fantásticas e personagens animais.

Em relação ao primeiro cruzamento, gostaríamos de a título de exemplo referir a narrativa de Bessa-Luís (1987a), «O menino grão-de-milho», cujo protagonista é um menino muito pequenino, minúsculo, mas que é caracterizado como sendo muito inteligente,

determinado e com espírito de iniciativa e cujas personagens secundárias são os pais do menino grão-de-milho.

Quanto ao outro cruzamento, gostaríamos de assinalar a narrativa de Menéres (1989), «Que bom!», onde de novo nos deparamos com uma desmistificação de elementos, provenientes da literatura tradicional. As personagens desta narrativa são um rapaz muito pequenino e um gigante, caracterizado como sendo resmungão, mas grato à borboleta e ao pirilampo, caracterizados como protectores, já que velam pelo sono quer do rapaz muito pequenino quer do gigante.

De facto, nas narrativas de Menéres (1985b,1989), «Conta o dedo maior, pai-de-todos, da mão esquerda» e «Que bom!», assistimos a uma desmistificação de personagens oriundas da literatura tradicional, quer de personagens gigantes quer de personagens humanas minúsculas, como o rapaz muito pequenino. Para a criança, segundo Held (1987), estas personagens minúsculas são muito importantes, porque se encontram ligadas à questão da estatura e do tamanho da criança em relação ao adulto, sendo esta correspondência pequeno / criança – grande / adulto, sinónimo de debilidade e de dependência da criança em relação ao adulto.

No entanto, contos tradicionais como *O Polegarzinho* eram compensadores para a criança, na medida em que simbolizavam que a inteligência e a astúcia triunfavam sobre a potência física, mesmo a de um gigante. Ora as narrativas de Menéres, mencionadas anteriormente, na medida em que colocam em cena personagens como rapazes minúsculos assustadiços e medrosos, que fogem em vez de enfrentar o que temem, e gigantes igualmente temerosos, resmungões e que gostam de ser protegidos, desmistificam e subvertem, de algum modo, estas personagens bem como a sua função libertadora para as crianças.

Tal não acontece na narrativa de Bessa-Luís (1987a), «O menino grão-de-milho», uma vez que a personagem, um rapaz minúsculo, se impõe no mundo, através da sua inteligência e sabedoria, independentemente do seu tamanho.

As narrativas, que apresentam um cruzamento entre personagens fantásticas, como protagonistas, e personagens abrangidas pelo conjunto excepções, como personagens secundárias, são um pouco mais numerosas. Assim, nas narrativas de Letria (1988), «O pobre diabo» e «Fada negra, fada branca» encontramos como protagonistas um diabo e uma fada e como personagem secundária uma personagem colectiva, em ambos os casos um grupo de fadas. Os dois protagonistas são caracterizados fisicamente de modo directo. No caso do diabo surge-nos na narrativa uma brevíssima descrição do seu vestuário; no caso da fada, na narrativa revela-se que ela é “Negra e bela como a mais bela das fadas.”, com o olhar brilhante e vivo. Do mesmo modo, estes dois protagonistas são caracterizados psicologicamente de modo directo. O diabo é caracterizado como pobre, tímido e triste; a fada como sábia, esperta, diferente e corajosa. Os dois protagonistas são caracterizados psicologicamente de modo indirecto como sendo generosos e amigos.

As fadas, na primeira narrativa referida, são caracterizadas como medrosas; na segunda narrativa apontada, onde aliás há o cuidado de apresentar as fadas como sendo brancas, elas são caracterizadas como sendo mesquinhas e racistas. Porém, em ambas as narrativas, talvez possamos considerar que as fadas fazem um percurso evolutivo no sentido positivo, uma vez que, no final da primeira narrativa referida, elas são caracterizadas como generosas, cuidando do diabo ferido (embora não soubessem que ele era um diabo); já no final da segunda narrativa apontada, as fadas são caracterizadas como reflexivas e arrependidas, uma vez que reconheceram os seus erros e aceitaram a fada negra.

Porventura, podemos considerar esta personagem colectiva como representante de alguns grupos da sociedade actual, que têm dificuldade em aceitar e em conviver com

indivíduos ou grupos diferentes, seja que tipo de diferença for. Porém, nestas narrativas, a função formativa encerra também uma mensagem de esperança, uma vez que apresentam, pelo menos, uma tentativa de não discriminação e de integração do indivíduo diferente.

Noutra narrativa de Letria (1988), «Ocarina e as cores», o protagonista é uma fada e a personagem secundária é a cor azul. Ambas as personagens são caracterizadas, sendo a fada inventiva e feliz e a cor azul amiga e solidária, uma vez que auxilia a fada, quando esta sofre um revés na vida,

«A Fada Ocarina, para além de gostar de música, era inventora de cores. (...) O Azul, que era a mais amiga de todas as cores com quem trabalhava, foi um dia visitá-la para saber como estava e o que havia de fazer para a ver mais alegre e bem disposta. Ocarina respondeu-lhe com um silêncio pesado e com uma lágrima sem cor. O Azul, inquieto, tentou então consolá-la. (...) Percebendo que pouco podia fazer para consolar a sua amiga Ocarina, o Azul fez uma reunião com o Arco-Iris e juntos chegaram a uma conclusão.

“Vamos pintar os olhos de Ocarina, enquanto ela estiver a dormir com todas as cores de que nos lembramos.” Assim fizeram. (...) Não tardou a ter de voltar a alegria de viver e com ela o desejo de pintar.»

Na narrativa de Dacosta (1974), o protagonista é um elefante cor de rosa, que é caracterizado como sendo alegre. Perante novos problemas, o protagonista revela-se determinado, optimista e capaz de resolver esses mesmos problemas. Como personagem secundária, surge nesta narrativa um cometa, que é caracterizado como sendo desembaraçado e amigo, auxiliando o elefante na resolução do problema, que este enfrentava.

Na narrativa de Menéres (1985b), «Conta o dedo mindinho da mão esquerda», a protagonista é uma princesa<sup>147</sup> calva, que é caracterizada física e psicologicamente de modo directo como sendo pequenina, linda, mas careca, alegre, brincalhona e preguiçosa. A personagem secundária nesta narrativa é o sol, que é igualmente caracterizado como alegre e brincalhão.

---

<sup>147</sup> Em relação às personagens princesas, notamos que elas são raras nas narrativas do corpus. Porém, Perera Santana (2001) dá-nos conta do vigor desta personagem, que se manteria como protagonista de muitos contos contemporâneos.

Nesta narrativa, parece-nos, assistimos à desmistificação de personagens oriundas da literatura tradicional, neste caso a personagem princesa. Assim, se tivermos em conta o esboço da caracterização física, notamos que a princesa é linda, mas careca, o que, na verdade, não é muito comum nos contos tradicionais, onde por vezes até se refere a beleza e as características dos cabelos da princesa, como por exemplo em *Branca de Neve*, cujo cabelo da princesa era negro como o ébano.

Por outro lado, podemos inserir esta narrativa, parece-nos, no grupo de narrativas das princesas-crianças (Perera Santana, 2001). Nestas narrativas, vão-se buscar as personagens aos contos de fadas e utilizam-se as mesmas, para as colocar e para apresentar situações diferentes, em consonância com as que vivem as crianças leitoras, a que se dirigem estas narrativas<sup>148</sup>. Estas personagens princesas-crianças são personagens infantis (a princesa desta narrativa tem 7 anos), com preocupações e comportamentos semelhantes às crianças da sua idade (como as crianças, esta princesa é alegre, brincalhona e preguiçosa), convertendo-se a narrativa numa metáfora, que auxilia a criança a superar os temores e a empreender as descobertas comuns às crianças da sua idade (neste caso, esta princesa assiste, pela primeira vez, ao romper do sol, nascendo-lhe, por fim, o cabelo, o que pode simbolizar o enfrentar de certos receios e a entrada numa outra etapa da vida)<sup>149</sup>, (Perera Santana, 2001).

De novo, apesar de estarmos perante personagens fantásticas e personagens abrangidas pelo conjunto exceções, surgem-nos heróis, nestas narrativas, com comportamentos positivos, por vezes próprios das crianças, o que permite uma identificação mais fácil entre a criança e o herói da narrativa. Por outro lado, estas narrativas apresentam uma função formativa, uma vez que evidenciam valores importantes para o ser humano, inserido na sociedade actual, como sejam a amizade e a solidariedade e surgem-nos, ainda, como

---

<sup>148</sup> Sobre os diversos tipos de manipulação e de recriação, que tem sido objecto a literatura tradicional, por parte dos autores que escrevem para crianças, cf. Gomes (2001) ou Pires (2002).

<sup>149</sup> Cf. Temas - Viagem

metáforas que auxiliam a criança a enfrentar medos e novas descobertas, próprias do processo de crescimento.

Para a faixa etária dos 7 anos, as narrativas, que apresentam, na subcategoria tipo de personagens, como protagonistas ou como personagens secundárias, personagens abrangidas pelo conjunto exceções, têm ainda algum significado. Na verdade, encontramos nestas narrativas personagens de todos os géneros em interacção umas com as outras.

Deste modo, na narrativa de Menéres (1985b), «Conta o polegar da mão direita», o protagonista é o dedo polegar, que faz a sua autocaracterização, afirmando que é vaidoso, valente e divertido, ou seja, exibicionista, poderá concluir a criança leitora.

Na narrativa de Correia (1974), «A rosa e o menino», a protagonista, uma rosa, é caracterizada como sendo amiga, solidária e generosa, uma vez que o seu amor consegue salvar um bebé das forças do mal. Esta narrativa apresenta como personagem secundária adjuvante o Vento, que é caracterizado como sábio e amigo. As personagens secundárias oponentes são a Inveja e o Dinheiro, caracterizadas como sendo más, desalmadas e perversas. Estas personagens secundárias oponentes são ainda objecto de uma caracterização física, feita de modo directo, sendo a Inveja “magra e seca, de cabelos apertados e olhos a luzirem muito” e o Dinheiro “forte, gordo, com muitos anéis nos dedos”.

Noutra narrativa de Menéres (1989), «Uma história só», a protagonista é uma história, caracterizada psicologicamente de modo directo como sendo simpática, sozinha e triste. Porém, esta história acaba por salvar uma gota de água aflita, sendo então caracterizada como companheira e solidária. Estas últimas qualidades são também partilhadas pela personagem vento da narrativa de Rocha (1987), «A montanha e o vento», que auxilia uma montanha, caracterizada de modo directo como sendo muito alta, seca, triste e só.

Na narrativa de Soares (1989), «O sol e o avião passarinho», as personagens, o sol e um avião, são caracterizadas psicologicamente de modo directo. Assim, o sol é caracterizado



como sendo solitário, não perdendo a oportunidade de ser solidário para com um avião, caracterizado como sendo infeliz.

Neste conjunto de narrativas gostaríamos de evidenciar não tanto os comportamentos psicológicos elevados dos protagonistas, que se mostram companheiros e dedicados para com o outro, mas sim o facto de serem caracterizados como sendo sozinhos, tristes e infelizes. Se para as personagens humanas nos surgem heróis solitários, mas que não são caracterizados de modo directo como tal, no caso deste tipo de personagens, elas são mesmo caracterizadas de modo directo como sendo sozinhas, até aparecer uma personagem que as auxilia a ultrapassar a sua solidão e a encontrar o caminho para a felicidade. Embora nos pareça que esta é uma situação vivida por inúmeras crianças leitoras, talvez possamos afirmar que a identificação e o reconhecimento do herói da narrativa e da situação vivida por ele, pode ser mais fácil de enfrentar pelas crianças leitoras, se as personagens não forem humanas, mas sim fantásticas ou abrangidas pelo conjunto excepções.

A narrativa de Gomes (1983b) tem como personagens uma nuvem e um vento. Assim, enquanto o vento é caracterizado como simpático e responsável, pelo contrário a nuvem é caracterizada como brincalhona, despreocupada e leviana. Nesta narrativa, as personagens secundárias oponentes são os ventos, que fazem parte do conselho dos ventos, e que se opõem à alegria e à felicidade dos heróis.

Porém, a função pedagógica e formativa desta narrativa é transmitida, curiosamente, pelas personagens secundárias oponentes. Assim, os heróis apresentam um percurso evolutivo no sentido negativo. A nuvem acaba por envolver o vento, fazendo com que ele se esqueça das suas tarefas e responsabilidades. Perante a falha dos heróis, ambos são castigados, tal como sucede nos contos de fadas, não se deixando, na narrativa, a possibilidade de a nuvem se arrepender, talvez por ela ter sido de algum modo a culpada pelos erros cometidos pelo vento. Este acaba por reparar as suas falhas, sentindo que os desvios e as faltas cometidas

trazem sempre corolários desastrosos. De facto, são as personagens secundárias oponentes que, neste caso, apontam o percurso que deve ser seguido, castigando duramente o excesso, a irresponsabilidade e a leviandade dos heróis.

Igualmente nestas narrativas encontramos um cruzamento, na subcategoria tipo de personagens, entre personagens abarcadas pelo conjunto excepções, como protagonistas, e personagens humanas, como personagens secundárias, embora o seu número não tenha grande significado. Assim, na narrativa de Montarroyos (1977), «História de um raio de sol», a personagem raio de sol é caracterizada como sendo generosa e solidária, uma vez que auxilia uma criança e a sua mãe a sobreviverem.

Outro cruzamento que encontramos nestas narrativas é entre personagens abrangidas pelo conjunto excepções, como protagonistas e personagens animais, como personagens secundárias, embora também o seu número não seja significativo. Deste modo, na narrativa de Montarroyos (1977), «Breve história de uma bola de sabão», a protagonista, uma bola de sabão, é caracterizada como inteligente. Porém, num momento de desespero quer deixar-se morrer, sendo salva por um cavalo-marinho amigo e convincente. Na narrativa de Menéres (1989), «A folha e o pirilampo», as protagonistas, a árvore e uma folha, mãe e filha, são caracterizadas como sendo a árvore firme e a folha medrosa. Porém, a folha, que tem medo a abandonar a árvore, é ajudada por um pirilampo, caracterizado como amigo e dedicado.

Praticamente inexistente nas narrativas do corpus é o cruzamento entre personagens abarcadas pelo conjunto excepções, como protagonistas, e personagens fantásticas, como personagens secundárias.

Na verdade, para a faixa etária dos 7 anos notamos a prática inexistência de uma caracterização social das personagens, efectuada de modo directo ou indirecto. Igualmente a caracterização física das personagens, efectuada de modo directo ou indirecto, é também muito reduzida e com pouco significado, na medida em que, na maior parte dos casos,

assistimos não a uma caracterização física das personagens propriamente dita, mas sim ao esboçar de alguns traços, que permitem visualizar melhor as personagens. Nestas narrativas prevalece assim a caracterização psicológica das personagens, efectuada de modo indirecto, uma vez que a caracterização psicológica das personagens, feita de modo directo, é também muito diminuta e os traços esboçados são muito poucos.

Creemos que esta caracterização tão reduzida das personagens deve-se a várias razões. Para Bettelheim (1987), as personagens dos contos de fadas são definidas com clareza e os detalhes, só não são excluídos da narrativa, se forem muito importantes.

Albuquerque (2000a) assinala que os educadores de infância e os professores do primeiro ciclo do ensino básico, quando narram histórias às crianças, não dão importância demasiada às características físicas do herói, permanecendo este incógnito. O detalhe físico só é realçado, quando este é importante para o desenvolvimento da narração ou da narrativa, diríamos nós, como sucede por exemplo na narrativa de Letria (1988), «Fada negra, fada branca», onde se evidencia que existe uma fada negra no meio das fadas brancas.

Da mesma forma, Albuquerque (2000a) assinala que estes docentes não dão importância igualmente às características sociais irrelevantes e à situação social do herói. Este descurar destas características físicas e sociais do herói teria como objectivo não desviar a criança do âmago da narrativa. Assim, estes docentes centram-se nos comportamentos psicológicos de carácter positivo do herói.

Parece-nos também que a atribuição de muitas características ao herói da narrativa, nomeadamente de modo directo, através de momentos estáticos na mesma, poderia dificultar a leitura da narrativa por parte das crianças bem como complicar a identificação e o reconhecimento das características verdadeiramente importantes do herói, para o desenvolvimento da narrativa.

Por outro lado, nesta faixa etária, notamos também, tal como Colomer (1998) já havia assinalado, uma limitação do contexto de relações entre as personagens. Assim, normalmente não existem, nestas narrativas, mais do que uma ou duas personagens secundárias, que estabelecem, de um modo geral, uma relação ou estão em interacção com o protagonista.

Uma outra situação, que notamos por exemplo na narrativa de Torrado (1979), é a das narrativas onde vão aparecendo sucessivamente várias personagens secundárias, que interagem com o protagonista. Deste modo, segundo Colomer (1998), esta estratégia encerra recursos narrativos de repetição e de gradação, que permitem à criança leitora reconhecer e governar alguma informação da narrativa, uma vez que a capacidade dos leitores infantis relacionarem muitos dados informativos é de algum modo ainda escassa.

#### **4.4.2 - 10 ANOS - Personagens**

Para a faixa etária dos 10 anos, encontramos no corpus um conjunto de narrativas que apresentam, na subcategoria tipo de personagens, como protagonistas e como personagens secundárias, personagens humanas. Na subcategoria idade das personagens, os protagonistas e as personagens secundárias podem ser infantis, adolescentes ou adultas.

Ao analisarmos este primeiro conjunto de narrativas, percebemos que o protagonista infantil ou adolescente raramente surge sozinho na narrativa, sendo acompanhado, de um modo geral, por membros da família, pelo núcleo familiar ou por amigos, quer da sua idade quer adultos.

Raras são as narrativas, cujo protagonista e cuja personagem secundária são infantis. Podemos, contudo, assinalar uma narrativa de Pereira (1993), «Davidim, ladrão de rosas», onde o protagonista e a personagem secundária são duas crianças. A caracterização psicológica do protagonista é efectuada de modo directo, pelo narrador, e também de modo

indirecto. Assim, logo na abertura da narrativa<sup>150</sup>, o narrador tece algumas considerações, que caracterizam o carácter do protagonista,

«Eu nem sei se devia contar esta história que é tão verdadeira como as outras. Ocorreu-me que podem pensar de Davidim aquilo que ele não é, um grande maroto que anda por aí roubando coisas, fazendo tropelias, sei lá... A história, porém, é tão bonita que vou mesmo correr o risco. Mas fiquem já sabendo: Davidim não tira nada a ninguém. A única coisa que ele tira é a tristeza que, às vezes, as pessoas trazem pegada ao rosto. Essa, sim, ele tira mesmo. Estar com ele é estar ao pé da alegria. Aparece e logo a felicidade sobrevém.»<sup>101</sup>

Ao longo da narrativa, observamos que o protagonista apresenta comportamentos psicológicos positivos, mostrando-se verdadeiramente amigo da sua colega, o que desculpa, na verdade, uma acção que pode ser considerada menos correcta, como a de colher uma flor num jardim público, para a oferecer à menina, que estava muito triste e desconsolada.

Noutras narrativas, surgem-nos protagonistas infantis e personagens secundárias adultas. De um modo geral, temos nestas narrativas o par filho / mãe ou pai. Assim, de uma maneira geral, estes protagonistas são caracterizados como alegres e curiosos em relação ao mundo que os rodeia (Pereira, 1993, «Davidim vai à pesca», «Davidim e os caracóis»). Porém, para além destas características, estas personagens principais são também inconformadas, em relação aos seus problemas e aos seus medos, mostrando-se corajosas e determinadas na sua resolução (Losa, 1981; Pereira, 1993, «Davidim, aquele Natal», «Davidim e o extraterrestre»). O papel de personagem secundária é reservado ao pai ou à mãe, que são caracterizados como sendo atentos aos filhos, tentando auxiliá-los, quer na descoberta do mundo quer na resolução dos seus problemas e conflitos interiores.

Outras narrativas apresentam protagonistas infantis e personagens secundárias infantis e adultas. Estas personagens secundárias adultas podem ser membros da família dos protagonistas, geralmente o pai ou a mãe ou mesmo desconhecidos, que em determinado momento auxiliaram as crianças. Assim, quer na narrativa de Rocha (1991) quer na de

<sup>150</sup> Cf. Abertura

Monteiro (1991), os protagonistas infantis são curiosos em relação ao mundo que os rodeia. Porém, na narrativa de Rocha (1991), o protagonista é igualmente, no início, um rapaz solitário e desconfiado, perante um novo ambiente, ultrapassando estes sentimentos com o auxílio da personagem secundária infantil, o seu primo, que se mostra amigo e companheiro. Nesta narrativa, o pai do protagonista assume um papel preponderante, uma vez que, mesmo à distância, ele consegue auxiliar o filho a crescer, sendo caracterizado como um pai atento e preocupado com o filho,

«Pedro, fiz como tu me ensinaste, defendi o meu filho, ajudei-o a voar, ajudei-o a ter novos horizontes, a viajar como tu por terras diferentes. (...) Na tranquilidade da sala vazia, Fernando esperava...Sorria. Tudo corria bem. Carlos tinha descoberto uma nova forma de olhar o mundo. Tinha encontrado outras pontas dos fios que ligam os seres uns aos outros, fios que tecem o mundo onde vivemos. Fernando sorria...Carlos estava agora mais perto dele, mais perto de tudo, mais compreensivo...mais compreensível...»34-38

A protagonista e as personagens secundárias infantis da narrativa de Monteiro (1991) aliam a curiosidade ao arrojo, na descoberta de novos mundos. As personagens secundárias desta narrativa são personagens adjuvantes. Assim, os vizinhos da protagonista auxiliam-na bem como a mãe, que, parece-nos, tem um papel decisivo, no processo de crescimento da filha e na sua compreensão do mundo, sendo a mãe caracterizada como uma mãe presente, quando a filha dela necessita.

Parece-nos, assim, que os protagonistas destas narrativas são heróis positivos, que fazem um percurso evolutivo no sentido de crescer e de se tornarem pessoas, que entendem melhor o mundo que as rodeia.

Noutras narrativas surgem-nos protagonistas infantis ou adolescentes e personagens secundárias infantis, adolescentes ou adultas, sendo estes adultos o núcleo familiar dos protagonistas. Assim, este núcleo familiar pode apresentar diferentes níveis de intervenção na narrativa, mas na generalidade surgem com a função de enquadrar o quotidiano dos protagonistas.

Na narrativa de Pereira (1993), «Davidim vindimador», o protagonista infantil é caracterizado como sendo alegre e curioso, em relação ao mundo que o rodeia, estando sempre pronto a viver novas experiências. Os protagonistas das narrativas de Alves (1989) bem como das narrativas de Vieira (1979, 1980) são caracterizados como sendo atentos à realidade da vida e determinados, resolvendo os problemas e os conflitos interiores que se lhes colocam,

«Olho para estes cadernos novos e dá-me logo vontade de pegar numa esferográfica e escrever, escrever, nem eu sei o quê. Escrever que cresci, por exemplo. E não é só nas bainhas das saias e das calças que eu vejo que cresci. É outra coisa. É um crescer cá por dentro, que nem sei que nome tem. (...) Acho que é pensar um bocado mais nas coisas e nas pessoas e no que acontece. Quero saber mais respostas. Talvez respostas demais.»Vieira, 1980: 26-27

Na narrativa de Figueiredo (1990), a protagonista e as personagens secundárias adolescentes são caracterizadas com comportamentos diversos, que no entanto, porventura, se complementam. Assim, a protagonista Cecília é caracterizada como alegre e destemida, sempre pronta para novos desafios, enquanto que as personagens secundárias Ana e Manuel, são caracterizados, respectivamente, como prudente e como bronco, mas amigo.

Nas narrativas de Vieira (1982) e de Mota (1988), os protagonistas e as personagens secundárias adolescentes são caracterizadas como amigas, atentas à realidade, fortes e solidárias, firmes na resolução dos seus próprios problemas.

Nestas narrativas, mencionadas anteriormente, o núcleo familiar dos protagonistas ou das personagens secundárias funciona como pano de fundo da narrativa, enquadrando a personagem principal no dia à dia. Porém, este núcleo familiar pode de algum modo ser caracterizado como sendo atento e preocupado com os filhos,

«-Mariana...

- Que é?

- Nós temos andado muito preocupados e cansados e por isso não te temos dado muita atenção, não é? Eu sei que tu dantes conversavas muito comigo e com a mãe, que passeávamos aos domingos e que havia sempre tempo para estarmos ao pé de ti. Não te tenho dito nada, mas também noto que tu andas aborrecida. E a mãe também sabe. Ainda há bocado, lá no hospital,

falámos nisso. Mas agora que a Rosa vai ficar boa e vai voltar para casa, prometo que as coisas vão ser diferentes.» Vieira, 1979:114

Parece-nos que a excepção a este comportamento do núcleo familiar se encontra na narrativa de Alves (1989). Nesta narrativa surge-nos um núcleo familiar (constituído pelos pais e por dois filhos mais velhos), que é caracterizado como sendo individualista, desinteressado e desatento em relação ao filho / irmão mais novo. Este, num primeiro momento, sente-se vítima de um grande abandono afectivo, conseguindo, no entanto, no final da narrativa, fazer-se notado e impor a sua presença no seio do núcleo familiar. De qualquer modo, parece-nos que esta narrativa apresenta também uma função formativa, uma vez que de alguma forma representa o quadro familiar de muitas famílias, de muitas crianças actuais. Através desta narrativa, a criança leitora pode visualizar e identificar com facilidade este núcleo familiar, que afinal é comum na sociedade contemporânea<sup>151</sup>.

Neste conjunto de narrativas notamos, tal como já tínhamos apontado para a faixa etária dos 7 anos, que as personagens infantis e adolescentes apresentam comportamentos psicológicos elevados e próprios da sua faixa etária e da dos jovens leitores. Estes heróis fazem agora um percurso evolutivo, sobretudo no sentido de se descobrirem a si próprios e o mundo que os rodeia. Esta imagem dos heróis protagonistas é, por isso, uma imagem que facilita a identificação e o reconhecimento do herói da narrativa, por parte dos jovens leitores. A imagem da família é semelhante à que já tínhamos assinalado para a faixa etária dos 7 anos, surgindo-nos uma família atenta, preocupada, que acompanha a criança ou o adolescente, de alguma forma uma família modelo actual.

---

<sup>151</sup> Noutras narrativas do corpus, como em Vieira (1982), em Mota (1988) ou em Gonzalez e Pedreira (1989), os pais de algumas personagens encontram-se ou em processo de divórcio ou já divorciados, havendo uma alteração no núcleo familiar das personagens. De um modo geral, este facto não significa que os diversos membros do núcleo familiar das personagens não sejam caracterizados, nas narrativas, como sendo atentos e preocupados com os filhos. Cf. Temas – Novos problemas sociais.



Neste primeiro conjunto de narrativas do corpus, para esta faixa etária, surge-nos ainda um outro tipo de personagem, como protagonista, que é a denominada personagem-grupo. Este outro tipo de personagem é muito comum nas narrativas que integram as designadas séries<sup>152</sup>. Segundo Bastos (2000), no panorâma português, nas séries opta-se pela personagem-grupo, que actua de um modo geral em conjunto e cuja idade das personagens do grupo é muito próxima da dos leitores. Bastos (2000) afirma ainda que, nas colecções assinadas por Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, mas também nas séries de outros autores, a personagem-grupo é constituída por jovens, unidos por laços de parentesco ou de amizade, que apresentam contudo personalidades diversas<sup>153</sup>.

Nestas narrativas, de novo, encontramos apenas uma caracterização psicológica das personagens, efectuada de modo indirecto. Porventura, como estas narrativas fazem parte de séries, poderíamos pensar que uma caracterização física, psicológica ou social das personagens seria efectuada só no primeiro número da série e dispensada nos números seguintes, tal como afirma Decréau (1994), referindo-se a uma determinada série em concreto. Todavia, parece-nos que isso nem sempre acontece, uma vez que a narrativa de Gonzalez e Pedreira (1989) é justamente a primeira da sua série, não encontrando nós, ao longo da mesma, nenhum esboço de caracterização das personagens, feita de modo directo.

---

<sup>152</sup> No nosso corpus, as narrativas que integram as denominadas séries são a narrativa de Gonzalez e Pedreira (1989), que integra a série “O Clube das Chaves”; a narrativa de Magalhães (1991), que integra a série “Triângulo Jota” e, por fim, a narrativa de Magalhães e Alçada (1992), que integra a série “Viagens no Tempo”.

<sup>153</sup> Mañà Terre (1995) aponta algumas características, partilhadas pelas personagens das narrativas, que integram as colecções destinadas aos jovens e que, parece-nos, são também comuns aos elementos desta personagem-grupo. Para além de referir que a idade das personagens é muito próxima da idade dos potenciais leitores, esta autora assinala ainda que estas personagens são estudantes e vivem geralmente no meio urbano, tal como os elementos da personagem-grupo. Na verdade, parece-nos natural que assim seja, uma vez que estas características permitem um reconhecimento e uma identificação mais fácil entre a personagem e o leitor, seja ela uma personagem isolada seja integrada numa personagem-grupo.

Aliás, esta magra caracterização das personagens é um dos traços específicos das séries. Para Bastos (2000:145), nas séries verifica-se que as personagens são caracterizadas segundo um esquema de alguma forma tipificado, sendo pouco desenvolvidas, o que leva esta autora a falar em “caracteres em acção”, ou seja as personagens estão em permanente actuação.

Decréau (1994), referindo-se a uma série em particular, afirma que, logo nas páginas iniciais do primeiro capítulo da narrativa, as personagens são apresentadas em breves palavras, sabendo porém o leitor muito pouco acerca delas. Estas características essenciais, mas parcas, podem ser fornecidas pela descrição física ou pela acção, conhecendo o leitor as personagens apenas pelo que elas lhe dão a ver, depois de agirem.

Apesar de a caracterização das personagens, nas séries, ser muito reduzida, Leclaire-Halté (1985), referindo-se a uma série em concreto, afirma que o nome das personagens, que constituem a personagem-grupo, não são morfemas vazios, e, desde o início da narrativa, desde a primeira página, estão já investidos com as informações, que os leitores obtiveram com a leitura doutras narrativas da série, talvez por esta caracterização das personagens ser tipificada. Portanto, quer a leitura quer o reconhecimento dos heróis são facilitados ao jovem leitor, uma vez que, sempre que começa a leitura de uma nova narrativa da série, não tem de construir representações sobre novos heróis.

Deste modo, nas narrativas de Gonzalez e Pedreira (1989) e de Magalhães (1991), as personagens são caracterizadas com comportamentos idênticos. Na primeira narrativa, as personagens Pedro, Frederico e Guida são caracterizadas como sendo amigas, curiosas, fortes e aventureiras. A excepção é a personagem Anica, caracterizada como sendo amiga, mas frágil e receosa. Da mesma forma, na segunda narrativa apontada, as personagens Jorge e Joel

são caracterizadas como curiosas, destemidas e aventureiras, sendo a personagem Joana caracterizada como fraca e medrosa<sup>154</sup>.

Já na narrativa de Magalhães e Alçada (1992), o grupo protagonista é constituído por dois adolescentes e um adulto, que é de algum modo o líder do grupo. Assim, as personagens adolescentes, João e Ana, são caracterizadas como amigas, solidárias, inteligentes e determinadas, características partilhadas por Orlando, que, no entanto, é apresentado também como sensato e responsável. Referindo-se concretamente à personagem Orlando, Bastos (2000) afirma que este adulto, que integra a personagem-grupo, partilha com os mais jovens o mesmo desejo da aventura, sendo uma personagem de algum modo esquisita e marginal em relação ao mundo dos adultos, embora quanto a nós não totalmente, já que, pelo menos nesta narrativa do corpus, Orlando se apresenta como sendo de alguma forma a voz da razão,

«No meio da alegria geral, só Orlando se mostrava cabisbaixo.

- Tenho a impressão que a nossa vinda à fazenda foi uma perda de tempo.

Escusado será dizer que os dois irmãos protestaram:

- Oh, Orlando!

- Como é que pode pensar uma coisa dessas? Tem sido divertidíssimo.

-Pois é. Mas vocês esquecem-se de que não viemos para aqui para nos divertirmos. Andamos à procura de uma pista. Vocês falaram na hipótese de encontrarmos um tal Custódio e até agora...

A verdade é que nenhum deles pensara mais no assunto mas não se atreveram a confessar.»129-130

Embora a narrativa de Vieira (1983) não esteja integrada numa série, parece-nos que podemos afirmar que o grupo de adolescentes, protagonista desta narrativa, apresenta as características, apontadas anteriormente para a personagem-grupo. Nesta narrativa, o grupo de adolescentes está unido por laços de parentesco, visto que é constituído por três irmãos, e é acompanhado por um adulto, neste caso uma prima mais idosa, mas cheia de manias e de alguma forma excêntrica.

<sup>154</sup> Cf. Temas – Novas preocupações sociais

Assim, os três irmãos, embora com pequenos traços distintivos (por exemplo, Fernando gosta de coleccionar objectos diversos e Vasco é muito comilão), são caracterizados como sendo curiosos e aventureiros, actuando em unísono. Já a prima Leocádia, embora seja caracterizada como despistada, é também determinada e decidida, sendo mais uma vez o adulto a voz da razão.

Parece-nos que este tipo de personagem, presente nesta narrativa, poderá prender-se com dois factores. Assim, embora esta narrativa não faça parte de nenhuma série, as suas personagens principais (à excepção da prima Leocádia) já tinham sido protagonistas de uma outra narrativa, pertencente ao mesmo modelo e à mesma categoria literária<sup>155</sup>, o que pode de algum modo explicar a presença de uma personagem-grupo.

Por outro lado, a utilização deste tipo de personagem, com uma parca caracterização, actuando em unísono como uma personagem-grupo pode estar relacionada com o facto de estarmos perante uma narrativa histórica. Como já tínhamos observado anteriormente, neste estudo<sup>156</sup>, Cervera Borrás (1997) assinalava que um dos vários tipos de novela histórica era justamente aquele em que se pretendia iluminar um determinado período histórico, humanizando-se por isso mesmo a narração, o que daria origem na narrativa a uma mescla entre personagens e ambientes simultaneamente reais e fictícios.

Deste modo, a função formativa destas narrativas residia no facto de se pretender dar a conhecer aos leitores um determinado período histórico, cujos valores fossem idênticos aos da sociedade actual, sendo por isso mesmo as personagens destas narrativas meros guias do evoluir dos acontecimentos, uma vez que estas estão centradas nos acontecimentos históricos que se querem ensinar.

---

<sup>155</sup> A outra narrativa é *A Espada do Rei Afonso*, cuja primeira edição é de 1981.

<sup>156</sup> Cf. Modelos Literários

Nesta faixa etária dos 10 anos, notamos, em relação à faixa etária dos 7 anos, o aparecimento de algumas novidades nas narrativas, como o surgimento de um novo tipo de personagem, a personagem-grupo. As narrativas que apresentam este tipo de personagem-grupo (e que estão integradas ou não nas denominadas séries) promovem com facilidade a identificação entre o jovem leitor e os heróis da narrativa.

O facto dos jovens da personagem-grupo terem praticamente a mesma idade que a dos leitores permite, segundo Bastos (2000), uma situação de identificação mais imediata com a narrativa e com as aventuras narradas, por parte dos leitores. Igualmente Rocha (2001) assinala que a identificação entre a criança leitora e os heróis da série é facilitada, uma vez que estas têm sempre as mesmas personagens, o que confere aos leitores a sensação de se encontrarem em planos já conhecidos.

Da mesma forma, Decréau (1994), referindo-se aos heróis das narrativas integradas nas séries, afirma que, quer estejamos perante um herói único ou perante um “grupo-herói”, o leitor é convidado a partilhar das impressões do herói. Assim, desde o início da narrativa, o leitor habita a alma do herói e abraça os seus interesses, as suas raivas e as suas esperanças, identificando-se com ele.

Por outro lado, notamos ainda, nesta faixa etária dos 10 anos, em relação à dos 7 anos, o desaparecimento de narrativas, cujas personagens formavam o par aluno / professor. O desaparecimento das narrativas com estas personagens pode estar relacionado com alguns factores. Em primeiro lugar, talvez a mudança, a partir dos 10 anos (justamente a faixa etária a que se destinam estas narrativas), do sistema de um professor único para o sistema de múltiplos professores, na escola, possa ter influência na ausência destas narrativas do corpus, uma vez que de algum modo desaparece a estreita relação aluno / professor, que tínhamos notado nas narrativas para os 7 anos.

O desaparecimento destas narrativas do corpus, para esta faixa etária, não significa a ausência nas mesmas da instituição escolar. Porventura, poderá é significar que, nas narrativas para os 10 anos, existe um outro olhar e uma outra abordagem sobre a escola, talvez num contexto mais alargado da sociedade em geral e não num contexto tão particularizado como é o da relação aluno / professor, pelo que este par de personagens não assume papel de relevo, uma vez que a criança / jovem pode ser aluno, mas não é nesta condição que surge nas narrativas<sup>157</sup>.

Um segundo conjunto de narrativas apresenta na subcategoria tipo de personagens, como protagonistas e como personagens secundárias, personagens humanas, e na subcategoria idade das personagens, personagens adultas.

Gostaríamos, no entanto, de assinalar uma excepção, constituída pela narrativa de Andresen (1985), «O espelho ou o retrato vivo», uma vez que aqui o protagonista é adulto mas as personagens secundárias são adolescentes e adultas. Assim, nesta narrativa, a protagonista é a mãe e as personagens secundárias são então a filha e o pai. Nesta narrativa assistimos a uma caracterização física, efectuada de modo directo, da mãe e da filha, que se materializa na descrição do rosto das mesmas.

A caracterização psicológica das personagens é, contudo, efectuada de modo indirecto. Assim, a protagonista é caracterizada como sendo amantíssima e atenta ao marido e à filha, comedida e virtuosa. A filha é caracterizada como sendo obediente e o pai como sendo dedicado. Nesta narrativa, é o comportamento da protagonista que permite, não só que ela, mas também a sua filha, se transformem em heroínas evolutivas. Notamos, então, neste conto uma clara função formativa, na medida em que, para os leitores, através do percurso das personagens femininas, é transmitida a mensagem de que a modéstia, a virtude e a obediência tornam as pessoas melhores, mais felizes e mais atentas aos seus semelhantes.

---

<sup>157</sup> Cf. Temas – Novas preocupações sociais

Um outro género de excepção seria constituída pela narrativa de Baptista (1984), onde o protagonista é a mesma e única pessoa, só que em diferentes fases da sua vida. Assim, inicialmente surge-nos o Dr. Luís (adulto), depois o Luisinho (criança) e, no final da narrativa, de novo, o Dr. Luís (adulto). Ao longo da narrativa é-nos dado o percurso comportamental da personagem, que apesar das diferentes evoluções, termina num sentido positivo.

O Dr. Luís, do início da narrativa, é caracterizado como sendo “muito importante”,

«O senhor doutor Luís era uma pessoa muito importante, cheio de rugas e de tosse. As rugas riscavam-lhe a cara porque tinha que estar sempre sério e isso é uma das coisas que faz pior à pele: (...) A tosse era por causa do tabaco – o médico dizia que ele tinha “bronquite tabágica” – e o senhor doutor Luís até a dizer o nome da doença ficava importante: - “Estou com uma bronquite tabágica” – e acendia um cigarro.»

O Luisinho é caracterizado como um menino brincalhão, alegre, sonhador e aventureiro. O Dr. Luís, do final da narrativa, é caracterizado como sendo permeável à mudança, idealista e ousado. Deste modo, esta personagem é um herói com um percurso evolutivo no sentido positivo, uma vez que consegue recuperar as qualidades que o caracterizavam em criança, transmitindo aos leitores a mensagem de que podemos ser nós mesmos ao longo da vida, independentemente de idade, cargo, posição social ou riqueza.

Na narrativa de Dacosta (1993), «A felicidade não é o que temos, é o que somos», a protagonista é caracterizada como pobre, prestável, trabalhadora, poupada e daimosa. O percurso desta personagem revela-se de alguma forma interessante, uma vez que, sendo, no início da narrativa, já caracterizada com atributos tão meritórios, consegue mesmo assim ter um percurso evolutivo, num sentido positivo. Deste modo, no início da narrativa, esta personagem, mesmo sendo pobre, conseguia com o pouco que possuía ajudar o próximo. Ao longo da narrativa, a protagonista passa por um período de grandes privações, mas, mesmo assim, continua a pensar e a auxiliar os outros,

«E quando novo inverno chegou, duro e desolado, escasseou o trabalho e o pão. Uma noite a pobre rapariga recolheu sem a manadilha das batatas para o caldo e sem uma côdea. (...) Mas que era aquilo?! Lá dentro havia um cheiro gostoso que apetecia trincar. (...) De joelhos e agradecida, se alimentou e recobrou forças. E logo tornou a partir para a aldeia. Foi direita a casa de um jornaleiro, viúvo, que tinha três filhos pequenos – a repartir a sua fatura. (...) E assim todos os dias daquele longo inverno foi acudindo a uns e a outros.»<sup>9</sup>

Esta narrativa encerra uma função formativa, uma vez que o herói apresenta um percurso evolutivo claramente positivo, no sentido do bem, transmitindo para os jovens leitores a mensagem de que é sempre possível melhorar, progredir, tornar-se num ser humano mais próximo da perfeição.

Na narrativa de Losa (1977), parece-nos que talvez possamos encontrar alguns traços que permitem um esboço de uma possível caracterização social das personagens, feita de modo indirecto, através das profissões das mesmas. Assim, com excepção do protagonista, um pintor com direito a nome próprio, todas as personagens secundárias são nomeadas pela sua profissão ou pela sua condição humana e caracterizadas psicologicamente de modo indirecto de acordo, de certa forma, com as representações que delas tem a sociedade em geral. Deste modo, a personagem lavadeira é desonesta e ignorante; as personagens donas de casa são incultas, insatisfeitas com a vida ou frívolas; a personagem mendigo é miserável; as personagens vendedor e homem de negócios são oportunistas e aldrabonas; a personagem professor primário é culta, mas pobre; a personagem director do museu é competente e intransigente, na defesa do património da instituição.

Nesta faixa etária dos 10 anos, encontramos, de novo, narrativas que na subcategoria tipo de personagens apresentam protagonistas humanos. Na subcategoria idade das personagens, estes protagonistas podem ser infantis, adolescentes ou adultos. Nestas narrativas, as personagens secundárias são animais, surgindo deste modo, nas narrativas, um cruzamento, na subcategoria tipo de personagens, entre personagens humanas e personagens animais.



