

O ÁLBUM ILUSTRADO: ABORDAGENS TEÓRICAS PARA A DEFINIÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL E PROPOSTAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA¹

Carla Teixeira²

RESUMO: A leitura é um importante preditor no desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, pelo que o álbum ilustrado é o instrumento, por excelência, de práticas literárias para a infância. Por isso, é significativo que os agentes educativos tenham um conhecimento estruturado e teoricamente fundamentado dos textos, pelo que os objetivos deste trabalho são: i) refletir sobre a noção de género textual do interacionismo sociodiscursivo aplicada ao álbum; ii) descrever um exemplar deste género, promovendo uma leitura integrada dos vários modos semióticos presentes, segundo a semiótica social. Finalmente, algumas propostas de ensino da língua são apresentadas para um público entre os 3 a 7 anos de idade.

Palavras-chave: Álbum ilustrado. Género textual. Interação mancha gráfica e ilustração.

THE CHILDREN'S BOOK: THEORETICAL APPROACHES TOWARDS A DEFINITION OF THE TEXT GENRE AND PROPOSALS FOR LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT: Reading is an important predictor in children's linguistic and cognitive development, therefore, the illustrated album is the instrument, par excellence, of literary practices for children. It is significant that educational agents have a structured and theoretically grounded knowledge of the texts, hence the objectives of this work are: i) to reflect on the notion of textual genre of socio-discursive interactionism applied to the children's book; ii) to describe an exemplar of this genre, promoting an integrated reading of the various semiotic modes present, according to social semiotics. Finally, some language teaching proposals are presented for an audience between 3 to 7 years of age.

Keywords: Children's book. Text genre. Print space and illustration interaction.

1. Introdução

Após os trabalhos seminais dos anos 80 do século XX sobre a literacia, as perspetivas mais recentes deste domínio assinalam uma complementaridade entre escrita e leitura, além de se sublinhar a importância da diversidade dos contextos socioculturais dos

¹ Trabalho redigido segundo a norma do português europeu.

² Doutora em Linguística do Texto e do Discurso pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. É investigadora no Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa e colabora no Instituto Politécnico da Lusofonia. E-mail: carla.teixeira@fsh.unl.pt Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8721-812X>

sujeitos fundamentais para a constituição das práticas textuais escritas e a influência dos vários modos semióticos na recepção dos textos. Por isso, é comum o termo ocorrer no plural, “literacias”, pretendendo-se dar conta desta intrincada noção aplicada às várias áreas do conhecimento, ainda que se possa igualmente reconhecer uma certa banalização do mesmo. (CORDEIRO; ISLER; THÉVENAZ-CHRISTEN, 2011, p.6).

Destaca-se, então, o interesse do álbum ilustrado como instrumento de acesso a um novo sistema semiótico de interpretação do mundo, e, particularmente, como veículo introdutor da criança a uma literacia emergente (GROSSMANN, 1999): o primeiro contacto com a escrita, prévio ao ensino formal da escrita e da leitura, desenvolvido autonomamente e com o apoio dos adultos. Como etapa do desenvolvimento da criança, este momento é facilitador da futura aquisição da leitura e da escrita, o que pode ser chamado de literacia funcional ou escolar. A relevância dada à leitura precoce da criança, ainda que mediatizada pelo adulto, é de tal maneira relevante para o seu progresso, que há três aspetos que se evidenciam positivamente: i) o desenvolvimento da consciência fonológica é um bom preditor para o desenvolvimento da capacidade de leitura); ii) a manifestação de “escritas inventadas” demonstra a capacidade de autodescoberta da criança; iii) a partilha de leituras com um leitor mais proficiente ajuda a desenvolver competências de linguagem, a familiarizar a criança com as convenções da escrita, na medida em que atua como modelo para o ato da leitura (GROSSMANN, 1999).

É, pois, significativo que os primeiros agentes educativos, educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino, estejam mais capacitados para apoiar as crianças na leitura, ajudando-as a fazer associações e inferências e a debater o conteúdo do álbum ilustrado, o principal promotor das práticas literárias na infância.

