

**Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares**

**O álbum ilustrado e o público juvenil – entre as exigências  
do currículo e a promoção da literacia visual**

**Isabel Maria Cardoso de Brito**

Lisboa, 2014



**Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas  
Escolares**

**O álbum ilustrado e o público juvenil – entre as exigências  
do currículo e a promoção da literacia visual**

**Isabel Maria Cardoso de Brito**

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em  
Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

Orientadora: Professora Doutora Glória Bastos

Lisboa, 2014



## Resumo

---

O volume de informação tem aumentado exponencialmente nos últimos anos, exigindo dos cidadãos competências essenciais ao seu tratamento. Esta competência é, habitualmente, sintetizada no termo literacia e refere-se, de um modo geral, à capacidade de processamento da informação através da palavra, escrita ou oral. No entanto, o século XXI afirma-se, cada vez mais, através de outras formas de representação e expressão simbólica, designadamente aquelas que decorrem do contexto comunicacional do mundo contemporâneo, fortemente marcado pela proliferação da imagem. Assim, a capacidade de interpretar, conferir sentido e comunicar com imagens tornam a literacia visual uma componente educativa que deve ser reforçada em todos os níveis de ensino e à qual não pode ser alheia a biblioteca escolar, enquanto estrutura pedagógica de promoção de competências essenciais ao exercício de uma cidadania participada e de estratégias de ensino partilhado entre os docentes.

Porém, as competências de literacia visual não podem ser treinadas em abstrato, pois a interpretação e a construção de sentidos varia de acordo com o contexto de produção e receção das imagens. Existem muitos estudos, maioritariamente orientados para a infância, que provam que as imagens presentes em álbuns ilustrados, onde o curto texto estabelece com elas uma relação de interdependência, têm a capacidade de mobilizar os alunos para a compreensão de temáticas e conceitos que, de outra forma, dificilmente seriam capazes de desconstruir.

Este trabalho apresenta um estudo de caso com alunos do 9º ano, a partir de três álbuns ilustrados sobre o Holocausto, demonstrando que este tipo de obras, com um certo grau de sofisticação, se constitui como um recurso valioso para professores e professores bibliotecários que pretendam desenvolver nos alunos o pensamento crítico e uma aproximação positiva à leitura.

Palavras-chave: Literacia visual, álbum ilustrado, biblioteca escolar, transversalidade curricular.

# Abstract

---

The volume of information has been increasing exponentially in the past years, demanding essential competences regarding its treatment by people. This ability is commonly referred to as literacy and can be broadly understood as the capacity one has for processing information through words, either written or spoken. However, the XXI century has been expressing itself increasingly through other forms of representation and symbolic expression, namely those that arise from the contemporary communicational context, which is strongly influenced by the pervasiveness of the image. Therefore, the need to be able to interpret, give meaning to and communicate through images makes visual literacy so important that visual education must be reinforced. At the same time, the school library as a pedagogic structure for promoting capabilities which are essential to the fulfillment of a participative citizenship, as well as education strategies to be shared by teachers.

Visual literacy competences cannot, however, be honed in the abstract, as the interpretation and construction of meanings differ according to the context of the creation and assimilation of the images. There are many studies, mostly oriented towards childhood literacy, that demonstrate that the images on picture books, where they are complemented by short texts, allow students to apprehend concepts and themes that would otherwise be beyond their understanding.

This dissertation features a case study with 9<sup>th</sup> grade students, based on three picture books pertaining the Holocaust, that shows that this genre of literature, which is actually quite sophisticated, is a valuable resource for teachers and teacher librarians who wish to develop critical thinking and a positive approach to reading on their students.

**Keywords:** Visual literacy, picture books, school library, cross-cutting curriculum

Aos meus pais, com afeto, dedicação e imensa gratidão



# Agradecimentos

---

À Professora Doutora Glória Bastos, a quem gostaria de expressar publicamente o meu reconhecimento e a minha profunda gratidão, pela incomensurável paciência, capacidade de motivação, disponibilidade e ensinamentos transmitidos ao longo desta etapa.

Aos meus alunos do 9º B, pela simpatia e empenho no projeto.

À Catarina Loio que me motivou e amparou nas minhas hesitações, assumindo, ainda, a morosa tarefa de me ajudar na revisão do texto.

Aos meus amigos e colegas, especialmente à Graça Aidos, que me acompanhou na maior parte das sessões.

Ao Paulo, pela ajuda na revisão bibliográfica.

A Cristina Mega que me ouviu e aconselhou incondicionalmente.

Por último, mas tão importante, agradeço ao meu filho, aquele que é o meu orgulho e a minha inspiração.



# Índice

---

|   |     |
|---|-----|
| Resumo .....  | iii |
| Abstract .....  | iv  |
| Dedicatória .....   | v   |
| Agradecimentos .....  | vi  |
| Índice de figuras .....   | ix  |
| Índice de quadros .....   | x   |
| Índice de gráficos .....  | xi  |
| Glossário de siglas e acrónimos.....  | xii |
| Introdução .....  | 1   |
| Parte I: Enquadramento Conceptual .....   | 7   |
| 1. Repensar o conceito de literacia: o lugar da literacia visual .....                                    | 9   |
| 1.1 Novos contributos para as teorias da aprendizagem da leitura .....                                    | 12  |
| 1.2 A Literacia visual .....  | 18  |
| 1.3 O Álbum Ilustrado .....   | 24  |
| 1.3.1 O Álbum Ilustrado para um público juvenil .....   | 30  |
| 1.3.2 O Álbum Ilustrado e as implicações da interação<br>texto/ilustração na construção de sentidos ..... | 33  |
| 2. Desafios da Biblioteca Escolar no século XXI .....   | 37  |
| 2.1 As Bibliotecas Escolares como espaços de aprendizagem .....   | 37  |
| 2.2 A Biblioteca Escolar e a construção da cidadania .....  | 42  |
| 2.3 A Biblioteca Escolar e o apoio ao currículo – a importância do Álbum<br>Ilustrado na coleção .....    | 46  |
| 2.3.1 O Álbum Ilustrado no programa de História do 9º Ano .....   | 50  |
| 2.3.2 Três Álbuns Ilustrados sobre o Holocausto .....   | 54  |
| Parte II: Estudo Empírico .....   | 63  |
| 3. Introdução ao estudo empírico .....  | 65  |
| 3.1 Contexto do estudo .....  | 65  |
| 4. Aspetos metodológicos .....  | 69  |
| 4.1 Caracterização do estudo .....  | 71  |
| 4.1.1 O Estudo de caso .....  | 72  |
| 4.1.2 A investigação-ação .....   | 75  |

|   |     |
|---|-----|
| 4.2 Os Instrumentos de recolha de dados .....             | 77  |
| 4.2.1 O inquérito por questionário .....                  | 78  |
| 4.2.2 A entrevista semiestruturada .....                  | 81  |
| 4.2.3 A observação participante – o diário de bordo ..... | 82  |
| 5. Apresentação e discussão dos resultados .....          | 85  |
| 5.1 Resultados do questionário .....                      | 85  |
| 5.2 Resultados do trabalho desenvolvido com os AI .....   | 96  |
| 5.2.1 Leitura de <i>Rose Blanche</i> .....                | 96  |
| 5.2.2 Leitura de <i>A história de Erika e Fumo</i> .....  | 106 |
| 5.3 Resultados do questionário 2 e balanço .....          | 119 |
| Conclusões .....  | 133 |
| Bibliografia .....  | 143 |
| Anexos .....  | 157 |
| Anexo I .....   | 159 |
| Anexo II .....  | 161 |
| Anexo III .....   | 165 |
| Anexo IV .....  | 167 |
| Anexo V .....   | 174 |
| Anexo VI .....  | 176 |
| Anexo VII .....   | 183 |

## Índice de Figuras

---

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 – Cognitive theory of multimedia learning. Fonte (Mayer, 2005, p. 37) .....  | 15  |
| Figura 2 – Bilateralização do cérebro. Fonte (Funderstanding.com, Inc. New Jersey)...   | 16  |
| Figura 3 – A ampliação de sentido da imagem refletida, <i>in Rose Blanche</i> , de Roberto Innocenti. ....  | 102 |
| Figura 4 – Ilustração baseada numa fotografia da época onde o pequeno judeu tenta escapar onde nazis, <i>in Rose Blanche</i> , de Roberto Innocenti ..... | 103 |
| Figura 5 – Ilustração final de <i>Rose Blanche</i> , de Roberto Innocenti. ....   | 104 |
| Figura 6 – Embarque dos judeus, <i>in A história de Erika</i> , Roberto Innocenti.....  | 108 |
| Figura 7 – Erika separa-se dos pais, <i>in A história de Erika</i> , Roberto Innocenti. ....  | 108 |
| Figura 8 – Imagens finais onde regressa a cor, <i>in A história de Erika</i> , Roberto Innocenti.....   | 109 |
| Figura 9 – Representação dos guardas nazis a vigiar o embarque dos prisioneiros, <i>in Fumo</i> , de Joanna Concejo.....                                  | 113 |
| Figura 10 – Plano contrapicado do Menino, <i>in Fumo</i> , de Joanna Concejo. ....  | 114 |
| Figura 11 – Fora do campo de concentração, <i>in Fumo</i> , de Joanna Concejo. ....   | 118 |

## Índice de Quadros

---

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1- Matriz do 1º questionário aplicado à turma C do 9º ano .....  | 80  |
| Quadro 2 - Matriz do 2º questionário aplicado à turma C do 9º ano .....   | 80  |
| Quadro 3 - Tipologia dos livros indicados pelos alunos .....  | 88  |
| Quadro 4 – Grau de importância atribuído às ilustrações nos livros .....  | 94  |
| Quadro 5 – Síntese da Produção escrita do grupo 1 .....   | 97  |
| Quadro 6 – Síntese da Produção escrita do grupo 1 .....   | 98  |
| Quadro 7 – Síntese da Produção escrita do grupo 1 .....   | 99  |
| Quadro 8 – Síntese da Produção escrita do grupo 1 .....   | 99  |
| Quadro 9 – Grau de importância atribuído às ilustrações nos livros .....  | 120 |
| Quadro 10 – Percepção dos alunos relativamente aos AI em sala de aula. ....   | 120 |
| Quadro 11 – Percepção do efeito do AI na dimensão emocional dos alunos.....   | 121 |
| Quadro 12 – Distribuição das opiniões relativamente à declaração: “As ilustrações podem transmitir mensagens que exigem uma atenção especial para serem totalmente compreendidas” ..... | 122 |
| Quadro 13 – Distribuição das opiniões relativamente à declaração: “As ilustrações apenas servem para exemplificar o que o texto ou a história já nos diz” .....                         | 123 |
| Quadro 14 – Distribuição das opiniões relativamente à declaração: “As ilustrações são apenas úteis para crianças que não dominam o código verbal escrito.....                           | 124 |
| Quadro 15 – Distribuição das opiniões relativamente à declaração: “As ilustrações são úteis numa comunidade com muitos analfabetos”. .....  | 125 |
| Quadro 16 – Distribuição das opiniões relativamente à declaração: “As ilustrações servem para enfeitar o livro, tornando-o um objeto de consumo atrativo” .....                         | 125 |
| Quadro 17 – Distribuição das opiniões relativamente à declaração: “As ilustrações não têm importância na aquisição de conhecimentos e na compreensão do mundo” .....                    | 126 |
| Quadro 18 – Análise da percepção da função expressiva ou ética da ilustração ( <i>Enriquecer a quien la observa</i> ) .....   | 127 |
| Quadro 19 – Análise da percepção da função do AI como recurso pedagógico.....   | 129 |
| Quadro 20 – Interesse dos AI na escola e na BE.....   | 131 |

## Índice de Gráficos

---

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Evolução do desempenho dos alunos portugueses. Fonte (PISA 2009: competências dos Alunos Portugueses) ..... | 37  |
| Gráfico 2 – Caracterização do grupo em função do sexo e da idade .....  | 85  |
| Gráfico 3 - Nível de escolaridade dos pais .....  | 85  |
| Gráfico 4 - Hábitos de leitura em casa em função do nível de escolaridade dos pais..                                    | 86  |
| Gráfico 5 - Características dos livros que recordam .....   | 88  |
| Gráfico 6 – Atitude perante a ilustração após a alfabetização .....   | 90  |
| Gráfico 7 - Critérios para a escolha de livros .....  | 90  |
| Gráfico 8 – Leitura integral dos livros escolhidos .....  | 91  |
| Gráfico 9 – Razões para o abandono de uma leitura.....  | 92  |
| Gráfico 10 – Géneros literários mais apreciados .....   | 93  |
| Gráfico 11 – Razões que justificam voltar a ler um AI. ....   | 131 |

## Glossário de Siglas e Acrónimos

---

AI - Álbum Ilustrado

ALA - American Library Association

ALSC - Association for Library Service to Children

ALV - Aprendizagem ao Longo da Vida

BE - Biblioteca Escolar

BE - Biblioteca Escolar

CEB - Ciclo do Ensino Básico

EBLIDA - European Bureau of Library Information and Documentation Associations

EBSCOhost - A fee-based online research service EBSCO offers library resources to customers in academic, medical, K–12, public library, law, corporate, and government markets

ESEPF - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional

I-A - Investigação Ação

IASL - International Association of School and Librarianship

IFLA - International Federation of Library Associations and Institutions

IL - Information Literacy

IVLA - Internacional Visual Literacy Association

JI - Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LV - Literacia Visual

NASA – International Spacial Station

OCDE - Organisation for Economic Co-operation and Development

PB - Professor Bibliotecário

PISA - Programme for International Student Assessment

RBE - Rede de Bibliotecas Escolares

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

WEB - World Wide Web

# Introdução

---

“The problem of the twenty-first century is the problem of the image”.

W.J.T. Mitchell (1995).

Vivemos num mundo em que a imagem inunda a nossa existência. Crianças e adultos reconhecem emblemas e símbolos aos quais atribuem um significado imediato que não resulta de uma interação com o texto verbal, porque estão fortemente contextualizadas pelos média.

A principal finalidade deste trabalho de investigação consiste em salientar o papel do álbum ilustrado, na medida em que apresenta a imagem em interação com o texto, embora as duas linguagens não contenham exatamente a mesma mensagem. É, precisamente, esta particularidade que desafia alunos e professores a ampliar, aprofundar e complexificar os níveis de interpretação. No fundo, podemos ter múltiplas histórias contadas sem que haja uma linearidade implícita. A forma como os leitores (nomeadamente alunos e professores) constroem sentidos através de álbuns ilustrados, onde aflora a tensão entre palavras e imagens, especialmente aqueles que podem ser integrados no currículo, constitui, certamente, uma nova aproximação à forma de ler e de falar de livros.

Em termos de currículo, o álbum ilustrado é um parente menor da pedagogia em Portugal, especialmente nos níveis de ensino que se seguem ao pré-escolar. Quando falamos em adolescentes, a ausência é ainda mais significativa, dado que docentes e livreiros conjugam esforços para remeterem o álbum ilustrado para a prateleira da literatura infantil.

Urge, pois, (re)descobrir o álbum ilustrado como recurso pedagógico transdisciplinar, capaz de mobilizar a atenção dos alunos para um conteúdo novo, de orientar pesquisas, graças à forma sintética como apresenta as temáticas, de educar para as artes visuais, tirando daí todo o partido que estas podem dar para a ampliação da linguagem e das competências literárias.

Pretendemos, assim, dar o nosso contributo para que a ilustração e a educação artística sejam assumidas por alunos e professores como um instrumento eficaz de auxílio ao processo cognitivo, cultural e socioafetivo.

Este estudo resulta de motivações situacionais, atendendo a que o professor não se pode deixar apoderar pelo imobilismo. Cada um tem de assegurar as condições da sua própria empregabilidade, atualizando-se e adaptando-se às condições de trabalho de um mercado cada vez mais exigente. O conceito atual de *aprendizagem ao longo da vida*, e que mobilizámos para este trabalho, foi precedido por outros como *educação popular* ou *educação permanente*, mas todos eles deixaram de ser um direito do cidadão para se tornarem um dever.

Contudo, esta investigação é, acima de tudo, resultado de motivações pessoais, tanto emotivas como afetivas. Com efeito, desde cedo nos pareceu interessante explorar pistas de investigação que se relacionassem com a utilização de álbuns ilustrados em relação com o currículo. Quando aceitámos as funções de professora bibliotecária, já lá vão uns anos, tivemos a possibilidade de contactar com outros sistemas de ensino e outros modelos pedagógicos, sobretudo aqueles adotados em países de matriz anglo-saxónica. Nestes países, a promoção da leitura conta com décadas de experiência no terreno. O álbum ilustrado, o “picture book”, tem um lugar especial nos projetos de leitura destinados à infância e, nos últimos anos, aos adolescentes, com resultados comprovados. Nós começámos a apreciar álbuns em ações de formação vocacionadas para a infância e diretamente relacionadas com o trabalho que desenvolvíamos num agrupamento de escolas com cerca de quatrocentas crianças do pré-escolar e pouco mais de seiscentos alunos a frequentar o 1º CEB. Tivemos acesso a obras de referência que aprendemos a ler e a reler, descobrindo sempre novas cambiantes. O prazer nestas leituras era tal que, sem qualquer premeditação, acabávamos por contagiar familiares, colegas, amigos e alunos com fracas competências de leitura e baixo sucesso escolar que frequentavam a biblioteca. A possibilidade de utilizar álbuns ilustrados em contexto curricular surgiu muito cedo, apoiada nas conclusões de Arizpe e Styles (2003, p. 27) que anunciaram que a sua investigação sobre álbuns ilustrados junto de crianças pequenas encorajavam o seu desenvolvimento intelectual e que a sua utilização junto de alunos mais velhos deveria ser amplamente divulgada.