Igualmente, nesta faixa etária, neste cruzamento entre personagens humanas e personagens animais, podemos encontrar três papéis diferentes, desempenhados pelas personagens animais. Tal como já tínhamos assinalado para a faixa etária dos 7 anos, nalgumas narrativas surgem-nos as personagens animais humanizados, em interacção com as personagens humanas. Noutras narrativas surgem-nos personagens animais, na sua condição animal, sendo neste caso animais de companhia. Finalmente, noutras narrativas deparamo-nos com personagens animais, na sua condição animal, mas integradas no seu habitat natural.

Assim, nalgumas narrativas encontramos protagonistas humanos, infantis e adultos, e como personagens secundárias animais humanizados, em interacção com os protagonistas humanos. Nas narrativas de Menéres (1981), «Primeira espreitadela do ouriço-cacheiro(...)» e «Segunda espreitadela do ouriço-cacheiro(...)» encontramos como protagonistas crianças e como personagem secundária um ouriço-cacheiro. De um modo geral, as personagens são caracterizadas apenas psicologicamente de modo indirecto, embora na primeira narrativa mencionada, a determinada altura, a protagonista se autocaracterize psicologicamente,

«O ouriço nem devia ter forças para me chamar cabeça-de-vento, troca-tintas, fala-barato, vira-casacas, cabeça-no-ar...enfim, essas célebres palavras com tracinho que se costuma chamar às pessoas que hoje dizem uma coisa e amanhã já dizem outra! Ou talvez nem soubesse chamar estes nomes todos e ainda outros sem tracinho, como catavento, volúvel, inconstante...»<sup>22</sup>

Deste modo, na primeira narrativa referida, para além de inconstante, a protagonista é caracterizada como sendo prepotente, curiosa e amiga do ouriço. O ouriço é caracterizado como sendo obediente, calmo e interessado. Na segunda narrativa mencionada, a protagonista é caracterizada como sendo responsável, curiosa e amiga do ouriço, sendo este caracterizado como sendo também amigo da menina.

Nas duas narrativas deparamo-nos com uma heroína com comportamentos próprios da sua faixa etária e que evoluem num sentido positivo. Assim, na primeira narrativa, a menina reconhece que foi prepotente e inconstante em relação ao seu amigo ouriço e volta atrás nas

suas exigências, tornando-se numa pessoa mais tolerante. Esta alteração de comportamento foi possível graças à sua curiosidade, que a levou a conhecer um pouco mais sobre a vida dos ouriços. Já na segunda narrativa, é também o conhecimento sobre a vida dos ouriços que permite à protagonista deixar de sentir que não cumpriu as suas responsabilidades, assumidas perante o seu amigo ouriço, o que deixou a protagonista muito mais aliviada.

Noutras narrativas encontramos protagonistas humanos adultos e como personagens secundárias animais humanizados, em interacção com os protagonistas humanos. Deste modo, na narrativa de Torrado (1983), «A minha prima Elisa», a protagonista é caracterizada como sendo inoportuna, envergonhada, mas amiga dos animais, dando guarida ao gato Teodósio, caracterizado como sendo preguiçoso, mas digno e orgulhoso.

Outras narrativas, cujo número é muito mais significativo, são aquelas que contemplam o cruzamento entre personagens humanas e personagens animais, na sua condição animal, sendo estes animais de companhia. Igualmente aqui, neste conjunto de narrativas, deparamo-nos, na subcategoria idade das personagens, com protagonistas e personagens secundárias infantis, adolescentes e adultos.

Assim, nalgumas narrativas de Pereira (1993), o protagonista é infantil e as personagens secundárias são adultas. Nas narrativas «Davidim toureiro», «Davidim vai à guerra» e «Davidim vai à caça», o protagonista infantil é caracterizado como alegre, brincalhão, curioso e sensível e anda sempre acompanhado pela personagem animal, neste caso o seu cão Jordão. As personagens secundárias são a mãe, caracterizada como bondosa («Davidim toureiro») ou os tios («Davidim vai à guerra» e «Davidim vai à caça»), qualificados como desatentos aos sentimentos da criança.

Particularmente, na narrativa «Davidim vai à caça», o herói apresenta um comportamento que evolui no sentido positivo. Assim, se no início da narrativa Davidim está entusiasmado por acompanhar os tios numa manhã de caça, no final da mesma o herói

mostra-se afectado, não só pelo espectáculo dos animais mortos, como também pela frieza dos sentimentos dos tios,

«Arrancaram, manhã fora, frementes de entusiasmo, esquerda, direita, um, dois, esquerda, direita, um, dois, como um pelotão de soldados a marchar. (...) O espectáculo da morte! Davidim teve pena. (...) Primeiro a perdiz, agora o coelho... Sentiu no coração uma grande nostalgia, como se nele qualquer coisa tivesse morrido para sempre. Embora nada dissesse, estava um tanto ressentido com os tios, que assim matavam, sem dó nem piedade.»66-70

Através da evolução do comportamento de Davidim, esta narrativa apresenta uma função pedagógica e formativa, uma vez que o herói acaba por ficar decepcionado, após a manhã de caça, rejeitando deste modo uma actividade, considerada cruel, por alguns sectores da sociedade actual. Assim, este herói fez uma caminhada no seu comportamento num sentido positivo, tornando-se num herói mais sensível e mais humano.

Noutras narrativas, os protagonistas e as personagens secundárias são personagens humanas adolescentes e, mais uma vez, as personagens animais são animais de companhia. Assim, nas narrativas de Soares (1985), «Uma aventura no tempo» e de Meireles (1991), os protagonistas são curiosos e aventureiros, vivendo as aventuras com os seus cães.

Na narrativa de Letria (1990), «Os gatos da Tecla», os dois irmãos protagonistas são caracterizados como sérios, compreensivos, aceitando as novas realidades, que se lhes deparam. Nesta narrativa deparamo-nos com dois heróis evolutivos, que apresentam um comportamento claramente positivo, ao longo da narrativa. Assim, perante um facto insólito e diferente (a sua cadela pariu gatos e não cães), estes heróis tentam encontrar uma explicação para o sucedido. Como não conseguiram explicar o estranho facto, que presenciaram, compreenderam e aceitaram a nova realidade.

Na narrativa de Sousa (1995), as personagens são constituídas por um grupo de amigos, que têm como animal de companhia um cão. Nesta narrativa, logo no primeiro

capítulo, o narrador / protagonista apresenta-se a si próprio e as outras personagens<sup>158</sup>, esboçando-se alguns elementos, que permitem uma caracterização directa, ainda que parca, quer física quer psicológica das personagens.

Apesar de algumas personagens apresentarem traços de personalidade particulares (Santinhos é o intelectual do grupo), estas, de um modo geral, são caracterizadas como alegres, curiosas, aventureiras, solidárias e com espírito cívico.

Este grupo de amigos, embora apresente comportamentos próprios dos jovens desta faixa etária, apresenta igualmente comportamentos, que evidenciam um grande sentido de responsabilidade e de solidariedade, que se materializam no respeito pela natureza, na protecção dos animais (nomeadamente o cão do grupo), na colaboração com as instituições e com as autoridades da sua terra nas formas mais diversas, no auxílio aos mais desprotegidos. Assim, esta narrativa apresenta uma marcada função pedagógica e formativa, na medida em que as personagens, sem deixarem de ser jovens idênticos a tantos outros, são também um modelo para os jovens leitores, um modelo de solidariedade e de cidadania.

Outra narrativa que também apresenta como personagens um grupo de amigos é a narrativa de Castrim (1992). Assim, nesta narrativa de Castrim (1992), as personagens são um grupo de amigos, ou mais propriamente de conhecidos, do qual fazem parte personagens humanas adolescentes e adultas e uma personagem animal, um cão, sendo esta um animal de companhia.

Estas personagens são na mesma caracterizadas apenas psicologicamente de modo indirecto. De referir, porém, que no capítulo intitulado “Primeiras impressões”, as personagens tecem de alguma forma um monólogo, onde transmitem ao leitor o seu ponto de vista sobre os acontecimentos da narrativa. Porventura, talvez este monólogo possa ser considerado, de algum modo, como uma autocaracterização, que as personagens fazem de si

---

<sup>158</sup> Cf. Abertura

próprias. Por outro lado, neste capítulo, as personagens caracterizam-se umas às outras, através das suas considerações.

Dentre este grupo de conhecidos, parece-nos que duas personagens fazem um percurso evolutivo no seu comportamento, no sentido positivo. Assim, o capitão Florêncio é caracterizado como sendo mal-humorado e intransigente, sobretudo com os mais jovens; já Maria João é caracterizada como sendo alegre, destemida e mal-educada para com os mais velhos, estando ambas as personagens em permanente conflito,

«Mas o pior de tudo são os garotos. (...) E a rapariga? Essa é insuportável. A má-criação em pessoa, não respeita ninguém. “Ó capitão, baixa os corninhos! Ó Esticadinho ainda acabas no circo...” Cheguei eu aos 65 anos para ouvir isto de um fedelho. As crianças de agora metem-me raiva. É a educação moderna. Deixam fazer tudo, deixam dizer tudo...»<sup>45</sup>

No final da narrativa, porém, através de um gesto de Maria João, ela é caracterizada como sendo amiga e atenta ao outro, o que leva o capitão Florêncio a reflectir e a reconsiderar a sua opinião sobre a jovem. Deste modo, ao longo da narrativa, estas personagens efectuaram um percurso positivo no seu comportamento, tornando-se pessoas melhores, mais compreensivas e mais atentas ao outro.

Nesta narrativa, surge-nos ainda uma personagem secundária oponente, que talvez possamos enquadrar nos adversários meramente funcionais, sem conotações morais negativas. A personagem secundária oponente Mãozinhas seria, segundo a classificação de Colomer (1995), um adversário actual, pertencente à sociedade moderna, uma vez que representa a delinquência. Na verdade, Mãozinhas é um ladrão que, se num primeiro momento, coage as outras personagens, não sem lhes causar um sentimento de pena, num segundo momento, auxilia-os a ultrapassar um obstáculo no seu percurso.

Assim, esta personagem secundária oponente não apresenta conotações morais negativas, pelo contrário, ela é caracterizada psicologicamente de modo indirecto como sendo amiga e solidária, pronta a auxiliar o próximo. Por conseguinte, esta personagem é um

adversário meramente funcional, na medida em que não impede a caminhada dos heróis, na verdade até os auxilia, apresentando-se claramente como uma vítima do sistema.

Um pequeno número de narrativas é aquele onde surge o cruzamento entre personagens humanas, infantis ou adolescentes, e personagens animais, inseridas no seu habitat natural. Deste modo, nas narrativas de Pereira (1993), «Davidim e os abelhões» e «Davidim e as andorinhas», a criança protagonista é caracterizada com comportamentos próprios da sua idade, sendo alegre, destemida, desobediente, mas conseguindo resolver os seus próprios problemas e medos. As personagens secundárias animais estão inseridas no seu habitat, apresentando comportamentos característicos da sua espécie.

Do mesmo modo, na narrativa de Gomes (1983a), o protagonista e as personagens secundárias, suas companheiras, são caracterizados como curiosos e destemidos, decididos, trabalhadores e amigos.

O facto de personagens animais estarem integradas no seu habitat natural tem como consequência, por vezes, a desmistificação de algumas destas personagens, provenientes da literatura tradicional. Assim sucede com a personagem animal lobo, que na narrativa de Gomes (1983a) surge integrada no seu habitat natural. Segundo Albuquerque (2000a), a personagem secundária oponente, oriunda do reino animal, mais popular nos contos de fadas, era e continua a ser o lobo mau. Para esta autora, esta personagem, hoje, em termos didácticos, é uma figura catártica, distante e pouco verosímil, cuja presença simbólica serve para concretizar as ameaças que surgem na vida, nomeadamente na vida das crianças.

Nas narrativas do corpus, para a faixa etária dos 7 anos, notamos a ausência da personagem lobo. Porém, para os 10 anos, esta personagem surge-nos desmistificada. Como protagonista, o lobo surge na narrativa de Lopes-Cardoso (1993), caracterizado como um lobo falhado, mandrião, mas ao mesmo tempo bondoso e ternurento. Como personagem secundária, o lobo surge-nos como animal de companhia (Pereira, 1993, «Davidim e o lobo»)

ou inserido no seu habitat natural, apelando-se e promovendo-se, de algum modo, um maior conhecimento sobre este animal, tendo, por conseguinte, perdido toda a conotação negativa, que se atribuía a esta personagem<sup>159</sup>.

Deste modo, para esta faixa etária dos 10 anos, notamos um acentuado declínio, em relação aos 7 anos, no número de narrativas que apresentam, como personagens secundárias, personagens animais humanizadas<sup>160</sup>. Assim, predominam as narrativas, cujas personagens secundárias são as personagens animais, na sua condição de animais de companhia. O número de narrativas, que apresentam as personagens animais inseridas no seu habitat natural é mais ou menos semelhante, em relação à faixa etária dos 7 anos.

Talvez possamos perceber melhor esta preponderância, nas narrativas, das personagens animais, na sua condição de animais domésticos, pelo facto destes facilmente fazerem parte do quotidiano dos jovens leitores e, como já tínhamos referido anteriormente, segundo Held (1987), estarem próximos das crianças (e dos jovens), estarem sempre disponíveis para os sonhos, colmatando simultaneamente a ausência do adulto.

Para a faixa etária dos 10 anos, são quase inexistentes as narrativas que, na subcategoria tipo de personagens, apresentam protagonistas humanos e personagens secundárias fantásticas. Na subcategoria idade das personagens, estes protagonistas podem ser infantis, adolescentes ou adultos.

Na narrativa de Soares (1992), o protagonista é uma criança, caracterizada como determinada, mas simultaneamente impaciente, apressada, teimosa e insensata. As personagens secundárias, desta narrativa, são personagens humanas e personagens fantásticas (neste caso uma bruxa). Parece-nos, contudo, que esta narrativa é algo diferente das que analisámos até este momento. O herói desta narrativa não tem um percurso evolutivo, num

---

<sup>159</sup> A título de exemplo, referimos a obra de Natércia Rocha, *Um segredo...dois segredos....*, onde o lobo é encarado sob esta nova perspectiva.

<sup>160</sup> Cf. Modelos literários – Modelo literário fantástico

sentido positivo, uma vez que prossegue com os seus planos insensatos, mesmo com a oposição das personagens secundárias. Neste sentido, estas personagens secundárias podem assumir dois tipos de papéis. Se tivermos em conta a perspectiva do prosseguimento dos planos do herói, elas têm o papel de oponentes; porém, se tivermos em conta a insensatez dos planos do herói e o desenlace negativo da narrativa, as personagens secundárias têm de alguma forma o papel de adjuvantes.

Este herói não faz, portanto, uma caminhada no sentido de corrigir os seus defeitos, sendo por isso mesmo castigado. A narrativa termina com a perspectiva de que, mesmo tendo sido castigado, o herói não teria melhorado o seu comportamento, nem corrigido os seus defeitos, pelo que, provavelmente, iria sofrer, de novo, todos os reveses, pelos quais já tinha passado, apontando para a noção de que enquanto os defeitos humanos não forem corrigidos, as consequências serão desastrosas.

A narrativa de Losa (1984) apresenta como protagonista uma rapariga e como personagem secundária, mais importante, “um bicho, meio cobra, meio gente”. Assim, a rapariga é caracterizada como sendo fiel à sua palavra, corajosa, firme e determinada; já o bicho é caracterizado como ardiloso, sábio e vivido. Nesta narrativa encontramos, como personagens secundárias adjuvantes, os membros da família do bicho e, como personagens secundárias oponentes, os elementos da família da protagonista.

Na verdade, talvez possamos afirmar que nesta narrativa nos surge a personagem secundária oponente como um adversário concreto, que se opõe e impede a caminhada do herói, uma vez que esta personagem secundária oponente acaba mesmo por contribuir para o aniquilar do herói.

Para esta faixa etária dos 10 anos, as narrativas, que apresentam na subcategoria tipo de personagens o cruzamento entre personagens humanas e personagens, abarcadas pelo conjunto exceções, têm também pouco significado. Na narrativa de Letria (1990), «O céu



das coisas inventadas», o protagonista é um cronista, caracterizado como inteligente e inconformado. A personagem secundária oponente é o rei, para o qual o cronista trabalha, e é caracterizado como egoísta, tirano e mal agradecido. As personagens secundárias adjuvantes são as personagens de uma história, que o cronista estava a escrever e que ganharam vida, fugindo da história. Estas personagens são caracterizadas como rebeldes, mas amigas e solidárias, uma vez que auxiliam o cronista a fugir das masmorras, onde o rei o tinha mandado prender, por ele não obedecer às suas ordens e ter tido a ousadia de escrever aquilo que lhe dava prazer.

Na narrativa de Losa (1976), a protagonista infantil é caracterizada como corajosa, firme, determinada e decidida, respeitadora e amante da natureza. Nesta narrativa, as personagens secundárias são personagens colectivas, que actuam como um todo, não se individualizando. Assim, como personagem secundária adjuvante, surge-nos os habitantes da rua, onde vive a protagonista, e que a auxiliam a impedir que abatem uma árvore da sua rua, sendo caracterizados como solidários. Como personagem secundária oponente, surge-nos as autoridades da cidade, que querem abater a árvore, sendo caracterizadas como autoritárias e insensíveis aos desejos da população da cidade, que governam.

Como já tínhamos referido anteriormente, segundo Colomer (1995), os adversários actuais pertencem à sociedade moderna. Estas personagens secundárias oponentes podem ser detentoras de um poder político, que ostentam e utilizam e que se concretiza no abuso da autoridade, no poder repressivo que daí deriva e na corrupção desse poder.

Ora no caso das narrativas de Letria e de Losa, analisadas anteriormente, as personagens secundárias oponentes são detentoras de um poder político, que, de algum modo, se materializa no abuso da autoridade, no poder repressivo que daí deriva e na corrupção

desse poder. Assim, a personagem secundária oponente da narrativa de Letria<sup>161</sup> abusa da sua autoridade e usa-a repressivamente e arbitrariamente para castigar o protagonista; as personagens secundárias oponentes da narrativa de Losa abusam igualmente da autoridade, já que não são capazes de ouvir e de ser sensíveis aos argumentos da protagonista e dos outros seus vizinhos, habitantes da mesma rua.

Uma outra narrativa, que se nos afigura curiosa, é a narrativa de Soares (1985), «O reino dos mandriões». Nesta narrativa, o protagonista, um príncipe, e a personagem secundária mais importante, um sábio, são caracterizados como preguiçosos. As personagens secundárias adjuvantes desta narrativa são os habitantes do reino, ou seja, uma personagem colectiva, simbolizada contudo pelo sultão, que governa o reino, também ele caracterizado como calaceiro. A personagem secundária oponente é também uma personagem colectiva, constituída por todas as crianças do reino, caracterizadas como trabalhadoras e empreendedoras.

A função pedagógica e formativa desta narrativa é transmitida pelas personagens secundárias oponentes. Assim, o plano do protagonista era ser o mais perfeito dos mandriões, secundado logo pelas personagens secundárias adjuvantes, que chegaram à conclusão que a forma superior de mandriice seria deixar-se morrer,

«- Soube escolher. Vendo bem, a melhor profissão é a de morto – concluiu o Director do Instituto de Orientação Profissional. – Um morto nunca se estafa, não tem aborrecimentos nem preocupações.

- Vamo-nos também deixar morrer! – decidiram os mais perfeitos mandriões.»<sup>37</sup>

Já para as personagens secundárias oponentes, o plano era trabalhar e construir um país novo. Logo, são as personagens secundárias oponentes, que transmitem os valores, considerados válidos pela sociedade actual.

---

<sup>161</sup> Gostaríamos de salientar que, muitas vezes, nas narrativas tradicionais, a personagem rei é apresentada como uma personagem secundária oponente, caracterizada como tirana, autoritária e abusadora do poder. A título de exemplo, referimos o conto *Frei João Sem Cuidados*.

Para a faixa etária dos 10 anos, deparamo-nos no corpus, na subcategoria tipo de personagens, com a prática inexistência de narrativas, cujos protagonistas são animais. Igualmente, notamos no corpus a quase inexistência de narrativas, onde se apresenta um cruzamento entre personagens animais, como sendo protagonistas, e personagens humanas, fantásticas ou personagens que integrámos no conjunto exceções, como sendo personagens secundárias.

Ainda para os 10 anos, as narrativas do corpus que, na subcategoria tipo de personagens, apresentam, como protagonistas, personagens fantásticas são muito raras. Da mesma maneira, não são significativas as narrativas do corpus, onde surja um cruzamento entre personagens fantásticas, como protagonistas, e personagens humanas, animais ou personagens abrangidas pelo conjunto exceções, como personagens secundárias. De qualquer modo, o maior número de narrativas é aquele onde se verifica um cruzamento entre personagens fantásticas, como protagonistas, e personagens humanas, como personagens secundárias.

Nas narrativas de Soares (1985), «A sereia» e «A menina dos cabelos de ouro», os protagonistas são, respectivamente, uma sereia e uma menina, que possui cabelos de ouro. Estas personagens são caracterizadas como generosas, infelizes e firmes, na tomada das decisões, resolvendo os seus problemas. As personagens humanas adultas são personagens secundárias oponentes, caracterizadas com atributos desfavoráveis. Assim, ambas são interesseiras e gananciosas, explorando sem dó nem piedade as personagens fantásticas.

Na narrativa de Torrado (1992), o protagonista é um bebé recém-nascido, que tem poderes especiais, uma vez que pensa e fala como um adulto, e que é caracterizado como sensato, decidido e desembaraçado. As personagens secundárias adjuvantes são os membros da família do bebé. As personagens secundárias oponentes são alguns cientistas,

caracterizados como determinados, mas desonestos, uma vez que tentam a todo o custo efectuar experiências com o bebé, mesmo sem a autorização da família.

De algum modo, as personagens secundárias oponentes da narrativa de Torrado, analisada anteriormente, podem igualmente integrar os adversários actuais, que pertencem à sociedade moderna (Colomer, 1995), uma vez que, parece-nos, elas materializam um poder fulcral para a sociedade coetânea, que é o poder da ciência. Na verdade, nos dias de hoje, este poder científico tem ligações com o poder económico e com o poder político, existindo, não raras vezes, abusos de autoridade, repressão e corrupção em redor deste triplo poder.

Para a faixa etária dos 10 anos, as narrativas do corpus, onde apareçam, na subcategoria tipo de personagens, como protagonistas, personagens abrangidas pelo conjunto excepções, são praticamente nulas. Igualmente, são praticamente inexistentes no corpus narrativas, onde ocorra um cruzamento entre personagens abrangidas pelo conjunto excepções, como sendo protagonistas, e personagens humanas, animais ou personagens fantásticas, como personagens secundárias.

A título de exemplo, referimos a narrativa de Andresen (1985), «A árvore», cujos protagonistas são uma personagem colectiva, os habitantes de uma ilha do Japão. Estes habitantes da ilha são tratados na narrativa como um colectivo indeterminado, como uma unidade, daí que os tenhamos considerado como uma personagem colectiva. Esta personagem colectiva é caracterizada psicologicamente, de modo directo e indirecto, como um todo. Assim, nesta narrativa, os habitantes da ilha são caracterizados como sendo democratas, inteligentes, trabalhadores e respeitadores da natureza,

«Os japoneses têm um grande amor e um grande respeito pela Natureza e tratam todas as árvores, flores, arbustos e musgos com o maior cuidado e com um constante carinho. (...) E como são um povo muito inteligente os japoneses trabalham muito bem, muito depressa e com muito esmero e são óptimos carpinteiros.»9-16

Na narrativa de Torrado e Menéres (1989), os protagonistas são um borrão de tinta caracterizado como tirano e opressor e os números, caracterizados como sendo resistentes, firmes e valentes.

Na verdade, para a faixa etária dos 10 anos, tal como já tínhamos constatado para os 7 anos, notamos a quase inexistência de uma caracterização social e de uma caracterização física das personagens, efectuada quer de modo directo quer de modo indirecto. Assim, apesar de nesta faixa etária existirem narrativas mais extensas, isto não significa que haja uma maior e mais pormenorizada caracterização das personagens. De facto, constatamos igualmente que a caracterização das personagens é muito reduzida e é sobretudo uma caracterização psicológica, feita de modo indirecto. Porventura, também existirá a preocupação de facilitar a leitura aos mais jovens, evitando caracterizar os heróis de modo directo, através de momentos estáticos na narrativa. Desta forma, facilitar-se-ia, aos leitores, a identificação e o reconhecimento do herói, permitindo um prosseguimento mais rápido na leitura da narrativa.

Nesta faixa etária, deparamo-nos com um grande predomínio de personagens humanas e com um declínio acentuado de outros tipos de personagens, nomeadamente como protagonistas das narrativas. Em relação à idade dos 7 anos, a grande novidade é o prático desaparecimento do corpus de narrativas, cujas personagens são animais humanizados, quer sejam protagonistas quer sejam personagens secundárias<sup>162</sup>. Deste modo, assistimos nas narrativas, para esta faixa etária, a um declínio da fantasia, sobretudo da fantasia animal.

Como já tínhamos constatado anteriormente, neste estudo<sup>163</sup>, autores como Jan (1985) afirmavam que o mundo dos animais estava associado ao mundo da primeira infância e, nesta fase, os leitores entravam num outro mundo, povoado de heróis que eram homens e crianças reais. Da mesma forma, autores como Nobile (1992) e Albuquerque (1992/1994) afirmavam

---

<sup>162</sup> Cf. Modelos Literários – Modelo Literário Fantástico

<sup>163</sup> Cf. Modelos Literários

que, nesta faixa etária, a criança abandonaria progressivamente as leituras, onde o mundo mágico era predominante, preferindo narrativas com um carácter mais realista<sup>164</sup>.

#### 4.4.3 - 13 ANOS - Personagens

Para a faixa etária dos 13 anos, encontramos no corpus um conjunto de narrativas que apresentam, na subcategoria tipo de personagens, como protagonistas e como personagens secundárias, personagens humanas. Na subcategoria idade das personagens, os protagonistas e as personagens secundárias podem ser infantis, adolescentes ou adultos.

Neste primeiro conjunto de narrativas, o protagonista é, quase sempre, um adolescente e as personagens secundárias são, de uma forma geral, a família e os amigos da personagem principal. A protagonista da narrativa de Vieira (1988b) é caracterizada como amiga, culta, com espírito de iniciativa, desembaraçada e determinada nas suas decisões, crítica e rebelde em relação aos adultos. Nesta narrativa, a própria protagonista delinea alguns traços, que podem de algum modo constituir um esboço de uma autocaracterização psicológica, já que afirma que não é “nenhum poço de virtudes”, não é “lá muito simpática”, tem “a mania dos livros, e sobretudo do teatro”, é “irreverente”, e igualmente de uma autocaracterização física,

«Para lá de não ser nenhum poço de virtudes (nem charco, quanto mais poço), tenho de confessar que sou feiota. Para já, sou alta de mais para os meus 14 anos (...). Estão a ver o quadro: alta, escanzelada tipo cabide, ainda por cima com óculos graduados a tentarem atenuar a desgraça de uma miopia herdada – essa sem dúvida nenhuma – do meu pai.»<sup>20</sup>

A personagem secundária mais importante desta narrativa é, pelo contrário, caracterizada como atrapalhada, cerimoniosa, obediente, conservadora, calma e pacífica.

<sup>164</sup> Este abandono, por parte da criança, da leitura de textos, onde prevalece a fantasia, é também promovido pela escola, na medida em que propõe aos alunos, para leitura, textos, designadamente os que estão inseridos nos manuais escolares, onde a fantasia é relegada para segundo plano ou é mesmo anulada (Cf. Albuquerque, 2000a e Trindade, 1997).

Aliás, talvez possamos considerar que esta personagem faz a sua autocaracterização, numa carta que escreve aos seus pais a falar de si, dos seus sentimentos, de como gostaria de ser diferente,

«Aquilo que eu descobri é que gosto de fazer as coisas por prazer e não por obrigação, ou porque alguém manda. Eu não quero ir para casa. Eu não quero ser de plástico, nem uma menina-modelo. (...) Por isso é que eu não quero ir para casa. O cheiro a maçãs maduras é bom, mas já não chega. Preciso de aprender a falar como eles falam. Aprender a não me esconder quando qualquer coisa corre mal. Aprender a dizer que me chamo Úrsula e não esta patetice que vocês inventaram para me chamar. Aprender a gostar mais de mim – acho que é isso.»182-183

As outras personagens secundárias podem ser adjuvantes, como a Carolina, madrasta da protagonista, que tenta ajudá-la a modificar a personalidade da personagem secundária mais importante, Úrsula, sendo caracterizada como amiga, atenta, culta e moderna. As personagens secundárias oponentes são a mãe e a tia de Maria João, a protagonista, e a família de Úrsula, materializada na figura da sua mãe, que são caracterizadas como conservadoras e preconceituosas.

A protagonista da narrativa de Soares (1994) é caracterizada como sendo amiga, atenta à realidade que a cerca, crítica e irreverente em relação ao mundo dos adultos, com espírito de iniciativa. Igualmente nesta narrativa, as personagens secundárias são os membros da família da protagonista, mas também os amigos, que, numa permanente interacção, concorrem para o crescimento da personagem principal. Se os amigos da protagonista são caracterizados com atributos semelhantes à personagem principal, a sua família é caracterizada como moderna, atenta e preocupada com a filha.

A protagonista da narrativa de Mota (1990) é caracterizada como sendo firme, determinada nas suas decisões, valente perante as adversidades e trabalhadora. A personagem secundária mais importante é uma personagem adjuvante, a tia da protagonista, caracterizada como amiga, atenta à sobrinha, que auxilia a crescer. As outras personagens secundárias são

outros elementos da família da protagonista, que de um modo geral interagem e contribuem para o crescimento da personagem principal.

O adolescente actual é também o protagonista da narrativa de Mota (1995). Nesta narrativa, porém, talvez encontremos um adolescente mais passivo na sua relação com a família e com o mundo que o cerca. Assim, este protagonista é caracterizado como sendo calmo, carinhoso, esperto, perspicaz e observador. As personagens secundárias mais importantes desta narrativa são os elementos da família do protagonista, constituída pelo pai, caracterizado como egoísta e machista, pela mãe, caracterizada como preocupada e atenta à família, e pelo avô, caracterizado como teimoso e apegado às suas coisas.

Na narrativa de Letria (1993), o protagonista é um adolescente, caracterizado como esperto, fiel, trabalhador, independente, modesto, mas ambicioso. Como estamos perante uma narrativa histórica,<sup>165</sup> este adolescente tem plena consciência de qual é o seu lugar e a sua condição,

«Queria ajudá-los, dar-lhes conta das minhas dúvidas e dos meus receios. Mas quem iria dar ouvidos a um rapazola moço de fretes que, mesmo sendo estimado e tido em boa conta, passava a vida a fazer recados em troca de algumas moedas e de umas sopas quentes?»<sup>33</sup>

Para Blockeel (2001), o narrador na primeira pessoa, sendo a única personagem jovem da narrativa, permitirá a identificação entre o leitor e o herói, adoptando o leitor o ponto de vista do herói sobre os acontecimentos da narrativa<sup>166</sup>. Por outro lado, o herói coloca-se numa posição inferior, numa posição de quem tem razão, mas em quem ninguém repara ou ouve. Ora ainda segundo Blockeel (2001), esta é uma posição que muitas crianças

---

<sup>165</sup> Cf. Modelos literários – Modelo literário informativo

<sup>166</sup> Segundo Blockeel (2001), o narrador na primeira pessoa é um truque literário para facilitar a identificação herói / leitor e a adopção, por parte do leitor, do ponto de vista do herói da narrativa. No entanto, a adopção de um discurso na primeira pessoa pode também enquadrar-se dentro das regras do modelo literário moralista. Por outro lado, como estamos perante uma narrativa histórica, esta adopção do ponto de vista do herói, por parte do leitor, corresponde à função formativa e pedagógica que perpassa a narrativa histórica, na literatura infanto-juvenil. Cf. Modelos Literários - Modelo literário informativo.



(ou mesmo jovens, afirmamos nós) assumem, por vezes, na sua descoberta do mundo, o que pode facilitar certamente a identificação entre o herói e o leitor.

A personagem secundária mais importante desta narrativa é um amigo da personagem principal, um velho, caracterizado como esperto, perspicaz, sabido e vivido, que auxilia o protagonista a entender melhor o curso dos acontecimentos. Outra personagem secundária desta narrativa é a mãe do protagonista, caracterizada como atenta e preocupada com o filho.

Nas narrativas de Bessa-Luís (1987b, 1990), a protagonista é uma criança, que vai crescendo, até se tornar numa adolescente. A protagonista é assim caracterizada como curiosa, imaginativa e fantasiosa, e que gosta de aprender, sendo ao mesmo tempo discreta e calma. As personagens secundárias são os membros da família da personagem principal, os irmãos e os pais, sendo o pai caracterizado como desatento e ausente e a mãe como preocupada e atenta a toda a família.

Neste conjunto de narrativas parece-nos que podemos afirmar que encontramos o retrato do adolescente actual. De facto, estes heróis apresentam comportamentos psicológicos positivos, na medida em que são amigos e solidários para com o outro. Estes heróis enquadram-se igualmente dentro do herói evolutivo, uma vez que crescem, desenvolvendo qualidades importantes para a sociedade actual, criticando o mundo que os rodeia, mas simultaneamente intervindo nesse mundo, tornando-o e tornando-se mais justos, mais humanos, melhores.

O retrato da família é igualmente, como já tínhamos assinalado para as outras faixas etárias, o retrato da família, por um lado actual e por outro exemplar. De um modo geral, a família é atenta e preocupada com os seus filhos, mesmo quando os seus valores são discordantes dos valores dos adolescentes, como sucede, por exemplo, na narrativa de Vieira (1988b).

Uma outra narrativa de Vieira (1990) tem como protagonista uma adolescente, caracterizada como triste, infeliz, desamparada, mas curiosa. A personagem secundária adjuvante é uma velha empregada, caracterizada como amiga, atenta, carinhosa e protectora, que vai ajudar a protagonista a encontrar o seu caminho e a tentar ser feliz. As personagens secundárias oponentes são a mãe e o pai da protagonista, caracterizados como infelizes e indiferentes à sua filha.

Esta narrativa apresenta-nos uma outra imagem da família, rara nas narrativas do corpus, mas porventura também actual. Assim, independentemente das razões, encontramos uma família desatenta, egoísta, indiferente à sua filha, votando-a a um enorme abandono afectivo.

Para esta faixa etária dos 13 anos, surge-nos, de novo, uma narrativa onde encontramos o par aluno / professor, que, como já tínhamos referido, era comum nas narrativas os 7 anos, mas não estava presente nas narrativas para os 10 anos. Nesta narrativa de Correia (1991), a protagonista é uma mulher adulta, que recorda o seu passado adolescente, e a personagem secundária é uma sua professora. Assim, parece-nos que podemos caracterizar a protagonista, enquanto adulta e enquanto adolescente. Como adulta, a protagonista é caracterizada como arrependida e envergonhada, pelos seus actos, sem coragem para se redimir. Já como adolescente, no papel de aluna, a protagonista é caracterizada como desinteressada e desatenta, indiferente às aulas e aos apelos da professora. A professora é alvo de uma caracterização física, efectuada de modo directo, sendo caracterizada psicologicamente como amiga, paciente, atenta e interessada no sucesso dos alunos.

Parece-nos que nesta narrativa assistimos a um outro olhar sobre a relação aluno / professor. Se na faixa etária dos 7 anos, tínhamos espelhada nas narrativas uma relação aluno / professor harmoniosa, que de algum modo correspondia a uma relação modelo, exemplar, para os 13 anos não encontramos esse tipo de relação. Nesta narrativa, embora permaneça a

imagem do professor atento e interessado nos alunos, já a imagem do aluno é diferente, na medida em que nos surge um aluno, ao qual o saber escolar não interessa e representa não um prazer, mas uma obrigação, da qual se quer ver livre o mais depressa possível.

Esta outra postura do aluno, perante a escola e perante o professor, pode, porventura, estar relacionada com uma postura crítica, irreverente, rebelde perante tudo o que simboliza o mundo organizado dos adultos e a sociedade, perante tudo o que é imposto, que de algum modo caracteriza o período da adolescência.

Para a faixa etária dos 13 anos, praticamente não encontramos no corpus narrativas que, na subcategoria tipo de personagens, apresentem um cruzamento entre personagens humanas, como protagonistas, e personagens animais, fantásticas ou personagens abarcadas pelo conjunto exceções, como personagens secundárias. Gostaríamos, no entanto, de assinalar os exemplos, que constituem as exceções.

Assim, não encontramos narrativas no corpus, que apresentem, como protagonistas, personagens humanas, e, como personagens secundárias, personagens animais, no papel de animais humanizados, em interacção com os humanos ou de animais, na sua condição animal, integrados no seu habitat natural. A excepção é pois constituída pela narrativa de Gomes (1988), onde encontramos protagonistas humanos e personagens secundárias humanas e animais, na sua condição animal, como animais de companhia.

Os protagonistas são assim um grupo de amigos adolescentes, que têm como animal de companhia um cão. Marta é caracterizada como a líder deste grupo de amigos, sendo teimosa, firme, determinada, com espírito de iniciativa. André é caracterizado como sendo engenhocas e Zé Paulo como sendo desmiolado.

A personagem secundária adjuvante mais importante desta narrativa é o senhor Arlindo, amigo dos protagonistas, que é caracterizado como competente, entusiasmado, talentoso, sonhador, enérgico, amante incondicional do teatro. Na narrativa, sobre o senhor

Arlindo, são fornecidos alguns dados, que podem permitir um esboço, muito reduzido contudo, de uma caracterização física, “Alto, magro, de cabelo encaracolado, lembrava um actor atacado pela febre da noite de estreia.”. Encontramos também na narrativa um capítulo, intitulado “Duas palavrinhas sobre o senhor Arlindo”, onde de algum modo se faz uma caracterização psicológica, de modo directo, desta personagem e que permite, igualmente, fazer uma caracterização psicológica, de modo indirecto, da mesma.

A outra excepção, que gostaríamos de mencionar, é constituída pela narrativa de Fanha (1990), onde assistimos a um cruzamento, na subcategoria tipo de personagens, entre personagens humanas e personagens fantásticas. Dentro das personagens humanas surge-nos o pai do narrador, caracterizado como sendo distraído e sonhador; a mãe do narrador, caracterizada como sendo imaginativa e organizada; o senhor Xico Parafuso, caracterizado como sendo organizado e metódico; e a princesa, “loira e suave”, “tão bonita no seu vestido cor-de-rosa” caracterizada como irrealizada, porque ainda não encontrou nem casou com o Príncipe Encantado.

As personagens fantásticas são personagens, oriundas dos modelos da literatura tradicional, como uma bruxa ou oriundas da fantasia moderna, como o Grande Espinafre, que “Era verde, desengonçado, e gostava muito de ajudar toda a gente”. A bruxa é caracterizada como simpática, mas infeliz e frustrada, porque herdou este ofício da família, mas o seu grande sonho era ser astronauta; o Grande Espinafre é caracterizado como sendo amigo, útil, capaz de ajudar toda a gente.

Assim, nesta narrativa assistimos a uma desmistificação de personagens, oriundas dos modelos da literatura tradicional, como a princesa ou a bruxa<sup>167</sup>. A personagem princesa é de algum modo desmistificada, porque, embora também nos contos tradicionais, muitas

---

<sup>167</sup> Aliás, esta desmistificação da personagem bruxa surge-nos noutras narrativas do corpus, como já assinalámos, por exemplo as bruxas boas das narrativas de Lopes-Cardoso (1993) ou de Dacosta (1986).

raparigas só ascendam à condição de princesas pelo seu casamento com o príncipe, como é o caso por exemplo de *Cinderela* ou de *Rapunzel*, nesta narrativa a suposta princesa não corresponde ao paradigma das raparigas / princesas dos contos de fadas, uma vez que afirma mesmo que ainda não é uma princesa, porque ainda não encontrou nem casou com o príncipe, preocupação que, parece-nos, não é muito comum nos contos tradicionais.

Outra personagem, oriunda dos modelos da literatura tradicional, que nos surge desmistificada é a bruxa. Segundo Albuquerque (2000a), referindo-se aos contos de fadas, as personagens secundárias oponentes podem ser seres imaginários, representados sobretudo pela bruxa má, que junto das crianças conserva um simbolismo muito mais actuante do que outras personagens fantásticas, conotadas com o Mal.

Na verdade, porém, parece-nos que não podemos afirmar que nas narrativas do corpus abundem as personagens bruxas, como protagonistas ou como personagens secundárias oponentes, e muito menos as bruxas, conotadas com o Mal, na sua encarnação tradicional. Aliás, segundo Colomer (1995), na literatura infanto-juvenil actual, constata-se a perda das encarnações tradicionais do Mal em bruxas e rainhas perversas, fruto da desmistificação dos seres fantásticos.

Outra faceta da personagem bruxa é ela ser madrasta. Segundo Lurie (1998), a madrasta é uma personagem típica dos contos de fadas e muitas madrastas são bruxas, como também muitas bruxas são madrastas. Para Bettelheim (1987), a bruxa é a reencarnação, nos seus aspectos opostos, da mãe boa da infância e da mãe má da crise edipiana. A bruxa é assim olhada como a mãe, que tudo dá e como a madrasta, que tudo exige, sendo por isso recompensadora ou destruidora.

Segundo Albuquerque (2000a), nos contos de fadas, a personagem secundária oponente mais odiosa, dentro dos seres humanos, era a madrasta, que aparecia como usurpadora da mãe. Porém, devido à evolução das relações sociais e familiares, os professores

já não referem a personagem madrasta como má e para que ela seja má, ela tem de ser bruxa. Para as crianças actuais, o ser bruxa é que é sinónimo de maldade e de toda a sorte de baixezas, que podem prejudicar o herói.

Para Colomer (1995), devido a uma nova descrição das relações familiares, na literatura infanto-juvenil actual, constata-se a perda da encarnação tradicional do mal nas madrastas.

De facto, mais uma vez, constatamos nas narrativas do corpus, uma quase ausência destas personagens, quer como madrastas/bruxas, na sua encarnação tradicional, quer como madrastas, no contexto das novas relações familiares<sup>168</sup>. Se as personagens madrastas/bruxas podem não estar presentes, nas narrativas do corpus, devido justamente a uma desmistificação desta personagem, já a quase ausência das personagens madrastas pode prender-se com determinados factores, que podem estar relacionados com a delicadeza do tema das segundas famílias para as crianças ou com a constatação de um facto, que é natural para muitas crianças actualmente<sup>169</sup>.

Por fim, um último exemplo é talvez a narrativa de Letria (1989), onde assistimos a um cruzamento, na subcategoria tipo de personagens, entre protagonistas humanos e personagens humanos, animais, fantásticos ou que incluiríamos no conjunto excepções, como entre outras um velho, um pássaro, um duende ou um livro. O protagonista desta narrativa é caracterizado como sonhador, imaginativo, amigo dos animais e da natureza. Porventura, podemos encontrar, no final da narrativa, uma espécie de autocaracterização do protagonista, numa carta que ele escreve ao pai e onde revela os seus desejos para o futuro.