Neste cenário, é necessário reconfigurar a descrição do álbum ilustrado numa perspetiva integrada das diversas linguagens (ou modos semióticos), condizentes com perspetivas atuais centradas no género textual, o texto e os seus componentes. Para tal, convocam-se as perspetivas sobre o género textual do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2003, 2004, 2008) e de comunicação integrada da linguagem e outros modos de representação da parte da semiótica social (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Os objetivos deste trabalho são, em primeiro lugar, promover uma reflexão acerca do uso da noção de género textual aplicada ao álbum ilustrado; em segundo lugar, exemplificar

uma descrição, fundamentada teoricamente, da diversidade de linguagens que contribuem para uma mensagem global do texto, em função de um exemplar de gênero de álbum ilustrado. Esta visão e uma análise estruturadas do álbum ilustrado enquanto texto permitirão reconhecer que a criança, que poderá ter vários domínios da dimensão verbal, é um sujeito ativo na interpretação do texto a partir da medição da leitura do adulto e da sua própria (possível) contribuição leitora verbal assente no seu conhecimento do mundo.

2. O gênero textual

Considera-se que o gênero é definido como um formato textual socialmente reconhecido, o que significa que, por um lado, há um leque de possibilidades textuais (entenda-se, itens linguísticos de natureza macro e microtextual) que se convertem num texto empírico; por outro lado, a atividade social que motiva cada texto estrutura a composição da mensagem global do texto até à escolha das unidades linguísticas (BRONCKART, 2003, 2004, 2008). Além disso, a designação ou “etiqueta textual” pela qual os gêneros são reconhecidos é igualmente determinada pela atividade social. Assim, consideram-se adequadas as etiquetas “álbum de infância”, “álbum infantil”, “álbum ilustrado” ou “álbum de literatura para a infância” comumente adotadas para o gênero textual em apreciação.

2.1. O álbum ilustrado

O álbum ilustrado edifica o desenvolvimento da literacia infantil como primeiro objeto de leitura. Com uma diversidade de oferta impressionante em termos de público-alvo, temáticas, de materiais e propósito comunicativos, é uma invenção relativamente recente, que desponta no século XVII e que é motivada pelas alterações sociopolíticas, depois da partilha de séculos de narrativas entre crianças e adultos (DUPONT-ESCARPIT, 1991). Até cerca de 1800, a infância terminava pelos 6 a 7 anos, altura em que a maior parte das crianças assumia um papel na economia familiar. Do mesmo modo, a alfabetização também não era motivo de preocupação. Contudo, e, ainda que, entretanto, certos gêneros literários, como as fábulas, tenham conhecido o fim do seu apogeu, a partir do século XVII, o reconhecimento da identidade da criança foi fundamental para a democratização da leitura como afirma Dupont-

Escarpit (1991, p. 20): “a partir do século XVIII, tendo a criança sido reconhecida como um ser autônomo, a produção dos livros que lhe serão destinados levará em conta, por vezes, de forma indevida, que ela é o destinatário.”³

É, então, aceite pelos estudiosos que o álbum ilustrado configura uma “unidade estética e de sentido” (RODRIGUES, 2009, p. 141, e.o.), cuja descrição deverá ser realizada da capa à contracapa, sem deixar de se considerar as guardas, a mancha gráfica e as ilustrações ou outros elementos que possam aportar sentido. E, embora possa parecer problemática a definição do álbum devido ao “caráter híbrido” (RODRIGUES, 2017, p. 137), a dificuldade em caracterizá-lo provavelmente residirá no facto de esta ser uma designação hiperonímica para os livros infantis e/ou para os livros em que a ilustração assume uma importância considerável, de tal modo que até existe o álbum puro designado como álbum sem texto. Efetivamente, é a relação entre o verbal e o pictórico, na designação de alguns autores, ou entre o verbal e o não-verbal, que caracteriza o “álbum pós-moderno” (RODRIGUES, 2017, p. 143). Desta forma, há que reapreciar o vínculo entre os vários aspetos do álbum ilustrado, face aos avanços teóricos do presente, atentando na incongruência da denominação de paratextual para referir a capa e as ilustrações ena sobrevalorização do verbal perante o não-verbal.

2.1.1. Conceção integrada da diversidade de modos semióticos

O álbum ilustrado apresenta duas formas privilegiadas de comunicação que se conjugam: a linguagem e a ilustração. Frequentemente, estas são designadas de verbal e de não-verbal, o que evidencia a relevância civilizacional do verbal perante qualquer outra estratégia comunicativa. Amiúde, o verbal é nomeado de mancha gráfica, termo usado para descrever apropriadamente o modo dinâmico da linguagem se relacionar com a ilustração (cf. 3. Análise do álbum ilustrado), e o não-verbal é designado de fenómeno paratextual.