Efetivamente, os álbuns ilustrados, relacionados com tópicos do currículo, permitem introduzir inúmeros temas em torno das artes, da história, da saúde, da

literatura, das ciências, enfim... de praticamente tudo! Quando utilizados como motivação para introduzir um tema ou um conceito, estimulam os alunos a trabalhar de forma colaborativa, autónoma e perseverante. Sobretudo os livros mais recentes, pelo seu conteúdo sofisticado, de influência pós-moderna, oferecem um espaço de leituras múltiplas e de releituras através das quais o leitor se torna, ele próprio, coautor e/ou coilustrador. Por vezes, esses álbuns assumem um tom sarcástico ou humorístico, a ilustração e o texto podem não se relacionar diretamente, apresentam conflitos não resolvidos ou narrativas inacabadas, rompendo, decisivamente, com a tradição das publicações mais infantis. Permitem, porém, desafiar o leitor para múltiplas interpretações.

De certa forma, os AI são libertadores para os alunos, porque lhes permitem desprender-se da linguagem formatada das enciclopédias e dos *websites* e centrar-se na pesquisa e reflexão dos tópicos que realmente constituem objeto de estudo.

Enquanto objeto artístico, estas obras oferecem a possibilidade de explorar, em grupo, ideias e construir significados de forma partilhada. Permitem abordar um conjunto de valores que subjazem ao currículo, muitas vezes controversos, promovendo o debate fundamentado.

Os AI têm, efectivamente, a capacidade de não assustar os alunos com fracas competências literácicas. Mas, apesar do texto ser relativamente curto, o vocabulário pode ser bastante complexo e possibilitar o contacto com uma linguagem cada vez mais sofisticada. Permitem, pois, desenvolver a intertextualidade, encorajando os leitores a transferir sentidos e interpretações para novas situações, designadamente as que se apresentam em obras mais densas ou na informação veiculada por outros média. Do ponto de vista dos professores, particularmente do professor bibliotecário, são obras ideais para quebrar barreiras entre disciplinas e departamentos nas escolas. Cabe, assim, ao professor bibliotecário, enquanto profissional da informação, descobrir e demonstrar aos restantes professores as ligações que estes livros possibilitam com o currículo e com a literacia da informação.

Por último, destacaríamos a capacidade que os álbuns ilustrados têm, uma vez aceites, de atrair públicos para leituras autónomas, individuais ou em grupo nas bibliotecas escolares.

Na sequência do que já foi dito anteriormente sobre este trabalho de investigação, e pretendendo deixar bem vincada a relevância da ilustração nas aprendizagens das literacias do século XXI, registamos as questões de investigação a

que procuraremos dar resposta com o projeto que desenhamos e que se enquadra num estudo de caso de pendor qualitativo.

- Que background literário, em termos de hábitos e práticas de leitura, possuíam os alunos e até que ponto se verificava a presença/ausência de ilustração?
- Serão os AI, na sua simbiose entre texto e imagem, capazes de estimular nos alunos a capacidade de reconhecer e compreender os sentimentos alheios?
- O AI pode constituir-se como recurso pedagógico numa lógica inter e transdisciplinar?
- Os AI adequam-se ao fundo documental de uma biblioteca juvenil?

O trabalho de investigação está estruturado em duas partes que a seguir se descrevem:

A Parte I, capítulo 1, traduz o trabalho de definição e contextualização dos conceitos de *álbum ilustrado*, *literacia* e *multiliteracias*, destacando a importância da *literacia visual* no século XXI. Apresenta, ainda, uma sistematização de um conjunto de teorias e perspetivas teóricas sobre a aprendizagem e que se constitui como quadro de referência do trabalho empírico realizado. Destacam-se John Dewey e o seu pragmatismo que defende que a educação deve ser integral, problematizadora; Lev Vygotsky (1978) cuja perspetiva cognitivista nos seduz particularmente por nos afastar da ideia de que se aprende sempre do simples para o complexo, do concreto para o abstrato. Evidencia, ainda, a importância daquilo a que chama “zona de desenvolvimento proximal” que se refere à distância entre o que a criança, neste caso, o aluno, sabe e aquilo que pode aprender através da solução de problemas sob a orientação/mediação de alguém mais experiente, valorizando, assim, o papel do professor.

Como Vygotsky (1978) não separa o orgânico do cultural, procurámos na área da psicologia cognitiva e nos avanços das neurociências a fundamentação para os mecanismos da aprendizagem que envolvem a imagem em sintonia com o texto. Assim, estudos como o de Richard Mayer que defendem que os estudantes aprendem melhor a partir de palavras e imagens do que apenas a partir de palavras ou de Betty Edwards a acentuar que a configuração do cérebro tem um lado mais talhado para aspetos contemplativos/criativos e outro para a vertente linguística/exata e daí que o

desenvolvimento dos dois lados seja desejável, são alguns dos exemplos que fundamentam um entendimento mais eficaz da utilização de álbuns ilustrados na escola.

No capítulo 2, refletimos sobre o papel da Biblioteca Escolar na formação dos alunos e na promoção de estratégias partilhadas de ensino. Sendo um local privilegiado que contribui para a equidade no acesso à informação, problematizamos o seu papel na formação de cidadãos ativos e participantes na construção de uma sociedade democrática, pois as perspetivas do conflito, defendidas por Bourdieu e Passeron, entre outros, mantêm a sua atualidade e ajudam-nos a perceber que a escola não é um mundo encantado onde todos são iguais e beneficiam das mesmas oportunidades.

Procurámos também fundamentar a integração de AI na coleção da Biblioteca Escolar. Estas obras escapam a uma lógica monodisciplinar e privilegiam a confluência; operam dentro de um sistema recursivo em que o social, o cultural e o individual formam outros contextos diferentes daqueles veiculados, por exemplo, pela televisão que mais não faz do que reforçar o *status quo* dos grupos dominantes, descontextualizando eventos e fomentando a passividade e a ausência de discurso crítico.

A Parte II apresenta o desenho da investigação realizada com uma turma do 9º ano. Desta forma, procedemos ao enquadramento conceptual e metodológico das opções tomadas, assim como dos instrumentos de recolha de dados utilizados. Segue-se a análise e discussão dos resultados do estudo de caso realizado.

Nas conclusões apresenta-se uma sistematização dos resultados globais do estudo teórico e empírico, refletindo-se sobre os seus limites e potencialidades, bem como acerca de linhas futuras para o desenvolvimento da investigação.



# Parte I – Enquadramento Conceptual



## 1. Repensar o conceito de literacia: o lugar da literacia visual

“A farewell to Gutenberg’s world of scripture, a welcome to MTV’s world of vision? here is unprecedented visual assertiveness in the world today, from art and architecture to high-end fashion and the design of common goods. It is an MTV world, a world where visual narrative is overwhelming literary narrative”.

John Naisbitt, 2006, p. 113

No seu discurso sobre o estado atual da educação em Portugal e perspetivas para o futuro, António Nóvoa alude com regularidade ao excesso de missões que asfixiam a escola e a atividade docente. Concordamos com o autor, sobretudo quando traça o panorama excessivamente burocrático em que esse quadro se traduz, mas, mesmo assim, atrevemo-nos a definir uma missão para a educação, ainda que de forma simplista, inspirada no pragmatismo de Dewey, um autor que o próprio Nóvoa aprecia e cita amiúde. Dewey defende que a educação deve ser “uma reconstrução de reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (Dewey *apud* Casteller, 2008, p.16), ou seja, os fins da educação devem ser enraizados na necessidade de garantir às novas gerações a capacidade de gerar transformações positivas no ambiente social, tecnológico, laboral ou outro em que se movimentem. O sentido de educar não pode ser entendido como uma formação externa que parte da repetição do conhecido como garantia de preparação eficaz para um futuro remoto. É esta visão, eminentemente retrospectiva que assenta numa vinculação ao passado em detrimento do presente, que desagradava a Dewey. Educar é problematizar, reconstruir, servir as necessidades de sobrevivência atuais da comunidade à luz das experiências do passado para projetar o futuro. Esse objetivo só é alcançado se os aprendentes forem ativos participantes nesse processo.

Este pragmatismo de Dewey, na medida em que influencia a conceção de educação integral que subjaz a este trabalho e que se distancia da aprendizagem formal, pré-concebida e exterior ao aluno, conduz-nos à problematização do conceito de literacia, bem como às formas de avaliação que lhe estão associadas.

Formar alunos intelectualmente independentes, capazes de analisar, construir e gerir informação, não é conciliável com aquilo que os anglo-saxónicos, de uma forma abreviada, incluem num lugar-comum que resume a educação tradicional: the ‘three Rs’: reading, writing and arithmetic (New London Group, 1996, p. 66). Tal expressão traduz séculos de domínio de um conceito de literacia que tem privilegiado competências à volta da escrita, da memória ou do cálculo, harmoniosamente empareiradas com a crença de que o mundo permaneceria controlado e fiel a uma certa ordem (Cope and Kalantzis, 1993), aquela que o paradigma cartesiano erigiu como portadora de felicidade e onde o processo de aprendizagem se resumia a conhecer passivamente as respostas corretas. Voltando a John Dewey, é ainda mais surpreendente que a sua visão do ato de educar, que nasceu no período áureo da crença na tecnologia e no progresso (estamos entre a segunda e a terceira revolução industrial), se afaste de uma visão reprodutiva.

Se ponderarmos as orientações da OCDE sobre esta temática, apuramos que literacia ainda é definida como a capacidade de compreender, usar e refletir sobre textos para atingir um objetivo, desenvolver o conhecimento e o potencial individual para participar/atuar na sociedade. Assim, em finais da década de 90, a preocupação com as competências literácicas nas áreas de leitura, matemática e ciências dos jovens dá origem ao PISA, com o propósito de levar a cabo uma avaliação internacional coordenada pela OCDE para estimar e monitorizar o desempenho dos alunos de 15 anos. O termo *literacia* “exprime um conceito fundamental de leitura, que inclui a mestria da compreensão e uso de todas as formas e tipos de material escrito que são requeridas pela sociedade e usadas pelo indivíduo.” (Faria e Pericão, 1999, p. 371). Importante, mas manifestamente pouco no século XXI.

No mundo dinâmico de hoje, relativo e menos previsível, onde a mudança frenética e assombrosa atravessa a tecnologia, o universo do trabalho e a vida comunitária, o termo *multiliteracias* é aquele que melhor é capaz de traduzir o novo paradigma de aprendizagem que, na cultura ocidental, já não pode ser dominado pelo texto (verbal ou escrito) e pela memorização. Traduz, segundo os seus criadores – o “London Group” – dois aspetos relacionados, por um lado, com a crescente complexidade dos textos onde a palavra escrita é, cada vez mais, acompanhada por diferentes modos de produção de significado e, por outro, pela crescente importância da diversidade cultural e linguística caracterizada pela multiplicidade local e pela globalização. O conceito surge, mais recentemente, num contexto mais próximo da

realidade nacional, tanto espacial como temporalmente, num documento que encerrou o *XII Congresso Internacional de Informação*. Trata-se da Declaração de Havana<sup>1</sup>, datada de 19 de abril de 2012, e que integra o termo *multiliteracias* na lista de quinze compromissos “para encetar ações práticas e concretas segundo a perspectiva do trabalho colaborativo e da geração de redes para o crescimento da literacia da informação” (Declaração de Havana, 2012, p. 1).

Se o termo *multiliteracias* não é o mais familiar no panorama das ciências da educação, tal não invalida a discussão em torno do conceito de literacia que deverá ser repensado ante a possibilidade de o conhecimento ser mais abrangente do que apenas ler, escrever e calcular. Se a construção de significado pode ocorrer numa proliferação de suportes, tais como a *web*, um vídeo, um ecrã interativo, em *outdoors*, etc., a evolução do conceito de literacia terá de incorporar a variedade de formas textuais associadas aos novos média e *hipermedia*, enquanto tecnologias construtoras de significação. A mensagem e o significado são concretizados pelo texto, verbal ou escrito, mas também pelo ambiente altamente visual que o enforma (Cope e Kalantzis, 2000, p. 5).

Tal não implica que a escrita, a memória ou o cálculo sejam desvalorizados. Um texto corretamente escrito, segundo as convenções gramaticais, continua a ser fundamental, desde que seja transposto para ambientes de comunicação efetiva que podem ser variados no suporte (papel ou digital), associados cada vez mais ao visual, ao áudio ou aos padrões espaciais. Cada ato de linguagem depende da seleção de recursos semióticos específicos que servem os propósitos dos participantes num determinado momento (Cope e Kalantzis, 2008, p. 204).

A educação do terceiro milénio terá, necessariamente, de privilegiar novas literacias e, como defendemos no presente trabalho, terá de dar espaço relevante à literacia visual.

---

<sup>1</sup> O conceito de *multiliteracia* surge na última das *15 ações de literacia da informação* enunciadas neste documento com o seguinte texto:

“15. Considerar a multiliteracia, promovendo o trabalho conjunto e integrado de distintas instâncias

Estabelecer vínculos e relações colaborativas entre organizações, áreas, dependências e demais instâncias, em diferentes contextos, níveis educativos e âmbitos, que trabalhem pela formação em competências relacionadas direta ou indiretamente com a informação e a sua gestão eficaz, ética e crítica, para assim procurar espaços e modos de formação que tendam à integração das diversas competências e literacias necessárias (multiliteracia) para interagir adequadamente na atual sociedade da informação (alfabetização em leitura-escrita + literacia funcional + literacia informática + literacia visual + literacia mediática + literacia académica e/ou informacional).” (Declaração de Havana, 2012, p. 5).

## 1.1 Novos contributos para as teorias da aprendizagem da leitura

“uma mente necessita de livros da mesma forma que uma espada necessita de uma pedra de amolar se quisermos que se mantenha afiada.”

Tyrion Lannister, *A Guerra dos Tronos*, p. 92

Neste subcapítulo, procuraremos enquadrar o álbum ilustrado dentro de determinadas teorias da aprendizagem que valorizam a literacia visual e a aprendizagem multimodal. Em torno do álbum ilustrado utilizado em contexto escolar, deixaremos de lado as correntes mais tradicionalistas que defendem uma pedagogia centrada em conteúdos e aquelas mais românticas que, por oposição, se centram no aluno e partem dos seus instintos naturais para justificar as aprendizagens subsequentes.

Já nos tínhamos referido a Dewey que defendia que o principal objetivo da escola é educar a criança como um todo, de um ponto de vista físico, emocional e intelectual. Parece-nos que o pensador americano resolve bem este antagonismo entre tradicionalistas e românticos, uma vez que critica o facto de os *curricula* estarem muitas vezes desfasados dos interesses e necessidades dos alunos, porque as matérias são apresentadas numa sequência lógica que não responde às suas necessidades. Por outro lado, também não se pode estar à espera que determinada necessidade surja na criança para que se possa promover o conhecimento. Dewey propõe que os professores sejam capazes de ‘psychologize’ o currículo, construindo um ambiente no qual as atividades do aluno incluam situações problemáticas que os obriguem a mobilizar conhecimentos de arte, ciências, matemática... Nesse sentido, afirma:

From the side of the child, it is a question of seeing how his experience already contains within itself elements – facts and truths – of just the same sort as those entering into the formulated study; and, what is of more importance, of how it contains within itself the attitudes, the motives, and the interests which have operated in developing and organizing the subject-matter to the plane which it now occupies. From the side of the studies, it is a question of interpreting them as outgrowths of forces operating in the child’s life, and of discovering the steps that intervene between the child’s present experience and their richer maturity. (Dewey, 1902, pp. 277-278).

Outro pensador admirável, autor de teorias da educação com mais de 80 anos, mas que encaixam na perfeição os novos meios de aprendizagem que as tecnologias da informação proporcionam, é Vygotsky (1978) para quem a aprendizagem é uma experiência social mediada pela interação entre a linguagem e a ação. Para ocorrer a aprendizagem, a interação social deve acontecer dentro da zona de desenvolvimento proximal, isto é, a distância existente entre aquilo que o sujeito já sabe, o seu conhecimento real, e aquilo para que o sujeito possui potencialidade para aprender, o seu conhecimento potencial. É pertinente salientar que Piaget não é o teórico construtivista que melhor fundamenta a nossa pesquisa. Vygotsky foi contemporâneo de Piaget e, tal como este, defendeu que as crianças nascem com a matéria-prima essencial para o desenvolvimento intelectual. Porém, Vygotsky salienta o social e o cultural como elementos capazes de moldar o desenvolvimento cognitivo, enquanto Piaget estabelece estádios de desenvolvimento universais para o ser humano que o indivíduo vai atingindo através de um processo de autodescoberta. Por outro lado, e por tratarmos de livros e linguagem, Vygotsky (1962) promove o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo, ao contrário de Piaget (1959), que subestima este aspeto, considerando-o uma consequência do desenvolvimento cognitivo. Por último, Vygotsky enfatiza o papel do professor/educador através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (o sujeito realiza, com a ajuda do outro, aquilo que ainda não consegue realizar sozinho), enquanto Piaget (1959) valoriza um processo de autodescoberta com pouca intervenção do professor/educador.

