



Departamento de Humanidades

Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares

**Texto, poder e leitor: elementos para a representação
da adolescência na ruralidade em António Mota**

Elsa Maria Cecílio de Sousa Botão Alves

Coimbra, 2014

Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares

Texto, poder e leitor: elementos para a representação da adolescência na ruralidade em António Mota

Elsa Maria Cecílio de Sousa Botão Alves

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de
Mestre em Estudos Portugueses Multidisciplinares

Orientadora: Professora Doutora Maria do Rosário da Cunha Duarte

Coimbra, 2014

RESUMO

Objeto de um número crescente de estudos a nível nacional e internacional, os textos destinados a um potencial leitor infanto-juvenil têm conduzido ao aprofundamento de inúmeras questões na área da análise textual, da interpretação e da receção, entre outras, desenvolvidas em diferentes contextos de investigação, entre os quais o dos estudos literários e o dos estudos da criança.

O presente trabalho analisa como, através de diversos dispositivos textuais, a comunicação que se efetiva entre o texto e o potencial leitor adolescente contribui para o desenvolvimento da sua capacidade reflexiva. A partir de um conjunto de seis obras juvenis de António Mota, pretende-se verificar se, e de que forma, o texto incentiva a cooperação do leitor na reconstrução do universo da adolescência rural nelas representado, tendo em mente que a comunicação texto-leitor manifesta um desequilíbrio de poder entre o autor adulto e o leitor adolescente.

Após uma breve contextualização do autor no panorama da literatura infanto-juvenil contemporânea (capítulo I), reflete-se sobre as abordagens teóricas que colocam em evidência o carácter dialógico da representação e a caracterização do texto como lugar de aprendizagem do poder através do discurso (capítulo II). A análise do *corpus* (capítulo III) procura identificar os dispositivos que concorrem para o empoderamento do adolescente, possibilitando concluir de que forma a representação da adolescência na ruralidade contribui para a formação de um leitor reflexivo e progressivamente consciente da sua própria identidade (capítulo IV).

Palavras chave:

António Mota; leitor reflexivo; literatura infanto-juvenil; poder; representação da adolescência rural.

ABSTRACT

The increasingly wider research into texts intended for adolescent readers have led to a great number of questions raised in different areas. The textual analysis, hermeneutics and reception of children's and young readers' literature are issues that have been studied both into the context of literary studies and also into the more comprehensive area of children's studies.

This research analyses how the use of certain textual devices enables the communication between the text and the potential adolescent reader, thus setting in motion the development of a constructive and self-reflective reader. Within a selection of six books for young readers written by António Mota, the purpose of this dissertation is to verify if and how the text invites the reader to cooperate in the reconstruction of the rural universe therein represented, bearing in mind that the imbalance between the adult author and the young reader is a constant trait in this form of communication.

A brief description of the author in the context of the Portuguese children's literature (chapter I) is followed by a review of the theoretical studies focused both on the dialogical character of textual representation and on the text as a place for the apprenticeship of power relations through discourse (chapter II). The textual analysis of the selected works of António Mota (chapter III) aims at the identification of the textual devices which enable adolescent empowerment and thereby sustain the conclusion that the representation of rural adolescence paves the way for the development of self-reflective readers who will be increasingly conscious of their own identities (chapter IV).

Keywords:

António Mota; self-reflective reader; children's literature; power; representation of rural adolescence.

RÉSUMÉ

Les textes écrits pour un lecteur enfant ou jeune, ont de plus en plus pris le centre de la recherche littéraire et sont devenus l'objet d'un nombre grandissant d'études, non seulement au niveau national, mais aussi au-delà des frontières, lesquelles ont mené à l'approfondissement de plusieurs questions sur le plan de l'analyse textuelle, de l'interprétation et à l'élargissement des études de la réception, parmi bien d'autres, qui ont été mises en œuvre en différents contextes, dont les études littéraires et les études de l'enfant.

Ce travail a pour but central l'analyse de la façon dont la communication entre le texte et les lecteurs adolescents potentiels, tout en utilisant une assez large et diversifiée quantité de dispositifs textuels, joue un rôle dans le développement de leurs capacités de réflexion. Notre étude porte sur un ensemble de six romans de António Mota et a pour but de vérifier en quelle mesure et de quelle façon le texte, tel qu'il a été construit, engage le lecteur à prendre un rôle actif de reconstruction de l'univers de l'adolescence rurale qui y est mis d'ailleurs en scène, tout en sachant cependant, que la communication texte-lecteur laisse constater un déséquilibre de pouvoir de maîtrise entre l'auteur adulte et le lecteur jeune adolescent.

Après une contextualisation courte de l'auteur et de la situation de la littérature jeunesse contemporaine (chapitre I), on développe une réflexion sur les approches théoriques qui mettent en évidence le caractère dialogique de la représentation et la caractérisation du texte comme l'endroit même d'apprentissage du pouvoir (chapitre II). L'analyse du corpus (chapitre III) vise à identifier les dispositifs que sont mis en place à fin de rendre le pouvoir à l'adolescent, ce qui nous permet de conclure de quelle façon la représentation de l'adolescence dans la ruralité a une part dans la formation d'un lecteur réflexif, qui ainsi devient progressivement conscient de son identité même (chapitre IV).

Mots-clés:

António Mota; lecteur réflexif; littérature jeunesse; pouvoir; représentation de la jeunesse en ruralité.

À minha família.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Aberta, pelo facto de, organizada e eficientemente, possibilitar a concretização deste trabalho de investigação à distância;

À Professora Maria do Rosário da Cunha Duarte, pela generosidade, pelo acompanhamento e pelo incentivo constante ao longo da realização deste estudo;

A todos os professores que, ao longo da 5ª edição do Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares, manifestaram não só abertura e disponibilidade, mas também espírito crítico e exigência, possibilitando a realização de um trabalho mais refletido e mais rigoroso;

Ao escritor António Mota, pela sua pronta disponibilidade e pelas palavras amigas;

Aos mestrandos presentes nesta edição do curso, cujas intervenções e perspetivas contribuíram para uma reflexão mais rica e alargada sobre as matérias em estudo;

À secretaria *online*, pelo seu apoio sempre atempado;

À minha família, presença basilar em todas as horas.

*...fugiu-lhe a atenção, distraiu-se, mas não se desinteressou pelo livro,
apenas deixou de o interrogar enquanto objecto em si,
começou a questioná-lo de maneira muito mais abstracta,
enquanto intenção, enquanto sombra de um acto.*

José Luís Peixoto, *Livro*

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO		1
I.	ANTÓNIO MOTA: um percurso no quadro da literatura infanto-juvenil contemporânea	11
	1. <i>Escrevo para mim, mas sei que estou a escrever para ti</i>	13
	2. <i>Quem não lê não tem palavras</i>	16
II.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	19
	1. A literatura infanto-juvenil	23
	1.1. Conceito	23
	1.2. Polifonia	27
	1.3. Hibridismo e ambivalência	29
	1.4. Aprendizagem de poder	32
	2. Dispositivos textuais e representação do real	34
	2.1. Texto e representação	34
	2.2. Texto e diálogo	36
	2.3. Dispositivos textuais e (re)construção	38
	2.4. Dispositivos textuais e modelização	40
	2.5. Dispositivos textuais e leitor infanto-juvenil	42
	3. Comunicação entre texto e leitor: o poder	46
	3.1. A cooperação como fator inerente ao texto	47
	3.2. O texto como interpelação	50
	3.3. O leitor como participante ativo na (re)construção de sentido	51
	3.4. O texto como lugar de poder	53
	3.5. <i>Ler para quê?</i>	55

III. TEXTO, PODER E LEITOR	57
1. Em torno do narrador	61
1.1. Identificação e proximidade: o narrador adolescente	61
1.2. Diferenciação e distanciamento: a figura do adulto	64
1.3. Narrador e focalização da alteridade	67
1.4. O poder de SER	70
2. Em torno da representação do discurso	71
2.1. O discurso como lugar de poder do adolescente	73
2.2. A representação do pensamento do adolescente	82
2.3. O lugar da voz adulta	88
2.4. O poder de INTERROGAR	94
3. Em torno do espaço e do tempo	95
3.1. Um cenário circunscrito	96
3.2. Um tempo limitado	99
3.3. A cidade como utopia	105
3.4. O poder de AGIR	108
IV. A REPRESENTAÇÃO DA ADOLESCÊNCIA NA RURALIDADE .	109
1. O texto como <i>espelho</i> da adolescência: a leitura enquanto movimento de identificação	114
2. O texto como <i>janela</i> sobre a adolescência na ruralidade: a leitura enquanto processo de construção	119
3. A experiência da ruralidade como representação metafórica da vida: o poder de REFLETIR	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
BIBLIOGRAFIA	133
Anexo	I

INTRODUÇÃO

O conceito de literatura infanto-juvenil tem vindo a ser discutido e aprofundado a partir de diversos ângulos, quer do ponto de vista das características que o definem, quer relativamente à sua delimitação, quer ainda em relação ao leitor que com ele se correlaciona.

Ao carácter formativo que marcou as obras para a infância em Portugal na segunda metade do séc. XIX¹ veio juntar-se, no século seguinte, a dimensão do prazer da leitura, visível através da temática introduzida, da exploração das potencialidades da linguagem e da ilustração, características que deixam transparecer a preocupação com o potencial leitor das obras. A esta linha de interesse pela leitura infanto-juvenil corresponderá, já nos anos 60, uma dinamização do mercado editorial, embora a dimensão educacional continue a sobressair na literatura para crianças e jovens.

A proclamação pela Unesco do ano de 1974 como o Ano Internacional do Livro Infantil e o de 1979 como o Ano Internacional da Criança vem dar realce à infância como período crucial do desenvolvimento e da formação do ser humano e à leitura como atividade relevante nesse processo. Em Portugal, a partir de 1974, a atribuição de um maior número de prémios a obras de literatura infantil bem como a abolição da censura vêm possibilitar o aprofundamento de questões relacionadas com a leitura e a literatura infanto-juvenil e incentivar a escrita para crianças e jovens, como revela o aparecimento, nesta altura, de um novo grupo de escritores, onde se incluem, entre outros, Luísa Dacosta, António Torrado e Manuel António Pina. Neste período são, também, lançadas coleções de literatura juvenil e edições mais orientadas para o leitor a quem se destinam, e o preço do livro é reajustado, tornando-o acessível a um maior número de leitores. A leitura começa, pois, a deixar transparecer, com uma cada vez maior clareza, a preocupação com as necessidades da criança ou do jovem, procurando captar o interesse desta faixa de potenciais leitores.

¹ Refira-se que, durante o período considerado por várias histórias da literatura infantil como «a golden age in children's literature» (Rudd, 2005: 15), isto é, da segunda metade do séc. XIX até ao início do séc. XX, também em Portugal Eça de Queirós («Literatura de Natal», *Cartas de Inglaterra*) alerta para a necessidade de «uma verdadeira literatura para crianças» contada «numa linguagem simples, pura, clara», com «estampas» e «cores leves e aguadas» que possa elevar o «nível intelectual» e captar a atenção da criança portuguesa, que o autor considera como «excessivamente viva, inteligente e imaginativa» (id.: 55-62).

Este interesse crescente pela literatura infanto-juvenil e a preocupação com o seu potencial leitor manifestam-se não apenas ao nível do mercado editorial, mas também da reflexão teórica. Portugal não foge a esta linha evolutiva, e o desenvolvimento dos estudos académicos nesta área surge em estreita ligação com o relevo que lhe tem vindo a ser conferido ao nível dos planos de estudos universitários, desde a introdução dos estudos de literatura para crianças nas Escolas do Magistério Primário depois de 1974 (Rocha, 1984: 104) até à abertura de programas de mestrado e doutoramento na área dos estudos da criança ou da literatura infanto-juvenil, mais recentemente.

O presente trabalho insere-se nesta linha de aprofundamento do estudo da entidade leitoral e objetiva analisar como se efetiva a comunicação entre o texto e o leitor adolescente nas obras de António Mota. Pretende ainda verificar se, e de que forma, o texto incentiva a cooperação do leitor no processo de reconstrução do universo representado.

A escolha desta linha de trabalho no âmbito da literatura infanto-juvenil portuguesa enquadra-se, a um nível mais alargado, num contexto internacional, no qual se tem vindo a desenvolver, a partir do final da década de 60, uma linha de crítica literária e de investigação progressivamente mais focalizada nas questões de diferenciação da literatura infanto-juvenil em relação à literatura como um todo, nomeadamente a questão do seu potencial leitor (Saarland, 2005: 33-35).

Por esta razão, embora em alguns estudos subsistam referências à desvalorização da literatura infanto-juvenil nas histórias da literatura nacionais (Azevedo, 2011: loc.35), é de mencionar, para além da crescente produção de estudos teóricos a nível internacional, a linha de investigação desenvolvida nas universidades portuguesas² e a divulgação de estudos nesta área, através de publicações periódicas da especialidade.³ Neste ponto, é pertinente referir a continuidade dos trabalhos relativos à história da literatura infantil realizados por Natércia Rocha, Maria Laura Bettencourt Pires e Esther de Lemos nos anos 80, nomeadamente a sistematização levada a cabo por Glória Bastos em *Literatura infantil e juvenil* e por Garcia Barreto no *Dicionário de literatura infantil portuguesa* e a reflexão sobre a temática efetuada por Ângela Balça, estudos aos quais

² Refira-se, a título de exemplo, o Centro de Investigação em Estudos da Criança (Universidade do Minho) e o Observatório de Literatura Infanto-Juvenil (a funcionar no *campus* da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro).

³ Veja-se a revista *Malasartes – cadernos de literatura para a infância e juventude* (dirigida por José António Gomes e editada pela Porto Editora) e *Solta Palavra* (CRILIJ – Centro de Recursos e Investigação sobre Literatura para a Infância e Juventude).

se têm vindo a juntar outros trabalhos de investigação dedicados a autores portugueses que escreveram para crianças e jovens.

Pese embora a questão recorrente do estudo da literatura infanto-juvenil no domínio da literatura, da pedagogia ou, ainda, na área mais abrangente dos estudos da criança, a presença de traços literários a par dos de índole didático-pedagógica é, numa época em que a interdisciplinaridade é reconhecida como elemento impulsionador do conhecimento, consensualmente aceite. À existência de uma multiplicidade de características, por vezes aparentemente contraditórias, a literatura infanto-juvenil alia o facto de se definir pelo seu leitor. Daí que as questões levantadas tenham vindo a suscitar uma participada discussão⁴ que, não raramente, volta a fazer surgir a questão da própria legitimidade da existência da literatura infanto-juvenil: «Is there such a thing at all?» (Nikolajeva, 2010: 5).

A recorrência da questão acima referida conduz Maria Nikolajeva, no contexto dos estudos que tem publicado na Universidade de Cambridge, a um aprofundado trabalho de análise do *poder* como traço distintivo da literatura infanto-juvenil (2010). A autora estabelece uma comparação entre o estudo dos textos infanto-juvenis e o dos textos de literatura feminina ou indígena, já que, também estes, lidam com grupos sociais não detentores de poder e focam essa situação, que nos textos é afirmada ou questionada. No caso dos textos infanto-juvenis, o autor revela e explora esta vertente a partir da sua posição de adulto, utilizando dispositivos textuais que, com determinadas intenções comunicativas, visam interessar um potencial leitor e permitem a emergência de uma representação discursiva dialógica, a partir da qual o leitor infanto-juvenil poderá reconstruir o universo discursivamente representado.

Ao chamar para primeiro plano o binómio adulto-criança/adolescente, a investigação de Nikolajeva toca, necessariamente, tanto a entidade autoral como a leitoral, já que a construção do universo ficcional pelo primeiro denuncia uma estratégia discursiva que tem por objetivo o diálogo com o leitor mais jovem, colocando a questão da representação da adolescência no âmbito mais abrangente do diálogo textual.

Pela razão acima apontada, estamos conscientes dos trabalhos de investigação que tocam a problemática do leitor na literatura infanto-juvenil portuguesa, nomeadamente as dissertações de mestrado de Maria Cristina Calado (2009) e Rosa

⁴ A bibliografia do presente trabalho ilustra a variedade de estudos realizados a nível internacional nos últimos vinte e cinco anos, nomeadamente em França, Canadá, Reino Unido, Austrália e Estados Unidos da América.

Pereira (2009), entre outras, bem como a tese de doutoramento de Violante Magalhães (2008). Mais recentemente, o estudo realizado por Fernando Azevedo, *Poder, desejo e utopia*, abordou a comunicação entre a obra infanto-juvenil e o leitor, refletindo sobre o papel da primeira na construção do imaginário do segundo e incorporando as perspetivas de investigadores internacionais como Maria Nikolajeva, Peter Hunt, John Stephens ou Zohar Shavit, entre outros. Deste modo, Fernando Azevedo analisou a produção literária infanto-juvenil portuguesa contemporânea por referência aos mais recentes trabalhos de investigação referidos, propondo-se descortinar «imagens e desejos que os adultos manifestam acerca dos conceitos de infância e juventude» (2011: loc. 22), considerando o papel da ideologia no desenvolvimento dos leitores.

Tendo em conta o trabalho desenvolvido, entrevistamos a possibilidade de desenvolver o nosso estudo segundo a perspetiva estudada por Maria Nikolajeva, integrando a obra de um autor português numa linha de investigação de âmbito mais abrangente e objetivando verificar de que forma se presentificaria aquele que Nikolajeva considerou como traço distintivo da literatura infanto-juvenil: o poder.

Seleccionámos António Mota como autor a estudar, primeiramente por ser um escritor que tem contribuído decisivamente para a construção do imaginário infanto-juvenil, estando todos os seus títulos juvenis incluídos no Plano Nacional de Leitura, embora, esteja, ainda, pouco aprofundado ao nível da investigação académica; em segundo lugar, é um autor que tem despertado o interesse do público leitor na faixa de transição da infância para a adolescência, uma fase de crescimento caracterizada pelo interesse por novos contextos e pelo estabelecimento de novas relações, pelo que nos parece relevante compreender quais as características presentes na sua obra que permitem o estabelecimento de uma comunicação eficaz com o público adolescente, potenciando leitores reflexivos; por último, a vertente ruralista das obras deste autor conjugada com a sua popularidade junto do público leitor constituem variantes que potenciam a construção de uma determinada representação da adolescência no contexto da literatura infanto-juvenil portuguesa. Esta opção permitiria, a nosso ver, dar resposta a uma primeira questão: qual a representação da adolescência que emerge das obras de António Mota?

Singularizado pela ruralidade que contextualiza as suas narrativas, António Mota tem conseguido manter o interesse dos leitores ao longo dos seus mais de trinta anos de escrita, uma característica que temos vindo a observar no âmbito da nossa atividade docente: embora lecionemos em contexto citadino, os textos do autor são,

invariavelmente, do agrado do leitor infanto-juvenil. Esta constatação levou-nos a refletir sobre o papel do contexto rural no empoderamento da adolescência e sobre a sua contribuição para o diálogo texto-leitor.

Na sequência destas reflexões, procedemos ao levantamento de uma segunda questão: de que forma e em que medida os dispositivos textuais concorrem para o empoderamento do adolescente e para a maximização da eficácia da comunicação texto-leitor? Por outras palavras, ao suscitar o interesse do leitor (independentemente do facto de o texto se situar em contexto urbano ou rural), a ruralidade – e, neste caso, a ruralidade portuguesa dos anos 60 – pode constituir-se, em nosso entender, como uma via inovadora de comunicação com o leitor, já que, ao oferecer aos seus leitores um contexto pouco habitual, António Mota lhes oferece, também, a possibilidade da descoberta da alteridade e, por conseguinte, do alargamento do seu conhecimento acerca do mundo. Ao proporcionar ao leitor o acesso a um determinado contexto espaço-temporal português, o autor mostra-lhe o sentido da herança cultural que lhe cabe, abrindo-lhe, assim, a possibilidade de descortinar novos quadros de referência intertextuais e, como tal, ganhar, progressivamente, uma maior fruição e autonomia na compreensão daquilo que lê.

Selecionado o autor, impôs-se a delimitação do *corpus* dentro da extensa obra de António Mota. Considerando, para além da extensão e da variedade da obra deste escritor, a diversidade de leitores que abrange em termos de idades, e considerando, ainda, as limitações do presente estudo em termos de espaço e de tempo, optámos pela seleção das narrativas juvenis, nas quais o protagonista adolescente é um rapaz e é, também, o narrador.

A escolha que fizemos assentou em três critérios: o primeiro de índole profissional, já que trabalhamos com pré-adolescentes e adolescentes, pelo que nos interessa o aprofundamento da forma como se estabelece a comunicação texto-leitor dentro desta faixa etária; o segundo assentou na nossa perceção (empírica) de que, pertencendo o narrador-personagem à faixa etária do leitor, ele poderia ser apreendido e aceite com maior familiaridade e empatia, constituindo-se, dessa forma, como dispositivo facilitador da comunicação texto-leitor; por último, selecionámos as obras juvenis com um narrador masculino, como forma de limitarmos o número de variáveis emergentes na análise a realizar. Estes critérios presidiram assim à constituição do *corpus* que constitui a bibliografia ativa do nosso trabalho: *O rapaz de Louredo* (1985),

Pedro Alecrim (1988), *A terra do anjo azul* (1994), *O Agosto que nunca esqueci* (1998), *Filhos de Montepó* (2003) e *Ninguém perguntou por mim* (2008).⁵

Compete, neste ponto, esclarecer que o uso que fazemos do termo literatura infanto-juvenil (por oposição a apenas *infantil* ou *juvenil*) se deve ao facto de as obras do *corpus* se dirigirem, potencialmente, ao leitor pré-adolescente ou adolescente. Considerámos, também, a fluidez da fronteira entre estas faixas etárias, bem como o facto de as obras poderem cativar leitores de diferentes idades, consoante o amadurecimento individual de cada um. A utilização de um termo mais abrangente pareceu-nos, por isso, mais apropriado.

Delimitada e contextualizada a pesquisa a realizar, dividimos o trabalho numa parte teórica que o fundamenta e numa parte analítica do *corpus* estabelecido. Globalmente, para além da presente introdução e das considerações finais, estruturámos a nossa dissertação em quatro capítulos.

Após uma breve apresentação do autor em estudo (capítulo I), abordamos, na primeira parte (capítulo II), os estudos teóricos que consideramos aprofundarem e clarificarem as várias facetas que integram o conceito de literatura infanto-juvenil e que, em nosso entender, contribuem para explicar a complexidade que se esconde por detrás de uma aparente simplicidade.

Partindo do que Jauss definiu com o *triângulo* formado pelo autor, a obra e o leitor, refletimos sobre o carácter dialógico da representação discursiva, procurando descortinar – a partir dos dispositivos textuais utilizados – de que forma é dada ao leitor a possibilidade de reconstruir essa representação, utilizando o seu conhecimento contextual, contextual e, ainda, o seu conhecimento enciclopédico do mundo.

Relativamente à presença de várias vozes no texto infanto-juvenil e ao facto de ser encarado como lugar de aprendizagem de poder, recorreremos aos estudos de Zohar Shavit, David Rudd e Maria Nikolajeva. Objetivamos, assim, aprofundar de que forma a linha de poder que permeia o texto literário infanto-juvenil se constitui como meio para a construção de uma representação da adolescência. Para a obtenção de maior clareza na forma como o leitor reconstrói a representação proposta pelo texto, recorreremos aos estudos na área da linguística de Jean-Michel Adam e Catherine Kerbrat-Orecchioni. Na prossecução desta linha de trabalho, a investigação de John Stephens, Peter Hunt e Nathalie Prince, entre outros, contribui para a compreensão de como os dispositivos

⁵ Indicam-se, neste ponto, as datas da 1ª edição de cada uma das obras. Por esta razão, diferem das edições utilizadas neste trabalho e que figuram na bibliografia respetiva.

textuais impulsionam o diálogo texto-leitor; além disso, os estudos de M. Bakhtine, H.R. Jauss, W. Iser e U. Eco constituem o suporte para a exploração das várias formas como o texto interpela o leitor e solicita a sua cooperação interpretativa.

Referimos, por último, os estudos de dois investigadores que adquirem relevância na perspetivação da leitura como exercício basilar para o desenvolvimento da capacidade reflexiva: o trabalho de George Lakoff sobre a metáfora como estrutura conceptual de pensamento, aprofundando a relação existente entre a forma como fazemos inferências no domínio sensorial e a forma como estruturamos o pensamento abstrato é, em nosso entender, relevante na leitura infanto-juvenil; a reflexão de Michel Picard constitui um contributo relevante para a conceção da leitura como jogo, pois coloca-nos, como observadores, em posição de podermos analisar vários aspetos parcelares sem esquecer, a um nível global, o exercício dialógico e dialético que é a leitura.

A segunda parte do nosso trabalho é dedicada à análise do *corpus* e centra-se em torno de duas subquestões: a identificação dos dispositivos que concorrem para o empoderamento do adolescente em meio rural ao nível da sua identidade, da interrogação do mundo e da sua tomada de posição (capítulo III); a forma como estes dispositivos contribuem, primeiramente, para a representação de um adolescente reflexivo e, por último, para a formação de um leitor que é construtor de sentidos (capítulo IV).

Propomos, no presente trabalho, a leitura interpretativa das obras juvenis selecionadas, focando a comunicação que se poderá estabelecer entre o texto e o leitor adolescente, apoiando-nos no suporte teórico definido e no levantamento dos dispositivos textuais das obras que, por um lado, configuram a representação do universo da adolescência rural e, por outro, indiciam o empoderamento do adolescente como personagem e como leitor. Pretendemos, através desta proposta de leitura, chegar a uma análise interpretativa das características da adolescência em António Mota, ancorada nas características dos próprios textos.

Tendo em conta o trabalho desenvolvido, e pese embora a recorrência da discussão sobre as características que definem a literatura infanto-juvenil, a área de estudo que propomos parece-nos significativa, já que permitirá focalizar sobre um autor português – destacado pela sua ampla inclusão no Plano Nacional de Leitura – a reflexão que se tem desenvolvido ao nível mais alargado dos estudos internacionais no

âmbito desta área da literatura: as características da ficção infanto-juvenil e a forma como, criada pelo adulto, visa a interpelação do leitor adolescente.

CAPÍTULO I
ANTÓNIO MOTA:
um percurso no quadro da literatura infanto-juvenil contemporânea

António Mota, autor contemporâneo com uma produção literária numerosa para crianças e jovens, alcançou, junto dos seus leitores, uma popularidade que tem motivado um interesse crescente pela sua obra. A sua biografia encontra-se disponível quer na página eletrónica das Edições Gailivro (editora das obras do autor), quer no portal *Casa da Leitura* (da responsabilidade da Fundação Calouste Gulbenkian), sendo permanentemente atualizada através das notícias e entrevistas colocadas regularmente *online*⁶. Por esta razão não nos deteremos na apresentação alongada do autor, mas, pelo facto de o nosso estudo focar a comunicação texto-leitor, traçaremos uma panorâmica da vida e obra do autor centrada em duas linhas, a saber, o percurso de António Mota como escritor e a importância determinante da leitura nesse percurso.

1. *Escrevo para mim, mas sei que estou a escrever para ti*

Nascido em 1957, António Mota cresceu a desfrutar das bibliotecas itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian. Iniciando a sua atividade em 1958, esta rede de bibliotecas vem dinamizar a leitura em Portugal. Nas palavras de Natércia Rocha, «é este [o livro] que vai em busca do seu leitor» (1984: 92), chegando a locais desprovidos de biblioteca pública e proporcionando às populações distanciadas dos centros urbanos a possibilidade da leitura. É desta forma que é oferecida à juventude outro contacto com um livro que não fosse o manual escolar, numa época em que vigorava a política do livro único. Em 1960, o estabelecimento da escolaridade obrigatória de quatro anos para rapazes e raparigas vem complementar a importância crescente que começa a ser dada à leitura infanto-juvenil e tem consequências ao nível do mercado livreiro, que faz circular numerosas obras de autores nacionais, entre os quais se contam Alves Redol, Matilde Rosa Araújo, Sophia de Mello Breyner Andresen, Ricardo Alberty, Maria

⁶ As informações biográficas mencionadas neste capítulo foram recolhidas nas duas páginas da internet acima indicadas, bem como na revista literária eletrónica *Livros e Leituras*, todas devidamente referenciadas na bibliografia deste trabalho.

Alberta Menéres e António Torrado, para citarmos alguns cuja presença continua a ser constante nos atuais circuitos editoriais.⁷

Todavia este impulso dado à leitura infanto-juvenil chegava lentamente às zonas rurais portuguesas, numa época em que a escassez de meios económicos e de comunicação multiplicava a distância que as separava dos centros urbanos, isolando-as cada vez mais e motivando o seu abandono. É esta situação de desfavorecimento rural e da subsequente desertificação que vamos encontrar retratada na obra juvenil do autor em estudo.

Foi neste contexto que o jovem António Mota tirou o melhor partido das bibliotecas itinerantes da Gulbenkian e foi, ainda, no mesmo meio rural que se tornou professor do ensino primário aos dezoito anos. Do outro lado da secretária, o autor revela que as dificuldades sentidas eram semelhantes: «Não havia quase nada», afirma o escritor em entrevista à RTP (2011), isto é, o acesso ao livro continuava a ser escasso.

Por este motivo, António Mota viu-se impelido a escrever histórias para os seus próprios alunos. Foi numa das ocasiões em que os alunos trabalhavam sobre uma das suas narrativas que uma inspetora de visita à escola gostou do trabalho e lhe sugeriu que publicasse um livro. Abriu-se, então, um ciclo de publicações que se inaugurou com *A aldeia das flores*, em 1979, e se prolongou até aos dias de hoje.

António Mota distingue duas fases ao longo da sua carreira literária: uma primeira fase em que divulga o Portugal rural em que cresceu; um segundo período em que escreve para as crianças.

No primeiro grupo incluem-se as obras que visam o potencial leitor pré-adolescente e adolescente e em que desenvolve a sua «vertente ruralista» (Bastos, 1999: 130). Afirma o autor que se sentiu «obrigado a mostrar aos leitores a existência de um outro Portugal que não é só Lisboa» (*Jornal de Letras*: 2004), sendo esse testemunho prestado por quem lá viveu.⁸ Incluem-se neste conjunto de obras não

⁷ Se a implantação da República acarretou, também, a difusão de ideais culturais e uma promoção da escolarização e da leitura, a redução da escolaridade obrigatória para três anos e a extinção das classes infantis nos estabelecimentos do ensino oficial na década de 30 irão significar a diminuição do contacto da criança com o livro e a escola e implicarão a reorientação do foco de atenção dos adultos para as crescentes preocupações político-económicas que se vão fazendo sentir na Europa. Em contraste com esta situação, nos anos 60 assiste-se à criação das condições relativas à promoção e difusão do livro e da leitura, como referimos. Sublinhe-se, no entanto, que vigoravam desde 1950 as *Instruções Oficiais* sobre literatura infantil, publicadas pela Direção dos Serviços de Censura, estabelecendo diretrizes muito claras sobre os temas que deveriam ser transmitidos às crianças e jovens. Tratava-se, portanto, de um ambiente moderadamente propício à escrita e à leitura para a infância e a adolescência.

⁸ Refira-se a propósito desta preocupação do autor a menção que faz ao facto de, na infância, ter posto de lado os livros de Enid Blyton (*Os cinco*) por falarem de realidades que nada diziam a uma criança do

somente aquelas que analisamos no presente trabalho, mas outras, como *Pardinhas* (1988), *Cortei as tranças* (1990), *Os sonhadores* (1992), *A casa das bengalas* (1995), *Os heróis do 6ºF* (1996) ou *Fora de serviço* (1999). Narrativas aparentemente simples relatando quotidianos penosos, estas obras trazem ao leitor adolescente temas como a adolescência, o envelhecimento, a família ou a velhice, remetendo-o para uma reflexão que é, afinal, mais complexa do que a estrutura das próprias narrativas deixa adivinhar.

No segundo grupo de obras, dedicado aos leitores muito pequenos, o autor reinventa contos tradicionais ouvidos na sua própria infância ou faz apelo à brincadeira que se pode fazer com as palavras, ao jogo que possibilitam, incentivando os pequenos leitores a apreciarem o som e a apurarem o sentido de cada uma delas. A título apenas exemplificativo, refira-se *A galinha medrosa* (2000), *O sapateiro e os anões* (2001), *Onde tudo aconteceu* (2001), *O Lambão, o Teimoso e o Senhor Veloso e outras histórias* (2003).

Na sequência de uma carreira voltada para o leitor, o escritor afirma numa entrevista aos leitores da *Visão Júnior*: «Escrevo para mim, mas sei que estou a escrever para ti, para muita gente. Ao escrever para ti, também sou leitor. Escrevo para os outros, para as pessoas gostarem de ler e sobretudo para que gostem das minhas histórias» (2011).

A preocupação de chegar a leitores de várias idades tem conduzido a uma produção maioritariamente centrada em ambiente rural, o que coloca este autor numa posição quase singular no panorama da produção literária infanto-juvenil contemporânea.⁹ Apesar da recorrência contextual, António Mota diversifica os temas tratados, projetando-se, deste modo, para além da imagem do Portugal rural dos anos 60/70. Focando, como referimos, temas ligados ao crescimento¹⁰, o autor nunca colocou de lado outros mais ligados aos direitos humanos (*O grilo verde*, 1985) ou à proteção da Natureza (*A aldeia das flores*, 1979 ou *O rebanho perdeu as asas*, 1987). Insere-se, assim, na linha de escritores que a partir dos anos 70/80 têm escrito sobre questões

interior do Norte de Portugal (*Entrevista com o escritor António Mota* concedida ao *Jornal de Letras*: 2004).

⁹ É de mencionar a obra infanto-juvenil publicada pela escritora Isabel Mateus, fazendo reviver as tradições e vivências da ruralidade transmontana (*O trigo dos pardais*, 2009; *Farrusco, um cão de gado transmontano*, 2013).

¹⁰ No âmbito da temática do crescimento e da adolescência, refira-se a globalidade da obra de Alice Vieira, de Maria Teresa Maia Gonzalez, bem como os textos juvenis de Agustina Bessa-Luís, dos quais destacamos, neste contexto, *Dentes de Rato* (1987) e *Vento, areia e amoras bravas* (1990).

ambientais decorrentes da evolução do mundo contemporâneo.¹¹ Tratados em narrativas curtas, estes temas têm a vantagem de cativar o leitor que já gosta de pensar, mas a quem um grande volume de páginas ainda intimida.¹²

2. *Quem não lê não tem palavras*

Profusa e sempre cativante, a obra para a infância e juventude de António Mota é, portanto, um duplo reflexo: das vivências de um adulto que soube entesourá-las e as recorda recorrentemente com uma transparente frescura, *escrevendo*, assim, *para si próprio*; do desejo de um autor que *escreve para os outros*, para um leitor criança ou jovem, e que procura fazer nascer nele, através do *somatório de tudo o que viveu, de tudo o que leu e de tudo que imaginou* («António Mota: o PNL vai a todos os cantos do país e não é elitista», 2010), o gosto pela leitura.

Encarando a leitura como atividade essencial – «Gosto de ler tudo» («António Mota: as respostas do escritor»: 2011) –, é a presença dos seus leitores que motiva o interesse de António Mota pela literatura infanto-juvenil que se vai publicando em Portugal e o impele a cultivar o «jogo da criação» – como afirma em entrevista à RTP (2011) –, sem nunca esquecer que escrever para crianças é difícil, pois é preciso ter «muita clareza» e «dominar o tempo da história» (ibid.).

A leitura, que, como afirma o escritor, o tornou uma pessoa «mais solitária, mais reflexiva» (ibid.), teve um papel determinante na sua formação e continua a tê-lo na formação dos jovens de hoje. Nesse aspeto, afirma António Mota, a ação desenvolvida com a implementação do Plano Nacional de Leitura é comparável à das Bibliotecas Itinerantes da Gulbenkian.

«Quem não lê, não tem palavras», sublinha o autor, respondendo aos jovens leitores da *Visão Júnior* (2011). Com mais de oitenta livros publicados, e ciente de que não pode parar de escrever, António Mota afirma que a leitura é condição essencial para que se escreva bem. Como tal, dá um conselho às crianças e jovens que querem ser

¹¹ Neste âmbito recorde-se *Beatriz e o plátano* (Ilse Losa, 1976) ou *Um gato sem nome* (Natércia Rocha, 1992) ou, mais recentemente, *O flamingo da asa quebrada e outras histórias* (Augusto Carlos, 2007) ou *Contos da Natureza* (id., 2009).

¹² *O livro dos provérbios* e *O livros das adivinhas* são recomendados pelo Plano Nacional de Leitura (2013) numa secção dedicada aos alunos de 5º e 6º ano e significativamente intitulada «Alunos sem hábitos de leitura», tal como já acontecera com *O grilo verde*.

escritores: «Se quiseses escrever bem, tens de fazer três coisas: ler, ler, ler. [...] Quem não lê não tem palavras.» (ibid.).

Traduzido para alemão, galego e castelhano, o autor tem sido alvo de reconhecimento por parte da crítica, tendo recebido diversos prémios literários: Prémio de Literatura Infantil da Associação Portuguesa de Escritores por *O rapaz de Louredo*, em 1985; Prémio Gulbenkian de Literatura para Crianças atribuído a *Pedro Alecrim*, em 1989; Prémio António Botto com *A casa das Bengalas*, em 1995; Prémio Nacional de Ilustração 2003, pela ilustração de Danuta Wojciechowska, atribuído a *O sonho de Mariana*; Grande Prémio Gulbenkian de Literatura para Crianças (modalidade Livro Ilustrado) pela obra *Se eu fosse muito magrinho*, em 2006. Reconhecido, o autor encara estes prémios como confirmação e incentivo à carreira que escolheu, mas admite que, sem eles, escreveria da mesma forma.

Escritor ao longo de mais de trinta e cinco anos, as palavras parecem não se esgotar em António Mota, erigindo-se em testemunho de quem muito lê e muito tem para dar a ler. A pluralidade temática e formal patente nas obras literárias infanto-juvenis portuguesas tem vindo a oferecer aos leitores mais novos um quadro multifacetado ao nível literário, tornando-os conscientes dos temas sociais, políticos, culturais, ambientais e éticos que são motivo de reflexão na sociedade atual, bem como das formas diversificadas como são divulgados. A finalizar a apresentação do autor, não queremos deixar de realçar o seu contributo para que a ruralidade portuguesa – como questão que se mantém atual – possa, hoje, ser parte integrante da reflexão leitoral.

CAPÍTULO II
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A seleção do *corpus* cuja análise serve de base ao presente trabalho suscita, pelo conjunto de sinais distintivos que apresenta, uma reflexão na qual se entrecruzam elementos quer ao nível da análise literária, quer ao nível da potencial receção das obras.

Caracterizada pela distância física e temporal entre as instâncias que tomam parte nesse processo¹³, a comunicação literária potencia a diversidade dos seus recetores e, conseqüentemente, das leituras realizadas. A valorização do papel do leitor adquire relevância no presente trabalho, já que as características que emergem das obras examinadas apontam para uma representação que indicia a comunicação entre um autor que é adulto e um leitor que o não é e que, portanto, se encontra numa posição desigual.

É este desnivelamento entre os dois polos da comunicação literária que transparece na literatura infanto-juvenil, originando questões como a incontornabilidade do seu carácter ambivalente, da redundância e estereotípias dos seus elementos textuais, do seu cunho fruitivo ou pedagógico e da representação do mundo que dela emana, proporcionando (ou não) o surgimento da reflexão crítica nos seus leitores.

Nas secções seguintes procuraremos refletir sobre estas interrogações. Analisaremos, primeiramente, o conceito de literatura infanto-juvenil com o objetivo de fazer sobressair as características que, na opinião de diversos autores, fazem dela um «*corpus* textual passível de uma abordagem científica sob o prisma de uma literatura de qualidade» (Azevedo, 2004: 1). Seguidamente debruçar-nos-emos sobre os dispositivos textuais que intervêm na representação configurada pelo discurso ficcional, com o intuito de averiguar se existe ou não um tratamento literário que visa a comunicação com o leitor adolescente. Finalizaremos a moldura teórica examinando de que forma a opção autoral por uma determinada solução discursiva potencia a formação de leitores construtivos¹⁴, capazes de (re)criarem sentidos e de interrogarem o mundo real através

¹³ Refira-se que, como aponta Aguiar e Silva (1991: 197), a comunicação literária difere da comunicação linguística por ser de tipo «disjuntivo» e «diferido», processando-se na ausência de um contexto no mundo empírico. De carácter ficcional, o discurso literário induz o leitor ao contacto com um mundo construído pelo próprio texto, a partir do qual se acionam quer as inter-relações com outros textos quer ainda com o conhecimento enciclopédico detido por cada leitor. Por esta razão, afirma Aguiar e Silva (1991: 304), «o texto literário realizar-se-á necessariamente como objeto estético de modos diversos, quer num plano sincrónico, quer num plano diacrónico.»