A paratextualidade é um fenómeno textual descrito primeiramente por Genette (1982, p. 3) e que é por este considerado transversal ao “trabalho literário”. Genette indica, como exemplos, os títulos, os subtítulos, os intertítulos, os prefácios, os posfácios, os anúncios, a informação à margem da página, as notas, as epígrafes, as ilustrações, os comentários, as

³ Tradução minha do francês.

capas de livros e “outros sinais secundários holográficos e autográficos”⁴ (GENETTE, 1982, p. 3).

Embora o contributo de Genette para a caracterização deste e doutros fenómenos textuais seja incomensurável, há que ter em mente que o autor formaliza estas questões em funções do texto literário, e que só posteriormente, os fenómenos textuais descritos por Genette conheceram uma maior divulgação e aplicação a outros textos. Consequentemente, no pensamento do autor, verifica-se uma sobrevalorização do verbal sobre o não-verbal, o que no caso dos álbuns infantis, não é de todo adequada, na medida em que há uma ausência do reconhecimento do verdadeiro vínculo que caracteriza a narrativa e a imagem nestas obras, com vista à produção de um sentido global do textual, o que é motivado também pelas técnicas de impressão do presente e pela criatividade dos autores.

Efetivamente, Kress e van Leeuwen (2006) distinguem duas concetualizações de literacia visual: uma, mais tradicional, em que a comunicação visual tem sido subserviente da linguagem, e outra, mais moderna, em que a linguagem coexiste, em paralelo e independentemente de, com formas estruturadas de representação visual. Neste último caso, os autores acreditam que os livros infantis introduzem as crianças já a questões de literacia visual que se inscrevem no segundo exemplo.

A perspetiva de Kress e van Leeuwen decorre do reconhecimento de que a comunicação se desenvolve por meio de vários modos semióticos, em que a linguagem é um desses modos, podendo esta também ser considerada na modalidade escrita e na modalidade oral. Assim, a semiótica social reconhece a diversidade comunicativa que caracteriza o presente e cada sociedade, observando o contexto situado e qualquer forma ou modo de comunicação disponível, reconhecido e socialmente valorizado (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) para a constituição de um sentido global do texto. Por essa razão, a semiótica social adota o termo *multimodalidade* e o álbum ilustrado é, como se comprovará, um género multimodal.

2.1.2. Concertação teórica da noção de género e sua caracterização

⁴ Tradução minha do inglês.

Silva e Raposo (2014, p. 118) definem o álbum infantil em função de critérios contextuais e linguísticos de natureza variada que se poderão considerar constitutivos de uma parametrização para a definição do gênero textual. Entre estes critérios, indica-se a capa rija (embora comecem a aparecer cada vez mais livros com capas moles); “um formato de grandes dimensões”; “uma qualidade superior do papel”; uma ausência de texto ou “uma reduzida extensão de palavras (200 a 1000, aproximadamente)”, uma presença de caracteres de dimensão considerável, ainda que possa também ser variável; “ilustrações abundantes” de página inteira ou dupla página, frequentemente com uma multiplicidade de cores; destaca-se, também, tendo em vista os propósitos deste trabalho, o que as autoras tratam como “uma interação entre a linguagem icônica e a linguagem escrita”. Desta forma, o álbum afirma-se como uma unidade com um valor estético e um sentido intrínsecos.

Silva e Raposo (2014, p. 119) identificam igualmente uma grande diversidade de álbuns: do álbum puro, sem texto, àqueles com ilustrações em abundância e com texto. No último caso, apontam os seguintes subgêneros: “narrativo” (história com uma situação inicial cujo enredo apresenta resolução), “lista” (listagem ou de inventário de itens de) e “documentário” (álbum com um fim didático). Esta proposta de Silva e Raposo é merecedora de uma análise detalhada, começando pela noção de gênero de texto, já que se convoca a definição de gênero textual de Marcuschi (2008): o modelo dos “textos concretos que circulam na vida quotidiana e [que estes] apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais e determinada composição específica.” (SILVA; RAPOSO, 2014, p. 121)

Ora, Marcuschi está teoricamente alinhado com o quadro teórico do ISD, que não contempla a noção de subgênero. Na verdade, a dicotomia terminológica gênero/subgênero procede da análise do discurso que, embora valorizando a área social onde o texto é produzido, refere-se a esta como “discurso” e, integrando os textos como pertencentes a cada discurso, os denomina gêneros do discurso ou discursivos. Por oposição, a noção de gênero textual, valoriza a materialidade do texto que realiza o potencial textual que emerge do gênero⁵.