Assim, para a faixa etária dos 13 anos, notamos a inexistência no corpus de narrativas, que apresentem na subcategoria tipo de personagens, como protagonistas, personagens

---

<sup>168</sup> Gostaríamos de assinalar a personagem Carolina (que é uma madrasta) da narrativa de Vieira (1988b)

<sup>169</sup> Cf. Temas – Novos problemas sociais

animais, fantásticas ou personagens abrangidas pelo conjunto excepções. Assistimos, deste modo, nesta faixa etária, a um total predomínio das personagens humanas, quer como protagonistas quer como personagens secundárias.

Parece-nos que este facto não é de estranhar, uma vez que já tínhamos constatado para a faixa etária dos 10 anos um declínio da fantasia, que se tinha materializado num acentuado declínio das personagens animais humanizados e numa diminuição das personagens fantásticas e das personagens abrangidas pelo conjunto excepções, em relação aos 7 anos. O quase desaparecimento deste tipo de personagens é evidente, nesta faixa etária dos 13 anos. Podemos assim afirmar que assistimos a um acentuado declínio da fantasia, que provavelmente corresponderá a uma preferência, nestas idades, por narrativas com um carácter mais realista, a um determinado abandono do mundo do maravilhoso e a uma nova forma de apresentar e encarar a fantasia<sup>170</sup>.

Por outro lado, tal como nas faixas etárias dos 7 anos e dos 10 anos, e independentemente da extensão da narrativa, continuamos a notar a quase ausência de uma caracterização social e física das personagens, feita de modo directo ou indirecto. Igualmente a caracterização psicológica das personagens, feita de modo directo é rara, predominando assim a caracterização psicológica das personagens, feita de modo indirecto, o que pode denotar, ainda para esta faixa etária, preocupações com o acesso dos jovens leitores à leitura das narrativas.

---

<sup>170</sup> Cf. Modelos Literários e Temas

## 4.5 – Espaço

Ao longo das narrativas do corpus procurámos perceber que subcategorias podemos encontrar no espaço das narrativas infanto-juvenis, tendo em conta que o espaço pode ser por um lado a projecção do imaginário do herói da narrativa, e por outro pode encerrar uma função formativa, na medida em que permite às crianças leitoras não só conhecer outras realidades, mas também contribui para a formação de uma identidade cultural e nacional. Assim, nas narrativas, para todas as faixas etárias, deparamo-nos, por vezes, com uma dimensão simbólica no espaço.

Para a faixa etária dos 7 anos, a subcategoria que apresenta um maior número de narrativas é a do espaço indeterminado, visto que encontramos muitas narrativas no corpus, que não apresentam elementos relacionados com o espaço, onde decorre a intriga. Deste modo, a criança leitora não possui dados para poder identificar o espaço da narrativa. Na impossibilidade de analisar todas as narrativas do corpus, abarcadas nesta subcategoria, mencionamos apenas algumas, a título de exemplo, como as narrativas de Soares (1989), «Amêndoas de Páscoa» ou «O pirata», de Mota (1989), «A velha e o garrafão» ou «Quebra-nozes», de Letria (1988), «O cão às cores» ou «O medo da trovoada», de Menéres (1989), «Tempo vai, tempo vem» ou «A folha e o pirilampo», de Magalhães (1985), «Centopeia», «Insecticida» ou «Grilo», de Rocha (1987), «O menino e o vento», de Torrado (1975), «Nove vezes nove? Oitenta e um, sete macacos e tu és um», entre muitas outras.

Noutras narrativas, surgem-nos reinos ou países fabulosos, também eles apenas mencionados e não descritos, como por exemplo o “reino da magia e do sonho” ou “o país das fadas” (Letria, 1988, «Angelina, a fada que queria deixar de o ser», «Ocarina e as cores»).



Porém, estes reinos e países fabulosos adquirem, por vezes, uma dimensão simbólica, como sucede na narrativa de Letria (1988), «Fada negra, fada branca». De facto, a intriga nesta narrativa desenrola-se no “país das fadas brancas”, onde de repente nasceu uma fada negra. Por conseguinte, parece-nos que este espaço imaginário é também simbólico, uma vez que o pormenor de o país ser só de fadas brancas acentua certamente a mensagem formativa que se pretende transmitir para as crianças, através desta narrativa - “Uma fada, Josefina de seu nome, nasceu negra no país das fadas brancas”.

Na verdade, autores como Lopes (1987), Cervera Borrás (1997) ou Colomer (1998) afirmam que o espaço nos contos tradicionais é muitas vezes um espaço indeterminado. Segundo Cervera Borrás (1997), nos contos, o autor serve-se da indeterminação espacial para situar o leitor perante dimensões diferentes do mundo real. Assim, a fantasia favorece a introdução de elementos inverosímeis na narrativa, o que não surpreende a criança leitora. Aliás, segundo Bettelheim (1987), a criança nunca mistura os acontecimentos ocorridos em países distantes com a realidade.

Apesar de Albuquerque (2000a) ter evidenciado a importância do espaço para motivar e enquadrar melhor a criança dentro da história que vai escutar, talvez possamos pensar que este número elevado de narrativas, que se agrupam no espaço indeterminado, possa estar relacionado com as questões da leitura, nesta faixa etária. Deste modo, a ausência de dados e de descrições, mesmo que breves, do espaço onde se desenrola a acção, fará certamente com que a criança leitora se centre apenas na intriga, sem se dispersar com outros elementos, que podem não ser essenciais para o desenrolar da mesma, nada a desviando assim da leitura.

Por outro lado, este predomínio do espaço indeterminado, pode denotar uma influência, nas narrativas infanto-juvenis, dos modelos da literatura tradicional, no que diz respeito ao espaço da narrativa.

Outra subcategoria que apresenta um número de narrativas com algum significado é a do espaço físico artificial. Assim, na narrativa de Torrado (1975), «O gato que era rei» e de Letria (1988), «A fada, o dragão e o cavaleiro», o espaço da intriga é um palácio. Noutra narrativa de Letria (1988), «A claridade das fadas», o espaço onde se desenrola a intriga é um castelo. Na narrativa de Menéres (1985b), «Conta o dedo anelar da mão esquerda», faz-se referência a um moinho.

Segundo Albuquerque (2000a), encontramos, nos contos de fadas, muitos espaços como castelos ou palácios e, nalguns casos, o futuro do herói define-se nesse espaço, onde poderá decorrer a grande prova. Na verdade, parece-nos que nas narrativas mencionadas, cujo espaço é um castelo ou um palácio, é dentro desse espaço que o herói irá enfrentar determinada prova, resolvê-la e ultrapassá-la.

No entanto, ainda dentro do espaço físico artificial inserimos outras narrativas, cujos espaços, de um modo geral, são também apenas nomeados, sem serem descritos, mas que adquirem uma dimensão simbólica.

O primeiro desses espaços, que gostaríamos de assinalar, é a casa. Para Albuquerque (2000a), a casa, nos contos de fadas, é de uma maneira geral apresentada como um lugar de conforto e de refúgio do herói. Porém, dentro da casa, alguns compartimentos assumem-se como determinantes, nas narrativas do corpus, nomeadamente o quarto. Ainda segundo Albuquerque (2000a), o quarto, nos contos de fadas, é um lugar de intimidade e de repouso do herói. Da mesma forma, Jean (1990) afirma que, nos contos, os espaços fechados, nos quais inclui o “quarto secreto”, são espaços de intimidade.

Deste modo, encontramos algumas narrativas no corpus, cujos espaços onde se desenrola a intriga são a casa e / ou o quarto do herói. Na narrativa de Menéres (1985a), «Onde se apresenta uma menina(...)», a intriga desenrola-se entre a casa e o compartimento quarto da heroína. Na verdade, nesta narrativa, parece-nos, o quarto é um espaço de conforto,

de repouso, onde a criança se sente segura, um espaço de projecção do imaginário do herói, que dá largas à sua fantasia, neste caso através do sonho. Noutra narrativa de Menéres (1989), desta vez «As formiguinhas», o espaço onde se desenrola a intriga é também o quarto da criança, assumindo-se de novo como um espaço de repouso, de conforto, onde a criança se sente protegida e acarinhada.

No entanto, nestas narrativas o espaço quarto da criança, pode encerrar outros significados. Na narrativa de Correia (1974), «História da romã», o quarto é um espaço de crescimento e amadurecimento físico do herói, uma vez que se alude ao momento em que aparece à criança, pela primeira vez, o ciclo menstrual. Já na narrativa de Menéres (1989), «Devagarinho», o quarto é um espaço de projecção do imaginário do herói, mas também um espaço de reflexão e de crescimento interior para a criança, visto que ela consegue sozinha desmistificar as sombras e vencer o medo do escuro,

«Fez menção de se levantar, mas deixou-se ficar deitado no escuro. O escuro é engraçado – descobriu o menino – mas o pior é que não vejo as coisas muito bem! A minha cama parece um hipopótamo deitado e as grades lá do fundo, a boca dele, aberta... O menino encolheu-se mais: agora já era o candeeiro que lhe parecia uma girafa, a olhá-lo lá do alto. Uma girafa no seu quarto?! Quem a teria levado para lá?! (...) Devagarinho, começou a ver tudo melhor, com mais nitidez: ali estava ele, agasalhado na sua cama de grades, ao alto o candeeiro de metal amarelo, mais à frente a sua roupa dobrada em cima da cadeira...»16-17

Outro espaço da casa, que nos aparece nas narrativas do corpus, é a lareira. Segundo Jean (1990), a lareira é o lugar mais citado nos contos tradicionais. A lareira assume-se como o lugar do fogo, da preparação dos alimentos, lugar onde se come e também onde se dorme. Portanto, parece-nos, a lareira seria um local de convívio. Nas narrativas do corpus, a lareira é um local de conforto, de protecção para a criança e também um local de convívio. Curiosamente, notamos que a lareira adquire este significado, quando está acesa, pois, quando apagada, a lareira é símbolo de vazio e de abandono para o herói da narrativa, como sucede em Menéres (1989), «Uma história só».

Assim, na narrativa de Menéres (1989), «À beira do lume», a intriga desenrola-se no espaço à volta da lareira, onde avó e neta partilham momentos de descanso, de alegria e de carinho, contando a avó histórias à neta<sup>171</sup>,

«Sentadas à lareira da velha casa, a avó e a neta começaram a pensar qual havia de ser a última história do dia. (...) E as duas, avó e neta, ali ficaram a rir e a brincar à beira do lume e à beira de uma velha história da Carochinha (...).»63-65

Um outro espaço, presente nas narrativas do corpus, é já um espaço exterior, mas anexo à casa – o quintal. Na narrativa de Menéres (1985a), «Onde se revela uma história cruel e verdadeira (...)», a intriga desenrola-se no espaço quintal da casa da protagonista; noutra narrativa da autora referida, «Onde se fala de um passeio(...)», a intriga desenrola-se no espaço casa, mas sobretudo no espaço quintal da casa da criança. O espaço quintal assume-se, nas duas narrativas mencionadas, como um espaço de crescimento interior para a criança. Se na primeira narrativa referida, o espaço quintal é, para a criança, um espaço de reflexão e de reconhecimento dos próprios erros, já na segunda, o espaço casa / quintal é um espaço de projecção do imaginário da protagonista, que a leva a descobrir e a conhecer melhor o mundo que a rodeia diariamente,

«- Não tenhas medo, podes entrar! – convidou a lagartixa. A menina entrou. Que estranho! – Aquela parecia mesmo a sua própria casa! Lá estava o seu quarto, sem tirar nem pôr, a mesa onde costumava estudar, a cama onde dormia, e depois o corredor, o quarto dos pais, as escadas, a porta a dar para o quintal...(...) Como lhe pareciam diferentes as coisas que julgava conhecer de cor e salteado! Como estava divertida a descobrir o lado escondido do seu quintal de todos os dias!»24-28

Parece-nos que as narrativas, cuja intriga se desenrola num espaço físico artificial, sobretudo no quarto e no quintal, são importantes para a criança, na medida em que esta, através da leitura da narrativa, pode identificar-se com esses espaços. De facto, de um modo

<sup>171</sup> Sobre a importância dos adultos contarem histórias às crianças e sobre o contributo desta prática para a aprendizagem da leitura, para a formação do gosto pela leitura e para o estímulo de hábitos de leitura nas crianças, cf. os pontos “As instituições promotoras da leitura entre as crianças e os jovens: o papel da família e da escola” e “A importância da literatura infanto-juvenil para a formação das crianças e dos jovens”.

geral, o quarto é para a criança um espaço de intimidade, de liberdade e de fantasia, visto que é o único local dentro da casa que lhe pertence totalmente, podendo ser, por isso, um lugar onde a criança dá largas à sua imaginação, mas também onde a criança reflecte, analisa os seus medos e conflitos interiores, por conseguinte um espaço onde cresce.

Do mesmo modo, o quintal afigura-se-nos como um espaço sobretudo de liberdade e de fantasia, onde a criança pode descobrir e imaginar novos amigos e novos mundos, muitas vezes sem a vigilância do adulto. Assim, parece-nos fácil a identificação da criança leitora com estes espaços da narrativa e, portanto, fácil também será, certamente, o prosseguimento da leitura das mesmas.

Seguidamente, com um número de narrativas menos significativo, surge-nos a subcategoria espaço físico natural. Dentro desta deparamo-nos com espaços relacionados com a natureza, espaços esses que por vezes adquirem uma dimensão simbólica, como é o caso do jardim e da floresta.

Segundo Albuquerque (2000a), o jardim é um espaço bastante frequente nos contos de fadas, constituindo-se como uma realidade ambiental complexa. Assim, os jardins partilhariam características de um ambiente físico natural e de um ambiente físico artificial, na medida em que estariam estreitamente unidos às preferências do herói, que os organizaria e construiria. Para esta autora, os jardins funcionariam como um prolongamento da alma do herói que, através deles, se exporia perante as outras personagens da narrativa e perante a criança ouvinte.

Na verdade, parece-nos, tal como afirma Albuquerque (2000a), que os jardins, presentes nas narrativas do corpus, são mais do que cenários, uma vez que eles não nos aparecem descritos, mas apenas mencionados brevemente. Deste modo, nas narrativas do corpus, os jardins são espaços de crescimento e de aprendizagem para o herói.



Assim, na narrativa de Menéres (1985b), «Conta o dedo mindinho da mão esquerda», surge-nos o espaço jardim do palácio, sendo neste jardim que a protagonista, de forma simbólica, cresce interiormente, iniciando uma outra etapa da sua vida. Noutra narrativa de Menéres (1989), «Pequenas coisas», é no jardim que a criança cresce interiormente, aprendendo a distinguir, de forma progressiva, a realidade da fantasia. Na narrativa de Torrado (1979), o jardim surge como um espaço de aprendizagem, onde a criança, observando o lado físico natural do jardim, acaba por descobrir como se formam as cores, no fundo, outros aspectos da natureza.

De qualquer modo, parece-nos que tanto o quintal como o jardim poderão ser considerados por um lado como espaços físicos naturais e por outro como espaços físicos artificiais, na medida em que ambos são espaços ligados à natureza e simultaneamente espaços simbólicos, espaços de projecção do imaginário dos heróis, espaços de reflexão e de crescimento interior das personagens. Porventura, talvez possamos notar nas narrativas, que apresentam os espaços quintal ou jardim, um cruzamento entre o espaço físico natural e o espaço físico artificial, sendo o quintal ou o jardim espaços híbridos.

Segundo Colomer (1998), quando nas narrativas predominam os temas intimistas, o cenário que prevalece é a casa ou um compartimento da mesma. Na verdade, nalgumas narrativas do corpus, para esta faixa etária, cujos temas são a focalização em conflitos psicológicos da personagem ou a viagem, porventura temas mais intimistas, o espaço onde se desenrola a intriga é a casa ou outras divisões da mesma, como o quarto. Porém, espaços mais abertos, como o são o quintal ou o jardim, são também espaços para narrativas com este tipo de temas.

Na narrativa de Letria (1988), «O pobre diabo», a intriga desenrola-se numa floresta. Segundo Albuquerque (2000a), nos contos de fadas, os espaços físicos naturais, nomeadamente os bosques têm muito pouco de descrição da paisagem, sendo sobretudo

espaços de magia, onde tudo pode acontecer. Da mesma forma, para Jean (1990), as florestas, nos contos, raramente são descritas, são mais do que espaços decorativos, são sobretudo espaços onde se produzem maravilhas<sup>172</sup>. Assim, de facto, na narrativa de Letria (1988), «O pobre diabo», a floresta não é descrita, sendo apresentada como o espaço, onde tudo é possível, já que convivem lado a lado um diabo e as fadas, as habitantes dessa floresta.

Para outras narrativas do corpus, porém, dividimos a subcategoria espaço físico natural em espaço físico natural rural e espaço físico natural marítimo.

Apenas em poucas narrativas, o espaço físico natural rural pode, porventura, ser identificado com referências reais. Assim, na narrativa de Montarroyos (1977), «História do sapo de uma horta», localiza-se a narrativa, claramente, numa horta, no Algarve, num lugar chamado Barão de São João,

«O sapo Ti vivia solitário numa horta de um lugar muito bonito do Algarve, chamado Barão de São João.»<sup>23</sup>

Na narrativa de Correia (1974), «A flor da Holanda», podemos talvez deduzir que o protagonista e a sua família vivem no meio rural, na zona de Setúbal,

«Jucelino mora numa casa junto ao ribeiro, um ribeiro que corre cheio no Inverno e fica quase seco no Verão. (...) Hoje já tem 9 anos e vai à escola à Aldeia Grande, que ainda fica longe. Caminha com um primo e dois vizinhos, e vão todos por um caminho escondido porque é mais perto. (...) Ai, como o Jucelino ficou contente com as flores da Holanda! Ele tinha uma espécie de pena por só conhecer Setúbal. (...) Quem, na sua escola, tinha assim canivetes, como os dos homens? Era o Joaquim que os comprava na feira de Azeitão, porque só ele sabia escolher os que melhor cortavam.»<sup>7-10-11</sup>

Noutro pequeno conjunto de narrativas, encontramos referências não identificadas, mas que remetem francamente para o espaço físico natural rural. Assim, na narrativa de Correia (1974), «A cobra do ribeiro», a intriga desenrola-se em pleno campo, surgindo-nos

<sup>172</sup> Segundo Borda Crespo (2000), a natureza, nomeadamente os bosques, não são só espaços onde têm lugar os acontecimentos narrados, são também o motivo primordial de que haja uma história para contar. Naturalmente, encontramos aqui referências a narrativas com preocupações de carácter ecológico, onde se procura preservar e defender espaços, como por exemplo, um pinhal, como sucede na narrativa de Sousa (1995).

mesmo na narrativa uma sucinta descrição do espaço. Igualmente a narrativa de Menéres (1985b), «Conta o indicador da mão esquerda», apresenta o esboço de uma descrição da aldeia, na qual ocorre a intriga. Na narrativa de Torrado (1975), «A cabrinha traquinas e o cavalheiro respeitável», a intriga desenrola-se no campo, onde o protagonista vai passar férias, existindo na narrativa breves referências à paisagem campestre.

Ainda noutro diminuto conjunto de narrativas, deparamo-nos com meras referências indicativas ao espaço físico natural rural, sem que esteja presente nas mesmas qualquer descrição, mesmo que parca, deste espaço. Assim, por exemplo, nas narrativas de Mota (1989), «Natal na aldeia», «Que medo!» ou «O amolador» encontramos referências indicativas como a “aldeia” ou a “serra”. A nossa opção de incluir estas narrativas, nesta subcategoria e não no espaço indeterminado, prende-se com o facto de nestas narrativas se narrarem episódios e vivências, que podemos identificar como tendo lugar ou pertencendo ao mundo rural<sup>173</sup>.

Outro pequeno conjunto de narrativas, constituído basicamente pelas narrativas incluídas na obra de Neves (1977), apresenta referências reais ao espaço físico natural marítimo. Assim, quase todas estas narrativas passam-se em pleno mar, na Terra Nova, como se afirma claramente nas mesmas, “nos mares da Terra Nova, à pesca de bacalhaus”. Apenas a narrativa «História de um tubarão» se passa noutra zona do globo, nomeadamente num navio em “África”, “numa das ilhas de Cabo Verde”. As narrativas que se passam no mar, na Terra Nova, narram episódios relacionados com a pesca e com a vida dos pescadores de bacalhau, nessas paragens.

Segundo Albuquerque (1998), o mar, sempre presente na história portuguesa, foi uma via de expansão e de glória, nomeadamente o Atlântico, conduzindo Portugal sobre rotas culturais bem determinadas.

---

<sup>173</sup> Cf. Temas – Novas preocupações sociais



Para Pires (1999), alguns autores da actualidade tentam levar até às crianças uma identificação cultural, frequentemente alicerçada nas aventuras marítimas dos portugueses. Estas aventuras marítimas estão presentes, ainda segundo Pires (2000b), nas diversas versões de textos tradicionais para crianças e podem contribuir para a formação de uma consciência de identidade cultural nas mesmas.

Na verdade, estas narrativas de Neves (1977), situadas em várias latitudes no oceano Atlântico, transmitem de algum modo vivências, que podem promover uma identificação cultural e uma identificação nacional junto das crianças. Estas narrativas situam-se e fazem referências a ilhas e países intimamente ligados a Portugal (como por exemplo na «História de um tubarão») ou a espaços e actividades que marcaram as vivências e mesmo a cultura portuguesa, como a pesca do bacalhau no Atlântico Norte. Deste modo, a criança leitora toma conhecimento desses espaços e das actividades a eles ligadas, apresentando estas narrativas uma função formativa, na medida em que contribuem para o alicerçar nas crianças de referências de carácter cultural e nacional.

Um escasso número de narrativas do corpus insere-se no espaço físico urbano, apresentando referências reais ao espaço citadino. Em todas estas narrativas, o espaço físico urbano mencionado é a cidade de Lisboa, através de menções à própria cidade ou a monumentos, parques ou jardins que pertencem à capital.

Assim, na narrativa de Correia (1974), «A lição», a professora levou os seus alunos “aos Jerónimos” (ao Mosteiro dos Jerónimos) e ao “monumento ao Infante D. Henrique”, claramente dois monumentos que se situam na cidade de Lisboa. Na narrativa de Torrado (1975), «Fu Chow, a princesa das pulgas», deparamo-nos igualmente com muitas referências reais a espaços da cidade de Lisboa, o que nos permite situar a intriga nesta cidade, como, por exemplo, o “Jardim Zoológico”, a “Feira Popular”, o “Jardim da Estrela”, o “Jardim do Campo Pequeno, junto à praça de touros”, entre outros.

Noutra narrativa de Correia (1974), «A flor do eucalipto», para além das referências reais a parques e a monumentos de Lisboa, como, por exemplo, o “Parque da Gulbenkian”, “Monsanto” ou o “Aquaduto” (Aquaduto das Águas Livres), existe mesmo uma menção à cidade em si – “Nasci em Lisboa”, “Eu devia atravessar Lisboa”.

Na verdade, as narrativas cuja intriga se desenrola no espaço físico natural rural são muito mais numerosas, nesta faixa etária, do que as que se passam no espaço físico urbano. De qualquer modo, parece-nos que a criança leitora se pode identificar com o espaço onde vive ou pode ficar a conhecer outros espaços, eventualmente menos seus conhecidos.

As narrativas, que poderíamos integrar no espaço fantástico, são quase inexistentes. Nas narrativas de Soares (1989), «O sol e o avião passarinho» e de Letria (1988), «F-A-D-A», a intriga desenrola-se num espaço fantástico. A primeira narrativa passa-se num papel, que muda de cor consoante o estado do protagonista, o Sol; a segunda, desenrola-se numa página em branco,

«Estavam algumas letras muito descansadas em cima de uma página em branco quando uma delas se endireitou ligeiramente e disse: “E se nos juntássemos para formarmos uma palavra?” (...) Juntaram-se então as quatro letras, enquanto as outras continuavam, cheias de preguiça sobre o lençol morno da página em branco.»

Colomer (1998) também constatou nas narrativas do seu corpus e integrou na coordenada lugar fantástico as narrativas, cuja intriga se desenrolava, neste caso, no interior de uma página de um livro. Parece-nos que este espaço, a folha de papel, é talvez um novo espaço fantástico nas narrativas infanto-juvenis, que aliás Colomer (1999) integra dentro da fantasia moderna, no parâmetro exploração especulativa sobre o funcionamento de mundos possíveis<sup>174</sup>.

---

<sup>174</sup> Cf. Modelos literários – Modelo literário fantástico

A narrativa de Dacosta (1974) passa-se num planeta fantástico, irreal, “fora da nossa galáxia, num mundo pequenino, forjado no bafo de outras estrelas e aquecido por outro sol”, cujos habitantes são elefantes cor de rosa<sup>175</sup>.

Considerámos também como espaço fantástico, o espaço da narrativa de Menéres (1985b), «Conta o dedo anelar da mão direita». Embora o espaço desta narrativa nos remeta para um espaço real, como é o planeta Saturno, pensamos que nesta narrativa ele se assume, de algum modo, como um espaço fantástico, uma vez que os protagonistas da narrativa, três águias, voam até aos “Anéis de Saturno”, algo obviamente só possível no âmbito da fantasia.

Segundo Held (1987), no mundo do conto e do fantástico pode distinguir-se um país inventado, que é fruto do vaguear da imaginação do autor em redor de elementos conhecidos, que partindo destes elementos acaba por deslizar para outros, que se constituem num exotismo fantástico.

Para a faixa etária dos 10 anos, assistimos a uma diminuição no número de narrativas que integram a subcategoria espaço indeterminado. Este declínio das narrativas, onde predomina o espaço indeterminado, e o aumento das narrativas, onde prevalece o espaço físico natural ou o espaço físico urbano, está talvez relacionado com as idades a que se destinam estas narrativas. Porventura, nesta faixa etária dos 10 anos, as crianças leitoras já possuem uma capacidade de leitura e uma compreensão leitora que lhes permite continuar a leitura de narrativas, em que surgem elementos ou mesmo descrições do espaço, onde se desenrola a intriga, sem que isso as desvie do cerne da mesma.

Por outro lado, esta diminuição das narrativas, onde predomina o espaço indeterminado, pode estar relacionada com uma menor influência dos modelos da literatura tradicional, ao nível do espaço da narrativa, nas narrativas para esta faixa etária.

---

<sup>175</sup> Segundo Pereira (2002), o mundo presente nesta narrativa de Dacosta (1974) pode ser o nosso mundo e, assim, parece-nos, o espaço desta narrativa seria uma metáfora do espaço planeta Terra.

Assim, apesar de menos numerosas, um conjunto de narrativas foi incluído no espaço indeterminado. Neste conjunto de narrativas, não encontramos referências algumas ao espaço, onde se desenrola a intriga, não sendo fornecidos às crianças leitoras dados, através dos quais, elas possam identificar o espaço da narrativa. Mais uma vez, a título de exemplo, indicamos, como partilhando desta subcategoria espaço indeterminado, as narrativas de Andrade (1976), de Correia (1980), de Letria (1988), «O pássaro azul dos sonhos» ou «Os gatos da Tecla», de Torrado e Menéres (1984), «A prodigiosa história dos galgos que não eram e da lebre que ficou», entre outras.

No espaço indeterminado integrámos também algumas narrativas, que mencionam apenas o espaço onde se desenrola a intriga, sem o descreverem e sem mais referências a esse espaço. Assim, narrativas há em que o espaço, onde se desenrola a intriga, é um espaço fabuloso, apenas mencionado, como sucede nas narrativas de Dacosta (1993), «De vilão a rei mandão», de Letria (1990), «O céu das coisas inventadas» ou de Torrado e Menéres (1984), «História do reino pintalgado», cujo espaço onde se desenrola a intriga é um “reino”, “na corte do Rei de Espadas” ou num “reino lá no fim do mundo”, respectivamente.

Outras narrativas apresentam um espaço fabuloso, que pode ser mencionado ou ser mesmo descrito, mas que é sobretudo um espaço simbólico. Na narrativa de Soares (1985), «O reino dos mandriões», o espaço onde se desenrola a intriga é o “país dos mandriões”. Este espaço é, de algum modo, apenas referido na narrativa, mas afigura-se-nos como um espaço simbólico, na medida em que, também através dele, se condenam defeitos humanos e se promovem determinados valores, caros à sociedade. Assim, o espaço “país dos mandriões” acaba por desaparecer, tal como era, visto que as crianças, com o seu trabalho, reformaram o país, deixando-o irreconhecível.

Na narrativa de Dacosta (1986), a intriga começa também num espaço fabuloso, no “reino das bruxas”. Porém, ao longo da narrativa, a protagonista abandona este espaço e faz

uma viagem até a um outro espaço, que se nos afigura como um espaço simbólico, na medida em que se nos apresenta como uma projecção do imaginário da protagonista. Este novo espaço, descrito na narrativa, é um espaço de natureza amena, onde existia “uma claridade, dourada e quente”, bem diferente das trevas, que caracterizavam o “reino das bruxas” e que a protagonista abominava. Deste modo, o espaço de natureza amena, onde se desenrola a maior parte da narrativa, é como que um prolongamento da alma da protagonista, também ela clara, quente e harmoniosa.

De facto, segundo Cervera Borrás (1997), os heróis dos contos de fadas realizam grandes viagens, sendo as suas deslocações a lugares muito distantes, onde tudo é diferente e onde tudo é possível. Porém, a estrutura do espaço da narrativa permanece sempre indeterminada.

Um outro conjunto de narrativas, bem mais significativo, foi integrado no espaço físico natural, rural e marítimo, e no espaço físico urbano. A grande novidade nesta faixa etária, em relação à faixa etária dos 7 anos, é que nalgumas narrativas assistimos a um cruzamento entre o espaço físico natural e o espaço físico urbano, existindo assim, nas mesmas, um espaço híbrido.

Um pequeno número de narrativas apresenta o espaço físico natural rural identificado com referências reais. Assim, nas narrativas de Pereira (1993), «Davidim vindimador», a intriga desenrola-se em Cabeceiras de Basto; em «Davidim e o Carnaval», a acção passa-se numa quinta, “muito perto de Lamego”; em «Davidim e os abelhões», a intriga passa-se numa aldeia, na serra de Montemuro. Na narrativa de Lopes-Cardoso (1993), a intriga desenrola-se na serra de Sintra,

«Enquanto a pequena Raposinha Inhá crescia, todos faziam longos passeios pela Serra de Sintra e a Raposinha ia conhecendo, como atrás já disse, os caminhos, os corgos e os barrancos, as luras das raposas e dos furões, as tocas dos coelhos, os buracos que os pica-paus faziam nas árvores, como ninho e casa, matavam a sede na Fonte da Ribeira da Bica ou desciam então até à Ribeira de Sintra (...).»<sup>41</sup>

Noutro pequeno conjunto de narrativas, encontramos referências não identificadas, mas que claramente aludem ao espaço físico natural rural. Assim, na narrativa de Gomes (1983a), toda a intriga se desenrola num espaço rural, surgindo-nos, ao longo da mesma, referências a actividades e a passatempos característicos do campo. Igualmente, nas narrativas de Menéres (1981), «Primeira espreitadela do ouriço-cacheiro(...)» e «Segunda espreitadela do ouriço-cacheiro(...)», a acção desenrola-se no espaço rural.

Do mesmo modo, nalgumas narrativas de Pereira (1993) como «Davidim vai à guerra», «Davidim vai à caça» ou «Davidim vai à pesca», podemos identificar, sem dificuldades, o espaço rural e actividades relacionadas com este espaço. Aliás, nestas narrativas mencionadas podemos mesmo, por vezes, depararmo-nos com descrições deste espaço rural, como sucede em «Davidim vai à guerra»,

«A tarde abrasava mesmo. Chispava. Saltaricando nos calções de manga curta, como ele dizia, lá vai Davidim descendo pelo carreiro que leva da quinta ao rio, logo ao fundo dos lameiros. Chegou à ponte esburacada. Parou. Tem medo de atravessar. Vê lá em baixo, por entre as frestas das tábuas carcomidas, um líquido castanho que parece que empoçou ali, debaixo do tabuleiro, para se refrescar à sombra. O rio leva pouca água e faz mesmo calor. (...) O tio já ia lá à frente, no caminho poeirento, de seco. Começaram a subir a encosta, quase a pino, entre penedos e giestas. As flores amarelas que elas tinham vertiam perfumes doidos. Não se ouvia um berro, um tiro, um eco. Não fosse a serrazina das cigarras, nem o ar bulia, afogueado.» 21-22-23.

Um pequeníssimo conjunto de narrativas foi integrado no espaço físico natural marítimo. Desta vez, integrámos, nesta subcategoria, não só narrativas, cuja intriga se desenrola no mar, como também narrativas, cuja acção se passa em ilhas, uma vez que nos parece que podemos relacionar estes dois espaços, já que de um modo geral o espaço ilha se apresenta ligado ao espaço mar.

Assim, na narrativa de Losa (1984), a intriga desenrola-se numa povoação na praia, junto ao mar e no fundo do mar. Porém, parece-nos, que este espaço apresenta uma dimensão simbólica. Para Held (1987), a água representa um espaço de enigma e também de perigo, um

perigo que atrai e que é desejado. Ainda segundo esta autora, o mar e os seus habitantes, concretamente, representam a aventura e o mistério de tudo o que pode acontecer debaixo da superfície, representando para as crianças um mundo fascinante e tentador.

Segundo Albuquerque (2000a), nos contos de fadas, a água e o mundo aquático permanecem como lugares de mistérios, donde podem sair fadas, que raptam o príncipe, para o levar para o seu mundo aquático. De algum modo, parece-nos, que uma situação semelhante ocorre nesta narrativa. Na verdade, do fundo do mar chega um ser fantástico, que convence a protagonista a acompanhá-lo até às profundezas marítimas.

Por outro lado, nesta narrativa podemos, porventura, encontrar ainda uma outra dimensão simbólica para o espaço. Assim, a água / o mar pode representar um espaço de refúgio, de segurança em contraponto com a terra (a povoação), que representa um espaço de perseguição, de perigo. De facto, a protagonista fugiu da terra, para poder realizar os seus desejos, só o conseguindo no mar e, quando regressa a terra, tem um fim trágico; também o povo fantástico foi perseguido e vítima de intolerância em terra, tendo-se refugiado no mar.

Na narrativa de Andresen (1985), «A árvore», a intriga desenrola-se numa ilha tal como na narrativa de Pina (1986). Porém, nesta última narrativa cremos que o espaço ilha adquire uma dimensão simbólica. Segundo Held (1987), a ilha é um elemento fixo, estável, representa a segurança e a protecção para a criança. Na narrativa de Pina (1986), o espaço ilha afigura-se-nos como uma projecção do imaginário do narrador / protagonista, como um espaço de sonho e de fantasia. No entanto, gostaríamos de referir que nesta narrativa, apesar do espaço ter uma dimensão simbólica, apresentam-se algumas vivências insulares.

Um outro conjunto de narrativas do corpus integra-se no espaço físico urbano, apresentando referências ao espaço das cidades. Nalgumas destas narrativas, o espaço físico urbano referido é a cidade de Lisboa, através da menção à própria cidade ou através de referências aos seus monumentos, parques ou jardins, feiras e bairros. A título de exemplo,

podemos citar narrativas como as de Soares (1985), «Uma aventura no tempo» ou de Gonzalez e Pedreira (1989), onde se nomeia claramente a cidade de Lisboa. Noutras narrativas, como a de Losa (1977), a de Vieira (1980), a de Torrado (1983), «O meu amigo Almiro» ou a de Soares (1985), «A sereia», mencionam-se espaços da cidade de Lisboa, como a Feira da Ladra, a Baixa, Campo de Ourique, o Restelo, entre outros.

Gostaríamos, ainda, de destacar duas narrativas, cujo espaço, onde se desenrola a intriga, é a cidade de Lisboa. A primeira narrativa, que queríamos assinalar, é a de Vieira (1983), visto que se trata de uma narrativa histórica<sup>176</sup>. Assim, nesta narrativa, surge-nos a cidade de Lisboa, mas não a Lisboa do século XX e sim a do século XIV. A ligação entre o espaço da cidade de um século e de outro é por vezes efectuada pelo narrador, uma vez que este compara os espaços por onde passam as personagens, no século XIV, com os espaços do século XX,

«A prima Leocádia morava numa casa muito antiga ao cimo da Rua da Saudade, ali para os lados da Sé. Subia-se a Rua da Madalena, entrava-se pela de Santo António, virava-se à direita no Largo de S. Martinho (...) e diante dele ficava a rua, íngreme e estreita, e ao fundo dela a casa da prima Leocádia, com a sua enorme porta de madeira e um lampião, ambos mais velhos do que ela. (...) Na verdade, da casa da prima Leocádia nem rasto. Nem a porta de madeira, nem o lampião se avistava. A rua, íngreme, estreita e tortuosa, cobria-se de várias outras casas de paredes de taipa e adobe, parecendo quase coladas umas às outras, às vezes mal se podendo passar entre elas. (...) O Largo de S. Martinho nem se vislumbrava e havia muitas muralhas de pedra escura, e erguia-se um palácio para os lados da Sé.»8-17

Nesta narrativa, assistimos assim a um cruzamento dos espaços da cidade de Lisboa. Segundo Pires (2000a), nas narrativas históricas de Vieira, incluindo a que estamos a analisar, as crianças acompanham o fluir da vida das figuras históricas, que ganham uma dimensão humana, como seres de “carne e osso”. cremos que, nesta narrativa em concreto, as crianças acompanham também o fluir e a evolução dos espaços da cidade de Lisboa, apresentando esta narrativa uma clara função formativa. Deste modo, este cruzamento de espaços leva as crianças a aperceberem-se de que a cidade de Lisboa já existia e que o seu espaço sofreu

<sup>176</sup> Cf. Modelos Literários – Modelo literário informativo



modificações, através dos séculos, até à actualidade. As crianças podem assim visualizar espaços que já desapareceram e espaços que permanecem no presente, apesar da passagem do tempo, como por exemplo a Sé de Lisboa.

A outra narrativa que salientamos é a de Cláudio (1984), cujos espaços, onde se desenrola a acção, são as cidades de Lisboa e de Veneza. As cidades de Lisboa e de Veneza, para além de expressamente referidas, logo no início da narrativa, podem ser reconhecidas de diversas formas.

Segundo Pires (1999), o espaço de Lisboa é identificado através do cruzamento de referências míticas da cultura portuguesa, pertencentes a diferentes épocas, que utopicamente se misturam, uma vez que as fronteiras temporais desapareceram. Assim, o protagonista via passar na rua, juntos, Vasco da Gama e Amália. Por outro lado, o espaço de Lisboa pode ainda ser identificado através de referências espaciais e cromáticas (Pires, 1999), como sejam as colinas, as calçadas, as vielas do bairro, o azul do céu ou as cores das casas.

A identificação do espaço de Veneza pode ser feita, parece-nos, nos mesmos moldes, mencionados para o espaço da cidade de Lisboa, uma vez que nos surgem referências culturais e espaciais da cidade de Veneza, com personagens, como Marco Polo, os gondoleiros ou espaços, como os canais, os palácios, as praças.

Parece-nos que o reconhecimento do espaço cidade de Lisboa, através deste tipo de referências culturais, míticas, cromáticas, não tão concretas e evidentes, pode ser difícil para as crianças leitoras. Porém, talvez possamos afirmar o mesmo em relação a outras narrativas, cujo espaço cidade de Lisboa pode ser reconhecido através de monumentos, jardins, bairros, porventura não tão célebres ou não tão conhecidos das crianças leitoras.

Apesar disso, concordamos com Pires (1999), quando afirma que a criança leitora pode não ser logo sensível a uma panóplia de referências literárias e históricas (ou culturais, míticas, cromáticas, espaciais, afirmamos nós), mas estas referências estão presentes nas

narrativas, apresentam-se às crianças leitoras e serão interiorizadas, sendo progressivamente identificadas e reconhecidas por elas.

Deste modo, o espaço pode igualmente ser um elemento simbólico, que permite alicerçar nas crianças leitoras dados, que contribuem para a formação de um imaginário colectivo e de uma identidade cultural e nacional.

Para além do espaço cidade de Lisboa, outras narrativas apresentam referências reais ao espaço físico urbano, mas neste caso referências a outras cidades do país. Assim, nalgumas narrativas de Pereira (1993), como «Davidim, ladrão de rosas» ou «Davidim e a banda de música», a intriga desenrola-se na cidade de Vila Real. Noutra narrativa de Pereira (1993), «Davidim e o extraterrestre», a acção passa-se na cidade de Lamego, sendo o espaço da cidade descrito na narrativa,

«Mesmo em frente, ao longe, via-se, na encosta, a Senhora dos Remédios, ao cimo do escadório, onde há gigantes que vomitam águas. Cá em baixo, ao fundo da avenida, a torre sineira da Sé, sólida e sóbria como um guerreiro medieval. Depois, em volta dela, casinhas com varandas e janelas pintadas de verde, os paços brancos do bispo, a fachada de renda do teatro. No morro, à direita, o castelo com a dentuça de pedra, pronta a ferrar nos inimigos.»<sup>71</sup>

Noutras narrativas, ainda, encontramos referências não identificadas, mas que remetem francamente para o espaço físico urbano. Assim, na narrativa de Losa (1976) encontramos mesmo a indicação de que a intriga se desenrola “numa pequena cidade”. Igualmente, na narrativa de Meireles (1991), se indica que a acção se passa numa vila.

Já nas narrativas de Torrado (1992), de Fonseca (1987) ou de Soares (1992), o espaço físico urbano não é indicado claramente, mas a criança leitora pode identificá-lo, através de inúmeras alusões a vivências e a espaços, característicos das cidades, como sejam centros comerciais, prédios, transportes públicos, restaurantes, cinemas, entre outros.

Para esta faixa etária, nalgumas narrativas notamos um cruzamento entre o espaço físico natural rural e o espaço físico urbano, existindo assim, nas mesmas, um espaço híbrido.

---

Porém, a presença do espaço físico natural rural ou do espaço físico urbano não tem, geralmente, um peso idêntico nas narrativas. De um modo geral, numa narrativa, pode predominar um ou outro tipo de espaço, consoante a intriga se desenrole, maioritariamente, num espaço físico natural rural ou num espaço físico urbano.

Assim, nalgumas narrativas, a intriga desenrola-se, maioritariamente, no espaço rural. Na narrativa de Figueiredo (1990), a acção passa-se numa quinta, “na serra”, onde a protagonista passa as suas férias. Para além da descrição de alguns espaços rurais, encontramos também na narrativa vivências e actividades ligadas ao mundo do campo. Estas vivências e actividades podem relacionar-se com as actividades agrícolas, como cuidar dos animais ou com os passatempos das crianças, quando estão de férias, como tomar banho no rio.