¹⁴ O binómio «constructive» - «constructed child» (Rudd, 2005: 21; Haas & Flower, 1988: 169) aponta pertinentemente para o poder que é conferido ao leitor infanto-juvenil através da literatura, já que, ao

de um exercício comparativo que é induzido pelo discurso ficcional. Em suma, leitores com capacidade crítica e reflexiva.

Neste capítulo, procuraremos, pois, alicerçar aquela que é a linha orientadora do nosso trabalho: a comunicação entre o texto e o leitor e, através dela, o poder que lhe é conferido enquanto adolescente.

realçar a sua capacidade de (re)construir o sentido do discurso (de acordo com o seu conhecimento enciclopédico específico), afasta a ideia da criança/jovem como meramente *construído* por ele. Como tal, coloca também de lado a ideia da literatura infanto-juvenil como meramente formativa, fazendo, pelo contrário, realçar a sua capacidade estética enquanto texto plurissignificativo.

1. A literatura infanto-juvenil

1.1. Conceito

Ao iniciar a sua *Teoría de la Literatura Infantil*, Juan Cervera coloca a seguinte questão: «¿Bastará com que exista un conjunto de obras artísticas que tengan como *destinatario* al niño para que podamos hablar legitimamente de literatura infantil?» (1991: 10)

A pergunta é formulada por Cervera numa altura em que os estudos em torno da literatura de potencial receção juvenil¹⁵ começam a marcar presença nos currículos das universidades portuguesas/ibéricas, seguindo-se ao desenvolvimento já em curso nas universidades britânicas, americanas e canadianas desde a década de 80. Referida através de expressões, tais como «um exercício menor» (Mendes, 2010: 19), «littérature ‘facile’ [...] textes simples – sinon simplistes – qui ne méritent pas l’attention d’un publique critique et universitaire» (Prince, 2009: 9), «um objeto cuja concretização em termos de material estético não parece ser percebida como de natureza idêntica à da literatura maioritariamente lida por leitores adultos» (Azevedo, 2004: 1), a literatura infanto-juvenil é, por outro lado, referida por Peter Hunt na introdução a *Understanding Children’s Literature* como

«an enticing field of study; because children’s books have been largely beneath the notice of intellectual and cultural gurus, they are (apparently) blissfully free of the ‘oughts’: what we ought to think and say about them. More than that, to many readers, children’s books are a matter of private delight, which means, perhaps, that they are real literature – if ‘literature’ consists of texts which engage, change, and provoke intense responses in readers.» (2005: 3)

Alvo de apreciações diversas oriundas de setores variados (leitores, estudiosos, críticos, professores, pais, editores), o que ressalta dos textos destinados ao leitor

¹⁵ Esta designação é adotada por autores como Fernando Azevedo (2011b), atendendo à potencialidade que caracteriza estes textos plenos de imaginação e fantasia: poderem ser escritos por adultos que não estão a pensar num leitor especificamente infanto-juvenil, sendo, contudo, por ele adotado (*As aventuras de Robinson Crusoe* de Daniel Defoe); serem escritos para um leitor infanto-juvenil e terem uma boa receção junto do público adulto (a série *Harry Potter* de J.K. Rowling); potenciarem leituras diversas junto de públicos diversos (*O Príncipezinho* de Antoine de Saint-Exupéry).

adolescente é o seu caráter *problemático*¹⁶, quer pelas características que detêm – como veremos adiante –, quer pela própria designação que os identifica como um corpo distinto.

A dificuldade de definir e delimitar o conceito de literatura infantil ou infanto-juvenil é amplamente assinalada pelos estudiosos desta área. Cervera assinala que «la fusión de ambos términos» (1991: 11) – literatura infantil – aponta desde logo no sentido da ambiguidade do conceito. Por um lado, tratando-se de literatura, englobará um conjunto de textos de caráter seletivo, característica que assegurará a qualidade literária dos mesmos¹⁷. Por outro lado, o adjetivo infantil aponta no sentido inverso, indiciando um caráter «integrador» ou globalizante que abarque todo o tipo de produção destinada à criança ou ao jovem. Optando por ressaltar a qualidade dos textos produzidos para crianças, Cervera afirma que «no toda publicación para niños es literatura» (1991: 12).

Com o objetivo de clarificar o conceito em análise (bem como o sentido em que o utilizamos no nosso trabalho), recorreremos a Aguiar e Silva para a definição de texto literário: «consideramos o texto literário como um mecanismo semiótico que, em virtude das características da sua forma de expressão, da sua forma de conteúdo e do seu estatuto comunicacional, apresenta estruturas semânticas peculiares e tem a capacidade de produzir no processo de leitura, tanto sincrónica como diacronicamente, novos significados.» (1991: 646). Embora a natureza da produção literária infanto-juvenil continue a originar o levantamento de múltiplas questões, o seu estatuto comunicacional – o efeito perlocutório intentado e a receção efetivada pelos leitores mais jovens – é um ponto que reúne concordância¹⁸. Todavia, a forma de expressão e o conteúdo dos textos

¹⁶ Nathalie Prince refere-se à literatura juvenil como caracterizada por uma «haute ambiguïté et la haute problématique» (2009: 9), uma vez que ostenta uma simplicidade por vezes apenas aparente e potenciando leituras diversas. A autora dá como exemplo *The lord of the rings* de J.R.R. Tolkien, o qual, por detrás de uma fantasia feérica esconde uma demanda cavaleiresca. Tem aqui cabimento referir outras obras da literatura infanto-juvenil portuguesa, como *A mãe que chovia* de José Luís Peixoto que, por detrás do mundo ficcional, escondem questões mais profundas ligadas à maturação individual, à visão e ao questionamento do mundo. Também esta questão será abordada em relação às obras de António Mota que analisamos no nosso trabalho.

¹⁷ A questão da qualidade literária dos textos de potencial receção infanto-juvenil é tratada por Fernando Azevedo (2004) como uma das características que justificam o estudo científico da literatura infantil enquanto objeto de qualidade. Na opinião do autor, é através do contacto com a experiência estética, com «a riqueza da densidade semântica da linguagem literária» (2004: 6) – «como participante ativo na construção dos significados textuais» (id.: 2) – que o leitor infanto-juvenil alarga o seu conhecimento enciclopédico bem como os seus quadros de referência intertextual, adquirindo, progressivamente, autonomia no ato de leitura.

¹⁸ No capítulo introdutório a *Power, voice and subjectivity in literature for young readers* (2010) Maria Nikolajeva reflete sobre as questões que o estudo da literatura infanto-juvenil suscita, citando o ponto de vista de vários estudiosos: o seu estatuto como veículo educacional e ideológico (John Stephens),

de potencial recepção infanto-juvenil continuam a suscitar uma diversidade de estudos e reflexões, cujas linhas mais significativas procuraremos analisar seguidamente.

Peter Hunt (1992: 3) refere-se ao carácter problemático da literatura infanto-juvenil bem como à dificuldade de a inserir num conjunto de normas estabelecidas, apontando alguns exemplos: «their narratives are often novellas rather than novels; their verse is doggerel rather than poetry; their drama is improvisation rather than mediated text.» Frequentemente qualificados como simples, os textos destinados ao leitor adolescente aparentam uma igualdade, uma ausência de novidade¹⁹, uma forma tão arquetípica – aquilo a que Perry Nodelman chamou «apparent sameness» (1985:5) – , que indiciam uma contradição face às características consideradas características próprias do texto literário.

Nodelman questiona-se, então, relativamente à singularização dos textos infanto-juvenis²⁰ e sobre aquilo que leva os críticos a considerá-los bons, apesar das semelhanças que apresentam entre si no que diz respeito a temas e atitudes padronizadas²¹. Esta aparente padronização de temas parece, então, contradizer a literariedade das obras de potencial recepção infanto-juvenil. Além disso, a literatura destinada ao público adolescente manifesta também uma repetição nas suas características formais: personagens e situações que se repetem, intrigas semelhantes ou outros elementos de natureza formal, «toutefois cette cristallisation, elle aussi, n'est pas sans affecter la question littéraire» (Prince, 2009: 17), uma vez que se vai revelar impeditiva do elemento surpresa, isto é, da «novidade» que acima referíamos.

como a memória nostálgica que os adultos têm da sua infância (Fred Inglis), como reflexo do estatuto da infância na sociedade em que surge (Jack Zipes). Desta reflexão ressaltará sempre a questão recorrente nesta área de estudo: arte ou pedagogia? Para a autora, as perspetivas não se excluem mutuamente, mas deverão ser ambas consideradas. (2010: 6).

¹⁹ Aguiar e Silva, na definição do conceito de literatura, afirma que esta não é apenas uma «herança» (1991: 14), mas que, no momento histórico em que surge, representa uma «novidade» ou «ruptura» em relação aos textos então conhecidos. Fernando Azevedo reafirma a relação que um texto literário mantém necessariamente com aqueles que o precedem em determinado período. No entanto, acrescenta que as marcas de literariedade de um texto devem ser procuradas «no âmbito de um específico circuito comunicativo» (2004: 2), concluindo, dessa forma, que «a percepção do grau de novidade semiótica de um texto encontra-se largamente dependente da competência enciclopédica do leitor e das suas experiências de leitura» (ibid.).

²⁰ Perry Nodelman argumenta que mesmo as obras consideradas como sendo de qualidade constituem «formulaic narratives» (muitas vezes com muitos pontos em comum com os contos populares) tratadas com um cunho individual (1985: 6).

²¹ Nodelman (1985) apresenta como exemplos a solidão da personagem infantil, o isolamento, a separação da família, a ideia do controlo exercido por personagens adultas ou por circunstâncias, a aceitação da situação em que se encontram. Tony Watkins procura justificar esta padronização, citando John Stephens: «human desires are reasonably constant, and what differs are the social mechanisms evolved to express or contain them» (Hunt, 1992: 55).

Esta repetição recorrente, aquilo a que Nathalie Prince chama «ce processus de la redondance» (2009: 17), que aparenta ser uma fraqueza da literatura para jovens, tem, no entanto, a vantagem de potenciar a intertextualidade nos textos literários infanto-juvenis, permitindo ao jovem leitor aumentar o seu conhecimento enciclopédico e, assim, «fruir muitas das linhas de leitura que a construção textual potencialmente sugere» (Azevedo, 2004: 2). Estão, desta forma, criadas as condições para a cooperação interpretativa do texto preconizada por Eco (1993: 54).

Se, pelas razões que acima apontámos, a literatura infanto-juvenil se caracteriza pela redundância, pelos mesmos motivos ela poderá ser caracterizada pela «rutura» (Prince, 2009: 21). As obras destinadas à criança, mas sobretudo aquelas que têm por alvo o público jovem, distanciam-se do mundo dos adultos no sentido em que fogem às regras tradicionais dos géneros literários (são, ainda, marcadas por ausência de novidade), afirmando um núcleo temático e formal próprio da infância e da adolescência.

Na narrativa que visa o leitor adolescente – aquela que a linha de análise do presente trabalho tem em vista –, a narrativa de primeira pessoa exprime com frequência o diálogo entre o adolescente e os seus pares ou entre o adolescente e o adulto, permitindo-lhe vivenciar experiências – questionar as normas impostas pelo adulto, por exemplo – a partir do universo ficcional. É um caso em que a literatura infanto-juvenil funciona como *janela* para um mundo que é desconhecido do leitor, possibilitando-lhe alargar o seu conhecimento, uma ideia a que voltaremos adiante.²²

Deste diálogo em que interferem várias vozes – pois não podemos esquecer-nos de que a literatura infanto-juvenil é veiculada por adultos (escritores, editores, pais, professores, etc.) – ressalta, uma vez mais, a questão: «¿Bastará com que exista un conjunto de obras artísticas que tengan como *destinatario* al niño para que podamos hablar legitimamente de literatura infantil?» (1991: 10) Parece-nos poder concluir que não. Embora valorizado como recetor, o leitor adolescente participa, em posição desigual, num processo comunicativo no qual o adulto lhe concede poder, por um lado, e procura mostrar-lhe uma determinada visão do mundo, por outro.

²² O facto de os textos poderem atuar como «espelhos» ou como «janelas» para o mundo, como refere Lawrence R. Sipe (1999: 122), tem particular importância na literatura infanto-juvenil, uma vez que estamos em presença de um leitor em crescimento. No primeiro caso o texto possibilita a identificação do leitor, confirmando aquilo que já sabe e configurando-se como uma experiência transmissora de confiança (Jouve, 1993: 98). Na segunda hipótese o texto propõe ao leitor que experiencie através da ficção aquilo que poderia acontecer na realidade (id.: 104). O contacto com o texto representa, pois, conhecimento e crescimento, já que a partir dele o leitor identifica, compara, relaciona, infere, num movimento de interação constante entre o universo ficcional e o real.

1.2. Polifonia

A expressão é utilizada por Nathalie Prince na introdução à obra *La littérature de jeunesse en question(s)* (2009: 11), na qual a autora procede à análise das questões originadas pelo estudo da literatura juvenil. Sublinhando o carácter aparentemente simples deste tipo de literatura, Prince destaca um dos problemas que dela emanam: o facto de este tipo de produção estar ligado ao papel que o adulto nela desempenha.

A literatura destinada ao leitor infanto-juvenil necessita, afinal, de ser encarada como um fenómeno cultural que engloba, para além do autor e do leitor, editores, críticos, pais, educadores. Ela é, nas palavras de Seth Lerer, «a kind of system, one whose social and aesthetic value is determined out of the relationships among those who make, market, and read books.» (2008: 7)²³. Se a observação de Lerer toca a dificuldade de caracterização da literatura infanto-juvenil, ela nomeia, também, vários intervenientes neste processo, uma participação que, uma vez mais, manifesta a disparidade na comunicação com o leitor criança ou adolescente. A estas vozes adultas – autor, editores, pais, educadores – Maria Nikolajeva chama «mediators for children» (1995: loc. 33), já que intervêm na produção e seleção dos textos recomendados para jovens leitores.

Deste modo, o adulto toma parte no processo de produção da literatura infanto-juvenil e, na medida em que medeia a comunicação entre o texto e o leitor, «l'adulte devient lui-même l'objet éditorial d'une telle littérature.» (Prince, 2009: 11). É desta forma que Prince justifica o alargamento do leitorado infanto-juvenil ao adulto que, assim, o torna possível: o adulto lê em voz alta (em contexto familiar ou escolar), compra o livro (para a criança ou o jovem), selecciona-o (para inclusão em bibliotecas ou listas de leituras recomendadas) para um leitor que – por não ser adulto – não o pode

²³ A interferência destes fatores na *construção* do leitor tem suscitado reflexões em áreas de estudo diversas. Ela tem sido analisada no âmbito dos estudos de literatura infanto-juvenil: David Rudd analisa a questão do hibridismo no discurso infantil, considerando que, embora sendo este criado pelo adulto, motiva, dialogicamente, uma resposta por parte do leitor criança (Rudd, 2005: 21-23); Philip Nel e Lissa Paul (2011: loc. 226) consideram a literatura infantil «deeply enmeshed in the market». Por outro lado, a questão também tem sido estudada no seio da interdisciplinaridade entre literatura e linguística: Adam e Heidmann abordam o problema do género literário como um «processus dynamique de travail» que tem lugar no plano da produção, da receção-interpretação e no da edição (2007: 5) e que «resulte d'un dialogue continu, souvent conflictuel, entre les instances énonciative, éditoriale et lectoriale.» (2009: 13).

fazer por si só. A inclusão do *corpus* que selecionámos nas listas do Plano Nacional de Leitura, a integração dos seus textos em grande número de manuais escolares do 1º, 2º e 3º ciclos, e a responsabilidade de editores e bibliotecas escolares na realização de visitas do próprio autor a estabelecimentos de ensino para o contacto direto com os seus leitores são, sem dúvida, fatores que incentivam o contacto do leitor adolescente com a obra de António Mota. A literatura infanto-juvenil caracteriza-se, assim, pela polifonia, já que, enquanto processo de comunicação, nela são perceptíveis outras intervenções – por vezes, «conflituais», como afirmam Adam & Heidmann (2009:13) – que não apenas as das instâncias autoral e leitoral.

Neste ponto podemos dar seguimento à pergunta formulada por Cervera: a literatura infantil (bem como a juvenil) não engloba apenas um conjunto de obras destinadas à receção da criança ou do jovem, já que, como procurámos mostrar, elas destinam-se – embora de uma forma velada – a despertar o interesse de intervenientes adultos. Ela implica, pois, uma modelização do leitor e, como tal, uma vertente educacional.

«Could we ever narrativize without moralizing?» é a pergunta colocada por Lerer (2008: 4), citando Hayden White. A questão é relevante no contexto do nosso estudo, dado que, como toda a obra literária, os textos de literatura infanto-juvenil transmitem uma determinada visão do mundo, embora visem um leitor, que, por se encontrar numa fase de crescimento e de desenvolvimento da sua capacidade crítica, será mais facilmente modelizado pelo autor adulto.

A literatura de potencial receção infanto-juvenil caracteriza-se, então, por um lado, pela fruição da leitura que possibilita – «a matter of private delight» (Hunt, 2005: 1), como atrás referimos – ao oferecer ao leitor a possibilidade de, a partir dela, poder reconstruir significados; por outro lado, ela é uma forma através da qual o adulto constrói, modeliza a infância e a adolescência. O entrecruzamento destas duas vertentes é inevitável e, como afirma Charles Saarland, citando Stephens, «writing for children has almost always had a purpose over and beyond that of just giving children pleasure» (2005: 33). Daí que, numa abordagem diacrónica da literatura infanto-juvenil, estas características adquiram relevância: ao mesmo tempo que procura construir o leitor – um determinado tipo de leitor –, o texto infanto-juvenil não pode deixar de espelhar a forma como o mundo de uma determinada época vê esse mesmo leitor²⁴.

²⁴ A importância do contexto de publicação e de leitura de uma determinada obra surgem ligados aos temas que ela aborda bem como ao entendimento que, em determinada época, o leitor deles faz. Tony

A literatura infanto-juvenil tem um «importante papel socializador», como refere Glória Bastos (1999:36), no que respeita à apresentação de imagens e de valores que o leitor reconhece, racionaliza, critica ou rejeita, num diálogo que se processa através do texto e que nas obras que analisamos se atualiza entre a voz adulta e a voz juvenil. Tal exercício comunicativo implica a transição constante entre o mundo da ficção e o mundo real, o mundo da infância ou da adolescência e o mundo adulto, a emergência de um pendor educativo ou de uma propensão artística. Esta marca a que David Rudd chamou «hibridity» (2005:21) será o que analisaremos de seguida.

1.3. Hibridismo e ambivalência

O parágrafo que finaliza a secção anterior aglutina um conjunto de características que apontam, quer no sentido do desempenho e da competência do leitor na decifração do texto a partir do seu conhecimento enciclopédico²⁵, quer no sentido da interação entre o adulto e a criança ou adolescente. Se no primeiro caso se realça a capacidade de diálogo com o texto que o jovem leitor demonstra possuir e, reciprocamente, a potencialidade interlocutora do discurso textual, no segundo caso volta a saltar à vista a desigualdade patente nessa comunicação, já que nela se entrecruzam a voz do adulto e a voz da criança ou adolescente. Na primeira referência o leitor surge como «constructive», na segunda ele poderá surgir como «constructed» (Rudd, 2005: 21). Por meio da solução discursiva apresentada pela voz do narrador adulto, o leitor jovem vai *desembaraçando*²⁶ os fios do texto, num diálogo que se

Watkins (2005: 58-62) alerta para o facto de que a abordagem da subjetividade como um conceito sociocultural indica que ela está sujeita à mudança, implicando transformações no modo como o sujeito é (re)construído. A leitura é, assim, um ajustamento constante que tem em conta o contexto social. Esta linha de pensamento veiculada na área dos Estudos Culturais adquire relevância no estudo da Literatura Infanto-juvenil.

²⁵ É o conhecimento ao nível semântico, das regras de correferência, das referências intertextuais que é capaz de fazer, dos seus próprios valores, que possibilita a atualização da competência leitora na decifração dos vários níveis do texto, mesmo sendo o leitor criança ou adolescente. A imagem deste leitor como *tabula rasa* é contestável, como adiante focaremos através da argumentação de Azevedo e de Rudd.

²⁶ A expressão «disentangle and interweave discursive threads» é usada por Rudd (2005: 22) para exprimir a forma como o leitor juvenil responde à linguagem adulta e intencional veiculada no texto e vai aprendendo a (re)construir sentidos. O leitor constrói a representação discursiva de acordo com as informações referenciais do texto mas também em conformidade com o seu conhecimento do mundo, como aponta Adam (2011a: 89), o que é relevante no tipo de literatura sobre a qual incide a nossa análise.

configura assim como *híbrido*, já que não há uma fronteira definida entre o discurso do adulto e o da criança ou adolescente.

A ideia da criança ou adolescente como *construída* aponta para a noção de literatura infantil como um processo no qual, como anteriormente referimos, interferem fatores de ordem social, económica e cultural. Estas vozes (a polifonia que atrás mencionámos) – do adulto – visam assegurar a receção infanto-juvenil e, simultaneamente, modelizam, constroem o leitor, no sentido em que veiculam uma visão do mundo.²⁷ Ao procurar garantir a receção infanto-juvenil, autores, editores e ilustradores visam também agradar a pais, professores, críticos, vozes que, como anteriormente referimos, atuando como mediadores (e, como tal, também recetores), tornam possível a chegada da obra às mãos do recetor juvenil. Este tipo de literatura mostra assim o *hibridismo* que a caracteriza e que advém da mistura de vozes que a enformam.

A conceção da criança como totalmente *construída* pressuporia a ideia de uma entidade não interventora «simply to be addressed» (Rose, 1984: 1). Esta linha de pensamento nega, portanto, a possibilidade²⁸ de diálogo entre texto e leitor. A relevância do recetor/leitor na (re)construção do sentido do texto salientada pelos estudos linguísticos é um caminho que os estudos literários, nomeadamente na área da receção, têm considerado relevante, como aprofundaremos na terceira parte deste capítulo. Como tal, Rudd afirma que o leitor infanto-juvenil é também «constructive» (2005: 21), isto é, ele é um (re)construtor de sentidos, uma aprendizagem que se processa através do discurso. Este ponto de vista reveste-se de particular importância nas obras de António Mota que analisamos, cujos potenciais leitores são já adolescentes e a quem, portanto, não passa despercebida a complexidade da vida atual. Daí que estes estejam despertos para a receção de experiências de crescimento mais problemáticas e para textos que se diferenciam, na sua estrutura e temática, das histórias e contos tradicionais. A perenidade de temas focados pelo autor, como a angústia perante as dificuldades da vida, parece-nos apelar à reflexão do adolescente e à sua interação com

²⁷ Rudd, como outros estudiosos (Reimer: 2010; Saarland: 2005; Stephens: 2005), aborda a questão da criança como categoria culturalmente construída. Contudo, embora reconheça a validade deste ponto de vista, Rudd analisa a questão de forma mais abrangente – a criança também é construtora de sentidos – e afasta-se da perspetiva extremada de Jacqueline Rose: «There is no child behind the category ‘children’s fiction’» (1984: 10), apenas aquela que é construída [pelo texto] com determinadas finalidades.

²⁸ Jacqueline Rose afirma que «Children’s fiction is impossible [...] Children’s fiction sets up a world in which the adult comes first (author, maker, giver) and the child comes after (reader, product, receiver), but neither of them enter the space between.» (1984: 1-2).

o texto, independentemente da localização espaço-temporal da narrativa. Não é, afinal, o texto literário «a false representation of life that nevertheless helps us to understand life better, to orient ourselves in the labyrinth where we are born, pass by and die»? (Llosa, 2010).

«It has been argued, then, that children's literature occurs in the space between the constructed and the constructive» (Rudd, 2005: 23). É a própria natureza da linguagem – como salienta Rudd, referindo Bakhtine – que viabiliza o movimento dialógico de construção e (re)construção de sentido através do discurso. Desta interação entre a linguagem do adulto e do jovem – numa combinação que é, portanto, *híbrida*, embora desigual – resultam novas possibilidades de sentido²⁹ que afastam, em nosso entender, a ideia extremada de que o jovem leitor é alguém «simply to be addressed» (Rose, 1984: 1). Antes pelo contrário, o processo de leitura opera no leitor juvenil uma «transmutation» (Baudry, ap. Jouve, 1993: 106), já que lhe propõe experienciar vivências que ainda não viveu e, ao fazê-lo, perceber, em si mesmo, essa possibilidade de o fazer, como afirma Iser (1972:299). É esta estrutura dialética da leitura que torna possível a emergência de um leitor ativo e construtor.

A problematidade da literatura infanto-juvenil não se esgota nas características anteriormente apontadas. A sua dupla potencialidade recetora – o leitor juvenil e o leitor adulto – torna fluida a delimitação do conceito e distancia-a claramente das fronteiras de uma literatura «simples» ou «simplista», apontando no sentido de uma tendência ambivalente, uma característica analisada por Zohar Shavit, como exporemos de seguida.

Shavit redefine a noção de ambivalência, tratando-a de um ponto de vista sincrónico³⁰. A autora aplica este conceito a textos que num mesmo lapso temporal podem ser lidos por, pelo menos, dois grupos diferentes de leitores (1980: 76), um traço pertinente face ao que acabámos de explicitar. Segundo Shavit, ao direcionar intencionalmente o seu texto para crianças e adultos (estruturando-o de forma a possibilitar leituras diferentes), o autor assegura que ele seja aceite por ambos os

²⁹ A este propósito é relevante mencionar a noção de fusão de horizontes de leitura defendida por Jauss (1982) e o conceito de cooperação interpretativa de Eco (1993), que aprofundaremos mais adiante neste capítulo.

³⁰ Ao fazê-lo Shavit afirma a diferença em relação à abordagem de Jurij Lotman para quem a noção de ambivalência era também considerada do ponto de vista diacrónico, o que tornava o âmbito do conceito demasiadamente alargado. A ambivalência, tal como é definida por Shavit, é significativa no âmbito do nosso estudo, pois permite considerar a literatura infanto-juvenil como um sistema potencialmente diferenciado dentro da literatura em geral e realçar o desequilíbrio adulto-criança/jovem que a caracteriza.

grupos, alargando o seu horizonte de receção. A relação deste ponto de vista com os fatores sociais e culturais que asseguram a existência do texto literário infanto-juvenil é claramente observável.

Ainda segundo Shavit, uma das consequências da ambivalência do texto infanto-juvenil é garantir o estatuto do escritor, na medida em que a aceitação por parte de um público adulto testemunharia o grau de sofisticação do texto e permitiria ao autor ultrapassar «the limitations of writing for children without risking being rejected by adults» (Shavit, 1999: 95).

Em qualquer dos casos, e independentemente das razões que levam o adulto a rececionar este tipo de textos, a autora conclui – em consonância com outros autores já por nós referidos – que a presença dos adultos é inevitável na literatura de potencial receção infanto-juvenil, mas que é necessário recordar que ela é, afinal, escrita para crianças, afirmando com alguma combatividade: «As much as adults enjoy this kind of literature, they should ask themselves whether the child-reader is being abused in favor of the child's parents.» (ibid.: 95).

A questão levantada por Shavit remete-nos, novamente, para a marca que Maria Nikolajeva considera distintiva da literatura infanto-juvenil: o poder.

1.4. Aprendizagem do poder

Afirmámos acima que, ao construir o sentido do texto, o leitor infanto-juvenil age como um *aprendiz*. A expressão é usada por David Rudd (2005: 22) para explicar o modo como o leitor infanto-juvenil vai reconstruindo o mundo que o texto propõe, expandindo e enriquecendo progressivamente o seu conhecimento e adquirindo cada vez mais autonomia no exercício dessa atividade. Por se tratar de uma aprendizagem, este processo implica um avanço faseado, bem como um domínio faseado dos vários níveis do texto. Ele envolve, por isso mesmo, um exercício dialógico que se faz por meio do discurso.

O leitor juvenil é, portanto, aquele que aprende progressivamente a decodificar o texto veiculado pelo adulto. Por razões que já referimos anteriormente, o texto infanto-juvenil parece-nos claramente marcado por aquilo que Bakhtine chama «addressivity» (1986: 95), ou seja, qualquer enunciado tem um destinatário – e, por

consequente, intenta um efeito perlocutivo – que vai determinar as suas próprias características. No caso do *corpus* que analisamos – a obra infanto-juvenil –, essa relação é visivelmente desigual, visto que envolve dois interlocutores numa posição de desequilíbrio. Por essa razão, a aprendizagem que acima expusemos é também uma aprendizagem das relações de poder veiculadas através do discurso.³¹

A literatura juvenil é, como vimos, marcada pela amplitude dos seus leitores e pela diversidade em termos de género – ou mesmo, acrescentaríamos, pela pluralidade de vozes que nela tomam parte – uma «littérature hautement expérimentale» (Prince, 2009: 19) e também uma «littérature de la rupture» (id.: 21).³² Seja como for, parece inevitável afirmar com Rudd: «Adults are caught up in this discourse as children, engaging dialogically with it (writing/reading it), just as children themselves engage with many ‘adult’ discourses.» (2005: 26).

Este *jogo*³³ realizado através do discurso, possibilita, como afirma Aguiar e Silva, que o leitor aprenda «a conhecer a língua materna, os seus mecanismos sintáticos, semânticos e pragmáticos, [o que] equivale a modelizar de modo mais consciente e livre o mundo» (1981: 14-15). Este *jogo* envolve elementos de ordem co-textual e ou contextual, para além da discrepância de idades entre os seus interlocutores, elementos que poderão resultar num maior ou menor equilíbrio das relações de poder que entretecem o discurso. São estas linhas que orientarão a nossa análise no seguimento deste capítulo.

³¹ Rudd (2010: loc. 352) refere o papel do Novo Historicismo no advento desta perspetiva, ao defender, na linha de Foucault, que toda a escrita se afirma como uma forma de poder.

³² N. Prince qualifica a literatura infanto-juvenil como «expérimentale», já que esta surge em diversos tamanhos e formatos, em diferentes tipos de texto, com ou sem suporte de imagem. Trata-se, portanto, de um tipo de produção que lança mão de meios diversos para chegar ao seu potencial leitor. Por esta razão, porque rompe com as formas estabelecidas, porque rompe com o mundo adulto, criando um universo ficcional por vezes de carácter evasivo, porque o universo nela representado se distingue do mundo dos adultos, N. Prince chama-lhe «littérature de la rupture» (2009: 21).

No entanto, a nosso ver, este ponto de vista merece uma anotação: se pensarmos que, atualmente, por razões socioeconómicas que não cabe aqui analisar, se considera que a fase da adolescência se estende para além dos vinte anos de idade ou, ainda, que se procura atrasar, por meios diversos, a entrada na idade adulta, poder-se-á, pensamos, considerar uma relação entre o amadurecimento nos dias de hoje e o desenvolvimento da chamada «crossover literature», cuja ambivalência e inovação permite satisfazer um leque de potenciais leitores, que é, também ele, multifacetado. O carácter «expérimentale» da literatura, tal como é entendido por Prince, estende-se, pensamos, para além do seu ramo infanto-juvenil.

³³ Sobre a leitura como jogo que se desloca entre o mundo real e o imaginário, acarretando, nessa dinâmica, a tentativa de experienciar papéis diversos, de simular vivências, veja-se Picard (1995).

2. Dispositivos textuais e representação do real

No capítulo precedente procurámos refletir sobre a literatura infanto-juvenil, analisando as marcas que a distinguem do texto literário destinado ao leitor adulto e que a caracterizam por alguma problematidade. Charles Saarlund adota o ponto de vista de Stephens ao fazer notar que «writing for children has almost always had a purpose over and beyond that of giving children pleasure» (2005: 33). Como procurámos mostrar, o texto infanto-juvenil caracteriza-se pelo facto de incorporar uma mistura de vozes, tornando-se *híbrido* e *ambivalente*. A presença da voz adulta torna a questão valorativa e ideológica que releva dos textos literários infanto-juvenis – logo, a representação que deles emerge e a modelização por eles realizada – indissociável da forma discursiva como é veiculada. Dessa formulação depende a perceção da realidade de formas diversas – mais ou menos restritivas – e, como tal, o desenvolvimento do pensamento crítico sobre o mundo e a realidade social envolventes.

2.1. Texto e representação

O estudo da representação do real liga-se com particular acuidade ao estudo do texto literário, já que, por meio do discurso, aquele presentifica um mundo que, muito embora possa ancorar-se no mundo da experiência, não se confunde com ele. Trata-se, portanto, da representação de um mundo possível ao qual o leitor acede pela via discursiva, procedendo, num exercício de interpretação, à reconstrução de sentido que o texto propõe.

A partir dos anos 70 do séc. XX, assiste-se ao desenvolvimento de trabalhos académicos nas áreas da hermenêutica, desconstrucionismo, novo historicismo, feminismo, estudos culturais, estudos de receção e estudos pós-coloniais, entre outros. Os trabalhos levados a cabo por Hans-Georg Gadamer, J. Hillis Miller, Hayden White, Elaine Showalter, Raymond Williams, Wolfgang Iser e Edward Said, entre os de outros autores, tornam então perceptível uma multiplicidade de linhas reflexivas que possibilitam a expressão do carácter multiforme da representação do real na área dos

estudos literários e a compreensão da prática literária em contexto sociocultural. Nesta linha, a interpretação literária coloca a tónica numa interação interdisciplinar, buscando, assim, uma compreensão mais alargada da realidade. A representação e interpretação literárias deixam de estar confinadas ao texto em si, procurando-se antes aclarar de forma mais ampla – e multifacetada – «how human subjects are formed and how they experience cultural and social space.» (Watkins, 2005:59). A abertura de linhas de estudo numa perspetiva interdisciplinar vem permitir um movimento dialógico entre várias disciplinas e uma nova relação com a Literatura: o interesse por grupos minoritários a que os estudos sociológicos e antropológicos abrem caminho possibilita a recuperação e focalização de textos anteriormente arredados dos estudos académicos, como é o caso dos textos de literatura infanto-juvenil. A representação literária vem, pois, lançar a reflexão crítica numa nova perspetiva e abrir caminho à interpretação da realidade³⁴.

O texto é, como procurámos mostrar, veículo de construção e de reconstrução do real. Como afirma Catherine Kerbrat-Orecchioni, «tout texte réfère, d'une certaine manière; "réfère", c'est à dire renvoi à un monde (pré-construit, ou construit par le texte lui-même) posé hors langage; "d'une certaine manière", variable selon les textes» (1982:28). Propondo-se analisar a questão do funcionamento referencial do texto literário – aquela que se afigura pertinente para o presente trabalho –, Kerbrat-Orecchioni afirma que os textos ficcionais «construisent et "présentifient" un simulacre de monde plus au moins autonome et arbitraire au regard de *U* [sendo *U* o universo da experiência].» (1982: 34). Nestes textos, cujo referencial é fictício, a palavra não remete para algo que pré-existe, mas ela produz, ao invés, aquilo a que Christine Montalbetti chama o «effet-monde» (2001:46), isto é, o texto ficcional vai oferecer uma visão do mundo³⁵, independentemente dos fatores que interagirão na reconstrução do seu sentido.³⁶ Segundo Iser, os elementos que reconhecemos no texto literário «constituent

³⁴ Se, em *Mimesis*, Auerbach analisava, através da apresentação de excertos literários, os modos de representação e interpretação dos acontecimentos humanos nas literaturas europeias e a forma como o realismo moderno transmutara personagens da vida quotidiana em objetos de representação «séria, problemática e até trágica (...)» (1987: 499), a compreensão desses mesmos acontecimentos busca-se, agora, por uma via interdisciplinar.

³⁵ Montalbetti considera que este ponto de vista é consensual, recorrendo a Searl: por um lado os enunciados podem incluir referências toponímicas ou máximas que refletem o próprio funcionamento do mundo; por outro, todo o texto ficcional veicula uma mensagem, a qual pode ser entendida como uma visão do mundo.

³⁶ Focaremos adiante a forma como a representação oferecida pelo texto é, posteriormente, reconstruída pelo leitor com intervenção do seu conhecimento enciclopédico do mundo ou mesmo de fatores de ordem contextual e editorial.

un monde qui nous semble familier mais sous une forme qui s'écarte de nos habitudes.» (Iser, 2011: 17). A interdependência entre «representante e representado» (2011:355) é referida por Carlos Reis e Ana Macário Lopes, fazendo notar que esta não deverá ser entendida dicotômica mas antes dialeticamente, remetendo, por essa razão, para uma construção de sentido em que o representante presentifica, através de uma «solução discursiva» (2011: 355), aquilo que é representado. Por outras palavras, o representante constrói o representado por meio do discurso.

Os estudos linguísticos desenvolvidos em torno dos conceitos de enunciação e de representação discursiva (vejam-se os trabalhos de Benveniste, Grice, Goffman e, mais recentemente, os trabalhos sobre linguística textual de Jean-Michel Adam) vieram sublinhar, não só a importância do discurso como veículo de construção do real, mas também a reconstrução que dele é feita pelo alocutário e os fatores intervenientes nesse processo. Sublinha Benveniste que Homem e linguagem são indissociáveis e que esta só pode ser estudada por referência ao locutor, às suas vivências e ao contexto em que é utilizada. Porém, na construção de sentido intervêm, como sublinha Adam (2011a), locutor e interlocutor em interação, cada qual portador das suas próprias experiências, procurando compreender e interpretar o discurso do outro num movimento interativo e numa relação de intersubjetividade. O problema do sentido interpretativo adquire, neste ponto, particular importância, já que o discurso é permeado pelas relações sociais em determinado tempo e espaço, elementos que se constituem como coordenadas do processo de interpretação. Trata-se daquilo a que Fonseca chama o «sentido projectado em discurso» (1994: 37). No caso do texto literário, ficção e realidade encontram-se, pelas razões que temos vindo a apontar, «in terms not of opposition but of communication» (Iser, 1975: 7), e neste diálogo o leitor e o texto literário constituem-se como elementos ativos em comunicação.

2.2. Texto e diálogo

Neste ponto parece-nos pertinente referir o carácter dialógico dos enunciados realçado por Mikhaïl Bakhtine, porquanto indicia a intenção comunicativa do autor e permite-nos estabelecer a ligação entre autor, texto e leitor³⁷.

³⁷ Iser (1975) havia já referido a relevância dos estudos linguísticos – nomeadamente dos trabalhos sobre os atos de fala – para o estudo do texto ficcional, referindo a sua utilidade para a compreensão da

O conceito de «addressivity» – ou o facto de um enunciado ser dirigido a alguém – é, segundo Bakhtine (1986: 95), o seu elemento essencial. Um enunciado tem um autor, um destinatário e um contexto em que é produzido, fatores que irão condicionar tanto o estilo como o efeito que se pretende produzir. A obra literária, em particular a obra de ficção infanto-juvenil, corporiza manifestamente esta *triangulação* (Jauss, 1982: 19), pois nela existe (e de uma forma única no universo da literatura), como pretendemos que a nossa análise exemplifique, um autor adulto que se dirige a um leitor infantil ou adolescente, procurando efetivar a comunicação por meio do texto escrito. O singular *desequilíbrio* que este diálogo deixa transparecer será tentativamente superado através da procura de uma «solução discursiva» (Reis e Lopes, 2011: 355) que permita estabelecer eficazmente a comunicação entre o texto e o leitor, conferindo ao texto literário infanto-juvenil uma configuração determinada (logo intencional) que permita a este leitor específico a reconstrução da representação do real por ele proposta.³⁸

O acesso à representação processa-se através do discurso. Esta é, portanto, «objet de discours communicable», como refere Jean-Michel Adam (2011a:88), o que faz da «activité langagière [...] une activité transitive» (1982:33), como refere Kerbrat-Orecchioni. Como a própria autora explicita, o discurso literário constrói um referente que é comunicado ao leitor e que é por ele sopesado por comparação ao universo da experiência. Esta característica é particularmente atualizada no caso do texto literário, já que, quer pelo seu caráter ficcional, quer pela seleção e organização coerente dos seus elementos, quer ainda pela sua plurissignificação e intertextualidade, potencia a multiplicidade de representações individuais, por um lado, e indicia intencionalidade comunicativa, por outro.

No seu discurso inaugural na Universidade de Constança em 1969, Iser (2012) reflete sobre o processo de leitura e a relação entre o texto e o leitor, nomeadamente entre o texto literário e o leitor. De forma breve, já que o assunto será tratado na próxima secção do presente capítulo, pensamos ser, todavia, oportuno mencionar que,

relação comunicativa entre o texto literário e o seu leitor, um processo em que também há a produção de uma realidade por meio da linguagem.