⁵O que, em análise de discurso, corresponde a “discurso” é, em Bronckart (2004) e para o ISD, a atividade de linguagem (ou domínio social) e o “discurso” é entendido, muito resumidamente, como o conjunto de unidades infraordenadas ao texto que, pela sua regularidade e convergência em função do cruzamento de eixos temporais e enunciativos, são distinguidos em quatro tipos: discurso teórico, interativo, relato interativo e narração.

Além disso, como se observa a partir da classificação de Silva e Raposo acerca da variedade dos álbuns, a diversidade temática e de organização do conteúdo informativo indicam diferentes propósitos ilocutórios, assim como a mobilização de outras estratégias, que se concretizam linguisticamente de várias maneiras, o que propicia a presença de diferentes gêneros textuais.

O que refere, então, o álbum ilustrado? E deveria esta designação ser alterada?

O álbum ilustrado começa por referir o objeto *livro*. Se, inicialmente, o álbum ilustrado apresentava histórias de carácter eminentemente narrativo, o tempo tratou de diversificar a oferta para a infância, e no presente, álbum de ilustração, como já afirmado, é uma designação hiperonímica de qualquer livro destinado à infância. Esta foi também uma consequência da ampliação das necessidades educativas e do universo de leitores. Por isso, foram aparecendo álbuns diversificados que, de acordo com a classificação de Silva e Raposo, antecipam diferentes organizações e desenvolvimentos da informação e da temática. Da mesma maneira, poder-se-ia discutir se o álbum ilustrado seria o mero suporte do género, mas dada a relevância das propriedades físicas para a definição deste género, é de retomar Marcuschi (2008, p. 174) que, sobre este tipo de fenómeno, confirma que “o género é sempre identificado na relação com o suporte. Portanto há que se considerar esse aspecto como um caso de co-emergência, já que o género ocorre (surge e se concretiza) numa relação de fatores combinados no contexto emergente.”

Assim sendo, será necessário reformular a designação “álbum ilustrado”? Visto que esta é socialmente aceite, não se verifica necessidade de alterá-la. Contudo, para efeitos de análise, e com base em Silva e Raposo (2014), poder-se-á considerar futuramente “álbum ilustrado de configuração narrativa”, “tópica” e “documental” para uma etiqueta mais conseguida de um ponto de vista descritivo, podendo acrescentar-se outro tipo de categoria de acordo com a observação dos estudiosos.

2.1.3. Outras características textuais

Além das características textuais já mencionadas, a propósito da (re)apreciação da noção de género textual e da observação integrada dos diferentes modos semióticos pertinentes em ocorrência para um álbum ilustrado, é de referir as demais características

textuais de âmbito geral, transpostas a partir do excelente trabalho descritivo de Silva e Raposo (2014)⁶, a saber: a construção do valor literário (expressões figuradas, ironia, elipse, efeito de comicidade), ocorrência de estruturas linguísticas simples (frases distintivas, onomatopeias, alternância entre texto em prosa e texto rimado, repetições, aliterações, rimas, estruturas cumulativas); apresentação de conteúdos temáticos do ideário infantil (conhecimento do mundo, problemas pertencentes ao universo infantil, o fantástico e o maravilhoso); a originalidade na abordagem dos temas (por meio do absurdo, o *nonsense*, o insólito, o inesperado, a subversão do real); o valor estético do álbum (presente no grafismo, nas técnicas de ilustração e na policromia semântica); a adequação às diferentes faixas etárias (preocupação com a quantidade de texto, tamanho e tipo de letra, nível de complexidade na abordagem dos temas, familiaridade dos temas, competência leitora).

Algumas destas características relacionam-se facilmente; é o caso das onomatopeias e o conhecimento do mundo. No entanto, de seguida, exemplifica-se como o álbum selecionado para análise apresenta, por exemplo, a mancha gráfica implicada na criação de um efeito de comicidade e a subversão do real promove a formulação de novas expressões que, por sua vez, estão associadas à valorização da ilustração. Além do foco em certos aspetos para evidenciar as questões teóricas expressas, apresentar-se-ão também algumas propostas de ensino da língua destinadas a um público entre os 3 e os 7 anos e dirigidas ao que, no contexto português, corresponde ao pré-escolar e ao 1.º ciclo do ensino básico.