As referências ao espaço urbano são de dois tipos. Em primeiro lugar, temos referências à vila, perto da quinta, na qual os habitantes da quinta tratam dos assuntos mais diversos. Ao longo da narrativa, encontramos alusões a espaços, característicos dos centros mais urbanos, como o centro comercial, a câmara municipal, a biblioteca ou o jornal.

A outra menção ao espaço urbano é à cidade de Lisboa, onde normalmente habita a protagonista e para onde regressa, no final da narrativa. Nesta narrativa não encontramos diferentes espaços lisboetas. As referências relacionadas com a cidade de Lisboa são transmitidas através do contraste de vivências ou de espaços, entre a cidade e o campo. Assim, a protagonista, na serra, vive numa quinta e, em Lisboa, num apartamento; na serra, o passatempo é ir tomar banho ao rio e, em Lisboa, é ir às piscinas; na serra, a alimentação é caseira, materializada em travessas de leite-creme queimado e, em Lisboa, a alimentação é comprada já feita, materializada em *pizzas*.

Na narrativa de Mota (1988), a intriga desenrola-se também sobretudo no espaço rural. Igualmente, nesta narrativa, encontramos breves descrições do espaço rural e referências a

actividades agrícolas, como cuidar dos animais, regar, cortar erva ou a passatempos, como tocar cavaquinho ou ir a bailes. A alusão ao espaço físico urbano é à cidade de Vila Nova de Gaia, para onde vai uma das personagens e, igualmente nesta narrativa, as referências à cidade são transmitidas através do contraste de vivências e de espaços, entre a cidade e o campo. Assim, faz-se menção, na cidade, ao trabalho fabril ou ao trabalho num café e, no campo, às actividades agrícolas; na cidade, refere-se o trânsito, a quantidade de pessoas, a confusão e, no campo, a calma e a falta de recursos.

Noutras narrativas, a intriga desenrola-se sobretudo no espaço urbano. Na narrativa de Alves (1989), o espaço urbano é apresentado de duas formas. Por um lado, refere-se o tipo de vida nos apartamentos e, por outro, faz-se menção ao trânsito e à pressa, que caracterizam a vida urbana. O espaço rural é brevemente aludido, mencionando-se actividades, como o “cozer pão no forno da quinta” ou passatempos, como observar e gozar da companhia dos animais.

Já na narrativa de Losa (1981), o espaço urbano é simbolizado pela casa e pela urbanização, onde vivem as personagens,

«Havia uma série de ruas no Bairro das Cerejeiras, todas elas com as suas torres altas, alinhadas paralelamente, o que, visto à distância, fazia lembrar um exército de gigantes soldados em posição de sentido. (...) Luís ajudou a mãe, ainda estonteada, a descer. Olharam em redor: dum lado e do outro torres cinzentas e mais torres cinzentas, em que as únicas manchas de cor eram os estendais de roupa a secar, nos improvisados varões junto às janelas. (...) O número da porta do edifício em que foram morar era o 25. Tinha dezasseis andares, o deles era o quarto e na porta da habitação lia-se a letra F. Havia oito habitações, de A a H.»<sup>18</sup>

O espaço rural é também descrito na narrativa, sendo caracterizado como belo, calmo e harmonioso. Curiosamente, nesta narrativa encontramos a descrição da paisagem campestre, da casa da aldeia e a descrição da casa da cidade. Tanto nesta narrativa, como na de Alves (1989), voltamos a encontrar as referências e as descrições dos espaços urbanos e dos espaços rurais em contraste.

Na narrativa de Sousa (1995), a intriga desenrola-se igualmente no espaço rural e no espaço urbano. Assim, as personagens habitam numa vila, mas a grande maioria dos seus passatempos são desenvolvidos ao ar livre, num pinhal, num rio ou mesmo numa praia. Quer o espaço rural quer o espaço urbano são caracterizados como espaços de calma e harmonia, onde é agradável viver.

Na verdade, o espaço urbano e o espaço rural, presentes nas narrativas, remetem para várias realidades geográficas do nosso país. Assim, muitas narrativas apresentam como espaço a cidade de Lisboa, mas outras situam a intriga em cidades mais pequenas, aliando numa convivência um espaço urbano com um espaço rural. Outras narrativas, ainda, situam-se num espaço exclusivamente rural.

Parece-nos que podemos concordar com Blockeel (2001) quando afirma que os autores, aparentemente, preferem falar da sua própria cidade ou região, não saindo facilmente do espaço conhecido<sup>177</sup>. Assim, as narrativas de Vieira situam-se, de um modo geral, no espaço urbano, na cidade de Lisboa; já as narrativas de Mota situam-se no espaço rural do norte do país, falando o autor da vida no campo e dos meios isolados, onde ele próprio vive, como afirma Rocha (2001).

Segundo Held (1987), no mundo do conto e do fantástico pode distinguir-se um país real, que o autor conhece, onde vive, onde está enraizado e que está de um modo geral presente nas narrativas, mesmo que o autor possa não ter consciência disso.

Para Blockeel (2001), a maneira tradicional como a literatura vê estes espaços baseia-se num contraste – o campo representa a inocência e a paz, a cidade representa o vício, o caos, a solidão. Colomer (1998) afirma que, nas narrativas para a faixa etária dos 10 anos, a

---

<sup>177</sup> Mimoso (2002), embora tenha como pano de fundo narrativas cujo espaço é a cidade do Porto, refere que os cenários destas narrativas condizem, de um modo geral, com os locais onde habitam os seus autores.

conotação negativa do espaço cidade convive com uma descrição neutra deste espaço, que nos surge como um cenário<sup>178</sup>.

Na realidade, nas narrativas do corpus encontramos um espaço urbano que apresenta uma conotação negativa (Losa, 1981; Alves, 1989), mas também nos deparamos com um espaço urbano neutro, que é um mero cenário (Losa, 1977; Torrado, 1992; Soares, 1992).

Em relação ao espaço rural, algumas narrativas do corpus, como por exemplo a de Gomes (1983a), parecem estar de acordo com as considerações de Blockeel (2001), mas outras estão muito longe de apresentar o espaço rural como um espaço idílico<sup>179</sup> (Mota, 1988).

Tal como afirma Blockeel (2001), em muitas narrativas do corpus, cuja intriga se passa no mundo rural, notamos que a especificidade desse espaço é realçada, mostrando à criança leitora o que é característico da vida do campo. Por conseguinte, o espaço não serve só para situar a intriga. Nestas narrativas o espaço tem uma função formativa, pois serve igualmente para dar a conhecer às crianças outras vivências e outras formas de vida.

Neste breve conjunto de narrativas, uma das poucas, cuja intriga não se passa em Portugal, é a narrativa de Magalhães e Alçada (1992). Nesta narrativa, a intriga desenrola-se num outro país, o Brasil, mas o Brasil do século XIX, visto que estamos perante uma narrativa histórica<sup>180</sup>. Nesta narrativa, encontramos algumas descrições do espaço urbano, neste caso da cidade do Rio de Janeiro e do espaço rural, como a fazenda e as suas várias dependências ou vários aspectos da natureza.

Segundo Blockeel (2001), o elemento que se destaca, em relação ao espaço nas narrativas, é que Portugal parece ser o único país digno de interesse, pois a grande maioria das

<sup>178</sup> Mimoso (2002), embora tenha como pano de fundo narrativas cujo espaço é a cidade do Porto, afirma que nestas narrativas a cidade pode ser apresentada como um local onde é agradável viver, como um lugar sedutor para os jovens e não apenas como um espaço de perdição e de desumanização. Assim, a cidade pode ser vista também como um espaço com uma conotação positiva e não apenas como um espaço com uma conotação negativa ou como um espaço neutro.

<sup>179</sup> Cf. Temas – Novas preocupações sociais

<sup>180</sup> Cf. Modelos literários – Modelo literário informativo

mesmas apresenta como espaço o nosso país. Na verdade, o mesmo sucede com as narrativas do nosso corpus, uma vez que muito poucas são aquelas, cuja intriga se desenrola no estrangeiro.

Assim, narrativas como as de Magalhães e Alçada (1992), mesmo sendo uma narrativa histórica, apresentam um valor formativo importante, na medida em que levam até às crianças conhecimento de outros espaços, outras realidades, fora do país. Cremos que o mesmo sucede com outras narrativas do corpus, cuja intriga se desenrola noutros países, como por exemplo a narrativa de Cláudio (1984), que se passa entre Lisboa e Veneza ou as narrativas de Andresen (1985), que têm como espaço ilhas do arquipélago japonês.

Porém, o predomínio nas narrativas do espaço de Portugal apresenta também uma faceta importante, uma vez que facilita a identificação do leitor com o espaço da narrativa. Assim, o espaço apresenta-se como um elemento essencial para a formação nas crianças de uma identidade nacional e para a conservação de um imaginário cultural colectivo (Blockeel, 2001).

Um outro conjunto de narrativas foi integrado no espaço físico artificial. Alguns dos espaços adquirem uma dimensão simbólica, como é o caso do quarto do protagonista. Deste modo, na narrativa de Letria (1990), «Viagem com fada e bolos de canela», o quarto é um espaço de sonho para o herói, um espaço de recordação, um espaço onde ele faz “uma viagem pelo interior da sua própria memória”. Esta viagem permite ao herói, ao longo da narrativa, visitar outros espaços, que pertenciam ao seu passado, ao “país branco e sossegado da infância”. Assim, o herói começa por visitar a “casa”, o “quintal”, a “lareira” e o “sótão”, espaços de dimensão simbólica, projecções do imaginário da infância do protagonista.

Para Jean (1990), o espaço “quarto secreto” é portador de um poder onírico, que toca a memória imaginária e nos devolve à nossa infância. Segundo Held (1987), no mundo do conto e do fantástico pode distinguir-se uma paisagem afectiva, paisagem essa que quase

sempre corresponde a um lugar da infância, idealizado, visto sob o prisma dos sentimentos, das recordações, das experiências do adulto, que deforma esse imaginário quando julga necessário.

Na narrativa de Menéres (1981), «Terceira espreitadela do ouriço-cacheiro(...)», o quarto é para a criança um espaço de conforto e de repouso, que lhe permite sonhar e dar largas à sua imaginação. Na narrativa de Menéres e Correia (1985), o quarto é sobretudo um espaço onde o herói pode fantasiar, é um espaço que pertence totalmente à criança, de tal forma que o mundo mágico da fantasia só é interrompido, quando o adulto tenta penetrar nesse espaço.

Nas narrativas de Meireles (1991) e de Pereira (1993), «Davidim desaparece», o quarto é um espaço de esconderijo e é também um espaço para a imaginação. Curiosamente, estes quartos pertencem às casas das avós dos protagonistas e um objecto concreto, o guarda-fato, materializa o mundo da ilusão,

«O guarda-roupa da avó! Boa ideia. Podia esconder-se lá, mais confortável. Esconderijo perfeito. O irmão, ali, nem pensar! Pé ante pé, esgueirou-se, caladinho, abriu rápido a porta e afundou-se no escuro, entre as roupas rescendentes, maciinhas como lábios, como passar as mãos nos cabelinhos da mãe. Ninho encantado, cheio de silêncios e descansos, de perfumadas lembranças.»Pereira, 1993:28

Nas narrativas de Vieira (1979, 1980, 1982), o quarto da protagonista é um espaço para o devaneio, mas é também um espaço de reflexão e de crescimento, uma vez que, por exemplo, é no quarto que Mariana e Rita tentam entender toda a complexidade de sentimentos, provocados pelo divórcio dos pais de Rita (Vieira, 1982). Igualmente, na narrativa de Pereira (1993), «Davidim e o extraterrestre», o quarto da criança é um espaço de reflexão e de crescimento interior, visto que ela consegue sozinha vencer o medo da noite, do silêncio e da escuridão.



Notamos que nalgumas destas narrativas assinaladas (Vieira, 1979, 1980, 1982; Meireles, 1991; Pereira, 1993, «Davidim e o extraterrestre») assistimos ao cruzamento entre o espaço físico urbano e o espaço físico artificial, existindo portanto nas mesmas um espaço híbrido.

Nesta faixa etária, as narrativas incluídas no espaço fantástico, são praticamente inexistentes. Assim, na narrativa de Torrado e Menéres (1989) deparamo-nos, de novo, com o espaço folha de papel, que já tínhamos encontrado em narrativas para os 7 anos, neste caso, o espaço folha de papel quadriculada.

A narrativa de Silva (1989), «Está à janela um carro de bombeiros», tem como espaço “um país que se desmontava todo”,

«Era um país que se desmontava todo, feito de propósito para caber nas histórias e para ter espaços em branco para colorir. Tinha as ruas cheias de casas de bonecas e os carros que andavam nas ruas desmanchavam-se todos para poderem ser sempre diferentes.»<sup>3</sup>

Parece-nos que nesta narrativa podemos encontrar um espaço que representa o mundo às avessas, o mundo onde tudo pode ser e estar ao contrário. Segundo Held (1987), as crianças adorariam esta matéria do mundo às avessas e entrariam com prazer na lógica do absurdo, do humor e da extravagância que este mundo implica. Ainda segundo esta autora, a criança reencontra-se neste mundo às avessas, sente-se plenamente nele e é inclusivamente capaz de criá-lo por si mesma.

Na narrativa de Monteiro (1991), a intriga desenrola-se num prédio, cujos apartamentos dão para os espaços mais inesperados, como uma praia, uma escola, uma floresta, um jardim, entre outros. As personagens desta narrativa abrem as portas dos diferentes apartamentos do prédio pronunciando a frase “Oh! Quem me dera que a porta se abrisse.”. Não nos parece difícil encontrar uma semelhança entre esta frase e a fórmula “Abre-

te Sésamo”, do conto *Alibabá e os quarenta ladrões*, através da qual Alibabá abria e penetrava na caverna do tesouro.

Assim, parece-nos que esta frase lança as personagens da narrativa num espaço simbólico, num espaço onde tudo pode ocorrer. As personagens entram, deste modo, em espaços fantásticos e secretos, que são a projecção do seu imaginário e que são espaços de liberdade, onde sentem que só fazem aquilo que querem e que lhes apetece,

«Consideravam-se as meninas mais “sortudas” do mundo por terem o que tinham e poderem fazer só aquilo que queriam.»<sup>30</sup>

Simultaneamente, estes espaços são igualmente espaços de reflexão e de crescimento, uma vez que após a fantasia, as personagens voltam à realidade, representada pelos autênticos e verdadeiros apartamentos do prédio.

Para a faixa etária dos 13 anos, as narrativas que podemos integrar na subcategoria espaço indeterminado é praticamente insignificante. Deste modo, nas narrativas de Letria (1989) e de Correia (1991), os jovens leitores ou não encontram referências ou descrições do espaço da narrativa (como é o caso da narrativa de Letria) ou encontram apenas meras alusões a esse espaço (na narrativa de Correia, menciona-se apenas que a intriga se passa numa “sala”, de um liceu<sup>181</sup>).

Nesta faixa etária, pouquíssimas narrativas se integram no espaço físico natural rural e, mesmo assim, em cruzamento com o espaço físico urbano. Assim, na narrativa de Mota (1995), a intriga desenrola-se entre a aldeia, onde habita o avô do protagonista e a cidade, onde o herói vive com os seus pais. O espaço físico urbano é assinalado com referências reais,

<sup>181</sup> Na verdade, considerámos o espaço desta narrativa como espaço indeterminado, porque parece-nos que na mesma não há uma vontade explícita de localizar ou descrever esta sala deste liceu ou este liceu. Por outro lado, cremos igualmente que esta sala não partilha de uma possível dimensão simbólica, que por vezes está presente nos espaços.

vivendo o herói na cidade do Porto. O espaço físico natural rural é descrito na narrativa, podendo certamente identificar-se as aldeias do nosso país,

«Torna-Ó-Rego é uma terra pequenina, tem muitas casas desabitadas, um fontenário, cinco lâmpadas públicas, o cemitério, uma rua apertada e cheia de curvas, uma igreja com três sinos, muitos quintais e campos, quase todos por cultivar. Torna-Ó-Rego fica a razoável altitude e tem uma enorme mancha de pinheiros a cercá-la por todos os lados e muitas placas a dizer que aquela zona é de caça reservada.»<sup>34</sup>

Nas narrativas de Bessa-Luís (1987b, 1990), sobretudo na segunda assinalada, encontramos também referências ao espaço físico natural rural e ao espaço físico urbano. As referências ao espaço físico natural rural estão relacionadas com a quinta, da família da protagonista, a “casa do Paço”, surgindo-nos alusões a espaços e a vivências campestres, como apanhar os ovos das galinhas, cozer o pão ou colher amoras. As alusões ao espaço físico urbano prendem-se com os espaços, onde vive a protagonista, primeiro numa terra à beira-mar e depois na “cidade”, mencionando-se a existência de equipamentos urbanos, como um casino, um cinema, um bar, uma escola ou transportes públicos.

Um número mais elevado de narrativas do corpus integra-se no espaço físico urbano. Nalgumas destas narrativas, o espaço físico urbano referido é a cidade de Lisboa, através da menção à própria cidade ou através de referências aos seus monumentos, bairros ou salas de espectáculos.

Deste modo, na narrativa de Soares (1994), a protagonista afirma que a sua terra é Lisboa. Na narrativa de Vieira (1988b), a protagonista vive também em Lisboa, existindo, ao longo da narrativa, referências a determinadas zonas da capital, como a zona dos Anjos ou a teatros, como o já desaparecido Teatro Monumental (o Monumental) ou o Teatro Nacional D. Maria II (o Nacional). Da mesma forma, noutra narrativa de Vieira (1990), existem referências a Lisboa, uma vez que a protagonista vive num “prédio lisboeta” ou vai às compras à “Baixa”.

Ainda noutra narrativa de Vieira (1988a), a intriga passa-se, numa primeira instância, num lar de idosos. No entanto, ao longo da narrativa, a cidade de Lisboa é referida concretamente ou são mencionados diversos espaços, pertencentes à capital. Desses espaços, muitos mencionados através das recordações dos idosos, que atravessam todo o século XX, alguns pertencem já ao passado, como a Pastelaria Ferrari, mas outros existem actualmente, como a Avenida da Liberdade, o Chiado, o Jardim Botânico, a Tapada da Ajuda ou o rio Tejo.

Na narrativa de Letria (1993), a intriga desenrola-se também na cidade de Lisboa. Tal como já tínhamos assinalado, para faixa etária dos 10 anos, na narrativa de Vieira (1983), também esta narrativa de Letria é uma narrativa histórica<sup>182</sup>, surgindo-nos deste modo a cidade de Lisboa do século XIX. Assim, os jovens leitores podem identificar espaços ainda hoje existentes em Lisboa ou arredores, como a Rua do Salitre, a Rua de Santa Justa, a Rua de S. Bento, Belém, o Rossio, o Campo de Santana ou o Forte de S. Julião da Barra. Porém, há espaços que são característicos do século XIX e já desapareceram actualmente, como o café Marrare das Sete Portas. Outros espaços, ainda, têm actualmente outras funções, como por exemplo a prisão do Limoeiro ou o Forte de S. Julião da Barra.

Nesta narrativa de Letria (1993) parece-nos que alguns espaços adquirem uma dimensão simbólica. Assim, o Forte de S. Julião da Barra afigura-se-nos como um espaço simbólico, uma vez que se por um lado foi lá que o general foi executado, por outro é também o primeiro espaço que o protagonista vê, quando anos depois regressa do Brasil. Porventura, podemos afirmar que estamos perante um espaço de morte física, mas não de morte dos ideais, defendidos pelo general e pelo protagonista, sendo esta mensagem de esperança que é transmitida para o jovem leitor, através deste espaço em particular.

Na narrativa de Mota (1990), a intriga desenrola-se num espaço urbano, desta vez numa “vila”, Campelo, havendo referências a equipamentos próprios destes espaços, como

---

<sup>182</sup> Cf. Modelos literários – Modelo literário informativo

um supermercado, um hospital, uma fábrica de confecções e uma câmara municipal. Porém, estamos perante um espaço urbano mais pequeno, que convive em harmonia com o espaço rural.

Noutras narrativas, encontramos referências não identificadas, mas que remetem claramente para o espaço físico urbano. Assim, na narrativa de Gomes (1988), as referências espaciais remetem-nos para um espaço urbano, uma vez que as personagens vivem num largo com prédios e num local, onde existe uma escola, uma sociedade recreativa e um notário.

Na verdade, ao contrário do que sucede para a faixa etária dos 10 anos, para os 13 anos não encontramos o espaço urbano apresentado em contraste com o espaço rural. O espaço urbano é apresentado, geralmente, de uma forma imparcial, muitas vezes como um cenário, onde se desenrola a intriga. Da mesma forma, Colomer (1998) notou que nas narrativas para a faixa etária dos 12 anos predominava a neutralidade do espaço citadino, sendo este um simples cenário de ficção.

Algumas narrativas apresentam igualmente um cruzamento entre o espaço físico natural rural e o espaço físico urbano ou o espaço físico artificial, partilhando assim um espaço híbrido.

Na narrativa de Vieira (1988a), a intriga desenrola-se num lar de idosos. Parece-nos que podemos afirmar que este lar de idosos é um espaço que representa a casa de todas as personagens, onde estas vivem o presente, recordam o passado e sonham mesmo com o futuro, simbolizado, porventura, pelo casamento, no final da narrativa, de duas das personagens. Esta casa pode ser, deste modo, também um espaço simbólico, de esperança e de ilusão.

Noutra narrativa de Vieira (1990), toda a casa da protagonista, de um modo geral, se apresenta como um espaço simbólico. Assim, os diferentes quartos da casa, que estão fechados e aos quais a protagonista não tem acesso, são, segundo Gomes (2000), espaços

---

interditos e misteriosos, que originam na protagonista o desejo de os abrir, num impulso de conquistar o seu território. Espaço interdito pode de algum modo ser também a sala de visitas, onde, nas sextas-feiras, a protagonista só entra, quando é chamada por Flávia. Os corredores da casa são espaços enigmáticos, uma vez que quando a protagonista os atravessa, sente-se observada por uns olhos invisíveis.

Deste modo, os únicos espaços da casa, que não são ou proibidos ou misteriosos, são a cozinha e o quarto da protagonista. A cozinha é, segundo Gomes (2000), o único lugar de revelação, onde a protagonista conversa com Leonor e onde, na verdade, progressivamente, vai descobrindo os enigmas que a rodeiam e vai construindo a sua identidade. O quarto da protagonista é um lugar de conforto, de carinho e de crescimento, já que se por um lado só quando está doente com febres, no seu quarto, a mãe tem por um momento atenção para ela, por outro lado as febres desaparecem quando a protagonista cresce e está pronta para enfrentar a grande revelação e para conquistar o amor da mãe.

Ainda noutras narrativas podemos constatar a importância e a dimensão simbólica do espaço quarto para as personagens. De um modo geral, tal como já tínhamos constatado para outras faixas etárias, o quarto apresenta-se como um espaço de intimidade, de fantasia, de reflexão e de crescimento para os heróis, sendo o único lugar da casa que, na realidade, só lhes pertence a eles e onde se sentem verdadeiramente bem e à vontade.

Assim, na narrativa de Vieira (1988b) é no quarto que a heroína representa os seus papéis preferidos das peças de teatro, que toma as suas decisões, que se entrega aos seus pensamentos e reflexões; o mesmo sucede na narrativa de Soares (1994), sendo, por exemplo, no quarto que a protagonista vai descobrindo as mudanças no seu corpo; na narrativa de Bessa-Luís (1987b) é também no quarto que a protagonista abstrai e dá largas à sua imaginação,

«Ela dormia no mesmo quarto com a irmã e tinha a sua maneira de viver só, mesmo com Marta a ocupar todo o espaço. (...) A cama de Lourença era mais pequena e ainda tinha marcas das grades; quando fez cinco anos, Lourença disse que não queria mais grades na cama. (...) Falco achou que ela parecia uma jangada, mas Lourença, longe de se desgostar, imaginava correr os sete mares em cima dela. Acordava cedo e preparava-se para viajar em cima da cama. Sem dizer uma palavra, mexia-se dum lado para o outro, inventando encontros e cenas com pessoas invisíveis.»<sup>14</sup>

Não são pois de estranhar as reclamações dos protagonistas das narrativas quer de Mota (1995), quando este se vê privado do seu quarto, para o ceder ao avô, que vai viver para sua casa, quer de Vieira (1988b), quando esta se vê obrigada a dividir o seu quarto com uma desconhecida, que a mãe recebeu em casa.

Segundo Colomer (1998), à medida que as narrativas se destinam a leitores mais velhos, incrementa-se a acção em paisagens abertas e reduz-se a limitação ao espaço da casa, partindo da ideia de um leitor que amplia a sua autonomia e raio de acção. No entanto, já para os 10 anos e sobretudo para os 13 anos, encontramos narrativas, cujo espaço onde se desenrola a intriga resulta do cruzamento entre um espaço aberto (físico natural ou físico urbano) e um espaço mais limitado (físico artificial). Por conseguinte, o herói da narrativa pode ampliar a sua autonomia quer no local onde vive quer dentro da sua própria casa / quarto, muitas vezes espaço de reflexão, de crescimento e de emancipação do mundo dos adultos.

Em relação ao espaço fantástico, podemos afirmar que está praticamente ausente das narrativas do corpus, para esta faixa etária dos 13 anos. A excepção parece-nos ser a narrativa de Fanha (1990), cuja intriga se desenrola numa casa fantástica, na qual todos os objectos podem mudar de sítio, conforme os desejos das personagens e onde de palpável só existe a porta, que dava para sítio nenhum,

«Como a casa só tem uma porta (...) podemos inventá-la todos os dias. Hoje a cozinha fica aí. Amanhã, se nos apetecer, fica acolá. Podemos ter uma casa nova todos os dias! (...) Acabaram por ficar os dois encantados com esta casa, ou, melhor dizendo, com esta porta, porque através dela vieram conhecer um mundo novo e diferente.»<sup>10-11-12</sup>

Na realidade, parece-nos que nesta narrativa podemos encontrar um cruzamento entre um espaço onde tudo pode ocorrer, representado pela porta que se abre não se sabe para onde ou afinal que se abre para onde as personagens quiserem, e um espaço onde podemos encontrar o mundo às avessas, que se pode desmanchar e colocar ao contrário sempre que as personagens assim o desejarem. Os jovens leitores podem então identificar-se não só com um espaço de fantasia, mas também um espaço de liberdade, onde tudo é possível e conforme com os seus desejos e anseios.

Para a faixa etária dos 13 anos, na verdade, assistimos a um quase desaparecimento das narrativas do corpus, que se integram no espaço físico natural rural, predominando as narrativas que incluímos no espaço físico urbano.

De facto, constatamos que algumas considerações tecidas por Blockeel (2001) em redor do espaço urbano e do espaço rural, podem aplicar-se às narrativas do nosso corpus, mas sobretudo às narrativas para a faixa etária dos 13 anos. Assim, para esta autora o espaço urbano, e sobretudo a cidade de Lisboa, está presente nas narrativas de forma proeminente, em detrimento do espaço urbano do interior do país ou do espaço rural. Da mesma forma, Colomer (1998) afirma que nas narrativas predomina como cenário a vida urbana actual, que corresponderia ao desejo de aproximar as narrativas às formas de vida da maioria das crianças e dos jovens.

Se tivermos em conta as narrativas do nosso corpus para a faixa etária dos 13 anos, notamos de facto esta predominância do espaço urbano e talvez mesmo da cidade de Lisboa. Porém, para os 10 anos, e também para os 13 anos, notamos a presença do espaço urbano mais pequeno, por vezes em estreita ligação com o espaço rural. Se para a faixa etária dos 7 anos, predomina o espaço urbano lisboeta, uma boa parte das narrativas para esta idade desenrola-se, com frequência, em espaço rural.



---

Assim, parece-nos que as narrativas do nosso corpus permitem que a criança visualize diversos espaços do nosso país, identificando-se com aqueles onde vive ou que já conhece e tomando contacto com os desconhecidos.

Não nos parece, como afirma Blockeel (2001), que pelo facto do espaço rural não ser identificado claramente nas narrativas, isso signifique que este espaço seja alvo de menor interesse. Muitas narrativas do nosso corpus situam-se em pleno campo, como por exemplo algumas narrativas de Pereira (1993), logo dificilmente poderíamos ter um espaço identificado.

Para todas as faixas etárias, constatamos uma quase ausência de narrativas no corpus, que se integrem no espaço físico natural marítimo. Obviamente que algumas narrativas podem fazer referências ao mar, mas na verdade a intriga não se desenrola neste espaço. A título de exemplo, podemos referir a narrativa de Sousa (1995), que se passa numa vila, perto do mar, desenrolando-se um episódio na praia; a narrativa de Gonzalez e Pedreira (1989), onde alguns episódios se passam nas docas de Lisboa e de Vila Real de Santo António ou na praia; a narrativa de Bessa-Luís (1990), em que parte da intriga se passa numa terra à beira-mar; ou as narrativas de Soares (1985), «A sereia» ou «O monstro», cujas personagens fantásticas vêm do mar.

Esta pouca presença do espaço marítimo nas narrativas vai ao encontro de um estudo de Soares (1998), que, apesar de alertar para o muito que ainda há para pesquisar, constatou que de um vasto corpus de lendas e contos populares<sup>183</sup>, pouquíssimos apresentavam referências ao mar, sendo essas menções muito difusas.

---

<sup>183</sup> Segundo Soares (1998), num corpus de 317 lendas e contos apenas 9 faziam alusões ao mar.

Contudo, Blockeel (2001) afirma que o mar está bem presente na literatura para os mais novos, sobretudo nos contos e lendas tradicionais bem como na literatura juvenil<sup>184</sup>. De qualquer modo, tal como Pires (1999, 2000b) ou Soares (1998), também Blockeel (2001) sublinha que o espaço mar desempenha um papel fulcral na construção de um imaginário colectivo, transmitindo às crianças representações sobre Portugal como sendo um país de marinheiros.

Embora estes estudos citados apresentem divergências sobre a presença do espaço marítimo, quer na literatura tradicional quer na literatura infanto-juvenil, parece-nos que as diferenças apenas se situam ao nível do número de textos que apresentam alusões ao mar e não ao significado que este espaço encerra, para a formação nas crianças de uma identificação cultural e nacional e de um imaginário colectivo.

Nas narrativas do corpus, para esta faixa etária, assistimos ao quase desaparecimento do espaço indeterminado, que já para os 10 anos apresentava uma menor presença nas narrativas, em relação à faixa etária dos 7 anos. Assim, parece-nos que por um lado talvez possamos assinalar uma diminuição da influência dos modelos oriundos da literatura tradicional nas narrativas infanto-juvenis, no que diz respeito ao espaço da narrativa, à medida que avança a faixa etária dos leitores.

Por outro lado, esta menor presença nas narrativas do espaço indeterminado pode denotar que provavelmente os jovens leitores têm uma maior capacidade de leitura, podendo identificar elementos ou descrições do espaço, sem que isso os afaste do cerne da intriga e atrapalhe o prosseguimento da leitura.

Por fim, em todas as faixas etárias deparamo-nos com a quase ausência de narrativas no corpus, que foram integradas no espaço fantástico. Embora as narrativas, onde notamos a

---

<sup>184</sup> Parece-nos que a divergência de conclusões entre Soares (1998) e Blockeel (2001) pode estar relacionada com o tipo de corpus, que foi analisado e com a forma como se encaram e se enquadram as alusões ao espaço marítimo.

presença da fantasia, sejam significativas no nosso corpus<sup>185</sup>, constatamos que esta não se manifesta propriamente no espaço, onde se desenrola a intriga. Este facto pode estar relacionado, talvez, com a existência nas narrativas do corpus de personagens fantásticas ou de a fantasia se manifestar também através das personagens animais humanizados. Por outro lado, em narrativas com um carácter mais realista, a fantasia manifesta-se através dos sonhos, das divagações e mesmo das brincadeiras das personagens humanas. Assim sendo, parece-nos que esta poderá ser uma explicação para a quase ausência do espaço fantástico das narrativas do corpus.

---

<sup>185</sup> Cf. Modelos Literários, Temas e Personagens

## 4.6 – Tempo

Ao longo do estudo das narrativas do corpus, procurámos delimitar que subcategorias para a categoria tempo estavam presentes nas narrativas infanto-juvenis, tendo em conta que, através das marcas temporais, a criança leitora pode tomar conhecimento de paradigmas e de valores, presentes na sociedade actual.

Por outro lado, cremos que a análise da categoria tempo pode levar-nos a perceber se as narrativas infanto-juvenis atendem às limitações das crianças leitoras, em relação à definição da dimensão temporal e se, simultaneamente, contribuem para a promoção de uma clarificação dessa mesma dimensão temporal.

De notar ainda que, nestas narrativas, podemos igualmente encontrar uma dimensão simbólica no tempo.

Para a faixa etária dos 7 anos, a subcategoria que apresenta um grande predomínio de narrativas é a do tempo indeterminado. Porém, dentro dela, gostaríamos de salientar algumas narrativas, que apresentam pequenos detalhes, que de algum modo as diferenciam.

Na verdade, a grande maioria das narrativas não apresenta elementos relacionados com o tempo em que decorre a intriga, não possuindo a criança leitora dados para poder identificar esse tempo. Na impossibilidade de analisar todas estas narrativas, a título de exemplo, referimos as narrativa de Menéres (1989), «Dia de sol» ou «Tempo vai, tempo vem», de Magalhães (1985), «Barata» ou «Centopeia», de Letria (1988), «O medo da trovoadas» ou «Que é isto no fundo da chávena», de Correia (1974), «A rosa e o menino», de Gomes (1983b), de Dacosta (1974), entre outras.

Um outro conjunto de narrativas, em número muito menos significativo, integram-se também no tempo indeterminado, embora de alguma forma, aparentemente, possamos pensar

---

que se situariam no passado. No entanto, nem uma data cronológica nem traço algum nestas narrativas nos permite situá-las concretamente num tempo passado, sendo claro que não existe uma vontade explícita de as situar num tempo determinado.

De um modo geral, estas narrativas apresentam elementos oriundos da literatura tradicional, como as personagens ou o espaço. Deste modo, gostaríamos de assinalar as narrativas de Torrado (1975), «O gato que era rei», de Menéres (1985b), «Conta o dedo anelar da mão esquerda» ou «Conta o dedo mindinho da mão esquerda», de Bessa-Luís (1987a), «As duas irmãs Fabianas», de Letria (1988), «A fada, o dragão e o cavaleiro», entre outras.

Para Lopes (1987), tanto nos contos do seu corpus como no conto maravilhoso canónico, a localização temporal está ausente, estamos perante um tempo indeterminado. As marcas do tempo são vagas, na medida em que tudo se passa num passado, mas não importa o momento histórico, porque o conto funciona como um espelho acrónico, onde cada pessoa projecta as suas próprias experiências.

Da mesma forma, Jean (1990) assevera que os contos pertencem a passados indeterminados, que são sempre de um outro tempo e que, salvo raras excepções, a datação precisa não existe. Igualmente, Cervera Borrás (1997) afirma que o tempo nos contos é indefinido. Embora os contos se apresentem como relatos de tempos passados, esses tempos são sempre indeterminados.

Segundo Albuquerque (2000a), nos contos de fadas nunca existe o correr do tempo dos calendários, uma vez que a sua característica mais geral é uma marcada atemporalidade, que evita que a criança sinta que o conto decorre numa dada época histórica. A referência, na abertura do conto de fadas ou no decorrer do mesmo, a expressões vagas e ambíguas, como por exemplo “há muito, muito tempo” ou a expressões, como “no outro dia” ou “na semana seguinte”, reforçam a indeterminação temporal e preparam a criança leitora para a aceitação de factos e conhecimentos, que não são localizáveis num tempo determinado.

Aliás, segundo Bettelheim (1987), a criança nunca mistura os acontecimentos ocorridos em tempos distantes com a realidade do dia a dia.

Para Colomer (1998), é lógico encontrar, nesta faixa etária, um número mais elevado de narrativas, cujas formas de vida se integram num tempo indeterminado, na medida em que se assiste, nas mesmas, ao predomínio de protagonistas e de géneros literários fantásticos.

Considerámos igualmente dentro do tempo indeterminado, um diminuto conjunto de narrativas, que não apontam nenhuma data cronológica definida, mas que se situam francamente em certas épocas do ano. Estas épocas do ano são épocas festivas do calendário cristão, como o Natal e a Páscoa<sup>186</sup>. Por isso mesmo, parece-nos, estamos perante um tempo que é também um tempo simbólico e que pode ter significados diversos nestas narrativas.

Assim, nas narrativas de Mota (1989), «Amêndoas de Páscoa» e «A noite diferente», encontramos, antes de mais, a sua localização numa dada época,

«Acordava no domingo de Páscoa muito cedo.»<sup>11</sup>; «É que era noite de Reis, e nós íamos cantá-los!»<sup>16</sup>

Porém, estes dois dias específicos adquirem também uma dimensão simbólica, na medida em que são dias muito especiais para o narrador / protagonista, que participa activamente, com alegria e com entusiasmo nos festejos típicos de cada quadra. Cremos que esta dimensão simbólica pode ser acentuada pelo facto de, nestas narrativas, a narração ser feita no pretérito, transmitindo a sensação de estarmos perante recordações boas, mas saudosas da infância do narrador / protagonista.

Tal como já tínhamos constatado<sup>187</sup>, segundo Held (1987), no mundo do conto e do fantástico poderia distinguir-se uma paisagem afectiva, paisagem essa que quase sempre corresponderia a um lugar da infância, idealizado. Cremos que no caso destas narrativas,

---

<sup>186</sup> Cf. Temas e Abertura

<sup>187</sup> Cf. Espaço

talvez possamos afirmar que estamos perante um tempo afectivo, simbólico, que corresponde justamente à infância e que nos transporta para um tempo entressenhado, onde predominam os sentimentos e as recordações.

As narrativas de Soares (1989), «Amêndoas de Páscoa», de Mota (1989), «Natal na aldeia» e de Menéres (1989), «A borboleta branca» surgem-nos igualmente localizadas em determinada quadra,

«Chega o Domingo de Páscoa.»<sup>41</sup>; «No dia de consoada o céu fica ainda mais cinzento com o fumo que foge das chaminés.»<sup>39</sup>; «Ela é uma grande borboleta branca que todos os anos, por alturas do Natal nos aparece como uma espécie de paz.»<sup>44</sup>

Nestas narrativas notamos também que o tempo adquire uma dimensão simbólica, uma vez que estas épocas surgem agora associadas aos valores, que lhe são atribuídos pelo calendário cristão – a Páscoa surge associada ao perdão e o Natal surge ligado à solidariedade e à paz. Assim, para além de estarmos perante uma dimensão simbólica e valorativa destas épocas do calendário cristão, parece-nos que estamos também perante um tempo de reflexão e de crescimento interior para as personagens destas narrativas que, através das suas acções, actualizam na prática os valores preconizados nestas alturas.

Deste modo, na narrativa de Soares (1989), «Amêndoas de Páscoa», as personagens perdoam-se pelas suas traquinices; na narrativa de Mota (1989), «Natal na aldeia», metaforicamente a personagem é solidária e auxilia os mais necessitados, através da imagem do Menino Jesus.

Realmente, parece-nos que estas épocas do calendário cristão são importantes para as crianças, por diversos motivos. Em primeiro lugar, são quadras onde predominam a magia e a fantasia, tão do agrado das crianças, evidenciadas quer no jardim de infância ou na escola, quer na sociedade em geral. Por outro lado, são épocas consideradas óptimas, pela sociedade

---

em geral, para promover a formação das crianças, dentro de valores universais, como a paz, a solidariedade, o perdão, o amor ao próximo, o espírito de entre-ajuda, a família.

Outras narrativas que, de um modo geral, se integram no tempo indeterminado, apresentam igualmente um tempo simbólico, que poderíamos designar como um tempo de crescimento, como sucede nas narrativas de Soares (1989), «O bolo de anos», de Rocha (1992)<sup>188</sup>, de Menéres (1985b), «Conta o dedo mindinho da mão esquerda» ou mesmo noutra narrativa de Menéres (1985a), «Onde se revela uma história cruel e verdadeira(...)». Nestas narrativas, a intriga desenrola-se no dia do aniversário das protagonistas, sendo justamente neste dia ou devido a acontecimentos ocorridos nele, que elas crescem interiormente, porque aprendem a compreender melhor os outros e o mundo que as rodeia ou porque entram numa outra etapa da vida.

Creemos que as crianças leitoras facilmente identificam o estado de espírito, o entusiasmo das personagens neste dia tão especial, projectando-se nelas. Simultaneamente, as crianças leitoras são despertadas para as realidades e para os valores, presentes nessas narrativas, actualizados pelas acções das personagens.

Na verdade, o dia do aniversário reveste-se quase sempre de grande importância para a criança, porventura porque ainda mais neste dia ela é alvo de todas as atenções e porque à volta desta data, por vezes, se manifesta alguma magia, materializada nas prendas, no bolo de aniversário, na festa na escola e em casa, com a restante família, nas brincadeiras com as outras crianças.

De facto, em muitas narrativas, onde o tempo apresenta esta dimensão simbólica, notamos que não há a preocupação de as situar concretamente no tempo. Segundo Colomer (1998), nesta faixa etária, em muitas narrativas, o cenário narrativo remete para formas genéricas, isto é, para um mero situar-se em casa ou numa cidade, sem especificações

---

<sup>188</sup> Esta narrativa de Rocha (1992) foi integrada no tempo presente.



concretas sobre o tempo e sem uma vontade explícita de situar as narrativas num tempo determinado.

Um pequeníssimo conjunto de narrativas foi integrado no tempo presente. Deste conjunto diminuto, apenas numa narrativa nos surge uma data cronológica concreta, que nos pode levar a pressupor que a intriga se desenrola nessa data. Assim, na narrativa de Torrado (1975), «Fu Chow, a princesa das pulgas», surge-nos a data “30 de Maio de 1972”<sup>189</sup>, data esta que corresponde a uma suposta notícia de jornal, que de algum modo serve de introdução a esta narrativa e à qual as personagens da mesma se referem.

As outras narrativas, que integramos no tempo presente, apresentam referências indicativas e explícitas a aspectos que podemos considerar que caracterizam a sociedade actual, no tempo presente, nomeadamente objectos, meios de transporte, profissões e formas de vida.