³⁸ Johanne Proud'homme (2001: 70) argumenta que é desde logo no *incipit* que se revelam as «(...) marques de la relation qui unit l'auteur à son public». Esta posição é reforçada, citando Iser: «Il est certain qu'un rapport existe entre la forme de présentation du texte et le lecteur auquel celui-ci est destiné.» (id.: 74). E defende que, no caso da literatura infanto-juvenil, definida como «intencional», a acessibilidade ao texto é uma forte condicionante da leitura, pelo que o *incipit* é relevante para o estabelecimento da relação entre o autor e o seu público (id.: 70). Ainda nesta linha, e no âmbito da literatura infanto-juvenil, é pertinente referir o conceito iseriano de «auteur-médiateur» (Iser, 2012:35), segundo o qual o autor se interpõe entre a história e o leitor, interpelando-o.

no caso do texto literário, Iser associa o seu carácter plurissignificativo às representações que dele emergem. O texto literário não é, por essa razão, a representação de uma «signification prédéterminée» (2012: 11), mas a representação que dele emerge é, isso sim, «le produit d'une interaction entre le texte et le lecteur.» (2012: 11). O efeito produzido pelo texto literário (no leitor) está diretamente ligado ao grau de indeterminação que possui, ou seja, ao facto de, por vezes, o leitor não poder ter como referência «ni [...] des objets claires et tangibles, ni [...] un état de fait bien défini pour établir si le texte a correctement représenté son objet.» (2012: 18). Esta lacuna é resolvida pelo leitor-intérprete por recurso ao seu conhecimento enciclopédico do mundo, à sua experiência pessoal, conferindo ao ato de leitura um carácter dialógico, já que neste processo o universo ficcional é recorrentemente confrontado com o universo real e a experiência pessoal do próprio leitor. Há, portanto, como afirma Jauss (1982: 24), um horizonte de expectativas literárias que se funde no horizonte mais alargado da experiência de vida do próprio leitor.

2.3. Dispositivos textuais e (re)construção

O dialogismo como marca distintiva do texto literário adquire importância no caso da literatura infanto-juvenil, uma vez que um autor adulto terá sempre em mente que escreve para um leitor infantil ou adolescente e que o grau de compreensão que o leitor terá do seu texto é condicionado pelo conhecimento de que dispõe no ato de leitura, o que irá determinar o seu grau de adesão (Sipe, 1999: 123). O autor projeta, portanto, um texto para um leitor, isto é, deixa «instructions to the reader to build up the signified», de forma a que «guided by the signs of the text, the reader is induced to construct the imaginary object.» (Iser, 1975: 18). Do texto emerge, pois, uma determinada intenção comunicativa.

Com o intuito de estabelecer a comunicação com o seu leitor, o autor deixa-lhe, como atrás referimos, «instruções», «sinais», porquanto seleciona e sequencia os elementos linguísticos necessários a tornar o texto uma unidade de sentido que seja reconhecida e aceite como tal pelo interlocutor/leitor. Como aponta Adam (2011b: 89), este último opera uma reconstrução da representação discursiva apresentada pelo locutor/autor e interpreta-a à luz do seu conhecimento do mundo e da adequação à

situação em que ela é produzida. A leitura permite, assim, aceder a uma determinada representação que parte da proposta do autor, embora dela se distinga. Por esta razão, o texto literário oferece uma representação discursiva que vai permitir ao leitor, como afirma Jouve retomando Picard, «d'expérimenter sur le mode imaginaire une scène qu'il pourrait vivre dans la réalité», dispondo, ao fazê-lo, e devido às características polissémicas do texto literário, de uma pluralidade de significações e, por conseguinte, de uma margem reflexiva e interpretativa (Jouve, 1993: 103-104; Iser, 2011: 24-27).

Retomando Vargas Llosa na sua *Conferência Nobel* em 2010, o texto literário apresenta-se ao leitor como «uma falsa representação da vida que, apesar disso, nos ajuda a compreendê-la melhor». Por outras palavras, a representação discursiva que emerge do texto literário proporciona o encontro com o leitor, na medida em que, guiado pelo próprio texto, ele pode reconstruir a proposta de mundo que nele figura. O leitor-intérprete, num movimento interativo que implica o seu próprio conhecimento enciclopédico, a «solução discursiva» que se lhe apresenta e a margem interpretativa proporcionada pelo grau de indeterminação do texto literário, constitui-se como participante na (re)construção do sentido (Haas & Flower, 1988: 167). Como conclui Auerbach, «o método de interpretação de textos deixa à discrição do leitor um *certo*³⁹ campo de ação: pode escolher e dar ênfase como preferir. Contudo, aquilo que afirma deve ser encontrável no texto.» (1946: 501). Assim, a comunicação entre texto e leitor não se reduz ao conjunto de elementos *familiares* ao leitor ou *repertório*, mas ela implica sempre algo de novo (Iser, 1975: 21-22), o que permite ao leitor relacionar, inferir, levantar hipóteses e questões.

A reorganização do conhecimento a que o leitor procede – aceitando ou resistindo ao texto – permite-lhe criar novo conhecimento. Daí que possamos afirmar que a representação reconstruída a partir da leitura do texto literário é uma representação «construtiva» (Haas & Flower, 1988: 167-169). Lawrence Sipe retoma a ideia de Lee Galda de que o texto literário, e nomeadamente o infanto-juvenil, pode funcionar como *espelho* ou *janela* (1999: 122), permitindo ao leitor adolescente rever-se nele ou abrindo-lhe novas perspetivas. Pensamos que esta última possibilidade potencia, de forma particular no caso do leitor juvenil, a reconstrução da representação discursiva como questionamento e lugar de procura de respostas às suas próprias interrogações, a saber, respostas que o contexto individual, social e cultural em que se processa o ato de

³⁹ Sublinhado nosso.

leitura não oferece. Neste sentido, podemos concluir com Sipe (1999: 124) que a representação discursiva reconstruída a partir do texto literário, e significativamente no caso em apreço do texto literário infanto-juvenil, atua como *catalisador*, na medida em que, propondo novas perspetivas de perceção da realidade, potencia o pensamento crítico do leitor e a reflexão sobre a ordem social envolvente, o que implica, frequentemente, o questionamento do mundo dos adultos.⁴⁰

A leitura de «Intertextual representation: on mimesis as interpretive discourse», de Michael Riffaterre (1984: 141), contribui para concluirmos e sintetizarmos a linha de pensamento anterior. Assim, a representação do real na literatura pressupõe a existência de um referente que é exterior e anterior ao texto e que funciona como ponto de partida para a representação discursiva por ele oferecida; o leitor responde a esta representação, reconstruindo-a e questionando-a num movimento que, como vimos, implica dialogismo e permite a construção de conhecimento; o texto condiciona a margem interpretativa do leitor, pois é enquanto «solução discursiva» que refere e que remete o leitor para outras palavras, outros textos, conduzindo-o numa operação de descodificação textual. Afirma o autor que «it is in and through intertextual mimesis that literature challenges representation most and most undermines its readers' views about the world.» (1984: 159) No estudo da literatura infanto-juvenil, precisamente marcada pela existência do já referido *desequilíbrio* entre um autor adulto e um leitor infantil ou adolescente, a análise dos dispositivos técnico-literários que integram a representação discursiva não pode ser ignorada, já que eles concorrem para o estabelecimento da comunicação triangular entre autor, texto e leitor e, através dela, para o empoderamento do leitor adolescente, como procuraremos mostrar mais adiante neste trabalho.

2.4. Dispositivos textuais e modelização

O mundo que emerge da narrativa literária é estruturado por meio da representação discursiva, isto é, faz uso de procedimentos técnico-literários inerentes ao género, os quais vão atuar como moduladores de referências (Reis e Lopes, 2011: 163). Os dispositivos textuais narrativos vão, pois, colaborar na configuração de um mundo

⁴⁰ Esta abordagem implica a consideração da questão ideológica, que ultrapassa, no entanto, o âmbito deste trabalho.

possível que é discursivamente representado. É, portanto, através do discurso que o mundo ficcional é ordenado; é, por conseguinte, por meio dele que o leitor – neste caso o leitor adolescente – vai poder reconstruir a representação do real que lhe é proposta pelo texto.

Pelas razões apontadas, o texto literário infanto-juvenil desempenha «uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo» (Silva, 1991: 14), constituindo-se como veículo para a construção de uma representação das relações humanas, do seu contexto social e dos seus valores. Entre as escolhas do autor e a capacidade reconstrutiva do leitor passa o texto. A operacionalização discursiva selecionada pelo autor, a escolha do género e as opções linguísticas indiciam intencionalidade e, nas palavras de Fernando Azevedo (2011), conferem à literatura infanto-juvenil um carácter que não pode ser isento de traços ideológicos, já que «representam e interrogam determinadas práticas culturais e comunitárias.» (2011: loc. 20). Também neste sentido, Carlos Reis conclui que «um acto que se concretiza na e pela linguagem não pode ser neutro» (1983: 292), pois é ela que – fruto de uma opção autorial – conduz à proposta de configuração de um mundo possível e autónomo. Retomando Bakhtine, estamos perante uma situação concreta de enunciação, e nela o enunciado adquire determinado valor expressivo, já que as palavras são selecionadas de acordo com o género e em determinadas condições de comunicação discursiva. Desta forma, o enunciado adquire expressividade, isto é, deixa de se caracterizar pela neutralidade e passa a ter uma expressão individual capaz de provocar a «capacidade responsiva do interlocutor» (Bakhtine, 1986: 82-87). A referência a esta proposta como intencional permite-nos retomar o conceito iseriano de leitor implicado, na medida em que a seleção de determinados dispositivos textuais abre a possibilidade de descortinarmos um leitor com determinadas características. Neste sentido, as técnicas textuais implicam posições valorativas que modulam não só a representação mas também o leitor. O discurso narrativo infanto-juvenil «codifica», pois, uma «reading position» (Stephens, 2005: 74) que o leitor adolescente adotará ou questionará em graus diversos, dependendo do seu conhecimento do mundo e também do seu nível linguístico.

Neste ponto da nossa reflexão podemos, a nosso ver, afirmar que a representação do real proposta na narrativa literária infanto-juvenil se estrutura a partir da utilização de dispositivos técnico-literários que indiciam o leitor adolescente. Esta proposta de mundo não é, portanto, caracterizada pela neutralidade, mas intenta, pelo contrário, a

interpelação do leitor. Tendo em conta essa intenção, quais são, então, os dispositivos textuais de que a literatura infanto-juvenil mais recorrentemente se serve? E de que forma concorrem para a eficácia do diálogo com o leitor? Estas serão as questões sobre as quais procuraremos refletir de seguida.

2.5. Dispositivos textuais e leitor infanto-juvenil

No discurso proferido no Banquete Nobel de 1978, o laureado com o Nobel da Literatura, Isaac Bashevis Singer, referiu as razões pelas quais escrevia para crianças:

There are five hundred reasons why I began to write for children, but to save time I will mention only ten of them. Number 1) Children read books, not reviews. They don't give a hoot about the critics. Number 2) Children don't read to find their identity. Number 3) They don't read to free themselves of guilt, to quench the thirst for rebellion, or to get rid of alienation. Number 4) They have no use for psychology. Number 5) They detest sociology. Number 6) They don't try to understand Kafka or *Finnegans Wake*. Number 7) They still believe in God, the family, angels, devils, witches, goblins, logic, clarity, punctuation, and other such obsolete stuff. Number 8) They love interesting stories, not commentary, guides, or footnotes. Number 9) When a book is boring, they yawn openly, without any shame or fear of authority. Number 10) They don't expect their beloved writer to redeem humanity. Young as they are, they know that it is not in his power. Only the adults have such childish illusions. (Odelberg, 1978)

Das palavras de Singer ressalta o facto de que entre o livro e o leitor juvenil se estabelece uma comunicação sem interposições, sejam elas de natureza externa ou interna. Da interação entre a obra e o leitor resulta ainda, dada a sua idade e desenvolvimento, uma frescura de reações onde o constrangimento dificilmente encontra lugar. Neste sentido, há, portanto, uma predisposição natural para o encontro com a representação da alteridade (natural ou sobrenatural), encontro esse que é guiado pelo texto. Procuremos, então, refletir sobre o modo como o texto literário infanto-juvenil se mostra aos seus leitores, procurando realçar as técnicas utilizadas com esse objetivo.

Em «Interpretation and the apparent sameness of children's novels», Perry Nodelman pondera sobre a existência ou não de obras literárias infanto-juvenis caracterizadas pela sua singularidade (e, portanto, suscetíveis de serem consideradas boas por oposição àquelas que são consideradas más). Não desejando enveredar por esta via, já que se afasta do propósito do nosso trabalho, gostaríamos, no entanto, de retomar algumas considerações que para ele se afiguram pertinentes. É o caso da existência de

«central cores»⁴¹ (1985: 5) recorrentes que indiciam representações estereotípicas e que conduzem a interpretações simplificadas.

«As a cultural model through which we perceive, interpret, and describe reality, the stereotype is necessarily linked with representation» (Amossy, 1985: 689). Ao iniciar desta forma o seu artigo, Ruth Amossy realça, desde logo, a relação entre o estereótipo e a representação, afirmando que esta última assenta sobre o primeiro, que viabiliza, pela apresentação de um padrão recorrente, a lisibilidade do texto. Embora reconhecendo o seu carácter hiperbólico, a autora afirma que o estereótipo concorre para a clareza da representação. Sendo justamente a clareza, como afirmava Isaac Singer, procurada pelo leitor infanto-juvenil, o estereótipo é pertinente neste ponto, uma vez que, quando reconhecido pelo leitor –, quando se integra no conhecimento partilhado entre o autor e o leitor – funciona como ponto de orientação de leitura, ou seja, como pista para a reconstrução da representação veiculada pelo discurso. Sendo o seu significado moderado pela ação do leitor, o estereótipo possibilita a recuperação de elementos relevantes para a compreensão do significado global do texto, logo para a representação que dele emerge. Veículo de (re)conhecimento mas também de interrogação do mundo, o estereótipo é – por meio da interação entre o texto e o leitor – uma via para o questionamento da representação oferecida pelo texto. Concluiremos, pois, com a autora, que «the value of the stereotype depends on the role it plays in the strategies of text and reading: it cannot be fixed once and for all. Let us avoid imprisoning the stereotype within the recurrent and frozen pattern of its own public image.» (1985: 700).

A recorrência de temas, frequentemente em forma de binómios que denotam oposição e implicam opções, como liberdade-limitação, casa-afastamento, aceitação-fuga, denota uma aparente semelhança entre as obras de literatura infanto-juvenil, pelo que «these books are, in fact, more noticeably similar to each other than they are different» (Nodelman, 1985: 19). Para este facto, Nodelman avança uma explicação que toca no próprio carácter da literatura infanto-juvenil: o desejo de mostrar posições opostas, procurando o equilíbrio, de forma a que a representação emergente inclua uma visão global da realidade. Trata-se, portanto, do carácter formativo deste tipo de

⁴¹ Nodelman refere que estes *núcleos centrais* aglomeram ideias, sentidos e padrões distintivos da singularidade da obra e reveladores da sua qualidade. Esta característica é problemática no caso da literatura infanto-juvenil, pois estes textos apresentam estruturas e temáticas semelhantes, numa aparente simplicidade. Se esta interpretação revela apenas aquilo que parece óbvio, Nodelman defende que é necessário encontrar outra abordagem que revele a singularidade da obra infanto-juvenil.

literatura. Confrontado desta forma, o leitor percebe (reconstruindo-a) uma representação do mundo que é globalizante e que, por essa razão, potencia o questionamento, a reflexão e a formação da sua capacidade crítica.

O ponto de vista de Nodelman poderá, a nosso ver, ser completado: a repetição de determinados núcleos temáticos surge como um coeficiente comum no texto literário infanto-juvenil, não apenas com o intuito de oferecer uma representação multifacetada do mundo, mas também com o objetivo de efetivar a comunicação texto-leitor através de um conhecimento partilhado⁴². Assim, a utilização de «conceptual frames»⁴³ (Stephens, 1995: 853) disponibilizadas através da partilha de conhecimentos culturais e linguísticos entre o texto e o leitor juvenil, viabiliza a reconstrução da representação discursiva. A representação de experiências conhecidas do leitor (como o crescimento e as situações de conflito que daí advêm) e de outras oferecidas como novidade é presentificada pelo discurso, permitindo ao leitor um reconhecimento, bem como o exercício de uma comparação reflexiva.

O diálogo entre o texto e o leitor e os dispositivos textuais que o efetivam colocam em destaque o papel do discurso como instrumento de poder. Devido à assimetria autor-leitor que caracteriza singularmente a literatura infanto-juvenil, a procura de um ponto de equilíbrio é uma constante e efetiva-se no próprio discurso narrativo. Maria Nikolajeva analisa o *poder* como um traço distintivo nesta área da literatura. Nela, um grupo social que não é detentor de poder é colocado em posição de destaque e, empoderado por meio do discurso narrativo, aceita ou questiona a representação do mundo de que é parte integrante: «children are allowed, in fiction written by *adults* for the enlightenment and enjoyment of children, to become strong, brave, rich, powerful, and independent» (2010: 10). A partir da sua posição de adulto, o autor revela e explora esta vertente, utilizando determinados dispositivos literários que, intencionalmente, visam interessar o leitor adolescente na reconstrução do universo discursivamente representado. A configuração textual é, assim, encarada como uma estratégia discursiva, já que, ao disponibilizar determinado tipo de cenário ou

⁴² Goffman afirma que a existência (ou inexistência) de um conhecimento partilhado é fulcral para a competência comunicacional (1986a: 73-75). Acrescenta ainda que «chaque fois que nous entrons en contacte avec autrui [...] nous nous trouvons avec une obligation cruciale: rendre notre comportement compréhensible et pertinent» (1986b: 97).

⁴³ Stephens clarifica este conceito como um vasto manancial de conhecimentos partilhados que possibilitam o entendimento entre os falantes. Stephens argumenta que, especialmente no caso dos leitores mais jovens e menos experientes – e portanto com menos conhecimentos –, os «conceptual frames, or schemata» (1995: 853) disponíveis através do saber linguístico e cultural são relevantes para a descodificação do discurso narrativo.

personagem e ao fazer uma utilização de dispositivos intencionalmente orientados para o leitor juvenil, o texto literário permite, através da voz narrativa – que é a do adulto –, a aquisição de poder por parte do adolescente, que aceita ou questiona a normatividade do mundo discursivamente representado.

De uma forma breve, uma vez que o desequilíbrio de poder na narrativa juvenil será objeto de análise na próxima secção, referiremos apenas que o empoderamento progressivo do adolescente é efetivado, segundo a autora, por determinados dispositivos técnico-literários, como a teoria carnavalesca de Bakhtine, a ideia de utopia⁴⁴, a utilização do cenário (incluindo a consideração da paisagem como modo de representação do relacionamento entre as pessoas e a terra, um ponto que nos parece importante no âmbito da análise da ruralidade), a voz de um narrador autodiegético e o ponto de vista adotado (e neste âmbito o registo de língua e o emprego do discurso direto). No decurso da sua reflexão, Nikolajeva utiliza ideias da teoria *queer* e da teoria carnavalesca de Bakhtine como instrumentos analíticos da literatura juvenil. O que funciona como norma no mundo dos adultos é observado e questionado a partir de perspetivas inusitadas num contexto social real. Esta abordagem é possibilitada pelo facto de os heróis ficcionais juvenis serem temporariamente empoderados, adquirindo, desse modo, «the freedom to explore the world and test the boundaries of independence» (2010: 10).

Local privilegiado onde se torna visível uma relação assimétrica de poder entre o adulto e o jovem, a obra infanto-juvenil revela uma determinada representação da alteridade enquanto infância/adolescência. Dela emergem a criança e o adolescente narrados pelo adulto. A forma como lhes é conferido ou retirado o poder, permitindo-lhes (ou não) questionar o mundo dos adultos transparece num processo dialógico através do discurso. Nesta interação, o leitor juvenil atua como (re)construtor de sentidos e descobre em si mesmo a possibilidade de o fazer e, nesse sentido, age como um «aprendiz» das relações de poder (Rudd, 2005: 23). É este caminho de aprendizagem que procuraremos analisar na próxima secção do nosso trabalho.

⁴⁴ Na próxima secção referir-nos-emos à ideia defendida por alguns autores, segundo a qual a utopia é distópica por natureza, relacionando este ponto de vista com a teoria carnavalesca de Bakhtine.

3. Comunicação entre texto e leitor: o poder

Na secção anterior procurámos delinear a relação existente entre a representação do real e os dispositivos textuais que a veiculam. Contudo, objetivámos simultaneamente realçar a ideia de que, precisamente por se tratar de uma representação que se presentifica por meio de uma determinada «solução discursiva», ela implica opções intencionais ao nível do discurso, em geral, e do discurso literário infanto-juvenil, em particular. A análise do referido discurso significa, consequentemente, que sejam levadas em linha de conta, tanto a operacionalização discursiva escolhida pelo autor, como a capacidade reconstrutiva do próprio leitor. Se considerarmos que entre as entidades autoral e leitoral existe um singular desequilíbrio em termos etários na produção literária que analisamos, a relação entre o texto e o leitor surge como um fator pertinente para o estudo deste tipo de literatura.

Ao introduzir *Understanding Children's Literature*, Peter Hunt levanta as questões que de seguida transcrevemos e cuja análise nos parece pertinente para o nosso estudo:

How far can the writer, by implying a reader (that is, a type of reader or a reader with certain knowledge, skills, and attitudes), control what is understood from a text? How can we discover what has been understood? What are the mechanisms by which understanding is produced? (2005: 6-7)

O questionamento de que Hunt parte para uma leitura da literatura infanto-juvenil permite-nos estabelecer alguns pontos de referência para o estudo que realizamos. Em primeiro lugar, o autor tem em mente um tipo de leitor implicado detentor de uma experiência e de um conhecimento enciclopédico diferente do seu. Em segundo lugar, neste processo o autor procura deter o controlo sobre o sentido emergente do texto. Contudo, a reconstrução que é feita pelo leitor difere daquela que é proposta, dada a singularidade de cada leitor e, em particular, do leitor infanto-juvenil.⁴⁵ Por esta razão, ao intentar esta empresa, o autor constitui-se como construtor parcial de um sentido, cuja «atualização»⁴⁶ será realizada por cada um dos seus leitores. Daí que,

⁴⁵ Como explicitaremos adiante, Wolfgang Iser chama a atenção para o ato de leitura como «expérience privée» (2012: 58) e individual, já que nele intervêm o conhecimento enciclopédico, bem como a experiência de cada leitor.

⁴⁶ Umberto Eco afirma que «Na medida em que deve ser atualizado, um texto está incompleto» (1993: 53), isto é, a «cadeia de artifícios expressivos» (ibid.) que o texto representa deve ser atualizada pelo

em terceiro lugar, seja necessário reconhecer a existência de diversos sentidos, diversas compreensões ou interpretações. Por último, Hunt levanta a questão dos mecanismos que produzem a compreensão, o que, pelas razões anteriores, nos parece relevante na análise do texto literário infanto-juvenil e permite levantar, ainda, outra questão: de que forma esses mecanismos – que indiciam o controlo do autor adulto – traduzem uma determinada representação da adolescência como alteridade?

3.1. A cooperação como fator inerente ao texto

Refletamos, primeiramente, sobre o tipo de leitor implicado no texto literário infanto-juvenil. David Rudd afirma que criança é um «aprendiz» não apenas das relações de poder, mas, como leitor, das relações de poder negociadas através do discurso (2005: 22-23). Através do discurso do adulto a criança pode ser percebida como empoderada ou destituída de poder, pelo que, conclui Rudd, «power is not an abstract possession, but an effect of discursive relations» (2005: 22). Maria Nikolajeva afirma ser este o traço distintivo da literatura infanto-juvenil, propondo uma abordagem baseada no conceito de «aetonormativity». Partindo do prefixo latino *aeto-* (relativo à idade), Nikolajeva vai analisar o modo como a normatividade dos adultos tem orientado a literatura infantil ao longo dos séculos, examinando aquilo que denomina «power tension between the adult author and the implied young audience» (2010: 8).

O desequilíbrio apontado por Nikolajeva⁴⁷ entre o autor adulto e o leitor juvenil, e o modo como ele emerge na obra literária, implica a presença constante de um leitor que, ao situar-se assimetricamente em relação ao autor adulto, torna singularmente visíveis determinadas estruturas de poder «used for centuries to educate, socialize and

leitor ou destinatário, o que permite concluir acerca da existência de diversas interpretações por parte de diferentes leitores e de acordo com a sua competência.

⁴⁷ O desequilíbrio e a tensão caracterizadora da literatura infanto-juvenil, tomada por Maria Nikolajeva como traço distintivo recorrente do texto literário infanto-juvenil, é uma ideia que tem vindo a ser retomada por vários autores, dela extraindo consequências a outros níveis. Além da aprendizagem apontada por David Rudd atrás referida, Charles Saarlund refere que o desequilíbrio de poder entre o leitor infanto-juvenil e o adulto enquanto pai, professor, bibliotecário ou editor implica, à partida, uma política de imposição de escolhas e pontos de vista com impacto na ideologia que a obra veicula (2005: 30-31). Este ponto de vista é também realçado por Tony Watkins, ao mostrar a relevância dos estudos culturais para a literatura infanto-juvenil. Recorrendo a um estudo de Fiske, o autor afirma o «focus upon power and struggle», explicitando que «the struggle is for meaning: dominant groups attempt to render as 'natural' meanings which serve their interests, whereas subordinate groups resist this process in various ways» (2005: 60-61).

oppress a particular social group» (2010: 8), fazendo da literatura infantil «a unique art and communication form, deliberately created by those in power for the powerless.» (ibid.).

Esta conceção do leitor juvenil encerra em si mesma a ideia da leitura como uma atividade dinâmica e dialética⁴⁸, um processo de comunicação entre autor e leitor em que o primeiro dirige a palavra ao segundo, procurando, de forma explícita ou velada, influenciá-lo. A comunicação literária é, portanto, um ato perlocutório, abordagem para a qual contribuiu o desenvolvimento da teoria dos atos da linguagem com os estudos de Austin e Searle. Estes estudos vieram permitir, nas palavras de Aguiar e Silva, «uma análise nova e fecunda» (1991: 198) da comunicação literária. A pertinência desta teoria é realçada por Iser, ao referir a introdução de «concepts which, although they are not meant to be applied to fiction, can nevertheless serve as a starting point for our study of the pragmatic nature of literary texts» (1975: 8). Na medida em que procura descrever os fatores que intervêm no sucesso da comunicação, a teoria dos atos de linguagem revela-se de utilidade para o estudo da leitura literária, já que, embora esta se caracterize pela defetividade⁴⁹ e por um contexto específico de comunicação⁵⁰, esses mesmos fatores se afiguram significativos para a leitura do texto ficcional. Tratando-se de um ato de comunicação linguística, ele implica, por um lado, que a palavra é dirigida a um destinatário e, por outro, que ela é dirigida com o intuito de ser compreendida, estabelecendo-se, desse modo, uma relação entre o texto e o leitor (Iser, 1975: 8).

Ao destacar a conexão entre os signos e os seus utilizadores, a expansão dos estudos na área da pragmática vem realçar a importância da interação no discurso, bem como o facto de a linguagem agir sobre o interlocutor num determinado contexto. Por esta razão, um enunciado não pode ser entendido senão por referência àquele que fala e àquele a quem se fala. É neste sentido que a pragmática leva ao interesse dos estudos

⁴⁸ Michel Picard estende este conceito à literatura em geral, afirmando que, ao deixar de ser considerada como uma «chose» e passar a ser encarada como uma «activité», se produziu uma verdadeira «mutation» nas mentalidades bem como nos estudos literários. Ao ser encarada do ponto de vista da leitura, a literatura deixa de ser encarada apenas sob o ponto de vista da produção. Toma-se consciência da necessidade de analisar a leitura literária «en tant que processus» (1995: 7).

⁴⁹ A comunicação literária é «funcionalmente defetiva» (Silva, 1991: 202), já que se trata de um processo em que o emissor e o recetor «não se encontram presentes fisicamente» (ibidem), pelo que, a ocorrência de dificuldades na comunicação não pode ser resolvida na presença das duas instâncias.

⁵⁰ Enquanto o discurso da comunicação linguística se encontra ligado a um contexto particular de comunicação à luz do que é entendido, o discurso ficcional da comunicação literária implica o seu próprio contexto de comunicação, o qual, ao contrário do discurso da comunicação linguística, implica que o leitor se abstenha da referência direta ao mundo empírico, atentando na construção do próprio texto. A comunicação literária caracteriza-se, portanto, pela «disjunção espacial e temporal» (Silva, 1991:201-202).

literários pela estética da recepção, proposta em etapas diversas pela Escola de Constança⁵¹. Autor e leitor surgem, assim, implicados na construção do sentido.

Perspetivados do ponto de vista do leitor, os estudos literários na área da estética da recepção postulam, por um lado, que a obra literária não lida permanece inacabada e, por outro, que – e por essa mesma razão – que ela se abre a diversas interpretações. Neste sentido, a abordagem de Umberto Eco aproxima-se da de Iser, já que ambos apontam para a intervenção do leitor na reconstrução da representação que emerge do texto. Cabe, então, ao leitor atualizar ou preencher aquilo que não é dito no texto literário: para Iser, a indeterminação (2010: 13); para Eco, os «elementos *não-ditos*» (1993: 54). Assim, através de «movimentos cooperativos» (Eco, 1993: 54), o leitor atualiza o que não é dito, pelo que o texto «offre à son public la possibilité de coopérer [...] [já que] seuls les vides permettent au lecteur de participer à la constitution du sens» (Iser, 2010: 27). A possibilidade de cooperação do leitor na construção do sentido do texto traduz-se num alargamento da relação texto-leitor, uma abordagem da interação que corporiza o dinamismo da atividade de leitura e que pressupõe que entre texto e leitor se estabelecem pontos de encontro.

Vimos atrás que o mundo real e o mundo ficcional se interligam, não em termos de igualdade ou oposição, mas, nas palavras de Iser, em termos de comunicação (1975: 7). Texto e leitor são, pois, «partners in a process of communication» (ibid.). Será, então, necessário perguntar o que leva a que esse ato enunciativo⁵² seja bem sucedido. De que forma o texto interpela o leitor e o orienta ou manipula? Estas questões ligam-se à pergunta de Hunt que acima transcrevemos: «How far can a writer [...] control what is

⁵¹ A Escola de Constança constitui o primeiro movimento significativo para renovar o estudo do texto literário do ponto de vista da leitura. Os teóricos alemães deslocam o enfoque da relação texto-autor para a relação texto-leitor. Hans-Robert Jauss irá debruçar-se sobre a estética da recepção, defendendo que a sobrevivência da obra de arte está vinculada a um público, trabalhando sobre a ideia de que «the historicity of literature as well as its communicative character presupposes a dialogical and at once processlike relationship between work, audience, and new work that can be conceived in the relations between message and receiver as well as between question and answer, problem and solution» (1982: 19). Diferindo da perspetiva histórica de Jauss, que procura analisar as reações dos leitores do texto literário num dado período histórico, Iser irá propor a teoria do «leitor implícito», colocando o enfoque sobre o efeito do texto no leitor, isto é, «on how a piece of literature impacts on its implied readers and elicits a response» (Iser, 2006: 57). A teoria da recepção engloba, por conseguinte, tanto a recepção do texto literário como o seu impacto sobre o potencial leitor.

⁵² A obra literária é aqui tomada no sentido de Bakhtine, para quem «The work is a link in the chain of speech communion» (1986: 76). Isto é, como num diálogo, ela relaciona-se com os enunciados que a precederam e «is oriented toward the response of the other (others), towards his active responsive understanding, which can assume various forms: educational influence on the readers, persuasion of them, critical responses, influence on followers and successors, and so on. It can determine others' responsive positions under the complex conditions of speech communication in a particular cultural sphere» (1986: 75-76).

understood from a text?» (2005: 6-7). Vejamos, então, de que forma se exerce este poder.

3.2. O texto como interpelação

A existência de um ponto de encontro em que se estabeleça a comunicação entre o texto e o leitor significa que há, desde logo, um conhecimento partilhado⁵³, isto é, o reconhecimento de elementos por parte do leitor, os quais Iser definiu como «repertoire», isto é, «all the familiar territory within the text» (1975: 21)⁵⁴. O repertório consiste, pois, numa determinada escolha de convenções, alusões literárias, referências, cuja seleção não é arbitrária e cuja presença permite ao leitor estabelecer relações de semelhança, diferença, causalidade, consequência e, em suma, construir o sentido do texto. O repertório aponta, segundo Iser, para um sistema de equivalência subjacente ao texto, o qual constitui «the structural “drive” necessary for the process of communication» (1975: 32).

Inerente a uma seleção que não é arbitrária, o repertório implica, pois, o conhecimento – e mesmo a previsão e a avaliação – da competência do leitor, isto é, «uma competência circunstancial diversificada, uma capacidade de pôr em funcionamento certos pressupostos, de reprimir idiossincrasias, etc.» (Eco, 1993: 56). Ao *postular* o leitor e a respetiva cooperação, Eco conclui que a interpretação do texto «deve fazer parte do seu mecanismo generativo» (1993: 56-57) e, como tal, prever estrategicamente os movimentos do leitor. O texto é, pois, o resultado de uma intenção comunicativa do seu locutor/autor, que seleciona e sequencia os elementos linguísticos necessários a torná-lo uma unidade de sentido⁵⁵, reconhecida e aceite como tal pelo

⁵³ Referimos anteriormente a importância do conhecimento partilhado para a eficácia da competência comunicacional a partir dos estudos de Erving Goffman (1986a: 73-75).

⁵⁴ Iser assenta esta afirmação, uma vez mais, nos estudos linguísticos, recorrendo a Austin e a três condições por este definidas para o sucesso do enunciado performativo: «conventions common to speaker and recipient, procedures accepted by both, and the willingness of both to participate in the speech action» (Iser, 1975: 21).

⁵⁵ Beaugrande e Dressler (2002: cap.1) consideram que, para ser considerado como uma «ocorrência comunicativa», um texto terá que satisfazer sete parâmetros de textualidade, cujos limites, por vezes, se interligam: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. Os parâmetros da intencionalidade e da aceitabilidade – pertinentes para a análise que empreendemos – estão, assim, interligados, já que o locutor constrói uma «representação discursiva» e o interlocutor, partindo do repertório, reconstrói essa representação, isto é, interpreta-a à luz do seu conhecimento do mundo e da adequação à situação em que ela é produzida (Adam, 2011a: p.89).

interlocutor e, nessa linha, o repertório constitui uma forma de controlo sobre o sentido emergente do texto.

A interpelação do leitor operada pelo texto – e a forma como ela se processa – parece-nos de particular relevância no estudo do texto literário infanto-juvenil, porquanto, embora se constitua como veículo de comunicação, ela configura uma forma acrescida de controlo por parte de um autor adulto sobre um leitor infantil ou juvenil. A estratégia de comunicação subjacente ao texto literário infanto-juvenil é, pois, marcada pelo poder – conferido ou retirado – pelo adulto à criança ou ao jovem. Para este exercício de poder, Iser utiliza a expressão «le lecteur est manipulé» (2012: 36) no sentido em que é a própria estrutura do texto que, simultaneamente, convida o leitor a participar na construção do sentido e controla essa mesma participação. Através da introdução de comentários, apresentação de pontos de vista, o autor – qualificado por Iser como «auteur-médiateur» (2012: 35) – insinua-se na construção do sentido que é feita pelo leitor, solicitando, desse modo, a sua intervenção. Por este processo, segundo Bakhtine, o texto revela-se «oriented toward the response of the other (others), towards his active responsive understanding» (1986: 75). Este ato de compreensão responsiva ativa é, então, um ato dialógico, no sentido em que essa compreensão implica questionamento e, portanto, intercâmbio.⁵⁶

3.3. O leitor como participante ativo na (re)construção de sentido

Definido como atividade comunicativa, o texto orienta-se para um leitor que irá cooperar na reconstrução do sentido do texto, o que nos conduz à terceira parte da nossa reflexão: de que forma a reconstrução do sentido do texto difere daquela que é proposta pelo autor. Apesar da existência de uma quantidade significativa de «'lecteurs' abstraits» e definidos por recurso a diversas áreas como a estética, a filosofia, a sociologia ou a linguística, como salienta Picard (1995: 8), este facto evidencia, afinal,

⁵⁶ Na sua reflexão sobre o conceito de compreensão dialógica por oposição à ideia de reprodução do sentido original, Marie Cusson procura mostrar como o diálogo pode caracterizar a leitura no campo do pensamento hermenêutico e fenomenológico, incluindo a área das teorias da receção. Numa análise comparativa entre as posições de Ricoeur, Gadamer e Bakhtine, Cusson conclui que a perspetiva bakhtiniana constitui a resposta mais satisfatória à crítica de Ricoeur, já que ambos consideram o fenómeno hermenêutico como conflitual, pois comporta a existência de várias interpretações (Cusson, 1999: 9, 13). Distancia-se, portanto, de Gadamer, que define o entendimento entre os participantes do diálogo como uma «fusion of horizons» que ocorre «as a constant negotiation between oneself and otherness» (Iser, 2006: 37).

que texto e leitor são partes de um todo: a existência do texto implica o leitor, o qual atualiza sentido(s), num movimento de cooperação interpretativa. O texto *prevê* o leitor, e o texto literário em particular incita-o a construir o sentido, preenchendo os espaços de indeterminação que se lhe apresentam. O leitor é, portanto, conduzido pelo texto, como afirma Eco (1993: 59).

Iser explicita que é através de um processo de «*antecipation and retrospection*» (1972: 286) que o texto se transforma numa experiência para o leitor. O ato de leitura é, portanto, também dialético neste aspeto: ele resulta da tensão entre o que se espera que aconteça e a memória daquilo que já aconteceu. A «*activité prévisionnelle*» do leitor inclui, como afirma Jouve, explicitando Iser, a antecipação do leitor seguida da (in)validação pelo próprio texto da hipótese levantada (1993: 55). Esta tensão nasce, por conseguinte, da confrontação «*entre l'expérience propre du lecteur et une expérience virtuelle*», como aponta Iser (2012: 18). Por outras palavras, pela memória de vivências anteriores, pelo seu conhecimento enciclopédico, o leitor revela-se capaz de, a cada nova leitura, fazer antecipações, estabelecer novas associações num grau de complexidade crescente, um fator que é particularmente significativo para a análise do leitor infanto-juvenil (Iser, 1972: 284). O texto literário constitui-se, assim, como uma unidade dinâmica que potencia a emergência de uma multiplicidade de sentidos. Logo, como nota Adam, citando Meschonnic, «*Ce qui bouge dans un texte, et par lui, c'est les notions du langage qu'il met en oeuvre, que se modifient selon la reconnaissance du texte* » (2011a: 55).

Porque um texto é um todo unificado que incorpora o conjunto das relações semânticas assentes em mecanismos coesivos, ele é, portanto, mais do que a soma simples das suas partes constituintes: é uma unidade de sentido. Como tal, possui características que o tornam único e que «*não permitem qualquer leitura por qualquer leitor*» (Silva, 1991: 314). A relação entre esta afirmação e o texto literário infanto-juvenil parece-nos clara, especialmente tendo em conta, não apenas a já referida assimetria entre autor e leitor, mas também considerando que a variada amplitude de competências entre os leitores infanto-juvenis tornam possível o estabelecimento de uma diversidade de leitores implicados e, bem assim, de posições de leitura face ao texto⁵⁷. Passemos, por isso, à próxima etapa da nossa análise, objetivando aclarar os

⁵⁷ Se, como anteriormente apontámos, um determinado texto não permite «*qualquer leitura por qualquer leitor*» (Silva, 1991: 314), Cervera sublinha que, dada a desigualdade verificada entre autor e leitor, no

mecanismos que indiciam o controlo exercido pelo autor adulto sobre o leitor infantil ou adolescente.

3.4. O texto como lugar de poder

O desequilíbrio de posições entre autor e leitor configura-se como um elemento considerado por alguns autores como condicionante⁵⁸ da literatura infanto-juvenil, já que, por um lado, o autor escreve sobre algo que, para si, como adulto, ou é relativamente desconhecido ou pertence a um passado distante⁵⁹ e, por outro lado, precisa de estruturar o texto no sentido de incentivar⁶⁰ a colaboração do leitor na construção do sentido. Neste contexto, a conceção do texto como estratégia, tal como Eco o concebeu, faz todo o sentido, e mais ainda se considerarmos que acrescentou ser aquela uma estratégia em que o autor costuma «querer que o adversário ganhe e não que perca» (1993: 57). Com esse objetivo o autor utiliza vários meios que passam por escolhas lexicais, referências enciclopédicas que procuram ir ao encontro da competência do leitor implicado, definição da linha de orientação da história logo no *incipit*⁶¹, focalização em personagens e narradores de idade próxima do leitor (condicionando, assim, a opção por determinado ponto de vista⁶²), estabelecimento do cenário e até, como aponta Cervera, o emprego de «hallazgos expresivos que generen atractivo» (1991: 314). O texto literário como unidade de sentido caracterizada pela sua complexidade implica, assim, o leitor, fazendo-o «osciller entre le monde de la réalité

caso do ato de comunicação com a criança/jovem «los problemas de comunicación adquieren caracteres específicos», traço que apresenta como uma das características da literatura infantil (1991: 31).