3. Análise do álbum

O álbum escolhido para análise foi a obra premiada da autora/ilustradora Lauren Child, *Eu nunca na vida comerei tomate*, publicado originalmente em 2000⁷. Ao contrário de uma obra emblemática da literatura infanto-juvenil portuguesa, optou-se por esta, visto que assenta numa dupla de irmãos, os simpáticos Charlie e Lola, pela atualidade da mensagem, a alimentação saudável e diversificada, e pela apresentação integrada dos modos

⁶ De acordo com a perspetiva assumida neste trabalho, decidiu-se apresentar as características textuais do álbum ilustrado, mas no trabalho de Silva e Barroso (2014) são indicadas como critérios de seleção de um álbum ilustrado.

⁷ Na sua versão original em inglês, *I will not ever never eat a tomato*. Neste trabalho foi utilizada a tradução da Oficina do Livro [ISBN 989-555-176-2], de 2006, na variante do português europeu. No Brasil, a obra foi intitulada *Eu nunca vou comer um tomate*.

semióticos. Consideram-se todos os aspetos da obra como constitutivos de apreciação textual e contribuidores para a estruturação de uma mensagem global; desta forma, divide-se a observação do álbum nos aspetos extra corpo do texto, a capa, a contracapa, as guardas (folhas que procedem a capa e procedem a contracapa), a folha de rosto, e a apreciação da textualização da narrativa (ou diegese) propriamente dita, que compreende organicamente a mancha gráfica e as ilustrações. Logo, de acordo com os princípios teóricos já defendidos, designar a narrativa (o verbal) ou a mancha gráfica como “texto” não é coerente com o desenvolvimento do conteúdo informativo, pois, texto é o conjunto do álbum.

3.1. A capa, a contracapa, as guardas e a folha de rosto

A capa (cf. Fig. 1) compreende uma série de elementos que atuam em coerência com a textualização da narrativa, entre os quais se destacam, o título e as personagens. O título, *Eu nunca na vida comerei tomate*, ocorre no topo da capa, num corpo de letra maior e em várias fontes, de modo a criar um efeito diferenciador e a captar a atenção do leitor, principalmente, do leitor-infantil pelo resultando inusitado. Este título é uma frase declarativa proferida por uma das personagens, Lola, que se recusa a comer vários alimentos, em particular, o tomate. A rejeição é explicitada por meio do advérbio de negação “nunca” e pela expressão temporal “na vida”⁸, que visa dar uma ideia de negação absoluta.

Abaixo do título, surgem as personagens da narrativa e protagonistas da coleção, os irmãos Charlie e Lola, cujos nomes são apresentados na parte inferior da capa. A imagem de Charlie ocorre à esquerda e a sua dimensão é ligeiramente maior do que a de Lola, o que remete para o facto de que ele é o seu irmão mais velho. Consequentemente, à direita, está Lola, sentada numa cadeira à mesa, a olhar para baixo, na direção de um pequeno tomate. De facto, a imagem retoma o título e a declaração de Lola: Charlie olha para a irmã, de esguelha, como se se estivesse perguntando se ela comerá ou não o tomate. Espacialmente, a capa localiza também a ação narrativa na cozinha através de um fundo que se divide numa parede cor-de-rosa (onde se vislumbra o recorte de alimentos saudáveis) com um azulejo azul e um amarelo de uma mesa de cozinha. A conjugação das cores é harmoniosa e apelativa para o

⁸“Na vida” poderá ser considerado equivalente a outro advérbio de negação, “jamais”, que dificilmente poderia ocorrer em português, pois não seria verosímil que uma criança pequena faça uso de “jamais”. No entanto, seria o equivalente natural da tradução do título original em inglês, *I will never not ever eat a tomato*, cuja dupla construção de negação, “never not ever”, é considerada típica do registo infantil.

leitor. De um modo geral, a estética do álbum é simples e despreziosa, assente num desenho aparentemente ingênuo e em sobreposição de imagens e/ou desenhos, e por vezes, da mancha gráfica.