A este realce da figura de Vygotsky não nos é alheia a comunicação de António Nóvoa, anteriormente citada, que alerta para a necessidade de a nova pedagogia “respirar”. Nóvoa refere-se aos contributos da psicologia cognitiva e às teorias da complexidade que contrariam a ideia de que se aprende sempre do concreto para o abstrato, do mais simples para o mais difícil, opondo-se, em parte, à psicologia de Piaget (1977) e a certas correntes da sociologia. Para António Nóvoa, a pedagogia deve assentar naquelas que denomina como “as ciências mais estimulantes do século XXI” e abrir-se aos contributos das “descobertas das neurociências sobre o funcionamento do cérebro, as questões dos sentimentos e da aprendizagem, sobre a maneira de produzir a memória, sobre as questões da consciência” (Nóvoa, 2007, p. 7).

Nesse campo da neurologia, isto é, das ciências que estudam o sistema nervoso e o cérebro, Vygotsky volta a ser precursor, juntamente com o colega Alexander Luria,

inferindo que as funções mentais não se localizam em zonas isoladas do cérebro e podem, muitas vezes, habitar locais diferentes e distantes umas das outras. Isso explicaria o caráter sistêmico, interdependente e ontogénico dos processos mentais. Tais princípios foram denominados por Vygotsky como “organização extracortical das funções mentais complexas” (Vygotsky *apud* Luria, 1981, p. 16), segundo as quais a construção do conhecimento pressupõe a integração das sensações, percepções e representações mentais. Assim sendo, o cérebro não pode ser visto como um sistema fechado, desempenhando funções pré-definidas que não se alteram na interação constante com o meio.

Tais pressupostos são confirmados pela ciência atual (Damásio, 2012), na qual as funções mentais, incluindo as emoções, não ocorrem num lugar específico do cérebro humano, mas através de articulações coordenadas de diversas regiões cerebrais, em níveis diversos do sistema nervoso central. A Plasticidade Cerebral é a capacidade que o cérebro tem de se remodelar em função das experiências do sujeito, ou seja, em reformular as suas conexões consoante as necessidades e os fatores decorrentes do meio ambiente envolvente.

Se os sistemas cerebrais são multicompetentes e plásticos, é necessário que as ações e recursos didáticos respeitem essa plasticidade. A aprendizagem integrada e, portanto, plástica, concebe o indivíduo nas suas múltiplas relações. Aprender vai além da concentração e da memória; não é um processo estanque, linear e único, marcado por uma só forma de conhecer. As fases da aprendizagem e os modos de aprender decorrem de estímulos internos e externos ao organismo em que a dimensão cognitiva está integrada na emocional e, desse modo, uma influencia a outra.

Ainda de um ponto de vista de fundamentação teórica do nosso projeto, mas numa vertente mais recente, ancoramo-nos nas teorias de Richard Mayer que tem investigado formas de apresentar a informação, combinando imagens e palavras, com o objetivo de facilitar a compreensão de conceitos científicos e matemáticos. Defende que os estudantes aprendem melhor a partir de palavras e imagens do que apenas a partir de palavras: “What is the rationale for a theory of multi-media learning? People learn more deeply from words and pictures than from words alone. This assertion — which can be called the multimedia principle — underlies much of the interest in multimedia learning” (Mayer, 2005, p. 31).

Embora a sua investigação se centre na formação *online* e nos ambientes multimédia, tendo apresentado estudos e projetos extremamente rigorosos com

evidências que sustentam a sua “Cognitive theory of multimedia learning”, Mayer acrescenta: “The communication can be delivered using any medium, including paper (i.e., book-based communications) or computers (i.e., computer-based communications)” (2005, p. 32), o que nos deixa mais confiantes para aplicar estes princípios ao caso dos álbuns ilustrados. A sua teoria é apresentada, de forma esquemática, na figura 1, elucidativa dos dois canais separados que possuímos para processar informação, a verbal e a visual, alertando para o facto de esse processamento ser limitado ao envolver pequenas quantidades de dados de cada vez.<sup>2</sup>

Resumidamente, a teoria de Richard Mayer assume três pressupostos:

1. há dois canais distintos (auditivo e visual) para processar informação (“Dual-Coding theory”);
2. cada canal tem uma capacidade limitada de processamento da informação
3. a aprendizagem é um processo ativo de filtragem, seleção, organização e integração da informação ancorado nos conhecimentos iniciais que permite criar representações mentais.

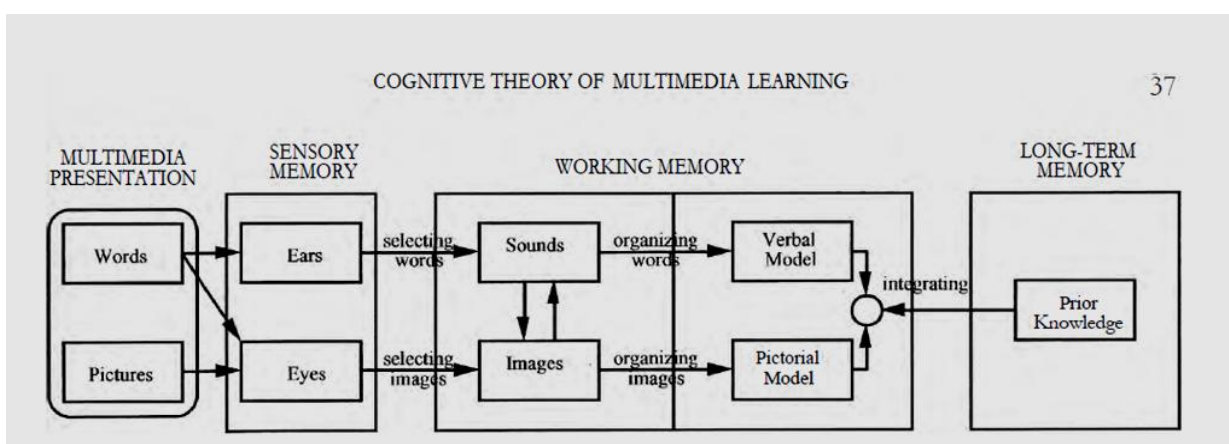


Figura 1 – *Cognitive theory of multimedia learning* – Fonte: Mayer, 2005, p. 37

Os testes de Mayer medem a capacidade de retenção de informação e, mais importante, a capacidade de transferência de informação para a resolução de problemas: “Our focus is on transfer because we are mainly interested in how words and pictures can be used to promote understanding” (p. 32). O investigador acrescenta: “However,

<sup>2</sup> Cognitive theory of multimedia learning - A theory of how people learn from words and pictures, based on the idea that people possess separate channels for processing verbal and visual material (dual-channels assumption), each channel can process only a small amount of material at a time (limited-capacity assumption), and meaningful learning involves engaging in appropriate cognitive processing during learning (active-processing assumption). (Mayer, 2005, p. 47)

simply adding pictures to words does not guarantee an improvement in learning – that is, all multimedia presentations are not equally effective” (*idem*, p. 31). Alerta para uma realidade que pode ser transposta para o mercado dos álbuns e dos livros ilustrados, tantas vezes saturado de estereótipos visuais e verbais, com textos desequilibrados e perfeitamente banais.

Betty Edwards, professora de arte e investigadora, baseou-se nas descobertas sobre o cérebro para mostrar que os hemisférios cerebrais têm funções diferentes: o lado direito do cérebro é responsável pela habilidade criativa, enquanto o lado esquerdo é mais talhado para as habilidades analíticas e lógicas (figura 2). Independentemente de ser objeto de algumas críticas por parte de certos cientistas, a *bilateralização* do cérebro está provada.

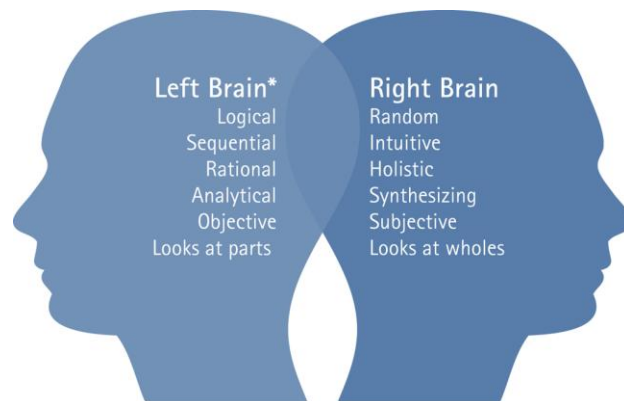


Figura 2 – Bilateralização do cérebro – Fonte: Funderstanding.com, Inc. New Jersey

Para o nosso estudo é importante saber que as duas metades do nosso cérebro, mediadas e integradas pelo feixe de fibras nervosas conectoras, podem assimilar a mesma realidade externa de duas maneiras diferentes e, mesmo assim, trabalharem em conjunto. O hemisfério esquerdo é objetivo, lógico, analítico, sequencial, linear, abstracionista. O hemisfério direito visualiza as coisas no espaço, decifra metáforas, desenha imagens daquilo que percebemos:

Nesta modalidade, "vemos" coisas que talvez sejam imaginárias – que talvez só existam nos olhos da mente – ou relembramos coisas que talvez sejam reais (você é capaz de visualizar mentalmente a porta de entrada de sua casa?). Vemos como as coisas existem no espaço e como as partes se unem para formar o todo. [...] Quando algo é complexo de mais para ser descrito, podemos lançar mão de gestos comunicativos. (Edwards, 1984a, p. 48)

Daniel Pink, numa conferência para jovens, defendeu ideias semelhantes no sentido de mostrar que estamos na transição da "Computerbased Information Age", baseada na lógica e na linearidade, para a "Conceptual Age", aquela onde a inovação, a criatividade, a empatia e a "big-picture thinking", essa nova forma de medir a inteligência, serão reconhecidas e recompensadas:

Until recently, the abilities that led to success in school, work, and business were characteristic of the left hemisphere. [...] Today, those capabilities are still necessary. But they're no longer sufficient. In a world upended by outsourcing, deluged with data, and choked with choices, the abilities that matter most are now closer in spirit to the specialties of the right hemisphere - artistry, empathy, seeing the big picture, and pursuing the transcendent. (Pink, 2005, p.1)

Na linha do que temos vindo a defender sobre a literacia visual, concordamos com Edwards e Pink quando dizem que o nosso sistema educativo está formatado para cultivar as aptidões do hemisfério esquerdo, menosprezando a outra metade – "Talvez agora que os neurocientistas nos deram uma base conceptual para o treinamento do hemisfério direito possamos começar a construir um sistema educacional capaz de educar todo o cérebro" (Edwards, 1984b, p. 50).

Parece-nos, pelo exposto, que a leitura de álbuns ilustrados vai ao encontro das posições destes investigadores, conduzindo a um entendimento eficaz da sua orientação relativamente à configuração do cérebro: o texto verbal acentua o desenvolvimento do lado esquerdo vocacionado para a vertente linguística/exata, ao passo que o discurso pictórico realça o lado direito mais talhado para aspetos contemplativos/criativos.

Podemos pontuar alguns exemplos, fruto dos ensaios e das investigações desenvolvidos até ao momento. Num estudo de Jeremy Short (Yanes, 2011), professor numa das mais prestigiadas escolas de economia dos Estados Unidos, concluiu-se que o desempenho dos alunos que aprenderam através de tiras humorísticas foi melhor do que o daqueles que basearam a sua preparação em livros tradicionais com texto e gráficos. Uma vez mais, um investigador se socorre das neurociências para fundamentar as suas conclusões, afirmando que estimular diferentes sentidos na aprendizagem, como a visão, cria mais conexões entre os neurónios. No momento de recuperar a informação, mais áreas do cérebro irão trabalhar juntas para facilitar o seu resgate.

Os estudos de Ohgi, Loo e Mizuike (2009, p. 225) mediram as mudanças na ativação do cérebro frontal em crianças envolvidas na leitura de álbuns ilustrados com as suas mães, concluindo que é substancialmente aumentada em oposição à visão

passiva de um filme vídeo em que a história lhes foi lida. A tecnologia de imagem utilizada mede o fluxo de sangue que ocorre cada vez que uma das áreas do cérebro é estimulada. O estudo demonstrou grande ativação nos lobos frontais em processos cognitivos como a função executiva, a atenção, a memória, o desenvolvimento sócio emocional e a linguagem, levando os autores a concluir, no seguimento de investigações anteriores, que "picture book reading is an important activity which promotes children's language and literacy skills" (*ibidem*).

Como veremos adiante, autores/investigadores especializados em leitura de álbuns ilustrados, embora centrada na infância e não no público juvenil, comprovam com os seus estudos no terreno, esses resultados da investigação de carácter mais laboratorial. Referimo-nos, em especial, a Nodelman, Arizpe e Styles, Pantaleo e Nikolajeva e Scott.

## 1.2 A literacia visual

"We are a visually illiterate society. ... Three R's are no longer enough. Our world is changing fast – faster than we can keep up with our historical modes of thinking and communicating."

Dave Gray, founder of visual thinking company XPLANE  
(*Apud* Baker, 2012)

Na tradição ocidental a visualidade tem ocupado um lugar menor, rodeada de uma certa desconfiança por se associar à aparência, ao excesso ou ao espetáculo. Sempre que nos referimos ao conceito de literacia, no século precedente, constatámos que se tem privilegiado a capacidade de comunicação oral e escrita, a numeracia e, mais recentemente, o tratamento da informação. Porém, num mundo rico em imagens e tecnologia, impõe-se, forçosamente, a revisão do conceito de literacia ou, na perspectiva do "London Group", a questão da proliferação das várias literacias.

Partindo, então, de um conceito alargado de literacia ou, na terminologia do “London Group”, da noção de multiliteracias, iremos dedicar, agora, atenção particular a uma dessas dimensões – a literacia visual.

Existem, efectivamente, muitos sentidos para o termo, pois a tendência é para que cada especialista em LV produza uma definição. Afinal, o conceito é tão eclético e são tantas as áreas de intervenção que acaba por ser compreensível esta proliferação de conceções.

Atribui-se a John Debes, da Eastman Kodak, a invenção da expressão *literacia visual*, em 1969, bem como a dinamização de um grupo de investigadores em torno da IVLA (“Internacional Visual Literacy Association”). A primeira definição é do próprio: “Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. [...] Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others” (IVLA, 2004).

Estabelece-se, como vimos, que quando desenvolvidas estas competências, um literato visual é capaz de discriminar e interpretar imagens, símbolos ou ações visuais com que se depare no meio ambiente, seja ele natural ou humanizado. Além disso, será capaz de usar as competências de forma criativa para comunicar com os outros (IVLA, 1997, p. 7).

Desde então, várias são as organizações em torno da pesquisa e divulgação desta problemática, bastante intensificada com a emergência das novas tecnologias da informação. Peter Felten (2008, p. 60) acrescenta:

Visual literacy involves the ability to understand, produce, and use culturally significant images, objects, and visible actions. [...] With training and practice, people can develop the ability to recognize, interpret, and employ the distinct syntax and semantics of different visual forms. The process of becoming visually literate continues through a lifetime of learning new and more sophisticated ways to analyze and use images. (Felten, 2008, p.1)

Ou ainda, na opinião de Brill, Kim e Branch, um literato visual define-se através de:

A group of acquired competencies for interpreting and composing visible messages. A visually literate person is able to: (a) discriminate, and make sense of visible objects as part of a visual acuity, (b) create static and dynamic visible

objects effectively in a defined space, (c) comprehend and appreciate the visual testaments of others, and (d) conjure objects in the mind's eye. (2007, p. 55)

Em jeito de síntese, Avgerinou (2009, p. 29) identificou e sintetizou os aspetos convergentes que encontramos entre os estudiosos da LV (VL, respeitando o idioma da transcrição) e que transcrevemos de seguida:

- A visual language exists.
- Visual language parallels verbal language.
- VL is a cognitive ability but also draws on the affective domain.
- The terms “ability,” “skill,” and “competency” have been invariably and interchangeably used to describe VL.
- The VL skills have been specified as (a) to read/ decode/interpret visual statements, and (b) to write/encode/create visual statements.
- The VL skills are (a) learnable, (b) teachable, (c) capable of development and improvement.
- The VL skills are not isolated from other sensory skills.
- Visual communication, visual thinking, and visual learning are inextricably linked to VL.
- VL has accepted and incorporated theoretical contributions from other disciplines.
- VL's main focus is intentional communication in an instructional context.