Deste modo, na narrativa de Correia (1974), «A flor do eucalipto», deparamo-nos com várias referências explícitas, que nos remetem para um tempo presente. Assim, ao nível do espaço é referido o “Parque da Gulbenkian” e o aeroporto, espaços já da segunda metade do século XX, em Lisboa, e que de algum modo são símbolo da actualidade. Ao nível dos transportes públicos, há menções aos automóveis e ao metropolitano, marcas também do tempo presente. Podemos ainda encontrar, nesta narrativa, o bulício e o movimento que caracterizam actualmente as grandes metrópoles.

Na narrativa de Rocha (1992), as marcas do tempo presente são ao nível dos objectos. Nesta narrativa, encontramos referências à máquina fotográfica, à televisão ou ao

---

<sup>189</sup> Apesar do ano 1972 ser já longínquo para as crianças leitoras desta faixa etária, considerámos que esta narrativa se integrava no tempo presente, uma vez que ao longo da mesma não encontramos marcas que nos remetam para um tempo passado, surgindo-nos referências, por exemplo, aos transportes públicos urbanos (eléctricos e autocarros) que possivelmente podem ser consideradas marcas da actualidade.

computador. Igualmente, os espaços apresentam traços da actualidade, nomeadamente as referências a uma loja que vende animais.

Noutras narrativas, as marcas do tempo presente podem sentir-se pelo desaparecimento de profissões e formas de vida ou pela reclamação de benfeitorias, indispensáveis na actualidade. Assim, na narrativa de Mota (1989), «RM-EC-39», a vendedora de peixe porta à porta é substituída por um vendedor de peixe, numa carrinha, com música e altifalantes, que embalava o peixe num saco plástico; noutra narrativa do mesmo autor, «Prendas de Natal», lamenta-se a falta de condições de uma escola do interior, nomeadamente água canalizada e luz eléctrica.

Na narrativa de Montarroyos (1977), «Breve história de uma bola de sabão», o tempo presente surge-nos através de menções às formas de vida actuais e à poluição ambiental. Assim, surge-nos a vida urbana, caracterizada pelos prédios de apartamentos minúsculos, pelos grandes centros comerciais, pelos empregos nas fábricas, pelas filas para os transportes públicos. Simultaneamente, encontramos nesta narrativa a poluição, provocada pelos fumos tóxicos das fábricas, pelos adubos químicos, pelos lixos, pelos detritos.

Para esta faixa etária, não encontramos narrativas no corpus, que possamos incluir quer no tempo passado quer no tempo futuro. Tal como já tínhamos assinalado anteriormente<sup>190</sup>, Cervera Borrás (1997) afirma que existe uma certa inadequação, na criança desta idade, para perceber as mudanças temporais, uma vez que a representação do tempo é imprecisa e que o tempo passado é encarado como algo longínquo. Por outro lado, referindo-se na mesma ao tempo passado e mais concretamente às narrativas históricas, este autor assinala que a criança não possui ainda um conjunto de referências culturais, que lhe permitiriam o entendimento de factos e atitudes do pretérito.

---

<sup>190</sup> Cf. Modelos literários – Modelo literário informativo

---

Segundo Colomer (1998), mantém-se nestas narrativas o pressuposto da incapacidade infantil para dominar a dimensão temporal até idades mais avançadas, partilhando esta autora das mesmas opiniões de Cervera Borrás (1997) em relação ao tempo passado. Assim, esta autora afirma que no seu corpus, tal como no nosso, para esta faixa etária, não encontra nenhuma narrativa que decorra ou no tempo passado ou no tempo futuro.

Deste modo, não é de estranhar, parece-nos, que para esta faixa etária predominem as narrativas que se integram no tempo indeterminado, seguidas, embora de longe, das que se incluem no tempo presente.

Porventura, o predomínio do tempo indeterminado, nas narrativas para esta faixa etária, pode dever-se a dois factores. Em primeiro lugar, a presença do tempo indeterminado, nestas narrativas, estaria relacionada com esta incapacidade infantil para dominar a dimensão temporal, fazendo com que a criança não sinta que a narrativa se desenrola numa determinada época ou numa determinada data. O facto da narrativa decorrer num tempo indeterminado permite também ao autor a introdução, na mesma, de eventos e de elementos inverosímeis, que não surpreendem a criança leitora (Cervera Borrás, 1997).

Em segundo lugar, a prevalência do tempo indeterminado pode ainda remeter para uma certa influência, ao nível da categoria tempo, da literatura tradicional na literatura infanto-juvenil actual.

Já a presença de narrativas, que se incluem no tempo presente, pode estar relacionada, parece-nos, com o facto de o tempo presente ser aquele em que as crianças vivem, podendo elas reconhecer e identificar, com alguma facilidade, as suas marcas.

Por outro lado, cremos que o reconhecimento e a identificação pelas crianças leitoras das marcas do tempo presente podem contribuir para uma maior consciencialização dos problemas e também dos valores e dos comportamentos a promover na sociedade actual.

Para a faixa etária dos 10 anos, assistimos a um equilíbrio entre as narrativas, cuja intriga se desenrola num tempo indeterminado e num tempo presente. Tal como já tínhamos constatado para a faixa etária dos 7 anos, também para os 10 anos inúmeras narrativas integram-se no tempo indeterminado, ou seja, não apresentam dados alguns sobre o tempo. Mais uma vez, na impossibilidade de as mencionar todas, a título de exemplo referimos as narrativas de Baptista (1985), de Correia (1980), de Torrado e Menéres (1989), de Menéres (1981), de Pereira (1993), «Davidim vai à caça» ou «Davidim vai à pesca», entre outras.

Novamente, nesta faixa etária, encontramos um outro conjunto de narrativas, que incluímos no tempo indeterminado, mas que, de algum modo, talvez pudéssemos sentir que poderíamos situá-las num tempo passado. Porém, mais uma vez, nestas narrativas não existem elementos concretos, que nos permitam situá-las num tempo passado, nem existe uma vontade clara de as situar num tempo determinado. Igualmente, de uma maneira geral, estamos perante narrativas que apresentam elementos oriundos da literatura tradicional, como as personagens ou o espaço. A título de exemplo mencionamos as narrativas de Andrade (1976), de Andresen (1985), de Dacosta (1986, 1993) ou de Torrado e Menéres (1984), «História do reino pintalgado» ou «A prodigiosa história dos galgos que não eram e da lebre que ficou».

Um outro diminuto conjunto de narrativas, que integrámos no tempo indeterminado, apresenta simultaneamente um tempo, que se nos afigura como um tempo simbólico.

De novo, determinadas épocas do ano, como o Natal, apresentam-se como um tempo simbólico. Na narrativa de Pereira (1993), «Davidim, aquele Natal», a intriga desenrola-se na época natalícia, que neste caso é também um tempo simbólico, um tempo de reflexão, de interiorização de revelações decepcionantes, no fundo, de crescimento interior para o protagonista.

Noutras narrativas deparamo-nos com uma outra dimensão simbólica do tempo, que corresponde a um tempo afectivo, ao tempo da infância do protagonista. Na narrativa de

Letria (1990), «Viagem com fada e bolos de canela», o protagonista faz “uma viagem no tempo”, de regresso ao tempo da sua infância, um tempo onde predominam os afectos e as recordações boas, mas também as lembranças dolorosas.

De alguma forma, também na narrativa de Baptista (1984), o protagonista procura fazer uma viagem de regresso no tempo, ao tempo da sua infância. A certa altura do seu percurso, o protagonista desta narrativa resolve e tenta recuperar o tempo da meninice, fazendo uma completa alteração na sua vida actual, a fim de se aproximar o mais possível desse tempo da sua infância.

A grande diferença entre estas duas narrativas, citadas anteriormente, seria, parecer-nos, a forma como este tempo afectivo e simbólico da infância é encarado pelos protagonistas. Na narrativa de Letria, o voltar ao tempo da infância é um regresso doloroso e o protagonista procura-se libertar-se desse tempo,

«Por isso, agora que voltaste, não deixarei que saias de novo deste tempo único e fantástico que é o das histórias da infância. (...) - Pode ser que tenhas razão – argumentou ele – mas agora o meu tempo é outro e grande a minha pressa de partir.»<sup>35-36</sup>

Já na narrativa de Baptista, pelo contrário, o voltar ao tempo da infância é um regresso agradável, desejado e procurado pelo protagonista, que inicia, deste modo, uma nova etapa da sua vida,

«No dia seguinte achou que a sua inteligência atingira todo o seu esplendor. Aproveitou aquele momento de lucidez, vendeu o escritório e com o dinheiro do escritório comprou uma quinta a que chamou “Rancho do Vale de Deus”. (...) Depois, pôs-se outra vez a brincar: fez uma casinha e brincou às casinhas, fazia os jantares e brincava aos jantarinhos. Brincava às redacções, aos desenhos e a ler histórias. Depois brincava a criar bichos, às hortas, aos pais e às mães e assim.»

Creemos que também na narrativa de Cláudio (1984) podemos encontrar, de algum modo, um tempo simbólico. Tal como já tínhamos constatado anteriormente<sup>191</sup>, segundo Pires (1999), nesta narrativa, as fronteiras temporais desapareceram, uma vez que encontramos um

---

<sup>191</sup> Cf. Espaço

cruzamento de referências míticas da cultura portuguesa, que pertencem a diferentes épocas e que utopicamente se misturam, como é o caso das figuras históricas Vasco da Gama e Amália passarem juntos numa rua.

Parece-nos que o desaparecimento das fronteiras temporais concretas dá lugar a um tempo simbólico e mítico, que permite a formação na criança de uma consciência sobre um tempo intemporal, que acompanha e está presente em todas as épocas, mas que é apenas pertença de figuras ou espaços, que fazem parte do imaginário colectivo de uma nação.

O outro grande conjunto de narrativas, para esta faixa etária, foi incluído no tempo presente. Porém, a única narrativa que apresenta uma data cronológica, concreta, é a narrativa de Sousa (1995) - “Vou começar assim: Estamos em 1985. Hoje é o primeiro dia do mês de Julho.”.

As outras narrativas, que integrámos no tempo presente, apresentam referências indicativas e explícitas a formas de vida, meios de transporte, instituições ou problemas que, parece-nos, de algum modo caracterizam a sociedade actual, no tempo presente.

Assim, narrativas como as de Vieira (1979, 1980, 1982), de Magalhães (1991), de Gonzalez e Pedreira (1989), de Mota (1988), de Losa (1981), de Alves (1989), de Torrado (1992), entre outras, apresentam marcas explícitas do modo de vida urbano actual, através de referências aos prédios e urbanizações, aos transportes públicos, às profissões, ao comércio.

Noutras narrativas como nas de Mota (1988), de Figueiredo (1990), de Meireles (1991), de Rocha (1991), de Sousa (1995) surgem-nos traços do modo de vida rural moderno, com referências ora à desertificação e às dificuldades da vida no campo hoje, ora a um certo desenvolvimento já existente no meio rural.

Narrativas como as de Fonseca (1987, 1988), de Menéres e Correia (1985) ou de Vieira (1979, 1980) apresentam referências à instituição escola, aos seus problemas e aos seus intervenientes, actualmente.

Problemas coetâneos como a poluição, nas suas diversas vertentes ou a defesa do ambiente ocorrem em narrativas como as de Menéres e Correia (1985), de Alves (1989), de Sousa (1995), entre outras.

Para esta faixa etária continuamos a notar a ausência de narrativas, que possamos integrar no tempo passado ou no tempo futuro, como um tempo único.

No entanto, em pouquíssimas narrativas do corpus, para esta faixa etária, ocorre um cruzamento entre o tempo presente e tempo passado. Estas narrativas são narrativas históricas<sup>192</sup> e as suas personagens efectuaram uma viagem no tempo, através de diversos meios, desde o presente até ao passado.

Curiosamente, nestas narrativas, o tempo passado está datado, cronologicamente, por diversas vezes, ao longo da história, mas para o tempo presente não se assinala nenhuma data concreta. Assim, podemos situar o tempo presente através de poucos traços explícitos, que nos remetem para a actualidade. O facto de para o tempo passado se apresentar uma data cronológica precisa e para o tempo presente não se apresentar data alguma, pode significar que se dá muito mais importância ao tempo passado na narrativa, aliás porque é afinal no pretérito que se desenrola a intriga e porque estamos perante uma narrativa histórica.

Deste modo, na narrativa de Vieira (1983), a intriga desenrola-se num tempo passado, estando as personagens, no início da narrativa, no tempo presente e regressando a ele, no final da mesma. Em vários momentos da narrativa, o tempo passado aparece-nos datado, de forma indirecta através das figuras e dos acontecimentos históricos narrados, e de forma directa através de datas cronológicas, concretas, sobre os anos em que se desenrola a intriga,

«A gente sabe, prima, a gente sabe essas coisas todas. Mas neste momento a prima vai esquecer tudo, vai-se portar bem e acreditar no que lhe vou dizer: estamos no ano de 1383, e o povo de Lisboa vai salvar o Mestre de Avis, a estas horas no Paço da rainha D. Leonor Teles, em grande perigo. (...) Aclamai D. João, finalmente eleito rei de Portugal neste dia 6 de Abril de 1385, quinta-feira na contagem da semana.»20-163

<sup>192</sup> Cf. Modelos Literários – Modelo literário informativo

---

O tempo presente não surge datado de forma directa na narrativa. Assim, podemos situar o momento inicial e o momento final da narrativa no tempo presente, através de poucas marcas, que nos remetem para a actualidade, como por exemplo as referências ao vestuário das raparigas (calças de ganga), à escola, aos seus horários e ao pouco tempo livre que deixa aos jovens ou aos prédios enormes, iguais, das novas urbanizações, onde as ruas não têm nome nem há relações de vizinhança. Por fim, através da afirmação de uma personagem, no final da narrativa, podemos chegar à conclusão de que estes momentos iniciais e finais da narrativa se situam num tempo actual, mais concretamente por volta de 1983,

«Este bolinho é uma delícia! Há seiscentos anos que não comia nada que me soubesse tão bem!»<sup>173</sup>

Segundo Pires (2000a), referindo-se a algumas narrativas de fundo histórico de Vieira, nomeadamente à citada anteriormente, poderíamos encontrar nestas narrativas um diálogo entre o tempo passado e o tempo presente. Assim, na narrativa de Vieira (1983), este diálogo entre o tempo passado e o tempo presente efectua-se ao longo da mesma, através de referências com um investimento ideológico, como é o caso do mês de Abril e da palavra revolução, que remetem tanto para a revolução de 1383/1385 como para a revolução de 25 de Abril de 1974.

Ainda segundo Pires (2000a), também nesta narrativa de Vieira (1983), podemos assistir a uma complexificação do cruzamento de diferentes tempos históricos, uma vez que os protagonistas reencontram uma outra personagem, D. Bibas ou Anequim, que tinham conhecido numa outra viagem no tempo, ou melhor, que é personagem de outra narrativa da autora<sup>193</sup>,

---

<sup>193</sup> Cf. Vieira (1981), *A Espada do Rei Afonso*.



«Fernando ficou parado e mudo de espanto: - D. Bibas! – exclamou, por fim, abraçando-o. – Aqui por estes sítios? Como vai D. Afonso Henriques? E a Sancha? E Mendo Soares? E os outros todos?»60

Assim, este cruzamento de diferentes tempos históricos, que é afinal o cruzamento de diferentes tempos, no passado, vai de algum modo ao encontro da ideia da viagem no tempo, uma vez que não só os protagonistas da narrativa viajam no tempo, do presente para o passado. Do mesmo modo, outras personagens da narrativa deslocam-se no tempo, neste caso no tempo passado, entre diferentes séculos.

Por outro lado, talvez este cruzamento de diversos tempos, no passado, possa também auxiliar à consolidação na criança da dimensão temporal, nomeadamente na compreensão da noção de tempo pretérito. Cremos, assim, que este cruzamento de diferentes tempos, no passado, nas narrativas para esta faixa etária, poderá indiciar que as crianças leitoras já dominam de algum modo a dimensão temporal.

Na narrativa de Magalhães e Alçada (1992), a intriga desenrola-se igualmente no tempo passado, estando as personagens, no início da narrativa, no tempo presente e pressupondo-se que voltam a este tempo, no final da mesma. Ao longo da narrativa, o tempo passado é datado de forma indirecta, através das personalidades e dos eventos históricos narrados. Apenas num momento concreto da narrativa, o tempo passado é datado de forma directa, através de uma data cronológica, precisa, podendo o leitor, com base nessa data e na afirmação de uma personagem, pressupor qual a data em que se desenrola a maior parte da intriga,

«- Não procurem os amigos. Lembrem-se que para eles passaram seis anos enquanto nós estamos na mesma. (...) – Este dia 13 de Maio de 1888 passará à História...Acreditem no que lhes digo, senhoras, senhores e senhoritas...Hoje é o dia da liberdade...Hoje dia 13 de Maio...de 1888...»202-204

De facto, a intriga passa-se seis anos antes do ano de 1888, logo podemos perceber que a mesma se desenrola no ano de 1882 e termina no ano de 1888. Este interregno de seis anos é completamente ignorado, uma vez que as personagens viajam no tempo, entre 1882 e 1888.

O tempo presente nesta narrativa é assinalado apenas de forma indirecta, através de escassos traços, que possivelmente nos remetem para a actualidade, como a narração da final do campeonato de mundo de futebol, no estádio de Maracanã, no Rio de Janeiro ou através da afirmação de uma personagem, que avisa as outras que irão recuar no tempo cem anos. Se tivermos em conta a datação do tempo passado, nesta narrativa, podemos pressupor que, no início da mesma, as personagens se encontram por volta do ano de 1982,

«- Vamos mudar de época...lembrem-se de que isto não é um avião, é uma máquina de viajar no tempo. Dentro de alguns segundos andamos cem anos para trás...»<sup>10</sup>

O diálogo entre o tempo passado e o tempo presente (Pires, 2000a) encontra-se também nesta narrativa, nomeadamente quando as personagens fazem a ligação entre os problemas de discriminação entre raças, existentes numa sociedade escravagista do passado e em pleno final do século XX.

Creemos que este diálogo entre o tempo presente e o tempo passado permite criar um determinado distanciamento crítico (Bastos, 2000), visível no confronto entre a perspectiva pretérita e a perspectiva actual, dos factos e acontecimentos ocorridos na narrativa. Este distanciamento crítico, que segundo Bastos (2000) decorreria do artifício da viagem no tempo, apresenta uma clara função pedagógica e formativa, uma vez que permite à criança leitora conhecer e reflectir sobre atitudes e valores, que correspondem a determinadas épocas e perceber como é que são valorizados, auxiliando a formação na criança de uma consciência do tempo passado.

Quer Pires (2000a) quer Bastos (2000) referem também a questão de nestas narrativas históricas se criar por vezes um certo anacronismo, na linguagem ou no comportamento das personagens. Porém, parece-nos que, nas narrativas de Vieira (1983) e de Magalhães e Alçada (1992), de um modo geral, não encontramos sinais desse anacronismo, uma vez que as personagens do presente se inserem sem dificuldades no tempo pretérito, e as personagens do passado aceitam e não estranham a estada no seu mundo das personagens do presente.

Numa outra narrativa do corpus, para esta faixa etária, ocorre um cruzamento entre o tempo presente, o tempo futuro e o tempo passado. Na narrativa de Soares (1985), «Uma aventura no tempo»<sup>194</sup>, a intriga desenrola-se no tempo presente, futuro e passado. O tempo presente está datado cronologicamente na narrativa bem como o tempo passado. Assim, a personagem está no dia 30 de Setembro de 1985, “30-9-1985”, no início da narrativa e volta a este mesmo dia, no final da mesma. No entanto, faz uma viagem ao passado, ao dia “1 de Novembro de 1755”. Já o tempo futuro, ao qual a personagem faz também uma viagem, não está datado de forma directa, na narrativa.

O tempo futuro surge-nos, assim, na narrativa de forma indirecta, através de uma afirmação da personagem - “Vamos para o futuro, conclui.”. Por outro lado, alguns elementos na narrativa, embora parcos, podem possivelmente indiciar que a personagem está no tempo futuro, como por exemplo a substituição do homem, desaparecido entretanto, pelos *robots*, com uma forma de vida completamente diferente ou a existência de uma cidade de cristal, com casas transparentes.

Da mesma forma, seria possível, através dos escassos traços existentes na narrativa, datar de forma indirecta o tempo presente ou passado. No entanto, parece-nos que com a datação directa, através de datas cronológicas precisas, estes traços não adquirem a

---

<sup>194</sup> Cf. Modelos Literários – Modelo literário fantástico

importância, de que por vezes se revestem, quando não há outros elementos cronológicos, que permitam situar a narrativa num tempo determinado.

Curiosamente, nesta narrativa podemos notar a presença de um determinado anacronismo, notado pelas personagens da mesma, quer ao nível do vestuário quer ao nível do dinheiro,

«Entrei e pedi um pão. – Tens dinheiro, miúdo? És estrangeiro? Usas cá umas roupas... De facto, mais ninguém usava camisola ou calças de ganga. – Tenho só dez escudos, dez mil réis, como diz a minha avó. (...) – Estas moedas não são portuguesas! – São, são, pode ler República Portuguesa. - Mas nós vivemos numa monarquia! – rosnou o homem. – E que data vem a ser esta? 1985? Estás a gozar ou o quê?»<sup>44-45</sup>

Creemos que a existência, nesta faixa etária, do cruzamento entre o tempo presente e o tempo passado ou o tempo futuro, pode indiciar um maior domínio, por parte da criança, da dimensão temporal, o que explicaria, possivelmente também, o equilíbrio entre as narrativas, cuja intriga se desenrola num tempo presente e num tempo indeterminado.

Este equilíbrio entre o tempo presente e o tempo indeterminado pode ainda estar relacionado com o equilíbrio, nesta faixa etária, entre os modelos literários fantástico e informativo<sup>195</sup>, o que significa que assistimos a uma forte presença de narrativas com um carácter mais realista, cuja intriga se desenrola geralmente na actualidade. Outro factor para esta proporção pode ser a menor influência da literatura tradicional nas narrativas para esta faixa etária.

Porém, parece-nos, que o domínio da dimensão temporal, por parte da criança, ainda não será completo. Este facto explicaria, possivelmente, o cruzamento nestas narrativas de diferentes subcategorias de tempo, partindo as personagens quase sempre do tempo presente. Por outro lado, talvez este facto explicasse igualmente a inexistência, nesta faixa etária, de narrativas que se insiram no tempo passado ou no tempo futuro, como um tempo único.

<sup>195</sup> Cf. Modelos literários

Para a faixa etária dos 13 anos, assistimos a um aumento das narrativas, incluídas na subcategoria tempo presente. Neste conjunto, apenas a narrativa de Mota (1995) apresenta uma data cronológica, concreta, que nos permite situá-la claramente no tempo presente,

«- Não estragues, não estragues. Esse calendário pode fazer jeito. Nunca se deve deitar o tempo fora. – Estamos em 1994, avô. O calendário já tem vinte anos.»<sup>12</sup>

As restantes narrativas, abarcadas por esta subcategoria, apresentam alguns elementos explícitos, que nos permitem situá-las num tempo presente. Deste modo, narrativas como as de Vieira (1988b, 1990), de Gomes (1988) ou de Soares (1994), apresentam referências explícitas a formas de vida da sociedade actual, nomeadamente as profissões, os equipamentos e transportes urbanos, o comércio, os problemas coetâneos como a poluição, a violência, a droga e as doenças que lhe estão associadas, as instituições como a escola, entre outras. Aliás, como já tínhamos assinalado anteriormente<sup>196</sup>, Pedro (2000), referindo-se concretamente à narrativa de Soares (1994), afirmava que, pela sua leitura, o leitor pode sentir que está em plena actualidade. Cremos que é possível estender esta afirmação de Pedro (2000) às outras narrativas mencionadas.

Nesta faixa etária, surgem-nos algumas narrativas, que podemos integrar no tempo passado. A narrativa de Letria (1993) apresenta uma datação cronológica, precisa, evidente em vários momentos da mesma, situando-se a intriga entre Abril e Outubro de 1817 – “Naquele ano de 1817 (...)”.

As narrativas de Bessa-Luís (1987b, 1990) também se situam num tempo passado, embora talvez o jovem leitor possa sentir que apenas na narrativa de 1990 há alguns poucos elementos, que permitam situá-la mais concretamente num tempo pretérito. Assim, estes elementos passam não só por formas de vida que podemos sentir como pertencentes a um tempo passado, mas sobretudo, parece-nos, por referências a personalidades históricas e à sua

<sup>196</sup> Cf. Modelos literários – Modelo literário moralista

vida, o que pode auxiliar na datação aproximada da intriga. A referência que se nos afigura mais precisa é à estrela de cinema Greta Garbo, nascida em 1905, pelo que a citação seguinte situaria a intriga à volta do ano de 1941,

«O cinema já não era o que tinha sido, Greta Garbo retirou-se e andava de chapéu desabado e óculos escuros para não ser reconhecida. Tinha trinta e seis anos, era uma velha, mas não tanto assim.»<sup>71</sup>

Na verdade, apenas nesta faixa etária dos 13 anos, encontramos narrativas, que podemos incluir na subcategoria tempo passado, como tempo único. Colomer (1998) constatou igualmente, no seu corpus, que grande parte das narrativas, situadas no tempo passado, correspondiam à ficção para adolescentes.

Tal como já tínhamos constatado<sup>197</sup>, Cervera Borrás (1997) e Colomer (1998), reportando-se à narrativa histórica, consideram que este género, que se situa temporalmente num tempo passado, se destina principalmente a um público juvenil, não só porque nesta faixa etária a representação do tempo já está formada, mas também porque se pressupõe que os jovens leitores já adquiriram conhecimentos de carácter cultural, que lhes permitem uma mais ampla compreensão leitora.

Noutro diminuto conjunto de narrativas ocorre um cruzamento entre o tempo presente e o tempo passado. Ao contrário do que acontecia para a faixa etária dos 10 anos, o tempo passado não está datado cronologicamente, nestas narrativas. Quanto ao tempo presente, também não encontramos, nestas narrativas, uma data concreta. Deste modo, apenas podemos situar estas narrativas no tempo presente e no tempo passado através de traços explícitos, que remetem o jovem leitor para essas épocas.

Na narrativa de Mota (1990), a intriga desenrola-se no tempo presente, que é assinalado através de referências a formas de vida actuais, aos equipamentos urbanos, como

---

<sup>197</sup> Cf. Modelos literários – Modelo literário informativo

os supermercados, ou a menções a novas realidades, como os cursos de formação, decorrentes da entrada de Portugal na União Europeia,

«Dantes, ai dantes, a conversa era outra! Agora andam para aí a fazer que estudam e a gastar dinheiro aos pais e ao Estado e nesses cursos da CEE ou que diacho é aquilo... e mal de quem precisa!»<sup>32</sup>

Uma conversa entre duas personagens da narrativa remete o jovem leitor para um tempo passado, que pode de algum modo ser datado através de uma afirmação de uma das personagens,

«Nessa altura havia a Guerra do Ultramar e eu tinha muito medo que ele fosse mobilizado para a Guiné, Angola ou Moçambique.»<sup>145</sup>

Embora a Guerra do Ultramar tenha decorrido entre 1961 e 1975, o que eventualmente poderia remeter o jovem leitor já para um tempo presente, parece-nos que esta conversa entre as personagens é sentida pelas mesmas como uma ida ao passado, sentimento este que é certamente partilhado pelo jovem leitor.

Na narrativa de Vieira (1988a), a intriga desenrola-se igualmente no tempo presente. O tempo presente surge-nos através de escassos e raros elementos, como por exemplo a referência à televisão, ao “Telejornal das nove” ou a uma telenovela brasileira intitulada “Os Imigrantes”, ou as referências a personalidades como Madre Teresa de Calcutá ou Mário Soares, quando foi Presidente da República.

Segundo Blockeel (2001), nesta narrativa de Vieira (1988a), através do subterfúgio das lembranças dos idosos surgem-nos tipos, lugares, acontecimentos e situações da Lisboa dos últimos 60 ou 70 anos, portanto de um tempo passado.

Na realidade, o tempo passado, nesta narrativa, surge através das vivências, lembradas agora pelas diversas personagens. Algumas dessas vivências podem ser datadas mais facilmente do que outras. As recordações da personagem Capitão andam em redor da sua

infância e da sua passagem pelo Colégio Militar, situando-as a própria personagem num tempo passado, há cerca de “sessenta anos” atrás.

Já as lembranças da personagem Marquesa são mais fáceis de datar com alguma precisão, uma vez que através das figuras e dos acontecimentos históricos mencionados, podemos situar claramente as memórias desta personagem entre o final da monarquia e o início da República, em Portugal, logo no dealbar do século XX,

«Se fosse rapaz, seria Carlos Luís, dos nomes de Sua Majestade e de Sua Alteza Real o Príncipe Herdeiro. Como foi rapariga, recebeu no baptismo os nomes de Amélia Maria. Amélia, do nome de Sua Majestade; Maria, do nome da Senhora D. Maria Pia, a Rainha Mãe.»<sup>33</sup>

A subcategoria tempo indeterminado regista, nesta faixa etária, muito menos narrativas. Assim, apenas as narrativas de Letria (1989), de Fanha (1990) e de Correia (1991) não apresentam elementos acerca do tempo em que decorre a intriga. Para esta faixa etária, notamos a inexistência de narrativas, que possamos integrar no tempo futuro.

Deste modo, cremos que a redução das narrativas, para esta faixa etária, abarcadas pelo tempo indeterminado e a forte presença de narrativas, que integrámos nas subcategorias tempo presente e tempo passado pode dever-se a um possível domínio completo da dimensão temporal por parte dos jovens leitores.

Por outro lado, outros factores podem contribuir para estes resultados nas diversassubcategorias, tal como já assinalámos para a faixa etária dos 7 e dos 10 anos, como sejam uma cada vez menor influência da literatura tradicional na literatura infanto-juvenil, nesta faixa etária, e um maior predomínio dos modelos literários informativo e moralista em detrimento do modelo literário fantástico<sup>198</sup>, o que origina narrativas com um carácter mais realista, que de um modo geral se desenrolam, em termos temporais, na actualidade.

---

<sup>198</sup> Cf. Modelos literários



Parece-nos que a ausência de narrativas, cuja intriga se desenrole num tempo futuro, não estará tão relacionada com o domínio da representação do tempo, por parte dos jovens leitores, uma vez que, como constatámos anteriormente, nesta faixa etária os leitores já terão um eventual domínio completo da dimensão temporal.

Assim, a quase completa ausência de narrativas no corpus, cuja intriga se desenrole num tempo futuro, poderá estar relacionada com o facto do género ficção-científica ser pouco cultivado em Portugal (Gomes, 1999)<sup>199</sup> e não ter presença no corpus do estudo, uma vez que o tempo futuro pode ser considerado uma característica deste género (Colomer, 1998).

---

<sup>199</sup> Cf. Modelos literários – Modelo literário fantástico

**CONCLUSÕES**

## CONCLUSÕES

Neste estudo procurámos analisar e entender os textos literários, que a sociedade em geral e a escola em particular coloca ao alcance dos mais novos e que foram criados a pensar neste público-alvo, ou seja, as narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais.

Numa primeira parte deste estudo considerou-se pertinente perceber a relevância da leitura, na sociedade actual; entender a importância das atitudes e dos hábitos das crianças e dos jovens para com a leitura; caracterizar as instituições que contribuem para a formação de gerações mais novas, que sejam leitoras. De facto, só crianças e jovens que gostem de ler é que lêem verdadeiramente as narrativas literárias infanto-juvenis, que são escritas a pensar neles e para eles.

Por outro lado, considerou-se igualmente essencial perceber o papel desempenhado pela literatura infanto-juvenil, que já fez a sua entrada designadamente na escola, na formação global destas gerações mais novas.

Na realidade, a leitura e o código escrito em geral estão presentes em todos os sectores da vida da sociedade actual, tornando-se indispensável o seu domínio aos cidadãos, que vivem imersos na sociedade de informação. As crianças e os jovens têm a noção da importância da leitura, na sociedade actual, têm uma visão positiva da leitura e reconhecem o seu papel fundamental no acesso ao conhecimento e como fonte de lazer e de prazer, muito embora, para ocuparem os seus tempos livres, prefiram outras actividades.

Estes apresentam como leituras favoritas a banda desenhada e as narrativas de aventuras, em todas as faixas etárias. Os alunos mais velhos apresentam também como leituras favoritas as narrativas de leitura obrigatória, presentes na disciplina de Língua

Portuguesa. Deste modo, começa-se a perceber o papel da escola como promotora da leitura, do livro e da literatura infanto-juvenil.

As instituições que contribuem para a formação de crianças leitoras são, sobretudo, a família, a escola e, dentro desta, a biblioteca escolar.

A família é de facto a primeira instituição a contribuir para a formação de crianças leitoras e a promover o convívio das crianças com o livro e com a literatura infanto-juvenil, apresentando-se como um modelo para a criança, facilitando tanto mais os seus primeiros contactos com a leitura, com o material impresso e com a literatura infanto-juvenil, quanto os adultos forem leitores regulares, lerem diversos materiais de leitura, incentivarem e acompanharem as leituras das crianças; conhecerem as suas preferências em termos de literatura infanto-juvenil e proporcionarem-lhes a constituição da sua própria biblioteca, nomeadamente através da oferta de livros.

A colaboração entre a família e a escola deve efectivar-se continuamente nas actividades para promover o gosto pela leitura nas crianças, proporcionando a escola à família informações sobre os livros mais adequados à faixa etária e ao nível de competência leitora das crianças.

Na verdade, a escola assume-se como a grande instituição formadora de crianças leitoras, em primeiro lugar porque é na escola que as crianças aprendem a ler, e em segundo lugar porque a escola é para muitas crianças o único lugar onde tomam contacto com uma dimensão recreativa da leitura e com obras de literatura infanto-juvenil, configurando-se a escola também como a grande promotora da leitura, do livro e da literatura infanto-juvenil.

Para que a missão de formar crianças leitoras tenha sucesso, o professor desempenha vários papéis, como o papel de mediador, de incentivador, de orientador e de formador, actuando de forma competente e simultaneamente inovadora, propondo aos seus alunos, de acordo com a sua faixa etária e com o seu nível de competência leitora, obras de diversos

autores, de estilos diferentes, com distintos temas, que lhes proporcionem a descoberta da multiplicidade que encerra o mundo do livro, da leitura e da literatura infanto-juvenil.

O professor tem assim de estar informado sobre a literatura infanto-juvenil, mas também sobre as preferências dos seus alunos e sobre o seu nível de competência leitora. No entanto, não basta ao professor estar informado, ele próprio deve ser um amante da leitura e dos livros, para que possa promover com eficácia, junto dos seus alunos, o gosto pela leitura e hábitos de leitura.

Na realidade, a escola deve proporcionar aos alunos um convívio agradável com a leitura e com os livros, que não se revista do carácter negativo, que por vezes está presente no binómio leitura/tarefas escolares.

No entanto, apesar destas preocupações, relacionadas com a formação de crianças leitoras, evidenciadas pela escola, constata-se que ainda existem problemas, ao nível da escola, na promoção da leitura e na formação de crianças leitoras.

Estes problemas prender-se-iam basicamente com as práticas de leitura implementadas e com os recursos educativos, como a inexistência de bibliotecas escolares ou a escolha dos materiais de leitura, contribuindo para que na escola os alunos leiam por obrigação e não pelo prazer da leitura.

Por outro lado, a escola não entende os alunos, mesmo os mais novos, como leitores em construção, não lhes propõe materiais de leitura cativantes, desconhece a literatura infanto-juvenil e as leituras livres dos alunos, pelo que acaba por contribuir para a não manutenção e mesmo para a perda de leitores, entre os alunos.

De qualquer forma, a escola configura-se como o lugar natural de formação de leitores, de leitores polivalentes, leitores familiarizados com diversas formas de escrita e preparados para conviver com esse mesmo código.

Dentro da escola, outra instituição, a biblioteca escolar, configura-se também como formadora de crianças leitoras. A biblioteca da escola é mais um recurso educativo, que desempenha um papel relevante no fomento do gosto pela leitura e na criação de hábitos de leitura entre os alunos, na medida em que lhes proporciona um espaço mais informal, onde podem fazer as escolhas das suas leituras de forma livre, sem a intervenção do adulto, e onde podem ler de forma solitária, sem as imposições dos princípios de avaliação.

No entanto, os alunos ainda não desenvolveram hábitos de frequência das bibliotecas (hábitos estes que devem ser promovidos desde a educação pré-escolar), uma vez que não as frequentam, não lêem e não requisitam livros na biblioteca, o que nos aponta um longo trabalho a realizar na dinamização das bibliotecas escolares, de modo a que elas dêem o seu contributo para a formação de crianças e de jovens leitores.

A formação de crianças leitoras na escola passa também pelos materiais de leitura que são fornecidos aos alunos, na prática pedagógica diária, designadamente os textos que são criados de propósito para estas faixas etárias, nomeadamente a literatura infanto-juvenil. Assim, é importante que as disposições programáticas prevejam não só o fomento do gosto pela leitura e a criação de hábitos de leitura, mas também tenham em atenção que materiais de leitura são utilizados, para promover a formação de crianças leitoras.

Deste modo, e porque as práticas de literacia, o fomento do gosto pela leitura e a criação de hábitos de leitura começam logo a promover-se na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, os documentos programáticos prevêem o convívio com o livro, como uma forma de descobrir o prazer da leitura. No entanto, não encontramos, nestes documentos, sugestões de leitura, designadamente de literatura infanto-juvenil, que possam apoiar o educador / professor na sua prática pedagógica.

As preocupações com a formação de crianças leitoras são igualmente uma constante nos programas de Língua Portuguesa do 2º e 3º ciclos do ensino básico, apresentando estes

programas e os textos de apoio listas de obras, quer para leitura orientada quer para leitura recreativa, onde já aparecem claramente obras de literatura infanto-juvenil, embora elas diminuam o seu número à medida que avança a faixa etária dos alunos.

As listas de obras de literatura infanto-juvenil, presentes nos textos programáticos, poderiam, no entanto, estar mais completas, apresentar obras mais actualizadas, designadamente da nova geração de escritores de literatura infanto-juvenil, e dar mais ênfase à poesia e ao teatro para os mais novos.

Na prática pedagógica diária, na sala de aula, a literatura infanto-juvenil já marca presença, sobretudo através dos textos existentes nos manuais escolares, mas também através de obras que o professor e os alunos trazem para dentro da sala de aula, promovendo-se deste modo o contacto dos alunos com o texto literário, adequado para a sua faixa etária, que lhes permite uma mais fácil identificação com as personagens, com os cenários e com os problemas apresentados, promovendo-se uma maior adesão à leitura e um maior prazer na leitura.

Assim, a literatura infanto-juvenil assume um papel considerável na formação das crianças leitoras, desde as faixas etárias mais novas, uma vez que apresenta uma função formativa e educativa.

O contacto precoce da criança com a literatura infanto-juvenil contribui para o seu progressivo aquisição e domínio da língua materna e proporciona-lhe o encontro com o texto literário e com a leitura, configurando-se como as primeiras experiências literárias. A literatura infanto-juvenil revela-se ainda importante para a aprendizagem formal da leitura, na medida em que proporciona o contacto da criança com textos motivadores, mas também com textos literários. Finalmente, a literatura infanto-juvenil apresenta uma função modelizadora, configurando-se como um dos veículos privilegiados de acesso ao mundo, para a criança.

Dada a importância da formação de crianças leitoras na sociedade actual, a relevância para a formação da criança da literatura infanto-juvenil e a crescente presença da mesma na instituição escolar, tentámos, numa segunda parte deste estudo, conhecer e compreender quais as propostas de leitura, que eram sugeridas às crianças, através da literatura infanto-juvenil, designadamente através das narrativas, tentando compreender que comportamentos e que paradigmas estas narrativas transmitem aos seus jovens leitores e que, certamente, contribuem para a sua formação global.

O objecto do nosso estudo era constituído por narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais, e partimos da hipótese de que a narrativa infanto-juvenil portuguesa actual apresenta um paradigma moralista e lúdico, seria um veículo de comportamentos, de valores e de modelos vigentes na sociedade, contribuindo, por isso, para a formação da consciência social da criança e para a formação de crianças, leitores literários.

A finalidade do nosso estudo era demonstrar que as narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais tinham em si um forte potencial educativo, e os objectivos que nos guiaram foram, em primeiro lugar, perceber como se formam crianças e jovens leitores e como se fomenta o gosto pela leitura e a criação de hábitos de leitura, entre os mais novos, na sociedade actual e, em segundo lugar, demonstrar e avaliar a importância, na formação integral da criança, das narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais.

Assim, seleccionámos um conjunto de narrativas de literatura infanto-juvenil, obedecendo a alguns critérios de selecção como a delimitação temporal do corpus do estudo, a faixa etária a que se destinavam as obras do corpus do estudo e por fim o tipo de obras que integraria o corpus do estudo. Por outro lado, para a selecção do corpus do estudo foram ainda determinadas como fontes de selecção, alguns indicadores de leitura e alguns prémios de literatura infanto-juvenil.



Deste modo, constituiu-se o corpus do estudo, formado por 198 narrativas de literatura infanto-juvenil, de autores portugueses e escritas em língua portuguesa, editadas pela primeira vez entre 1974 e 1995, sensivelmente para a faixa etária entre os 6 e os 15 anos.

O corpus do estudo foi estudado através de uma ficha de análise, construída tendo em conta uma grelha avaliativa previamente estabelecida. Na construção dessa grelha e da ficha de análise tivemos em conta os dois princípios básicos de adequação da literatura infantil ao seu destinatário, que são a compreensibilidade do texto e a conveniência educativa. Deste modo, as categorias que constituem a grelha de análise têm subjacentes estas preocupações. Assim, no nosso estudo, a grelha de análise é constituída pelas seguintes categorias: modelos literários, temas, organização das narrações e organização da estrutura narrativa.

Os modelos literários definidos (modelo literário fantástico, modelo literário informativo e modelo literário moralista) estão presentes nas narrativas para todas as faixas etárias, apresentando porém variações no número de narrativas, consoante essas mesmas faixas etárias.

Assim, o modelo literário fantástico é predominante na faixa etária dos 7 anos, o que se prende certamente com a importância (ainda reconhecida pela escola, nestas faixas etárias) da imaginação e da fantasia para a formação da criança.

Para a faixa etária dos 10 anos, nota-se uma diminuição nas narrativas, que se inserem no modelo literário fantástico, perdendo este modelo a sua preponderância em relação aos outros modelos literários. Este facto está relacionado com um menor interesse das crianças leitoras pelas narrativas maravilhosas e com uma maior atenção por narrativas mais realistas, mas onde a fantasia pode marcar igualmente a sua presença. Estes novos interesses das crianças leitoras prendem-se com mudanças relacionadas com a fase de crescimento que estão a atravessar. Por outro lado, a escola favorece e incentiva também esta mudança de interesses na criança leitora, uma vez que, nesta fase da escolaridade, a escola prefere materiais

pedagógicos mais ligados ao mundo real, relegando para um segundo plano o mundo da fantasia.