No que diz respeito à contracapa (cf. Fig. 2), esta assenta num padrão de fundo quadrangular, semelhante ao de uma toalha de cozinha, na qual se sobrepõem dois círculos, o que também faz lembrar um prato de comida. No círculo exterior do prato, reconhece-se a sinopse da narrativa a acompanhar o movimento circular do rebordo: “O Charlie tem uma irmã mais nova, a Lola. Às vezes tem de ser ele a dar-lhe o jantar. Essa é uma tarefa muito difícil porque a Lola não gosta de comer”. No círculo interior, reproduz-se uma fala de Lola que explica o título: “A Lola diz: — Eu não como ervilhas, nem cenouras, nem batatas, nem cogumelos, nem esparguete, nem ovos, nem salsichas. Eu não como couve-flor, nem repolho, nem feijões, nem bananas, nem laranjas. Eu, definitivamente, nunca na vida comerei tomate.” As frases curtas e a construção frásica simples do tipo sujeito-verbo-objeto (“O Charlie tem uma irmã” ou “Eu não como ervilhas”) indica que esta informação é tanto dirigida às crianças como aos adultos.

A edificação da ideia da saúde alimentar está igualmente presente nas guardas (cf. Fig. 3) que ocorrem em folha dupla num fundo verde. Com efeito, o “verde é a cor do reino vegetal” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 1994, p. 682) que simboliza a tranquilidade e desencadeia a vida. A percepção do que é saudável é reforçada por um padrão que compreende uma diversidade de alimentos (alfaces, cebolas, ovos batatas, bananas, morangos, ...) presente nestes espaços e de utensílios de cozinhas, como tachos, torradeiras, taças e pratos com comida, entre outros.



Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3



Fig. 4

Figs. 1, 2, 3, 4: Capa, contracapa, detalhe das guardas e 1.^a página (com dedicatória e informação editorial), respetivamente, de *Eu nunca na vida comerei tomate*

Há, ainda, que considerar a primeira página (cf. Fig. 4), onde se recupera o título do livro, dando-se, inclusive, maior destaque ao alimento rejeitado, dado que este surge

sobreposto num tomate, numa estratégia de reforço temático, e à página que apresenta uma dedicatória acompanhada de fotografia: “Este livro é para o Soren/ que adora tomate/ mas que jamais comerá um feijão./ Da Lauren, com amor,/ que gosta muito de Marmite/ e prefere não comer passas.”. É possível comprovar, então, que Child aborda o tema das preferências alimentares humor. Abaixo da dedicatória, a imagem retoma tematicamente a alimentação, por meio de uma taça fumegante, na qual a sensação de calor é conferida pelos movimentos ondulantes que textualizam informação editorial (ou seja, dados sobre a obra original, direitos de autor, dados sobre a versão portuguesa).

3.2. A textualização da narrativa

Charlie e Lola são os únicos personagens de uma narrativa que obedece à partição clássica do conto: a situação inicial (a Lola não gosta de comer); a parte preparatória (a Lola recusa comer vários alimentos, principalmente, tomate); o nó da intriga (o Charlie prega uma partida a Lola para convencê-la a provar e comer o jantar); o desenlace (a Lola prova tomate e prega uma partida ao Charlie).

A obra desenrola-se em função de uma ação quotidiana familiar, em que o irmão mais velho dá o jantar à irmã a pedido dos pais, sabendo de antemão que ela recusa comer inúmeros alimentos, impondo-se que Charlie a convença a mudar de ideias; por isso, ele prega-lhe uma partida: em vez de chamar o alimento pelo seu nome, aproveita-se das suas propriedades semânticas⁹, e inventa um novo nome para cada comida, tal como se exemplifica de seguida:

A Lola olha para mesa.
 — Mas porque é que estão aqui estas cenouras, Charlie? Eu nunca, jamais, comerei cenouras.
 E eu digo:
 — Oh, tu pensas que são cenouras! Mas não são cenouras. São gomas de laranja vindas de Júpiter.

Quando Charlie e Lola mudam o nome dos alimentos, há uma redenominação do objeto que é, por si só, uma atividade de reflexão sobre o uso da linguagem, e, em última análise, de metaconhecimento sobre as especificidades dos objetos. Além disso, a renomeação

⁹ Chama-se de propriedades semânticas às propriedades dos alimentos, pois é através da linguagem que os objetos são descritos.

dos alimentos, neste caso, é um jogo comas inerentes ideias de regras e de treino, pois, só compreendendo as regras da linguagem é que é possível dar-se a comunicação (TORREZAN, 2000). Recordar-se que Wittgenstein já tinha enunciado a noção de “jogo de linguagem” que reflete o dinamismo da linguagem enquanto ato social com um cunho cultural e histórico no “sentido de um conjunto de atividades que as pessoas exercem e que estão diretamente ligadas aos seus modos de viver” (TORREZAN, 2000), pelo que a linguagem é utilizada contextualmente, adequando-se aos propósitos comunicacionais.