Numa perspetiva filogenética, a comunicação visual sempre desempenhou um papel importante entre os nossos antepassados. Do ponto de vista ontogenético, a imagem é a primeira forma de comunicação no percurso de vida do indivíduo. Crianças e adultos reconhecem emblemas e símbolos aos quais atribuem um significado imediato que não resulta, necessariamente, de uma interação com um texto verbal. Segundo Cope e Kalantzis (2000, p. 5), essas habilidades são também “modos de produção de significado”, pois assumem-se como recursos semióticos em situações de comunicação e representação.

Enquanto educadores, valorizamos todo o esforço empregue no ensino da competência da leitura. Maria Nikolajeva, investigadora estudiosa dos códigos de

interpretação na literatura infantil, alerta para o facto de se admitir que a literacia visual surge naturalmente, não necessitando de ser ensinada e treinada, uma vez que as crianças respondem sempre à imagem. Porém, segundo a autora, “response and understanding are not quite identical” (2008, p. 27) e a prová-lo estão as interpretações algo *naïves* que os seus alunos adultos, do curso de literatura infantil, dão quando se confrontam com imagens de livros infantis.

Tradicionalmente, a literacia visual tem sido matéria do domínio do mundo artístico, onde os alunos treinam a capacidade de olhar para uma obra de arte, de a analisar e de a decompor nas técnicas e opções do artista, seja em termos de cor, luz, composição, etc. Contudo, o domínio secular das palavras e dos textos está a ser suplantado pela imagem, pelo menos no que diz respeito à cultura ocidental. A imagem, o domínio do pictórico, deixa de ser apenas entretenimento ou ilustração do escrito para se tornar meio privilegiado de comunicação e construção de sentidos “the ... culture that we call postmodernism is best imagined and understood visually, just as the nineteenth century was classically represented in the newspaper and the novel” (Mirzoeff *apud* Avgerinou, 2009, p. 28). A expressão de Avgerinou (2009, p. 28) “the world-as-a-text has been challenged by the world-as-a-picture” traduz a ideia de que o mundo já não pode ser interpretado e compreendido exclusivamente em termos linguísticos.

A acessibilidade a tecnologias como câmaras de filmar, máquinas fotográficas, sítios da *Web* como o *Flickr*, para a partilha de fotografias, ou o *Youtube*, para a partilha de quase tudo o que é imagem, testemunham a era da explosão visual. E se, à primeira vista, o fenómeno nos parece mais uma manifestação da cultura popular, a realidade vai muito mais além. Efetivamente, muitas bibliotecas, universidades e instituições de referência como a NASA, por exemplo, disponibilizam aos seus públicos materiais visuais de grande qualidade.

Com efeito, a literacia visual impõe-se, seja de um ponto de vista muito restrito, entendida como um conjunto de capacidades muito específicas, seja como parte de um conjunto mais vasto, aquele que denominamos como *multiliteracias* e que pressupõe competências várias, isto é, habilidades multimodais que podem ser definidas como a capacidade para orquestrar mais do que uma linguagem (imagens, textos, desenhos abstratos, símbolos, sons...), num ambiente comunicativo dinâmico capaz de veicular sentidos.

Todavia, estar consciente do fenómeno da imagem, não chega. Sabemos que os nados digitais manipulam e criam mensagens visuais sem conhecerem a gramática visual, isto é, os códigos, os símbolos, as consequências, as convenções e os valores que a decifração dessas mensagens exige: “Living in an image rich world...does not mean students (or faculty and administrators) naturally possess sophisticated visual literacy skills, just as continually listening to an iPod does not teach a person to critically analyze or create music” (Felten, 2008, p. 60).

Recordemos a abertura da conferência de Teresa Duran em maio de 2013<sup>3</sup>, no Porto, onde se socorreu da imagem retirada de um álbum ilustrado. Convidou os participantes a descreverem, verbalmente, a personagem e o contexto em que se inseria. Em seguida, pediu um cálculo do número de linhas que essa descrição tomaria se fosse transformada em texto escrito. A plateia pasmou, tal era o esforço exigido! Estamos, pois, a falar de uma ilustração cuidada que testemunha o facto de a informação visual comunicar mais, de forma mais direta, e de ser mais facilmente assimilada do que a informação escrita.

Em matéria de educação, a imagem é incontornável e o professor não pode deixar de ensinar com imagens e acerca delas, uma vez que o elemento visual pode ser mais eficaz que o linguístico. Segundo Bleed (2005, p. 3), para o estudante do século XXI esta “ability to interpret and create visual, digital, and audio media is a form of literacy as basic as reading and writing text. Visual literacy is required of us as much as textual literacy”. Acrescenta, ainda, estatísticas desconcertantes que referem, por exemplo, que nos Estados Unidos o adolescente médio passa 20 000 horas a ver televisão até concluir o secundário ou que o vocabulário de um jovem de 14 anos baixou de 25 000 palavras, em 1950, para cerca de 10 000 em 1999.

Perante o exposto, Daley (2003, pp. 30-40) conclui: “Those who are truly literate in the 21st century will be those who learn to read and write the multimedia language of the screen”.

Nesta linha de pensamento, concordamos com Brill, Kim e Branch (2007, p. 57) quando afirmam: “There is a need to discuss and debate the merits of a genuine grammar of visual literacy”. Esta gramática visual deve integrar o currículo dos alunos, mas, igualmente, os programas de formação de professores indo ao encontro de um sistema educativo que se assume como democrático e liberal. Afinal, a imagem e os

---

<sup>3</sup> *Ilustração, comunicação, aprendizagem. Curso breve com Teresa Duran no Porto*, organizado pela editora Trinta por uma Linha

novos média deverão ser capazes de expandir a capacidade de participação dos cidadãos na vida cívica, tal como a invenção de Gutenberg permitiu difundir os ideais democráticos no passado. Se a invenção da imprensa exigiu a massificação de programas de literacia tradicional, a explosão da imagem e dos novos *media* exige, igualmente, a disseminação da literacia visual e da literacia mediática.

A educação do terceiro milénio passa pela formação de estudantes visualmente literatos. Como afirma Marc Prensky (*apud* Bleed, 2005 p. 7), “It is now difficult to find any industry in which knowledge workers do not need significant visual literacy skills. The 21st-century workforce must every day create and critically interpret content”. Terminamos este subcapítulo com a indicação das competências que o “enGauge report on 21st-century skills” define para o perfil do estudante visualmente literato:

#### Students Who Are Visually Literate:

#### Have Working Knowledge of Visuals Produced or Displayed through Electronic Media

- Understand basic elements of visual design, technique, and media.
- Are aware of emotional, psychological, physiological, and cognitive influences in perceptions of visuals.
- Comprehend representational, explanatory, abstract, and symbolic images.

#### Apply Knowledge of Visuals in Electronic Media

- Are informed viewers, critics, and consumers of visual information.
- Are knowledgeable designers, composers, and producers of visual information.
- Are effective visual communicators.
- Are expressive, innovative visual thinkers and successful problem solvers.

(NCREL, 2003, p. 24)

Na perspetiva do objeto do nosso estudo, a imagem no álbum ilustrado, não podemos deixar de citar o reconhecimento de Perry Nodelman, um dos maiores investigadores neste domínio:

It is certainly true that pictures communicate more universally and more readily than do words. The sounds we use to speak to each other and the symbols we use to represent those sounds in writing rarely have any significant connection with the objects, ideas or emotions they refer to: they are literally what semioticians identify as signs [...], their meaning is nothing more than a matter of agreement among those who use them. (Nodelman, 1988, p. 5)

Contudo, compreender uma narrativa visual pressupõe uma alfabetização do olhar. Engana-se quem acredita que a leitura de imagens é puramente instintiva, uma vez que implica a decifração de códigos visuais bastante elaborados que começam com o domínio da gramática que enforma o projeto gráfico, o estilo das ilustrações, as cores e as técnicas. Essa educação do olhar não diz respeito apenas às crianças e jovens. Professores, bibliotecários e pais necessitam de aprender a ver.

### 1.3 O álbum ilustrado

The name “picture books” evokes images of brightly colored, beautifully illustrated books that beg to be read. No matter what our age, most of us still enjoy reading them because of their vibrant pictures, rich and evocative language, and poignant and meaningful themes. [...] They touch our emotions, delight our senses, appeal to our whimsy, and bring back memories of our childhood. Picture books invite us to curl up and read them.

Diana Mitchell, *Children’s literature*, 2003, p. 71

Os termos *álbum ilustrado*, *picturebook*, *picture book*, *album illustré*, *livro-álbum* ou *bilderbuch* são recorrentes na revisão bibliográfica que realizámos e surgem como designações para um género editorial caracterizado pelo papel que a linguagem visual representa na construção e na leitura da obra.

Falar de álbuns ilustrados (AI) é fazer emergir um fenómeno editorial recente em Portugal que promove, maioritariamente, obras traduzidas. Outro aspeto curioso é que este formato surge associado exclusivamente à infância na logística das próprias livrarias e é visto como género menor da Literatura. Numa cultura que sobrevaloriza a palavra, o AI nem sempre é apreciado de um ponto de vista académico ou pedagógico devido à concisão ou mesmo ausência de texto. Seguidamente, e para além da definição

do termo *álbum ilustrado*, problematizaremos a questão dos públicos e dos contextos em que podem ser utilizadas estas obras.

Revisitemos, então, algumas das definições de AI propostas por diversas organizações e autores começando pela da “American Library Association” que destaca o papel absolutamente insubstituível da ilustração: “A picture book for children as distinguished from other books with illustrations, is one that essentially provides the child with a visual experience.”<sup>4</sup>

O papel da ilustração é valorizado por autores que consideram que só ela pode ampliar um texto tão condensado: “In a picture storybook, pictures must help to tell the story, showing the action and expressions of the characters, the changing settings, and the development of the plot” (Huck, Hepler, Hickman e Kiefer, 1997, p. 198).

A propósito dos “American Caldecott Awards” a ALSC descreve o AI como portador de uma parceria entre dois códigos, as ilustrações e as palavras em que “a collective unity of story-line, theme, or concept, developed through the series of pictures of which the book is comprised.”<sup>5</sup>

Arizpe e Styles (2003, p. 22) sublinham o cunho estético: “Book in which the story depends on the interaction between written text and image and where both have been created with a conscious aesthetic intention.”

Segundo Mackey & McClay um “picturebook” é “[...] a printed text. It has the virtues of print. It may contain a small number of words and a set of exceedingly simple pictures, or it may be more elaborate. It is safely confined between the covers, always the same on each visit [...]” (2000, p. 191).

Bishop e Hickman (1992, p. 2) insistem no *blend* entre texto e ilustração: “The pictures and text are a perfect blend, supplementing and enriching each other, but each depending on the other to make the book whole and greater than the sum of its parts.”

Nas palavras de Nodelman & Reimer (2003, p. 295), o AI encerra em si três histórias: “the one told by the words, the one implied by the pictures, and the one that results from the combination of the other two”.

Wolfenbarger & Sipe (2007) sublinham a tensão entre texto e imagem, capaz de agarrar o leitor e de o obrigar a trazer algo de seu para o ato da leitura: “In a picturebook, words and pictures never tell exactly the same story. It is this dissonance

---

<sup>4</sup> ALSC – Association for Library Service to Children. *Caldecott Medal - Terms and criteria*. Disponível em: <http://www.ala.org/alsc/awardsgrants/bookmedia/caldecottmedal/caldecottterms/caldecottterms>

<sup>5</sup> *Idem*.

that catches the reader's attention [...]. Satisfying picturebooks create a playing field where the reader explores and experiments with relationships between words and the pictures" (Wolfenbarger & Sipe, 2007, p. 274).

Barbara Bader dá-nos uma perspetiva das várias dimensões deste tipo de obra e uma definição que apreciamos particularmente:

A picturebook is text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historic document; and foremost, an experience for a child. As an art form it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of the turning page. (Bader, 1976, p. 1)

Numa primeira apreciação, o AI apresenta um conjunto de características que se prendem com elementos paratextuais muito bem sintetizados na descrição de Carina Rodrigues:

o álbum define-se pela capa dura, pelo seu formato de grandes dimensões ou diferentes, pelo seu papel de qualidade superior e de elevada gramagem, pelo reduzido número de páginas e pelo texto condensado (ou inexistente) com uma tipografia de tamanho superior e variável, pela abundância de ilustrações frequentemente impressas em policromia, na maioria das vezes, de página inteira ou dupla página, e, ainda, pela qualidade e pelo cuidado com o design gráfico. (Rodrigues, 2009, pp. 2-3)

Convencionalmente, utiliza textos com 400 a 600 palavras, numa linguagem "characteristically succinct and undetailed [...] they often sound more like plot summaries than like the actual words of a story" (Nodelman, 1998, p. viii).

O álbum narrativo de que falamos, e que se constitui como objeto do nosso estudo, é de cariz narrativo, e não meramente didático, e emprega uma linguagem verbal-visual.

Para além destes detalhes em torno da forma, o AI, ou picturebook, vai além dos aspetos estruturais. Por isso, MacKey e McClay acrescentam: "...yet there is always room for the reader's attention to move between words and pictures in a different way each time, so that the reader constructs fluid and plural possibilities out of what seems at first glance to be a singular text." (2000, p. 191)

Sandie Mourão (2011) apresenta uma síntese divertida e sensível para explicar esta relação entre código escrito e código iconográfico disponível no seu *Blog*<sup>6</sup> *picturebooks in ELT*:

- A theatrical metaphor: they have been called a double-act;
- A musical metaphor: they are like a duet;
- They have been compared to textiles: interweaving to create the perfect cloth;
- To dancing a tango ... for you need two to Tango!
- By both influencing / being influenced by one another they have been referred to as an ecosystem;
- And finally the visual and the verbal texts in picture books are thought to work together in synergy - text and picture together produce a whole that is greater together than the sum of the individual parts.

Numa definição de síntese, um AI é um livro de capa dura com vinte e quatro ou, não raras vezes, trinta e duas páginas, impresso em papel, contendo imagens e, frequentemente, texto. O seu aspeto tridimensional apresenta, por vezes, formatos pouco convencionais, assumindo-se verdadeiramente como um objeto. Como defende Morantz (2005, p. 19), “El Libro-álbum conforma una totalidad integrada por todas y cada una de sus partes: portada, guardas, tipografía”. No entanto, todos os investigadores consagrados nesta matéria se afastam da ideia de incluir na definição deste conceito os livros de contar, os alfabetos, os livros brinquedo e até os livros sem texto. Retiram-lhe, igualmente, a função de ferramenta de ensino. Todavia, o principal requisito é transversal aos diferentes especialistas: “Just about any definition of a picture book, however, includes the requirement that, in the marriage of words and pictures, the two partners share the responsibility of making the book work” (Bishop e Hickman, 1992, p. 2).

Apesar de sobejamente conhecida a distinção entre um livro ilustrado e um AI, não deixa de ser pertinente lembrar que para o primeiro a imagem é apoio, reforçando apenas o que diz o texto, enquanto no último a palavra escrita atua juntamente com a ilustração. Para autores como Lewis, Arizpe, Styles, Nikolajeva e Scott, o termo preferido para designar este tipo de livro é *picturebook* e não *picture book*, reservando este último para os livros ilustrados que privilegiam o texto sobre a ilustração e para os livros de imagem, onde a narrativa é produzida apenas pela ilustração, pois o texto, se

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://sandiemourao.eu/pages/picturebookblog>

existe, é invisível e criado pelos leitores. Com esta distinção pretendem acentuar que num *picturebook* a responsabilidade da condução da narrativa é da relação texto/imagem.

Kiefer, no artigo “What is a picturebook anyway?” (*apud* Sipe e Pantaleo, 2008, p. 10) desenha um percurso histórico interessante para o AI que nos permite confirmar a sua longa vida em diferentes suportes e para diferentes públicos. A autora conduz-nos através de um percurso que começa na pré-história e que se prolonga até à década de 60 do século passado, altura em que surgem as magníficas obras de Maurice Sendak ou Raymond Briggs, autores que conceberam o AI com novos formatos e novos conteúdos direcionados para um público não necessariamente infantil.

Assim, as pinturas rupestres seriam um objeto cultural, apreendido pelo grupo em cerimónias e momentos vitais, envolvendo uma oralidade ritualizada. Mais tarde, e numa disposição de texto/imagem já próxima dos modelos atuais, surgem, no Egipto, os rolos de papiro do “Livro dos Mortos”, onde, através de texto cuidado numa escrita artística (hieroglífica) associada à imagem, o morto segue as orientações que o conduzirão ao tribunal de Osíris. Já no mundo ocidental, texto e imagem beneficiaram da invenção do códice que se aproxima do formato atual por agrupar várias folhas, uma vez que permite uma leitura múltipla, linear e não-linear. Ao longo da Idade Média, a imagem combinada com a palavra, tornou-se numa linguagem universal entre um público adulto, mas maioritariamente iletrado. A invenção da imprensa permitiu tornar o livro com imagens num objeto artístico de grande consumo. Coincide também com o período em que se publica algo para a infância, mas sempre com carácter didático. É preciso esperar pelo século XVIII para se encontrar o mais direto precursor do AI para a infância fora do âmbito estritamente pedagógico e mais no domínio do entretenimento. Trata-se da obra *A little pretty pocket book*, da autoria de John Newbery.