Para a faixa etária dos 13 anos, a presença do modelo literário fantástico nas narrativas do corpus é muito pouco significativa. A pouca representatividade do modelo literário fantástico, nesta faixa etária, está relacionada com um agudizar das razões já aduzidas para a sua diminuição, na faixa etária dos 10 anos em relação à faixa etária dos 7 anos.

Este modelo literário fantástico divide-se na fantasia moderna e na fantasia animal. As narrativas, que se inserem na fantasia moderna, estão presentes em todas as faixas etárias. As narrativas, que se integram na fantasia animal sofrem um enorme decréscimo na faixa etária dos 10 anos e desaparecem completamente do corpus na faixa etária dos 13 anos. Na verdade, este decréscimo e consequente desaparecimento do corpus das narrativas, abarcadas pela fantasia animal, estão relacionados com o facto de os contos de animais estarem culturalmente associados às faixas etárias mais novas, deixando a criança leitora progressivamente o mundo dos animais para entrar num mundo onde os heróis são homens e crianças reais.

As narrativas, que se inserem na fantasia moderna apresentam experiências literárias, que encerram preocupações formativas e pedagógicas, uma vez que permitem aos leitores mais novos aceder a outras narrativas, com uma intriga, com personagens ou com motivos semelhantes aos que provavelmente já conhecem, desde o jardim de infância, permitindo a criação de uma espécie de andaime, através do qual a criança leitora acede, com mais facilidade, a narrativas mais complexas.

Assim, a utilização destes elementos constitutivos da narrativa, bem como a presença do lúdico, do humor e do insólito, demonstra a preocupação, presente nestas histórias, em promover a leitura junto das crianças e em lhes facilitar o acesso à leitura das narrativas, promovendo uma melhor compreensão leitora, por um lado, e, por outro, contribuindo para uma progressiva aproximação a narrativas com um maior nível de complexidade.

Por outro lado, estas narrativas apresentam também preocupações formativas, tendo em conta que através delas se veiculam para as crianças leitoras valores, vigentes na sociedade, procurando-se formar crianças leitoras que respeitem e actuem dentro desses valores.

A fantasia animal é utilizada nas narrativas para a resolução dos conflitos psicológicos das personagens, relacionados com o processo de crescimento ou para fazer a crítica a problemas da sociedade actual.

Realmente, as narrativas onde os protagonistas são animais são do agrado das crianças leitoras. Na verdade, a presença de animais continua bem viva no imaginário infantil e parece-nos que existe uma identificação de carácter afectivo entre a criança leitora e a personagem animal, surgindo muitas vezes o animal no papel de companheiro e de cúmplice da criança leitora.

De facto, esta identificação entre a criança leitora e a personagem animal facilitará certamente a adesão da criança à leitura da narrativa, uma vez que as peripécias vividas pela personagem animal prendem a atenção da criança leitora, motivando-a para continuar a leitura da narrativa.

O modelo literário informativo, de um modo geral, está bem presente nas narrativas do corpus, em todas as faixas etárias, sendo a preponderância colocada, gradualmente, no mundo real.

Dentro do modelo literário informativo, em todas as faixas etárias, predomina de forma relevante a narrativa de aventuras. Na verdade, a narrativa de aventuras caracteriza-se de algum modo por apresentar imaginários próximos das crianças leitoras, o que pode relacionar-se com uma determinada protecção exercida sobre as mesmas, através destas narrativas, transmitindo-lhes uma sensação de segurança, devido à proximidade com o seu quotidiano e à protecção da família.

Por outro lado, esta proximidade do seu imaginário facilita o reconhecimento e a identificação da criança leitora com a intriga da narrativa, o que certamente lhe possibilitará um maior acesso não só à leitura como também à compreensão da narrativa.

A narrativa de aventuras caracteriza-se ainda por uma menor definição da personagem e uma maior ênfase na linha do enredo, o que de certo modo pode colocar em evidência uma clara transmissão de valores, vigentes na sociedade, para as crianças leitoras, através das acções das personagens. Notamos, nestas narrativas, preocupações morais e formativas, por vezes em prejuízo do predomínio do divertimento.

A fantasia surge, nestas narrativas, não só para auxiliar os protagonistas a resolverem alguns conflitos afectivos ou psicológicos, inerentes por vezes ao processo de crescimento, mas também para abordar problemas característicos da sociedade actual, com os quais as crianças leitoras convivem diariamente.

A narrativa policial apresenta apenas narrativas para a faixa etária dos 10 anos. Na narrativa policial infanto-juvenil actual vão surgindo desvios a determinadas normas, consideradas canónicas, emergindo agora a presença e o desenvolvimento do fantástico ou a perda do moralismo, uma vez que a ordem pode não ser restabelecida no final da narrativa, não sendo os infractores forçosamente castigados. Assim, a conjugação de algumas características, apontadas como sendo as ideais para que a criança pudesse ler este tipo de narrativa, com benefícios para o seu desenvolvimento preceptivo e psicoafectivo, e os desvios assinalados a essas características, que correspondem a uma nova etapa nas narrativas policiais infanto-juvenis, promovem cremos narrativas mais aliciantes, que certamente serão do agrado dos jovens leitores.

A narrativa histórica apresenta narrativas no corpus para as faixas etárias dos 10 anos e dos 13 anos. Para a faixa etária dos 10 anos surgem-nos narrativas históricas, onde a fantasia marca presença, o que certamente auxilia as crianças leitoras a entender a existência de um

tempo passado. Para a faixa etária dos 13 anos já não notamos a presença da fantasia na narrativa histórica, considerando-se que a narrativa histórica está ao alcance da maturidade psicológica e da capacidade leitora dos jovens.

Estas narrativas históricas pretendem entreter e despertar no jovem leitor o gosto pela história e, simultaneamente, dar a conhecer os factos históricos de modo dinâmico, indo ao encontro da personalidade dos leitores mais novos. As narrativas históricas têm uma função pedagógica bem marcada, já que o seu propósito é o de dar a conhecer uma época, é o de educar os jovens nos valores da sociedade actual como a democracia, a cidadania, a tolerância, seleccionando épocas do passado que sejam óptimas para a transmissão destes valores.

Nas obras de narrativa histórica, presentes neste corpus, encontramos, ao longo delas, três procedimentos literários que ganham uma importância pedagógica, para actualizar a sua função pedagógica. O primeiro procedimento é o diálogo de tipo explicativo, entre as personagens, geralmente entre as crianças que perguntam e os adultos que respondem, que esclarecem determinados aspectos da época em questão. Os outros dois procedimentos são as notas de rodapé, que esclarecem referências feitas no texto e os textos informativos, em apêndice às obras.

A narrativa de informação encontra-se presente para as faixas etárias dos 7 anos e dos 10 anos. As narrativas, que se inserem na narrativa de informação, apresentam claras preocupações formativas, uma vez que pretendem transmitir às crianças leitoras, de uma forma acessível à sua capacidade de leitura e à sua compreensão leitora, informações e valores, vigentes na sociedade, que contribuem para a sua formação como cidadãos participativos e responsáveis.

A função pedagógica destas narrativas é actualizada através de vários procedimentos literários que ganham uma importância pedagógica, tais como as informações, que são

transmitidas através dos diálogos entre as personagens, seguidos de passagens do tipo explicativo; as definições de conceitos, presentes no texto das narrativas; as explicações de carácter pedagógico, disseminadas ao longo da narrativa; os conjuntos de itens, bem identificados na narrativa, que auxiliam a transmissão e a assimilação dos conhecimentos pretendidos; e, finalmente, os textos informativos, em apêndice às obras.

O modelo literário moralista está praticamente ausente da faixa etária dos 7 anos, ainda tem pouca relevância na faixa etária dos 10 anos e está bem presente na faixa etária dos 13 anos, onde se encontra em equilíbrio com o modelo literário informativo.

A maior representatividade de narrativas, no modelo literário moralista, para a faixa etária dos 13 anos, pode estar relacionada com o final da protecção, exercida sobre os leitores mais novos, em relação não só a temas sociais e humanos mais complexos, mas também a uma abordagem desses temas de forma dura e real, características afinal predominantes neste modelo literário.

Neste modelo, os conflitos psicológicos das personagens, provocados pelo processo de crescimento ou os problemas de carácter social e humanos, que elas enfrentam, são apresentados nalgumas obras com extrema dureza e de forma directa. Estas narrativas procuram então regular a angústia, provocada por estes problemas, através de alguns procedimentos, que irão suavizar a abordagem deste tipo de temas, como o humor, a ironia e a fantasia.

Na verdade, notamos neste modelo literário evidentes preocupações com o acesso dos jovens leitores à leitura das narrativas. Estas preocupações são demonstradas através de vários processos.

Deste modo, um primeiro processo é o discurso na primeira pessoa ou então a construção do discurso na terceira pessoa, de tal forma, que o leitor tem a sensação que está perante um discurso na primeira pessoa. Outro processo é a utilização de formas narrativas

que se aproximam de formas diarísticas, como a narrativa em forma de diário, a narrativa epistolar ou outras formas diarísticas, uma vez que a focalização em protagonistas-narradores origina uma narração intimista, que se aproxima muito da fórmula do diário.

Estas narrativas, que apresentam estas formas narrativas mais pessoais, são de grande agrado dos jovens leitores por vários motivos. Em primeiro lugar, na generalidade estas obras abordam temas caros aos jovens leitores, que os atravessam e preocupam diariamente, encontrando nelas espelhados heróis com os quais se identificam, havendo como que uma partilha de confidências entre o herói e o leitor.

Outro aspecto a referir é o facto de este tipo de narrativa ser de fácil leitura, tanto em termos de capacidade de leitura como em termos de compreensão leitora, para os jovens. Estamos, por vezes, perante textos fragmentados, com uma linguagem coloquial, utilizando de vez em quando a gíria, portanto muito próxima dos jovens. Estes processos de construção do discurso da narrativa facilitam a sua leitura, sendo do agrado dos jovens leitores, uma vez que imprimem à narrativa um ritmo mais acelerado e mais fluido, tornando a sua leitura mais rápida e mais fácil.

Os temas definidos (focalização em conflitos psicológicos da personagem, novos problemas da condição humana, novos problemas sociais, novas preocupações sociais, viagem e valores humanos e sociais) não estão presentes nas narrativas, para todas as faixas etárias.

Actualmente, notamos que nas narrativas infanto-juvenis se abandonou a reserva em relação a determinados temas (não sem alguma polémica) e estas exercem a sua função educativa doutro modo, mergulhando as crianças em todo o tipo de problemas e de conflitos, tentando simultaneamente oferecer-lhes instrumentos capazes para que os possam superar. No entanto, ao longo de uma análise mais detalhada dos temas, presentes nas narrativas do corpus, pudemos constatar como de facto há temas mais recorrentes do que outros e de como

há temas que ainda são pouco comuns, pouco abordados e pouco aprofundados nas narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais.

Em muitas das narrativas do corpus encontramos a presença dos denominados temas transversais, que segundo as competências essenciais do *Currículo Nacional do Ensino Básico* fazem parte integrante do currículo.

O tema focalização em conflitos psicológicos da personagem está presente em todas as faixas etárias. Nestas narrativas, mostram-se as dificuldades e conflitos, presentes no seio da família e inerentes ao processo de crescimento da criança e do jovem. A projecção dos leitores mais novos na narrativa é imediata, já que se narram situações comuns, protagonizadas por crianças, por crianças e os seus amigos animais ou por jovens. Deste modo, os leitores identificam-se rapidamente com a personagem, sendo assim mais fácil e mais motivante não só a leitura como também a compreensão da narrativa.

As personagens destas narrativas não se encontram sozinhas na tentativa de resolução destes conflitos psicológicos. Em grande parte das narrativas, os adultos surgem-nos como fonte de conforto e protecção para a criança, auxiliando-as a enfrentar e a ultrapassar os seus medos, teimosias ou impertinências, proporcionando à criança segurança ou estratégias para a resolução dos seus problemas. Este é também o papel dos amigos animais ou dos amigos imaginários da criança, que surgem como uma solução para os medos e problemas psicológicos, enfrentados pela mesma. Nas narrativas para a faixa etária dos 13 anos, os protagonistas de um modo geral resolvem sozinhos os seus conflitos interiores, embora a família, mesmo sendo um último reduto a procurar, esteja presente.

O tema novos problemas da condição humana aumenta a sua presença nas narrativas, à medida que avança a faixa etária dos leitores. Vários factores contribuem para que encontremos um número insignificante de narrativas, que se debruçam sobre estes problemas, no nosso corpus, para a faixa etária dos 7 anos, como a dureza psicológica dos temas difíceis,



relacionados com os novos problemas da condição humana e o facto de nem todos os autores estarem de acordo sobre a forma como abordá-los ou sobre se devem ou não ser abordados na literatura infantil.

A introdução destas questões na literatura infanto-juvenil, embora por vezes de uma forma tímida, é muito importante para a criança e para o jovem, que pode de alguma forma identificar-se com as personagens e tentar resolver problemas semelhantes aos abordados nas narrativas. Porém, não nos parece que possamos dizer, pela forma ténue como as questões são abordadas, que assistimos à apresentação de um itinerário de leitura, onde se promove uma educação dos afectos, uma educação da sexualidade e uma educação para as situações de risco, como a prevenção do uso de drogas.

O tema novos problemas sociais não apresenta narrativas para a faixa etária dos 7 anos, mas já está presente nas narrativas para a faixa etária dos 10 anos e dos 13 anos. Nas narrativas infanto-juvenis, para a faixa etária dos 7 anos, a estrutura familiar permanece absolutamente inquestionável. Várias são as razões para a ausência deste tema nas narrativas, para esta faixa etária, como a novidade destes temas na literatura infanto-juvenil; a complexidade moral destes temas, que poderão ser considerados como inadequados para as crianças, sendo a sua ausência sinónimo de tentativa de protecção dos mais novos, em relação a estes problemas; alguma resistência, da sociedade actual, em aceitar não só o divórcio, mas sobretudo as novas estruturas familiares, como as segundas famílias, as uniões de facto, as famílias monoparentais, entre outras; e a consciência, que os autores têm, do grande trauma que pode representar, para uma criança, a desagregação da sua família.

Na faixa etária dos 10 anos, estes novos problemas sociais são abordados, nas narrativas, de forma mais profunda e mais dura, já que os mesmos surgem de forma mais pormenorizada e apresentam-se os conflitos interiores atravessados pelos protagonistas. Nas narrativas, para a faixa etária dos 13 anos, notamos que os novos problemas sociais são por

um lado apresentados como algo exterior aos protagonistas e por outro como uma situação normal, existente na sociedade contemporânea.

A proposta de um itinerário de leitura, que inclua narrativas onde estão presentes estes problemas, parece-nos muito importante. De facto, na sociedade actual, encontramos as mais diversas estruturas familiares, pelo que a criança pode identificar-se com a família apresentada na narrativa. Desta forma, promove-se também uma educação para a aceitação das novas famílias.

O tema novas preocupações sociais está presente de um modo geral em todas as faixas etárias. Muitas questões, tratadas neste tema, estão relacionadas com grandes preocupações que afectam a sociedade contemporânea. Estas questões são decorrentes da consciencialização por parte da sociedade de problemas, presentes no seu seio, gerados muitas vezes por um *modus vivendi* que a caracteriza.

Assim, muitas narrativas fazem a denúncia e a crítica a problemas da sociedade actual, transmitindo-se, através delas, para as crianças e para os jovens leitores, uma mensagem de esperança num mundo melhor, materializada na promoção de valores como o respeito pelo outro e a aceitação do outro, a tolerância, a solidariedade e a amizade.

O itinerário educativo, que ressalta da leitura destas narrativas, aponta para uma educação para os direitos humanos. Em muitas destas narrativas promove-se uma educação multirracial, mas também para uma educação multicultural, uma educação para o direito à diversidade e, nas narrativas para a faixa etária dos 13 anos, notamos traços que apontam, finalmente, para uma educação para a igualdade entre os géneros.

Em todas as faixas etárias, muitas narrativas apresentam um itinerário de leitura que aponta claramente e com grande ênfase para a promoção de uma educação ambiental.

Por outro lado, estas narrativas propõem ainda um itinerário de leitura onde ressalta uma educação para a democracia e uma educação para a paz, veiculando valores como a

liberdade de expressão, a união entre todos, a paz, importantes para a formação das crianças e dos jovens leitores como cidadãos mais conscientes, mais actuaentes e mais justos.

O tema viagem está bem presente nas narrativas para as faixas etárias dos 7 anos e dos 10 anos, notando-se uma diminuição nas narrativas, que apresentam este tema, para a faixa etária dos 13 anos.

A viagem surge-nos nestas narrativas do corpus na sua dupla vertente de percurso imaginário e de deslocação física no espaço e no tempo. Se por um lado, temos a viagem com um carácter real, de deslocação física no espaço, a ela corresponde uma viagem de carácter simbólico, interior, até ao conhecimento de si mesmo.

Nas narrativas do corpus, deparamo-nos com um itinerário de leitura em que a viagem surge como uma oportunidade para a evasão e para a fantasia, sobretudo numa sociedade que abandona a si próprias as crianças, durante longos períodos de tempo. Por outro lado, este itinerário de leitura leva a criança à descoberta do mundo que a rodeia, mas também à conquista de novos mundos, que lhe enriquecem a formação dos seus horizontes e que lhe permitirá encarar o mundo e a vida com outro olhar.

O tema valores humanos e sociais tem grande relevância nas narrativas para a faixa etária dos 7 anos, mas regista um grande decréscimo nas narrativas para a faixa etária dos 10 anos e desaparece completamente nas narrativas para a faixa etária dos 13 anos. No entanto, não podemos afirmar que estes valores humanos e sociais estão ausentes das narrativas para esta faixa etária dos 13 anos, uma vez que nelas perpassam de forma subtil a generalidade dos valores, assinalados nas narrativas para as faixas etárias dos 7 anos e dos 10 anos.

A presença destes temas, nas narrativas do corpus, configura um itinerário de leitura, cuja função é a promoção de uma educação moral da criança, de uma educação que promova os valores humanos e sociais universais, como a amizade, a solidariedade, a verdade, a honestidade, a fim de formar homens e sociedades cada vez mais justas.

Na organização das narrações integrámos a descrição, o diálogo e a fragmentação narrativa, que se encontram presentes nas narrativas para todas as faixas etárias.

Na realidade, podemos afirmar que a descrição, quer de personagens quer de cenários, tem uma presença muito discreta nas narrativas do corpus. A redução de descrições, nas narrativas para todas as faixas etárias, está relacionada com a preocupação em afastar das narrativas os momentos estáticos, marcados pelas descrições, com o objectivo de não aborrecer os leitores mais novos e de os prender à leitura da narrativa.

Na verdade, na generalidade das narrativas para todas as faixas etárias são importantes e evidentes as preocupações com os leitores mais novos, tentando-se que a leitura não seja para eles algo enfadonho, que facilmente se abandona, mas sim que a leitura seja tão viva como a vida ou mesmo mais, se espera rivalizar com ela, o que significa o sacrifício dos momentos de descrição.

O diálogo está presente nas narrativas do corpus para todas as faixas etárias. Porém, nas narrativas, para a faixa etária dos 7 anos, surge-nos um conjunto de narrativas, que não apresentam momentos de diálogo, que se prende com o facto de estarmos perante narrativas breves, predominando assim os momentos de narração.

A introdução do diálogo nas narrativas tem como objectivo tornar a leitura das mesmas mais viva, bem como quebrar a possível monotonia, que uma narração seguida possa encerrar. Por outro lado, os actos de fala das personagens tornam, aos olhos das crianças e dos jovens leitores, a narrativa mais verosímil, aproximando-os das personagens e possibilitando uma identificação mais clara entre os leitores mais novos e as personagens da narrativa, o que certamente contribui para um mais fácil acesso à leitura da mesma.

Na generalidade das narrativas podemos encontrar nos diálogos preocupações formativas, na medida em que, na sua grande maioria, se emprega nos diálogos uma

linguagem mais cuidada, com fórmulas de cortesia, sem a utilização de níveis de língua como a gíria, embora haja igualmente uma tentativa de aproximação à linguagem coloquial.

A fragmentação narrativa encontra-se presente nas narrativas para todas as faixas etárias e, à medida que avança a faixa etária das crianças leitoras, aumenta também nas narrativas a existência de elementos que constituem a fragmentação narrativa.

A presença da fragmentação narrativa nas narrativas infanto-juvenis promove um mais fácil acesso das crianças e dos jovens à leitura das narrativas, uma vez que a existência de outros textos nas mesmas pode, possivelmente, quebrar alguma monotonia presente na narrativa, permitindo que as crianças e os jovens continuem mais facilmente a sua leitura. A presença de outros textos na narrativa encerra ainda uma função formativa, na medida em que contribui para a formação cultural e literária dos leitores.

Os recursos não verbais têm também como função ajudar as crianças e os jovens leitores, facilitando-lhes o acesso à leitura da narrativa, na medida em que permitem libertar a narrativa de aspectos descritivos ou de informações colaterais, que poderiam desviar a atenção dos leitores do cerne da acção, levando-os ao abandono da leitura. Estes mesmos recursos não verbais utilizam-se ainda para incluir a participação do leitor na construção da narrativa ou em jogos que derivam dela, facilitando mais uma vez o acesso das crianças e dos jovens à leitura e à compreensão da narrativa, através de estratégias lúdicas. Os recursos não verbais contribuem ainda para uma formação do gosto estético dos jovens leitores.

Na organização da estrutura narrativa integrámos a intriga, as personagens, o espaço e o tempo. Na intriga, considerámos a abertura, o desenvolvimento e o desenlace das narrativas.

Na abertura da narrativa, em todas as faixas etárias, configura-se como marcante a apresentação das personagens, ligada à fórmula tradicional, sobretudo na faixa etária dos 7 anos. Em todas as faixas etárias, de um modo geral, surgem igualmente na abertura das

narrativas, a localização espacial da história, a localização temporal da história, a sugestão do problema que atormenta a personagem e as considerações do narrador.

A dimensão das aberturas nas narrativas, que pode ir da simples frase ao capítulo, vai aumentando à medida que avança a faixa etária das crianças leitoras, o que se prende com o avanço da capacidade de leitura e de compreensão leitora das crianças, que de forma progressiva poderão enfrentar aberturas mais longas, sem que isso signifique a desmotivação e o abandono da leitura da narrativa.

A apresentação das personagens, na abertura das narrativas, para todas as faixas etárias, é basilar, o que está relacionado com a importância da personagem para a criança leitora. Geralmente, para a criança, a personagem da narrativa é um herói, com o qual ela se identifica. De um modo geral, é certamente mais fácil, para os leitores, reconhecer na abertura das narrativas as personagens (e também as personagens que têm nome próprio), sendo por isso mais fácil e mais motivadora a continuação da leitura.

O cruzamento, na abertura das narrativas, entre a fórmula tradicional e a apresentação das personagens, sobretudo para a faixa etária dos 7 anos, é de facto importante. A fórmula tradicional anuncia à criança que vai entrar no mundo do conto e da fantasia, mundo esse que lhe proporciona momentos de prazer e de lazer. A apresentação das personagens auxilia a criança a reconhecer o herói da narrativa, permitindo-lhe prosseguir a sua leitura, com alguma facilidade. Na verdade, este cruzamento, na abertura das narrativas, afigura-se-nos como sendo de grande significado, para a criança, não só porque ela conhece e identifica bem a fórmula tradicional, mas também porque a sua junção com a apresentação das personagens irá facilitar à criança a continuação da leitura da narrativa, sentida certamente como um momento de grande satisfação.

Notamos que algumas das narrativas, sobretudo mais extensas, apresentam uma abertura, de natureza diferente, uma vez que o jovem leitor entra logo na acção da narrativa,

por exemplo, através do diálogo entre as personagens, através de momentos de discurso directo ou ainda através da narração dos mais variados episódios, se bem que, na maioria das narrativas, os momentos de diálogo, de discurso directo ou a narração de sequências, na abertura, apontam para a apresentação das personagens.

Este facto pode estar relacionado com uma maior capacidade de leitura e com uma maior compreensão leitora, por parte dos jovens leitores, uma vez que, à medida que avança a faixa etária, maior é o número de narrativas que apresenta esta abertura de natureza diferente, que pode ser uma estratégia para motivar e cativar os jovens leitores, para a leitura de narrativas mais longas.

No desenvolvimento da narrativa, ao nível da sucessão de sequências, notamos um domínio quase absoluto do encadeamento. Nas narrativas para a faixa etária dos 10 anos e dos 13 anos o encaixe e a alternância já marcam presença.

As complexificações mais frequentes das estruturas narrativas, nas narrativas do corpus, são o encadeamento e o encaixe, sendo a presença da alternância menos constante, procurando-se ir ao encontro do desenvolvimento cognitivo das crianças e dos jovens leitores, promovendo entre eles o acesso à leitura, uma vez que só nalgumas narrativas, para as faixas etárias mais avançadas, podemos encontrar estruturas narrativas mais complexas.

No desenvolvimento da narrativa, ao nível do clímax da narrativa, notamos, nas narrativas para a faixa etária dos 7 anos e dos 10 anos, a pouca presença do clímax narrativo constituído pela luta entre o herói e o vilão e a presença mais significativa do clímax narrativo constituído pelo encontro entre as personagens. Os clímaxes narrativos conversa entre as personagens e a personagem a resolver o problema sozinha marcam presença nas narrativas para todas as faixas etárias.

O clímax luta entre o herói e o vilão, clássico nos modelos da literatura tradicional, deve a sua pouca representação nas narrativas a uma menor influência destes modelos nas

narrativas actuais, no que diz respeito ao clímax narrativo; à falta da dualidade bem / mal nas narrativas actuais, não existindo assim uma dualidade para ser resolvida através de uma contenda; a uma nova representação do mal, nas narrativas actuais, que se caracteriza por um desaparecimento das personagens secundárias oponentes; e, por fim, a uma nova forma de encarar as personagens secundárias oponentes, uma vez que assistimos nas narrativas a uma desmistificação de personagens secundárias oponentes tradicionais.

A presença do clímax encontro entre as personagens, nas narrativas, está relacionada com as novas representações sobre as personagens secundárias oponentes nas narrativas actuais, ou seja, uma certa ausência de personagens secundárias oponentes leva à enfatização do papel das personagens secundárias adjuvantes, nos momentos de clímax narrativo.

Nas narrativas, a presença do clímax conversa entre as personagens deve-se à existência de temas de cariz psicológico, social e humano, uma vez que estamos perante temas que nos remetem para questões, que não se resolvem propriamente pela luta, mas sim pela verbalização dos problemas, pela negociação de soluções para os mesmos e pela aceitação e compreensão de diversas posições, perante os problemas surgidos.

O número significativo de narrativas, que tem como clímax a personagem a resolver o problema sozinha, deve-se à condição da criança na sociedade contemporânea, que passa grandes períodos de tempo sozinha, o que a leva a enfrentar e a resolver os seus próprios problemas de uma forma solitária, sem o auxílio do adulto, promovendo-se de facto toda uma educação que aponta no sentido da autonomia, pelo que esta autonomia conduzirá as crianças para uma maior independência na tomada de decisões e no solucionar de problemas, encontrando-se muitas vezes perante momentos de solidão.

Na verdade, cremos que os momentos de clímax narrativo, das narrativas infanto-juvenis, podem reflectir a vontade de, através destas narrativas, se transmitir para os jovens leitores, valores tão importantes como o pacifismo, a solidariedade, o espírito de entreatajuda, o



respeito pelo outro, mas também o respeito pela capacidade de decisão e o compromisso pessoal.

O desenlace predominante nas narrativas, para todas as faixas etárias, é o desenlace feliz. No entanto, à medida que avança a faixa etária, vão surgindo nas narrativas do corpus, com mais frequência, outros desenlaces, como o desenlace conformado, o desenlace negativo e o desenlace aberto. Nas narrativas, para todas as faixas etárias, deparamo-nos, por vezes, com uma dimensão simbólica no desenlace, na medida em que o desenlace da narrativa pode suscitar inúmeras reflexões, sobre os problemas presentes nas mesmas.

Esta predominância do desenlace feliz nas narrativas actuais pode ter várias razões, como ser o desenlace típico das narrativas infantis e juvenis e também o desenlace próprio da literatura tradicional; este desenlace satisfaz a necessidade que a criança tem de justiça e coloca de novo a verdadeira ordem no mundo, uma vez que, eliminado o mal, o herói pode viver feliz para sempre. O desenlace feliz é muito importante para a criança, porque lhe oferece escape e consolação, mas também porque permite a recuperação da harmonia, no final do conto, fornecendo-lhe conclusões encorajadoras, que lhe permitirão enfrentar as dificuldades da vida.

Os outros desenlaces são pouco empregues nas narrativas infanto-juvenis, porque não oferecem à criança um final concreto, conclusivo para a história, tão importante para a criança. O aparecimento destes desenlaces deve-se à vontade educativa de proporcionar às crianças uma visão mais verdadeira do real, onde, por um lado, elas têm de enfrentar variados problemas e, por outro, aperceber-se-ão que na realidade esses problemas nem sempre se solucionam de forma definitiva.

Os desenlaces negativos, mas também os desenlaces abertos, são de algum modo polémicos, porque não fornecem à criança os momentos de escape e consolação, que lhe

permitirão enfrentar as contrariedades da vida; e porque significam a frustração da identificação e das expectativas, criadas ao longo da narrativa, na criança.

As narrativas, que apresentam um desenlace com uma máxima moral, expressa de uma forma explícita, são em número reduzido. Todavia, isto não significa que algumas narrativas do corpus não apresentem um cunho moralista, encerrando com um desenlace com esse mesmo cunho, embora de uma forma não explícita.

A ausência, nas narrativas, destes desenlaces com uma máxima moral bem explícita, deve-se ao facto da função formativa da literatura infanto-juvenil poder estar mais dissimulada, nas narrativas actuais. Assim, as narrativas podem ter características moralistas, mas são as crianças leitoras que tiram as suas conclusões, que não são explicitadas, pelo narrador, através do desenlace.

Nas narrativas, para todas as faixas etárias, encontramos o herói da narrativa. À medida que avança a faixa etária dos leitores, notamos nas narrativas que há um maior domínio dos heróis e das personagens secundárias humanos e um decréscimo dos heróis e das personagens secundárias animais, fantásticos ou integrados no conjunto excepções, o que eventualmente estará relacionado com um progressivo declínio da presença da fantasia, nas narrativas para as faixas etárias dos 10 anos e dos 13 anos.

A presença de personagens secundárias nas narrativas vai aumentando à medida que avança a faixa etária dos leitores mais novos. Este aumento progressivo das personagens secundárias nas narrativas está relacionado com o facto de as mesmas serem mais longas, abarcando assim um maior número de personagens. Os jovens leitores vão gradualmente possuindo uma maior capacidade de leitura e uma maior compreensão leitora, o que lhes permite identificar e reconhecer com mais facilidade o herói da narrativa e as personagens secundárias, não os desviando do centro da mesma.

Nas narrativas do corpus, que apresentam personagens secundárias, notamos a presença de personagens secundárias adjuvantes e de personagens secundárias oponentes, sendo em maior número as narrativas que apresentam personagens secundárias adjuvantes, o que se prende com uma nova representação do mal e com a alteração do estatuto das personagens secundárias oponentes.

Para todas as faixas etárias notamos a prática inexistência de uma caracterização social das personagens, efectuada de modo directo ou indirecto. Igualmente a caracterização física das personagens, efectuada de modo directo ou indirecto, é também muito reduzida e com pouco significado, na medida em que, na maior parte dos casos, assistimos não a uma caracterização física das personagens propriamente dita, mas sim ao esboçar de alguns traços, que permitem visualizar melhor as personagens. Nestas narrativas prevalece assim a caracterização psicológica das personagens, efectuada de modo indirecto, uma vez que a caracterização psicológica das personagens, realizada de modo directo, é também diminuta e os traços esboçados são parcos.

A atribuição de muitas características ao herói da narrativa, nomeadamente de modo directo, através de momentos estáticos na mesma, pode dificultar a leitura da narrativa por parte dos leitores mais novos bem como complicar a identificação e o reconhecimento das características verdadeiramente importantes do herói, para o desenvolvimento da narrativa, o que denota as preocupações com o acesso dos jovens leitores à leitura das narrativas.

Nestas narrativas surge-nos um herói muito independente, que perante as adversidades não se conforma, pelo contrário tenta ultrapassá-las. Assim, estaríamos diante de um herói que, com o desenrolar da narrativa, vai crescendo progressivamente, tornando-se, no final da mesma, uma pessoa mais autónoma, mais responsável e mais generosa para com o outro.

Assim, o herói é apresentado como um herói evolutivo, ou seja, ao longo da narrativa ele faz uma aprendizagem interior que o vai amadurecendo, convertendo-se num indivíduo melhor, mais perto da perfeição humana. Este herói, confrontado com uma prova formativa, cresce e progride, tomando a dimensão de um herói positivo, que cresce não só no sentido do bem, mas igualmente no sentido da emancipação.

Nestas narrativas deparamo-nos com uma caracterização das personagens, que aponta não só para comportamentos psicológicos positivos, mas também para comportamentos próprios das diversas faixas etárias, ou seja, temos uma caracterização de heróis em pleno processo de crescimento interior, heróis que se descobrem a si próprios e o mundo que os rodeia.

Para os leitores mais novos, estas narrativas podem ser deveras importantes, uma vez que apresentam heróis com idades próximas e com comportamentos próximos do dos leitores, sendo portanto fácil a identificação dos leitores mais novos com o herói da narrativa. Estas narrativas, quanto a nós, evidenciam uma função formativa, uma vez que os heróis são caracterizados com um determinado número de valores caros à sociedade actual, como a alegria, a capacidade de recuar, a capacidade de reflectir sobre si mesmo, a vontade de vencer.

Nestas narrativas encontramos heróis que apresentam outro tipo de percurso, do qual podemos também retirar uma mensagem de pendor pedagógico. Na verdade, há situações no quotidiano que podem levar os protagonistas a ter comportamentos conformistas, uma vez que os problemas com que se deparam podem não ter uma solução fácil, rápida e definitiva, sendo estes heróis igualmente um modelo para as crianças e para os jovens, se pensarmos que eles representam uma faceta da vida real.

Outros heróis ainda apresentam vários defeitos, que não são corrigidos ao longo da narrativa. Estas narrativas podem igualmente apresentar preocupações formativas, uma vez que ou os heróis são castigados, tornando-se claro que os defeitos humanos que não são

corrigidos, acabam por trazer aos protagonistas corolários desastrosos; ou os heróis não são punidos, permitindo aos leitores visualizar e conhecer alguns comportamentos, mesmo que estes não sejam tão positivos, mas que, na realidade, existem e fazem parte do ser humano.

As personagens secundárias adjuvantes, nestas narrativas, são muitas vezes constituídas pelos elementos do núcleo familiar ou pelos amigos dos heróis (que de um modo geral partilham as características dos heróis). Nestas narrativas do corpus encontramos a família caracterizada de modo muito favorável, estando esta presente na vida das crianças e dos jovens, pendente dos seus medos e problemas, de algum modo como sendo a família exemplar.

As personagens secundárias oponentes, nestas narrativas, são geralmente adversários meramente funcionais, sem conotações morais negativas, que nunca põem em perigo ou impedem na realidade a caminhada do herói. Nestas narrativas encontramos também personagens secundárias oponentes, que encarnam uma nova representação do mal, uma vez que se integram dentro dos adversários actuais, que pertencem à sociedade moderna.

Nas narrativas, à medida que avança a faixa etária, vai progressivamente desaparecendo o espaço indeterminado. O espaço físico natural rural está presente num maior número de narrativas, para faixa etária dos 10 anos. O espaço físico urbano e espaço físico artificial têm gradualmente uma maior presença nas narrativas, à medida que avança a faixa etária dos leitores. O espaço físico natural marítimo e o espaço fantástico têm uma presença diminuta nas narrativas do corpus, para todas as faixas etárias. Nas narrativas, para todas as faixas etárias, deparamo-nos, por vezes, com uma dimensão simbólica no espaço.

Nas narrativas, à medida que avança a faixa etária dos leitores, diminui a presença do espaço indeterminado, facto este que está relacionado com um progressivo avanço da capacidade de leitura e da compreensão leitora dos jovens leitores, que lhes permite continuar a leitura de narrativas, em que surgem elementos ou mesmo descrições do espaço, onde se

desenrola a intriga, sem que isso os desvie do cerne da mesma. Por outro lado, esta diminuição das narrativas, à medida que avança a faixa etária dos leitores, onde predomina o espaço indeterminado, pode estar relacionada com uma menor influência, nas narrativas actuais, dos modelos da literatura tradicional, ao nível do espaço da narrativa.

Em muitas narrativas do corpus, cuja intriga se passa no mundo rural, notamos que a especificidade desse espaço é realçada, mostrando ao jovem leitor o que é característico da vida do campo. Por conseguinte, o espaço não serve só para situar a intriga. Nestas narrativas, o espaço tem uma função formativa, pois serve igualmente para dar a conhecer às crianças outras vivências e outras formas de vida.

O espaço urbano pode ser apresentado nas narrativas em contraste com o espaço rural ou de uma forma imparcial, muitas vezes como um cenário, onde se desenrola a intriga. Assim, as narrativas do corpus permitem que o leitor visualize diversos espaços do nosso país, identificando-se com aqueles onde vive ou que já conhece e tomando contacto com os desconhecidos.

Nas narrativas, cuja intriga se desenrola num espaço físico artificial, destacam-se os espaços quarto e quintal, tão importantes para o leitor, na medida em que este, através da leitura da narrativa, pode identificar-se com esses espaços. De facto, de um modo geral, o quarto é um espaço de intimidade, de liberdade e de fantasia, visto que é o único local dentro da casa que pertence totalmente ao leitor, podendo ser, por isso, um espaço onde o jovem leitor dá largas à sua imaginação, mas também onde reflecte, analisa os seus medos e conflitos interiores, por conseguinte um espaço onde cresce.

Do mesmo modo, o quintal afigura-se-nos como um espaço sobretudo de liberdade e de fantasia, onde a criança pode descobrir e imaginar novos amigos e novos mundos, muitas vezes sem a vigilância do adulto. Assim, parece-nos fácil a identificação da criança leitora

com estes espaços da narrativa e, portanto, fácil também será, certamente, o prosseguimento da leitura das mesmas.

A presença do espaço físico natural marítimo, nas narrativas, desempenha um papel fulcral na construção de um imaginário colectivo, apresentando estas narrativas uma função formativa, na medida em que contribuem para o alicerçar nas crianças de referências de carácter cultural e nacional.

O predomínio nas narrativas do espaço de Portugal apresenta também uma faceta importante, uma vez que facilita a identificação do leitor com o espaço da narrativa. Assim, o espaço apresenta-se como um elemento essencial para a formação nos leitores de uma identidade nacional e para a conservação de um imaginário cultural colectivo.

A quase inexistência nas narrativas do espaço fantástico pode estar relacionada com a existência nas narrativas do corpus de personagens fantásticas ou de a fantasia se manifestar também através das personagens animais humanizados. Por outro lado, em narrativas com um carácter mais realista, a fantasia manifesta-se através dos sonhos, das divagações e mesmo das brincadeiras das personagens humanas. Assim sendo, parece-nos que esta poderá ser uma explicação para a quase ausência do espaço fantástico das narrativas do corpus.

Nas narrativas, o tempo indeterminado só diminui a sua preponderância na faixa etária dos 13 anos. À medida que avança a faixa etária das crianças leitoras, aumenta a presença nas narrativas do tempo presente. O tempo passado apenas se encontra nas narrativas para a faixa etária dos 10 anos e dos 13 anos. Praticamente ausente das narrativas do corpus está o tempo futuro.

O grande predomínio do tempo indeterminado nas narrativas prende-se com diversos factores como as limitações das crianças leitoras, em relação à definição da dimensão temporal; como a influência e a presença nas narrativas de elementos provenientes dos modelos da literatura tradicional; ou como a presença de um tempo simbólico, marcado por

datas festivas, ligadas ao calendário cristão ou à vida das personagens, como a data do aniversário.

A presença nas narrativas do tempo presente pode estar relacionada com o facto de o tempo presente ser aquele em que as crianças vivem, podendo elas reconhecer e identificar, com alguma facilidade, as suas marcas. Por outro lado, o reconhecimento e a identificação pelas crianças leitoras das marcas do tempo presente podem contribuir para uma maior consciencialização dos problemas e também dos valores e dos comportamentos a promover na sociedade actual.

O tempo passado surge, nas narrativas para a faixa etária dos 10 anos, em cruzamento com o tempo presente e, nas narrativas para a faixa etária dos 13 anos, já surge de forma isolada.

O diálogo entre o tempo presente e o tempo passado permite criar um determinado distanciamento crítico, visível no confronto entre a perspectiva pretérita e a perspectiva actual, dos factos e acontecimentos ocorridos na narrativa. Este distanciamento crítico apresenta uma clara função pedagógica e formativa, uma vez que permite à criança leitora conhecer e reflectir sobre atitudes e valores, que correspondem a determinadas épocas e perceber como é que são valorizados, auxiliando a formação na criança de uma consciência do tempo passado.

A quase inexistência de narrativas no corpus, cuja intriga se desenrole num tempo futuro, poderá estar relacionada com o facto do género ficção-científica ser pouco cultivado em Portugal e não ter presença no corpus do estudo, uma vez que o tempo futuro pode ser considerado uma característica deste género.

Na verdade, ao longo do estudo percebemos que, de um modo geral, as preocupações com o acesso das crianças e dos jovens à leitura das narrativas são muito relevantes e são uma constante nestas narrativas. Por outro lado, tornou-se evidente que a generalidade destas



narrativas apresenta claras preocupações formativas, por vezes moralistas, manifestando estas narrativas um forte potencial educativo.

Por fim, cremos que o nosso estudo pode ser um contributo, para que haja um conhecimento mais global, da literatura infanto-juvenil, em particular das narrativas, que se publicaram no nosso país no período após o 25 de Abril de 1974 até sensivelmente à primeira metade dos anos 90, do século XX.

## **BIBLIOGRAFIA**

---

## BIBLIOGRAFIA

### 1 - Bibliografia

AA VV. 1995. *24º Congreso internacional del IBBY de literatura infantil y juvenil – Memoria*. OEPLI.

AA VV. 2000. *No branco do sul as cores dos livros. Encontro sobre literatura para crianças e jovens. Actas*. Lisboa: Caminho.

AA VV. 2001. *No branco do sul as cores dos livros. Encontro sobre literatura para crianças e jovens. Actas*. Lisboa: Caminho.