Assim, depois de Lola provar os alimentos de que não gostava, poderia ter-se mostrado aborrecida, mas, como tinha mudado de opinião, Lola prefere alinhar na brincadeira, inventando, também um novo nome para “tomate”: “— Sim, claro, os pedaços de lua são os meus preferidos./ Não estavas a pensar que eram tomates, pois não, Charlie?” Ao captar a atenção de Lola, o que Charlie faz é um jogo com ela, cujas regras a irmã aprende durante o jantar, e que lhe permitem, no desenlace, brincar com o irmão, tal como ele fez com ela. Embora se possa inferir que há uma apologia a um consumo diversificado de alimentos, segundo aqueles que são apresentados, esta não é realizada explicitamente, preferindo-se a exploração lúdica da situação, que é ‘a criança que não gosta de comer e muda de ideias.’ É, então, neste uso particular da linguagem que reside a literariedade deste álbum¹⁰, patente nas construções metafóricas abaixo.

alimento

cenouras

ervilhas

puré de batatas

barrinhas de peixe

tomate

construção metafórica

“gomos de laranja vindas de Júpiter”

“rebuçados verdes da Verdelândia”

“nuvem do pico mais alto do Monte Fuji”

“petiscos oceânicos dos supermercados que existem no fundo do mar”

“pedaços de lua”

Quadro1: Sistematização das construções metafóricas de
Eu nunca na vida comerei tomate

Estas construções metafóricas ocorrem, maioritariamente, nas falas de Charlie, em estruturas coordenadas adversativas do tipo “apresentação do objeto + mas...+ forma do v. *ser* no presente do indicativo”, cujo uso remete exatamente para a explicitação das propriedades do alimento assentes numa temporalidade genérica do presente: “— Isto não são ervilhas;

¹⁰ A literariedade é uma noção de Roman Jakobson, inscrita nos estudos literários, que pretende designar “o que faz de uma determinada obra uma obra literária.” (AGUIAR E SILVA, 1993, p. 15)

Figs. 5, 6, 7, 8: Exemplos de implementação do propósito lúdico ou de intensificação da mensagem pela mancha gráfica, em *Eu nunca na vida comerei tomate*

A mancha gráfica, juntamente a ilustração e a narrativa, parecem funcionar em muitas circunstâncias como itens que, quando interpretados conjugadamente, adquirem uma interpretação coerente. Por conseguinte, é essencial passar-se à descrição das diferentes funções da ilustração para uma descrição completa do álbum ilustrado em análise. Além das manifestações combinadas com a mancha gráfica, a ilustração adquire especial relevo quando: i) coocorre com a mancha gráfica, mas, especialmente, assume ser o elemento mais importante (Fig. 5, 6, 7, 8); ii) identifica o referente (por exemplo, os alimentos), numa espécie de movimento inverso ao da legendagem, pois o elemento claramente preponderante é a imagem (Fig. 5, 7); iii) retoma e contribui para a progressão temática da narrativa, numa espécie de movimento anafórico (cf. Fig.) ou de “interação simétrica”, uma redundância de palavras e ilustração (FASTIER citado por RODRIGUES, 2009, p. 181).

4. Potencial pedagógico

Ao considerar a obra em estudo indicada para as faixas etárias dos 3 aos 7 anos, apresentam-se duas propostas diferenciadas que podem, porém, ser adaptadas em função das competências de cada criança.

Em primeiro lugar, para o pré-escolar, sugere-se a leitura do álbum em grande grupo e consequente aprendizagem da língua para o pré-escolar, considerando os conteúdos previstos da Área de Formação Pessoal e Social (SILVA; MARQUES; MATA; ROSA, 2016) e da Área do Conhecimento do Mundo (SILVA; MARQUES; MATA; ROSA, 2016), que referem a relação da criança com o mundo e visam o desenvolvimento de um cidadão autónomo. Estas aprendizagens podem ser dinamizadas a partir da manifestação dos gostos e preferências da criança, entre estas, a identificação das suas escolhas alimentares e a formulação de enunciados judicativos a pedido (por exemplo, ‘Eu gosto de...’; ‘Eu não gosto de...’; ‘Eu prefiro ... a ...’; ‘Eu gosto mais de...’; ‘O que eu gosto menos é de...’), eventualmente associados a localizadores temporais (tais como, ‘de manhã’, ‘ao pequeno-almoço’, ‘ao almoço’, ‘ao lanche’, ‘ao jantar’). Em particular, seria possível contemplar o reconhecimento das boas práticas alimentares para a Área de Formação Pessoal e Social. Para tal, poder-se-ia