Atualmente, o AI reflete temas sociais que interessam à infância, mas também a adultos, retomando a tradição milenar da origem deste artefacto artístico. O crítico literário inglês Peter Hunt (2011) afirma que o livro ilustrado é a única área da literatura infantil que evoluiu do “texto realista clássico para o genuinamente descontínuo e interativo”. Trata-se de um artefacto que se presta à experimentação e à inovação, tanto em termos de conteúdo (com narrativas múltiplas, não lineares e abertas às construções do leitor) como de suporte (estranhos formatos com diferentes técnicas de ilustração).

A predominância da ilustração tem conduzido a divergências relativamente à abordagem que se faz do AI. Para muitos, como Kenneth Marantz (1977), a mensagem

verbal é tão condensada que não poderá ser estudado como Literatura, pois insistir nessa perspectiva é remeter a ilustração para a função de assistente do código verbal sem lhe reconhecer uma individualidade própria. O AI constrói um código próprio que o leitor volta a recodificar. Trata-se de um código que nasce da união de complementaridade do código linguístico e do código icônico. A ilustração complementa o texto assumindo funções típicas deste, como, por exemplo e segundo Teresa Colomer (2005, p. 41), ilustrar ações, descrever cenários, ações secundárias e personagens, afetando, portanto, quase todos os elementos narrativos. O ilustrador Leo Leoni descreve o processo de transformação da imagem real até à sua figuração icônica: “Una gran parte del trabajo como artista, y como ilustrador de libros para niños, se ha basado en asumir que las imágenes mentales, en lugar de aparecer en nuestro consciente como gestalts completos, evolucionan gradualmente en un proceso de definición paso a paso” (Leoni, 2005, p. 154).

William Moebius (2005) estabelece uma conexão entre a “ilustração como arte”, onde podemos admirar cada uma das ilustrações em termos de técnica e genialidade do artista, e a “ilustração como comunicação” onde desempenha o papel de centrar o leitor na curta mensagem verbal, ampliando-a e gerando uma nova forma de narrar. Cabe perguntar:

os álbuns são literatura? Na medida em que a literatura implique «escrita», podemos responder pela negativa, em quase todos os casos onde o texto é muito reduzido. Mas a ilustração, como a escrita, é um traço gráfico. Porquê então, uma vez que é conteúdo de um livro, que é suporte de leitura, não o considerar como texto ou prétexto, uma vez que é fonte de expressão, por consequência de criação de texto da parte da criança, ao mesmo tempo que é fonte de troca e mediador, de certa forma, de comunicação? [...] Existe, pois, uma relação muito particular entre um texto com qualidade literária e ilustrações com qualidade artística e que faz nascer uma obra que é difícil de classificar nas categorias tradicionais.” (Escarpit, 1988, p. 14, *apud* Bastos, 1999, p. 249)

Glória Bastos, a propósito da leção do módulo de “Literatura Infantil e Juvenil”, alertava para dois pontos de vista: “tomar, por exemplo, a perspectiva do leitor levará a acentuar a questão do 'prazer do texto'; se a atenção incidir mais no texto fará com que a questão da 'qualidade literária' tome a primazia.” Inspirada nas teorias de “campo literário” de Bourdieu (1996), conceito operativo que este concebeu para explicitar a ideia de que o valor da criação artística não se mede tanto pelo papel desempenhado por escritores, leitores, editores, livreiros, críticos, etc., mas mais pela

lógica interativa que se estabelece entre o bom ou mau acolhimento da obra pelo público, Bastos acrescenta: “Pessoalmente, dou particular importância ao diálogo que o texto consegue estabelecer com o leitor (ou ouvinte) – e este diálogo acontece em qualquer idade, naturalmente com níveis de complexidade diferentes”.<sup>7</sup>

Atendendo a que, como diz Bastos (1999, p. 249), “a própria acepção do termo literatura se tem atualmente alargado, abrangendo com frequência áreas até há pouco tempo exteriores a esse ‘território’”, concluiremos, com a ajuda de Barthes, que o AI se inscreve numa proposta de leitura entendida como texto de prazer, aquele que enche, satisfaz, contenta, dá euforia e se liga a uma prática confortável de leitura (1997, p. 49). Também Bourdieu concebe a leitura como puro prazer e elege o leitor como elemento de compreensão da obra de arte, como assinalámos acima.

### 1.3.1 O álbum ilustrado para um público juvenil

Sempre que se coloca uma fronteira à volta de um item com a intenção de beneficiar ou proteger um determinado público, pode-se cair no erro de privar esse público de ir mais além, à procura de novidades. A história da literatura infantil tem sido, na perspetiva de Philippe Ariès (1981, p. 23), um exemplo de construção de cercas em torno daquilo que se considera bom e seguro, afastando aquilo que se tem como perigoso ou inadequado às capacidades limitadas das crianças.

Relativamente aos álbuns ilustrados, a territorialidade tem vindo a desvanecer-se. Já não se pode escrever ou ler de um único ponto de vista. Maria Nikolajeva já havia sugerido que alguma literatura dita infantil se começava a libertar e a transgredir as fronteiras convencionalmente impostas, concluindo que “sooner or later, children’s literature will be integrated into the mainstream and disappear (*apud* Nodelman, 2008, p. 10). A reação de editores, autores/ ilustradores e mediadores de leitura face à rigidez das faixas etárias indicadas nos livros decorre desta tendência contemporânea marcante, onde o livro ilustrado se impõe e rompe a barreira das idades. Ler é construir significado. Assim sendo, o que se destina a um público pode voltar-se para outro, pois a leitura de um livro depende sempre do que se vê, do que se lê e do que se vive e cada leitor tem diferentes experiências. Como diz Chartier (1999, p. 77), “Apreendido pela

---

<sup>7</sup> Citação de comentário feito em fórum, no contexto da unidade curricular *Literatura para crianças e jovens*, do mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares.

leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui o seu autor, o seu editor ou os seus comentadores”.

Os bons livros, mesmo aqueles com destinatários bem definidos pelo seu autor, no limite, não têm idade. A evolução do AI tem-se dirigido para um público cada vez mais vasto e heterogéneo. Essa tendência tende a crescer proporcionalmente ao grau de sofisticação das linguagens textual e imagética que esses livros assumem, bem como a uma alteração nos hábitos do público adulto, mais aberto e menos preconceituoso face ao livro infantil.

Dolores Prades (2012) refere-se a este género de publicação como livros sem idade pelo facto de ampliarem o seu universo de destinatários graças às qualidades tanto formais como de conteúdo que sobrevivem à volatilidade do mercado e atraem leitores de todas as idades.

Perry Nodelman analisou, com alguma ironia, os critérios que têm presidido à atribuição dos “ALA Awards” que contemplam separadamente a categoria dos *picture books*<sup>8</sup> da restante literatura para crianças. Nodelman estranha que o grande prémio da ALA<sup>9</sup> – a “Newbery Medal” (“The author of the most distinguished contribution to American literature for children”) não possa ser atribuída ao autor/ilustrador de um *picture book*: “I can say from experience that trying to compose a short text with the idea that it will appear accompanied by pictures that don’t yet exist but that will later reveal the depths of meaning and emotions that the text already, presumably, contains and implies is not an easy thing to do” (2008, pp. 3- 4).

Afinal de contas, o ilustrador já não é um profissional contratado para guarnecer com desenhos uma história alheia. Ele tem o mesmo peso do escritor, cria com ele ou é mesmo o único autor do livro.

Também a atribuição da “Caldecott Medal” que distingue, anualmente, “the artist of the most distinguished American Picture book for children”, lhe merece uma crítica, uma vez que apenas contempla o ilustrador.

Porém, não deixa de elogiar a atribuição da Caldecott Medal a *The invention of Hugo Cabret*, uma obra que não corresponde à ideia comum de *picture book* – “a fairly short book – usually thirty-two pages – intended for younger children.” (Nodelman, 2008, p. 4). Não é colorido, exceto na capa, é enorme, mistura ilustração com

---

<sup>8</sup> Nodelman prefere o termo composto por duas palavras.

<sup>9</sup> American Library Association

fotografias e desenhos antigos que podem ocupar uma página, uma dupla página ou várias páginas seguidas sem texto.

Os prêmios britânicos e australianos são mais arrojados. Desde 2007 que o vencedor do “Printz”, na Austrália, merece uma nota indicativa no sítio do CBCA (“Children’s Book Council of Australia’s Award”), no sentido de informar o público de que estes livros também são aconselhados para um público mais velho. Afinal, como afirma Nodelman cheio de convicção: “Good Picture-book texts are tiny Works of genius, as deceptively simple as a Shakespearean sonnet” (2008, p. 4).

Sipe (2008) e Pantaleo (2008) isolam, como subgênero, um tipo de álbum ilustrado que designam como “postmodern”. De seguida, vamos averiguar o que o distingue dos AI clássicos.

Bette Goldstone, inspirando-se em Sylvia Pantaleo, defende que “it is the nature of postmodern picturebooks to continue to experiment: break boundaries, question status quo, challenge the reader/viewer, reflect technological advances, and appeal to the young” (2008, p. 117).

Embora pensados para um público jovem, os álbuns ilustrados são criados e aprovados pelos adultos e, por essa razão, possuem cambiantes que atraem um público mais maduro. Têm, portanto, um duplo destinatário pelo que se transformam num fenómeno interessante em sessões de leitura em bibliotecas, convidando adultos e jovens a pronunciar-se sobre temas transcendentais universais ou contemporâneos com níveis de síntese e de intertextualidade, mais ou menos evidentes, mais ou menos subtis consoante o *background* cultural e literário de cada um dos públicos. Afinal, “Todos nos inclinamos a juzgar ilustraciones por lo que sabemos más que por lo que vemos” (Gombrich, 1966, p. 387).

Os álbuns pós-modernos subvertem as convencionais utilizações da cor, do texto ou da forma. O álbum assume-se, pois, como objeto artístico, cujas particularidades da criação são, muitas vezes, fruto de quatro autores – o escritor, o ilustrador, o *designer* e, por vezes, o editor – que concebem um projeto que conjuga ilustração, texto, design e edição.

Para concluir, citemos uma passagem do manifesto do “CJ Picture Book Festival”, que se realiza na Coreia do Sul:

Picture books, in the present era, enjoy a status as a culture form to be enjoyed by people of all ages. It is a precious and versatile art that has already left the

confines of paper behind, shattering the boundaries of its own genre and fusing with various other forms of art and imagery. The creation of this new aesthetic has earned a place for picture books as one of the most prominent cultural icons of the 21st century.”<sup>10</sup>

### **1.3.2 O álbum ilustrado e as implicações da interação texto/ilustração na construção de sentidos**

Um aspeto interessante, relacionado com o trabalho de professor bibliotecário que exercemos no atual quadro de funções previsto pelo Ministério da Educação e Ciência, prende-se com a questão da classificação e arrumação do AI no domínio das grandes divisões do saber previstas nas tabelas de classificação de fundos documentais. A discussão ultrapassa os detalhes de ordem prática, em termos de arrumação dentro da biblioteca e vai mais longe, pois envolve perspetivas diferentes dos investigadores acerca destes espécimes editoriais.

De entre as distintas abordagens começamos com a que contempla a preocupação pedagógica, designadamente no que concerne à aquisição da linguagem e à socialização das crianças, alargando-se, também, à psicologia.

Paralelamente, encontramos aproximações aos álbuns ilustrados enquanto objetos artísticos que se traduziram em estudos obstinados centrados somente no aspeto visual da obra (forma, cor, linha, espaço, etc.). Alguns tratam a ilustração do ponto de vista temático e reúnem uma espécie de coletânea de imagens isoladas de vários ilustradores fora do contexto da obra.

Também se apresentam abordagens do ponto de vista puramente literário, centradas no estudo dos temas, tratando as imagens como apêndices decorativos, quando não as ignoram completamente.

A preocupação com a interação imagem-palavra é recente. Nodelman é o primeiro a tratar as imagens do ponto de vista narrativo e da sua interação com as palavras. Considera o álbum ilustrado como uma forma de literatura, defendendo que as imagens contam ou esclarecem a parte da história que o texto não conta: “The pictures in picture books are literally ‘illustrations’ – images that explain or clarify words and

---

<sup>10</sup> Disponível em <http://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2012/02/a-brief-history-of-childrens-picture-books-and-the-art-of-visual-storytelling/253570/2/>

each other” (Nodelman, 1988, p. VIII). Efetivamente, a presença de textos tão diversos como contos tradicionais, rimas ou lengalengas chama a atenção para essa vertente linguística. Rejeita a ideia de tratar as imagens como objetos artísticos e defende que mesmo que as imagens de um “picture book” sejam colocadas a par de uma obra de arte e tenham a capacidade de estimular a nossa sensibilidade estética, esse não é o seu principal propósito, pois “they exist primarily so that they can assist in the telling of stories” (Nodelman, 1988, Preface). Acrescenta que, em regra, estas imagens, individualmente, não possuem a harmonia e o equilíbrio típicos de uma verdadeira obra de arte.

Contudo, na opinião de Nikolajeva e Scott toda a gramática que avança para decodificar as ilustrações num “picturebook” só é válida na medida em que decodifica esse novo texto que resulta da interação das linguagens verbal e visual. As autoras acentuam os “picturebooks as an art form is based on a combination of two levels of communication, the visual and the verbal” (Nikolajeva e Scott, 2006, p. 1). Lawrence Sipe defende, igualmente, que “visual texts are on an equal footing with verbal texts” (1998, p. 107).

Como conclui Barbara Kiefer (*apud* Sipe e Pantaleo, 2008, p. 10), todos eles destacam como característica do AI o facto de ele ser um objeto artístico e não um objeto utilitário, especialmente destinado ao ensino.

Resta-nos recordar que é a interdependência entre linguagem verbal e discurso pictórico que distingue o AI do livro ilustrado, uma vez que neste último a ilustração é suplementar. O texto do livro ilustrado é autónomo e sustenta-se por si, mesmo que as imagens sejam retiradas. No álbum, a relação do texto com a imagem é cada vez mais orgânica e menos complementar. Como dizia Maurice Sendak, um álbum ilustrado “é um poema onde não se devem perceber as costuras”.

E se a arte nos permite experienciar aquilo que o discurso corrente não é capaz de transmitir, então, dizemos nós, porque não recorrer à arte do álbum ilustrado para vivenciar individual e pessoalmente momentos marcantes da história como é o caso do holocausto? Numa escola secundária como a nossa, faz todo o sentido associar os AI à arte, atendendo à presença de uma forte componente artística em termos de história da instituição e de opções dos alunos. No entanto, consideramos que uma forma de ultrapassar alguns preconceitos que possam existir, relativamente à leitura de AI numa escola secundária, pode passar pela sua promoção na zona de leitura informal, onde os alunos possam lê-los num intervalo entre aulas, folheá-los sem pressa e partilhá-los com

o grupo. A força da imagem atribui uma universalidade ao objeto livro que o texto e a língua dificilmente alcançam e abre possibilidades para que essa nova linguagem, onde texto e imagem se entrelaçam de forma orgânica, se tornem de potencial recepção juvenil, rompendo as barreiras da idade.



## 2. Desafios da Biblioteca Escolar no Século XXI

### 2.1 As Bibliotecas Escolares como espaços de aprendizagem

“moving the school library [...] from the periphery of schooling to the heart of the curriculum and learning”.

Penny Moore

A situação das bibliotecas no século XXI é paradoxal. Se, para uns, os mais idealistas, só a evocação do conceito traduz uma realidade otimista, facilitadora do conhecimento, para os mais materialistas, não passam de repositórios de documentos e perdulárias de recursos escassos em tempos de crise.

Difícilmente o senso comum associa a aprendizagem e as novas literacias à escola ou à biblioteca. Mais estranha é, ainda, a posição de professores, cientistas e responsáveis governamentais que interpretam evidências de resultados positivos na educação sem qualquer referência ao papel das bibliotecas ou ao Plano Nacional de Leitura. Vejamos, a título de exemplo, as produções escritas que surgiram em Portugal no comentário aos resultados do PISA 2009. Verificou-se, como se lê no gráfico 1, que Portugal foi o país, dentro da OCDE, que mais progrediu, registando um crescimento de 20 pontos nos três domínios avaliados.

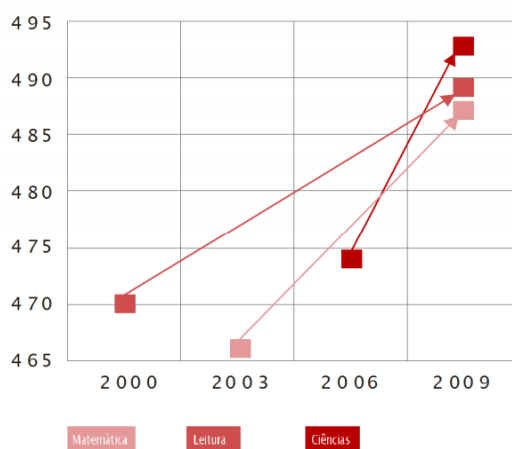


Gráfico 1 – Evolução do desempenho dos alunos portugueses – Fonte: PISA 2009: Competências dos Alunos Portugueses

Apesar de terem sido aplicados inquéritos sobre a existência e a frequência de bibliotecas a alunos e pais, ninguém se referiu a estes espaços em termos estatísticos e muito menos como sendo capazes de influenciar a relativa melhoria dos resultados em relação a 2003 e 2006. A título de exemplo, registamos a documentação disponível na página do GAVE, designadamente a apresentação do representante nacional, Carlos Pinto Ferreira, no “Governing Board” do PISA e a Síntese de resultados do PISA 2009, da autoria de Anabela Serrão, Carlos Pinto Ferreira e Hélder Diniz de Sousa. À margem da página do GAVE (OCDE, 2009), atente-se no relatório do Instituto Universitário de Lisboa (Carvalho *et al.*, 2011) que coloca a tónica na explicação em torno dos fatores socioeconómicos e culturais das famílias dos alunos.