AGUIAR, Vera Teixeira (Coord.). 2001. *Era uma vez...na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato.

AGUIAR E SILVA, Vítor M. 1981. Nótula sobre o conceito de literatura infantil. In Domingos Guimarães de Sá. *A Literatura Infantil em Portugal*. Braga: Franciscana, 9-15.

AGUIAR E SILVA, Vítor M. 1986. *Teoria da Literatura*. 7ªed.. Coimbra: Livraria Almedina.

ALBERT ENMANUEL, María José, CANOBLES TONE, Rosa Ana, ESPADA PEDRAZA, Ana María *et al.* 1995. Reencontrar la fábula. In Pedro Guerrero Ruiz & Amando López Valero (eds.). *Aspectos de didáctica de la lengua y la literatura (2): Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Murcia: Universidad de Murcia, 579-583.

ALBUQUERQUE, Maria de Fátima. 1992-1994. A nova literatura infanto-juvenil portuguesa: alterações a um diálogo edificante. *Revista da Universidade de Aveiro – Letras, Separata*, nº 9-11, 211-218.

ALBUQUERQUE, Maria de Fátima. 1996. Literatura para a infância: o estatuto da diferença. *Revista da Universidade de Aveiro – Letras, Separata*, nº 13, 45-52.

ALBUQUERQUE, Fátima. 1998. À la recherche de l'Europe: le merveilleux et la réalité dans la littérature enfantine portugaise. *Impacts – Une culture pour l'Europe d'aujourd'hui*, nº 2-4, Tome 32, 71-77.

ALBUQUERQUE, Fátima. 2000a. *A Hora do Conto. Reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Lisboa: Teorema.

ALBUQUERQUE, Fátima. 2000b. *À descoberta da palavra redondinha. A linguagem na primeira infância*. Porto: Porto Ed.

- ALBUQUERQUE, Fátima. 2003a. O texto narrativo nos manuais escolares. Conferência apresentada no V Encontro de Literatura Infantil – A Literatura Infantil e Os Manuais Escolares, Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, (mns. polic.).
- ALBUQUERQUE, Fátima. 2003b. As faces da metamorfose na obra infanto-juvenil de Mia Couto. Conferência apresentada ao I Encontro Internacional A Criança, a Língua e o Texto Literário: Da Investigação às Práticas, Braga, Universidade do Minho, (mns. polic.).
- ALÇADA, Isabel. 1999. Os temas difíceis da literatura infantil. In Ana Gaiáz (Coord.), 35-54.
- AMARO JÚNIOR, José Maria. 1972. *Arte Infantil - Livro Infantil*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- AZEVEDO, Fernando Fraga. 2003a. Estudos literários para a infância e fomento da competência literária. In Graça Simões de Carvalho, Maria Luísa Freitas, Pedro Palhares & Fernando Fraga Azevedo (Org.). *Saberes e práticas na formação de professores e educadores. Actas das Jornadas DCILM 2002*. Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 125-132.
- AZEVEDO, Fernando Fraga. 2003b. A criança, a língua e o texto literário: uma simbiose imprescindível para a consecução de um projecto educativo. In Fernando Fraga Azevedo (Coord.), 8-11.
- AZEVEDO, Fernando Fraga (Coord.). 2003. *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas. Actas do I Encontro Internacional*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- AZEVEDO, Fernando Fraga. 2004. A educação literária no ensino básico: da utopia à realidade. Comunicação apresentada ao II Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas – Didáctica e Utopia: Resistências, Faro, Universidade do Algarve, (mns. polic.).
- AZEVEDO, Fernando Fraga & ROSA, Marisa. 2003. Para a emergência da literacia em contexto de jardim de infância. In Fernando Fraga Azevedo (Coord.), 14-16.
- AZNAR, Eduardo. 1995. Lectura en el aula. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 72, 44-48.
- BALÇA, Ângela C. P. 2000. La literatura infantil y juvenil y la lectura recreativa. In Eloy Martos Núñez, José Corrales Vázquez, Arturo González *et al.* (Eds.). *Actas del II Congreso de Literatura Infantil y Juvenil: Historia Crítica de la Literatura Infantil e Ilustración Ibéricas*. 1ªed. Mérida: Editora Regional de Extremadura, 307-312.
- BALÇA, Ângela C. P. 2002. A narrativa infanto-juvenil como meio de promover uma educação ambiental. In Mª Eulália Agrelo Costas, Adelina Guisande Couñago, Isabel Mociño González *et al.* (Coords.). *Narrativa e promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 287-292.

- BALÇA, Ângela C. P. & COSTA, Paulo J. L. 2000. A escola como promotora de alunos leitores: que espaço para a literatura infanto-juvenil? In Ángel Suárez Muñoz & Eloy Martos Núñez (Orgs.), 71-78.
- BALLAZ ZABALZA, Jesús. 1999. La lectura de los adolescentes en el futuro. *CLLJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 112, 17-21.
- BARCIA, Enrique (Ed.). 1997. *Contos e Lendas de Espanha e Portugal*. 1ª ed. Mérida: Ed. Regional de Extremadura.
- BARRETO, Garcia. 1998. *Literatura para crianças e jovens em Portugal*. 1ªed. Porto: Campo das Letras.
- BARRETO, Garcia. 2002. *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. 1ªed. Porto: Campo das Letras.
- BASTOS, Glória. 1992. Para uma pedagogia da leitura: o papel da Literatura infantil e juvenil. *Discursos. Estudos de Língua e Cultura Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta, nº 2, 29-35.
- BASTOS, Glória. 1999. *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BASTOS, Glória. 2000. Ao sabor da aventura: uma aproximação às colecções de Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães. In AAVV, 151-173.
- BETTELHEIM, Bruno. 1987. *Psicanálise dos contos de fadas*. Livraria Bertrand.
- BLOCKEEL, Francesca. 2001. *Literatura juvenil portuguesa contemporânea: identidade e alteridade*. Lisboa: Caminho.
- BORDA CRESPO, Mª Isabel. 2000. Ideología y valores éticos en la literatura infantil y juvenil española actual. *Puertas a la lectura. Lectura y valores II*. Suplemento 3. Universidad de Extremadura, Vicerrectorado de Acción Cultural, Seminario Interfacultativo de Lectura, 28-32.
- BOLÉO, João Paulo Paiva. 1991. *Banda Desenhada*. Lisboa: Instituto Português do Livro e da Leitura.
- BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira. 1993. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2ªed. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- BRAVO-VILLASANTE, Carmen. 1989. Nuevas corrientes de la literatura infantil. *Ensayos de literatura infantil*. Murcia: Universidad de Murcia, 73-84.
- CADÓRIO, Leonor. 2001. *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte
- CALIXTO, José António. 1996. *A biblioteca escolar e a sociedade da informação*. Lisboa: Caminho.

- CAÑAMARES TORRIJOS, Cristina. 2003. Algunos roles sexistas en los álbumes ilustrados infantiles: un nuevo sexismo? In Fernando Fraga Azevedo (Coord.), 429-440.
- CARMO, Natalina Oliveira (Coord.). 1985. *Boletim Cultural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. VI Série. nº4.
- CASTANHO, Graça. 1997. A escola: comunidade de leitores. In Laurinda Leite, Maria da Conceição Duarte, Rui Vieira Castro *et al.* (Orgs.), 563-573.
- CASTRO, Rui Vieira. 1998. A leitura e a escrita em contexto escolar: para a caracterização de um campo de investigação. In Rui Vieira Castro & Maria Lourdes Dionísio Sousa (Orgs.), 39-54.
- CASTRO, Rui Vieira & SOUSA, Maria Lourdes Dionísio. 1998. Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. In Rui Vieira Castro & M. Lourdes Dionísio Sousa (orgs.), 129-147.
- CASTRO, Rui Vieira & SOUSA, Maria Lourdes Dionísio (orgs.). 1998. *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus.
- CERVERA BORRÁS, Juan. 1992. *Teoría de la literatura infantil*. 2ª ed. Bilbao: Mensajero / Universidad de Deusto.
- CERVERA BORRÁS, Juan. 1997. *La creación literaria para niños*. Bilbao: Mensajero
- COLOMER, Teresa. 1992. La literatura infantil y juvenil en España (1939-1990). In Angelo Nobile, 138-167.
- COLOMER, Teresa. 1995. Sobre la representación del mal (y el poder). In AAVV, 98-102.
- COLOMER, Teresa. 1998. *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, Teresa. 1999. *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis Educación.
- COLOMER, Teresa. 2000. La década de los noventa: el valor de lo seguro en la literatura infantil y juvenil. *Puertas a la lectura. Lectura y valores II*. Suplemento 3. Universidad de Extremadura, Vicerrectorado de Acción Cultural, Seminario Interfacultativo de Lectura, 34-39.
- CORREIA, João David Pinto. 1973. *A literatura juvenil em Portugal*. Lisboa: MEN
- CORREIA, João David Pinto. 1978. *Literatura juvenil / Paraliteratura*. Lisboa: Livraria Novidades Pedagógicas.
- CORREIA, Maria da Natividade. 1985. A História nos livros para crianças, de 1960 até aos nossos dias. In Natalina Oliveira Carmo (Coord.), 40-47.

- CORTÉS CRIADO, José. 2001. La lectura, un arma cargada de futuro. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 135, 24-29.
- DACOSTA, Luísa. 1993. O sabor dos sabores. *Lá vai uma...lá vão duas...* Civilização, 24-29.
- DEARDEN, Carmen Diana. 1995. La literatura infantil y juvenil como útil de aproximación y comprensión de la diversidad cultural. In AAVV, 29-37.
- DEBUS, Eliane S. D. 2001. As condições de produção da leitura literária na educação infantil. In <http://caracol.imaginario.com/dobrasdaleitura/revisao/index.html>
- DEBUS, Eliane S. D. 2003. A leitura literária na educação infantil: festaria de brincança. In Fernando Fraga Azevedo (Coord.), 225-244.
- DECRÉAU, Laurence. 1994. *Ces héros qui font lire*. Paris: Hachette.
- DEFOURNY, Michel. 1999. Literatura juvenil, entre normalização e liberdades. In José António Gomes & Patrick Zimmermann (Coord.), 15-24.
- DELGADO GÓMEZ, Alejandro. 1999. Por qué no leen a los clásicos? *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 113, 18-25.
- DINIS, M. Augusta Seabra. 1985. As viagens (reais e imaginárias) nos livros para crianças, de 1960 até aos nossos dias. In Natalina Oliveira Carmo (Coord.), 26-35.
- DIOGO, Américo A. L. 1994. *Literatura infantil. História, teoria, interpretações*. Porto: Porto Ed.
- DIONISIO, Maria de Lourdes. 2000. *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ESCARPIT, Denise D. 1999. Adolescência: leitura(s) em liberdade? In José António Gomes & Patrick Zimmermann (Coord.), 71-87.
- FRANZ ROSELL, Joel. 1999. La narrativa detectivesca. Tradición y renovación. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 112, 7-16.
- GAIÁZ, Ana (Coord.). 1999. *A literatura para crianças no século XXI*. Boletim Cultural. Serviço de Bibliotecas e Apoio à Leitura. Fundação Calouste Gulbenkian.
- GARCÍA PADRINO, Jaime. 1992a. El libro infantil en la escuela: algunas consideraciones a la luz de la historia. In Eloy Martos Núñez & Martín Guerrero Rodríguez (Coords.). *Actas – IV Encuentro internacional sobre el libro escolar y el documento didáctico en educación primaria y secundaria*. Badajoz: Universidad de Extremadura, 71-85.
- GARCÍA PADRINO, Jaime. 1992b. Literatura infantil y educación. In Pedro Cerrillo & Jaime García Padrino (Coords.) *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 13-25.

- GARCÍA PADRINO, Jaime. 2000. Posibilidades básicas para los materiales impresos dentro de un tratamiento escolar de la lectura infantil. *Puertas a la lectura*. Universidad de Extremadura, Vicerrectorado de Acción Cultural, Seminario Interfacultativo de Lectura. 9-10, 39-43.
- GARCÍA RIVERA, Gloria & GUERRERO RODRÍGUEZ, Martín. 2000. Bestiarios y fabularios. Valores y contravalores de las narraciones de animales. *Puertas a la lectura*. Universidad de Extremadura, Vicerrectorado de Acción Cultural, Seminario Interfacultativo de Lectura. 9-10, 44-52.
- GARRALÓN, Ana. 1990. Literatura con valores. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. nº 13, 26-29.
- GIL, Julio. 1972. *Aspectos editoriais da literatura infantil*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional
- GIL, Julio. 1973. *O aspecto gráfico do livro juvenil*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional
- GILABERT JUAN, Jesús. 1999. Modelos estructurales en la novela histórica. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. nº 113, 7-17.
- GONZÁLEZ ALVAREZ, Cristóbal. 2000. Estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y en la escuela. *Lenguaje y textos*. 15. Universidade da Coruña, 71-80.
- GOMES, Alice. 1972. O autor e a comunicação no livro infantil. Lisboa: Ministério da Educação Nacional
- GOMES, Alice. 1979. *A literatura para a infância*. Lisboa: Torres & Abreu.
- GOMES, José António. 1991. Anos 80 – Os caminhos da leitura infantil e juvenil em Portugal. *Literatura para crianças e jovens – Alguns percursos*. Lisboa: Caminho, 19-25.
- GOMES, José António. 1993. *A poesia na literatura para a infância*. 1ª ed. Asa.
- GOMES, José António. 1996. *Da Nascente à Voz – Contributos para uma Pedagogia da Leitura*. 1ª ed. Lisboa: Caminho.
- GOMES, José António. 1997. Literatura para crianças: um mundo sem fronteiras. Os livros para crianças na sociedade multicultural. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. Associação das Universidades de Língua Portuguesa, nº 17, 38-46.
- GOMES, José António. 1998. *Para uma história da literatura portuguesa para a infância e a juventude*. 1ª ed. Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- GOMES, José António. 1999. Perspectivas da literatura para crianças e jovens em Portugal. In Ana Gaiáz (Coord.), 64-70.
- GOMES, José António. 2000. Em busca da identidade perdida: a obra de Alice Vieira e o caso de Os olhos de Ana Marta. In AAVV, 27-44.



- GOMES, José António. 2001. Da literatura oral tradicional à literatura para crianças: alguns casos recentes. In AAVV, 43-60.
- GOMES, José António. 2003. O conto em forma(to) de álbum: primeiras aproximações. *Malasartes. Cadernos de literatura para a infância e a juventude*. Porto: Campo das Letras, nº 12, 3-6.
- GOMES, José António & ZIMMERMANN, Patrick (Coord.). 1999. *Do Dragão ao Pai Natal. Olhares sobre a Literatura para a Infância*. Comunicações dos Encontros Luso-Galaico-Francófonos do Livro Infantil. 1ª ed. Porto: Campo das Letras.
- GOMES, José António, RAMALHETE, Isabel & SOUSA, Maria Elisa. 1999. *Exclusão. Sugestões de leitura*. Associação Portuguesa para a Promoção do Livro Infantil e Juvenil, Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, Ministério da Cultura.
- GOMES, Manuel João. (sd). *A volta ao mundo em 80 livros. A aventura na literatura*. Instituto Português do Livro e da Leitura, Secretaria de Estado da Cultura.
- GÓMEZ DEL MANZANO, Mercedes. 1988. *A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Ed.
- GUEDES, Fernando. 1973. *Aspectos editoriais do livro juvenil*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional
- HELD, Jacqueline & HELD, Claude. 1978. Para um fantástico moderno. In GFEN. *O poder de ler*. Porto: Civilização, 115-125.
- HELD, Jacqueline. 1987. *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. 3ª ed. Barcelona: Paidós
- HERDEIRO, Maria Bernardette. 1980. Dimensão pedagógica da leitura. In Jacinto do Prado Coelho (Org.). *Problemática da leitura – aspectos sociológicos e pedagógicos*. Lisboa: INIC, 35-47.
- HUNT, Peter. 1994. *An introduction to children's literature*. Oxford: Oxford University Press
- JAN, Isabelle. 1985. *La littérature enfantine*. 5ª ed. Paris: Les Éditions Ouvrières Dessain et Tolra
- JEAN, George. 1990. *Le pouvoir des contes*. Casterman.
- JEAN, George. 1991. *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Casterman.
- JOLIBERT, Josette. 1991. *Formar crianças leitoras*. 2ª ed. Asa.
- LAGE FERNÁNDEZ, Juan José. 1993. El relato juvenil de tema histórico. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 50, 21-24.

- LAGE FERNÁNDEZ, Juan José. 1999a. Conspirando contra la lectura. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 112, 27-36.
- LAGE FERNÁNDEZ, Juan José. 1999b. Erotismo y sexo en la LIJ. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 116, 18-26.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. 1984. *Literatura infantil brasileira. História e histórias*. São Paulo: Ática.
- LAPARRA, Marceline. 1988. Le repérage initial des personnages. Difficultés éprouvées par des élèves réputés mauvais lecteurs. *Pratiques*, nº 60, 59-74.
- LEAL, Ivone. 1982. *O masculino e o feminino em literatura infantil*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina.
- LECLAIRE-HALTÉ, Anne. 1985. Le Club des cinq a l'école. *Pratiques*, nº 47, 21-40.
- LEITE, Carlinda & RODRIGUES, Maria de Lurdes. 2000. *Contar um conto, acrescentar um ponto. Uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*. 1ª ed. Instituto de Inovação Educacional.
- LEITE, Laurinda, DUARTE, Maria da Conceição, CASTRO, Rui Vieira *et al.* 1997. *Didácticas / Metodologias de Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- LEMOS, Esther. 1972. *A literatura infantil em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- LÉON, Renée. 1994. *La littérature de jeunesse à l'école*. Paris: Hachette.
- LETRIA, José Jorge. 1994. *Do sentimento mágico da vida*. Lisboa: O Escritor.
- LETRIA, José Jorge. 1994a. Leitura: a água e a fonte. In José Jorge Letria, 39-42
- LETRIA, José Jorge. 1994b. Poesia para a infância: trabalho, magia e descoberta. In José Jorge Letria, 75-79
- LLORENS GARCÍA, Ramón F. 2000. Literatura infantil y valores. *Puertas a la lectura*. Universidad de Extremadura, Vicerrectorado de Acción Cultural, Seminario Interfacultativo de Lectura, nº 9-10, 75-78.
- LOISEAU, Sylvie. 1992. *Les pouvoirs du conte*. 1ª ed. Paris: Presses Universitaires de France
- LOPES, Ana C. Macário. 1987. *Analyse sémiotique de contes traditionnels portugais*. 1ªed. Instituto Nacional de Investigação Científica.
- LOPES, João Teixeira & ANTUNES, Lina. 1999. *Sobre a leitura - Vol.IV. Bibliotecas e hábitos de leitura: balanço de quatro pesquisas*. Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, Observatório das Actividades Culturais.

- LÓPEZ MOLINA, Juan. 2004. Por una educación literaria a partir de la LIJ. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 167, 7-13.
- LÓPEZ TAMÉS, Román. 1990. *Introducción a la literatura infantil*. 2ª ed. Murcia: Universidad de Murcia.
- LUENGO GONZÁLEZ, M. Rosa. 1997. Análisis del sexismo en los cuentos infantiles. In Enrique Barcia (ed.), 197-200.
- LURIE, Alison. 1998. *No se lo cuentes a los mayores. Literatura infantil, espacio subversivo*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- MAGALHÃES, Maria de Lurdes. 1997. Interações precoces com a literatura. In Laurinda Leite, Maria da Conceição Duarte, Rui Vieira Castro *et al.* (orgs.), 591-601.
- MAGALHÃES, Maria de Lurdes. 2000. A formação de leitores e o papel das bibliotecas. In Maria de Fátima Sequeiro, 59-71.
- MAGALHÃES, Ana Maria & ALÇADA, Isabel. 1988. *Ler ou não ler eis a questão*. Lisboa: Caminho.
- MAGALHÃES, Ana Maria & ALÇADA, Isabel. 1994. *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Escola Superior de Educação de Lisboa, Caminho.
- MAGNANI, Maria do Rosario. 1989. *Leitura, literatura e escola. Subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto*. 1ªed. S. Paulo: Martins Fontes.
- MAÑÀ TERRE, Teresa. 1995. Señas de identidad en las colecciones juveniles. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 72, 49-54.
- MAÑÀ TERRE, Teresa. 1996. Literatura juvenil e lectura para jóvenes. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona: Graó, nº 9, 15-20.
- MARQUES, Ramiro. 1993. *Ensinar a ler, aprender a ler*. 5ª ed. Lisboa: Texto.
- MARTÍN ROGERO, Nieves. 1996. La lectura y el viaje: placer, búsqueda e iniciación en El viaje prodigioso de Ferrán Piñol. In Luisa Mora Villarejo, José Moran & António Ventura (Eds.). *I Congreso nacional del libro infantil y juvenil*. Asociación Española de Amigos del Libro Infantil e Juvenil, 47-53.
- MATEOS JIMÉNEZ, Antonio. 1996. Propuestas para un uso más adecuado de los cuentos infantiles protagonizados por los animales. *Alambique*. Didáctica de las Ciencias Experimentales. Barcelona: Graó, nº 10, 109-114.
- MESQUITA, Armindo. 2002a. A poética da recepção na criança. *Noesis*. Instituto de Inovação Educacional, nº 63-64, 43-45.

- MESQUITA, Armindo. 2002b. A comédia humana dos animais. In Armindo Mesquita (Coord.), 68-77.
- MESQUITA, Armindo (Coord.). 2002. *Pedagogias do imaginário. Olhares sobre a literatura infantil*. 1ª ed. Porto: Asa.
- MIMOSO, Anabela. 2002. A cidade do Porto na literatura infanto-juvenil. *Malasartes. Cadernos de literatura para a infância e a juventude*. Porto: Campo das Letras, nº 10, 9-20.
- MIRANDA, Maria Cabral Pacheco & ARAÚJO, Ana Marta. (sd a). *Livros para crescer – Livros Portugueses para Crianças. 1994/1995*. Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, Secretaria de Estado da Cultura.
- MIRANDA, Maria Cabral Pacheco & ARAÚJO, Ana Marta. (sd b). *Livros e Companhia – Livros Portugueses para Crianças. 95/96*. Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, Ministério da Cultura.
- MIRETTI, María Luisa. 2004. Por una renovada Didáctica de la LI. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 167, 22-26.
- MORENO VERDULLA, Antonio. 1998. *Literatura infantil. Introducción en su problemática, su historia y su didáctica*. 2ª ed. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- NOBILE, Angelo. 1992. *Literatura infantil y juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / Morata
- NUNES, Henrique Barreto. 1998. *Da biblioteca ao leitor. Estudos sobre a leitura pública em Portugal*. 2ª ed. Braga: Associação Autores de Braga
- OLIVEIRA, José. 2002. Livros para crianças e jovens: problemas e sugestões. *Noesis*. Instituto de Inovação Educacional, nº 63-64, 36-39.
- PEÇAS, Américo. 1993. A escrita e a leitura. *Noesis*. Instituto de Inovação Educacional, nº 26, 56-64.
- PEDRO, Maria do Sameiro. 2000. Diários, memórias e aventuras. A propósito de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada. *Malasartes. Cadernos de literatura para a infância e a juventude*. Porto: Campo das Letras, nº 4, 14-17.
- PEDRO, Maria do Sameiro. 2003a. Apontamentos para um panorama da poesia para a infância em Portugal. *Malasartes. Cadernos de literatura para a infância e a juventude*. Porto: Campo das Letras, nº 11, 7-17.
- PEDRO, Maria do Sameiro. 2003b. Tendências da narrativa juvenil. In <http://www.eseb.ipbeja.pt/sameiro/PortoLusoGalaicos2003.htm>
- PERERA SANTANA, Ángeles. 2001. La rebelión de las princesas. In Emilio Menéndez & Arturo Delgado (eds.). *Lengua y Cultura. Enfoques didácticos*. SEDLL – Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 537-545.

- PEREIRA, Cláudia Sousa. 2002. «Dar palavras, trazer memórias, soltar sonhos» - Os livros que Luísa Dacosta escreveu para a infância. *Malasartes. Cadernos de literatura para a infância e a juventude*. Porto: Campo das Letras, nº 9, 13-26.
- PEREIRA, Cláudia Sousa. 2003. Humor e escatologia – desafios à literariedade. A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça, de Werner Holzwarth e Wolf Erlbruch. *Malasartes. Cadernos de literatura para a infância e a juventude*. Porto: Campo das Letras, nº 12, 17-20.
- PESSOA, Ana Maria. 1996. A biblioteca na(s) escola(s): de um desnecessário passado a um futuro cheio de esperança? *Cadernos BAD*, nº 2, 15-30.
- PIRES, M. L. Bettencourt. sd. *História da literatura infantil portuguesa*. Lisboa: Vega.
- PIRES, Maria Natividade. 1999. Olhares cruzados – sob o signo da viagem. In José António Gomes & Patrick Zimmermann (Coord.), 57-70.
- PIRES, Maria Natividade. 2000a. Representações de Portugal na obra de Alice Vieira – desdobramentos do olhar. In AAVV, 45-62
- PIRES, Maria Natividade. 2000b. Aventuras marítimas: identidade cultural e construção do imaginário infantil. In Ángel Suárez Muñoz & Eloy Martos Núñez (orgs.), 137-143
- PIRES, Maria Natividade. 2001. *Da literatura tradicional à literatura contemporânea – Pontes e fronteiras*. Dissertação de Doutoramento em Letras, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, (mns. polic.).
- PIRES, Maria Natividade. 2002. Contos tradicionais no século XXI: que pertinência? *Noesis*. Instituto de Inovação Educacional, nº 63-64, 40-42.
- QUADROS, António. 1972. *O sentido educativo do maravilhoso*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- QUADROS, António. 1973. *A aventura e o mundo juvenil e os seus aspectos educativos*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- REIS, Carlos & LOPES, Ana Cristina M. 1998. *Dicionário de Narratologia*. 6ª ed. Coimbra: Livraria Almedina.
- REUTER, Yves. 1988. L'importance du personnage. *Pratiques*, nº 60, 3-22.
- RINCÓN, Francisco & BONET, Rafaela. 1997. Función de la lectura en la enseñanza de la literatura. In Francisco José Cantero, Antonio Mendonza & Celia Romea, (eds.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una Sociedad Plurilingue del Siglo XXI*. Universitat de Barcelona, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 391-400.

- RISCADO, Leonor. 2002. Ilse Losa. Histórias com memória. *Malasartes. Cadernos de literatura para a infância e a juventude*. Porto: Campo das Letras, nº 8, 3-8.
- ROCHA, Natércia. 1984. *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. ME/ICALP.
- ROCHA, Natércia. 1985. O que têm sido os Encontros de Literatura para Crianças? In Natalina Oliveira Carmo (Coord.), 85-87.
- ROCHA, Natércia. 1987. *Bibliografia Geral da Literatura Portuguesa para Crianças*. Lisboa: Comunicação
- ROCHA, Natércia. 2001. *Breve história da literatura para crianças em Portugal. Nova edição actualizada até ao ano 2000*. Lisboa: Caminho
- RODRIGUES, José Francisco. 1972. *O livro infantil como instrumento didáctico*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- RODRIGUES, José Francisco. 1973. *O livro juvenil como instrumento pedagógico-didáctico*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- SANTOS, Elvira Moreira. 2000. *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto
- SEQUEIRA, Maria de Fátima. 2000. *Formar leitores: o contributo da biblioteca escolar*. 1ª ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- SEQUEIRA, Fátima, SOUSA, Maria de Lourdes, CARVALHO, José António & CASTRO, Rui Vieira. 2000. As bibliotecas escolares dos distritos de Braga e Viana do Castelo: uma caracterização. In Maria de Fátima Sequeira, 15-26
- SEQUEIRA, Fátima & MAGALHÃES, Maria de Lurdes. 2000. Formar leitores numa escola do Alto-Minho: a biblioteca da escola de Portelas. In Maria de Fátima Sequeira, 79-90
- SHAVIT, Zohar. 2003. *Poética da literatura para crianças*. Lisboa: Caminho
- SILVA, Ana da, ARAÚJO, Dina, LUÍS, Helena *et al.* 1999. *A narrativa na promoção da igualdade de género. Contributos para a educação pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres.
- SILVA, Isabel Lopes. 1997. Abordar a escrita na educação pré-escolar. *Noesis*. Instituto de Inovação Educacional, nº 44, 34-35.
- SILVA, Lino Moreira. 2002a. *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*. 1ª ed. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- SILVA, Lino Moreira. 2002b. "Histórias com livros": a dinamização da biblioteca a nível do Pré-Primário (relato de uma experiência). In Armindo Mesquita (Coord.), 322-338.

SILVA, Sara Reis. 2003. Quando se “traz à luz das cores e das formas” as vozes das histórias: tendências do álbum para crianças. Conferência apresentada nos 9<sup>os</sup> Encontros Luso-Galaicos do Livro Infantil e Juvenil, Porto, Biblioteca Municipal Almeida Garrett, (mns. polic.).

SIM-SIM, Inês & RAMALHO, Glória. 1993. *Como lêem as nossas crianças? – Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. 1<sup>a</sup> ed. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

SIMON, Laurence. 1999. A criação literária em França e noutros países e sua evolução através dos romances para os adolescentes. In José António Gomes & Patrick Zimmermann (Coord.), 25-34

SIMONSEN, Michèle. 1987. *O conto popular*. São Paulo: Martins Fontes

SOARES, Júlia Lucas. 1997. A leitura e a escrita nos programas do 1<sup>o</sup> ciclo. *Noesis*. Instituto de Inovação Educacional, n<sup>o</sup> 44, 22-23.

SOARES, Luísa Ducla. sd. *Vamos ler! Vamos à biblioteca!* Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, Ministério da Educação, Fundação Calouste Gulbenkian.

SOARES, M<sup>a</sup> Isabel Mendonça. 1998. *O mar na cultura popular portuguesa*. 1<sup>a</sup>ed. Lisboa: Terramar

SOBRINHO, José. 1995. Memórias de um prémio. *INformar*. Instituto de Promoção Ambiental, n<sup>o</sup> 12, 6-8.

SOBRINO, Javier García (Org.). 2000. *A criança e o livro. A aventura de ler*. Porto: Porto Ed.

SOUSA, Maria Elisa. 2000. *Ler na escola. O manual escolar e a construção de leitores*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, (mns. polic.).

SOUSA, Maria Elisa & GOMES, José António. 1994. *Ler é preciso? A escola e a leitura*. Centro de Formação dos Professores de Pombal, Secção Portuguesa do IBBY.

SOUSA, Maria de Lourdes. 1992. O desenvolvimento do gosto pela leitura, as obras para leitura integral e o contexto “sala de aula”. Análise de algumas relações. In AAVV. *Linguística e ensino-aprendizagem do Português. Actas do Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Colibri / APL, 102-110.

SOUSA, Maria de Lourdes. 1998. Agora não posso. Estou a ler! In Rui Vieira Castro & Maria Lourdes Dionísio Sousa (orgs.), 55-70.

SOUSA, Maria de Lourdes, RODRIGUES, Angelina, CARVALHO, José António & CASTRO, Rui Vieira. 2000. Atitudes dos professores face à biblioteca escolar. In Maria de Fátima Sequeira, 27-41.

- SUÁREZ MUÑOZ, Ángel & MARTOS NÚÑEZ, Eloy (orgs.). 2000. *Identidad cultural del niño, tradiciones y literatura infantil*. Actas del seminario internacional y exposiciones de literatura infantil. Badajoz: Diputación Provincial.
- TEIXIDOR, Emili. 1995. Literatura juvenil: las reglas del juego. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 72, 8-15.
- TEJERINA, Isabel. 2001. Cuentos solidarios y educación en valores. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 140, 24-32.
- TODOROV, Tzvetan. 1971. As categorias da narrativa literária. In AAVV. *Análise estrutural da narrativa*. 3ªed. Petrópolis: Vozes, 209-254.
- TONUCCI, Francesco. 1989. El nacimiento del lector. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 5, 8-13.
- TOPA, Francisco. 2002. O saber dos saberes: o conto popular em três obras infantis de Luísa Dacosta. *Malasartes. Cadernos de literatura para a infância e a juventude*. Porto: Campo das Letras, nº 9, 27-30.
- TORRADO, António. 1990. *O bosque mínimo. 10 anos de encontros de literatura infantil da Fundação Calouste Gulbenkian*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.
- TRINDADE, Mª de Nazaré. 1997. Da realidade à fantasia ou como os super-heróis se materializam na escola. In Enrique Barcia (ed.), 183-186.
- TURIN, Adela. 1995a. *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid: Horas y Horas.
- TURIN, Adela. 1995b. La literatura infantil y juvenil y su contribución a la igualdad entre los sexos. In AA VV, 37-55.
- VEIGA, Isabel (Coord.). 2001. *Lançar a rede de bibliotecas escolares: relatório síntese*. 2ªed. Lisboa: Ministerio da Educação.
- VELOSO, Rui Marques. 2001. Literatura infantil e práticas pedagógicas. *Malasartes. Cadernos de literatura para a infância e a juventude*. Porto: Campo das Letras, nº 6, 22-24.
- VELOSO, Rui Marques. 2002. "Curtir" literatura infantil no jardim de infância. In Fernanda L. Viana, Marta Martins & Eduarda Coquet (Coords.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 107-115.
- VELOSO, Rui Marques & RISCADO, Leonor. 2002. Literatura infantil, brinquedo e segredo. *Malasartes. Cadernos de literatura para a infância e a juventude*. Porto: Campo das Letras, nº 10, 26-29.
- VIEIRA, Alice. 2003. *Viajar nos livros*. Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, Ministério da Cultura



WILKINSON, Karen. 2003. Children's favourite books. *Journal of Early Childhood Literacy*. London: Sage Publications, 3, Vol. 3, 275-301.

YEPES OSORIO, Luis. 2001. La encrucijada del siglo XXI. La promoción de la lectura. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 138, 24-29.

ZARAGOZA CANALES, Francisca. 2000. La educación en valores y la literatura infantil y juvenil actual. *Puertas a la lectura. Lectura y valores II*. Suplemento 3. Universidad de Extremadura, Vicerrectorado de Acción Cultural, Seminario Interfacultativo de Lectura, 184-188.

ZILBERMAN, Regina. 1987. *A literatura infantil na escola*. 7ª ed. S. Paulo: Global

## 2 – Textos diversos

### 2.1 – Indicadores de leitura para a selecção do corpus

GOMES, José António. (sd a). *Folhas em maré alta – Livros portugueses para crianças e jovens. 1991/1992*. Instituto Português do Livro e da Leitura, Secretaria de Estado da Cultura

GOMES, José António. (sd b). *Livros portugueses para crianças e jovens*. Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, Ministério da Cultura

GOMES, José António & RAMALHETE, Isabel. 1997. *Literatura para a infância e a juventude – sugestões de leitura*. Secção Portuguesa do IBBY, Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, Ministério da Cultura

MENÉRES, Maria Alberta. (sd). *Literatura infantil e juvenil*. Instituto Português do Livro e da Leitura

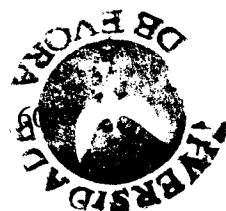
RAMALHETE, Isabel, GOMES, José António & SOUSA, Maria Elisa. 1997. *Que tipo de leitor és?*. Secção Portuguesa do IBBY, Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, Ministério da Cultura

ROCHA, Natércia. (sd). *Literatura infantil*. Instituto Português do Livro

SOARES, Luísa Ducla. (sd a). *À roda dos livros – literatura infantil e juvenil. 1992/1993*. Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, Secretaria de Estado da Cultura.

SOARES, Luísa Ducla. (sd b). *Literatura infantil e juvenil*. Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, Secretaria de Estado da Cultura.

TRAÇA, Maria Emília. (sd). *Literatura infantil e juvenil*. Instituto Português do Livro e da Leitura, Secretaria de Estado da Cultura.



## 2.2 – Prémios de literatura infanto-juvenil para a selecção do corpus

«*O Ambiente na Literatura Infantil*» - *Regulamento*. Ministério do Plano e da Administração do Território, Secretaria de Estado do Ambiente e dos Recursos Naturais, Instituto Nacional do Ambiente.

*Grande Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças – Regulamento*. Fundação Calouste Gulbenkian.

*Prémio Adolfo Simões Muller*

*Prémio Adolfo Simões Muller - 1992*

*Prémio Adolfo Simões Muller – 1993*

Prémio «O Ambiente na Literatura Infantil». *Boletim da Comissão Nacional do Ambiente*. Anexo. Secretaria de Estado do Ambiente, Comissão Nacional do Ambiente, Ano II, nº 12.

*Prémio António Botto de Literatura Infanto-Juvenil, Normas. 1996.*

*Prémio António Botto de Literatura Infantil, Normas. 1997.*

*Prémio Inasset-Inapa Inéditos Literatura Infantil*. Centro Nacional de Cultura.

*Prémios Literários de Sintra Ferreira de Castro e Oliva Guerra*. Sinopse.

*Prémio Verbo/Semanário*.

## 2.3 – Legislação

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

Decreto-Lei nº 111/87, de 11 de Março

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro

Despacho nº 23/86, de 3 de Abril

Despacho conjunto nº 43 ME/MC/95, de 29 de Dezembro

Portaria nº 426/85, de 5 de Julho

Portaria nº 7/90, de 8 de Janeiro

Portaria nº 57/92, de 30 de Janeiro

#### **2.4 – Programas escolares e Textos de apoio**

*Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais.* Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Departamento da Educação Básica. 1998. *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1º Ciclo.* 2ª ed. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica

*Programa Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico. 2º ciclo.* Ministério da Educação, Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

*Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico. 3º Ciclo.* Ministério da Educação, Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário

SILVA, Ana Cristina, LEÃO, Margarida, ROLO, Maria da Conceição *et al.* 1993. *Materiais de apoio aos novos programas. Língua Portuguesa. 2º e 3º Ciclos.* Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, Ministério da Educação

SILVA, M. Isabel R.L. & Núcleo de Educação Pré-Escolar. 1997. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar

#### **2.5 – Artigos de jornais e revistas**

Conta-me histórias... *Pais & Filhos*, nº 141. Outubro de 2002. 88-92.

Rede de bibliotecas. *XIS*, nº 227. 10. (revista inserida no jornal *Público*, 11 de Outubro de 2003).

Prazer de ler. Dossier. *XIS*, nº 227. 6-13. (revista inserida no jornal *Público*, 11 de Outubro de 2003).

Grande Prémio Gulbenkian e Prémios Branquinho da Fonseca. *Malasartes*. nº9, Outubro de 2002, 37.

Prémio Nacional de Literatura para a Infância e a Juventude da AJHLP e da Câmara Municipal de Gondomar. *Malasartes*. nº11, Junho de 2003, 38.