⁵⁸ Cervera (1991: 314) citando Bortolussi in *Análisis teórico del cuento infantil*, Alhambra, Madrid, 1985.

⁵⁹ Maria Nikolajeva analisa várias definições de literatura infantil, antes de apresentar aquilo que considera ser o seu traço distintivo: a tensão de poder entre o adulto e a criança/jovem. Uma das definições tem apresentado este tipo de literatura como «nostalgic memories of childhood» ou como «therapeutic treatment of [...] childhood traumas» (2010: loc404), o que ilustra o distanciamento do autor em relação ao mundo ficcional que cria.

⁶⁰ Referindo-se ao leitor infantil, Cervera utiliza a expressão «Ha de facilitarle que pueda recrear su obra por medio de la lectura» (1991: 314). Contudo, no âmbito do processo de comunicação texto-leitor que anteriormente descrevemos, optámos por não utilizar o verbo «facilitar», uma vez que nos parece não se tratar de tornar mais fácil mas antes mais efetiva a comunicação com o leitor.

⁶¹ Sobre a importância do *incipit*, veja-se a nota 38.

⁶² Iser realça que a identificação do leitor com aquilo que, no texto, lhe é familiar pode ser um ponto de partida para que o leitor faça a experiência do novo, daquilo que não lhe é familiar. Por outras palavras, o leitor experiencia o novo, o outro, num contexto que, por lhe ser familiar, lhe possibilita uma atitude de aceitação face a essa experiência (1972: 296). Essa experiência modifica o leitor, *constrói* o leitor, um facto que nos parece pertinente no estudo do texto literário infanto-juvenil, como clarificaremos adiante.

objective et celui de l'expérience du lecteur»⁶³ (Iser, 2012: 21). Tal como os restantes, o leitor juvenil sofre a tensão do confronto entre a sua própria experiência e a experiência virtual, entre o mundo que conhece empiricamente e os horizontes que se lhe abrem através da leitura do texto literário. E neste processo, conclui Iser, acontece algo mais do que a construção de sentido.

No movimento dinâmico que é o ato de leitura algo é formulado no próprio leitor: a estrutura dialética da leitura, afirma Iser, permite que o leitor formule a sua própria capacidade de decifração, ou seja, a produção de sentido não apenas desvela o que não havia, ainda, sido formulado, mas abre ao leitor a possibilidade de se formular a si próprio, de se desvelar a si mesmo (1972: 299). A proximidade entre esta afirmação e o ato de leitura empreendido pelo leitor infante-juvenil parece-nos clara, se tomarmos em consideração que o leitor se encontra em permanente amadurecimento. Se a criança mostra curiosidade e atração por novas vivências – onde fantasia e realidade se misturam amiúde –, o leitor adolescente – sobre o qual incidirá o nosso trabalho – observa as diversas mudanças que em si próprio se operam, observa a realidade que o rodeia e procura respostas para as questões que coloca. E este questionamento surge, também, no ato de leitura. Entre o mundo ficcional e o real, entre a sua própria experiência e aquela que lhe é oferecida pelo texto, os leitores juvenis «viven assi una realidad que no captan com la visión del adulto, porque la transfiguran» (Cervera, 1991: 314)⁶⁴. O ato de leitura é, então, um ato de crescimento no sentido acima explicitado, isto é, um processo de construção de sentido, mas também de formulação do próprio leitor como sujeito.

Tendo refletido sobre o tipo de leitor implicado no texto e sobre o controlo exercido sobre a reconstrução de sentido que o texto o incita a realizar, concluímos já sobre a emergência de diversos sentidos possíveis e, portanto, sobre o leitor como construtor de sentidos. Porém, a reflexão iniciada sobre a leitura como um ato dialético

⁶³ Iser sublinha que o processo de leitura é um movimento de tensão entre a experiência do leitor – que, como faz notar Aguiar e Silva, resulta, também de várias leituras (1991: 314) – e a experiência virtual. Pelo facto de diferir do mundo da realidade objetiva, como realçámos na secção anterior deste trabalho, o texto literário abre horizontes ao leitor por meio de lacunas – ou espaços de indeterminação – cujo sentido o leitor é solicitado a construir. No seu estudo sobre a leitura, Jouve sintetiza este processo, afirmando que «si le lecteur est à la fois “orienté” et “libre” au cours de la lecture, c’est que la réception d’un texte s’organise autour de deux pôles qu’on peut appeler avec M. Otten “lieux de certitude” et “lieux de incertitude”» (1993: 46).

⁶⁴ Cervera refere-se nesta passagem ao leitor infantil. Contudo, dada a fase de amadurecimento do leitor juvenil, parece-nos que ela ilustra com clareza o seu processo de leitura.

e dialógico possibilita-nos entrever uma representação do leitor juvenil não apenas como construtor mas, além disso, como construção emergente desse processo.

Peter Hunt afirma que «the experience of a book starts before – and goes beyond – the words or the pictures on the page» (2005: 8). Neste sentido, argumenta Hunt, o próprio texto funciona como um contexto em que os leitores são «made, or un-made» (ibidem). O autor adulto exerce poder sobre o leitor infanto-juvenil, não só através da utilização de determinados dispositivos textuais, como vimos anteriormente, mas também através da caracterização de personagens ou da apresentação de pontos de vista intencionalmente selecionados e veiculadores de traços ideológicos, como veremos adiante⁶⁵. Verificámos que o leitor não é apenas conduzido pelo texto neste processo, mas modifica-se e é modificado pelo próprio processo. Neste sentido, afirma Jacqueline Rose: «child's fiction draws in the child, it secures, places and frames the child»⁶⁶ (1984: 2). Não é, portanto, somente o leitor que constrói o sentido do texto. A dinâmica é biunívoca: o texto também constrói o leitor, como procurámos expor ao longo de todo este capítulo.

3.5. *Ler para quê?*

Estamos, neste ponto, na senda da questão colocada por Michel Picard: «À quoi ça sert de lire?» (1995: 8). Construtor ou construção, é pertinente que, independentemente das questões sociológicas ou ideológicas subjacentes ao texto, o leitor possa, através da leitura, aprender a construir uma leitura crítica. Abordando a leitura como um jogo, Picard tece um paralelo entre ambos. Tal como o jogo se desenrola entre dois limites («le fantasme et le réel»), existem também dois tipos de leitura: a leitura de infância (próxima do imaginário, da brincadeira) e a leitura adulta (próxima de níveis de reflexão mais complexos). Para Picard, a leitura literária seria aquela capaz de «établir une relation constructive [...] entre les deux types de jeux»

⁶⁵ Esta perspetiva abre a possibilidade do estudo do texto literário infantil na área dos estudos culturais, uma hipótese já atrás mencionada.

⁶⁶ Na «Introdução» à sua obra, Jacqueline Rose abre desde logo caminho à reflexão sobre as implicações culturais e ideológicas de a criança ser construída pelo texto: «There is no child behind the category “children's fiction”, other than the one which the category itself sets in place, the one which it needs to believe is there for its own purposes.» (1984: 10). O impacto desta obra foi importante ao ponto de motivar, por ocasião dos 25 anos após a sua publicação, uma reflexão sobre os estudos que a partir dela foram produzidos, num número especial da *Children's Literature Association Quarterly* (Fall, 2010).

(1995:10). A leitura servirá, portanto, para construir o leitor, «la construction positive du lecteur, la construction de ce que les psychanalystes appellent son *moi*» (id.: 8), uma abordagem pertinente para o estudo da literatura infanto-juvenil.

A perspectiva que acabámos de expor vem ao encontro da imagem do leitor infanto-juvenil traçada por Rudd: o leitor como aprendiz (2005: 21). O termo é aqui usado no sentido em que é no ato de leitura, a partir do confronto entre o mundo da ficção e o da realidade, que o leitor toma consciência de si mesmo (Iser, 2012: 59), o que, conseqüentemente, faz do texto literário um meio de o homem se descobrir a si próprio, um elemento de amadurecimento no leitor infanto-juvenil. A relação entre texto e leitor insere-se, como afirma Iser, na área mais alargada do conhecimento da condição humana (2012: 14). O leitor constrói e é construído através daquilo que Jouve apresenta como um processo que é simultaneamente neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico⁶⁷, ao longo do qual o texto prevê e conduz o leitor na construção do sentido, embora durante esse processo o leitor se transforme também.

A concluir esta reflexão sobre a comunicação entre texto e leitor, verificamos a recorrência de determinados elementos neste processo: o desequilíbrio autor-leitor no texto literário infanto-juvenil; a necessidade de que o texto se complete por meio da intervenção do leitor; o modo como o texto prevê o leitor; a transversalidade de uma linha de poder exercida por meio do texto sobre o leitor; a existência de um processo de construção de sentido simultaneamente no e por meio do leitor; o ato de leitura como dinâmico e dialógico. O discurso é fator de comunicação e lugar de poder. A constatação da presença destes elementos conduz-nos à questão que procuraremos analisar de seguida: de que forma a linha de poder que permeia o texto literário infanto-juvenil é um meio para a construção de uma representação da infância ou da adolescência, configurando-se como um traço distintivo deste tipo de ficção literária?

⁶⁷ Vincent Jouve (1993: 9-21) recorre a Gilles Thérien para apresentar aquilo que considera as várias facetas da leitura, mostrando a complexidade deste processo através da diversidade de fatores nele envolvidos. Nesta exposição, procurámos ter em mente que o ato de leitura se interliga com fatores quer individuais quer sociais, pelo que, independentemente do ângulo escolhido, uma perspectiva multidisciplinar oferecerá sempre uma abordagem mais rica e globalizante, a partir da qual se poderão abrir novas hipóteses de estudo.

CAPÍTULO III
TEXTO, PODER E LEITOR

No capítulo anterior procurámos realçar os vetores cuja presença e interação dotam a obra literária infanto-juvenil de características próprias que a distinguem da generalidade da literatura. No enquadramento teórico pretendemos tornar clara a presença de uma tensão oriunda do desequilíbrio de *poder* adulto-criança/jovem, apoiando-nos nos estudos de Maria Nikolajeva (2010). A autora enfatiza a existência desta característica na literatura infanto-juvenil em geral e demonstra-o através da presença de determinados subgéneros, cenários, personagens ou da manipulação da focalização e da voz narrativa. A moldura teórica que traçámos permitiu-nos concluir que esta linha de *poder* não só está presente na tessitura textual, como permeia, por seu intermédio, a comunicação entre o texto e o leitor. A seleção de dispositivos textuais que origina a representação é um ato ao qual está subjacente uma vertente comunicacional que se caracteriza sempre pela desigualdade, com todas as consequências que daí advêm em termos de construção do leitor e da representação por este construída, como expusemos anteriormente.

A tensão de *poder* que se estabelece entre o texto e o leitor infanto-juvenil surge, como já mencionámos, por meio da solução discursiva pela qual o autor adulto opta. A escolha ao nível do discurso indicia a intencionalidade autoral, na medida em que essa opção visa possibilitar que um recetor – que no *corpus* em análise é, potencialmente, um leitor adolescente – reconstrua o mundo proposto pelo próprio texto. A produção de significados através do processo de leitura, como afirma Aguiar e Silva (1991: 646), advém do facto de o texto se constituir como um mecanismo semiótico com determinadas formas de expressão e de conteúdo e com uma vertente comunicacional. No caso da literatura infanto-juvenil, e considerando os seus destinatários, este autor realça a «função relevantíssima [por ela desempenhada] [...] na modelização do mundo» (1991: 14).

Na narrativa literária, o processo modelizante referido por Aguiar e Silva concretiza-se através das suas categorias e remete-nos para o papel que os dispositivos textuais nele desempenham. No caso da narrativa juvenil, este processo visa interessar o potencial leitor adolescente e, dada a faixa etária a que pertence, parece-nos claro o papel que pode desempenhar na formação de um leitor construtivo. Na linha de estudo

desenvolvida por Maria Nikolajeva, pretendemos verificar de que forma estes dispositivos contribuem para a comunicação entre o texto e o leitor adolescente, conferindo-lhe ou retirando-lhe *poder*, modelizando-o ou não como um leitor reflexivo e construtivo.

1. Em torno do narrador

Concebido como «aquele cuja tarefa mais relevante é dirigir-se a alguém que capta a narração» (Reis, 1984: 20), o narrador adquire na análise que levamos a cabo um papel primordial. Posicionado autodiegeticamente nas obras que constituem o *corpus* do nosso estudo, é através da sua voz, da sua perspetiva e da focalização selecionada que a representação da adolescência vai sendo construída pelo leitor. Analisemos de que forma este tipo de narrador constrói o leitor ou permite, também, que este desempenhe um papel ativo na construção da representação proposta pelo texto.

1.1. Identificação e proximidade: o narrador adolescente

Apoiando-se em estudos académicos contemporâneos⁶⁸, Nikolajeva argumenta a propósito da identificação leitor-personagem que «the importance of the readers' ability to liberate themselves from the protagonists' subjectivity in order to evaluate them properly [...] is an essential part of reading competence [...]» (2010: 185). A afirmação da autora vem dar seguimento à questão colocada por Picard e citada no final do capítulo anterior: «À quoi ça sert de lire?» (1995: 8). A identificação do leitor adolescente com a personagem contribui ou não para a comunicação entre texto e leitor? É ou não um fator de manipulação⁶⁹ do leitor juvenil? E ela promove ou inibe a construção de um leitor crítico? Estes são pontos de análise pertinentes, uma vez que

⁶⁸ Nikolajeva refere o trabalho de John Stephens (*Language and ideology in children's fiction*, Longman, London, 1992), cuja pesquisa tem contribuído para o desenvolvimento dos estudos sobre a presença da vertente ideológica na literatura infanto-juvenil. Embora este campo de análise ultrapasse o âmbito do nosso estudo, tem com ele uma relação de proximidade. A atribuição ou não de poder ao adolescente por parte de um autor adulto é uma característica que pode facilmente servir a transmissão de determinada vertente ideológica. As duas abordagens são, aliás, repetida e conjuntamente referidas por diversos autores (Stephens, 1995; Watkins, 2005; Saarland, 2005; Rudd, 2005), potenciando novas perspetivas de análise conjunta.

⁶⁹ Usamos o termo no sentido de Nikolajeva: «The word 'manipulate' is not used in pejorative meaning; manipulating can imply assistance as well as interference, and further, both assistance and interference may be more or less desirable from different viewpoints.» (2010: 186).

um dos critérios para a seleção do *corpus* foi justamente o da presença de um narrador autodiegético.

Os narradores das obras de António Mota que analisamos são rapazes adolescentes, cujas idades variam entre os dez e os quinze anos. Residentes em pequenas aldeias portuguesas durante as décadas de 60-70, são jovens capazes de desempenhar tarefas familiares com autonomia, personagens que, devido à ausência do pai – por morte (*Pedro Alecrim*), por (e)migração (*O rapaz de Louredo*; *O Agosto que nunca esqueci*; *Ninguém perguntou por mim*) ou por outro motivo (*Filhos de Montepó*) – se veem colocados numa posição de responsabilidade própria do adulto. Nestas situações, assumem-se naturalmente como braços direitos da mãe, representando em casa e no seio da família o papel anteriormente desempenhado pelas figuras paternas.

N’*O rapaz de Louredo*, no universo doméstico, o narrador utiliza a primeira pessoa do plural como se fosse um adulto e lhe pertencesse a responsabilidade do cultivo dos campos («E nós aqui aflitos com as colheitas!», p.105); em *Pedro Alecrim*, as palavras da mãe, ao entregar as responsabilidades da casa a Pedro (que conta apenas onze anos), mostram claramente o papel esperado do seu filho («Fica a tomar conta de tudo.», p.93); n’*A terra do anjo azul*, as tarefas exigidas pelo campo e pelo gado não podem deixar de ser sempre cumpridas depois da escola («Pernas Tortas [a cabra deixada à responsabilidade do narrador] desatou a depenicar as pontas tenras dos tojeiros [...] e eu sentei-me sobre um penedo, tirei os livros [...] e iniciei a feitura dos deveres de casa», p.39); e em *Pedro Alecrim*, observamos que o protagonista continua a desempenhar essas tarefas durante o período de férias («Na escola as conversas giram sempre sobre essa palavra que parece mágica: férias! [...] Eu e o Nicolau já sabemos o que nos espera. As nossas férias vão ser no Pragal, a trabalhar», p.81). Estamos perante figuras juvenis cuja atuação mostra a interiorização precoce de responsabilidades, uma característica que se exprime tanto pela voz do protagonista – «Sempre o disse e [...] continuo a afirmar que não é pêra doce ter o azar de ser o irmão mais velho. O irmão mais velho tem sempre muito mais responsabilidades e recebe muito menos mimos.» (*Filhos de Montepó*, p.13) – como pelas intervenções daqueles que o rodeiam: «Coitada da tua mãe. [...] Tens de a ajudar. Agora é que ela precisa de ti. És o mais velho da casa.» (*Ninguém perguntou por mim*, p.102). Observamos, pois, que, no ambiente rural das obras que analisamos, são as circunstâncias que, ao catapultá-lo, precocemente, para o mundo dos adultos, empoderam o narrador. Por esta razão, os narradores dos contos em análise são, por um lado, figuras iguais a tantas outras do meio a que pertencem,

mas, por outro, apresentam-se como diferentes (porque fazem parte de uma realidade espaço-temporal diversa) aos olhos do leitor adolescente atual. O *poder* não está, neste caso, associado à fantasia – como na análise realizada por Maria Nikolajeva⁷⁰ - mas alicerça-se, profundamente, num cenário rural de caráter realista, como analisaremos adiante, ainda neste capítulo.

Tendo em conta a diferença apresentada, poder-se-ia argumentar que este narrador-personagem que estudamos parece contrariar o pendor apontado por Nikolajeva, segundo o qual «in contemporary children's literature, the tendency is to make protagonists more like ordinary people» (2010:201), com o objetivo de procurar – ou mesmo de assegurar – a comunicação com um potencial leitorado juvenil. No entanto, não deixamos de estar perante um narrador adolescente e, portanto, com a potencialidade de despertar o interesse de um possível leitor também ele adolescente. Pensamos que a apresentação de um protagonista assim caracterizado pode funcionar como um dispositivo textual que efetiva a comunicação com o leitor. Ao torná-lo forte, corajoso, independente e capaz de tomar decisões próprias, isto é, ao conferir-lhe *poder* durante um período de tempo limitado, o autor adulto abre uma *janela*⁷¹ que confere ao leitor «the freedom to explore the world and test the boundaries of independence» (Nikolajeva, 2010:10). Apesar de distante no tempo (e possivelmente no espaço), é o adolescente que vemos interagir com o mundo dos adultos e provar, à maneira de um herói, que pode vir a SER um deles, transpondo os obstáculos que se lhe deparam e, finalmente, saindo vitorioso da *demanda* que lhe foi confiada. É, portanto, o comportamento do narrador protagonista que tem a potencialidade de aliciar o leitor adolescente, já que «behaviours in the textual world [...] serve as a proxy for their own behaviours without the inefficiency and dangers involved in their actually taking the risks that literary characters may pursue» (Heath & Wolf, 1988: 146). Trata-se da «intériorisation de l'autre», referida por Jouve (1993: 81), uma experiência que leva o leitor a «sortir de ses limites» (ibid.), adicionando ao conhecimento do mundo que

⁷⁰ Nikolajeva analisa o poder de modo diverso do que aqui levamos a cabo: explora a possibilidade do questionamento do mundo adulto por parte do adolescente em cenários de natureza fantasiosa ou de cunho orientalista (2010: 89-103).

⁷¹ O conceito do texto como *janela* que aqui procuramos analisar foi já referido no capítulo anterior. A sua importância parece-nos clara no âmbito da literatura infanto-juvenil, na medida em que abre ao leitor a possibilidade de reflexão, de questionamento do mundo e de procura de respostas às suas próprias interrogações.

possui a informação que recolhe a partir da leitura. Consideramo-la, por esta razão, uma experiência promotora da reflexão crítica⁷².

1.2. Diferenciação e distanciamento: a voz adulta

A partir da reflexão anterior poder-se-á questionar se um leitor adolescente terá a maturidade suficiente para pensar de forma crítica acerca do comportamento dos protagonistas dos contos que analisamos, ou mesmo se estará desperto para o fazer. Por outras palavras, estará o leitor pronto para refletir sobre o que lê? Verá a necessidade de o comparar com as suas próprias vivências ou aspirações? E existem ou não nas obras dispositivos que acionem esta reflexão?

Examinámos anteriormente a forma como se processa a reconstrução textual e a conceção do leitor como entidade cooperante nesse processo. O entendimento que o leitor juvenil faz do texto é, segundo Stephens, «a combination of the text and the prior knowledge, experiences and cultural situation of those readers.» (1995: 853). Para que o texto comunique com o leitor, é necessário que exista entre ambos um conhecimento partilhado, como expusemos anteriormente, e que, simultaneamente o interpele. Esta coexistência constitui, em nossa opinião, um dos fatores que poderá despertar o leitor adolescente para o exercício comparativo que está na base da reflexão crítica.

Heath & Wolf recorrem ao neurocientista António Damásio para sublinharem que a adesão emocional tem um peso na leitura daquilo que é visto e ouvido e na criação de cenários onde o eu possa agir (2012: 146). À medida que os adolescentes leem, afirmam as autoras, «they collect envisionment, [...], emotive engagement towards goals self-derived and adopted» (id.: 147). O conhecimento é, assim, integrado e a nova informação vai sendo adicionada àquela que já existe, numa reorganização sistemática. Este exercício de tipo «back-and-forth between what characters [...] have experienced, want to experience or could experience (and feel) supports adolescents in

⁷² Neste ponto afastamo-nos do pensamento de Jouve (1993: 81-82) que, recorrendo a Iser, considera que uma leitura «participativa» ocorre quando o leitor, sendo contemporâneo do universo representado textualmente, renova a sua perceção do mundo através da leitura. Em nosso entender, nas obras que analisamos, e pelas razões acima apontadas, existe essa possibilidade, pese embora a distância temporal entre protagonista e leitor.

developing [...] and considering their own actions» (id.: 147). O leitor relaciona, portanto, e, ao fazê-lo, participa na construção do sentido do texto.

Nas obras que estudamos, o narrador-personagem é responsabilizado como um adulto – e age como tal, como afirmámos -, mas não deixa de estar inserido num universo rural com um quadro familiar e social que o leitor reconhece. Neste universo, atuam figuras adultas diversas, tais como o pai, a mãe, os tios, os vizinhos ou as irmãs mais velhas, cujo relacionamento com o protagonista adolescente representa, a nosso ver, mais do que o olhar deste último sobre a ruralidade. A perspetiva do narrador adolescente surge aqui em interação com a do adulto e com um mundo que, mais do que um mundo rural, é um universo que reflete as «diferentes áreas conflituais [...], as angústias, os medos e as dificuldades da vida», como observa Glória Bastos (1999: 131-132).

No universo familiar, as figuras adultas do pai e da mãe são as que mais próximas se encontram do narrador, embora, na generalidade das obras seleccionadas, representem perspetivas que diferem entre si.

A figura paterna surge de forma ambivalente, isto é, tanto como um modelo que o narrador aspira imitar (*Pedro Alecrim, O rapaz de Louredo*), como o inverso (*O Agosto que nunca esqueci, Filhos de Montepó, Ninguém perguntou por mim*). O pai mostra-se nestas narrativas como o exemplo que o protagonista interioriza positivamente, quando assume todas as responsabilidades familiares, inclusivamente a do sustento da casa, como se vê em *Ninguém perguntou por mim* («Tens de querer [trabalhar a troco de pagamento], António. Bem sabes que já não há dinheiro em casa, e nós temos de ajudar a nossa mãe.», p.209). Este modelo é, porém, absorvido também nos seus aspetos negativos. Em *A terra do anjo azul*, Henrique é filho de um pai violento, um comportamento que o narrador replica ao castigar a cabra («bati-lhe com quanta força tinha, bati-lhe até já não haver pau inteiro, bati-lhe até ficar exausto», p.45). No entanto, há vezes em que, confrontado com a violência paterna, reflete sobre ela e decide afastar-se desse caminho («Ana Teresa, minha paixão, juro, pela minha mãe e por tudo o que há de bom neste mundo, que não hei-de ser como o meu pai. [...] Podes crer, Ana Teresa, que os nossos filhos, se os tivermos, não hão-de ter vergonha do pai», *Filhos de Montepó*, p.179). O leitor está, portanto, perante dois modelos de atuação adulta e tem a possibilidade de comparar e refletir sobre a forma como o *poder* atua. Neste exercício, ele é, também, empoderado; tal como o narrador, adquire o *poder* de decidir e de SER o fruto dessa decisão.

A figura materna é nestas narrativas mais próxima do narrador, pelo que representa uma voz adulta que será ouvida e ponderada por ele, tomando-a como base para a sua reflexão interior.

Em *Pedro Alecrim*, como em *Filhos de Montepó* e *Ninguém perguntou por mim*, a mãe é reconhecida pelo adolescente como a segurança da casa. Sempre «tão calma, tão prática» (*Pedro Alecrim*, p.95), a mãe preza o bem estar da família, encobrindo os defeitos do pai perante os filhos (em *A terra do anjo azul* procura esconder as bebedeiras do pai, p. 32) e vice-versa (em *O Agosto que nunca esqueci*, protege David depois de este ter partido o vidro de uma janela, p.111). Neste contos, a mãe é admirada pelo narrador e vista por ele como portadora de certa beleza (em *Filhos de Montepó* é apresentada como tendo «uns olhos tão verdes, tão luminosos [que faziam lembrar] cerejas molhadas pela chuva», p.36), de uma voz «muito meiga» (*Filhos de Montepó*, p.48) e tão boa contadora de histórias que «as palavras que ela usava tinham a sublime magia de [os] fazer ver o que só existia na sua imaginação» (*Ninguém perguntou por mim*, p.62).

Esta figura adulta é significativa para o narrador, não só de um ponto de vista afetivo, mas, sobretudo, porque lhe indica, implicitamente, que precisa de SER aquilo em que acredita. Nesta passagem retirada de *Filhos de Montepó* (pp.76-77), a figura materna modeliza um tipo de comportamento que o protagonista acaba por adotar:

- Ele não gosta de nós, pois não, mãe? – perguntou o Toninho. Aquela pergunta era também uma resposta.
- Ele gosta dos filhos; o vinho e as más companhias é que o desgraçam.
- E ele há-de ser sempre assim, mãe?
- Não sei, filhos. Pode ser que mude...
- E se não mudar, mãe?
- Então mudo eu.

Para além de afirmar perante os filhos a possibilidade de mudança, a mãe, tal como o adolescente, questiona a sua própria existência, como este excerto de *Ninguém perguntou por mim* (p.46) exemplifica:

- A minha vida está toda cheia de nós cegos. A minha vida anda enrodilhada há muito tempo. O que é que eu tenho que fazer para que as coisas mudem? O que é que eu fiz de mal para merecer este fadário? A vida é só isto?

Perante o adolescente em crescimento – seja o narrador ou o leitor –, a mãe corporiza uma alternativa e, ao fazê-lo, adquire *poder*. À semelhança desta atitude, o

narrador personagem agirá do mesmo modo, como podemos observar em *O rapaz de Louredo* (p.114):

Fiando-nos nas conversas do pai, vamos melhorar de vida. Mas não estou assim tão certo; é que a minha mãe não parece andar muito convencida disso.

Ao posicionar-se da forma que acima expusemos, a mãe mostra ter consciência de que o filho decidirá do mesmo modo. Ao confrontar-se com tal situação, reconhece-a e, por conseguinte, em total consonância com aquilo em que acredita, opta por deixar ao filho o *poder* de decidir e confia nele, como fica patente na seguinte passagem de *O Agosto que nunca esqueci* (p.163):

Claro que confio. [...] não serei eu, por muito que me custe, a travar-te o caminho. Se assim o desejas, vai, vai tratar da tua vida!

O leitor não tem pleno conhecimento da vida dos narradores depois de terem deixado a sua terra natal. Abre-se, aqui, um espaço de indeterminação que encoraja uma reflexão sobre as consequências da decisão tomada, ponderando os antecedentes que a narrativa disponibiliza, relacionando-os entre si e com a sua própria experiência, contrapondo a voz do adolescente à voz do adulto. Ao leitor é, portanto, deixado «um certo campo de ação», como afirma Auerbach (1946: 501), no qual interage com o texto, como defende Iser (2012: 11), possibilitando a sua própria afirmação como construtor de sentidos. A tensão de *poder* adulto-criança de que falávamos atua, potencialmente, para além do texto, na interpelação do potencial leitor adolescente.

1.3. Narrador e focalização da alteridade

O modo como a voz narrativa interpreta as diversas cenas e personagens, o modo como é selecionado o «foco da narração» (Reis & Lopes, 2011: 164) constituem aspetos importantes da construção do ponto de vista. Ao leitor é facultada determinada «quantidade de informação [...] (eventos, personagens, espaços, etc.) [traduzindo] uma certa posição afetiva, ideológica, moral e ética em relação a essa informação. Daí que a focalização deva ser considerada um procedimento crucial das estratégias de representação que regem a configuração discursiva da história» (id.: 165). Interessa-nos, particularmente neste ponto, mencionar as personagens sobre as quais recai o foco

narrativo e verificar em que medida elas corporizam a alteridade, por um lado, e de que forma impulsionam a formação do leitor como construtor de sentidos, por outro.

O leitor reconhece nos contos de António Mota uma estrutura de convivência social que integra companheiros da mesma idade do narrador e cujas histórias são focalizadas com algum pormenor: Armindo é o amigo de Jorge em *O rapaz de Louredo*, Nicolau é o companheiro de Pedro Alecrim, Hilário e Celso são os amigos de Henrique e de David, respetivamente em *A terra do anjo azul* e *O Agosto que nunca esqueci*. Neste contexto, o leitor também se apercebe de que o *poder* nem sempre é conferido ao narrador-protagonista, mas procede, também, destas personagens que, enquanto adolescentes, se revelam capazes de migrar, por sua iniciativa, da aldeia em que vivem para a cidade ou mesmo para França. A focalização sobre estas personagens secundárias alerta o leitor para as dificuldades que advêm de uma emancipação precoce. Em *O rapaz de Louredo*, o entusiasmo de Armando ao pensar que sai da sua aldeia para ir trabalhar para as obras no Barreiro («Já viste, ó Jorge, vou passear em Lisboa!», p.75) é contrabalançado, logo na primeira carta que escreve, pelas dificuldades que encontrou («Quando chegámos à barraca», p.80; «Ao fim do dia estou cansado, só me apetece dormir», p.82). O exemplo mais extremo é, porventura, o do Celso, o amigo do narrador em *O Agosto que nunca esqueci*, que decide ir sozinho para França porque «já [tem] idade para orientar a [...] vida» (p.140). Neste caso, é o próprio narrador que suscita a reflexão do leitor através da partilha dos seus próprios pensamentos: «Imaginava o Celso perdido nos caminhos do mundo, vivendo aventuras extraordinárias ou, então, rapando fome, levando pancada, dormindo ao relento.» (ibid.).

Estas passagens são uma clara alusão às dificuldades às quais o adolescente está sujeito no caso de um afastamento precoce do adulto e deixam entrever a voz do autor adulto, moderando o hipotético entusiasmo do leitor adolescente e abrindo-lhe a possibilidade de refletir sobre uma situação de total liberdade sem a supervisão do adulto. Quando esta situação ocorre, podemos verificar que o *poder* muda de mãos, isto é, não é já ao narrador a quem ele é conferido, mas a outra personagem também ela adolescente. Esta deslocação de *poder* parece-nos ser, em si, impulsionadora da leitura crítica, já que, através da mudança, o leitor pode experienciar dois tipos de posições subjetivas. Se, por um lado, o narrador pode, como já vimos, SER de acordo com o que acredita, por outro, ele também decide, por vezes, não SER, deixando-se tomar por receios que são próprios da adolescência. Pedro Alecrim, por exemplo, encontra-se na posição do caloiro de quem os colegas – conhecedores da rotina escolar e, portanto,

detentores do *poder* – troçam e a quem dão «uns sopapos» (pp.7-9); Abílio, em *Filhos de Montepó*, «sabia que tinha o dever de não mostrar muito medo aos olhos daqueles inocentes irmãos, sempre muito assustadiços» (p.9), embora não estivesse «completamente tranquilo» (ibid.), devido à presença de um grupo de ciganos na aldeia, alguns deles também adolescentes.

Nas narrativas que selecionámos, o *poder* desloca-se, também, para figuras mais velhas (familiares ou vizinhos) que, ou atuam como uma espécie de consciência do narrador adolescente, ou despertam nele o anseio de uma vida diferente. Em qualquer dos casos são personagens que interagem com o protagonista, nas quais este confia, a quem coloca as suas dúvidas ou conta as suas aflições e que corporizam um conhecimento novo e amadurecido que o narrador vai adicionando e relacionando com aquele que é o seu. Adrianinho de *O rapaz de Louredo*, doente e confinado à imobilidade, é, no entanto, um belíssimo contador de histórias e construtor de brinquedos, tem a porta de casa sempre aberta e reúne à sua volta a juventude da aldeia. É esta personagem que transmite a Jorge, o narrador, as recomendações para a sua vida futura, já fora da aldeia de Louredo (p.122). Figuras semelhantes a esta surgem nos restantes contos, todas elas detentoras de uma habilidade especial que cativa os mais jovens (ou contam histórias, ou tocam um instrumento musical ou, como no caso do tio Sebastião, já viram o mundo fora das aldeias onde nasceram) e todas elas agindo como amparo e conselheiros dos narradores. É o caso do tio Trindade em *Pedro Alecrim*, do Chico da Juliana em *A terra do anjo azul* ou do avô António em *O Agosto que nunca esqueci*. A estas figuras chama Nikolajeva «substitutes» (2010: 16) das figuras parentais, sendo necessárias para o empoderamento das personagens adolescentes.

Segundo a autora, «the removal of parents is the premise of children's literature» (ibid.). Assim, para que o adolescente possa adquirir *poder*, a autoridade parental precisa de deixar de existir, ou, pelo menos, de ser enfraquecida. Só desta forma a personagem adolescente pode explorar o mundo e descobrir os limites da sua independência (ibid.). A literatura infanto-juvenil tem, porém, como já vimos, outros destinatários, desta feita adultos: pais, professores, editores. Por esta razão, a mensagem que a atravessa não pode ser a de que o jovem é deixado totalmente livre e sem qualquer espécie de supervisão adulta. Daí o surgimento dos *substitutos*, figuras adultas que «decrease adult power without abolishing it» (ibid.). Em nosso entender, estas são personagens necessárias ao estabelecimento do diálogo entre texto e leitor, pois, ao funcionarem como contraponto à liberdade total do adolescente, corporizam a

alteridade, potenciando o desenvolvimento de um pensamento dialógico, a contemplação de perspectivas diversificadas e, portanto, a construção de um exercício de leitura mais amadurecido.

1.4. O poder de SER

Ao chegarmos ao final desta primeira reflexão, retornamos às questões iniciais. De que forma o narrador das obras que analisamos constrói o leitor? E permite ou não que este aja como construtor ativo da representação proposta pelo texto?

A partir do campo de focalização do narrador adolescente, podemos afirmar que este contribui para a construção de um leitor que atente na globalidade do mundo que o rodeia: que seja observador do que se passa à sua volta, que tome parte ativa na sua vida familiar, que perceba que é capaz de assumir responsabilidades, que esteja desperto para uma realidade diferente da sua, mas que, ao mesmo tempo, não pense que sentir medo ou inquietação é uma estranheza. Em suma, que perceba que a pessoa se faz de ganhos e de fraquezas, de bravuras e de medos, faz-se inteira e faz-se com o Outro. Aqui, o *poder* é o poder de SER.

Ao patentear ao leitor esta realidade através dos seus dispositivos narrativos, o texto manipula-o, no sentido em que exercita a sua capacidade de captação do real de uma forma mais alargada e mais diversificada. Pensamos que esta atividade dialógica abre caminho à construção de uma subjetividade que é aliciada pelo texto, mas que, porque se espera progressivamente mais independente, não é necessariamente, como afirma Nikolajeva, coincidente com ele (2010: 202).

2. Em torno da representação do discurso

O contacto do leitor adolescente com o discurso ficcional permite-lhe o confronto com a diferença de mundos representados, o estabelecimento de associações ao nível das estruturas vocabulares e de pensamento e, como tal, potencia o desenvolvimento de uma cooperação interpretativa de cariz crítico e reflexivo, por nós já referida. A descoberta de significados acionada pelo texto impulsiona a curiosidade do leitor e, como regista Cervera, «motivarà la indagación correspondiente», num processo de carácter contínuo que, iniciado na infância, é constituído por «un entramado de mecanismos que siguen actuando a lo largo de la existência de la persona» (1991: 42). Trata-se, portanto, de um desenvolvimento contínuo ao longo do qual o conhecimento enciclopédico do leitor se vai progressivamente alargando.

O leitor adolescente vive um período do seu percurso cognitivo em que este dinamismo é particularmente visível, como explicam Heath e Wolf: através da leitura ele *reorganiza* «existing pieces of knowledge in line with additional information that is “like me”» (2012: 147). Neste sentido, as autoras defendem que na ficção juvenil é essencial incentivar aquilo a que chamam «relationship-building» (id.: 148), isto é, a possibilidade de os leitores se relacionarem com o texto através de um exercício comparativo entre eles próprios e as personagens ficcionais, constituindo esta prática uma forma de participação no universo textual, forma essa que é mediada pelo discurso. O contacto com a palavra escrita e com novos ambientes, reforçam as autoras referindo os estudos do neurocientista António Damásio (id.: 146), conduz à imaginação de sequências narrativas possíveis, logo ele estimula o leitor. Através da prática da leitura, o jovem vai recolhendo e incorporando perspetivas que vai reorganizando em conjunto com o conhecimento que já detém e que lhe permite o desenvolvimento de futuras linhas de ação. É nesta linha de pensamento que Nathalie Prince afirma que «la logique de la lecture ne se réduit pas à une conséquence directe [...] de l'écriture». Recorrendo a Roland Barthes, a autora reafirma, em conclusão, que a lógica da leitura não é dedutiva, mas associativa, na medida em que as palavras lidas despertam imagens e significados «suscitées mais non impliquées par ces phrases et ces mots» (2012: 138). Trata-se daquilo a que Barthes chama um «supplément de sens»⁷³, o qual, pelas razões apontadas, vai

⁷³ Citado por Prince, 2012: 138.

para além dos sentidos incluídos em dicionários e gramáticas. O contacto com o discurso implica, portanto, também no caso do leitor juvenil, uma aprendizagem que vai além do domínio do código linguístico, como anteriormente afirmámos.

A linguagem em funcionamento, na plenitude do seu carácter comunicativo, constitui um complexo heterogéneo de recursos que os falantes dominam na produção, receção e interpretação de discursos. Ela caracteriza-se pelo dialogismo entre locutor e alocutário, entre locutor e sistema linguístico, entre locutor e contexto, numa linha de pensamento já expressa por Bakhtine⁷⁴. Na área da competência comunicativa, o discurso em situação é permeado pelas relações sociais, no espaço e no tempo, parâmetros que se interligam com a interpretação. O leitor desperta, pois, para o conhecimento através da linguagem e esta, inerente ao seu conhecimento do mundo, evidencia-se, assim, como “condição e matriz de todas as atividades especificamente humanas” (Fonseca, 1992: 17). Estabelece-se, desta forma, o trinómio Homem-linguagem-contexto.

A linguagem constitui, pois, «uma prática social de representação e significação» (Funck, 2009: 482) e, no caso do leitor adolescente, a eficácia comunicativa veiculada pela palavra escrita e falada estimula a aprendizagem de que anteriormente falávamos, corporizando-se como «instrumento de ordenação do mundo» (Bastos, 2005: 65). Aliando a lógica associativa que lhe está subjacente às características cognitivas de um recetor adolescente, a leitura potencia-se não só como meio de construção de poder, mas também como instrumento de questionamento da ordem estabelecida. Analisaremos, seguidamente, de que forma a *solução discursiva* encontrada por António Mota concretiza uma representação do real que permite ao leitor juvenil observar, comparar e interrogar o mundo adulto.

⁷⁴ A existência e o comportamento humanos são concebidos em função da forma como se usa a linguagem. Falante e discurso são concebidos em contexto. (Veja-se o artigo de Isabel Fernandes, “Dialogismo”, in C. Ceia (Coord.), *E-Dicionário de Termos Literários*, ISBN 989-20-0088-9 in <http://www.edtl.com.pt> [Consult. 06 nov. 2011].