Na imprensa, Isabel Alçada, então Ministra da Educação, foi referindo o forte investimento na RBE e no PNL como medidas resultantes de políticas educativas capazes de influenciar a expressiva melhoria dos resultados dos alunos portugueses no estudo da OCDE.

No entanto, o “esquecimento” não é apenas nacional. A Finlândia, um país de fortes e consistentes apostas na educação e na promoção da leitura desde a década de 70 do século passado, apresenta excelentes resultados na avaliação do PISA (2º lugar, imediatamente a seguir à Coreia do Sul). Todavia, Pirjo Sinko<sup>11</sup> assinala: “Unfortunately, the PISA studies, or any other study pertaining to learning outcomes, have not indicated any cause and effect relationship between good school libraries and learning outcomes, although many tend to think this way” (Sinko, 2013).

Então, como se explica esta espécie de ostracismo a que as bibliotecas estão votadas? Em 2012, numa síntese por nós apresentada no módulo de Organização e Gestão de Bibliotecas Escolares, tutelado pela Professora Glória Bastos, expusemos aqueles que são, de acordo com as nossas convicções devidamente fundamentadas na revisão da literatura, os constrangimentos ao sucesso das Bibliotecas Escolares em três níveis de análise:

---

<sup>11</sup> É Counsellor of Education na Finnish National Board of Education, uma agência de desenvolvimento nacional subordinada ao Ministério da Educação e Cultura da Finlândia com tarefas e organização definidas na lei. A FNBE é responsável pelo desenvolvimento da educação pré-escolar, básica, secundária, profissional e adultos.

**Análise Macro (centrada no sistema educativo)**

Ausência de uma “research-based vision” na cultura pedagógica portuguesa (Asselin and Doiron, 2008):

- ditadura do “manual escolar”, herdeiro do paradigma industrial, que se impõe por interesses económicos e perpetua os valores burgueses, alheios aos verdadeiros desígnios da educação atual. Postman (1996) defende que “Los libros de texto presentan el conocimiento como un producto que se puede adquirir, nunca como el esfuerzo humano por comprender, por superar la falsedad y por avanzar, a trancas y barrancas, hacia la verdad. O autor conclui: “Los libros de texto son, en mi opinión, enemigos de la educación, y sirven para promocionar el dogmatismo y el aprendizaje trivial” (*idem, ibidem*);
- excessiva fragmentação do currículo: as disciplinas estanques compartimentam o conhecimento, impedindo que a aprendizagem se assuma como “Constructing meaning is learning” (Asselin and Doiron, 2008);
- deficiente formação inicial de professores: as políticas governamentais não apontam para a necessidade de formação de base em literacias ou em utilização de bibliotecas nos cursos de professores e, quando existe surge já em serviço, é pontual e opcional;
- ausência de espírito de investigação no seio da classe docente: o professor médio não pesquisa, não se enriquece teoricamente para poder fundamentar a sua praxis (Moore, 2001).

**Análise Meso (centrada na escola)**

Cultura de escola tendencialmente conservadora devido:

- à frágil cultura de trabalho colaborativo, onde criar conhecimento e partilhar ideias é pouco comum nas escolas (Asselin and Doiron, 2008), predominando o trabalho isolado do professor na sala de aula em torno de conhecimentos básicos em detrimento de aprendizagens significativas e contextualizadas numa perspetiva de *lifelong learning*;
- à desconfiança relativamente às práticas de avaliação interna da organização e de avaliação externa, dificultando o conhecimento da organização e o estabelecimento de um plano de melhoria;

- à ausência de comunhão de um princípio comum por parte dos agentes educativos: formar alunos intelectualmente independentes, capazes de analisar, construir e gerir informação;
- ao alheamento dos diretores relativamente às metodologias pedagógicas conducentes à qualidade das aprendizagens dos alunos, designadamente do papel das BE na prossecução desse objetivo;
- à falta de investimento numa rede e num parque informático que permitam uma utilização coletiva em prol do desenvolvimento das novas literacias.

#### **Análise Micro (centrada na BE e no PB)**

- Preponderância de um perfil de PB com formação deficiente, que não “vende” a imagem de uma “thinking and informed profession” (Todd, 2008): não conhece os avanços no domínio da sua profissão e não produz a sua própria investigação para a contextualizar (idem).
- Predomínio de um tipo de PB de estilo “calimero”, que passa a vida a queixar-se, sem coragem para impor/negociar as suas ideias junto da gestão, mas sem qualquer escrúpulo em denegrir essa gestão fora da instituição, atitudes que levaram Dough Johnson (2002) a propor-se ensinar os PB a saber estar.
- Ausência ou fragilidade das formas de comunicação empreendidas pelo PB junto do diretor, dos professores e da comunidade, no sentido de dar visibilidade ao serviço – “Communicate continuously” (Johnson, 2002) – de demonstrar que os resultados das aprendizagens podem ser correlacionados cientificamente com a biblioteca e a literacia, recolhendo sistematicamente evidências consistentes (quer em quantidade, quer em qualidade), que possam provar esse impacto, e publicá-las junto de todos os que preconizam a melhoria das aprendizagens dos alunos (direção, professores, pais e comunidade educativa, em geral).
- Oferta de uma coleção desadequada à satisfação das necessidades de informação, em diferentes suportes, dirigidos à vertente educativa e formativa, com especial incidência na adequação ao currículo nacional e ainda às dimensões cultural e recreativa.
- Ausência de liderança e de um plano estratégico que defina prioridades na intervenção da BE.

É, portanto, condição de mudança a implementação e avaliação de planos de ação que passam pela formação do professor bibliotecário, do diretor e dos professores em geral no uso das bibliotecas, designadamente ao nível da aprendizagem baseada na pesquisa, no planeamento e no ensino colaborativo. Esse plano assentará, necessariamente, num conjunto de recursos físicos e humanos, muito embora o nível de desempenho da biblioteca na valorização das aprendizagens não resida primordialmente na sua quantidade/variedade/qualidade. A pedra de toque situa-se ao nível da integração da biblioteca nas atividades curriculares da própria escola, no tipo de atividades levadas a cabo e no próprio desempenho do professor bibliotecário, através da sua capacidade para aumentar a qualidade das aprendizagens e da literacia, isto é, “engage students in solving information problems using libraries and a range of resources” (Moore, 2001). Em última análise, trata-se de fazer da biblioteca “The heart of a school”, como diz Roch Carrier (*apud* Haycock, 1991).

A existência de um plano ou programa de ação da biblioteca da escola, partilhado por um conjunto de professores e professores bibliotecários em torno de conteúdos das áreas curriculares, implica compromisso e prestação de contas por parte de todos, incluindo a comunidade envolvente. É necessário que a comunidade o acolha e o sinta como seu.

Felizmente, existem evidências que comprovam a importância da prestação de bons serviços de bibliotecas escolares nos resultados dos alunos. Nos Estados Unidos, pesquisas como o “Colorado Study” (Conde, 2010) demonstram que a qualidade dos programas das bibliotecas escolares influencia significativamente as aprendizagens dos alunos, situando o seu desempenho 10 a 15 pontos acima dos níveis médios nacionais. Estudos semelhantes foram desenvolvidos na Austrália e no Canadá com resultados igualmente surpreendentes. Até o PISA 2002 refere que o desempenho dos alunos em escolas onde acedem a recursos como bibliotecas, computadores e internet é “relatively high, mean reading scores tend to be higher, even when other factors are discounted” (OCDE, 2002a, p. 22).

As BE desempenham, pois, um papel simultaneamente facilitador e catalisador ao constituírem-se como estruturas privilegiadas da escola que proporcionam contextos, tecnologias, serviços e recursos de informação que podem ser explorados com os alunos, de um modo autónomo ou no âmbito do trabalho curricular, em parceria com os docentes.

Por outro lado, o conceito de aprendizagem ao longo da vida (ALV) é indissociável das Bibliotecas. Surge consagrado em vários documentos internacionais, como no Manifesto da IFLA/UNESCO sobre Bibliotecas Públicas ou na Declaração da EBLIDA e no Projeto *Pulls* que aprova as conclusões da Cimeira de Lisboa sobre a importância das bibliotecas na ALV, quer como atividade formal nas instituições, quer como atividade informal na comunidade. Em Portugal, a ALV tem assumido uma vertente essencialmente economicista, virada para a formação profissional, menorizando as dimensões da participação crítica na sociedade e do aprofundamento da cidadania democrática.

## 2.2 A Biblioteca Escolar e a construção da cidadania

“If a nation expects to be ignorant and free in a state of civilization, it expects what never was and never will be. An informed citizenry is at the heart of a dynamic democracy”

Thomas Jefferson

É lugar comum associar os conceitos de democracia e de cidadania à Escola. Também é frequente o binómio escola/democracia surgir, na maioria dos estudos sobre educação, associado à problemática da autonomia das escolas, da autogovernança a partir de eleições realizadas entre os pares ou da liberalização da escolha dos estabelecimentos de ensino pelos pais. Aspetos interessantes, sem dúvida, mas que acabam por desviar a atenção da vocação da Escola para formar cidadãos para uma sociedade democrática. Neste ponto, não basta transformar a escola num microcosmos democrático, como se fosse condição para desempenhar esse desígnio junto dos alunos. Formar cidadãos, segundo François Audigier, não passa por lançar dispositivos e programas de educação para a cidadania “por tantas expectativas, por tantas práticas e por tantos conteúdos, que acabe desaparecendo” (*apud* Perrenoud, 2005, p. 166).

Numa perspetiva diacrónica, podemos constatar que a escola tem desempenhado um papel fundamental na consolidação da democracia no mundo. Porém, como aconselha Perrenoud (2005, pp. 155-156), os ideais da liberdade, igualdade e

fraternidade não decorrem automaticamente de um nível elevado de escolarização. É necessário que a instrução seja acompanhada “de uma educação específica para a cidadania, uma parte inserida na essência da relação com o saber e de uma cultura de debate, e outra parte deixada ao sabor da adesão progressiva aos valores e aos princípios fundadores da democracia” (Perrenoud, 2005, p. 156).

De regresso aos relatórios do PISA e a uma análise em termos sociológicos, recordamos os grandes estudos como o *Coleman Report* (1966), nos Estados Unidos, e a investigação dos franceses Bourdieu e Passeron (1970) que demonstraram que a escola é reprodutora das desigualdades sociais. As perspetivas do conflito, defendidas por Bourdieu e Passeron (1970), entre outros, mantêm a sua atualidade e ajudam-nos a perceber que a escola não é um mundo encantado onde todos são iguais e beneficiam das mesmas oportunidades. A escola utiliza o código fluente entre as classes superiores, o que faz com que os alunos socialmente mais desfavorecidos se encontrem, logo à partida, em situação de desigualdade. Esta é, aliás, uma das conclusões do PISA 2009 que aponta:

o efeito mais transversal, entre os revelados por vários indicadores considerados, é o estatuto socioeconómico e cultural: os alunos do quartil de estatuto socioeconómico e cultural menos elevado são, em muito domínios, aqueles que registam sempre o desempenho mais baixo (...), enquanto os alunos do quartil do estatuto socioeconómico e cultural mais elevado são, também em todos os domínios, aqueles que recorrentemente registam os mais elevados desempenhos. (Carvalho et al., 2011, pp. 87-88).

A cidadania e a democracia estão em crise quando uma disparidade de resultados assume esta explicação baseada no fatalismo dos mais carentes. Se a escola fosse verdadeiramente formadora de cidadãos para uma sociedade democrática as décadas de escolaridade que o mundo ocidental já conseguiu não se conformariam com tal situação. Todavia, se não podemos ignorar que a escola continua a ser reprodutora da cultura dominante, também não nos devemos conformar com a ideia de um determinismo estagnante.

A relatividade dos conhecimentos e a sua volatilidade convivem mal com o dogmatismo dos saberes do manual, do professor, da disciplina. Segundo Perrenoud, “uma tal educação para a complexidade” (2005, p. 160) implica uma capacidade de julgamento ativo e crítico. E “esse julgamento passa por uma boa informação e, portanto, pela capacidade de ler textos difíceis e de compreender coisas abstratas, como

os mecanismos monetários, comerciais ou fiscais, mas também aqueles que engendram a marginalização ou o medo” (*idem, ibidem*). O mesmo autor acrescenta:

A escola é indiscutivelmente responsável por ensinar a ler, mas também a ler o jornal, a ouvir, a assistir e a compreender os programas de TV sobre política e sobre temas sociais. Isso supõe discernimento e espírito crítico suficientes para pensar por si mesmo, além da capacidade elementar - mas que ainda é mal distribuída - de ler e de tratar a informação. (Perrenoud, 2005, p. 160)

Defende, ainda, uma concepção aberta das didáticas das disciplinas com componentes mais fortemente culturais, como a história e a geografia. O princípio de que os alunos aprendem melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados já era defendido por Dewey e surge sintetizado nas orientações da IFLA (Lau, 2007) para a aprendizagem permanente: “A aprendizagem pode ser alcançada mediante o pensamento reflexivo para resolver problemas por meio da análise de problemas semelhantes aos da vida real e suas possíveis alternativas de solução, por exemplo: os professores mais enquanto guias do que distribuidores da informação.”

As competências de literacia na atualidade surgem, portanto, associadas ao exercício da cidadania e a literexclusão define-se como uma dimensão da exclusão social com consequências negativas para os indivíduos (Gomes, 2002, p. 88).

A biblioteca escolar é o espaço privilegiado onde o aluno se move em panoramas mais amplos, em termos de conhecimento social e cultural, por um lado, e de atualização, em termos científicos, por outro. Assim, à biblioteca de hoje não lhe é permitido limitar-se a acumular informação. Tem de a saber gerir e não pode alhear-se da revolução tecnológica que tanto impacto tem na nossa vida quotidiana. Como afirma Ross Todd, “The information environment of the 21st century is complex and fluid, connective and interactive, diverse, ambiguous and unpredictable, and one is no longer constrained by physical collections, time, place and national boundaries (Todd, 2001, p. 1).

O ensino terá de evoluir para uma colaboração com a BE e deixar de ser tão dirigido à memória, à informação veiculada pelo manual, no espaço da sala de aula, fechada em si mesma, como lugar de aprendizagem de eleição. A educação terá de assentar na tríade aprendizagem/bibliotecas/literacias e pensar formas de aprendizagem ativas, centradas no aluno, baseadas em processos e recursos diversificados que o conduzem à descoberta do conhecimento com recurso a competências de literacia da

informação e de pensamento crítico. Nesse sentido, as bibliotecas, espaços de recursos diversificados e de atividades multidisciplinares, parecem talhadas para as novas formas de aprender, indo ao encontro do que Haycock (1991) designa como “resource-based learning”.

Na perspectiva de Paulo Freire (*apud* Lima, 2010, p. 48) “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”. Nas sábias palavras de Paulo Freire reconhecemos que a educação, por si só, não pode democratizar a sociedade, mas a escola é uma organização idiossincrática capaz de se adaptar e inovar, gerando uma cultura própria, diferenciada, mas não independente.

Dentro deste contexto, a aposta nas Bibliotecas Escolares enquadra-se no processo gradual de mudança da Escola e de adoção de novas modalidades de ação educativa. As Bibliotecas Escolares estão em transformação e continuam a ser, como no passado, condição de democracia: “Schools and libraries were necessary tools of democracy, and private libraries gave way since the mid of the 19<sup>th</sup> Century to the growing and ubiquitous presence of public libraries, open to everyone and funded through public taxes” (Mattson, 1998, p. 299). Tradicionalmente, no paradigma industrial, as Bibliotecas Escolares assumiam-se como centros fornecedores de informação e era sua missão dotar os alunos das capacidades para lhe aceder. A mudança de paradigma trouxe novos referentes culturais que a sociedade da informação, do conhecimento e da comunicação em rede exigem às Bibliotecas e à Escola. Os novos tempos requerem cidadãos ativos, críticos e reflexivos. Todavia, o desenvolvimento de capacidades de processar, selecionar criteriosamente e produzir informação, de modo a transformá-la em conhecimento próprio, representa um dos principais desafios que se coloca à missão das Bibliotecas Escolares e, em última instância, à Escola.