## 2.6 – Outros textos

- BRAGA, Teófilo. 1995. Frei João sem cuidados. *Contos Tradicionais do Povo Português*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, Vol. I, 204-205.
- BRAGA, Teófilo. 1992. A raposa e o corvo. *Contos Tradicionais do Povo Português*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, Vol. II, 278.
- COELHO, Adolfo. 1993. História da Carochinha. *Contos Populares Portugueses*. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 79-84.
- COELHO, Adolfo. 1993. O coelhinho branco. *Contos Populares Portugueses*. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 87-89.
- DUMAS, Alexandre. sd. *Os Três Mosqueteiros*. Lisboa: Amigos do Livro.
- FIGUEIREDO, Maria Vitória. 2003. *Os Mais Belos Contos da Avozinha*. Civilização.
- GONÇALVES, Graça. 1998. *Tchim e a sida é assim*. 3ª ed. Gostar
- GONÇALVES, Graça. 1998. *Tchim, a droga e o Benjamim*. 2ª ed. Gostar
- HONRADO, Alexandre. 1991. *O filho do trovão*. Porto: Edinter
- HONRADO, Alexandre. 1994. *O maior dos mistérios*. Porto: Edinter
- HONRADO, Alexandre. 1997. *A minha vida não é nada disto!* 1ª ed. Terramar
- IRMÃOS GRIMM. 2000. Rapunzel. *As mais belas histórias*. Gailivro, 65-80.
- JESUS, Carlos José M. Duarte (Trad.). 1992. O valente soldadinho de chumbo. *Os mais belos contos de Andersen*. Civilização, 43-50.
- JESUS, Carlos José M. Duarte (Trad.). 1993. Ali-Babá e os quarenta ladrões. *Os mais belos contos das Mil e Uma Noites*. Civilização, 51-74.
- MAGALHÃES, Ana Maria & ALÇADA, Isabel. 2000. *Diário Cruzado de João e Joana*. Lisboa: Caminho.
- MENÉRES, Maria Alberta. 1976. *Lengalenga do vento*. Lisboa: Plátano
- MOTA, Arsénio. 1995. *Os segredos do subterrâneo*. 2ª ed. Lisboa: Caminho
- MURALHA, Sidónio. 1976. *Valéria e a vida*. 1ª ed. Livros Horizonte
- QUEIROZ, Ana Isabel. 1992. *Zoo – Histórias de Portugal*. 1ª ed. Gradiva
- ROCHA, Natércia (Org.). 1990. *Verso aqui... Verso acolá*. Lisboa: Plátano

- ROCHA, Natércia. 1991. *O menino de Guimarães*. Porto: Edinter
- ROCHA, Natércia. 1993. *Um segredo...dois segredos....* Lisboa: Verbo.
- SILVA, M<sup>a</sup> Teresa dos Santos (Trad.). 2000. *Branca de neve*. 2<sup>a</sup> ed. Porto: Âmbar
- SILVA, M<sup>a</sup> Teresa dos Santos (Trad.). 2000. *Cinderela*. 2<sup>a</sup> ed. Porto: Âmbar
- SILVA, M<sup>a</sup> Teresa dos Santos (Trad.). 2002. *O Polegarzinho*. 2<sup>a</sup> ed. Porto: Âmbar
- SOARES, Luísa Ducla & BACELAR, Manuela. 2000. *Os ovos misteriosos*. 3<sup>a</sup> ed. Porto: Afrontamento.
- SOARES, Luísa Ducla (Rec. E Sel.). 2001. *Lenga Lengas*. 3<sup>a</sup> ed. Lisboa: Livros Horizonte
- SOROMENHO, Alda da Silva & SOROMENHO, Paulo Caratão (Coord.). 1984. A velha e a cabaça. *Contos Populares Portugueses*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos. Instituto Nacional de Investigação Científica, I Vol., 131-133.
- SOROMENHO, Alda da Silva & SOROMENHO, Paulo Caratão (Coord.). 1984. O grão de milho. *Contos Populares Portugueses*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos. Instituto Nacional de Investigação Científica, I Vol., 690-693.
- TORRADO, António. 2000. *Ler, ouvir e contar*. 1<sup>a</sup>ed. Associação Portuguesa de Editores e Livreiros.
- VAZ, José. 1993. *O nó da corda amarela*. Porto: Porto Ed.
- VIEIRA, Alice. 1998. *Caderno de Agosto*. 2<sup>a</sup> ed. Lisboa: Caminho.
- VIEIRA, Alice. 1999. *A Espada do Rei Afonso*. 10<sup>a</sup> ed. Lisboa: Caminho.
- VIEIRA, Alice (Org.). 1994. *Eu bem vi nacer o sol. Antologia da poesia popular portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- VITERBO, Espirídia (Trad.). 1988. *Pinóquio*. Porto: Edinter

## 2.7 – Páginas Web

Sítio Internet do Círculo de Leitores

<http://www.circuloleitores.pt>

Sítio Internet do Gabinete de Avaliação Educacional

[http://www.gave.pt/pisa/primeiro\\_relatorio\\_nacional.pdf](http://www.gave.pt/pisa/primeiro_relatorio_nacional.pdf)

Sítio Internet da UNESCO

<http://www.unesco.org>

Sítio Internet da Associação Portuguesa de Editores e Livreiros

<http://www.apel.pt>

Sítio Internet da Fundação Calouste Gulbenkian

<http://www.gulbenkian.pt>

Sítio Internet do Município de Trofa

<http://www.mun-trofa.pt>

**ANEXOS**

**ANEXO I**

**O CORPUS DO ESTUDO DETALHADO**



## O CORPUS DO ESTUDO DETALHADO

- ALVES, Maria Manuela. 1989. *Salpico*. Caminho
- ANDRADE, Eugénio de. 1998. *História da égua branca*. 6ªed. Asa (1ªed.1976)
- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. 1985. A árvore. In *A árvore*. Porto: Figueirinhas
- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. 1985. O espelho ou o retrato vivo. In *A árvore*. Porto: Figueirinhas
- BAPTISTA, António Alçada. 1984. *Uma vida melhor*. Contexto
- BAPTISTA, Inês Barros. 1985. *O dia e a menina fada*. Salamandra
- BESSA-LUÍS, Agustina. 1987a. O Menino Grão-de-Milho. In *Contos Amarantinos*. Asa
- BESSA-LUÍS, Agustina. 1987a. As duas irmãs Fabianas. In *Contos Amarantinos*. Asa
- BESSA-LUÍS, Agustina. 1987 b. *Dentes de rato*. Guimarães
- BESSA-LUÍS, Agustina. 1990. *Vento, areia e amoras bravas*. Guimarães
- CASTRIM, Mário. 1992. *A caminho de Fátima*. Caminho
- CLÁUDIO, Mário. *Olga e Cláudio*. 2ªed. Afrontamento (1ªed.1984)
- CORREIA, Carlos.1980. *A locomotiva Tchaaf*. Sá da Costa
- CORREIA, Carlos e MENÉRES, Maria Alberta. 1985. *O sétimo descarrilamento*. O Jornal
- CORREIA, Clara Pinto. 1990. *Vitória, Vitória*. D. Quixote
- CORREIA, Maria Cecília. 1974. A cobra do ribeiro. In *Histórias do ribeiro*. Livros Horizonte
- CORREIA, Maria Cecília. 1974. A flor da Holanda. In *Histórias do ribeiro*. Livros Horizonte
- CORREIA, Maria Cecília. 1974. História da romã. In *Histórias do ribeiro*. Livros Horizonte
- CORREIA, Maria Cecília. 1974. A Rosa e o Menino. In *Histórias do ribeiro*. Livros Horizonte
- CORREIA, Maria Cecília. 1974. A flor do eucalipto. In *Histórias do ribeiro*. Livros Horizonte
- CORREIA, Maria Cecília. 1974. A lição. In *Histórias do ribeiro*. Livros Horizonte

- 
- DACOSTA, Luísa. 1974. *O elefante cor de rosa*. Civilização
- DACOSTA, Luísa. 1986. *História com recadinho*. Figueirinhas
- DACOSTA, Luísa. 1993. A felicidade não é o que temos, é o que somos. In *Lá vai uma... lá vão duas...* Civilização
- DACOSTA, Luísa. 1993. De vilão a rei mandão. In *Lá vai uma... lá vão duas...* Civilização
- DACOSTA, Luísa. 1993. Santideus, santitates, tiras-e-viras, sarapitates.... In *Lá vai uma... lá vão duas...* Civilização
- FANHA, José. 1990. *A porta*. Quetzal
- FIGUEIREDO, Violeta. 1990. *Eram férias e havia sol*. Verbo
- FONSECA, Catarina da. 1987. *A herança*. Caminho
- FONSECA, Catarina da. 1988. *A malta do 2º C*. Caminho
- GOMES, Alice. 1983a. *Alexandre e os lobos*. Distri
- GOMES, Fernando Bento. 1983b. *História da nuvem que não queria chover*. Caminho
- GOMES, Fernando Bento. 1988. *Que é do verde desta rua?* Caminho
- GONZALEZ, Maria Teresa Maia e PEDREIRA, Maria do Rosário. 1991. *O Clube das Chaves entra em acção*. 4ª ed. Verbo (1ª ed. 1989)
- LETRIA, José Jorge. 1988. O medo da trovoada. In *Fadas Contadas*. C.M.Sintra
- LETRIA, José Jorge. 1988. O pobre diabo. In *Fadas Contadas*. C.M.Sintra
- LETRIA, José Jorge. 1988. O cão às cores. In *Fadas Contadas*. C.M.Sintra
- LETRIA, José Jorge. 1988. Angelina, a fada que queria deixar de o ser. In *Fadas Contadas*. C.M.Sintra
- LETRIA, José Jorge. 1988. A claridade das fadas. In *Fadas Contadas*. C.M.Sintra
- LETRIA, José Jorge. 1988. Ocarina e as cores. In *Fadas Contadas*. C.M.Sintra
- LETRIA, José Jorge. 1988. F-A-D-A. In *Fadas Contadas*. C.M.Sintra
- LETRIA, José Jorge. 1988. A fada, o dragão e o cavaleiro. In *Fadas Contadas*. C.M.Sintra
- LETRIA, José Jorge. 1988. Um passeio de baleia. In *Fadas Contadas*. C.M.Sintra
- LETRIA, José Jorge. 1988. Fada negra, fada branca. In *Fadas Contadas*. C.M.Sintra

- 
- LETRIA, José Jorge. 1988. "Que é isto no fundo da chávena". In *Fadas Contadas*. C.M.Sintra
- LETRIA, José Jorge. 1989. *O pequeno pintor*. Vega
- LETRIA, José Jorge. 1990. História com labirinto e sonho. In *Pelo fio de um sonho*. C.M.Sintra
- LETRIA, José Jorge. 1990. O céu das coisas inventadas. In *Pelo fio de um sonho*. C.M.Sintra
- LETRIA, José Jorge. 1990. Os gatos de Tecla. In *Pelo fio de um sonho*. C.M.Sintra
- LETRIA, José Jorge. 1990. O sonhador, Rita e o escritor. In *Pelo fio de um sonho*. C.M.Sintra
- LETRIA, José Jorge. 1990. Viagem com fada e bolos de canela. In *Pelo fio de um sonho*. C.M.Sintra
- LETRIA, José Jorge. 1990. O pássaro azul dos sonhos. In *Pelo fio de um sonho*. C.M.Sintra
- LETRIA, José Jorge. 1993. *A teia de um segredo*. C.M.Sintra
- LOPES-CARDOSO, Álvaro. 1993. *Raposinha, minha amada*. C.M.Sintra
- LOSA, Ilse. 1976. *Beatriz e o Plátano*. Asa
- LOSA, Ilse. *O quadro roubado*. 5ªed. Asa (1ªed.1977)
- LOSA, Ilse. 1981. *Na quinta das cerejeiras*. Asa
- LOSA, Ilse. 1984. *Silka*. Afrontamento
- MAGALHÃES, Álvaro. 1985. Joanhinha. In *Histórias pequenas de bichos pequenos*. Asa
- MAGALHÃES, Álvaro. 1985. Escaravelho. In *Histórias pequenas de bichos pequenos*. Asa
- MAGALHÃES, Álvaro. 1985. Centopeia. In *Histórias pequenas de bichos pequenos*. Asa
- MAGALHÃES, Álvaro. 1985. Bicho-carpinteiro. In *Histórias pequenas de bichos pequenos*. Asa
- MAGALHÃES, Álvaro. 1985. Bicho-da-seda. In *Histórias pequenas de bichos pequenos*. Asa
- MAGALHÃES, Álvaro. 1985. Peixe-cabeçudo. In *Histórias pequenas de bichos pequenos*. Asa
- MAGALHÃES, Álvaro. 1985. Barata. In *Histórias pequenas de bichos pequenos*. Asa

- 
- MAGALHÃES, Álvaro. 1985. Mosquito. In *Histórias pequenas de bichos pequenos*. Asa
- MAGALHÃES, Álvaro. 1985. Libelinha. In *Histórias pequenas de bichos pequenos*. Asa
- MAGALHÃES, Álvaro. 1985. Traça. In *Histórias pequenas de bichos pequenos*. Asa
- MAGALHÃES, Álvaro. 1985. Bicha-solitária. In *Histórias pequenas de bichos pequenos*. Asa
- MAGALHÃES, Álvaro. 1985. Grilo. In *Histórias pequenas de bichos pequenos*. Asa
- MAGALHÃES, Álvaro. 1985. Hipopótamo. In *Histórias pequenas de bichos pequenos*. Asa
- MAGALHÃES, Álvaro. 1985. Inseticida. In *Histórias pequenas de bichos pequenos*. Asa
- MAGALHÃES, Álvaro. 1998. *O vampiro do dente de ouro*. 8ªed. Asa (1ªed. 1991)
- MAGALHÃES, Ana Maria e ALÇADA, Isabel. 1992. *Brasil! Brasil! Caminho*
- MEIRELES, Ana. 1991. *O mistério dos cães desaparecidos*. Verbo
- MENÉRES, Maria Alberta. 1981. Primeira espreitadela do ouriço-cacheiro ou de como há muitas pessoas a verem as mesmas coisas sempre ao mesmo tempo, e outras não. In *O ouriço-cacheiro espreitou três vezes*. Asa
- MENÉRES, Maria Alberta. 1981. Segunda espreitadela do ouriço-cacheiro ou da bela ideia que é hibernar numa toca de árvore ou noutra sítio qualquer. In *O ouriço-cacheiro espreitou três vezes*. Asa
- MENÉRES, Maria Alberta. 1981. Terceira espreitadela do ouriço-cacheiro ou da lembrança de bater no vidro da janela para mostrar o mundo de coisas lindas que os nossos olhos podem imaginar. In *O ouriço-cacheiro espreitou três vezes*. Asa
- MENÉRES, Maria Alberta. 1985a. Onde se apresenta uma menina e entre outras coisas se fala da aprendizagem de seus voos. In *Aventuras da Engrácia*. Asa
- MENÉRES, Maria Alberta. 1985a. Onde se fala de um passeio e das coisas espantosas que aconteceram do lado de lá e do lado de cá de uma porta transparente. In *Aventuras da Engrácia*. Asa
- MENÉRES, Maria Alberta. 1985a. Onde se revela uma história cruel e verdadeira e se diz que não prestam as cenas passadas dentro das mãos atrás das costas. In *Aventuras da Engrácia*. Asa
- MENÉRES, Maria Alberta. 1985b. Conta o dedo mindinho da mão esquerda. In *Dez dedos, dez segredos*. Lisboa Editora
- MENÉRES, Maria Alberta. 1985b. Conta o dedo anelar da mão esquerda. In *Dez dedos, dez segredos*. Lisboa Editora

---

MENÉRES, Maria Alberta. 1985b. Conta o dedo maior, pai-de-todos, da mão esquerda. In *Dez dedos, dez segredos*. Lisboa Editora

MENÉRES, Maria Alberta. 1985b. Conta o indicador da mão esquerda. In *Dez dedos, dez segredos*. Lisboa Editora

MENÉRES, Maria Alberta. 1985b. Conta o polegar da mão esquerda. In *Dez dedos, dez segredos*. Lisboa Editora

MENÉRES, Maria Alberta. 1985b. Conta o dedo mindinho da mão direita. In *Dez dedos, dez segredos*. Lisboa Editora

MENÉRES, Maria Alberta. 1985b. Conta o dedo anelar da mão direita. In *Dez dedos, dez segredos*. Lisboa Editora

MENÉRES, Maria Alberta. 1985b. Conta o dedo maior, pai-de-todos, da mão direita. In *Dez dedos, dez segredos*. Lisboa Editora

MENÉRES, Maria Alberta. 1985b. Conta o indicador da mão direita. In *Dez dedos, dez segredos*. Lisboa Editora

MENÉRES, Maria Alberta. 1985b. Conta o polegar da mão direita. In *Dez dedos, dez segredos*. Lisboa Editora

MENÉRES, Maria Alberta. 1989. Que bom!. In *Histórias de tempo vai, tempo vem*. Desabrochar

MENÉRES, Maria Alberta. 1989. Dia de sol. In *Histórias de tempo vai, tempo vem*. Desabrochar

MENÉRES, Maria Alberta. 1989. Devagarinho. In *Histórias de tempo vai, tempo vem*. Desabrochar

MENÉRES, Maria Alberta. 1989. Uma história só. In *Histórias de tempo vai, tempo vem*. Desabrochar

MENÉRES, Maria Alberta. 1989. Pequenas coisas. In *Histórias de tempo vai, tempo vem*. Desabrochar

MENÉRES, Maria Alberta. 1989. O velho moinho. In *Histórias de tempo vai, tempo vem*. Desabrochar

MENÉRES, Maria Alberta. 1989. Um certo segredo. In *Histórias de tempo vai, tempo vem*. Desabrochar

MENÉRES, Maria Alberta. 1989. As caixinhas. In *Histórias de tempo vai, tempo vem*. Desabrochar

- 
- MENÉRES, Maria Alberta. 1989. A borboleta branca. In *Histórias de tempo vai, tempo vem*. Desabrochar
- MENÉRES, Maria Alberta. 1989. A folha e o pirilampo. In *Histórias de tempo vai, tempo vem*. Desabrochar
- MENÉRES, Maria Alberta. 1989. As formiguinhas. In *Histórias de tempo vai, tempo vem*. Desabrochar
- MENÉRES, Maria Alberta. 1989. Tempo vai, tempo vem. In *Histórias de tempo vai, tempo vem*. Desabrochar
- MENÉRES, Maria Alberta. 1989. Um caso feliz. In *Histórias de tempo vai, tempo vem*. Desabrochar
- MENÉRES, Maria Alberta. 1989. À beira do lume. In *Histórias de tempo vai, tempo vem*. Desabrochar
- MONTARROYOS, Sílvia. 1980. Breve história de uma bola de sabão. In *Histórias do bichinho qualquer*. 2ªed. Afrontamento (1ªed.1977)
- MONTARROYOS, Sílvia. 1980. História de um raio de sol. In *Histórias do bichinho qualquer*. 2ªed. Afrontamento (1ªed.1977)
- MONTARROYOS, Sílvia. 1980. História do sapo de uma horta. In *Histórias do bichinho qualquer*. 2ªed. Afrontamento (1ªed.1977)
- MONTEIRO, Sara Horta. 1991. *As meninas de la mancha*. Asa
- MOTA, António. 1988. *Pedro Alecrim*. Edinter
- MOTA, António. 1989. A velha e o garrafão. In *Abada de histórias*. Desabrochar
- MOTA, António. 1989. O amolador. In *Abada de histórias*. Desabrochar
- MOTA, António. 1989. Amêndoas de Páscoa. In *Abada de histórias*. Desabrochar
- MOTA, António. 1989. Noite diferente. *Abada de histórias*. Desabrochar
- MOTA, António. 1989. As cabras do Pedro. *Abada de histórias*. Desabrochar
- MOTA, António. 1989. Como nasceram as zebras. In *Abada de histórias*. Desabrochar
- MOTA, António. 1989. História de um caroço de cereja. In *Abada de histórias*. Desabrochar
- MOTA, António. 1989. Quebra-nozes. In *Abada de histórias*. Desabrochar
- MOTA, António. 1989. A galinha vadia. In *Abada de histórias*. Desabrochar

- 
- MOTA, António. 1989. Natal na aldeia. In *Abada de histórias*. Desabrochar
- MOTA, António. 1989. RM-EC-39. In *Abada de histórias*. Desabrochar
- MOTA, António. 1989. Prendas de Natal. In *Abada de histórias*. Desabrochar
- MOTA, António. 1989. O burro do Bonifácio moleiro. In *Abada de histórias*. Desabrochar
- MOTA, António. 1989. Que medo!. In *Abada de histórias*. Desabrochar
- MOTA, António. 1989. O exame do Zé Pinto. In *Abada de histórias*. Desabrochar
- MOTA, António. 1990. *Cortei as tranças*. Edinter
- MOTA, António. 1995. *A casa das bengalas*. Edinter
- NEVES, Leonel. 1977. História de um bacalhau. In *Histórias do Zé Palão*. Livros Horizonte
- NEVES, Leonel. 1977. História de um tubarão. In *Histórias do Zé Palão*. Livros Horizonte
- NEVES, Leonel. 1977. História de um baleote. In *Histórias do Zé Palão*. Livros Horizonte
- NEVES, Leonel. 1977. História de um peixe voador. In *Histórias do Zé Palão*. Livros Horizonte
- NEVES, Leonel. 1977. História de uma foca. In *Histórias do Zé Palão*. Livros Horizonte
- PEREIRA, Luís Silva. 1993. Davidim vindimador. In *Histórias de Davidim*. Verbo
- PEREIRA, Luís Silva. 1993. Davidim e o lobo. In *Histórias de Davidim*. Verbo
- PEREIRA, Luís Silva. 1993. Davidim vai à guerra. In *Histórias de Davidim*. Verbo
- PEREIRA, Luís Silva. 1993. Davidim desaparece. In *Histórias de Davidim*. Verbo
- PEREIRA, Luís Silva. 1993. Davidim e os caracóis. In *Histórias de Davidim*. Verbo
- PEREIRA, Luís Silva. 1993. Davidim toureiro. In *Histórias de Davidim*. Verbo
- PEREIRA, Luís Silva. 1993. Davidim vai à pesca. In *Histórias de Davidim*. Verbo
- PEREIRA, Luís Silva. 1993. Davidim padre. In *Histórias de Davidim*. Verbo
- PEREIRA, Luís Silva. 1993. Davidim e a banda de música. In *Histórias de Davidim*. Verbo
- PEREIRA, Luís Silva. 1993. Davidim vai à caça. In *Histórias de Davidim*. Verbo
- PEREIRA, Luís Silva. 1993. Davidim e o extraterrestre. In *Histórias de Davidim*. Verbo

- 
- PEREIRA, Luís Silva. 1993. Davidim e o Carnaval. In *Histórias de Davidim*. Verbo
- PEREIRA, Luís Silva. 1993. Davidim e as andorinhas. In *Histórias de Davidim*. Verbo
- PEREIRA, Luís Silva. 1993. Davidim e os abelhões. In *Histórias de Davidim*. Verbo
- PEREIRA, Luís Silva. 1993. Davidim, ladrão de rosas. In *Histórias de Davidim*. Verbo
- PEREIRA, Luís Silva. 1993. Davidim, aquele Natal. In *Histórias de Davidim*. Verbo
- PINA, Manuel António. 1986. *Os piratas*. Areal
- PINHÃO, Carlos. 1983. *O coelho atleta e a sua escola de desporto*. Livros Horizonte
- ROCHA, Natércia. 1987. O menino e o vento. In *O menino e o vento*. Livros Horizonte
- ROCHA, Natércia. 1987. O vendedor de balões. In *O menino e o vento*. Livros Horizonte
- ROCHA, Natércia. 1987. A montanha sem flores. In *O menino e o vento*. Livros Horizonte
- ROCHA, Natércia. 1991. *Penas brancas pelo ar*. Desabrochar
- ROCHA, Natércia. 1992. *Um gato sem nome*. Melhoramentos
- SILVA, João M.F. 1989. Está à janela o carro de bombeiros. In *As coisas*. Asa
- SILVA, João M.F. 1989. Tens a tua história cheia de migalhas. In *As coisas*. Asa
- SILVA, João M.F. 1989. Vozes estranhas por detrás das latas de chocolate. In *As coisas*. Asa
- SOUSA, Graça Matos. 1995. *Este pinhal tão verde*. Verbo
- SOARES, Luísa Ducla. 1985. O vampiro que bebia groselha. In *Seis histórias de encantar*. Areal
- SOARES, Luísa Ducla. 1985. A sereia. In *Seis histórias de encantar*. Areal
- SOARES, Luísa Ducla. 1985. A menina dos cabelos de ouro. In *Seis histórias de encantar*. Areal
- SOARES, Luísa Ducla. 1985. O mosntro. In *Seis histórias de encantar*. Areal
- SOARES, Luísa Ducla. 1985. O reino dos mandriões. In *Seis histórias de encantar*. Areal
- SOARES, Luísa Ducla. 1985. Uma aventura no tempo. In *Seis histórias de encantar*. Areal
- SOARES, Luísa Ducla. 1992. *É preciso crescer*. Asa
- SOARES, Luísa Ducla. 1994. *Diário de Sofia e C<sup>a</sup> aos 15 anos*. Civilização



- 
- SOARES, Maria Isabel Mendonça. 1989. O ouriço mal penteado. In *Histórias para ler e contar*. Vega
- SOARES, Maria Isabel Mendonça. 1989. O pirata. In *Histórias para ler e contar*. Vega
- SOARES, Maria Isabel Mendonça. 1989. Rebate falso. In *Histórias para ler e contar*. Vega
- SOARES, Maria Isabel Mendonça. 1989. O sol e o avião passarinho. In *Histórias para ler e contar*. Vega
- SOARES, Maria Isabel Mendonça. 1989. A árvore das estrelas. In *Histórias para ler e contar*. Vega
- SOARES, Maria Isabel Mendonça. 1989. A Doutora Sabina Sabichona. In *Histórias para ler e contar*. Vega
- SOARES, Maria Isabel Mendonça. 1989. O bolo de anos. In *Histórias para ler e contar*. Vega
- SOARES, Maria Isabel Mendonça. 1989. Pirueta e Cambalhota. In *Histórias para ler e contar*. Vega
- SOARES, Maria Isabel Mendonça. 1989. Amêndoas de Páscoa. In *Histórias para ler e contar*. Vega
- SOARES, Maria Isabel Mendonça. 1989. A sorte grande e as sortes pequeninas. In *Histórias para ler e contar*. Vega
- TORRADO, António. 1975. Nove vezes nove? Oitenta e um sete macacos e tu és um. In *O jardim zoológico em casa*. Plátano
- TORRADO, António. 1975. O jardim zoológico em casa. In *O jardim zoológico em casa*. Plátano
- TORRADO, António. 1975. O gato que era rei. In *O jardim zoológico em casa*. Plátano
- TORRADO, António. 1975. Fu-Chow, a princesa das pulgas. In *O jardim zoológico em casa*. Plátano
- TORRADO, António. 1975. A cabrinha traquinas e o cavalheiro respeitável. In *O jardim zoológico em casa*. Plátano
- TORRADO, António. 1979. *Como se faz cor de laranja*. Asa
- TORRADO, António. 1983. O meu amigo patinador. In *Os meus amigos*. Asa
- TORRADO, António. 1983. O meu amigo pescador. In *Os meus amigos*. Asa

- 
- TORRADO, António. 1983. A minha prima Elisa. In *Os meus amigos*. Asa
- TORRADO, António. 1983. O meu amigo Almiro. In *Os meus amigos*. Asa
- TORRADO, António. 1992. *André Topa-Tudo no país dos gigantes*. Civilização
- TORRADO, António e MENÉRES, Maria Alberta. 1984. História do reino pintalgado. In *Histórias em ponto de contar*. Comunicação
- TORRADO, António e MENÉRES, Maria Alberta. 1984. A prodigiosa história dos galgos que o não eram e da lebre que ficou. In *Histórias em ponto de contar*. Comunicação
- TORRADO, António e MENÉRES, Maria Alberta. 1989. *Uma história em quadradinhos*. Asa
- VIEIRA, Alice. 1979. *Rosa, minha irmã Rosa*. Caminho
- VIEIRA, Alice. 1980. *Lote 12, 2º frente*. Caminho
- VIEIRA, Alice. 1982. *Chocolate à Chuva*. Caminho
- VIEIRA, Alice. 1983. *Este rei que eu escolhi*. Caminho
- VIEIRA, Alice. 1988a. *Às dez a porta fecha*. Caminho
- VIEIRA, Alice. 1988b. *Úrsula, a maior*. Caminho
- VIEIRA, Alice. 1990. *Os olhos de Ana Marta*. Caminho

**ANEXO II**

**O CORPUS DO ESTUDO E A SUA DIVISÃO POR IDADES**

AUTOR	TÍTULO	ANO/EDITOR	IDADE	Nº PRESENCAS 200	G/ R/ BNL 201
Agustina Bessa - Luís	<i>Contos Amarantinos</i>	Asa, 1ªed 1987a	7	4	G
Agustina Bessa - Luís	<i>Dentes de rato</i>	Guimarães 1ªed. 1987b	13	3	G
Agustina Bessa- Luís	<i>Vento, areia e amoras bravas</i>	Guimarães, 1ªe d. 1990	13	3	G
Alice Gomes	<i>Alexandre e os lobos</i>	Distri, 1ªed 1983	10	3	G
Alice Vieira	<i>Úrsula, a maior</i>	Ed.Caminho, (1ªed 1988 )	13	5	G
Alice Vieira	<i>Os olhos de Ana Marta</i>	Ed.Caminho, (1ªed 1990)	13	4	G
Alice Vieira	<i>Rosa, minha irmã Rosa</i>	Ed.Caminho, (1ªed 1979)	10	5	G
Alice Vieira	<i>Lote 12, 2º frente</i>	Ed. Caminho (1ªed 1980)	10	4	G
Alice Vieira	<i>Chocolate à Chuva</i>	Ed. Caminho (1ªed 1982)	10	3	G
Alice Vieira (Prémio) <sup>202</sup>	<i>Este rei que eu escolhi</i>	Caminho (1ªed 1983 )	10	4	G
Alice Vieira	<i>Às dez a porta fecha</i>	Caminho (1ªed 1988)	13	3	BNL
Álvaro Lopes- Cardoso (Prémio)	<i>Raposinha, minha amada</i>	Ed.CMSintra 1ªed.1993	10	0	BNL
Álvaro Magalhães	<i>Histórias pequenas de bichos pequenos</i>	Asa,1990(1ª ed.1985)	7	3	G
Álvaro Magalhães	<i>O vampiro do dente de ouro</i>	Asa 1ªed 1991	10	3	BNL
Ana Mª Magalhães Isabel Alçada	<i>Brasil! Brasil!</i>	Caminho 1ª ed 1992	10	3	G
Ana Meireles (Prémio)	<i>O mistério dos cães desaparecidos</i>	Verbo,1ªed.19 91	10	2	G

<sup>200</sup> O número de presenças refere-se à frequência de presenças dessa narrativa nos indicadores de leitura. Cf. A metodologia para a selecção do corpus.

<sup>201</sup> A referência G/R/BNL significa as fontes onde confirmámos as datas das primeiras edições das narrativas seleccionadas para o corpus do estudo, uma vez que a delimitação temporal do corpus era um dos critérios de selecção para o corpus do estudo. Assim G refere-se à obra de Gomes (1998), R à de Rocha (1987) e BNL aos ficheiros da Biblioteca Nacional de Lisboa.

<sup>202</sup> A referência (Prémio) significa que essa narrativa desse autor recebeu um prémio de literatura infanto-juvenil, considerado válido como fonte de selecção para o corpus do estudo. Assim, essa narrativa foi seleccionada devido ao prémio recebido, independentemente de estar ou não presente na outra fonte de selecção do corpus, os indicadores de leitura. Cf. A metodologia para a selecção do corpus.

## ANEXO II

AUTOR	TÍTULO	ANO/EDITOR	IDADE	Nº PRESENCAS	G/ R/ BNL
António A. Baptista	<i>Uma vida melhor</i>	Contexto 1ªed 1984	10	3	G
António Mota	<i>Cortei as tranças</i>	Ed. Edinter, (1ªed.1990)	13	3	G
António Mota (Prémio)	<i>A casa das bengalas</i>	Edinter, 1ª ed 1995	13	3	G
António Mota (Prémio)	<i>Pedro Alecrim</i>	Edinter, 1ª ed 1988	10	4	G
António Mota	<i>Abada de histórias</i>	Desabrochar, 1989	7	3	BNL
António Torrado (Prémio)	<i>Como se faz cor de laranja</i>	Asa, 1ªed.1979	7	2	R
António Torrado	<i>Os meus amigos</i>	Asa, 1987 (1ª ed. 1983)	10	4	R
António Torrado	<i>André Topa-Tudo no país dos gigantes</i>	Civilização, (1ªed 1992)	10	3	BNL
António Torrado	<i>O jardim zoológico em casa</i>	Plátano 1ª ed 1975	7	3	G
António Torrado, Maria Alberta Menéres	<i>Histórias em ponto de contar</i>	Comunicação 1985(1ª ed 1984)	10	4	R
António Torrado, Maria Alberta Menéres	<i>Uma história em quadradinhos</i>	Asa, (1989)	10	3	BNL
Carlos Correia (Prémio)	<i>A locomotiva Tchaaf</i>	Sá da Costa 1ª ed 1980	10	1	G
Carlos Correia/ Mª Alberta Menéres (Prémio)	<i>O sétimo descarrilamento</i>	Ed. O Jornal 1ª ed 1985	10	0	G
Carlos Pinhão	<i>O coelho atleta</i>	L.Horizonte 1ªed 1983	7	3	G
Catarina da Fonseca	<i>A herança</i>	Caminho 1ªed 1987	10	3	G
Catarina da Fonseca (Prémio)	<i>A malta do 2º C</i>	Caminho,(1ª ed.1988)	10	2	G
Clara Pinto Correia	<i>Vitória, Vitória</i>	D.Quixote, (1ª ed.1991)	13	3	G
Eugénio de Andrade	<i>História da égua branca</i>	Asa, 1990, (1ª ed. 1976)	10	3	G
Fernando Bento Gomes	<i>História da nuvem que não queria chover</i>	Caminho 1ªed 1983	7	4	G
Fernando Bento Gomes (Prémio)	<i>Que é do verde desta rua?</i>	Caminho 1ªed 1988	13	3	G
Graça Matos de Sousa (Prémio)	<i>Este pinhal tão verde</i>	Verbo, 1995	10	0	BNL

## ANEXO II

AUTOR	TÍTULO	ANO/EDITOR	IDADE	Nº PRESENCAS	G/ R/ BNL
Ilse Losa	<i>Silka</i>	Afrontamento, 1991(1ªed.1984)	10	4	G
Ilse Losa	<i>Beatriz e o Plátano</i>	Asa, 1992 (1ª ed. 1976)	10	3	G
Ilse Losa	<i>O quadro roubado</i>	(1977) Asa, (1988)	10	3	R
Ilse Losa (Prémio)	<i>Na quinta das cerejeiras</i>	Asa, 1ªed 1981	10	1	R
Inês Barros Baptista (Prémio)	<i>O dia e a menina fada</i>	Salamandra Ed. 1985	10	0	R
João M.F. Silva (Prémio)	<i>As coisas</i>	Asa, 1989	10	0	G
José Fanha	<i>A porta</i>	Quetzal, (1ªed 1990)	13	3	G
José Jorge Letria (Prémio)	<i>Pelo fio de um sonho</i>	CMSintra 1ªed 1990	10	1	G
José Jorge Letria (Prémio)	<i>Fadas Contadas</i>	CMSintra 1ªed 1988	7	1	G
José Jorge Letria (Prémio)	<i>A teia de um segredo</i>	CMSintra 1ªed 1993	13	1	G
José Jorge Letria (Prémio)	<i>O pequeno pintor</i>	Vega, 1989	13	0	BNL
Leonel Neves	<i>Histórias do Zé Palão</i>	L.Horizonte, 1977	7	2	R
Lúis da Silva Pereira (Prémio)	<i>Histórias de Davidim</i>	Verbo, 1ªed.1993	10	1	G
Lúisa Dacosta	<i>História com Recadinho</i>	Figueirinhas, 1997(1ªed.1986)	10	3	G
Lúisa Dacosta	<i>O elefante cor de rosa</i>	Civilização 1ªed 1974	7	2	G
Lúisa Dacosta (Prémio)	<i>Lá vai uma, lá vão duas</i>	Civilização, 1ªed. 1993	10	2	G
Lúisa Ducla Soares	<i>É preciso crescer</i>	Asa, 1992	10	3	BNL
Lúisa Ducla Soares	<i>Diário de Sofia e Cª aos 15 anos,</i>	Ed.Civilização, (1ªed.1994)	13	3	G
Lúisa Ducla Soares (Prémio)	<i>Seis histórias de encantar</i>	Areal Ed., (1ªed. 1985)	10	5	G
Manuel António Pina	<i>Os piratas</i>	Ed. Areal, 1ªed. 1986)	10	4	G
Maria Alberta Menéres	<i>Aventuras da Engrácia</i>	Asa, 1990 (1ªed. 1985)	7	3	G

## ANEXO II

AUTOR	TÍTULO	ANO/EDITOR	IDADE	Nº PRESENCAS	G/ R/ BNL
Maria Alberta Menéres	<i>Histórias de tempo vai, tempo vem</i>	Desabrochar, 1989	7	4	BNL
Maria Alberta Menéres	<i>O ouriço-cacheiro espreitou três vezes</i>	Asa 1ªed 1981	10	3	G
Maria Alberta Menéres	<i>Dez dedos, dez segredos</i>	Lisboa Ed.1991 (1ªed 1985)	7	5	R
Maria Cecília Correia	<i>Histórias do ribeiro</i>	L.Horizonte 1974	7	2	R
Maria Isabel Mendonça Soares	<i>Histórias para ler e contar</i>	Vega, 1989	7	3	BNL
Maria Manuela Alves (Prémio)	<i>Salpico</i>	Caminho, 1989	7	0	BNL
Mª Teresa M. González Mª Rosário Pedreira (Prémio)	<i>O Clube das Chaves entra em acção</i>	Verbo1ªed 1989	10	1	G
Mário Cláudio	<i>Olga e Cláudio</i>	Afrontamento, 1988(1ªed.1984)	10	4	G
Mário Castrim	<i>A caminho de Fátima</i>	Ed. Caminho (1ªed. 1992)	10	4	G
Natércia Rocha (Prémio)	<i>Penas brancas pelo ar</i>	Desabrochar, (1ªed. 1991)	10	3	G
Natércia Rocha (Prémio)	<i>Um gato sem nome</i>	Melhoramentos (1ªed. 1992)	7	3	BNL
Natércia Rocha (Prémio)	<i>O menino e o vento</i>	L.Horizonte 1ª ed. 1987	7	2	BNL
Sara Horta Monteiro (Prémio)	<i>As meninas de la mancha</i>	Asa 1ªed. 1991	10	2	G
Sílvia Montarroyos (Prémio)	<i>Histórias do bichinho qualquer</i>	Afrontamento 1977	7	0	R
Sophia M. B. Andresen	<i>A árvore</i>	Figueirinhas, 1ªed. 1985	10	3	G
Violeta Figueiredo (Prémio)	<i>Eram férias e havia sol</i>	Verbo,1ªed.1990	10	1	G

**ANEXO III**

**AS NARRATIVAS PREMIADAS PRESENTES NO CORPUS DO ESTUDO**



**PRÉMIO O AMBIENTE NA LITERATURA INFANTIL**

ANO	PRÉMIO
1977	Sílvia Montarroyos <i>Histórias do bichinho qualquer</i>
1983	Carlos Correia / Maria Alberta Menéres <i>O sétimo descarrilamento</i>
1987	Maria Manuela Alves <i>Salpico</i>
	Natércia Rocha <i>O menino e o vento</i>
1988	Natércia Rocha <i>Penas brancas pelo ar</i>
	Fernando Bento Gomes <i>Que é do verde desta rua?</i>
1989	José Jorge Letria <i>O pequeno pintor</i>
1990	Natércia Rocha <i>Um gato sem nome</i>

**PRÉMIOS CALOUSTE GULBENKIAN DE LITERATURA PARA CRIANÇAS**

ANO	PRÉMIO DE LIVROS PARA CRIANÇAS	PRÉMIO REVELAÇÃO
1980	António Torrado <i>Como se faz cor de laranja</i>	Carlos Correia <i>A locomotiva Tchaaf</i>
1982	Ilse Losa <i>Na quinta das cerejeiras</i>	Não foi atribuído
1984	Alice Vieira <i>Este rei que eu escolhi</i>	Inês Barros Baptista <i>O dia e a menina fada</i>
1986	Lúisa Ducla Soares <i>Seis histórias de encantar</i>	Não foi atribuído
1990	António Mota <i>Pedro Alecrim</i>	Não foi atribuído
1992	José Jorge Letria <i>Pelo fio de um sonho</i>	Não foi atribuído
1994	Lúisa Dacosta <i>Lá vai uma, lá vão duas</i>	Não foi atribuído

**PRÉMIO LITERÁRIO DE SINTRA FERREIRA DE CASTRO (MODALIDADE INFANTO-JUVENIL)**

ANO	PRÉMIO
1987	José Jorge Letria <i>Fadas Contadas</i>
1989	José Jorge Letria <i>Pelo fio de um sonho</i>
1992	Álvaro Lopes-Cardoso <i>Raposinha, minha amada</i>
	José Jorge Letria <i>A teia de um segredo</i>

**PRÉMIO INASSET-INAPA DE LITERATURA INFANTIL**

ANO	PRÉMIO
1987	João Miguel Figueiredo da Silva <i>As Coisas</i>
1988	Catarina da Fonseca <i>A malta do 2°C</i>
1990	Sara Horta Monteiro <i>As meninas de la mancha</i>

**PRÉMIOS DA EDITORIAL VERBO****1 - PRÉMIO VERBO/SEMANÁRIO**

ANO	PRÉMIO
1989	Violeta Figueiredo <i>Eram férias e havia sol</i>
	M <sup>a</sup> Teresa Maia González e M <sup>a</sup> do Rosário Pedreira <i>O Clube das Chaves entra em acção</i>

**2 - PRÉMIO ADOLFO SIMÕES MULLER**

ANO	PRÉMIO
1991	Ana Meireles <i>O mistério dos cães desaparecidos</i>
1992	Luís da Silva Pereira <i>Histórias de Davidim</i>
1993	Graça Matos de Sousa <i>Este pinhal tão verde</i>

**PRÉMIO ANTÓNIO BOTTO DE LITERATURA INFANTIL**

ANO	PRÉMIO
1996	António Mota <i>A casa das bengalas</i>

**ANEXO IV**

**FICHA DE ANÁLISE**

## FICHA DE ANÁLISE

Autor: \_\_\_\_\_  
Título: \_\_\_\_\_  
Título do conto: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_\_ Data da 1ª edição: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
Editor: \_\_\_\_\_

**I – Modelos literários**

- 1 – Modelo literário moralista
- 2 – Modelo literário informativo
  - 2.1 – Narrativa de aventuras
  - 2.2 – Narrativa policial
  - 2.3 – Narrativa histórica
  - 2.4 – Narrativa de informação
- 3 – Modelo literário fantástico
  - 3.1 – Fantasia moderna
  - 3.2 – Fantasia animal

**II – Temas**

- 1 – Temas
  - 1.1 – Focalização em conflitos psicológicos da personagem
  - 1.2 – Novos problemas da condição humana
  - 1.3 – Novos problemas sociais
  - 1.4 – Novas preocupações sociais
  - 1.5 – Viagem
  - 1.6 – Valores humanos e sociais

**III – Organização das narrações**

- 1 – Descrição
  - 1.1 – Descrição de personagens
  - 1.2 – Descrição de cenários
  - 1.3 – Outros
- 2 – Diálogo
  - 2.1 – Ausência de diálogo
  - 2.2 – Presença de diálogo
  - 2.3 – Outros

### 3 – Fragmentação narrativa

- 3.1 – Outros textos
- 3.2 – Recursos não verbais

## IV – Organização da estrutura narrativa

### 1 – Intriga

#### 1.1 – Abertura

- 1.1.1 – Fórmula tradicional
- 1.1.2 – Apresentação da personagem
- 1.1.3 – Localização espacial
- 1.1.4 – Localização temporal
- 1.1.5 – Sugestão do problema que atormenta a personagem
- 1.1.6 – Considerações do narrador
- 1.1.7 – Outros

#### 1.2 – Desenvolvimento

##### 1.2.1 – Sucessão de sequências

- 1.2.1.1 – Alternância
- 1.2.1.2 – Encadeamento
- 1.2.1.3 – Encaixe

##### 1.2.2 – Clímax

- 1.2.2.1 – Luta entre o herói e o vilão
- 1.2.2.2 – Encontro entre as personagens
- 1.2.2.3 – Conversa entre as personagens
- 1.2.2.4 – A personagem a resolver o problema sozinha

#### 1.3 – Desenlace

- 1.3.1 – Desenlace feliz
- 1.3.2 – Desenlace conformado
- 1.3.3 – Desenlace negativo
- 1.3.4 – Desenlace aberto

### 2 – Personagens

#### 2.1 – Protagonistas

##### 2.1.1 – Tipo de protagonistas

- 2.1.1.1 – Humanos
- 2.1.1.2 – Animais
- 2.1.1.3 – Fantásticos
- 2.1.1.4 – Exceções

2.1.2 – Idade dos protagonistas

2.1.2.1 – Infantis / Adolescentes

2.1.2.2 – Adultos

2.1.2.3 – Indeterminado

2.2 – Personagens secundárias

2.2.1 – Papel Actancial

2.2.1.1 – Adjuvante

2.2.1.2 – Oponente

2.2.2 – Tipo de personagens secundárias

2.2.2.1 – Humanos

2.2.2.2 – Animais

2.2.2.3 – Fantásticos

2.2.2.4 – Excepções

2.2.3 – Idade das personagens secundárias

2.2.3.1 – Infantis/Adolescentes

2.2.3.2 – Adultos

2.2.3.3 – Indeterminado

3 – Espaço

3.1 – Espaço físico natural

3.1.1 – rural

3.1.2 – marítimo

3.2 – Espaço físico urbano

3.3 – Espaço físico artificial

3.4 – Espaço fantástico

3.5 – Espaço indeterminado

4 - Tempo

4.1 – Tempo presente

4.2 – Tempo passado

4.3 – Tempo futuro

4.4 – Tempo indeterminado