2.1. O discurso como lugar de poder do adolescente

Referimos no início do presente capítulo a importância das opções autorais em termos de discurso no caso da literatura infanto-juvenil, tendo em conta a efetivação da comunicação com o leitor adolescente e o seu contributo para o surgimento de um leitor que se pretende gradualmente construtivo. Examinámos, primeiramente, como a escolha do narrador, o seu posicionamento e a focalização selecionada desempenham um papel ativo neste processo. «Responsável pela organização e modelização do universo diegético» (Reis & Lopes, 2011: 318), o discurso do narrador surge intercetado pelo discurso das personagens. Procuraremos analisar a forma como o discurso das personagens se apresenta com maior ou menor autonomia em relação ao discurso do narrador e de que modo as opções tomadas a este nível potenciam, também elas, um diálogo reflexivo com o leitor mais jovem.

Da análise do corpus ressalta uma das características referidas no capítulo II deste trabalho: a aparente e uniforme simplicidade do texto literário infanto-juvenil apontada por Nodelman. Nas obras que analisamos, esta característica revela-se através de uma linha narrativa cronologicamente clara e um registo corrente e, muitas vezes, familiar, embora intercalado por expressões populares caracterizadoras do ambiente quer social, quer espaço-temporal das narrativas, bem como da faixa etária dos seus intervenientes. Tratar-se-á, então, de textos «sans artifices littéraires et sans surprises» (Turin, 2003: 44), como, por vezes, são etiquetados? Ou estaremos perante um tipo de texto «facile à lire, difficile à comprendre» (id.: 45)? Ou ainda perante uma categoria que inclui um conjunto de obras que se relaciona com a diversidade dos seus leitores?

Os estudos recentemente desenvolvidos apontam nesta última direção, ou seja, no sentido de que, a literatura infanto-juvenil engloba um conjunto de obras que se agrupa não por um leque de características semelhantes, mas por um leitor em comum. Na verdade, a palavra leitor esconde, metonimicamente, uma gama abrangente de leitores não-adultos que constitui um grupo etário vasto e diversificado, no qual se pode ainda incluir o leitor-mediador adulto, por nós já referido.⁷⁵ Procuraremos demonstrar

⁷⁵ John Stephens, entre outros investigadores (Nodelman, 1985; Turin, 2003; Rudd, 2005; Prince, 2012), indica a configuração textual – com todas as suas estratégias linguísticas e retóricas – como a estrutura através da qual o leitor busca a representação da subjetividade (2005: 73). É a própria tessitura textual que se constitui como uma unidade de sentido orientada em função do leitor. O diálogo texto-leitor começa desde logo com uma conceptualização prévia da entidade leitora. Esta é, neste sentido,

que as opções discursivas privilegiam o(s) leitor(es) adolescente(s), e que adotam determinadas formas para atingirem esse objetivo.

Sendo o discurso direto a forma em que a personagem surge como sujeito de enunciação, ele é, por conseguinte, o modo como a sua voz adquire maior autonomia e como a presença do narrador se torna menos visível. Neste ponto, poder-se-ia argumentar que, nos casos que analisamos, não haveria a necessidade de se fazer tal distinção, uma vez que, sendo o narrador autodiegético e, além disso, também ele personagem adolescente, a voz narrativa coincidiria com a voz da personagem. Todavia a presença adulta transparece, como analisaremos adiante, sub-reptícia e pontualmente, nas palavras do próprio narrador adolescente, tornando percecionável a tensão entre o autor adulto e o leitor jovem por ele idealizado. O discurso direto, contudo, confere à voz do adolescente uma maior independência e, portanto, a possibilidade de expressar um ponto de vista diferente do ponto de vista narratorial. Por essa razão, ele constitui, a nosso ver, um dispositivo textual que contribui eficazmente para a comunicação texto-leitor jovem. O nosso ponto de vista assenta no facto de que se trata de um tipo de discurso que mimetiza a oralidade, primeira forma de contacto do leitor infanto-juvenil com a literatura.⁷⁶ O diálogo, advoga Prince, é inerente à literatura infanto-juvenil, na medida em que constitui uma via de acesso ao conhecimento que é familiar aos olhos de um leitor em crescimento. Ao acompanhar o diálogo, o próprio leitor participa nele com naturalidade, também ele perguntando e respondendo interiormente, num exercício de «oralité lectorale» (2012: 156). Trata-se, em sentido alargado, de uma «littérature peu silencieuse» (ibid.). Existe, portanto, aquilo que pode ser referido como um dispositivo narrativo marcado pela simplicidade (porque facilmente reconhecido e utilizado pelo leitor), mas cuja utilização é, pensamos, colocada vantajosamente ao serviço da eficácia comunicativa. O reconhecimento, a aceitação ou o questionamento da perspetiva narrativa fazem-se através do exercício dialogal, uma estrutura cujo dinamismo biunívoco estimula a leitura reflexiva.

Nas obras em estudo, a utilização do discurso direto faz-se, por um lado, através da inserção no discurso narratorial de falas isoladas, sem réplica, dirigidas, geralmente

definidora do próprio texto. De contornos híbridos, como já apontámos, e muito abrangentes, a entidade leitoral infanto-juvenil é, ela própria, multifacetada e, como tal, razão da complexidade da criação da realidade textual. Aí reside a dificuldade da efetivação do diálogo texto-leitor, pois, sem este último, a obra não está completa.

⁷⁶ Prince advoga que a criança começa por ouvir contar histórias, isto é, antes de ser um «lecteur-liseur», ela começa por ser um «lecteur-auditeur» (2012: 145). Esta «oralité pré-littéraire» (id.: 155) faz com que o diálogo seja, para ela, uma forma natural de construção de conhecimento.

por um adulto, ao protagonista e, por outro lado, através da reprodução de diálogos, nos quais este jovem está presente, seja como participante, seja como observador.

No primeiro caso, quando o adolescente se apresenta como interlocutor passivo, a atenção do leitor é orientada para ele pelo próprio sujeito da enunciação através do emprego do vocativo, uma ocorrência particularmente expressiva em *O Agosto que nunca esqueci*: «Sabes, David, a natureza é caprichosa e a vida dos homens é um caminho cheio de curvas» (p.9). O exemplo selecionado é significativo, já que a frase – da autoria de um adulto, o avô António – se repete como um estribilho ao longo de toda a obra, surgindo logo nas primeiras páginas e fechando a narrativa.⁷⁷

Apesar de nunca ser explicada pelo avô, a frase é sempre dita em momentos de alteração no curso da vida da aldeia (o casamento da prima Isabel; a reconciliação da família do Celso; o regresso do próprio Celso, grande amigo do narrador, para acompanhar Abílio até à cidade do Porto), momentos esses que são de viragem, isto é, eles são as «curvas» referidas pelo avô. Estas intervenções atingem, em nosso entender, o objetivo perlocutório de deixar o adolescente a pensar na possibilidade de agir para alterar a realidade. Este espaço de indeterminação – pois o adulto nunca oferece uma solução para as dificuldades surgidas – dá ao adolescente (ao protagonista e também ao leitor) a possibilidade de refletir e de procurar uma solução. Pela mão do adulto, abre-se, perante o jovem, a possibilidade de *poder INTERROGAR* a sua própria realidade como definitiva – a realidade da aldeia onde vive – e, conseqüentemente, de conceber uma alternativa.

Se no exemplo anterior é a figura do adulto que empodera o adolescente, mostrando-lhe a possibilidade da mudança, noutras passagens as falas isoladas dos adultos exprimem uma perspetiva contrária à do adolescente, dando-lhe a possibilidade de contra-argumentar, ainda que, muitas vezes, apenas interiormente. Em *Filhos de Montepó*, é também o avô do protagonista que intervém, desta feita expressando a sua oposição à mudança: «Se temos pão, batatas, carinha de porco, leite, azeitonas, castanhas, boa água e bom ar e as verduras do quintal, de que é que precisamos mais? Só os tolos é que saem de Montepó» (p.90). Esta intervenção é o ponto de partida para uma reflexão de Abílio, seu neto. Ao escutar estas palavras, o jovem compara de

⁷⁷ O leitor fica sem saber se David, o protagonista, foi bem sucedido na sua vida no Porto, se, na sua vida, conseguiu, ou não, contornar as curvas tantas vezes mencionadas pelo avô. No entanto, a frase do avô António, ao despedir-se do seu neto, que parte rumo à grande cidade – acreditando que ele já sabe pensar «pela sua cabeça» (p.151) –, deixa entrever ao leitor a possibilidade de que ele tem, de facto, o *poder* de dar um rumo melhor à sua vida.

imediate a atitude do avô com a atitude do tio e padrinho que, aos quinze anos, abandonara a casa dos pais para ir «conhecer o mundo» (p.90): «Meu padrinho não tinha a mesma opinião» (p.90). Deixar a sua aldeia, porque não se «conformava com a vida que levava em Montepó» (p.39), era uma hipótese que o jovem Abílio já ponderara por diversas vezes. Contudo, não nos alongaremos neste ponto, deixando para a secção seguinte a análise das reflexões da personagem.

Examinemos, agora, o caso dos segmentos dialogais nos quais o adolescente é um interlocutor ativo. Na situação anterior, a inserção de falas isoladas abre espaços de autonomia em que o protagonista – e também o leitor – adquire a possibilidade de poder INTERROGAR a realidade em que vive. Pretendemos, agora, mostrar que, quando ocorre uma situação dialogal com a participação ativa do jovem protagonista (com amigos da mesma idade, com os pais ou com outros adultos), a voz da personagem se autonomiza em relação à do narrador, permitindo construir a representação de um adolescente que detém o poder de questionar.⁷⁸

Nos diálogos existentes entre o protagonista e outros adolescentes, a autonomia por estes adquirida longe do controlo do adulto possibilita o uso da focalização como procedimento representativo da sua estrutura psicológica. Neles são partilhadas as preocupações, formuladas as dúvidas, questionados os acontecimentos que têm lugar à sua volta; neles são comunicadas as últimas descobertas e neles também se põe em realce o *poder* do protagonista.

Por um lado, devemos referir que o empoderamento do adolescente não é feito exclusivamente através da figura do protagonista. Vezes há em que o *poder* se desloca para outras personagens adolescentes, os amigos. Nesses casos a focalização privilegia as atitudes valorativas das personagens com quem o protagonista interage, acionando o pensamento reflexivo do próprio protagonista. No diálogo entre Jorge e o seu amigo Armindo em *O rapaz de Louredo* (cap.13), este conta-lhe, entusiasmadamente, que irá trabalhar para o Barreiro, partilhando com ele receios e formas encontradas para os ultrapassar. Realcemos, ainda, neste ponto, o diálogo entre Pedro e Nicolau, em *Pedro Alecrim* (pp.104-105), onde o último procura convencer o amigo de que é capaz de ir

⁷⁸ Embora a utilização do diálogo permita autonomizar a voz da personagem, ela reduz, em nosso entender, o espaço de indeterminação oferecido pelo texto. A reprodução do diálogo funciona como linha orientadora para o leitor (especialmente se existir uma argumentação subjacente) e, portanto, num movimento proporcional inverso, aumenta o controlo do autor adulto sobre o leitor adolescente, nomeadamente o controlo sobre a construção de um determinado ponto de vista. Abordaremos este ponto de forma mais aprofundada no capítulo seguinte.

trabalhar para Vila Nova de Gaia e o informa, também, como pretende resolver os problemas que surgirem.

- É assim a vida, meu rapazinho!... Agora há muito trabalho para fazer... A gente passa o tempo a tapar presas, a esvaziar tanques, pocinhas e minas; agora numa leira, depois noutra... E há o gado para pensar... E tu, que tens feito?

- Para variar, a mesma coisa que tu... Mas agora acabou-se! Vou-me embora! Esta terra não tem futuro, estás a perceber?

- Para onde vais?

- O meu destino é Vila Nova de Gaia! Vou ficar em casa do meu irmão Casimiro!

- Que é que vais para lá fazer? Ainda só tens treze anos!...

- Isso não quer dizer nada! E fica sabendo que há por aí muito rapaz com quinze e dezasseis anos que tem muito menos corpo que eu, está bem?! Ainda não tenho bem a certeza, mas parece que está tudo bem encaminhado... mas eu não tenho medo ao trabalho, seja lá no que for, e se não calhar nisso há-de ser noutra coisa... Imagina o que vai ser o meu trabalho?! Vou para um café! Já viste?! Aqui o rapaz a trabalhar num café?!... É claro que nos primeiros dias vai ser uma dor de cabeça por causa dos trocos... Bem sabes que eu nunca fui muito bom a fazer contas de cabeça! Se eu me vir aflito, peço dinheiro ao meu irmão e compro uma máquina de calcular das mais baratinhas e o problema fica resolvido. O que mais me aflige é a porcaria da bandeja. [...]

Adeusinho e boas festas... adeusinho e boas festas... ah! que vontade tão grande de dizer: “Não vás sozinho, Nicolau! Quando saíres desta terra pede ao teu irmão uma boleia para mim...”

Adeusinho e boas festas... adeusinho e boas festas... Por que é que o mundo é assim? Por que é que o mundo é assim? Por que é que o mundo é assim?

A opção autorial – e, portanto, adulta – pelo diálogo entre adolescentes constitui uma forma subtil de lhes conferir *poder*, ou seja, no universo ficcional dá-se-lhes a autonomia necessária ao questionamento do mundo em que vivem, à enunciação de pontos de vista próprios e à criação de soluções para transporem obstáculos. Aos olhos do protagonista, o diálogo decorre sem a presença física de qualquer adulto; aos olhos do leitor adolescente tudo se passa de forma semelhante, já que o diálogo se lhe apresenta de forma fluida e, a partir de certa altura, sem qualquer verbo introdutor. Não sendo visível uma presença narrativa, a aproximação do leitor adolescente a um contexto de enunciação em tudo semelhante à sua própria realidade é, portanto, maior e mais facilmente cativa a sua atenção para a possibilidade de uma reflexão independente, onde as questões levantadas não são imediatamente sancionadas pela presença de um adulto.

Tendo como interlocutores dois adolescentes, Pedro e Nicolau, o diálogo funciona, neste caso, simultaneamente como lugar de questionamento da realidade e como lugar de empoderamento do adolescente que é capaz, por um lado, de questionar, e, por outro, de afirmar a capacidade de mudança.

Por outro lado, nestas narrativas de António Mota, o diálogo é também usado como forma de empoderamento do protagonista face aos seus pares. Alexandrinho, o amigo do Porto que passa as férias na aldeia de Jorge, o protagonista de *O rapaz de Louredo*, sabe andar de bicicleta e fala-lhe de coisas que este «nunca teve oportunidade de ver» (p.71), usando palavras que ele «nem sabe muito bem o que querem significar» (ibid.). No entanto, conhecedor dos atrativos que a vida da sua aldeia tem para o amigo, Jorge consegue arranjar «uma forma de o calar» (p.29). Para conseguir aprender a andar na bicicleta do amigo, Jorge, que sabe o nome das árvores e não «confunde um melro com um pica-pau, uma perdiz com uma carriça» (p.72), consegue levá-lo a emprestar-lhe a bicicleta nova: «dou-te uma coisa que tu não tens...», uma *coisa* que «é segredo». (p.29). Ciente de que o seu amigo do campo arranjará qualquer coisa do seu agrado, Alexandrinho acede ao pedido do amigo. O argumento utilizado por Jorge neste diálogo obteve o efeito perlocutório por ele pretendido. Vivendo em condições económicas difíceis, é Jorge quem sai empoderado, ao conseguir servir-se da bicicleta do amigo, um objeto que muito desejava, mas que «não valia a pena pedir» (p.35).

O discurso direto permite, assim, uma afirmação do locutor face a um interlocutor da mesma idade, sem a intervenção do adulto. Partindo de uma posição desempoderada, Jorge aprende, usando determinado argumento, como se ganha *poder*. O *poder* é, neste caso, um efeito das relações discursivas, como antes afirmámos, já que o locutor o adquire, a um nível mais superficial, através da apresentação de um argumento que convence o amigo e, a um nível mais profundo, porque é ele próprio uma personagem adolescente a quem a opção autoral deliberadamente empodera.

Os heróis das obras que analisamos são rapazes adolescentes que têm que assumir responsabilidades de adultos. Neste enquadramento, são particularmente relevantes os diálogos com os irmãos mais novos, nos quais o protagonista esconde deliberadamente receios próprios da sua idade e assume uma postura de maturidade e de *poder* em situações difíceis. *Filhos de Montepó* e *Ninguém perguntou por mim* são duas obras que fazem sobressair particularmente este aspeto.

Como irmão mais velho, o protagonista afirmará, logo no início de *Filhos de Montepó*, que «tem sempre muito mais responsabilidades e recebe muito menos mimos» (p.13). E se, por si só, esta afirmação pode ser tomada como um desabafo habitual de um adolescente, ela ganha um novo peso ao surgir depois da longa enumeração de tarefas que a mãe, ao ausentar-se de casa, deixara a cargo de Abílio, o seu filho mais velho. Entre elas está o dever de olhar pelos irmãos mais novos, uma

obrigação que vai funcionar como pano de fundo de toda a narrativa, criando a atmosfera dominante destas duas obras.⁷⁹

Sem deixar de ser um rapaz da sua idade – que sente medo da noite, dos lobos, dos estranhos –, Abílio sabe que, como mais velho, tem «o dever de não mostrar muito medo» (p.9). Além disso, os irmãos são sempre referidos como «inocentes» (p.9) e encaram-no como protetor, cujo controlo das situações os serena: «Não tenhas medo, Toninho»; «Estou aqui, Rosinha» (p.20). Nestes diálogos a focalização recai sobre Abílio, sobre a forma como contorna os obstáculos que se lhe deparam, liderando os irmãos mais novos, dando-lhes ordens ou chamando-os à responsabilidade: «Toninho, vai buscar água à fonte, antes que anoiteça – gritei» (*Filhos de Montepó*, p.13); «Tens de querer, António. Bem sabes que já não há dinheiro em casa, e nós temos de ajudar a nossa mãe. Ela precisa de nós. Queres abandoná-la?» (*Ninguém perguntou por mim*, p.209). Abílio, o protagonista, surge, nestas obras, como um adolescente efetivamente *empoderado*, alguém que, na ausência de uma figura adulta, age como tal e, mimeticamente, leva os outros – os mais novos – a fazerem um percurso semelhante, colocando-lhes, por vezes, as mesmas interrogações que se coloca a si próprio.

Lugar privilegiado de INTERROGAÇÃO são, a nosso ver, os diálogos entre o protagonista e a mãe, uma forma de representação discursiva onde é mostrado ao leitor o desequilíbrio de poder entre o adulto e o adolescente. Em *A terra do anjo azul*, o pequeno Henrique, com apenas dez anos, faz ver à mãe, com firmeza, que não deseja para si a vida que lhe é perspectivada na aldeia: «Eu não quero ser carpinteiro, não quero andar à beira do pai» (p.115). O jovem chega ao ponto de fazer uma ameaça extremada: «E se me obrigam, eu... [...] Eu desapareço daqui...» (pp.115-116).

Por vezes, a voz adulta – geralmente a da mãe – faz-se ouvir como contra-argumento, explicando ao adolescente que «a vida é mais complicada» (ibid.) do que julga. No entanto, outras vezes, o protagonista sai do diálogo com o adulto investido de um novo *poder*. Finda a troca de argumentos, é o adulto que sanciona a decisão do jovem, conferindo-lhe o *poder*, como acontece antes de o protagonista deixar a sua aldeia a caminho de uma nova vida na cidade: «Claro que confio [...] vai tratar da tua vida» (*O Agosto que nunca esqueci*, p.163).

⁷⁹ *Ninguém perguntou por mim* é a sequência de *Filhos de Montepó*, surgindo cinco anos mais tarde e com um narrador protagonista um pouco mais velho e mais amadurecido. Como tal, e, além disso, com a ausência do pai, Abílio vai-se tornando adulto rapidamente, debatendo-se interiormente entre a assunção das responsabilidades domésticas, que reconhece como seu dever, e o desejo de abandonar a sua aldeia em busca de uma vida diferente.

Outra forma de empoderamento do adolescente nestes diálogos é a sua intervenção em pé de igualdade com o adulto: na ausência de outra figura adulta é com o filho adolescente que a mãe conversa sobre as decisões tomadas. Em *Ninguém perguntou por mim* (pp.65-67), é Abílio, de quinze anos, que questiona a mãe sobre a visita à bruxa de Bruzende, fazendo-a refletir sobre a decisão tomada:

- Valeu a pena fazer uma caminhada destas para falar com aquela mulher? – voltei a perguntar.

- Não sei que te responda, meu filho. Como é que o meu avô apareceu ali? Era a voz dele, tal e qual. Como é possível andar uma alma tanto tempo a vadiar pelo mundo?

- Eu não sabia que as almas têm voz... Acha que valeu a pena dar tanto dinheiro àquela mulher? – insisti.

Minha mãe não me respondeu porque ouvimos os guinchos aflitos de um coelho bravo [...].

- Acho que fiz bem em dar o dinheiro à mulher. Ela fez um serviço muito bom. Fez-me bem falar com o meu avô! Era ele tal e qual. Sim, acho que valeu a pena dar-lhe o dinheiro. A mulher não pediu nada, eu é que lho quis dar. E não estou arrependida, bem pelo contrário. Há dinheiro bem mais mal gasto. A cara dela era tão branquinha, parecia feita de porcelana. E é muito educada, nem parece destes lados. Gostei muito de lá ter ido. Ele disse “tira-me desta escuridão e serás recompensada.” Isso quer dizer que a nossa vida vai mudar, não achas Abílio?

Eu não sabia responder ao monólogo de minha mãe que parecia não ter nexos nem fim.

[...]

Eu não disse nada. Mas não estava convencido das virtudes da bruxa de Bruzende. Para mim aquilo não passava de uma peça de teatro muito bem encenada. Uma forma de ganhar bom dinheiro.

«Valeu a pena fazer uma caminhada destas para falar com aquela mulher? [...] valeu a pena dar tanto dinheiro àquela mulher» (pp.65-66)? Aqui os papéis invertem-se e é o adulto que se justifica perante o adolescente. O *poder* desloca-se do adulto para o jovem. Num diálogo cujo assunto a mãe não domina, ela surge enfraquecida, pouco segura (solicitando a confirmação do filho) e sem respostas para as questões por ele colocadas. Aqui, é o jovem que emerge como figura empoderada, como realçam os verbos introdutórios do diálogo («voltei a perguntar»; «insisti») e os contra-argumentos que utiliza («Eu não sabia que as almas têm voz...»). Este seu estatuto advém da capacidade de observação e reflexão, do poder de questionamento do adulto em situação de igualdade e, subsequentemente, da dúvida levantada sobre as suas decisões. Concretiza-se, perante o leitor, a possibilidade de questionamento do mundo adulto, com base na observação e reflexão pessoais.

Analisemos, por último, o caso em que a personagem principal das narrativas em análise se apresenta como observador de diálogos travados entre adultos, situações que funcionam, geralmente, como ponto de partida para a reflexão interior do adolescente

que as observa. Nas obras selecionadas, o adolescente – protagonista ou não – é frequentemente espectador de diálogos entre adultos. As conversas entre os pais, familiares ou residentes de um meio que é, nestas narrativas, sempre isolado do resto do mundo, contribuem para uma determinada representação do real aos olhos do jovem.

Por um lado, a partir daquilo que presencia e escuta, a capacidade de associação do adolescente permite-lhe ir construindo uma imagem do futuro que o aguarda e que a vida dos mais velhos espelha. Por outro lado, os diálogos que ouve contêm, também, informações que se afiguram como dissonantes no contexto em que são proferidas, tais como a menção de elementos da família que abandonaram a aldeia, quebrando, de alguma forma, a linha do percurso de vida habitualmente esperado. Em *O Agosto que nunca esqueci*, as conversas sobre a prima Isabel mostram ao protagonista a possibilidade de uma vida diferente, que, afinal, muitos desejam: «Foge, rapariga! O que é que estás aqui a fazer» (p.99)? Porém, simultaneamente, despertam nele sentimentos de receio perante o desconhecido: «Então a rapariga ia entregar-se assim de repente a um homem lá de França, que nunca tinha estado em Vilares» (p.103)? A situação é idêntica em *Filhos de Montepó*: «O padrinho Sebastião, contava-nos minha mãe, era da família dos bichos do mato. Sempre teve o comportamento de um lobo solitário [...] Não deixava que nada o prendesse a qualquer cadeado.» (p.93). O padrinho Sebastião, considerado pelo pai como a sua «cruz» (p.91), sai de casa aos quinze anos para ir conhecer o mundo. Este padrinho do protagonista oferece-lhe um livro quando fica aprovado no exame da quarta classe; este homem, a quem «as leituras deram a volta à cabeça» (p.103), defende que «o conhecimento é a melhor ferramenta que podemos arranjar para sairmos airosamente da mediocridade» (*Ninguém perguntou por mim*, p.238).

No ambiente da sua aldeia, onde a vida acontece de uma forma quase igual dia após dia, o adolescente vislumbra, apesar de tudo, algumas notas dissonantes que lhe mostram a diferença e lhe permitem questionar a impossibilidade da mudança. Essa interrogação vai ocupando um espaço cada vez maior nas reflexões de um jovem que vai «*tendo*⁸⁰ a certeza de que não [quer] viver naquela terra tão longe de tudo, com tão pouca gente, com tão poucas coisas» (*Ninguém perguntou por mim*, p.90) e aciona, por vezes, uma completa mudança de vida, como veremos.

⁸⁰ Sublinhado nosso.

2.2. A representação do pensamento do adolescente

Referimos, acima, que o discurso dialogal pode agir como dispositivo catalisador do pensamento reflexivo da personagem. Enquanto observador, o protagonista adolescente atua como entidade focalizadora e, a partir do seu campo de visão e de consciência, chega até ao leitor não só aquilo que é por ele observado, mas também a atitude valorativa do próprio observador, frequentemente transmitida através dos monólogos interiores suscitados por essa observação. O adolescente reflete *a posteriori* sobre a sua participação como interlocutor, associando factos, questionando situações ou ponderando possibilidades.

O monólogo interior, como afirmam Reis & Lopes «exprime sempre, o discurso mental, não pronunciado das personagens» (2011: 238). Nas obras em análise, o Eu dirige-se, quase sempre,⁸¹ a si próprio e, num diálogo interiorizado, é ele próprio sujeito de enunciação e destinatário dessa mesma enunciação. Esta forma discursiva possibilita que o Eu fale e que, simultaneamente, escute e, como dispositivo ficcional, constitui-se como meio de acesso privilegiado à consciência de outrem, às suas reflexões, emoções e memórias, acesso esse que é franqueado ao leitor sem a interposição da entidade narratorial. Nessa medida, manifesta-se como uma opção discursiva na qual «a ‘voz’ da personagem atinge o limite possível da sua autonomização», como afirmam Reis & Lopes (*ibid.*).

A relação entre a voz monologal e a construção do ponto de vista afigura-se-nos merecedora de particular referência, na medida em que, nas obras analisadas a autonomia conferida ao protagonista adolescente – e a perspetiva assim apresentada – se apresenta como uma janela de possibilidades para o leitor. Quando a focalização recai, através do pensamento do adolescente-personagem, sobre determinados aspetos da sua vivência, não é apenas essa informação exterior ao Eu que é veiculada, mas também o percurso reflexivo que se opera na sua mente.

Minha mãe falava pelos cotovelos. De repente calámo-nos e ficámos a olhar para coisa nenhuma, sem saber o que fazer.

⁸¹ A exceção são os diálogos interiores entre o protagonista e Ana Teresa, a sua grande paixão em *Filhos de Montepó* e *Ninguém perguntou por mim*, a que nos referiremos mais adiante.

E eu via correr o soro no tubo, gota a gota, tudo muito certo, muito cadenciado. Via as camas brancas e pensava: os pijamas cor de tijolo destoam de toda esta brancura. Via aquela gente falar com os seus doentes e apetecia-me dizer muitas coisas ao mesmo tempo quando ouvi dizer na cama ao lado que a hora da visita estava quase a terminar.

Queria dizer muitas coisas ao meu pai. Queria dizer-lhe que ele fazia falta em casa, que os testes de avaliação estavam a correr bem, que não podia trabalhar mais, que andava cansado e cheio de sono.

Queria contar-lhe que o Jacinto tinha pegado no cavaquinho, que a mãe andava a comer pouco, que se levantava ainda de noite e ia regar o milho para não o deixar secar.

Queria contar-lhe que o Jacinto andava birrento, e pede a toda a gente para o deixar vir morar para o hospital.

Queria dizer-lhe muito baixinho que gosto muito dele, que me apetecia abraçá-lo com força, mas que aquela garrafa me impedia de o fazer.

E não disse nada. Meio confuso, ali fiquei plantado, a olhar para as camas, para os pijamas, para as mesas-de-cabeceira atestadas de fruta.

A imagem de uma enfermaria de hospital é-nos dada a partir do campo de visão de Pedro (*Pedro Alecrim*, pp.78-79), um rapaz de dez/onze anos, através do qual se faz a focalização. A subjetividade do protagonista impregna as linhas subsequentes, centrando o leitor na imagem de um pai acamado que se abate sobre o seu filho, afigurando-se, a um tempo, portadora de perturbação e de constrangimento. Longe do ambiente familiar, Pedro vê-se perante um homem fragilizado, mas com quem presente pontos em comum: «cansado» e sem *poder* «trabalhar mais», o jovem sabe que é sobre ele que recaem algumas das responsabilidades paternas. Investido por essa *autoridade*, Pedro surge em pé de igualdade com o pai e só com ele pretende partilhar como tem vivido o peso do seu dia-a-dia. O desejo desta partilha acaba por transparecer através do monólogo interior.

A figura do rapazinho adolescente surge *plantada* na enfermaria, num silêncio e distância apenas aparentes. O leitor depara-se com a representação discursiva do pensamento de Pedro Alecrim, marcada pela inquietação mental de alguém que presente a precaridade do momento que vive e a quem *apetece* «dizer muitas coisas ao mesmo tempo» (ibid.). A repetição anafórica das expressões «queria dizer», «queria contar» como que acompanha o cair «muito certo, muito cadenciado» (ibid.) do soro no tubo, aproximando-se da marcação do compasso de um relógio imparável, adensando, ao mesmo tempo, o momento dramático vivido pelo protagonista e focalizando o leitor no tempo psicológico da personagem.

«Queria contar», mas «não disse nada». O atropelo de querer dizer «muitas coisas ao mesmo tempo» flui ao sabor da consciência do adolescente e as associações que são feitas (a casa e a escola, o Jacinto e a mãe, o Jacinto e as pessoas da aldeia), e

que Pedro tem urgência em comunicar, acabam por se centrar numa única ideia: «Queria dizer-lhe muito baixinho que gosto muito dele, que me apetecia abraçá-lo com força».

O que podemos observar numa leitura atenta deste monólogo interior é a representação do pensamento de um rapaz que tem a responsabilidade de olhar pela mãe e pelos irmãos e só prestará contas ao pai. Porém, presenciemos, além disso, as reflexões de um adolescente preocupado, confuso (e receoso, acrescentaríamos) perante a realidade que vive, mas que guarda dentro de si para não perturbar o doente. É um adolescente que vai assumindo, confusa, mas inabalavelmente, as responsabilidades de um adulto. Defendemos, pois, que a representação discursiva do pensamento do protagonista é um dispositivo relevante para a representação da adolescência, e, neste caso, da adolescência rural, onde as atitudes de amadurecimento do jovem se tornam visíveis devido às difíceis circunstâncias que atravessa. Tem, por essa razão, que crescer mais depressa, e o próprio adolescente questiona essa necessidade.

Podemos, então, dividir os monólogos interiores integrados nas obras de António Mota em dois grandes grupos: por um lado, encontramos aqueles que focam questões relacionadas com a passagem da infância para a juventude; por outro lado, deparamo-nos com aqueles onde o adolescente questiona o mundo adulto e a vida em geral.

No primeiro grupo incluem-se as reflexões interiores sobre medos e aflições, como no caso de Jorge, em *O rapaz de Louredo*, que se vê a braços com o nascimento de um cabritinho sem a ajuda de qualquer adulto (p.24); ou Pedro Alecrim com medo da noite e de que o lobo o devore e aos animais que tem à sua responsabilidade (p.32); ou Abílio e o medo do escuro e do «silêncio arrepiante», em *Filhos de Montepó* (p.131); ou ainda Henrique de *A terra do anjo azul*, que lança «olhares angustiados» para a mãe, aflito sem poder ir à casa de banho, no meio de uma procissão em que vai vestido de anjinho (p.9). Estes medos, sentidos pelo protagonista – e, por vezes, expressos até nos sonhos que tem e que o fazem acordar confuso e sem ar –, colocam-no numa posição desempoderada, o que, em nosso entender, contribui pertinentemente para a construção da sua representação como adolescente: já não é criança, mas ainda sente receios próprios da infância. Descobre, contudo, outros sentimentos, outras emoções, que deixam transparecer as mudanças que se vão operando no seu interior.

À medida que vai deixando para trás a infância e se vai apercebendo de que o pai o vai tratando «como se fosse um homem feito» (*Filhos de Montepó*, p.31),

compreende, ao mesmo tempo, que o mundo adulto lhe está, ainda, vedado. Cresceu e, apesar disso, não encontra o seu lugar: «Ninguém me compreende, ninguém gosta de mim, sou um triste diabo. Era melhor não ter nascido» (*A terra do anjo azul*, pp.116-117). Contudo basta-lhe observar o seu próprio corpo para compreender que já não é um menino, como sublinha a repetição anafórica presente na passagem seguinte, retirada de *O Agosto que nunca esqueci* (p.125):

Depois fui ver-me ao espelho e gostei do que vi.

Ali estava um rapaz, de repente mais crescido, que não demoraria muito tempo a ter um bigode tão farfalhado como o do seu avô António.

Ali estava um belo rapaz, de cara magra e testa alta, com algumas borbulhas a afligi-lo.

Ali estava um rapaz que às vezes tinha sonhos que não podia contar a ninguém, sobretudo aqueles em que a Glória e a Cândida Barbuda apareciam.

Ali estava um rapaz que muitas vezes sonhava acordado e já tinha olheiras.

Progressivamente, o leitor vai construindo a imagem de um adolescente que tem sobre os ombros uma grande responsabilidade e que a reconhece, como Abílio o faz – e aceita – perante a tia Olinda, que lhe relembra que, na ausência do pai, ele é o mais velho da casa: «Eu sei, não diga mais nada» (*Ninguém perguntou por mim*, p.100). É um adolescente que vai ganhando *poder* aos olhos do leitor, como temos procurado mostrar; vai-se tornando adulto, vai sentindo as emoções de um adulto, descobre o que é apaixonar-se em *Filhos de Montepó* e, sobretudo, vai estabelecendo juízos comparativos entre a vida que vive e aquela que quer viver, entre o adulto que conhece e o adulto que ele próprio deseja ser. O que observa e a forma como foi criado projetam-se na representação que faz da sua vida futura. Não se trata já de uma aceitação passiva de um sujeito em crescimento a quem «Ninguém perguntou o que [...] pensava sobre o que [...] estava a acontecer» (*Ninguém perguntou por mim*, p.101). O protagonista presente nestas narrativas observa, vive, sonha e, por essa razão, não pode deixar de QUESTIONAR a realidade em que vive, como expressivamente documenta todo o capítulo 28 de *Filhos de Montepó*, do qual transcrevemos um excerto (pp.157-159):

Encostado a um muro, exausto, com o coração a querer sair pela boca e uma dor fina a alfinetar o lado direito da barriga, continuava a ver as imagens a desfilarem em grande velocidade.

Vi meu pai, minha mãe, meus irmãos, meu avô, a tia Olinda, o Tolinho do Rio, o silêncio de Montepó.

Vi Ana Teresa sentada no pátio, junto dos vasos de sardinheiras, com seus dedos finos, seus lábios carnudos.

Punha-me a pensar.

Não, Ana Teresa, nunca hei-de ser como o meu pai.
 Não, não hei-de ser um bêbado, Ana Teresa, sempre agarrado ao copo do vinho, ao gargalo de qualquer garrafa, ao buraco da cabaça, ao cálice de aguardente logo pela manhã.
 Não, não hei-de ser um traste, Ana Teresa.
 Não hei-de ser um safado para a minha mulher.
 [...]
 Eu não quero ficar aqui, minha querida. Não, não hei-de morar por muito mais tempo em Montepó.
 Quero partir, quero ir descobrir mundo, ganhar dinheiro, estudar. Sim, eu quero estudar. O meu padrinho disse-me que há escolas que dão aulas à noite. É isso que vou fazer.

Custa-me deixar a minha mãe, os meus irmãos.
 Custa-me não ficar a ajudá-la a cuidar de tanta faina.
 Mãe, tenho de sair daqui, preciso de fazer o que o avô me ensinou:
 - Nunca te esqueças, menino: o caminho é sempre em frente!

O discurso monologal é, aqui, o lugar onde se presentifica o mundo do protagonista. Este diálogo interior com Ana Teresa, por quem se apaixonou, e com a mãe, pela qual sente a obrigação de velar, funciona quase como uma defesa de si próprio, desvelando os seus projetos, justificando-os e manifestando a crença na sua capacidade – no seu *poder* – para os levar a cabo.

O registo monologal que figura no excerto acima transcrito é um de entre muitos incluídos no *corpus* em análise. Utilizado recorrentemente, adquire relevância na representação da adolescência enquanto período privilegiado de maturação do Eu. O crescimento psicológico da personagem e a forma como vai aprofundando o conhecimento do mundo através das experiências que vive permitem perceber a construção da subjetividade nas obras de António Mota. O percurso de formação da personagem a que o leitor assiste alia-se à recusa de uma atitude de aceitação passiva da realidade que vive, uma rejeição que se manifesta através do questionamento do mundo, nomeadamente do adulto. Eis-nos, pois, chegados ao segundo grupo de excertos monologais, aqueles cujo conteúdo se centra no questionamento da vida.

Revelador da corrente de pensamento do protagonista, o monólogo constitui a opção discursiva que mais transparente e livremente descobre, perante o leitor, o mundo interior do adolescente, um universo onde coexistem e se interligam a observação e a dedução, mas também a valoração e a interrogação.

Fiando-nos nas conversas do pai, vamos melhorar de vida. Mas não estou assim tão certo; é que minha mãe não parece andar muito convencida disso. Também me lembro que um texto do meu livro de leitura falava das barracas e dos bairros de lata. E a dona Eugénia aproveitou para nos dizer que em certos sítios há só barracas, muitas barracas.

Chamam-lhe ilhas e favelas. Também havia uma fotografia no livro. Mas estava toda borratada, não se percebia muito bem o que queria mostrar.

Como será a minha casa nova?

Como será uma barraca?

Como será S. Mamede de Infesta?

Como será tudo, tudo, tudo?

A passagem acima, retirada de *O rapaz de Louredo* (pp.114-115), introduz o leitor, através da utilização do verbo *lembrar*, no universo das memórias e inquietações de Jorge, o protagonista. Ao correr das ideias, o leitor acompanha-o na análise da sua grande preocupação: vai deixar o lugar do Louredo para ir morar para «perto do Porto» (p.93). Jorge consegue perceber a dúvida da mãe e, associando-a aos seus próprios conhecimentos (os que traz da escola que frequentou), conclui haver razão para duvidar, também. Assim, interroga-se, repetidamente, sobre como será a vida em São Mamede Infesta. O questionamento da decisão do adulto – neste caso, do pai – é feito logo no início da passagem com a escolha da expressão *fiar-se nas conversas*, que encerra, implicitamente, um juízo valorativo de cariz negativo. Toda a reflexão que se segue reforça esta dúvida que nem os conhecimentos trazidos da escola (e também ministrados por um adulto, a professora) conseguem resolver, o que se traduz num agravamento da incerteza, expresso pelas sucessivas interrogativas introduzidas pela anáfora «Como será».

Assim, as reflexões interiores do adolescente exprimem, não raras vezes, a colocação em causa da posição do adulto. No caso da violência do pai para com a mãe (*O Agosto que nunca esqueci*, p.18), nas situações em que a mãe se resigna a essa sorte (*Filhos de Montepó*, p.160), na ocasião em que a PIDE prende o padrinho sem que este tenha «agredido, roubado ou insultado» (*Filhos de Montepó*, p.103), o protagonista adolescente duvida, interiormente, da posição do adulto, interrogando-se quanto à sua justiça.

A viabilização do questionamento do adulto e, por inerência, do mundo que representa, é possibilitada pelo emprego dos segmentos quer dialogais, quer monologais. Lugar onde a voz da personagem se independentiza da voz narrativa, estes segmentos presentificam «la observación de la realidad que le interessa [...] a través de los ojos del próprio niño» (Cervera, 1991: 316). Neste caso, a posição de *poder* inverte-se, já que é o adolescente que, ao corporizar-se como alguém capaz de assumir e levar a bom termo as responsabilidades de um adulto, vai ser, por isso

mesmo, dotado da capacidade de questionar. Frequentemente mais capazes do que o pai e trabalhando em pé de igualdade com a mãe, os protagonistas das obras que analisamos mostram-se, aos olhos dos jovens leitores, detentores do *poder* necessário para levantarem questões e, a seu tempo, decidirem por si próprios.