Para Johnston, não há lugar para sistemas educacionais rígidos:

The movement towards more open and democratic societies has created a need for learning that goes beyond the academic curriculum and factual knowledge to emphasize problem solving and open-ended enquiry...No country can expect to function successfully with rigid and closed education systems. In order to be relevant the content of basic education must be geared to exploratory learning including all learners and encouraging them to take an active role in planning decisions. (*apud* Moore, 2002, p. 16)

Acreditamos que é pela educação, sobretudo aquela que ocorre pela vida fora, que o indivíduo poderá aprender a adaptar-se ao mercado de trabalho e a participar na “democratização da democracia” (Lima, 2010, p. 74). Para tal, necessita de uma formação básica, adquirida na escola, que lhe permita aprender a aprender e que o treine em competências como a capacidade de discernimento, de análise, de tomada de decisões, de resolução de problemas e de trabalho em equipa. Uma formação que concilie as vertentes do desenvolvimento pessoal e profissional e das quais são inseparáveis as competências de literacia da informação e a utilização, ao longo da vida, de centros de recursos com documentação nos mais diversos suportes.

### **2.3 A Biblioteca Escolar e o apoio ao currículo – a importância do álbum ilustrado na coleção**

Desde finais dos anos oitenta do século passado que os AI são abordados pelos educadores como ferramenta de ensino, normalmente associada à iniciação à literatura ou como objeto artístico relacionado com a introdução à literacia visual. Para aceitarmos o AI como recurso pedagógico é pertinente que isolemos e compreendamos, ainda que de forma breve, os processos de leitura envolvidos num texto e aqueles que se exigem na decifração de uma imagem.

A leitura de um texto envolve um processo extremamente sofisticado que implica diversas zonas cerebrais. Ler pressupõe o reconhecimento auditivo dos fonemas, a identificação visual dos fonemas escritos, isto é, dos grafemas, e a perceção de que os fonemas conjugados de diferentes formas dão origem a inúmeras palavras. O cérebro vai processando cada fonema e cada palavra de tal forma que a descodificação se torna automática.

O processo de leitura de uma imagem é diferente do de um texto escrito. Na leitura de uma imagem, o fenómeno ocorre numa fração de segundo e cada elemento visual é apreendido em simultâneo, traduzindo-se numa enorme quantidade de informação que é preservada.

O AI alia essas duas formas de leitura. Por um lado, tem a vertente “texto” e, por outro, a vertente pictórica. Logo, “the messages are dual-coded and easier to comprehend and remember” (Farmer, 2009, p. 2).

Justifica-se, portanto, que um AI ou mesmo um livro ilustrado tenham lugar no processo de aprendizagem, uma vez que a mensagem visual facilita a compreensão da mensagem escrita, especialmente em crianças que têm dificuldade na compreensão do texto verbal.

Porém, talvez tenhamos chegado a um impasse relativamente ao nosso objeto de estudo que tem a ver com a adequação do AI a um público juvenil que, à partida, já descodifica automaticamente a mensagem escrita em contexto educativo.

Os AI, especialmente aqueles que se encaixam na denominação de “sofisticados” ou “pós-modernos” provaram que podem ser explorados em ambiente de biblioteca e também em sala de aula, pois possibilitam abordagens críticas e transdisciplinares que se podem transformar em experiências pedagógicas que envolvem os alunos na mobilização de múltiplas literacias exigidas no século XXI.

No passado, os AI aliavam a imagem ao texto com o objetivo primordial de as crianças descodificarem a linguagem escrita. Posteriormente, e à medida que este objetivo era atingido, as imagens iam perdendo importância na literatura para crianças. Conjuntamente, era usual a fórmula descrita por Goldstone: “Illustrations are clearly focused and imaginative, with uncluttered page design and vigorous left-to-right linear movement across the page... The text, like de illustration, is linear, with a clearly articulated beginning, middle, and end” (2002, p. 362).

Nos AI, que denominamos sofisticados, rompe-se com esta tradição de linearidade da narrativa. A narrativa pode apresentar um tom sarcástico, contraditório, expor conflitos não resolvidos, finais imprevisíveis ou não acabados e ilustrações que contradizem o texto. As temáticas também podem ser as mais variadas: guerra, suicídio, morte, miséria, abuso sexual, escravatura, emigração, entre outras, conteúdos que, para muitos, podem ir além daquilo que se considera adequado para crianças. A própria ilustração traça novas fronteiras, exibindo cores arrojadas, ora sombrias, ora mais luminosas e humorísticas, joga com o formato dos livros e ultrapassa-o.

Esta separação, em relação à tradição que apostava na linearidade da narrativa, tanto verbal como iconográfica, trouxe a aposta em trabalhos pouco convencionais que desafiam as expectativas do leitor. Como é cada vez mais difícil traçar a fronteira entre livros para crianças e livros para jovens e adultos, uma biblioteca, especialmente a de

uma escola, deve ter na sua coleção AI, por várias razões que procuraremos enumerar a seguir. Mesmo não se tratando de AI com um nível elevado de sofisticação, estes podem ser apreciados por um público mais adulto pelo simples prazer de ler. A promoção da leitura independente é, sem dúvida, um dos objetivos de qualquer biblioteca.

Na opinião de Fingerson e Killeen (2006, p. 33), “Picture books demand to be read aloud, shared, explored and analysed”, o que se presta a sessões de leitura na biblioteca orientadas pelo PB ou outro mediador de leitura. Segundo os mesmos autores, a própria organização do espaço da biblioteca pode contribuir para que este tipo de leitura deixe de ser considerado marginal: “Placing a special collection near comfortable reading chairs extends the invitation to students to sit down, relax, and read for just a few minutes” (*idem*), podendo fazê-lo individualmente ou em grupo.

As linhas orientadoras da aprendizagem em Portugal, plasmadas na Lei de Bases do Sistema Educativo, apontam para formar “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto art.º 5).

Os AI proporcionam o contacto com símbolos, textos e diferentes linguagens, bem como o desenvolvimento de competências na sua descodificação. Os AI, especialmente aqueles que entram na categoria de “sofisticados”, contêm múltiplas interpretações, a partir do código verbal e iconográfico, promovendo a discussão e a análise crítica sobre as intenções do autor e do ilustrador ao construírem a história sob novas e inesperadas perspetivas.

Os AI transportam em si o conceito de *multiliteracias*, porque implicam linguagem, comunicação, capacidade de analisar e de criticar, construir e desconstruir textos e imagens, permitindo aos alunos refletir sobre as suas próprias experiências de vida, as suas posições e a fundamentação das mesmas.

Em termos de ambiente educativo e do papel dos professores, citamos Ross Todd (2008, p. 40) que afirma que cabe a estes “to design instructional interventions” que versem atitudes, valores e crenças. Os AI servem esse propósito devido ao seu carácter extremamente eclético: versam diferentes culturas, períodos específicos da História ou problemas atuais associados a aspetos artísticos inesperados que colocam desafios que surpreendem com ideias em que nunca tínhamos pensado, forçando o leitor a ver os temas sob novas perspetivas.

Os AI prestam-se na perfeição a uma leitura partilhada. Saber ouvir os outros e entrar num debate construtivo são competências que se pretendem desenvolver nos alunos, na escola e ao longo da vida. Trabalhar de forma independente e colaborativa, sendo perseverantes, tal como é preconizado na LBSE, é um desígnio da educação: “Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócioafetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;” (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, *Art.º 5, alínea h*)).

Do ponto de vista do professor, os AI são um recurso motivador para a introdução de novas matérias: “That is, you can read a given Picture book in a few brief minutes, allowing plenty of time to discuss or perform the body of the lesson” (Ammon, 2007, p. 24). Por serem, de alguma forma, familiares e não ameaçadores (seja pela moderada extensão ou pelo vocabulário pouco rebuscado), os AI são excelentes obras de leitura para alunos com fracas habilidades leitoras. A presença simultânea de texto e imagem torna-os mais acessíveis do que uma novela ou um romance que podem desmotivá-los pela extensão. Não advogamos que obras deste género devam desaparecer do percurso escolar do aluno, mas tão somente que os AI possam ser usados para promover a intertextualidade com outras obras de ficção ou não ficção mais extensas.

O avanço da globalização e das TIC, já o dissemos, exigem que os alunos dominem novas competências de procura, de leitura e de comunicação da informação na *web*, em apresentações interativas ou na decifração de imagens complexas, pois vivem num mundo onde “graphics interwine with text as primary meaningbearers, in both fictional and non-fictional forms” (Mackey e McClay, 2000, p. 191). Defendemos, igualmente, que os AI podem ser utilizados “as routes to meeting sophisticated reading demands of texts in new media and technologies” (*idem, ibidem*), uma vez que as competências exigidas na análise e na atribuição de sentido envolvidas na leitura de um AI podem ser adequadas a outros contextos, designadamente a ambientes virtuais que exigem leitores mais estratégicos: “This kind of analysis is an important element of information literacy, which is a critical skill for 21<sup>st</sup> century learners, particularly as intentions, agendas and bias are not always obvious in multimedia contexts” (Marsh, 2010, p. 244).

Por último, se pretendemos adotar metodologias construtivistas assentes na capacidade de os alunos aprenderem para além das barreiras estanques dos programas

das disciplinas, podemos socorrer-nos de AI onde as temáticas atravessam o currículo e permitem um ensino partilhado por vários professores. Os AI escapam a uma lógica monodisciplinar e privilegiam a confluência; operam dentro de um sistema recursivo em que o social, o cultural e o individual formam outros contextos diferentes daqueles veiculados, por exemplo, pela televisão que mais não faz do que reforçar o *status quo* dos grupos dominantes, descontextualizando eventos e fomentando a passividade e a ausência de discurso crítico.

Concluindo, a coleção de uma BE, mesmo numa escola secundária, deve contemplar AI para que alunos e professores tirem partido do seu potencial desafiante na promoção das *multiliteracias* necessárias numa sociedade rica em informação. Os AI permitem que os leitores interpretem imagem, texto e a interligação entre eles, ajudando-os a tornarem-se leitores mais estratégicos, o que nem sempre se consegue em contextos multimédia. Para o trabalho que se espera do PB, os AI são um recurso precioso para desenvolver estratégias ligadas à promoção de programas de literacia e de atividades desenvolvidas, de forma colaborativa, em torno do currículo. Daí que a questão da arrumação dos AI na BE não seja propriamente um problema, podendo optar-se por arrumá-los como ficção (por autor) ou não ficção (por assunto), encaixando-os na história, na mitologia, na arte, na biologia, etc.. Da nossa parte, como já referimos, podemos conciliar as duas opções, promovendo um espaço onde estejam disponíveis para uma leitura descontraída, tendo em atenção a renovação regular dos títulos e, simultaneamente, situando-os por assuntos para, que na pesquisa de um tópico de âmbito curricular, os utilizadores se surpreendam ao encontrar um AI inspirador.

### **2.3.1 O álbum ilustrado no programa de História do 9.º Ano**

Poucos eventos da História do século XX terão tido um impacto dramático equivalente ao da II Guerra Mundial e ao papel desempenhado pelo Terceiro Reich. A História do século XX finaliza o programa da disciplina no terceiro CEB. Como se constata pela introdução do documento das “Metas Curriculares de História”, a referência curricular continua a ser o Programa de 1991. Deste programa constam as seguintes finalidades:

- Contribuir para a compreensão da pluralidade de modos de vida, sensibilidades e valores em diferentes tempos e espaços.
- Proporcionar o conhecimento e utilização adequados de processos de recolha e tratamento da informação, tendo em vista a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica.
- Promover a autonomia pessoal através do desenvolvimento das capacidades de análise e síntese, de raciocínio fundamentado e de escolha baseada em critérios éticos e estéticos.
- Promover a formação da consciência cívica numa perspetiva que corresponda ao desenvolvimento de atitudes de tolerância e de respeito pelos valores democráticos e se traduza numa intervenção responsável na vida coletiva. (ME, 1991, p. 125)

No documento das Metas Curriculares de História – 3º CEB constam duas metas que se prendem diretamente com o âmbito do nosso trabalho:

8. Caracterizar as especificidades do nazismo, destacando o seu carácter racista e genocidário.

9. Analisar as causas e consequências do racismo alemão, destacando a crença na superioridade da “raça ariana”, a criação do “espaço vital” e as vagas de perseguição antissemita que culminaram no Holocausto. (MEC, 2013/2014, p. 26)

A temática do Holocausto mereceu da parte da DGE um documento intitulado “Portugal e o Holocausto: aprender com o passado ensinar para o futuro; ensino do Holocausto em Portugal”, revisto em 6 de maio de 2014. Nesse programa a DGE estabelece um conjunto de orientações para a integração curricular da temática nos doze anos da escolaridade. No caso do terceiro CEB, mais concretamente do 9.º ano, estabelece a partilha do tema pelas disciplinas de Francês, Inglês, Português e, naturalmente, História. No que concerne à disciplina de Português, são indicadas duas obras da seleção do PNL para leitura orientada: *O Mundo em que Vivi*, de Ilse Losa (7.º ano), e *O Diário de Anne Frank*, de Anne Frank (8.º ano).

O conjunto de obras escolhidas para o nosso estudo inclui três álbuns: *Rose Blanche*, de Roberto Innocenti (il.) e Ian McEwan, embora tenhamos realizado uma leitura parcial desta obra; *A história de Erika*, de Roberto Innocenti (il.) e Ruth Vander Zee (obra referenciada pelo PNL para o 2.º CEB) e *Fumo*, de Anton Fortes e Joanna Concejo (il.). Apesar de um dos títulos constar da lista de obras do PNL, os materiais indicados pelo MEC para o estudo transversal do Holocausto não incluem nenhum AI.

Neste contexto, a nossa seleção destinada ao universo juvenil do 9º ano de escolaridade suscita, certamente, dúvidas e críticas. Se a mais-valia da introdução da leitura na ligação ao currículo está perfeitamente comprovada, pois, quer no domínio do livro informativo, quer no campo ficcional, encontramos livros que permitem múltiplas articulações e visões em diversas áreas do conhecimento, a opção por dois álbuns – *A história de Erika e Fumo* – não será isenta de reparos por duas razões:

- habitualmente, os álbuns destinam-se a crianças, na medida em que são livros que, por privilegiarem a imagem, levam editores, docentes e os próprios pais a olharem-nos como livros para crianças que ainda não aprenderam a ler;
- devido à economia de texto, não são vistos por muitos especialistas como literatura.

Tal como Bastos (2012 a), privilegiamos, essencialmente, o contexto e a ideia de que a qualidade de um livro ou outra produção artística não é, necessariamente, uma característica intrínseca ao livro, pois esta só se evidencia através das mediações interpostas entre a obra artística e o público que a consome. Pierre Bourdieu (1996) enuncia, no seu conceito operatório de “campo literário”, a ideia de que as obras literárias se abrem a múltiplas leituras, a partir da sua forma de inserção no campo. Bourdieu compreende a arte como fenómeno dinâmico e, nesse sentido, o papel que elementos como escritores, leitores, editores, críticos, etc. exercem, individualmente, só tem sentido quando reenquadrado numa lógica interativa. Como diz Bastos (2012a), o diálogo que a obra estabelece com o leitor acontece com níveis de complexidade diferentes e crescentes, dependendo da idade e do capital de compreensão leitora que o recetor possui.

A introdução da literatura no currículo das disciplinas, para além da aula de Português, visa, principalmente, “concretizar um percurso subjacente a qualquer leitura: procurar sentidos no escrito e questioná-lo, identificar todos os inícios pertinentes na imagem e no texto, emitir hipóteses e procurar comprová-las; propor um trampolim para a criação pessoal de histórias” (Bastos, 1999, p. 256).

Afinal, o documento que se encontrava em discussão pública – *Proposta de metas curriculares do ensino básico para a disciplina de português* – insistia na dimensão da Educação Literária (Buescu *et al.*, 2012): “Analisar os paratextos para contextualizar e antecipar o conteúdo de uma obra” e ” Identificar pontos de vista e universos de referência, justificando.” (p. 57). No caso concreto do 9º ano, o documento

estabelece: “Situvar obras literárias em função de grandes marcos espaço-temporais e culturais. Reconhecer relações que as obras estabelecem com o contexto social, histórico e cultural no qual foram escritas; Valorizar uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo; Integrar os textos lidos numa comunidade de textos e práticas.” (p. 73)

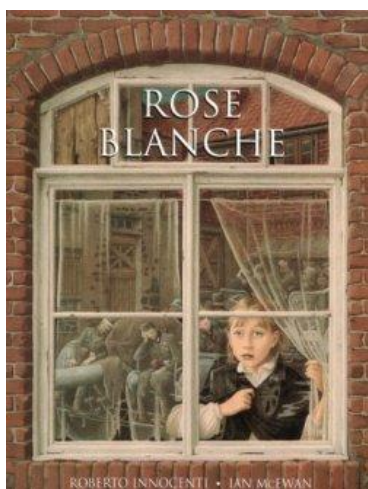
Nesse sentido, o professor deverá ser um modelo de leitor e um conhecedor de obras literárias para se tornar um bom “vendedor”, para poder ser capaz de motivar os seus alunos, de lhes proporcionar o despertar de outros sentidos e estimular a liberdade criativa. Por outro lado, a presença da obra literária na aula deve ser uma prática continuada. Não são necessários grandes investimentos em estratégias de apresentação que causam mais ruído do que leitura. Os livros vão entrando na aula e ficam na secretária. Hoje um, amanhã outro, vários serão os alunos que se acercarão deles com curiosidade. Quando surgir o momento, o professor utiliza-o e volta a ele noutras aulas, para explorar novos sentidos, para responder a interpelações ou para estimular o diálogo intertextual/interartístico.