elaborar e preencher uma tabela de duas entradas, que poderia ser afixada na sala; as crianças poderão recortar os alimentos de folhetos de supermercado, treinando igualmente a motricidade, e no caso das mais pequenas, substituir a legendagem. Os objetivos para estas atividades são: i) adquirir vocabulário da área da alimentação; ii) reconhecer alimentos adequados às refeições; iii) expressar a opinião pessoal sobre os alimentos; iv) usar construções sintáticas adequadas para expressar opinião.

No que diz respeito ao 1.º ciclo, a alimentação é, a título de exemplo, mencionada como um conteúdo temático cujo intenção didática visa a apropriação de novos vocábulos do quotidiano, nos domínios da leitura e da escrita, para o 1.º ano. Visto que nesta obra não ocorre vocabulário desafiante, consideram-se mais adequados conteúdos de ordem gramatical sobre famílias de palavras e relações semânticas entre palavra, o que está previsto para os 3.º e 4.º anos (BUESCU; MORAIS; ROCHA; MAGALHÃES, 2015), uma antecipação legítima que se encontra integrada no escopo etário dos leitores. Sugere-se, com base num organizador gráfico de teia de aranha, a realização de exercícios de língua sobre famílias de palavras (por exemplo, a partir da forma nominal ‘jantar’: ‘jantarinho’, ‘jantarzinho’, ‘jantarão’, ‘ajantarado’) e de relações semânticas entre palavras (por exemplo, a partir do hiperónimo ‘refeições’: ‘pequeno-almoço’, ‘almoço’, ‘lanche’, ‘jantar’, ‘ceia’). Seria possível, ainda, proceder à realização de uma listagem de boas práticas alimentares (e de higiene) a partir de uma chuva de ideias, bem como de um ‘inventário alternativo de nomes dos alimentos’ (à semelhança da estratégia usada por Charlie e por Lola). Os objetivos para estas atividades são: i) identificar palavras de uma mesma família de palavras; ii) identificar relações semânticas entre palavras; iii) listar boas práticas alimentares (e de higiene).

Referências

- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel. *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, 1993.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Textos e Discursos. Por um Interacionismo Sócio-discursivo*. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC, 2003.
- BRONCKART, J.-P. Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*. Les genres de la parole, n.º 153, p. 98-108, 2004.
- BRONCKART, J.-P. Genre de textes, types de discours et “degrés” de langue. *Texto!*, vol. XIII, n.º 1, 2008.

BUESCU, Helena C.; MORAIS, J.; ROCHA, Maria Regina; MAGALHÃES, Violante F. *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência, 2015.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário dos Símbolos*. Lisboa: Teorema, 1994.

CORDEIRO, G.S. ; ISLER, D. ; THÉVENAZ-CHRISTEN, T. Des pratiques littéraciques émergentes. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, v. 33, n.º 1, p. 181-186, 2011.

DUPONT-ESCARPIT, D. De la littérature populaire à la littérature d' enfance et de jeunesse au XVIIe siècle. *Littératures classiques. Enfance et littérature au XVIIe siècle*, n.º 14, p. 9-20, 1991.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes: literature in the second degree*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1982.

GROSSMANN, F. Littératie, compréhension et interpretation des textes. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n.º 19, 1999.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

RODRIGUES, C. O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens. *Congresso Internacional Lectura 2009 – Para ler ele XXI*. Comité Cubano del IBBY, (s/p), 2009.

RODRIGUES, C. Para uma poética do álbum ilustrado: teoria e crítica em torno de um metagênero. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, n.º 4, p. 133-158, 2017.

SILVA, E.; BARROSO, H. O álbum infantil: alguns critérios de seleção. *Atas do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos*. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais/Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa, p. 161-131, 2014.

SILVA, Isabel Lopes da (coord.); MARQUES, Liliana; MATA, Lourdes; ROSA, Manuela. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016.

TORREZAN, Marlene. Wittgenstein e os “jogos de linguagem”: novas perspectivas para o conceito de educação. *Perspectiva*, v. 8, n.º 34, p. 159-176, 2000.

Recebido em: 20/03/2021.

Aceito em: 16/07/2021.