Não é, portanto, colocada perante o leitor uma solução rápida e pronta, apresentada pelo adulto (seja ele personagem ou autor) ao adolescente (seja ele personagem ou leitor). A análise que efetuámos permite-nos concluir que a utilização do diálogo em que participa a personagem adolescente – como interlocutor ativo ou passivo – e do seu monólogo interior constituem dispositivos textuais que, pelas características que referimos, envolvem, com subtileza, o leitor mais jovem na construção de um ponto de vista que o empodera. O texto cumpre, assim, através das opções selecionadas ao nível do discurso, a função perlocutória do estabelecimento da comunicação com o seu leitor potencial. Pela utilização da estrutura dialogal (do Eu com o Outro e do Eu com o Eu), o discurso ficcional induz a procura de sentidos, constituindo-se, assim, como ponte para a entidade leitoral. Equipado com uma estrutura reflexiva que lhe permite interrogar o que observa e decidir em função disso, pensamos que, tal como o protagonista de *Ninguém perguntou por mim*, também o leitor adolescente emerge como figura empoderada: «Comecei a caminhar e não me senti desamparado. No céu havia muitas estrelas» (p.240).

2.3. O lugar da voz adulta

Analisámos, no início deste capítulo, a presença das figuras adultas que povoam o universo do protagonista. Interagindo com os adolescentes, estas personagens mais velhas vêm ora reforçar uma posição de poder, ora realçar a ausência desta, corporizando, de forma límpida, o mundo real e decalcando para o universo ficcional o desequilíbrio de poder entre o adulto e o jovem. Trata-se de figuras mais velhas que fazem parte do mundo ficcional em que se move o protagonista adolescente – vizinhos ou familiares – e cuja atuação lhe relembra, alternadamente, que já não é uma criança, mas que também ainda não faz parte do mundo dos adultos. Todavia, esta tensão insinua-se, embora de uma forma mais dissimulada, através da própria voz narrativa, onde, por vezes, é detetável um cruzamento da voz adulta com da voz juvenil. Se esta

última subverte, por vezes, o *poder*, a primeira relança a presença adulta no seu universo – e também no do potencial leitor juvenil – contribuindo, a nosso ver, para o distanciamento entre o texto e o leitor, como procuraremos mostrar.

Tens sempre tantas coisas para dizer? – perguntava-lhe eu, muito admirado. É que em Vilares nunca acontecia nada que não fosse igual ao dia anterior.

- Cala-te, não sabes o que dizes.

Ela tinha razão. Eu não sabia que, quando nos apaixonamos, mesmo o que não acontece tem sempre grande importância.

Esta passagem expressa o questionamento de David, narrador adolescente de *O Agosto que nunca esqueci* (pp.90-91), perante a insistência da irmã em escrever frequentemente ao noivo que se encontra, na época, a cumprir tropa em Angola. No entanto, este rapazinho de onze anos, cuja principal preocupação é o dia do seu décimo segundo aniversário – que será celebrado com almoço especial de um belo galo, «o maior de Vilares» (p.7) – não pode ser o autor de uma reflexão sobre aquilo que é ou não importante quando se está apaixonado. Nesta passagem, como noutras, existe um narrador que já não é criança e que se deixa ver por detrás do adolescente, exteriorizando as reflexões de alguém que é mais velho e que já sabe o que é estar apaixonado, eliminando, com o seu *poder* de quem já é mais maduro («Ela tinha razão»), a dúvida levantada por um rapaz de onze anos («Tens sempre tantas coisas para dizer?»). O autor adulto concede a David, personagem adolescente de um mundo ficcional, a oportunidade de questionar a atitude da irmã mais velha. Porém esse *poder* é-lhe retirado quase de imediato, reduzindo-o à posição desempoderada de alguém mais novo e sem conhecimento da vida. As palavras da irmã mais velha («Não sabes o que dizes») são reforçadas pela voz narrativa que é, aqui, a voz de alguém com mais idade e com mais experiência. O uso do imperfeito do indicativo na negativa («não sabia») indica o modo como o locutor perspectiva o evoluir da situação presente nesse enunciado, demonstrando o aspeto imperfeito da ação. Por outras palavras, no momento da enunciação, o locutor-narrador revela que o desconhecimento de se sentir apaixonado se prolongou no tempo, um dado que só pode ser percecionado *a posteriori* por alguém cuja vivência dessa situação já terminou.

Nestas passagens em que o adolescente empoderado se mostra «strong, brave», como afirma Nikolajeva (2010: 10), a voz narrativa adulta faz-se ouvir, algumas vezes, indiciando que o *poder* que o adolescente demonstra possuir lhe é apenas

concedido e que, como tal, também lhe pode vir a ser retirado, como aprofundaremos na próxima secção.

A rememoração de momentos agradáveis de juventude é outro dispositivo textual que permite, também, detetar a presença de um adulto por detrás do adolescente, particularmente através das opções ao nível do vocabulário.

A gente sentava-se no preguiceiro, num banco ou numa cadeira, e ali se deixava estar em frente da lareira acesa até o sono tomar conta de nós. A candeia, suspensa num arame que vinha dum trave da cozinha, ou posta na parede sobre uma pedra saliente, dava uma chama amarelada e deixava escapulir um fiozinho de fumo que acabava por nos entrar pelas narinas adentro. Para os que gostam de palavras mais difíceis, fica bem dizer que a candeia bruxuleava no meio da cozinha. E era com o tremeluzir da candeia que as mulheres faziam meias de lã de ovelha. Bordavam. Remendavam calças, meias, camisas, casacos. Fiavam linho ou lã. Contavam-se histórias do antigamente, anedotas que todos já conheciam.

A história mais misteriosa contava-a minha mãe, sentada a um canto da cozinha, com uma voz doce que eu nunca mais encontrei outra igual. A história tinha, na minha modesta opinião, um título fracote: “os dois compadres”.

Entremeada por narrativas encaixadas e incluindo personagens que são contadoras de histórias (o avô António, o Sr. Cruz e a mãe), *O Agosto que nunca esqueci* aponta, logo no seu título, para a linha recordativa que o caracteriza. No excerto acima transcrito (p.70), David e a irmã são as entidades focalizadoras: sentados no «preguiceiro», «um primo afastado do sofá, mas, evidentemente, muito mais incómodo» (p.69), amolecendo ao calor da «lareira acesa», é a partir do seu ângulo de observação que é possível reconstruir o ambiente familiar de uma noite de inverno na aldeia de Vilares: a candeia que está acima do olhar de quem observa, «suspensa num arame»; num ponto mais afastado, divisam-se a «pedra saliente» da parede, a «chama amarelada»; presente-se a sensação do fumo a «entrar pelas narinas»; e ouve-se a voz da mãe, «doce» como nenhuma outra, contando uma história antes da hora do deitar. As sensações que chegam ao leitor a partir da percepção sensorial de David e da irmã, embalados pelo timbre meigo da voz da mãe. No entanto, a presença do narrador-adulto quebra esta atmosfera quase encantatória: «para os que gostam de palavras mais difíceis, fica bem dizer que a candeia bruxuleava no meio da cozinha». Neste ponto, o leitor apercebe-se, de imediato, que há um adulto presente no relato; a observação quase adormecida dos dois jovens é quebrada pela intrusão do adulto, dirigindo-se abertamente ao leitor e completando o quadro descritivo com uma enumeração das

atividades domésticas levadas a cabo pelas mulheres, uma opção que distancia leitor e protagonista, ambos adolescentes.

Desfeita, momentaneamente, a atmosfera propícia à audição de uma história à hora do deitar, é o jovem protagonista, como entidade focalizadora, que volta a convocar a atenção do leitor para a história que se vai contar, aludindo ao caráter misterioso da mesma e à voz «doce» da mãe, dois elementos que, como é sabido, encerram grandes probabilidades de captar a atenção do recetor adolescente. A manipulação da focalização – permitindo o aumento ou a redução do manancial informativo que chega ao leitor – clarifica, a nosso ver, o desequilíbrio existente entre um adulto que orienta um potencial leitor juvenil e um adolescente cuja atenção é dirigida ao longo deste excerto.

Nas passagens precedentes, a voz do narrador-adulto confirma, aos olhos do leitor, a posição desempoderada – embora verosímil, já que se assemelha à do próprio leitor – do jovem protagonista, devido ao seu (ainda) desconhecimento da vida ou ao âmbito limitado da sua observação, que se restringe ao conforto ocasional de um serão em família. Noutros excertos, apesar de visível, o desequilíbrio entre o adulto e o adolescente, transparece não caracterizado pela distância da idade, mas carregado da afetividade inerente às boas memórias.

Como chovia e não havia nada para fazer, ríamos. Ríamos dos gestos dos outros.

Ríamos das vozes dos outros.

Ríamos das anedotas embora já não nos surpreendessem de tantas vezes repetidas.

Ríamos porque sabia bem rir. Quando temos treze, catorze, quinze anos somos destemidos e rimos muito quando estamos em grupo. E não sabemos explicar porque razão o fazemos. E voltamos a rir até nos doer o peito e a barriga porque não conseguimos explicar porque temos assim tanta vontade de gargalhar.

Rimo-nos por nos termos rido. Rimo-nos porque temos consciência do ridículo.

Extraídas de *Ninguém perguntou por mim* (p.93), estas considerações sobre o riso na adolescência passam, inicialmente, por pensamentos de um jovem num momento de convívio com os seus pares, sem responsabilidades nem preocupações («Ríamos porque sabia bem rir»). No entanto, esta aparente leveza é entrecortada pela procura da razão para esse comportamento: «E não sabemos explicar», «não conseguimos explicar». Tal questão não se colocaria, provavelmente, a um adolescente que, no meio das suas habituais responsabilidades familiares, tem a oportunidade de gozar um momento de lazer com os amigos, como é próprio da sua idade, de se rir com vontade e sem motivo aparente e de, posteriormente, recordar tudo isso. Por detrás desse

testemunho juvenil, é o adulto-narrador que se faz ouvir, procurando explicar esse comportamento e concluindo, finalmente: «Rimo-nos porque temos consciência do ridículo». Não existe, no excerto transcrito, qualquer vestígio de crítica ao comportamento do adolescente, nem tão-pouco a intenção de fornecer qualquer informação adicional ao leitor. Nota-se, em vez disso, um certo deleite na recordação de «tanta vontade de gargalhar», acentuada pelo uso repetido do verbo *rir*.

Nos casos que apresentámos a título ilustrativo, a presença adulta é identificável quer através de opções linguísticas, quer através da formulação de reflexões ou da emissão de juízos valorativos que não se coadunam com a maturidade de um narrador adolescente. Porém, noutras ocasiões (e não raramente a fechar os capítulos), ela é mais velada e discretamente introduzida no texto, abrindo um espaço de indefinição: o leitor poderá interrogar-se se está perante um jovem narrador prematuramente amadurecido ou perante um adulto que narra acontecimentos de infância, com o distanciamento que a idade lhe permite.

Com uma vara envernizada na mão, meu pai assobiava sempre a mesma cantiga, indiferente a tudo.

Fitando o céu cinzento daquele pardacento Novembro de mil novecentos de sessenta e cinco, também eu assobiava baixinho.

Quem assim assobiava era um rapaz magoado com as desigualdades do mundo, incapaz de compreender a tranquilidade daquele homem que assobiava monotonamente sempre as mesmas modinhas.

Extraído de *Filhos de Montepó* (p.42), o excerto acima transcrito exemplifica, em nosso entender, o percurso que pode originar a interrogação do próprio leitor. Enquanto são utilizados os pronomes de primeira pessoa nos dois parágrafos iniciais, a situação retratada nada apresenta de inverosímil: aos olhos do leitor adolescente surge um filho que imita o pai, seguindo-lhe os passos e mimetizando o seu comportamento. No entanto, no parágrafo subsequente a voz narrativa modifica-se; já não é o adolescente que conta a sua história e dá conta dos seus pensamentos ao leitor, mas é o adulto – distanciado no espaço e no tempo do protagonista adolescente – que, de certa forma, corrige a visão juvenil anteriormente apresentada. Por outras palavras, ao leitor fora dado a entender que, ao regressar da feira do Cavalinho, Abílio não vinha muito satisfeito («meu pai assobiava sempre a mesma cantiga, indiferente a tudo»), um estado de espírito em que, segundo o rapaz, o pai nem reparara. Na ausência de mais explicações, a narração passa a ser de terceira pessoa e é uma voz sublinhadamente

distanciada daqueles que protagonizam a cena (veja-se o uso da contração prepositiva «daquele», a substituição da expressão «meu pai» por «aquele homem») que avança a explicação sobre a mágoa do adolescente.

Deparamo-nos, pois, com dois movimentos de natureza diversa. Por um lado, ao serem apresentadas ao leitor, como refere José Carlos Barcellos, «pela ótica de um menino» (2008: 16), estas reflexões aproximam o narrador adolescente do leitor pertencente a uma faixa etária semelhante. A seleção de um adolescente como entidade focalizadora transmite ao leitor a ilusão de que os acontecimentos lhe são apresentados tal como são vistos pelo jovem. A utilização deste dispositivo textual atinge, portanto, um objetivo perlocutório claro: que o universo ficcional seja aceite e compreendido pelo leitor que a entidade autoral tem em mente, usando, para esse efeito, uma voz narratorial que, segundo Nikolajeva, «think, behave and speak the way the implied readers are *assumed*⁸² to think, behave and speak» (2002: 6). Por outro lado, a intervenção de uma voz narratorial adulta, que completa e ajuíza acerca do discurso do adolescente, marca bem a distância entre ambos e, como tal, enfatiza o desequilíbrio de poder entre a voz do adulto e o ponto de vista do jovem.

Chegados, uma vez mais, a este ponto de tensão que permeia o texto literário infanto-juvenil, podemos refletir sobre qual dos sentidos se apresenta como mais favorecedor da comunicação entre o texto e o leitor jovem e qual de entre ambos funcionará como promotor da capacidade reflexiva deste último. Em nosso entender, a resposta não é linear, nem unilateral, como procuraremos mostrar. Tentaremos fazê-lo a partir da distinção entre os conceitos de *adesão* e *identificação* utilizados por Nikolajeva (2010: 191). Segundo a autora, uma determinada obra suscita uma maior adesão do leitor quando permite «a total penetration into the protagonist's mind» (ibid.). É o caso das narrativas de primeira pessoa, as quais, através deste mesmo dispositivo, procuram levar o leitor a adotar o ponto de vista do protagonista. Porém, a interferência, mesmo que esporádica, de uma voz narratorial adulta obtém, precisamente, o efeito contrário, uma vez que, quando surge de forma dissonante, remete o leitor para uma posição mais cautelosa, anulando o efeito de espelho. O leitor mantém, então, a sua adesão ao texto, mas poderá não se identificar com a personagem.

O exercício comparativo acionado pela voz adulta poderá originar, também ele, dois movimentos de resposta, segundo a autora: perante a diferença, o leitor poderá ter

⁸² Sublinhado nosso.

dificuldade em optar por um ponto de vista, já que se lhe apresenta uma maior exigência na descodificação do texto; por outro lado, a diversidade de escolhas possibilita-lhe uma maior liberdade de interpretação, originando, conseqüentemente, uma redução do controlo exercido pelo autor sobre a subjetividade do leitor (2002: 266). Trata-se, portanto, de um exercício de natureza dialógica que coloca o leitor perante a diversidade: a adesão do leitor ao texto poderá ser fomentada através do conhecimento da mente das personagens; a intervenção da voz adulta aciona um exercício de confronto de perspetivas e de questionamento que permitirá, vantajosamente, a adoção de um ponto de vista devidamente refletido.

2.4. O poder de INTERROGAR

A análise que realizámos neste subcapítulo permite-nos concluir que as opções ao nível da representação do discurso constituem dispositivos pertinentes para o (des)empoderamento do adolescente como personagem e como leitor. O facto de o protagonista atuar como entidade focalizadora, cuja linha de pensamento ou campo de visão é, por vezes, intercetada pela voz narratorial adulta, constitui uma escolha autoral do adulto que abre a possibilidade de manipulação do leitor, orientando-o na interpretação do texto (Nikolajeva, 2010: 186).

No texto literário infanto-juvenil, o discurso afigura-se, pois, como importante meio de representação do real, mas, e sobretudo, como veículo relevante para a progressiva construção de leitores reflexivos. Dependendo da forma como as personagens são modeladas, da diversidade de pontos de vista que representam e da variedade de entidades focalizadoras utilizadas, assim também o maior ou menor poder de INTERROGAR o que o rodeia conferido ao adolescente, como personagem e como leitor.

Se, até este ponto, intentámos mostrar como as obras em estudo abrem ao jovem a possibilidade de SER diferente do que se espera que seja, mediante o poder INTERROGAR aquilo que, à sua volta, é encarado como inalterável, analisaremos, de seguida, como, em determinadas circunstâncias e por um período de tempo limitado, o adolescente detém, também, o poder de AGIR.

3. Em torno do espaço e do tempo

Elementos privilegiados para a produção do efeito de real, o espaço e o tempo constituem categorias narrativas importantes para a consecução do *efeito persuasivo* do texto. Tomamos a expressão no sentido usado por Vargas Llosa (2000: 27-31), isto é, falamos do poder persuasivo do texto como a capacidade de reduzir a distância entre ficção e realidade, fazendo com que o leitor «viva aquela mentira como se fosse a mais imortal verdade, aquela ilusão a mais consciente e sólida descrição do real» (id.: 29). Do tratamento do espaço e do tempo – como, aliás, das categorias narrativas na sua totalidade – resulta a expressividade do texto como um todo que não pode dissociar-se. Essa unidade é reveladora de que aquilo que se conta não se pode separar da forma como é contado, forma essa que torna a história verosímil ou não aos olhos do leitor.

Modelizada pelo discurso, a representação do espaço e do tempo encontra-se intimamente interligada à entidade narratorial, porquanto do posicionamento desta última depende a quantidade e a qualidade de informação que chega ao leitor. Dito de outro modo, a perspectiva narrativa está dependente da posição ocupada por quem narra, seja ela espacial ou temporal. No caso de um narrador-personagem, o espaço do narrador e o espaço narrado confundem-se, e da escolha desta localização irá depender o conhecimento sobre a matéria narrada: o narrador só poderá narrar aquilo que, verosimilmente, se encontra ao seu alcance. Do mesmo modo, o posicionamento temporal do narrador – o ponto temporal a partir do qual conta a história, seja ele passado, presente ou futuro – é condicionador da informação veiculada: a narração, no presente, de factos que aconteceram no passado, possibilita uma panorâmica mais abrangente daquilo que é narrado, pelo facto de ser efetuada num momento temporal posterior aos acontecimentos. Contudo, como observámos anteriormente, o ponto de vista desloca-se – por vezes muito subtilmente –, uma técnica utilizada com determinado objetivo perlocutório e, como tal, investida de determinada valência semântica.

Esta «complementaridade espaço/tempo» surge, portanto, acrescida de uma carga ideológica que, segundo Reis & Lopes, será resolvida no ato de leitura (2011: 140). Embora os autores o afirmem no contexto do novo romance, esta linha de pensamento é relevante quando consideramos o caso da literatura infanto-juvenil, já que

o potencial leitor ao qual se dirige possibilita, pelas características da faixa etária a que pertence, a potencial aceitação de universos espaciais diversificados e a manipulação da sequência cronológica dos acontecimentos.⁸³ E se estes são, certamente, fatores persuasivos para o leitor adolescente, eles são, de forma não menos inegável, controlados e manipulados por um autor adulto que veicula, através deles, uma determinada visão do mundo. O discurso é, portanto, invariavelmente portador de uma «reading position», como afirma Stephens (2005: 74). Porém, a extensão do efeito que ela produz no leitor variará de acordo com a sua experiência e com o seu conhecimento individual.

Neste subcapítulo, examinaremos de que forma a representação quer do espaço quer do tempo pode interagir com os dispositivos textuais já analisados, de forma a reduzir a distância entre o texto e o leitor e a persuadi-lo, no decorrer do exercício de leitura, a refletir, a completar os espaços de indeterminação e a construir uma potencial linha de ação sugerida a partir do texto.

3.1. Um cenário circunscrito

Nas obras que analisamos, a ação decorre sempre em ambiente rural – o cenário onde se movimentam as personagens é sempre uma aldeia – e caracteriza-se pelo seu isolamento e pelas suas carências em relação a outros centros populacionais. As aldeias de Louredo, do Pragal, do Souto, de Vilares ou de Montepó são lugares perdidos no meio de penedos, onde a luz elétrica, quando existe, é ainda uma agradável novidade, e encontram-se ligados à estrada asfaltada mais próxima por caminhos que as crianças e adolescentes percorrem a pé, debaixo de chuva ou de neve, para poderem ir à escola.

Neste cenário insular, circunscrito e carenciado, a vida desenrola-se ao ritmo da sobrevivência, governada pelas obrigações rurais inerentes ao fluir das estações do ano, pouco ou quase nada estimulada a cumprir qualquer outro objetivo. Distantes de tudo,

⁸³ Heath & Wolf (2012: 148-148) realçam o «reordering potential» da literatura juvenil como a característica mais atrativa para o leitor jovem, já que o incita a estabelecer relacionamentos entre e com as personagens, entre e com as experiências por elas vividas e, ainda, entre as sequências narrativas. Em suma, trata-se de uma característica que apela à participação do leitor e à sua imaginação. Ao tornarem-se participantes ativos na leitura, «young readers take control of aspects of both the sequencing and the scope of emergence» (ibid.) e fazem-no, por exemplo, quando começam por ler o final das obras ou quando dominam o uso do *flashback* nelas presente. Esta característica, que se apresenta como um desafio aos olhos do jovem leitor, traduz-se numa prática mental que concorre para o amadurecimento e desenvolvimento do pensamento crítico.

as personagens das obras que analisamos agem, à primeira vista, como entidades focalizadoras no interior do seu próprio mundo, e o leitor é conduzido por esse olhar. Assim parece, de facto. Todavia, o olhar do leitor é, por vezes, subtilmente conduzido ao encontro de elementos a que atrás chamámos *dissonantes*, neste universo que se apresenta como aparentemente impossível de mudar:

Naquele tempo não havia luz eléctrica no Souto. Quando a noite começava a pestanejar, nós víamos lá ao longe, lá ao fundo, uns pontos brilhantes muito maiores do que as estrelas do céu. Era lá, naquele fundão, que ficava a Vila. De noite parecia muito próxima, mas era uma refinada mentira. Do Souto à terra da luz eléctrica havia um caminho serpenteado que parecia nunca mais ter fim.

Pelo menos uma vez por ano, meu pai dava-nos a prenda mais apetecida. Num sábado, mal anoitecia, saíamos de casa com uma lanterna acesa para desviarmos os pés dos buracos e dos regos de água e, bem vestidos e bem lavados, andávamos ligeirinhos em direcção à Vila.

[...]

Quando a Vila ficava para trás, e a escuridão recomeçava, a Otilia dizia:

- Quando eu me casar, quero ir viver para a Vila. O Souto é uma esterqueira.

- Está calada, rapariga, não sabes o que estás a dizer! – dizia minha mãe, nascida, criada e casada no Souto.

E eu suspirava:

- Quando eu for grande, hei-de ter casa com luz, televisão, torneiras brilhantes e um quarto de banho com azulejos amarelinhos.

Esta passagem, extraída de *A terra do anjo azul* (p.23), retrata a distância que separa a aldeia do narrador da «terra da luz eléctrica» e, aos seus olhos de adolescente, esse afastamento reveste-se de uma tão grande proporção, que parece «nunca mais ter fim». Transcrevemos este excerto a título exemplificativo da caracterização cénica presente nas obras de António Mota que seleccionámos. O espaço rural onde interagem adolescentes e adultos é sempre marcado pelo isolamento, e o leitor apercebe-se desta característica através do discurso do próprio narrador adolescente. Expressões como «Que ideia tola foi essa dos nossos pais em terem resolvido morar numa aldeia tão pequena» (*Pedro Alecrim*, p.12), «eu pensava que o Souto era uma grande terra» (*A terra do anjo azul*, p.47), «Nesse tempo eu pensava que Vilares era uma grande terra, o centro do mundo» (*O Agosto que nunca esqueci*, p.15) ou «Comecei a tomar consciência de que Montepó era um lugarejo perdido do mundo onde ainda nem sequer tinha chegado a luz eléctrica» (p.91) deixam transparecer o isolamento e a ausência de consciencialização relativamente ao resto do mundo, mas, mais do que isso, revelam ao leitor o amadurecimento que vai transformando o narrador adolescente e que lhe permite questionar o que o rodeia. Essa mudança, que, mais tarde, levará o narrador-personagem a AGIR de forma diferente dos demais, só é possível pelo contacto que se

vai operando com uma realidade diferente da sua e que lhe permite uma nova percepção do mundo em geral. Em relação ao círculo fechado da sua aldeia, as novas facetas da vida que vai conhecendo, através da sua própria vivência e das vivências de outros (por exemplo, por meio de cartas de familiares que deixaram a aldeia natal), são *dissonantes*.

Em nosso entender, o cenário isoladamente ruralista das obras de António Mota é um dispositivo que potencia o amadurecimento do adolescente, seja ele personagem ou leitor. Esta afirmação poderá afigurar-se, à primeira vista, como pouco consensual, uma vez que ambientes isolados, e marcados pela repetição não questionada de comportamentos e atitudes rotineiros, pouco parecerão estimular a incorporação e associação de novas ideias ou a formulação de questões. Porém pensamos que são precisamente o isolamento e a rotina, no período de maturação afetiva que o adolescente atravessa e em que procura – sem desejar a intervenção do adulto – um significado para as verdades que lhe são transmitidas, que potenciam, face a alguns elementos *dissonantes* que o jovem vai captando, o questionamento do mundo que o rodeia e de que a aldeia onde vive seja «o centro» desse mundo. As possibilidades que se lhe revelam com a chegada da luz elétrica e da água canalizada – a televisão e uma casa de banho com azulejos e água corrente – permitem ao narrador adolescente vislumbrar um futuro diferente do dos seus pais e avós, *nascidos, criados e casados* na aldeia.

O cenário circunscrito em que se movimenta este jovem narrador proporciona-lhe, como afirma Cervera, que se debata «entre la necesidad de afianzarse en un mundo que ni es il suyo ni está hecho a su medida, pero que está destinado a ser suyo, aunque su vislumbre no le guste» (1991: 28). Pertencentes à mesma faixa etária, este narrador autodiegético e o potencial leitor adolescente estão próximos. Também o jovem leitor é, nesta fase, capaz de raciocinar sobre factos, de os incorporar na sua própria experiência e de formular hipóteses. Assim define Cervera o leitor entre os onze e os quinze anos (1991: 26-28), com base nos estudos piagetianos e em linha com o que afirmámos no capítulo precedente, citando Heath e Wolf. Trata-se, segundo Appleyard, de um «leitor pensador», que procura decifrar o sentido da vida e daquilo que lhe é ensinado: o jovem adolescente relaciona e, por essa razão, «he or she is not limited to thinking about real objects, but can think hypothetically about possible ones and therefore can imagine that present reality is only one among many hypothetically possible alternatives [...]. This opening up to the possible is what allows an adolescent to think about the future, [...] to develop ideals, to understand others' points of view» (1991: 97).

O espaço das obras em análise está, pois, associado ao crescimento e à maturação do narrador autodiegético, ao seu despertar para a possibilidade de questionar o mundo em que vive. Áreas circunscritas e diminutas, as aldeias onde as personagens adolescentes vão interagindo com os seus pares e com os adultos são lugares embebidos de uma conotação afetiva: «Digam lá as maravilhas que disserem das outras, mas a nossa terra é sempre a nossa terra», conclui a mãe de Jorge no final de *O rapaz de Louredo* (p.129). Estes jovens estão ligados às suas terras por laços de responsabilidade familiar e sentimental que pesam nas decisões que têm que tomar. Por essa razão, o espaço da aldeia surge, também, associado ao questionamento que precede a ação, a decisão a tomar. Pedro Alecrim afirma: «Pensei na minha mãe, nos meus irmãos, na nossa vida, e aceitei» (p.131); David, em *O Agosto que nunca esqueci*, reflete «como seria viver sem ter junto de [si] o [seu] avô, a [sua] mãe, a Adélia, toda a gente de Vilares» (p.155) e interroga-se sobre «que é que estava a fazer em Vilares» (ibid.).

O espaço das obras estudadas é, pelas características acima referidas, lugar de formação da identidade e de amadurecimento dos jovens protagonistas. Este cenário de cunho realista e ruralista abriga o adolescente no seu processo de crescimento e nos seus conflitos internos, potenciando, dessa forma, a aproximação com o leitor adolescente, «no sentido em que este pode encontrar expressos nestes textos as suas próprias dúvidas, os seus mais íntimos pensamentos e as suas interrogações», como afirma Glória Bastos (1999: 130). O espaço funciona, portanto, a nosso ver, como um dispositivo textual que potencia a observação de si mesmo, a descoberta da identidade, o desejo de autoafirmação e a reflexão sobre o sentido da vida.

A circunscrição espacial reforça, portanto, o *poder* do adolescente como sujeito detentor de uma densidade psicológica que o corporiza como figura verosímil aos olhos do leitor. Veremos, de seguida, como esta característica ganha valor, quando analisada em conjunto com a linha temporal das obras.

3.2. Um tempo limitado

Propusemo-nos, atrás, analisar a forma como a seleção e combinação de determinados dispositivos textuais contribui para aproximar texto e leitor. Pretendemos,

através deste exercício, verificar de que modo as opções discursivas empoderam o adolescente e, desse modo, alcançam o efeito de persuasão sobre o leitor.

Com a finalidade de verificar até que ponto o empoderamento temporário dos protagonistas lhes permite explorar o mundo em redor, recorreremos à conceção de atitude carnavalesca, explorada por Bakhtine como instrumento analítico, na linha de estudo seguida por Nikolajeva. Na nossa análise utilizaremos o conceito de *carnaval*, não no sentido da subversão completa da normatividade (como no caso das narrativas de carácter fantasioso), mas segundo a perspetiva mais ampla adotada por Nikolajeva e por ela aplicada também à análise de narrativas de cunho realista, ou seja, como «a state of temporary deviation from the existing order» (2010: 10). Assim, examinaremos de que forma estratégias carnavalescas, como a ausência da figura adulta ou a fuga de casa, atuam como dispositivos narrativos que empoderam temporariamente a personagem adolescente.

O conceito de carnaval, tal como é visto por Bakhtine, é relevante para o estudo da literatura infanto-juvenil, já que o período carnavalesco é definido como um lapso de tempo em que a quebra das normas é autorizada, embora apenas durante um intervalo limitado. Segundo o autor, a atitude carnavalesca face ao mundo constitui uma postura que liberta o homem do sentimento de medo, aproximando-o dos outros homens e, desse modo, gerando «an ambivalent interaction between all basic opposites in language and life» (Lacapa, 2003: 38). Trata-se, portanto, de um lapso de tempo, durante o qual é permitido estabelecer relações inusitadas. É, por esta razão, um período propício à emergência de associações e significados que não se tornariam visíveis no decurso do tempo em condições de normalidade (ibid.). A atitude carnavalesca encontra-se, por conseguinte, ligada à quebra da normatividade, bem como à valoração semântica que ela acarreta, o que significa que, na literatura infanto-juvenil, existe, como faz notar Nikolajeva, uma relação direta entre o empoderamento da criança ou do adolescente e o lapso temporal delimitado em que ele ocorre.

Na narrativa infanto-juvenil – escrita por adultos – os seus protagonistas são *autorizados* a deter o poder, mas apenas por um determinado período de tempo, findo o qual é restaurada a ordem inicial. Por esta razão, é significativo mencionar a análise realizada por Sarah Gilead, na qual a autora afirma que o início e o final da história formam, no texto literário infanto-juvenil, uma moldura em que a ordem é (r)estabelecida (1991: 277). O final da história proporciona um regresso à realidade ou à normalidade. É, portanto, o retorno *ao lado de cá do espelho*.

A dimensão carnavalesca da vida é, segundo Bakhtine, uma entre várias, uma variante que interage e coexiste com as demais. A atitude carnavalesca encerra, portanto, uma valoração contextual, já que faz parte do complexo pluridimensional da vida. Neste sentido, Nikolajeva conclui que, «as Bakhtine sees it, carnival had a subversive effect, since it showed that social hierarchies were not unquestionable» (2010: 10). Ao aplicar o conceito de carnaval à análise literária, Bakhtine faz sobressair que a representação distorcida do real pode funcionar como questionamento das normas socialmente estabelecidas, na medida em que é caracterizada pelo estabelecimento de relações que estão para além da ordem habitual, oferecendo, desse modo, uma visão diversa da existência humana, embora sempre a partir de uma perspetiva temporalmente condicionada.

Pelo facto de ser provisória, a representação carnavalesca garante a autoridade, uma vez que a subversão da ordem estabelecida é apenas passageira. Esta característica é visível na literatura infanto-juvenil, em especial pela forma como o *incipit* e o *excipit* delimitam, frequentemente, o período carnavalesco, como acima referimos. O que permite, então, a liberdade de movimentos da personagem adolescente durante este período? Analisaremos, seguidamente, quais os dispositivos textuais que durante este «time-out»⁸⁴ proporcionam ao adolescente a liberdade de AGIR à margem das normas e de que forma isso é possível nos textos infanto-juvenis de carácter realista que integram o *corpus* que analisamos.

A ausência da autoridade parental constitui o primeiro artifício para que o jovem protagonista possa descobrir o mundo em redor, desenvolver a sua maturidade e testar-se a si próprio sem estar condicionado pelo adulto⁸⁵. A morte do pai (*Pedro Alecrim*), o facto de este deixar a família e a aldeia natal (*O rapaz de Louredo; O Agosto que nunca esqueci; Ninguém perguntou por mim*), a necessidade de resolver problemas dos quais prefere não dar conhecimento ao adulto (*A terra do anjo azul*) ou mesmo a ausência da

⁸⁴ John Stephens analisa de que forma os textos ficcionais infanto-juvenis de carácter carnavalesco interrogam a normatividade, agrupando-os em três categorias: os que oferecem ao jovem «time out» ou tempo que as personagens infanto-juvenis passam fora da supervisão do adulto e das normas e práticas por ele estabelecidas (1992: 132); os que questionam ideias socialmente aceites como norma através da ironia ou do ridículo; os que subvertem abertamente paradigmas comportamentais e sociais. Embora diferentes entre si, o autor apresenta-os como possuidores de características que os definem como *textos interrogativos*, «since they function to interrogate official culture in ways comparable to the traits of carnival identified in the work of Mikhail Bakhtin» (id.: 120-121).

⁸⁵ Vimos anteriormente que a figura parental é, frequentemente, substituída na pessoas de outras personagens mais velhas que representam para o adolescente a ideia de alguma segurança e presentificam um mundo adulto com determinadas regras que não deixa de interagir com ele. Por outras palavras, embora *empoderado*, o autor adulto mostra ao leitor que o adolescente não chega a deter o controlo completo (Nicolajeva, 2010: 17).

mãe (*Filhos de Montepó*) criam situações, nas quais o narrador adolescente se vê forçado a assumir responsabilidades e a pôr à prova a sua própria maturidade. Com quinze anos – mas também apenas com onze ou doze – os adolescentes das narrativas de António Mota são, pelas circunstâncias que mencionámos, lançados no mundo adulto e obrigados a AGIR como tal. No contexto pluridimensional da vida dos protagonistas, a ocorrência desta situação – que, como veremos, será apenas provisória – vai permitir que estes estabeleçam associações que, de outro modo, não estabeleceriam. É a ausência de uma figura adulta que torna possível que ajam como adultos e que, tendo que proceder dessa forma, interroguem o universo para onde são catapultados. Há, portanto, uma interação adulto-adolescente que é não só um facto resultante das circunstâncias da vida, mas também uma modificação interior que advém do diálogo do Eu que já não pode ser criança com o Eu que é obrigado a agir prematuramente como um adulto. Neste caso, a representação da adolescência que se oferece ao leitor constitui, precisamente por ser uma mudança prematura, uma alteração na ordem natural dos acontecimentos. Essa mudança implica a interação entre duas dimensões – a juvenil e a adulta – e dá lugar à emergência de um novo significado para a vida. Daí o questionamento do mundo feito pelo adolescente, como pudemos observar no subcapítulo anterior.

A fuga ou a saída de casa dos pais constituem, também, estratégias carnavalescas que facultam à personagem adolescente a possibilidade de AGIR por si própria e de testar as suas capacidades. Embora as obras em análise incluam situações que permitem ao protagonista ter o seu «time-out», como atrás referimos, *Filhos de Montepó* é, em nosso entender, aquela que melhor representa o modo como a ausência das figuras parentais (de ambas, neste caso) aciona um processo que testa, ao limite, a potencialidade de um adolescente agir como um adulto. A concentração temporal da obra (a ação desenrola-se numa só noite), a escuridão que envolve toda a ação, potenciando o medo e interagindo com o desejo de o vencer e, além disso, o mistério que o narrador adolescente tem que resolver (o desaparecimento da própria mãe) constituem uma verdadeira unidade, uma empresa que o jovem sente ter obrigação de levar a bom termo. Essa busca configura uma prova de passagem que cria nele uma perspectiva diferente e mais amadurecida da vida⁸⁶.

⁸⁶ Na obra referida, o fio principal da narrativa – a procura do paradeiro da mãe ao longo de uma noite – é entremeadado por analepses, nas quais o leitor é introduzido a propósito de um objeto ou de alguma peripécia passada naquela noite. Através destas curtas digressões pelo passado de Abílio, o leitor vai

Caminhando sozinho nas ruas, tropeçando no chão irregular das quelhas e embrulhado na escuridão, tudo em que pensei me pareceu muito grande ou demasiado excessivo.

Aprendi que, quando estamos sozinhos e conseguimos ouvir o bater do nosso coração, tudo o que tenhamos visto, ouvido ou pensado fica muito mais nítido. Se os olhos não enxergam com nitidez, não é por isso que deixamos de ver à nossa frente imagens embrulhadas em sons e sentimentos que fazem parte de nós e são tão reais e nítidas como a pele que nos cobre. E o que mais impressiona é que essas imagens nunca têm idade.

Caminhava por Montepó sem rumo definido. Todas as casas estavam às escuras, envoltas num silêncio arrepiante.

[...]

Já não sabia o que fazer. Uma angústia pesada começou a tomar conta de mim.

[...]

Lembrei-me das palavras do meu avô que sempre me disse, desde muito pequenito:

- Um homem valente nunca vira a cara a nada. O caminho é sempre em frente.

[...]

Eu sempre quis ser um homem valente. Embora às vezes muito me custasse, esforçava-me por não virar a cara às dificuldades.

Neste excerto, retirado de *Filhos de Montepó* (pp.131; 142-143), Abílio, o narrador protagonista, apenas com treze anos de idade, deixa o espaço iluminado da sua casa e aventura-se com o irmão mais novo pela noite «muito negra, fria e silenciosa» (p.105), ao longo da qual se sente dominado pelo medo, pela angústia e pela responsabilidade de encontrar a mãe, custe o que custar. Sem «virar a cara às dificuldades», o jovem Abílio leva a bom termo a sua tarefa, concluindo-a quando «a aragem fria da madrugada» (p.179) já se faz sentir. A travessia da noite e o facto de ter conseguido ultrapassar as dificuldades funciona, portanto, como o rito de passagem para o mundo dos adultos e traz, por inerência, uma nova perspetiva sobre aquilo que o rodeia: Abílio *aprende*, isto é, incorpora novo conhecimento e perspetivará o futuro de uma forma diversa da dos seus pais. Por ter sido posto à prova, e por ter saído vencedor, a nova experiência que acaba de viver transforma-o numa outra pessoa, num «homem valente». Finda a noite, a ordem é restabelecida e o adulto assume novamente o controlo. É, precisamente, o que acontece quando, depois de encontrada (e depois de o narrador saber que acabara de dar à luz), a mãe é entregue aos cuidados e à guarda da tia Olinda. Embora Abílio sinta que a mãe é responsabilidade sua (pois sabe que não pode contar com o pai), o acompanhamento durante o parto não é entregue ao filho mais

conhecendo o ambiente da aldeia, as dificuldades da família do narrador, as figuras mais conhecidas da terra. Todo este contexto torna credível – e justifica – a atuação do jovem protagonista na noite passada à procura da mãe.

velho. Ciente de que se trata de demasiada responsabilidade para um adolescente, o autor adulto deixa esta tarefa primeiro nas mãos da cigana e depois nas da tia Olinda⁸⁷.

O discernimento do protagonista adolescente, o sentido de responsabilidade que demonstra na prossecução do seu objetivo e a maturidade que revela em relação aos irmãos *empoderam-no*. Ele é, assim, representado numa posição superior à de sua mãe (que se ausenta de casa sem nada dizer), à de seu pai (cuja embriaguez o torna violento e irresponsável) e à de seus irmãos mais novos (que nele reconhecem a autoridade aquando da ausência dos pais). Este conhecimento que o leitor tem do protagonista e do contexto em que vive constituem elementos que contribuem para a aceitação da personagem. Afirma Appleyard que o conhecimento da personagem, o manancial de informação que consegue recolher sobre ela é pertinente para o juízo que o leitor faz sobre o que lê. Nesta fase, o adolescente não sente apenas curiosidade por aquilo que o rodeia; precisa de ajuizar sobre isso, de avaliar o seu significado, de averiguar da sua veracidade face às suas próprias vivências, mesmo que nelas se reflita o lado triste da vida (1991: 108-109). Nas palavras do próprio leitor adolescente, uma boa história é aquela que «keeps you reading and constantly thinking about what's going on» (id.: 100).

Se o texto leva o leitor a pensar, isso significa que este é cativado por aquilo que lê. O texto aproxima-se do leitor, convida-o a ajuizar da possibilidade de AGIR como um adulto, de amadurecer por via de uma responsabilidade que tem que ser assumida. Em nosso entender, o texto cativa, mas, ao mesmo tempo, inquieta o leitor, embora o faça apenas durante um certo período de tempo, ao fim do qual a ordem é restabelecida, pois há um adulto que volta a assumir o controlo dos acontecimentos. Esta atitude é recorrente nas narrativas que analisámos: no final, já mesmo depois de ter abandonado a sua aldeia – partindo sozinho para a cidade –, o narrador tem à sua espera um adulto (geralmente um familiar) que assumirá, daí por diante, a responsabilidade pelo seu acompanhamento. Provou-se a possibilidade de o adolescente INTERROGAR e AGIR sem a supervisão do adulto, mas, depois disso, restabelece-se o equilíbrio da normalidade: o adulto volta a deter o controlo.

Este processo leva-nos a olhar para a atitude carnavalesca como uma forma de acionar o amadurecimento da personagem, sem retirar credibilidade à história, já que o

⁸⁷ Note-se que o narrador adolescente é, quase sempre, o responsável pelos animais, observando, inclusivamente, o nascimento de um cabritinho (*O rapaz de Louredo*). No entanto, assistir ao nascimento de um ser humano seria, talvez, pouco verosímil, mesmo em ambiente rural. O autor adulto opta, por isso, por outra solução.

empoderamento do adolescente funciona, apenas, durante um período de tempo limitado.

3.3. A cidade como utopia

Afirmámos já a relevância do espaço na forma como o jovem vai construindo a sua visão da vida e como se vai consciencializando do mundo em redor e do seu próprio desenvolvimento interior. Propomos, agora, um aprofundamento desta perspetiva, analisando a inter-relação entre espaço, personagem e pensamento utópico, objetivando verificar de que forma a ação recíproca entre estes elementos pode configurar um processo de amadurecimento do protagonista adolescente.

Para isso, tomaremos o conceito de utopia não no sentido da representação de uma sociedade ideal, de um lugar bom que não existe⁸⁸, mas numa perspetiva mais alargada. Utilizaremos este conceito, tendo em mente o facto de a utopia se caracterizar não somente pelo afastamento geográfico, mas também pela distância temporal, já que se projeta no futuro. A utopia, afirmam Bradford & Baccolini⁸⁹, é algo a atingir, envolvendo, por esse motivo, a noção de progressão. Esta visão mais abrangente permite, por isso, encará-la não apenas como algo a atingir, mas como todo o processo que esse objetivo implica. Por outras palavras, a ideia de utopia não diz apenas respeito a um tempo futuro, mas interfere com o tempo presente: «it disrupts the present and our common notions about how time is experienced» (2011: 39). Trata-se, portanto, de uma conceção dinâmica que coloca em realce o fluir permanente, o movimento em direção a uma alternativa. A vincar esta ideia, as investigadoras citam Eduardo Galeano em «Ventana sobre la utopía» (2006):

Ella está en el horizonte' – dice Fernando Birri – 'Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos e el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. Para que sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.

⁸⁸ Refira-se o conceito de utopia, tal como foi introduzido por Thomas More em *Utopia* (1516): do grego, *ou-topos* significa o não-lugar, *eu-topos*, o bom lugar. A utopia é, assim, um lugar bom que não existe.

⁸⁹ Investigadoras na área da literatura infantil, C. Bradford & R. Baccolini (2011) analisam a forma como a perspetiva espacial pode valorizar a representação da identidade nos textos literários infanto-juvenis. Serviram-se para isso dos conceitos de geografia cultural, teoria pós-colonial e estudos da utopia, procurando dar conta da complexidade de interseções entre espacialidade e identidade no texto infanto-juvenil.

A utopia é, assim, o caminho a percorrer, um processo, uma luta interior, um esforço despendido para alcançar um lugar outro, para conquistar uma alternativa à vivência do tempo presente. No que diz respeito às obras incluídas no nosso estudo, entendemos que este ponto de vista é significativo, uma vez que elas incidem sobre a formação e sobre o processo de maturação dos jovens protagonistas, um caminho – interior e exterior – que se faz entre dois espaços: a aldeia em que nasceram e a cidade a que aspiram chegar.

A vida idealizada ao longo desse processo tem características específicas, que esta passagem retirada de *Filhos de Montepó* (p.159) sintetiza:

Quero partir, quero ir descobrir mundo, ganhar dinheiro, estudar. Sim, eu quero estudar. O meu padrinho disse-me que há escolas que dão aulas à noite. É isso que vou fazer.

Trata-se, como o texto indica claramente, de uma alternativa de vida que representa descoberta («Vou ver todas aquelas terras que estão no mapa da escola!», afirma, ao partir para o Barreiro, Armino ao seu amigo Jorge em *O rapaz de Louredo* – p.75), resolução das dificuldades económicas («Um dia hei-de voltar [...] bem calçado e bem vestido, de fato e gravata e com dinheiro na carteira e nos bolsos», afirma Abílio em *Filhos de Montepó*, p.159) e continuação dos estudos («Tinha-me arranjado emprego na tipografia [...] Mas exigia uma contrapartida: eu teria de estudar à noite», é a alternativa oferecida por seu tio a Abílio em *Ninguém perguntou por mim*, p.238).

O percurso percorrido até alcançar o objetivo implica três etapas cujo desenvolvimento se vai sobrepondo e intersetando continuamente: o desejo de uma vida diferente, o diálogo interior e a ação em direção ao objetivo.

O surgimento do desejo de outra vida – neste caso, a mudança para uma cidade – nasce, naturalmente, das condições de vida em que o narrador protagonista vive, como atrás desenvolvemos. Referimos, também, a forma como elementos exteriores ao espaço circunscrito da aldeia despertam no adolescente a curiosidade e, mais tarde, alimentam a visão de um futuro diferente (à aldeia chega a correspondência de alguns amigos adolescentes que de lá saíram para trabalhar na cidade, bem como de familiares e vizinhos que tomaram a mesma decisão ou emigraram para França). O jovem protagonista compara as duas realidades e conclui que há outras opções de vida, ao contrário de uma visão mais pessimista manifestada por alguns conterrâneos.

Despertada a vontade de mudança, trava-se, no interior da personagem adolescente, um diálogo que, como anteriormente fizemos notar, opõe o desejo individual de mudança às obrigações familiares que o adolescente sente como suas. Porque não vislumbra outra alternativa para melhorar a vida senão abandonar a sua aldeia e a família pela qual sente ser responsável, este debate interior perturba e dilacera o adolescente, como o capítulo 28 de *Filhos de Montepó* tão expressivamente ilustra.

À argumentação interior sobre o desejo de mudança segue-se a ação, como elemento final deste processo inerente à ideia de utopia. Pensada e amadurecida a ideia, o adolescente – narrador ou outra personagem – decide AGIR, optando por se mudar para a cidade e procurando uma vida diferente daquela que a sua aldeia lhe proporcionaria.⁹⁰

Este é, por conseguinte, um percurso que implica a observação da realidade em redor, o amadurecimento interior dos elementos daí recolhidos e a decisão de agir em conformidade com as conclusões daí retiradas. Por esta razão, todo este processo se relaciona diretamente com a formação da identidade da personagem, com o seu crescimento e maturação, uma temática recorrente na literatura infanto-juvenil. A consciência de que pode conceber alternativas desperta o adolescente para a possibilidade de construir o futuro, como atrás afirmámos. Neste sentido, Bradford & Baccolini afirmam que a função da utopia «is not just that of promoting change, it becomes one of developing criticism and the education of desire» (2011: 54). Não basta desejar, é necessário compreender que é preciso interligar o desejo de mudança com o contexto social em que se está inserido, ou seja, o desejo de mudança implica o questionamento do *status quo*, a conceção e a avaliação da possibilidade de execução de uma alternativa. O processo implica, portanto, o desenvolvimento do raciocínio crítico e a vontade de AGIR em conformidade.

⁹⁰ A deslocação para a cidade acontece em todas as obras que analisámos, com exceção de *Pedro Alecrim*, em que o narrador permanece na sua aldeia do Pragal. No caso de *O rapaz de Louredo*, a deslocação para S. Mamede faz-se com toda a família. Porém, tanto num caso como noutro, existem outras personagens adolescentes (Nicolau, o amigo de Pedro; Armindo, o amigo de Jorge) que migram sozinhos – embora ao encontro de familiares – para trabalharem na cidade, representando, por isso, o empoderamento da personagem que alcança o objetivo que idealizou.

3.4. O poder de AGIR

Nos textos analisados, a perspectiva temporal e espacial revela-se um dispositivo eficaz para o empoderamento da personagem adolescente, uma vez que estas categorias assumem, como procurámos mostrar, um papel persuasivo na aproximação texto-leitor, dada a posição adotada pelo narrador que é, neste caso, um narrador adolescente.

Em nosso entender, os textos analisados privilegiam o processo de amadurecimento do jovem, já que um cenário muito delimitado e um período de tempo marcado por determinadas circunstâncias se constituem como elementos que potenciam a construção de uma alternativa de vida futura, o que, no sentido por nós apontado, configura um processo com características utópicas. Interventores no processo de crescimento do narrador adolescente, estes elementos realçam o amadurecimento da personagem e o seu empoderamento temporário.

Concluimos que a circunscrição do espaço aliada ao dispositivo carnavalesco do empoderamento temporário do adolescente potencia, por um lado, o desenvolvimento do pensamento utópico, na medida em que origina o desejo de uma alternativa de vida; por outro lado, a coexistência destes dois elementos reforça a complementaridade semântica do binómio espaço-tempo.

Neste enquadramento, a configuração espácio-temporal selecionada pelo autor – bem como o ponto de vista adotado a partir dessa escolha – faz emergir uma determinada visão do mundo e realça, uma vez mais, a forma como o adulto faz determinadas opções com o objetivo perlocutório de se aproximar do adolescente ou, por outras palavras, de o persuadir, no decorrer do ato de leitura, a participar na reconstrução da representação proposta pelo texto e, em última análise, a tomar consciência do seu próprio processo de crescimento. Se as obras que analisamos viabilizam essa possibilidade é o que procuraremos concluir no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV
A REPRESENTAÇÃO DA ADOLESCÊNCIA NA RURALIDADE

Após traçarmos o enquadramento teórico do presente trabalho, concluímos que o discurso que se opera através do texto literário infanto-juvenil é fator de comunicação e lugar de poder. Ao tomarmos a obra de potencial receção juvenil como princípio ativo de comunicação, encaramo-la como potenciadora de interação quer entre adolescentes – personagens e leitores –, quer entre estes e o adulto – autor ou outros mediadores de leitura.⁹¹ Caracterizada, como afirmámos, pela ambivalência que a define ao nível das vozes que nela intervêm, a obra infanto-juvenil encontra-se, por essa razão, imbuída da tensão gerada pela presença de diversos elementos que interagem em posições de poder desiguais, embora comunicantes.

Elemento relevante para o qual tendem, em última análise,⁹² os esforços do adulto, o jovem leitor é objeto privilegiado de interpelação da obra infanto-juvenil, participando num processo dialógico, no decorrer do qual há que assegurar a eficácia da comunicação. Caracterizada, como fizemos notar, pela polifonia, a leitura destas obras opera-se numa espécie de palco onde várias vozes se procuram fazer ouvir, pelo que é necessário descortinar um lugar comum onde a comunicação se possa efetivar.

Rudd relembra a ideia de que «in every child there is an adult trying to get out, equally in every adult there is a child trying to get back» (2005: 25). Se, por um lado, esta afirmação aponta para a «impossibility» (Rose, 1984: 10) da literatura infanto-juvenil – precisamente por ser criada pelo adulto – por outro, ela direciona a nossa atenção para o facto de que o leitor juvenil é um adulto em formação e que, pela fase de crescimento em que se encontra, está desperto para a novidade.

É, em nosso entender, pelas razões acima referidas que, nas obras analisadas, a comunicação texto-leitor tem lugar, por um lado, através da existência de um manancial de conhecimento partilhado entre as entidades autoral e leitoral e, por outro, através dos dispositivos textuais que interpelam o leitor, oferecendo-lhe a possibilidade de experimentar, no decorrer do processo de leitura, o desconhecido, de o incorporar na sua

⁹¹ Sobre o conceito de «mediators for children», tal como é entendido por Nikolajeva, veja-se o capítulo II.

⁹² A perspetiva da literatura de potencial receção infanto-juvenil como um sistema no qual intervêm vários agentes foi já explicitada no capítulo II do presente trabalho. Porém, apesar da polifonia que marca este tipo de obras, assegurar a receção por parte do jovem leitor é o objetivo último de todos os intervenientes neste processo.

enciclopédia e de reconhecer, ele próprio, a capacidade de o fazer, transformando-se, portanto. Neste processo, que é dialogicamente interpelador, apercebemo-nos, como adultos, da aproximação da entidade autoral ao jovem leitor; além disso, como leitores adultos, não podemos deixar de reconhecer a importância da interpelação literária como elemento catalisador do processo de desenvolvimento do leitor adolescente.

Existe, por um lado, um entendimento entre autor e leitor que se operacionaliza através do discurso ficcional: o autor efetua determinada escolha discursiva que, para ser entendida pelo leitor, pressupõe que ambos partilhem não apenas o mesmo código linguístico, mas, afirma Aguiar e Silva, outros códigos (retóricos e ideológicos, por exemplo) que possibilitem uma leitura literária do texto em causa (id.: 79). Esta opção assenta no facto de que na comunicação literária, como aponta este autor (1991: 197), nem o seu emissor nem o seu recetor estão presentes quando ela ocorre, sendo, além disso, marcada pelo desfasamento entre o momento da emissão e o da receção. Embora se realize «*in absentia* de um determinado contexto de situação», conclui o autor (id.: 198), ela tem lugar de acordo com regras aceites por emissor e recetor: as da ficcionalidade. Nesta linha de pensamento, Peter Hunt afirma ser este um processo através do qual «an understanding of how words can work on the page is fundamental to an understanding how texts can be interpreted» (2005: 73).

Por outro lado, a vertente dialógica do texto literário revela uma configuração interpeladora que cativa o leitor pela presentificação do desconhecido. Neste aspeto, é de reforçar a importância das palavras de Fernando Azevedo no seu artigo «A literatura infantil e o problema da sua legitimação» (2004), no qual faz notar a relação proporcional entre o contacto do leitor infante-juvenil com a experiência estética e o seu estatuto de leitor reflexivo ou construtor de significados. Ao desenvolver a experiência leitora, o jovem aumenta também o seu conhecimento enciclopédico e a capacidade de reconhecimento de referências intertextuais e, conseqüentemente, a possibilidade de decodificação do texto para além do nível estritamente linguístico. Azevedo aponta o resultado conclusivo do exercício de leitura literária: «o texto literário alia à sua dimensão estética uma vertente projetiva de abertura à possibilidade de mudança, manifestando um potencial educativo fortemente relevante» (2004: 3).

Analisemos, então, os dois vetores – diversos, embora complementares – oferecidos ao potencial leitor destas obras de António Mota. Como fator que revela um conhecimento partilhado pelo leitor, encontramos a existência de uma linha de estereotipia, sobretudo ao nível lexical e temático-narrativo, como adiante

explicitaremos; como elemento potenciador da construção de novo conhecimento, referiremos a existência de espaços de indeterminação estimuladores da reflexão leitora, criados a partir da alternância de pontos de vista, da bionivocidade adulto-adolescente presente nas obras e do final inconclusivo de muitos dos monólogos, deixando, assim, espaço à reflexão do leitor.

1. O texto como *espelho* da adolescência: a leitura enquanto movimento de identificação

Partiremos da afirmação de Iser, segundo o qual o texto integra sempre um «familiar territory» (1975: 22) em conjunto com novos elementos. O estereótipo, pelo facto de apresentar um «recurrent pattern» (Amossy, 1984: 690), adquire importância na construção do «território» que integra o conhecimento partilhado por autor e leitor. Analisaremos, de seguida, a sua relevância para a comunicação entre o autor adulto e o leitor adolescente.

Procurando definir a noção de estereótipo em *Stéréotype et lecture*, Jean-Louis Dufays retoma os trabalhos de Ruth Amossy,⁹³ sublinhando a utilização frequente deste conceito como instrumento analítico, embora reconhecendo que necessita de ser clarificado. Por esta razão, Dufays procurará mostrar que a noção de estereotipia está subjacente à noção de texto, explorando o princípio de que, sendo a leitura uma atividade comum aos elementos de uma mesma cultura, é porque existe entre eles uma base cultural mínima que lhes permite conhecer o sistema de estereótipos, isto é, o leitor reconhece no texto *códigos*⁹⁴ que fazem sentido na comunidade da qual ele faz parte. Com o seu trabalho de investigação, mostra que «la perception du nouveau suppose la connaissance de l'héritage et un homme sans mémoire est un homme sans avenir», como bem afirma Vincent Jouve no prefácio da 2ª edição de *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire* (2010: 14).

Dufays sintetiza as diferentes características comuns à estereotipia: trata-se de um conceito que afeta todos os domínios da expressão (artística, literária e conversacional), bem como os diversos níveis do discurso (lexical, temático-narrativo e ideológico). Caracterizada pela frequência da sua utilização, a estereotipia não se cinge a uma utilização individual ou de um grupo restrito, mas a sua perceção indica a existência de um «“pré-texte” diffus» (2010: 66), originário de um conjunto de textos.

⁹³ No capítulo II (secção 2.5) explicitámos o papel que, no seu artigo « Stereotypes and representation in fiction» (1984), Ruth Amossy atribui ao estereótipo na reconstrução da representação discursiva, afirmando que, devido ao padrão recorrente que apresenta, o estereótipo concorre para a clareza da representação. Partindo do trabalho da autora, Dufays conclui, ainda, que é a própria noção de estereotipia que, subjacente ao texto, permite a sua lisibilidade.

⁹⁴ A expressão «codes» é utilizada por Dufays no sentido de competências do leitor ao nível do léxico, afirmando serem estas «les premiers outils de la lecture» (2010: 55). São elas que permitem compreender as significações que vão sendo construídas ao longo da leitura, dependendo do grau de mobilização que o leitor tem sobre elas.

Dotada de uma «signification abstraite et schématique» (id.), a estereotipia engloba elementos diversos em cuja associação é perceptível uma certa estabilidade. Por esta razão, embora possua, segundo Dufays, um valor retórico e/ou ideológico, o estereótipo poderá não produzir no recetor ou leitor o efeito pretendido por aquele que o enunciou, uma vez que a sua interpretação está pendente da situação histórica, da ideologia e da competência cultural e enciclopédica deste último. Assim, embora, por um lado, ele integre a engrenagem comunicativa entre texto e leitor, aclarando a representação – já que o reconhecimento da estereotipia denota um conhecimento partilhado entre o autor e o leitor –, por outro, é a ação do leitor que limita o próprio estereótipo.

Mencionada a problemática da limitação do estereótipo, analisemos, então, se a configuração textual do *corpus* selecionado permite um reconhecimento de traços estereotípicos por parte do leitor e, nessa medida, uma aproximação entre o adulto e o adolescente que possa tornar efetivo o diálogo entre o texto e o leitor.

Referimos acima que um dos níveis em que a estereotipia se afirma é o lexical. Nas obras analisadas, é patente o recurso à utilização de um vocabulário de registo corrente e de figuras de estilo adequadas a um potencial leitor adolescente, operando ora ao nível morfosintático (anáfora) ora ao nível semântico (comparação). No primeiro caso, a utilização recorrente da estrutura anafórica intenta, em nossa opinião, captar a atenção do leitor para elementos que constituem o universo rural, mas, e sobretudo, para o mundo interior do protagonista adolescente, como anteriormente explicitado. No caso da comparação – em que um dos termos recorre, quase sempre, a elementos da Natureza (a trovoadas, os mosquitos, as aranhas, os pássaros, as cerejas) –, o seu emprego aliado à adjetivação de cariz sensorial fornece ao leitor a informação necessária para a reconstrução da vida rural em que se move o protagonista, presentificando a Natureza que o rodeia, as suas formas, cores, texturas, sonoridades.

A utilização recorrente dos recursos estilísticos acima mencionados aciona o reconhecimento de duas linhas estereotípicas: por um lado, o realce repetido e sistemático das preocupações que preenchem o mundo interior do adolescente, tais como a reação contra o mundo adulto, o acréscimo de responsabilidades, a descoberta do amor e da sexualidade, a necessidade de tomar posição face ao que o rodeia; por outro, a associação vivências-Natureza, isto é, a tentativa de clarificar determinadas emoções (o medo, por exemplo) através do recurso a elementos do mundo conhecido do adolescente (a Natureza). Em ambos os casos, o reconhecimento destes mecanismos por parte do leitor permite-lhe comparar ou relacionar os elementos reconhecidos e a sua

própria experiência pessoal. Assim, para o leitor adolescente, o texto poderá constituir-se como uma ponte, já que, através do exercício comparativo, lhe possibilita inserir a novidade no conhecimento pré-existente. A experiência estética da comparação poderá, pois, funcionar como elemento facilitador da incorporação de conhecimento.

A familiaridade dos dispositivos referidos aliada à estrutura narrativa que o leitor reconhece e segue com facilidade (o protagonista aceita a situação em que vive – interroga o mundo em que vive – reage e decide alterar o curso da sua vida) espelha não somente aquilo que o leitor adolescente vivencia também, mas aquilo que gostaria de experimentar (decidir o rumo da sua vida) e, como tal, capta o seu interesse. Cabe aqui referir as palavras do próprio António Mota numa entrevista concedida à TVI em 2010, em que o autor refere que também ele se interroga por que razão as suas obras juvenis, que retratam um Portugal que, em muitos aspetos, deixou de existir, continuam a ser tão do agrado dos seus leitores. O autor refere a resposta muitas vezes ouvida: «Porque parece uma coisa que podia ser comigo». Neste âmbito mencionamos, apenas a título ilustrativo, um trabalho realizado com alunos de 8º ano, a partir da leitura de um episódio extraído de *Os sonhadores*, de António Mota, focando emoções e reações relacionadas com a primeira paixão.⁹⁵ À pergunta «Achas que este texto foi escrito para leitores adolescentes? Explica porquê», a maioria dos alunos respondeu afirmativamente, justificando com o facto de se tratar de uma vivência que reconhecia como sua.

Os textos espelham, pois, o mundo interior de qualquer adolescente, as suas dúvidas, a sua inquietação, a sua necessidade de tomar posição em relação ao mundo; em suma, retratam o seu crescimento, «uma coisa» que, afinal, pode ser *com cada um*. É nesta imagem que transparece a estereotipia que, ao nível temático, atravessa a produção literária infanto-juvenil e que é visível em temas como o crescimento, a família (incluindo tópicos como a responsabilidade de os filhos ajudarem os pais – este um traço estereotípico transportado das histórias infantis tradicionais –, a separação dos pais ou o relacionamento entre irmãos – dificuldades bastante atuais para o leitor hodierno), o desejo de ter uma vida diferente. A presença dos binómios temáticos anteriormente referidos – casa/afastamento; aceitação/oposição; limitação/liberdade –

⁹⁵ A partir da leitura de um excerto de *Os sonhadores*, foram distribuídas aos alunos três questões: (a) Transcreve expressões que explicitem o retrato do narrador; (b) Pensas que o narrador é parecido com outros jovens que conheces? Indica duas semelhanças e duas diferenças; (c) Achas que este texto foi escrito para leitores adolescentes? Explica porquê. Referimos apenas as respostas à última questão, pela forma como ilustram o que afirmamos: uma percentagem de 59% dos alunos afirma que o texto foi escrito para a sua idade, porque fala de uma situação pela qual todos passam e que lhes interessa.

reforça a ideia da recorrência temática que caracteriza a literatura infanto-juvenil e, também, estas obras de António Mota.

O reconhecimento deste traço estereotípico pelo leitor adolescente está, ainda, patente no facto de as próprias obras constituírem uma coleção das edições Gailivro («Livros de António Mota»). O próprio fenómeno das coleções⁹⁶ implica repetição, recorrência e reutilização, elementos que contribuem para a formação da estereotipia, mas que concorrem, também, para a eficácia do processo de leitura, uma vez que transmitem ao leitor mais jovem a confiança de que irá encontrar determinados elementos que já conhece, que sabe merecedores da sua atenção e que facilitam o acompanhamento do desenrolar da intriga. A este movimento recorrente «du môme au môme», Nathalie Prince chama «poétique de la répétition (2009: 17).

A importância da repetição na literatura infanto-juvenil como elemento necessário em todo o processo cognitivo é sublinhada por Anne Besson. Segundo a autora «l'esprit humain ne peut tout simplement pas appréhender ce qui est perçu comme chaos, il doit repérer des récurrences, opérer des rapprochements» (2009: 122). A repetição, sublinha a autora, concorre para uma melhor integração do conhecimento que é inerente à leitura (id.: 123). O facto de se eliminar o efeito – porventura desestabilizador – do inesperado constitui um elemento inspirador de confiança no leitor infanto-juvenil. A presença recorrente, nas obras analisadas, das linhas temáticas acima referidas vem, em nosso entender, funcionar como «familiar territory» (Iser, 1975: 22), isto é, elas afloram um conjunto de tópicos que fazem já parte quer da vivência do leitor adolescente, quer das leituras que traz da infância e que surgem repetidamente nas obras analisadas.

A recorrência dos elementos que mencionámos ao nível lexical e temático contribui para realçar um dos estereótipos da literatura infanto-juvenil: o adolescente como personagem central da obra dirigida ao adolescente. Nas obras que analisámos, também o narrador adolescente enfrenta situações que advêm das circunstâncias em que vive, obstáculos que tem que vencer e é, frequentemente, empoderado – como verificámos no capítulo precedente –, tornando-se capaz de quase tudo, desde tratar do

⁹⁶ Cervera refere o facto de se poder atribuir às coleções alguma falta de imaginação do seu autor, porém aponta que «es muy frecuente que el autor necesite prolongar su diálogo com los personajes y el mundo que creó y que, a su juicio, en cada nueva entrega se va completando en su mente y en la del lector» (1991: 351). Esta perspetiva vem reforçar a ideia de Besson, quando afirma que a repetição contribui para uma melhor integração do conhecimento (2009: 123), constituindo, como aponta Cervera, «un recurso literario y educativo» (1991: 351), já que o leitor – especialmente o leitor em crescimento – precisa «de tiempo y espacio para valorar debidamente [...] los modelos propuestos» (ibid.).

cultivo dos campos e da alimentação dos animais até assumir todas as responsabilidades domésticas em substituição dos próprios pais. A nosso ver, estas são personagens vivas, que vivem «num mundo que não o mundo citadino e que mostram que quem vive nessas terras tem um coração como toda a gente», como afirmava António Mota na já referida entrevista à TVI. Estas personagens não são, portanto, figuras de papel; pelo contrário, abrem a possibilidade de o leitor se poder reconhecer nelas e no seu mundo interior.

Concluimos, pois, que temática, solução discursiva e narrador-personagem são elementos que concorrem para aquilo a que Prince denomina «jeu de reconnaissance qui accompagne nombre de textes pour la jeunesse» (2012: 182). Transparece, portanto, na literatura «un jeu de stéréotypie» (id.: 181), isto é, por detrás de uma linguagem e estrutura aparentemente simples, esconde-se um mundo de possíveis associações, quer pessoais, quer hipertextuais. Frases como «Já estás um homem» (*O rapaz de Louredo*, p.35) ou «Estava farto de ouvir toda a gente de Montepó a dizer-me que eu tinha de ajudar» (*Ninguém perguntou por mim*, p.100) convocam vivências reconhecidas por todos os leitores adolescentes, independentemente do local onde são proferidas, uma perspetiva realçada nas palavras de Prince a propósito da presença da estereotipia na literatura infanto-juvenil: «La phrase est simple, mais lourde car elle est déjà sursignifiante, portant un monde d'architexte incalculable» (2012: 181).

Em nosso entender, as obras estudadas apontam com simplicidade e transparência para o leitor a quem se destinam. Recorrendo a Jauss, diremos que a obra manifesta a triangulação autor-obra-público (1982: 19). Como tal, recupera o conceito bakhtiniano de «addressivity» (1986: 95) e procura, através do empoderamento do adolescente-personagem, a efetivação da comunicação com o leitor, também ele adolescente. Porque o texto também é um contexto, pensamos que o leitor é *construído* pela obra, no sentido em que, num movimento dialético, a *antecipação*⁹⁷ que o autor dele faz implica o conhecimento desse contexto (histórico, social, cultural, educacional) e veicula, simultaneamente, determinada posição subjetiva que é rececionada por cada leitor e incorporada no seu conhecimento prévio de formas diversas.

Ao levantarmos a questão do contexto, poder-se-á questionar de que forma o contexto destas obras de António Mota, distante temporal e mesmo espacialmente, apela ao leitor dos dias de hoje. A forma como se estabelece o diálogo texto-leitor e a

⁹⁷ Retomamos o conceito no sentido atribuído por Jauss (1982: 24), ao referir-se ao modo como o autor tem em mente a audiência a quem se dirige.

cooperação interpretativa relacionam-se, por um lado, com o «jeu de reconnaissance» atrás referido e, por outro, com a solução encontrada para que o texto interpele o leitor, como analisaremos de seguida.

2. O texto como *janela* sobre a adolescência na ruralidade: a leitura enquanto processo de construção

A experiência de leitura implica, como referimos anteriormente, um exercício de confrontação entre o mundo real, o universo ficcional e as vivências do próprio leitor. Através de um movimento comparativo trava-se o diálogo texto-leitor e, quando o texto se configura como *janela* para um mundo desconhecido, para um cenário em que o leitor não domina todas as variantes e intervenientes, há lugar ao surgimento de espaços de indeterminação, como explicitámos no nosso enquadramento teórico. A existência destes espaços, que cabe ao leitor preencher, abre a este último a possibilidade de *cooperar*, de participar na reconstrução do sentido do texto.

A análise que realizámos permitiu-nos concluir que estes textos de António Mota não somente se abrem ao leitor como uma *janela* para um mundo relativamente desconhecido, como o convidam a participar na reconstrução desse mundo. As diferentes personagens presentes nas histórias, a alternância de pontos de vista nelas patente e o carácter inconclusivo de muitos dos monólogos⁹⁸, deixando ao leitor um papel ativo no estabelecimento de possíveis conclusões, atuam como agentes interpeladores no processo de conhecimento.

O adolescente que figura nestas obras como protagonista interage como os seus pares como com o adulto. A presença do adulto – quer como personagem, quer como voz narratorial, como atrás fizemos notar – vem preencher o universo ficcional em termos de variedade, proporcionando ao leitor o contacto com relações diversificadas que se entrelaçam e cuja importância e influência o leitor (tal como o narrador adolescente) vai descortinando ao longo do desenrolar das narrativas.

⁹⁸ Embora tenhamos já apontado o monólogo como dispositivo textual que funciona como espelho do interior do adolescente, a sua utilização como elemento potenciador da construção de conhecimento não surge aqui como uma contradição. Assim, o levantamento de questões, a inquietação interior dá ao leitor a imagem de qualquer adolescente em crescimento; a não formulação – intencional, a nosso ver – de soluções explícitas para os problemas formulados proporciona ao leitor a possibilidade de completar essas reflexões e de retirar as suas próprias conclusões. Daí que o mesmo dispositivo textual funcione não só como lugar de identificação, mas também de construção do pensamento reflexivo.

As figuras adultas surgem divididas em dois grupos: aqueles que partilham e encorajam os sonhos do narrador adolescente e aquelas que tentam dissuadi-lo da sua realização. É por meio destas duas fações que são veiculados os pontos de vista representativos de cada uma delas. Se, por um lado, surgem aqueles que advogam a permanência na sua aldeia natal, por outro, há os que defendem a partida em busca de uma vida melhor.

A presença de posições antagónicas mostra a urgência de uma decisão a tomar em muitas zonas da ruralidade portuguesa dos anos 60, resolução essa imposta pela precariedade de condições que nelas se mantinha. Porém ela mostra, igualmente, o conflito que se vai travando no interior do próprio protagonista e que ele terá, em última análise, que resolver por si próprio, decidindo o rumo a dar à sua vida, como verificamos no desfecho de cada uma das obras. Todavia, enquanto isso não acontece, o protagonista adolescente – num exercício que é acompanhado pelo leitor adolescente – observa, compara, questiona, interpreta os contrastes e reflete, sozinho – e com todos os medos que daí advêm – sobre o caminho a seguir. «Leva a carta para tua casa e entrega-a ao correio quando te decidires. Pode ser amanhã, depois, daqui por um mês. Ou podes queimá-la. A decisão é tua, só tua» (*O Agosto que nunca esqueci*, p.151) – são palavras ditas a um adolescente de doze anos, impelido pelas circunstâncias da vida a dar-lhe uma direção diferente.

Num primeiro momento, concluímos que, a partir dos textos analisados, se torna patente ao leitor a representação da ruralidade portuguesa dos anos 60. Através da caracterização do ambiente destas obras de António Mota, o leitor pode reconstruir um cenário pejado de dificuldades, que iam desde o mero sustento diário (incluindo alimentação e vestuário) até ao sacrifício que representava ter um filho a estudar (com tudo o que isso implicava em termos de deslocações, material, vestuário) ou à permanência numa casa com as condições mínimas de conforto para uma família. Nestas circunstâncias, a migração quer para a cidade, quer mesmo para outro país impunha-se como solução que se abria para uma melhoria das condições de vida, implicando, contudo, para os muitos que tinham de a tomar, o peso do abandono *sine die* da terra onde haviam nascido.

Num segundo momento, não podemos deixar de referir que destas narrativas emerge, de igual forma, um lado positivo que chega ao leitor através da representação de uma infância-adolescência mais solta, porque repassada de todo um êxtase perante o surgimento de novas experiências e emoções – muitas vezes contraditórias – que

chegam ao leitor através do olhar de um adolescente. A aflição e o espanto perante o nascimento de um cabritinho (*O rapaz de Louredo*, p.25), o desapontamento em simultâneo com o riso perante a descoberta de que um girino não é um peixe (*Pedro Alecrim*, p.14), o prazer e o medo de aprender a andar de bicicleta (*O rapaz de Louredo*, p.29), o orgulho pelo primeiro trabalho de adulto e a descoberta das dificuldades inerentes à tarefa (*A terra do anjo azul*, pp.111-113), o encanto da primeira paixão e a desilusão de quem não é correspondido (*Filhos de Montepó*, p.120), o acolhimento efusivo de cheiros da Natureza em contraste com a contenção opressiva no momento da morte (*Pedro Alecrim*, pp.98-99), a permanência da esperança para além da adversidade (representada pela perseverança do narrador em acreditar num novo rumo para a sua vida) conferem a estas obras uma frescura e uma leveza cuja existência só se torna possível, na nossa opinião, porque emerge a partir da perspectiva de um adolescente. Se é este o adolescente personagem, o adolescente cuja reminiscência vive no leitor, ou ambos, é uma representação na qual se integram elementos do universo ficcional e da experiência individual de cada leitor.

Pensamos que os pontos de vista acima apresentados poderão constituir, para o leitor adolescente, uma *janela* que se abre para o conhecimento de uma realidade quer exterior, quer interior. Primeiramente, estas obras de António Mota trazem ao leitor uma realidade que, como já afirmámos, deixou de existir em muitos dos seus aspetos, mas que, sendo parte integrante da História de Portugal (e com especial atualidade nos dias de hoje) carece, ainda, de grande aprofundamento.⁹⁹ Em segundo lugar, elas constituem a representação do amadurecimento interior do adolescente enquanto processo de construção da sua própria identidade, o que nos leva a terminar a nossa análise retomando a questão que colocámos no início deste estudo:

Qual a representação do universo ficcional que o diálogo travado entre o texto e o leitor adolescente através dele empoderado lhe permite (re)construir?

A análise realizada permitiu-nos concluir que estas obras de António Mota potenciam, pela universalidade do tema que abordam – o crescimento – e pela forma

⁹⁹ A este propósito, refira-se o documentário da RTP intitulado *Ei-los que partem: a história da emigração portuguesa* – um programa em cinco episódios, de Jacinto Godinho, produzido por Eduardo Ricou, com pesquisa e documentação de Luísa Vaz (2006) – onde muitas intervenções representativas de estudos realizados são feitas por investigadores estrangeiros.

como o fazem – colocando-o em meio rural – uma leitura metafórica da vida como um caminho que se faz por etapas sucessivas, como explicitaremos de seguida.

3. A experiência da ruralidade como representação metafórica da vida: o poder de REFLETIR

Afirmámos já que a literatura infanto-juvenil é marcada pela recorrência de elementos que concorrem para a produção de traços estereotípicos: «l'ouvrage s'inscrit dans un processus familier avec son lecteur qui le reconnaît comme tel. L'adolescent et le préadolescent aiment retrouver des situations, des repères, des éléments fixes sur lesquels ils focalisent leur attention» (Prince, 2012: 183-184). Este processo de reconhecimento, aliado ao facto de a adolescência ser um período propício à incorporação e reorganização de novo conhecimento, leva-nos a considerar a hipótese de o universo rural presente nestas obras se abrir perante o adolescente como representação metafórica da própria vida.

Se, com George Lakoff, considerarmos a metáfora em termos do sistema conceptual de pensamento e não apenas no que respeita à linguagem, compreendemos que se trata de uma estrutura que possibilita o entendimento de um determinado campo da experiência em termos de um outro. Lakoff acentua ainda que, quando se trata de «abstractions or emotions, metaphorical understanding is the norm» (1993: 205). Nesta linha, Roberta Trites (2012) defende que o nosso cérebro cria estruturas metafóricas a partir das experiências físicas que vivemos, pelo que a estrutura do nosso pensamento reproduz a nossa experiência física. Segundo Trites, nos textos escritos para adolescentes, os autores recorrem, na representação discursiva do crescimento, às suas próprias vivências juvenis (id.: 77). Asseguram, por um lado, a adesão do leitor e, por outro, incentivam o alargamento dos seus conhecimentos através da interação entre a experiência vivida e a interpelação do texto. Desta forma, consideramos ser possível que o leitor adolescente possa vir a alargar a sua compreensão sobre o curso da vida a partir da observação das vivências do mundo rural delimitado que é representado nas obras.

Esta linha de pensamento remete-nos, novamente, para a questão: é este exercício comparativo que cativa os jovens nas obras de António Mota, deles distantes no tempo e, muitas vezes, também no espaço? Por que razão as leem com tanto gosto?

Não podemos ir tão longe neste nosso estudo. O leitor adolescente reconhece, sem dúvida, o seu próprio crescimento na vivência dos protagonistas destas obras. Além disso, frases como «Já estás um homem» (*O rapaz de Louredo*, p.35), «Já me tratava

como se eu fosse um homem feito» (*Filhos de Montepó*, p.31) são, como já referimos, sobejamente conhecidas do leitor jovem e ajudam-no a interiorizar a ideia de que a vida é um caminho que se faz por etapas e que ele próprio as vai percorrendo.¹⁰⁰ Esta representação da vida é comunicada ao leitor através da própria imagem do protagonista em desenvolvimento, mas, além disso, através de personagens adultas que vão vencendo as suas próprias etapas (a mãe, com as inúmeras tarefas diárias que precisa de completar; o pai, procurando novos empregos e, por vezes, nova vida; os familiares e vizinhos, partindo para nova fase das suas vidas na grande cidade ou num país diferente e procurando vencer períodos de maior dificuldade).

O percurso da vida está representado nestas obras de António Mota, do nascimento à morte, *como duas faces da mesma moeda*, e nelas se retratam várias etapas, em idades diversas, que vão sendo ultrapassadas. Pensamos, mesmo, que esta ideia é reforçada pela presença de caminhos, percursos físicos, que as personagens vão percorrendo em direção a determinados objetivos. Referimo-nos, por exemplo, às distâncias aldeia-estrada asfaltada, aldeia-escola ou aldeia-aldeia/vila/cidade; aos percursos dentro das próprias aldeias, tais como o percurso do Jorge para aprender a andar de bicicleta; o caminho de Pedro Alecrim ao lado do pai e à procura da mãe; o caminho que conduz Henrique à casa do Chico da Juliana; o cortejo de casamento da prima Isabel; a viagem noturna de Abílio à procura da mãe. Neste contexto é significativa a pergunta da mãe de Abílio quando, depois de um percurso difícil e atribulado até Bruzende, exclama: «A vida é só isto?»¹⁰¹ (*Ninguém perguntou por mim*, p.46).

A questão pode ser interpretada metaforicamente, tomando a vida como uma sequência interminável de etapas trabalhosas. Segundo Nikolajeva, «All genres can be perceived as metaphorical or metonymical, depending on the level of the reader's sophistication» (2010: 41). Na interpretação que propomos, partimos dos sinais patentes nos próprios textos, mas, como anteriormente mencionámos, compreendemos que será legítimo perguntar se o potencial leitor adolescente terá a maturidade suficiente para iniciar tais reflexões, se estará desperto para estabelecer esta ou outras associações,

¹⁰⁰ A conceção da vida como percurso é, aliás, característica da mentalidade europeia, enraizada na tradição judaico-cristã, e transparecendo na produção literária europeia desde há vários séculos. Por esta razão não será despidendo considerar a interação omnipresente entre linguagem e ideologia e, portanto, entre literatura e sociedade patente na reflexão de John Stephens: «A narrative without an ideology is unthinkable: ideology is formulated in and by language, meanings within language are socially determined, and narratives are constructed out of language» (1992: 8).

¹⁰¹ Sublinhado nosso.

colocando lado a lado o mundo ficcional e as suas próprias vivências. Uma vez mais, depende da maturidade do leitor.¹⁰² Na literatura infanto-juvenil, a coexistência desigual do poder de antecipação do autor adulto e do horizonte de expectativas do leitor adolescente fará sempre emergir os *sinais* orientadores da leitura apontados por Iser, que o conduzem entre os chamados «lieux de certitude» e «lieux de incertitude» (Jouve, 1993: 46). A forma como eles são interpretados dependerá sempre do reconhecimento que o leitor-intérprete é capaz de fazer. A questão persiste, porém: terá o leitor maturidade para o fazer?

A interpretação levada a cabo pelo leitor adolescente é, também ela, aprendizagem. Por outras palavras, o *jogo* da leitura, o estabelecimento de relações num processo de complexidade crescente é, de igual modo, um exercício de aprendizado. O empoderamento do leitor enquanto adolescente abre-lhe a possibilidade de compreender que o mundo adulto não é inquestionável e que ele próprio tem a capacidade de o interrogar. Na medida em que se vai consciencializando e exercendo esta capacidade, vai-se tornando, progressivamente, mais autónomo e reflexivo.

Segundo Fernando Azevedo, o contacto com a «densidade semântica da linguagem literária» (2004: 6) alargará, a seu tempo, o conhecimento enciclopédico do leitor, bem como os seus quadros de referência intertextual, já que o incita a participar na construção do sentido do texto e a construir a sua própria autonomia como entidade leitoral. Também esta é uma etapa a percorrer.

O trabalho que empreendemos revelou, pois, que estas obras de António Mota constroem, como explicitámos, o empoderamento do adolescente; que, desse modo, efetivam a comunicação texto-leitor; e que, através dela, abrem a este último não só a possibilidade de reconstruir a representação da adolescência na ruralidade, mas, mais do que isso, de participar ativamente na construção da sua própria identidade.

¹⁰² A este propósito, e a título apenas ilustrativo, referimos um inquérito realizado no âmbito de um projeto de dinamização da leitura com os alunos do 1º ciclo, que teve lugar ao longo de dois anos consecutivos (2011-2013) na Biblioteca da Escola Portuguesa de Macau. O questionário (Anexo 1) foi distribuído aos professores das quatro turmas de 2º, 3º e 4º anos. As respostas recebidas mostraram que, do ponto de vista dos professores, desde cedo a criança relaciona as histórias que ouve com outras que já ouviu e com a sua própria experiência: as respostas referiram unanimemente que, durante as atividades desenvolvidas nas sessões de leitura, os alunos relacionavam o que ouviam com o conhecimento prévio de outras histórias e com o seu próprio conhecimento do mundo; que as atividades de leitura ajudaram os alunos a relacionarem factos e experiências ou a fazerem antecipações, comparações e inferências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalizar o estudo que empreendemos, cabe-nos, também, como leitores adultos, concluir sobre as implicações do trabalho realizado quer ao nível da literatura infanto-juvenil contemporânea, quer ao nível da sua possível interligação com outras áreas de investigação.

Primeiramente, referiremos que, ao mostrar a ruralidade do norte do país a partir da ótica de um narrador adolescente, António Mota estabelece a ponte com o leitor dos nossos dias. Revela, desta forma, a consciência de que a memória tem um lugar na construção do futuro. Por outras palavras, o autor apresenta a caracterização de uma realidade datada, mas dirige-se, através do universo ficcional que cria, a um leitor atual – maioritariamente urbano e em conexão com um mundo aberto e sem fronteiras –, alargando desta forma o seu conhecimento, em geral, e o da sua própria herança cultural, em particular.

A contextualização da história no seio da ruralidade portuguesa, bem como a sua representação da perspetiva de uma criança ou adolescente que faz parte dessa realidade (visitar o campo e viver no campo são realidades diversas), é o fator que singulariza as obras de António Mota no quadro global da literatura infanto-juvenil contemporânea. Estes livros não falam apenas do adolescente; falam, além disso, para o adolescente através de outro adolescente, diferindo, neste aspeto, de outros autores e obras cuja perspetiva (até por contraste com as que analisámos) ressalta como diversa e de que *Constantino, guardador de vacas e de sonhos*, de Alves Redol, é apenas um exemplo. A conjugação destes fatores, aliada ao facto de estas obras se encontrarem incluídas no Plano Nacional de Leitura, resulta na divulgação da obra literária infanto-juvenil portuguesa no seu cariz não só nacional, mas também universalista, uma vez que é alicerçado na perspetivação da adolescência em interação com o outro e permite, ainda, que esta divulgação se efetue a nível nacional e internacional¹⁰³.

Em segundo lugar, gostaríamos de voltar à ótica do leitor tomada como perspetiva de análise. Tomámos o ato de leitura no sentido de Hunt, isto é, começando antes e prolongando-se para além das palavras na página (2005: 8). Nessa medida,

¹⁰³ Refira-se, a este propósito, as várias escolas portuguesas no estrangeiro e o intercâmbio com o Brasil, quer ao nível do mercado editorial, quer ao nível da participação de autores em encontros de natureza diversa (conferências, feiras do livro, etc.) em ambos os países.

partilhamos do ponto de vista de que a construção da subjetividade a partir da leitura é, também ela, uma construção sociocultural, já que o discurso veicula sempre um determinado posicionamento e a sua leitura implica, também, conhecimento e vivências residuais. Daí que o processo de leitura transporte consigo um significado social, projetando, como referimos, uma determinada construção do leitor, pois o texto é, também, contexto. A ligação entre a literatura infanto-juvenil e os estudos culturais é, portanto, percecionável e particularmente interpeladora nas obras de potencial receção juvenil e, bem assim, nas de língua portuguesa.

Pelo que acima referimos, ficaram, ainda, por responder, entre outras, diversas questões que pensamos poderem ser futuramente desenvolvidas: quais os dispositivos textuais que interpelam leitores da mesma faixa etária e utilizando a mesma língua em diferentes contextos? Quais as estruturas metafóricas conceptuais potenciadas pela mesma língua em contextos diversos? Qual a representação da adolescência que delas emerge? De que forma o nível de literacia interfere na construção dessa representação?

A grande amplitude de leitores adolescentes falantes de português – e que até leem as mesmas obras – em diferentes contextos é, sem dúvida, um vasto e fértil campo de estudo, onde há ainda muito trabalho a desenvolver e onde a literatura infanto-juvenil em língua portuguesa tem um papel a desempenhar. O estudo efetuado comprova, parece-nos, que há um vastíssimo campo a explorar no âmbito da tessitura do texto literário infanto-juvenil em língua portuguesa contemporânea, bem como no âmbito da análise dos estudos de receção. Por um lado, a forma como o texto dialoga com o leitor, o modo como o interpela e a forma como se efetiva essa interpelação; por outro, a forma como é rececionado, nomeadamente ao nível das faculdades que são despertadas e ativadas no ato de leitura, o contexto em que ele é realizado e o conhecimento enciclopédico do leitor refletem valores morais, éticos ou culturais através do (des)empoderamento dos seus atores ficcionais. A área que o presente estudo abre é vasta e mostra como valerá, por certo, a pena voltar a refletir e a aprofundar as questões que levantámos e que tencionamos retomar futuramente.

Terminamos, tal como iniciámos, refletindo com Maria Nikolajeva: a inversão temporária da normatividade adulta através do empoderamento do adolescente não pode deixar de assim ser, sob pena de transformar por completo a nossa existência (2010: 204). No entanto, esta subversão provisória da ordem natural potencia a contemplação de vivências diversificadas, o questionamento da normatividade adulta e a consciência

de que ela não é absoluta. Está formada a base para a constituição de um leitor reflexivo e construtor de sentidos, competente e independente.

Em nosso entender, as obras de António Mota que analisámos aproximam-se do leitor adolescente quer pela analogia de características entre este e as suas personagens, quer por alguns dos temas focados. Todavia, o cenário de isolamento rural que apresentam, com todas as dificuldades que lhe são inerentes, bem como com as marcas temporais da época em que as narrativas se inserem, abrem ao leitor uma janela para um mundo que pertence a um determinado espaço e a um determinado tempo, mas que poderá funcionar, também, como representação metafórica da vida em sentido mais amplo e das etapas que nela é preciso vencer: um espaço e um tempo muito determinados, mas que, pelo efeito do universo que (re)criam, se tornam indeterminados e, por isso, passíveis de (re)criar sentido para o leitor atual (e futuro). Porque potenciam o estabelecimento de comparações, a formulação de interrogações e a inferência de novos sentidos, as obras analisadas são potenciadoras do conhecimento reflexivo e, portanto, de um leitor construtor de sentidos.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia ativa

- MOTA, A. (2003). *Pedro Alecrim* (15^a ed.). Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- MOTA, A. (2005). *Filhos de Montepó* (3^a ed.). Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- MOTA, A. (2007). *O rapaz de Louredo* (7^a ed.). Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- MOTA, A. (2008a). *O Agosto que nunca esqueci* (6^a ed.). Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- MOTA, A. (2008b). *A terra do anjo azul* (7^a ed.). Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- MOTA, A. (2010). *Ninguém perguntou por mim* (2^a ed.). Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.

Bibliografia passiva

- ADAM, J.-M. (2011a). *La linguistique textuelle* (3^{ème} ed. rev. et augm.). Paris: Armand Colin.
- ADAM, J.-M. (2011b). *Les textes: types et prototypes* (3^{ème} ed.). Paris: Armand Colin.
- ADAM, J.-M. & HEIDMANN, U. (2007). Six propositions pour l'étude de la généricité. *Revue La Licorne*, 79, p.21-34. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. In <http://licorne.edel.univ-poitiers.fr/document3709.php> [Consult. 26 abr. 2012].
- ADAM, J.-M. & HEIDMANN, U. (2009). *Le texte littéraire. Pour une approche interdisciplinaire*. Louvain-La-Neuve: Academia-Bruylant.
- AMOSSY, R. (1984). Stereotypes and representation in fiction (trad. do francês por T. Heidingsfeld). *Poetics Today*, 5 (4), *Representation In Modern Fiction*, p. 689-700. In <http://www.jstor.org/stable/1772256> [Consult. 09 out. 2012].
- António Mota – 30 anos de escrita. (n.d.). In http://www.youtube.com/watch?v=p_KmgW7J0GI [Consult. 16 set. 2013].
- António Mota – entrevista à TVI24. (2009). In <http://www.youtube.com/watch?v=7ASilJbgxOs> [Consult. 16 set. 2013].

- António Mota no Verão Total da RTP em Baião*. (2011). In http://www.youtube.com/watch?v=1_coJ3FKWq4 [Consult. 27 dez. 2013].
- António Mota: o PNL vai a todos os cantos do país e não é elitista*. (2010). *Livros e Leituras – a sua revista literária*. In http://www.livroseleituras.com/web/index.php?option=com_content&view=article&id=711:antonio-mota-q&catid=64:escritores&Itemid=175 [Consult. 16 set. 2013].
- António Mota: os leitores da “Visão Júnior” entrevistam o escritor*. (2011). In <http://visao.sapo.pt/antonio-mota-os-leitores-da-visao-junior-entrevistam-o-escritor=f597474> [Consult. 11 out. 2013].
- APPLEYARD, J.A. (1991). Adolescence: the reader as thinker. In *Becoming a reader: the experience of fiction from childhood to adulthood* (p.94-109). Cambridge: Cambridge University Press.
- AUERBACH, E. (1946). *Mimesis – a representação da realidade na literatura ocidental* (2ª ed.). São Paulo: Editora Perspectiva.
- AUMONT, J. (1983). Le point de vue. *Communications*, 38, p. 3-29. In http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1983_num_38_1_1566 [Consult. 21 set. 2012].
- AUSTIN, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- AZEVEDO, F. (2004). A literatura infantil e o problema da sua legitimação. In <http://hdl.handle.net/1822/2854> [Consult. 12 jun. 2013].
- AZEVEDO, F. (2011). *Poder, desejo, utopia. Estudos em literatura infantil e juvenil* (Ed. Kindle). Braga: CIFPEC – Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança/ Instituto de Educação, Universidade do Minho – Campus de Gualtar.
- BAKHTINE, M. (1986). The problem of speech genres. In *Speech genres and other late essays* (trad. C. Emerson & M. Holquist) (p. 60-102). Austin: The University of Texas Press. In <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=2191211> [Consult. 26 abr. 2012].
- BALÇA, A. (2008). Literatura infantil portuguesa – de temas emergentes a temas consolidados. *E-F@BULATIONS / E-F@BULAÇÕES*, 2. In <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4668.pdf> [Consult. 7 out. 2011].

- BARCELLOS, J. C. (2008). O Portugal contemporâneo na literatura infantil de António Mota. In *Estudos literários reunidos: compilação de 5 artigos de José Carlos Barcellos antes já publicados em periódicos esparsamente*. Rio de Janeiro: Publicações Dialogarts, UERJ. In <http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/estudosliterariosreunidos.pdf> [Consult. 12 out. 2013].
- BARRETO, G. (2002). Literatura infantil. In *Dicionário de literatura infantil portuguesa* (p. 302-308). Porto: Campo das Letras.
- BASTOS, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BASTOS, G. (2005). O poder da palavra: dizer e fazer na literatura para crianças. In *Desafiando discursos: homenagem a Maria Emília Ricardo Marques*. Lisboa: Universidade Aberta, p. 61-67. In <http://hdl.handle.net/10400.2/337> [Consult. 30 dez. 2012].
- BEAUGRANDE, R., & DRESSLER, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. In http://www.beaugrande.com/introduction_to_text_linguistics.htm# [Consult. 06 mar. 2012].
- BECKETT, S. (2001). Livres pour tous: le flou des frontières entre fiction pour enfants et fiction pour adultes 1. *Tangence*, 67, p. 9-22. In <http://id.erudit.org/iderudit/009612ar> [Consult. 14 out. 2011].
- BESSON, A. (2009). Du *Club des cinq* à *Harry Potter*, cycles et séries en littérature de jeunesse contemporaine. In N. Prince (Dir.), *La Littérature de jeunesse em question(s)* (p.117-137). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- BLOCKEEL, F. (2001). *Literatura juvenil portuguesa contemporânea*. Lisboa: Editorial Caminho.
- BOND, E. (2011). Contemporary realistic fiction. In *Literature and the young adult reader* (p.244-255). Boston: Pearson.
- BOOTH, W. C. (1983). *The rhetoric of fiction* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- BRADFORD, C., & BACCOLINI, R. (2011). Journeying subjects: spatiality and identity in children's texts. In K. Mallan e C. Bradford (Eds.), *Contemporary children's literature and films. Engaging with theory* (p.36-56). United Kingdom: Palgrave Macmillan.

- CALADO, M. C. (2009). *Adaptar para conquistar leitores infanto-juvenis – o caso de “Seis contos de Eça de Queirós” recontados por Luísa Ducla Soares* [Dissertação de Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares]. Lisboa: Universidade Aberta. In <http://hdl.handle.net/10400.2/1483> [Consult. 10 dez. 2011].
- CERVERA, J. (1991). *Teoria de la Literatura Infantil*. Madrid: Ediciones Mensajero.
- CHIAPPARA, J. P.(2006). Michel Foucault: ficção, real e representação. A produção de sentidos sociais: desdobramentos teóricos contemporâneos. *Revista Aulas – Dossiê Foucault*, 3, (p.1-18), M. Rago & A. L. Martins (Eds.). Campinas: Universidade de Campinas. In <http://www.unicamp.br/~aulas/pdf3/19.pdf> [Consult.14 jan. 2012].
- CURRIE, G. (1990). *The nature of fiction*. Cambridge: Cambridge University Press. In http://books.google.com/books/about/The_Nature_of_Fiction.html?id=d3Q6A AAAIAAJ [Consult. 17 set. 2012].
- CURRIE, G. (2010). *Narratives and narrators – A philosophy of stories* (Ed. Kindle). Oxford: Oxford University Press.
- CUSSON, M. (1999). La lecture est-elle un dialogue? *Protée*, 27 (2), p.7-14. In <http://id.erudit.org/iderudit/030554ar> [Consult. 10 nov. 2012].
- DUBOIS, J. & MAHIEU, R. (1995). Sociocritique. In M. Delcroix & F. Hallyn (Dir.), *Méthodes du texte. Introduction aux études littéraires* (p.288-313). Bruxelles: Duculot.
- DUFAYS, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des “pratiques du terrain” aux modèles théoriques. *Lidil – revue de linguistique et de didactique des langues*, 33, p.79-101. In <http://lidil.revues.org/index60.html> [Consult. 02 nov. 2012].
- DUFAYS, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire* (p.17-25; 33-66). Bruxelles: P.I.E. Peter Lang, Éditions Scientifiques Internationales. In http://books.google.com/books?id=nZpYqXHEjGsC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false [Consult. 27 jan. 2013].
- ECO, U. (1992). “Intentio Lectoris”. Notes sur la sémiotique de la réception. In *Les limites de l’interpretation* (trad. do italiano por M. Bouzaher) (p. 19-48). Paris: Grasset.
- ECO, U. (1993). *Leitura do texto literário. Lector in fabula. A cooperação interpretativa nos textos literários* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

- Entrevista com o escritor António Mota.* (2002). Gailivro. In <http://amota.gailivro.pt/index.php?module=opinioes> [Consult. 16 set. 2013].
- Entrevista com o escritor António Mota.* (2004). Francisca Cunha Rêgo, *Jornal de Letras* (22 dez.). In <http://amota.gailivro.pt/index.php?module=autor&op=ret> [Consult. 16 set. 2013].
- FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and power*. UK: Longman.
- FIGUEIREDO, A. O. (2005). *A obra de Alves Redol para crianças* [Dissertação de Mestrado em Estudos Portugueses Interdisciplinares]. Coimbra: Universidade Aberta. In <http://hdl.handle.net/10400.2/599> [Consult. 08 dez. 2011].
- FLORÊNCIO, V. (1994). Textos para crianças, textos sobre crianças. In *A literatura para crianças e jovens em Irene Lisboa* (p.23-26). Porto: Edições Asa.
- FONSECA, J. (1994). O lugar da Pragmática na Teoria e na Análise Linguísticas. In *Pragmática Linguística. Introdução, teoria e descrição do Português* (p.95-104). Porto: Porto Editora. In http://www4.crb.ucp.pt/biblioteca/mathesis/Mat3/mathesis3_35.pdf [Consult. 19 out. 2011].
- FUNCK, S. B. (2009). Gênero e(m) discurso(s). *Revista Estudos Feministas*, 17 (2), p.481-484. Florianópolis. In <http://www.scielo.br/pdf/ref/v17n2/10.pdf> [Consult. 19 jan. 2013].
- GENETTE, G. (1980). *Narrative Discourse – an essay in method* (trad. do francês por J. E. Lewin) (p.25-32). New York: Cornell University Press.
- GILEAD, S. (1991). Magic abjured: closure in children's fantasy fiction. *PMLA*, 106 (2), p. 277-293. In <http://www.jstor.org/stable/462663> [Consult.13 jan. 2013].
- GOFFMAN, E. (1986a). La condition de félicité – 1. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64, 1 (p. 63-78). In http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1986_num_64_1_2338 [Consult. 03 dez. 2011].
- GOFFMAN, E. (1986b). La condition de félicité – 2. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 65 (p. 87-98). In http://www.persee.fr/showPage.do?urn=arss_0335-5322_1986_num_65_1_2353 [Consult. 03 dez. 2011].
- GOMES, J. A. (1991). *Literatura para crianças e jovens – alguns percursos*. Lisboa: Editorial Caminho.

- GOMES, J. A. (2007). Literatura para a infância e juventude e promoção da leitura. Texto revisto para a Casa da Leitura em 12/05/2007 e originalmente para: *Promoção da leitura: balanço e perspectivas*, Ponte de Lima, 14/3/2006, encontro no âmbito do projecto Vale de Letras, da Valimar (Associação de Municípios do Vale do Lima). In http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/abz_indices/000791_PL.pdf [Consult. 12 out. 2013].
- GUSMÃO, M. (2004). Da literatura enquanto configuração histórica do humano. In *Actas do Colóquio Internacional de Literatura e História*, Vol.I (p.309-319). Porto. In <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6814.pdf> [Consult.14 jan. 2012].
- HAAS, C. & FLOWER, L. (1988). Rhetorical Reading strategies and the construction of meaning. *Composition and communication*, . 39 (2), p.167-183. In <http://www.jstor.org/stable/358026> [Consult. 10 jan. 2013].
- HEATH, S. B. & WOLF, J. L. (2012). Brain and behavior: the coherence of teenage responses to young adult literature. In M. Hilton & M. Nikolajeva (Eds.), *Contemporary adolescent literature and culture: the emergent adult* (p.139-155). Farnham – England: Ashgate Publishing.
- HILTON, M. & NIKOLAJEVA, M. (2012). Introduction: time of turmoil. In M. Hilton & M. Nikolajeva (Eds.), *Contemporary adolescent literature and culture: the emergent adult* (p.1-16). Farnham – England: Ashgate Publishing.
- HUNT, P. (1992). Introduction. In *Literature for children* (p.1-17). London and New York: Routledge.
- HUNT, P. (Ed.). (2005). *Understanding children's literature* (2nd ed.). New York: Routledge.
- ISER, W. (1972). The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New Literary History*, 3 (2), On interpretation: I, p. 279-299. Baltimore: The Johns Hopkins University Press. In <http://www.jstor.org/stable/468316> [Consult. 31 jan. 2013].
- ISER, W. (1975). The Reality of Fiction: A Functionalist Approach to Literature. *New Literary History*, 7 (1), Critical Challenges: The Bellagio Symposium, p. 7-38. Baltimore: The Johns Hopkins University Press. In <http://www.jstor.org/stable/468276> [Consult. 28 out. 2012].

- ISER, W. (1978). *The act of reading – a theory of aesthetic response* (p. 20-38; 96-103; 163-171). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- ISER, W. (2006). *How to do theory*. Malden: Blackwell Publishing.
- ISER, W. (2012). *L'appel du texte* (trad. do alemão por V. Platini). Paris: Allia.
- JAUSS, H. R.(1982). Literary history as a challenge to literary theory. In *Toward an aesthetic of reception* (trad. do alemão por Timothy Bahti) (pp3-45). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- JAUSS, H. R. (1988). Introduction – limites et tâches d'une herméneutique littéraire. In *Pour une herméneutique littéraire* (trad. do alemão por M. Jacob) (p.11-29). Paris: Gallimard.
- JENNY, L. (2005). Méthodes et problèmes – L'interprétation. In Dpt. de Français Moderne – Université de Genève. In <http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/interpretation/ipintegr.html> [Consult. 18 jun. 2012].
- JOUVE, V. (1993). *La lecture*. Paris: Hachette.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1982). Le texte littéraire: non-référence, auto-référence ou référence fictionnelle? *Texte, 1*, p. 27-49. Toronto: Trintexte.
- KUSKIN, K. (1980). The language of children's literature. In L. Michaels & C. Ricks (Eds.), *The state of the language* (p.213-225). Berkley: University of California Press. In http://books.google.com/books?id=JoyccK0TAdAC&pg=PA213&lpg=PA213&dq=the+language+of+children's+literature,+kuskin&source=bl&ots=EkcPhc3Fo0&sig=KWye4zLFF7Q8fbrf1b1ZoZ_x5DY&hl=pt-PT&sa=X&ei=6uH4UOvDNqWiigey0YCIBQ&ved=0CFMQ6AEwBQ#v=onepage&q=the%20language%20of%20children's%20literature%2C%20kuskin&f=false, [Consult. 18 jan. 2013].
- LACAPRA, D. (2003). Bakhtin, Marxism and the Carnavalesque. In M. E. Gardiner (Ed.), *Mikhail Bakhtin*, vol.II (p.35-59). London: Sage Publications.
- LAKOFF, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (p.202-251). Cambridge: Cambridge University Press.
- LEMOIS, E. (1985). Literatura infantil. In J. Prado Coelho (Ed.), *Dicionário de Literatura* (p.468-475). Porto: Figueirinhas.

-
- Ler mais, ler melhor – O anel mágico, de António Mota com ilustrações de Rute Reimão.* (2012). In http://www.youtube.com/watch?v=0a_fg7Z04DU [Consult. 27 dez. 2013].
- LERER, S. (2008). Introduction: Towards a new history of children's literature. In *Children's Literature. A reader's history from Aesop to Harry Potter* (p.1-16). Chicago: The University of Chicago Press.
- LUNDQUIST, L. (1992). Comment (se) représenter un texte littéraire? *Études Littéraires*, 25 (1-2), p.83-101. In <http://id.erudit.org/iderudit/500998ar> [Consult. 18 jun. 2012].
- MAGALHÃES, V. F. (2008). *Sobressalto e espanto: narrativas literárias sobre e para a infância no neo-realismo português* [Tese de Doutoramento em Estudos Literários – Literatura Portuguesa]. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. In <http://hdl.handle.net/10451/531> [Consult.29 out. 2011].
- MAN, P. (2003). Dialogue and dialogism. In M. E. Gardiner (Ed.), *Mikhail Bakhtin* (p.340-347), vol.III. London: Sage Publications.
- MAYBIN, J. & N. J. Watson (Eds.). (2009). *Children's literature: approaches and territories*. London: The Open University, Palgrave Macmillan.
- MENDES, L. M. L. F. (2010). *Ler em tempo livre durante o Estado Novo: a função do suplemento infantil PIM-PAM-PUM na formação da criança* [Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação]. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. In <http://hdl.handle.net/10437/1143> [Consult. 29 out. 2011].
- MONTALBETTI, C. (2001). Ficition, réel, référence. *Littérature*, 123, p. 44-55. In http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/litt_0047-4800_2001_num_123_3_1719 [Consult. 11 nov. 2012].
- MOQUILLON, E.(2003). Le lecteur du texte: programmation. In *De la construction à la réception des personnages et des oeuvres de Koltés et de Bon* [Memoire Principal de D.E.A. de Lettres Modernes] (p. 127-141). Marseille: Université de Provence. In http://www.tierslivre.net/univ/X2003_DEAEMoquillon.pdf [Consult. 07 jun. 2012].
- MORRIS, P. (Ed.). (1994). Introduction. In *The Bakhtin reader – selected writings of Bakhtin, Medvedev and Voloshinov* (p.1-23). London: Arnold.

-
- NEL, P. & PAUL, L. (2011). Introduction. In *Keywords for Children's Literature* (Ed. Kindle). New York: New York University Press.
- NIKOLAJEVA, M., (Ed.). (1995). *Aspects and issues in the history of children's literature* (Ed. Kindle). UK: Greenwood Press.
- NIKOLAJEVA, M. (2002). *The rhetoric of character in children's literature*. Lanham: Scarecrow Press.
- NIKOLAJEVA, M. (2009). Theory, post-theory, and aetnormative theory. *Neohelicon* XXXVI, 1, p.13-24. In <http://www.springerlink.com/content/r317718317884t27/fulltext.pdf> [Consult. 23 out. 2012].
- NIKOLAJEVA, M. (2010). *Power, voice and subjectivity in literature for young readers*. New York: Routledge.
- NODELMAN, P. (1985). Interpretation and the apparent sameness of children's novels. *Studies in the Literary Imagination*, 18 (2), p.5-20. In <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=5f328eca-6739-4641-9b38-f97f8b3e2330%40sessionmgr111&vid=1&hid=119&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl> [Consult. 23 nov. 2012].
- NODELMAN, P. (2005). What are we after? Children's literature studies and literary theory now. *CCL/LCJ: Canadian Children's Literature/Littérature canadienne pour la jeunesse*, 31.1, p.1-19. In <http://ccl.uwinnipeg.ca/editorials/nodelman312.pdf> [Consult. 23 jan. 2012].
- NOGUEIRA, C. M. & NUNES, G. P. (2013). Os romances infantojuvenis de António Mota. *Nau Literária – crítica e teoria de literaturas em língua portuguesa*, 9 (1). Porto Alegre:UFRGS. In <http://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/37613> [Consult. 02 jan. 2014].
- PAUL, L. (1992). Intimations of imitations: mimesis, fractal geometry and children's literature. In P. Hunt (Ed.), *Literature for children* (p.66-80). London: Routledge.
- PEREIRA, R. .F. C. F. (2009). *Um contributo para o estudo da personagem e do leitor em "Escrito na Parede" e em "O Romance de Rita R"., de Ana Saldanha* [Dissertação de Mestrado em Estudos Portugueses Interdisciplinares - Literatura Portuguesa]. Universidade Aberta. In <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1355> [Consult. 29 out. 2011].

- PICARD, M. (1995). La lecture comme jeu: causerie introductive au congrès de l'ABF "Qui lit quoi?", mai 1984. *Bulletin d'informations de l'ABF*, 167, p.4-10. In <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/revues/afficher-44324> [Consult. 01 fev. 2013].
- PIRES, M. L. B. (1983). *História da literatura infantil portuguesa*. Lisboa: Vega.
- PRINCE, N. (Dir.). (2009). Les ambiguïtés de la littérature de jeunesse et son prestige problématique. In *La littérature de jeunesse en question(s)* (p.9-24). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- PRINCE, N. (2012). *La littérature de jeunesse*. Paris: Armand Colin.
- PROUD'HOMME, J. (2001). L'incipit: frontière et lieu stratégique de contacte n littérature québécoise pour la jeunesse. *Tangence*, 67, p.69-80. In <http://id.erudit.org/iderudit/009616ar> [Consult. 30 dez. 2012].
- QUEIRÓS, E. (1905). Literatura de Natal. In *Cartas de Inglaterra*. Porto: Livraria Chardron de Lello & Irmão.
- REIMER, M. (2010). Readers: characterized, implied, actual. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures* 2.2, p.1-12. In <http://jeunessejournal.ca/index.php/yptc/article/viewFile/85/69> [Consult. 13 fev. 2013].
- REIS, C. (1982). *O discurso ideológico no neo-realismo português*. Coimbra: Almedina.
- REIS, C. (1984). *Estatuto e perspectivas do narrador na ficção de Eça de Queirós* (3^a ed.). Coimbra: Almedina.
- REIS, C. & LOPES, A. C. M. (2011). *Dicionário de Narratologia* (7^a ed.). Coimbra: Almedina.
- RIFFATERRE, M. (1984). Intertextual representation: on mimesis as interpretive discourse. *Critical Inquiry*, 11(1), p. 141-162. In <http://www.jstor.org/stable/1343294> [Consult. 29 out. 2012].
- RISCADO, L. (2007). António Mota – 25 anos de histórias. *Malasartes*, 15, p.57-62. Porto: Porto Editora.
- ROCHA, N. (1984). *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Lisboa: Editorial Caminho.
- RODRIGUES, C. M. F. C. R. (2007). Literatura para a infância em Portugal: conceptualização e contextualização histórica. *Visão Global*, 10 (2), p.161-184. Joaçaba. In

<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/482/227>
[Consult. 27 out. 2011].

- ROSE, J. (1984). Introduction. In *The case of Peter Pan or the impossibility of children's fiction* (p.1-11). Philadelphia: University of Pennsylvania Press. In http://books.google.com/books?id=ao1045IYK8sC&pg=PR3&hl=pt-PT&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false [Consult. 15 fev. 2013].
- RUDD, D. (2005). Theorizing and theories. In P. Hunt (Ed.), *Understanding children's literature*, (2nd ed.) (p.15-29). New York: Routledge.
- RUDD, David (Ed.). (2010). *The Routledge companion to children's literature* (Ed. Kindle). New York: Routledge.
- SAARLAND, C. (2005). Critical tradition and ideological positioning. In P. Hunt (Ed.), *Understanding children's literature*, (2nd ed.) (p.30-49). New York: Routledge.
- SHAVIT, Z. (1980). The ambivalent statute of texts: the case of children's literature. *Poetics Today*, 1 (3), Special Issue: Narratology I: Poetics of Fiction, p. 75-86. In <http://www.jstor.org/stable/1772412> [Consult. 23 out. 2012].
- SHAVIT, Z. (1999). The Double attribution of texts for children and how it affects writing for children. In S. L. Beckett (Ed.), *Transcending boundaries. Writing for a dual audience of children and adults* (p.83-97). New York: Garland.
- SINGER, I. B. (1979). The Nobel Prize in Literature 1978. Banquet Speech. In *Nobelprize.org*. Nobel Media AB 2013. Stockholm: Nobel Foundation. In http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1978/singer-speech.html [Consult. 19 jan. 2013].
- SILVA, V. M. A. (1981). Nótula sobre o conceito de literatura infantil. In D. Guimarães de Sá, *A literatura infantil em Portugal. Achegas para a sua história - catálogo bibliográfico e discográfico* (p.11-15). Braga: Editorial Franciscana.
- SILVA, V. M. A. (1991). *Teoria da literatura* (8^a ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- SIPE, L. R. (1999). Children's response to literature: author, text, reader, context. *Theory into practice*, 38 (3), p.120-129. In <http://www.jstor.org/stable/1477302> [Consult. 01 jan. 2013].
- Solta Palavra*, 20 – António Mota quis trazer o interior para dentro das histórias. (2013). João Manuel Ribeiro (Dir.). Centro de Recursos e Investigação sobre

- Literatura para a Infância e Juventude. In http://www.crilij.com/solta_palavra.html [Consult. 05 jan. 2014].
- STEPHENS, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. UK: Longman.
- STEPHENS, J. (1995). Writing by children, writing for children: schema theory, narrative discourse and ideology. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, 73 (3), Langues et littératures modernes - Moderne taal-en letterkunde, p.853-863. In http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rbph_0035-0818_1995_num_73_3_4041 [Consult. 22 set. 2012].
- STEPHENS, J. (2005). Linguistics and stylistics. In P. Hunt (Ed.), *Understanding children's literature* (2nd ed.) (p.73-85). New York: Routledge.
- TRITES, R. S. (2012). Growth in adolescent literature: metaphors, scripts, and cognitive narratology. *International Research in Children's Literature* 5.1, p.64-80. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- TURIN, J. (2013). La littérature de jeunesse et les adolescents. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 48 (3), p.43-50. In <http://bbf.enssib.fr/consulter/06-turin.pdf> [Consult. 16 jun. 2013].
- VARGAS LLOSA, M. (2000). *Cartas a um jovem romancista* (trad. do espanhol por Maria do Carmo Abreu). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- VARGAS LLOSA, M. (2010). Nobel lecture. In praise of reading and fiction. In http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2010/vargas_llosa-lecture_en.html [Consult. 20 jan. 2013].
- WATKINS, T. (2005). Space, history and culture. The setting of children's literature. In P. Hunt (Ed.), *Understanding children's literature*, (2nd ed.) (p.50-72). New York: Routledge.

ANEXO

**BIBLIOTECA DA ESCOLA PORTUGUESA DE MACAU – QUESTIONÁRIO (junho de 2013)**

O Plano de Dinamização da Leitura subsidiado pela DSEJ e implementado na Biblioteca Escolar da EPM tem como objetivos primordiais o desenvolvimento do gosto pela leitura, a criação de hábitos de leitura autónoma e a promoção da literacia em sessões de leitura semanais.

Tendo em vista o balanço do trabalho realizado sob a orientação e responsabilidade da prof. Elsa Botão Alves ao longo dos últimos dois anos (2011-2013), agradecemos às professoras cujos alunos participaram nas atividades de leitura ao longo deste período que respondam ao seguinte questionário. As questões abrangem três áreas: o trabalho realizado nas sessões de leitura (A), a utilização autónoma da biblioteca (B) e os resultados destas ações (C).

Assinale os anos de escolaridade em que os alunos frequentaram as sessões de leitura.

1º ano 2º ano 3º ano 4º ano

Assinale as respostas que considerar adequadas.**A**

1. Relativamente ao nível etário e de escolaridade, as leituras selecionadas para as sessões foram
 adequadas difíceis demasiado simples

2. Durante as sessões de leitura, os alunos mostraram
 interesse em ouvir interesse em intervir ambos
 desinteresse

3. Durante as sessões de leitura, as intervenções dos alunos mostraram que estes
 estavam distraídos durante o tempo de escuta
 acompanhavam a história
 relacionavam o que ouviam com o conhecimento prévio de outras histórias
 relacionavam o que ouviam com o seu conhecimento do mundo

4. As leituras escolhidas
 funcionaram como um intervalo das atividades de sala de aula
 complementaram o trabalho realizado na sala de aula
 complementaram e desenvolveram o trabalho realizado na sala de aula
 potenciaram o desenvolvimento de novas atividades na sala de aula
 dificultaram o trabalho realizado na sala de aula

-
5. A seleção dos textos teve em conta as recomendações quer do Plano Nacional de Leitura quer a lista de textos recomendados nas *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*. Como professora, o que gostaria de ver incluído nas sessões de leitura dinamizadas pela Biblioteca Escolar?

- Textos do Plano Nacional de Leitura
 Textos recomendados nas *Metas Curriculares*
 Textos que realcem a imaginação
 Textos que privilegiem a linguagem poética
 Textos que abordem experiências humanas
 Outros textos. Indique quais.

.....
.....

6. Se desejar, apresente sugestões relativas às sessões de leitura.

.....
.....
.....

B

1. Na sua opinião, os alunos consideram a biblioteca com um espaço
- de lazer de leitura de trabalho de ajuda escolar
 de acolhimento
 onde podem trabalhar num ambiente calmo
 onde podem trabalhar com um bom acompanhamento
2. As atividades desenvolvidas pela biblioteca (concursos, jogos) despertaram nos alunos
- interesse desinteresse vontade de ler
 vontade de escrever vontade de ir à biblioteca vontade de trabalhar na biblioteca
3. As atividades desenvolvidas despertaram nos alunos
- maior curiosidade pelos autores maior conhecimento de obras e autores
 maior gosto pelos textos e autores maior gosto pela leitura em geral

C

1. As atividades desenvolvidas pela biblioteca despertaram nos alunos
- interesse desinteresse¹ vontade de ler
- vontade de escrever vontade de falar sobre o que ouviram ou leram

¹ Se optou por esta resposta, por favor, não responda às restantes.

2. As sessões de leitura ajudaram os alunos a
- ler mais falar melhor
- escrever melhor exprimir-se com mais segurança
3. A aquisição de livros para as bibliotecas da sala de aula no âmbito do Plano de Dinamização da Leitura
- não se refletiu no desempenho escolar dos alunos
- desenvolveu o gosto pela leitura
- potenciou os momentos de leitura orientada em sala de aula
- contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de leitura autónoma
- contribuiu para melhorar proficiência na língua portuguesa
4. As leituras realizadas ajudaram os alunos a
- melhorar a sua proficiência de leitura melhorar a compreensão da leitura
- enriquecer o seu vocabulário relacionar factos e experiências
- fazer comparações, antecipações, inferências desenvolver a criatividade
5. Na sua opinião, o trabalho de dinamização da leitura tem repercussões ao nível
- da língua portuguesa
- de outras áreas de estudo
- do desenvolvimento do raciocínio crítico do aluno
- do desenvolvimento integral do aluno

6. Outras observações

.....

.....

.....