No caso da aula de História, essa educação literária também está ligada à dimensão artística do livro. Com efeito, a arte tem uma presença assídua no programa da disciplina. Daí, a nossa insistência no álbum por se aproximar das criações de grandes artistas, especialmente da pintura e das facetas mais variadas da arte, contribuindo para estimular o diálogo intertextual/interartístico na sala de aula, o espaço privilegiado para diluir desigualdades no acesso ao saber e à cultura.

Entendemos, portanto, que os álbuns, e estes dois álbuns em concreto, não têm idade, convidam ao diálogo sobre os múltiplos sentidos que a sua leitura produz, com níveis de complexidade vários, numa interpretação em grupo, moderada ou não, por um mediador.

## 2. 3.2 Três álbuns ilustrados sobre o Holocausto

Apresentamos, seguidamente, um apanhado das principais distinções atribuídas às obras selecionadas e aos respetivos ilustradores.



*Rose Blanche*, Roberto Innocenti (il.) e Christophe Gollaz. London: Red Fox. 1985.  
Utilizámos a versão escrita por Ian McEwan

---

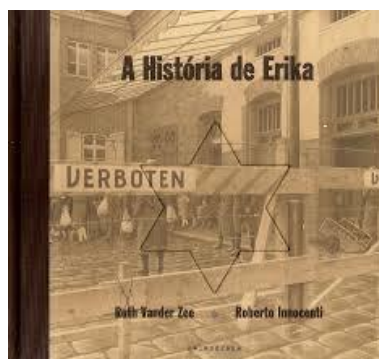
### Ilustrador /distinções

- Prémio de Ilustração Hans Christian Andersen (2008)
- The Certificate of Excellence by the New York Times (2002)
- The Lucca Comics Prize for Best Illustrator (1999)
- Medalha de Prata da Sociedade de Ilustradores de Nova Iorque
- American Library Association Notable Children's Book;
- the Under '40 Fiction Prize in 2001
- Gustav Hainemann Prize for Peace (1985)
- the Enfantasie Prize (1990)
- Horn Book Honor List
- Bratislava Golden Apple Award

---

### Prémios da obra

- The Bratislava Golden Apple for illustration (Checoslovaquia, 1985)
  - American Library Association's Mildred L. Batchelder Award (Estados Unidos, 1986)
  - Mención Especial del Jurado del Premio Gráfico "Fiera di Bologna" (Italia, 1986),
  - Premio de la Paz Gustav Heinemann para Libros Infantiles y Juveniles (Alemania, 1987)
  - Premio "Los diez mejores libros para niños" (Banco del Libro de Venezuela).
- 

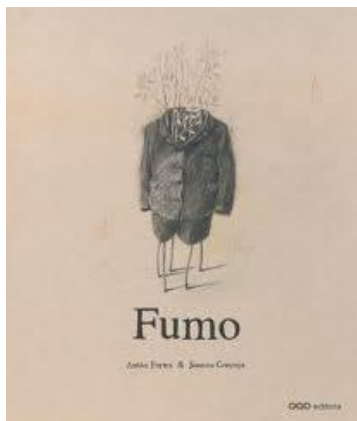


*A história de Erika*, Roberto Innocenti (il.) e Ruth Vander Zee. Kalandraka. 2004.

---

### Prémios da obra

- Livro destacado (Alemanha, 2004)
- The Best Foreign Picture Book of 2004 (Honor from the Japan School Library Association)
- Plano Nacional de Leitura (PNL Portugal)



*Fumo*, Anton Fortes e Joanna Concejo (il.)  
OQO. 2008

---

#### **Ilustradora /distinções**

- Prémio Stepan Zavrel / Casano allo Ionio / Itália
  - Vencedora de la segunda edicion del Premio Calabria Incantata “Abracalabria “ 2005 Aia monte – Itália
  - Primeiro prémio de ilustração do 2º Festival da Academia de Belas Artes de Poznan / Polónia
- 

#### **Prémios da obra**

- Menção White Raven 2009

*Rose Blanche* é um AI que utiliza um texto escasso e uma ilustração fortíssima ao estilo realista de Innocenti, com as cores ocre e tons cinzentos que sugerem uma proximidade ao documento histórico. Está repleto de informação histórica sobre a II Guerra Mundial, chegando mesmo a aludir a uma famosa fotografia tirada a um rapaz preso durante a destruição do *ghetto* de Varsóvia. Innocenti disse a propósito de *Rose Blanche*: “I wanted to illustrate how a child experiences war without really understanding it. After drawing the first page I chose *Rose Blanche* as its title because of the significance of the name.”

Rose é uma menina de 10 ou 11 anos que vive numa pequena localidade, na Alemanha, no período da II Guerra Mundial. Rose observa a partida das tropas para leste (corresponde à operação relâmpago Barbarrosa que Hitler leva a cabo contra Estaline, em 1941). As crianças acenam, os soldados sorriem e Rose assiste com uma pequena cruz suástica ao peito. Mais tarde, Rose presencia uma cena onde um rapazito escapa de um camião avariado, acabando por ser recapturado pelo autarca local. O rapaz é judeu, embora o facto não seja referido no texto. Rose segue o camião e, no arrabalde da vila, encontra um campo de concentração (não referido no texto), onde estão prisioneiros com pijamas às riscas e estrelas amarelas. Durante um certo tempo, Rose leva-lhes comida secretamente, apesar das condições de vida se terem deteriorado. Porém, as tropas inimigas (soviéticas, embora o texto não o refira) invadem a localidade e Rose morre no fogo cruzado. Tanto a imagem como o texto remetem para uma síntese e uma ambiguidade excepcionais que traduzem o impacto emocional e estético desta obra que há mais de vinte anos surpreende leitores de todas as idades. Aquilo que nela se

conta e a forma como se conta transformam Rose Blanche num livro algo transgressor, quando olhado para um público de potencial recepção infantil.

Poderíamos entrar em mais pormenores relativamente ao texto ou até ao nome que inspirou o título da obra. Contudo, este AI destinou-se a uma leitura da imagem sem recurso ao texto que nem sequer tem tradução em português. Conheceremos mais pormenores à medida que apresentarmos as produções escritas dos alunos, desenvolvidas no trabalho de campo, pois um dos aspetos mais interessantes da obra consiste em completar a informação da imagem com os conhecimentos históricos do leitor.

Analisemos as duas obras que constituíram o núcleo do nosso estudo: *A história de Erika* e *Fumo*. Ambos os álbuns são de formato retangular, de capa dura, não paginados e com uma linguagem narrativa dominada, na maioria das vezes, pelo discurso pictórico cromaticamente pouco exuberante.

Começando pela capa, em *A história de Erika*, o elemento icónico da vedação e o momento do embarque dos judeus prolonga-se pela contracapa. Da primeira, destaca-se uma estrela de David que pode ser utilizada fora do suporte livro e colocada ao contrário, ficando toda ela amarela, a mais quente, a mais expansiva, a mais ardente das cores, ‘a cor da eternidade’ (Chevalier e Gheerbrant, 2012). O amarelo é um prolongamento das guardas e um dos poucos apontamentos de cor que surge no interior do álbum nas estrelas costuradas na roupa dos judeus sem rosto que encontramos ao longo da obra. No discurso verbal, a referência à estrela é reiterada na dedicatória – “Para os meus netos. As vossas estrelas iluminam a minha vida.” – e no final – “A minha estrela ainda brilha no céu.” Sendo pouco precisa a origem deste hexagrama como símbolo do judaísmo, aceitamos a interpretação cabalística relativa aos três fundamentos principais do Judaísmo: a criação (a relação entre Deus e o mundo), a revelação (a relação entre Deus e o homem) e a redenção (a relação entre o homem e o mundo).

Não sendo imediato, reconhecemos, porém, no diálogo entre o código verbal e o código pictórico da capa que a ilustração, com os seus tons monocromáticos, aponta para elementos suficientemente referenciadores do contexto da segunda guerra mundial e da questão judaica. Entre eles estão a vedação, o comboio de mercadorias ou de transporte de gado onde embarcam pessoas e os capacetes dos soldados nazis. Assim, a sugestão do título – *A história de Erika* – remete, de imediato, para o relato de uma experiência de vida desse tempo. Nesse sentido, a linguagem icónica vem conferir

maior inteligibilidade ao texto verbal, assumindo, simultaneamente, uma função complementar e uma função interpretativa.

Em *Fumo*, os tons da capa são igualmente tristes e a relação entre o título e a imagem é mais enigmática: um fato de criança (da época) desprovido de corpo causa estranheza. E, quando é “vestido” por uma árvore, o enigma adensa-se. A contracapa reitera o título, sobressaindo o negro da paisagem com fumo como pano de fundo. Nada, na paisagem, indica a presença de um campo de concentração ou da chaminé de um crematório. Porém, é fácil, através do diálogo orientado, contrapor a ideia de morte, simbolizada pelo fato vazio de corpo, à ideia de renovação, representada pela árvore. Conhecedores da simbologia do amarelo, explorada em *A história de Erika*, os alunos facilmente situam a obra no seu contexto, até porque esta cor também está presente, em primeiro plano, na contracapa de *Fumo*, no canto inferior esquerdo. Num estágio mais avançado de exploração dos sentidos da obra, poderemos ir mais longe fazendo referência ao *Tu Bishvat*, festa que celebra o Ano Novo das Árvores (comemorado a 8 de fevereiro, em 2012), o início da primavera em Israel, quando as árvores emergem do seu sono de inverno e iniciam um novo ciclo de produção de frutas. Comemora-se com a plantação de árvores nas escolas e comendo frutas, especialmente as espécies que são destacadas na Torá e que abundam na Terra Santa: uvas, figos, romãs, azeitonas e tâmaras.

Trata-se de uma celebração que remonta ao século XVII, onde os cabalistas aprofundaram o significado da passagem do versículo Deuteronomio 20:10 que diz: "Pois o homem é como a árvore do campo". A partir desta passagem, exploraram as analogias humanas com a botânica: somos nutridos por raízes profundas e atingimos a eternidade enquanto, tivermos os pés firmemente plantados no solo, vivermos na fé e na retidão e praticarmos boas ações que beneficiam o mundo.

As guardas de *Fumo* são de uma delicadeza plástica incrível! As fotografias são todas diferentes e “cobertas” por uma folha de papel de seda como a dos álbuns antigos. Essa folha não existe verdadeiramente, mas o ilustrador conseguiu desenhá-la por cima dos retratos e “levantá-la” no campo inferior direito. A ilusão é tão perfeita que a tentação do leitor é folhear esta “falsa” folha, eliminar o efeito de *sfumato*, para melhor conhecer os rostos de um outro tempo, um tempo passado, terreno, onde os retratados foram felizes.

Nesta obra, vale ainda a pena chamar a atenção para outros pormenores paratextuais como a imagem de marca da editora – OQO – e da coleção – *Qontextos* –

que surgem magnificamente enquadradas em ilustrações, como já acontece com a editora Orfeu Negro (Coleção Orfeu Júnior), que contribuem para tornar o livro um objeto de emaravilhamento, como gosta de lhe chamar Rui Marques Veloso (2005).

Em síntese, nas duas obras, a leitura das capas desdobradas e o facto de as guardas não serem meramente decorativas constituem excelentes pontos de partida para alimentar a imaginação, introduzir o exercício metalinguístico de exploração de sentidos e de motivação para a leitura do conteúdo.

Como já dissemos, os dois álbuns cumprem uma das regras mais claras das produções para a infância: o narrador é uma criança. Em ambos, o discurso verbal antecede sempre o discurso pictórico, excetuando uma das páginas de *Fumo*. Em *A História de Erika*, as 24 páginas surgem, maioritariamente, com texto à esquerda e ilustração à direita. Em *Fumo*, o texto surge indistintamente nas páginas à esquerda e à direita. Nos dois, temos ilustrações de página inteira, sem texto, e de dupla página em *A história de Erika*, onde é repetida a imagem da capa. Neste, o ilustrador – Roberto Innocenti – optou por ilustrações realistas, esteticamente poderosas, em tons cinza, dominadas pela atmosfera do cinema, o que lhes confere o aspeto de foto-ilustrações. Trata-se da segunda obra que publica em torno do Holocausto, procurando, como ele diz, “I have tried to show through pictures how a child experiences war without being able to fully comprehend it” (2006).

Erika, a narradora autodiegética, relata o seu percurso entre a *história de vida a haver*, aquela que lhe foi contada desde que foi lançada do comboio, ainda bebé, pelos pais que eram levados para o campo de Dachau, na tentativa desesperada de a salvarem da morte, até ao momento da *história onde já há vida* e que passa pela sua educação junto da mulher caridosa que a acolheu, que lhe deu um nome e que a mandou à escola. São secções do tempo que se sobrepõem, uma vez que, na introdução, concluímos que Erika encontrou a escritora na fase adulta e narrou o que lhe contaram e aquilo de que se recorda. Será uma espécie de analepse e esse esforço é acompanhado por uma ilustração fotográfica onde ninguém tem rosto: nem os prisioneiros nem os carrascos representados sempre de costas. Em todas as páginas surge um elemento de continuidade: o comboio de transporte de mercadorias. É ele que leva os prisioneiros até à morte; é dele que Erika escapa e é ele que, no final, evoca a nostalgia da menina ao avistá-lo ao longe. É ainda ele que leva o ilustrador a cometer aquilo que consideramos um lapso: a chegada ao campo de concentração de Auschwitz, o único onde o comboio tinha entrada direta. Como dissemos, e de acordo com a nota da autora, a família de

Erika terá sido levada para Dachau, perto de Munique, e não para a Polónia. Inconsciente ou não, o frontispício do campo é bastante conhecido para auxiliar o leitor a contextualizar os campos de extermínio. O discurso é pausado, triste, saudoso e dá tempo para que o leitor observe as imagens. A linguagem não é infantil, mas é suficientemente simples e despojada para criar no leitor uma empatia imensa para com a personagem e para com todas as *Erikas* que foram lançadas de comboios num ato de amor incondicional dos seus pais. Esse tempo da primeira infância é recordado a partir do que lhe foi contado, mas com a preocupação de construir com o leitor, através de um questionar permanente, o contexto angustiante em que os pais e os restantes prisioneiros terão vivenciado o desterro, a separação ou a saudade. A narrativa não tem intriga e também não tem heróis. Há, na personagem, uma saudade latente, uma ausência de um passado que lhe foi roubado e que não nos permite falar num final feliz, apesar de ter escapado ao Holocausto.

O texto verbal e o texto pictórico surgem em perfeita congruência intersemiótica, pois verifica-se uma grande complementaridade entre ambos. A cor é reservada para cenas pontuais: o início, em Rotemburgo, onde Erika, já idosa, se dá a conhecer à autora, e o final, onde recorda os tempos de menina, dona da *história onde já há vida*. Porém, o ilustrador reservou para a Erika bebé o cor-de-rosa da manta que a envolvia quando foi atirada para fora do comboio. Numa dessas ilustrações, Erika tem rosto, o único rosto da história!

Quando analisamos *Fumo*, saltam à vista as semelhanças intertextuais com o álbum anterior. Voltamos a ter um narrador autodiegético, mas, desta vez, sem nome. Aqui, a personagem experiencia a vida no campo de extermínio dominada pela fome, o frio, a doença, a violência e, por último, a morte. Também aqui, a narrativa está desprovida de intriga. O narrador vai filtrando a realidade do campo recorrendo à memória do tempo em que foi feliz com a família e encaixando pequenas narrativas. Por vezes, o regresso à dura existência ocorre de forma abrupta. Acontece, por exemplo, a seguir ao sonho do dragão verde onde recorda cenas da vida familiar (“Sonho com um dragão verde de língua negra que me quer comer. As casas também são verdes, como a erva do nosso jardim que tem o baloiço, onde antes eu e o pai jogávamos à bola. Tenho muitas saudades dele. A mãe diz-me que em breve estaremos todos juntos.”); porém, ao virar a página, surge inesperadamente a revelação que põe fim ao tempo da inocência: “O mal é quando os soldados disparam [...]”. Os prenúncios da morte vão-se adensando à medida que a personagem principal adquire consciência da sua situação num mundo

de violência incompreensível e só duas certezas atenuam a dor: a palavra da mãe que assegura que os meninos vão diretamente da chaminé para o céu e a amizade de Vadio, o único ser com nome (será nome?) e etnia. É esta amizade que, ao aproximarmo-nos da catarse, mitiga o sofrimento através da crença de que juntas, as duas crianças não têm medo e libertar-se-ão da violência, da fome e do frio. Lembra Hans Christian Andersen e a sua “Rapariguinha dos fósforos”...

O uso da conjunção coordenativa copulativa “e” torna a linguagem mais próxima do universo das crianças: “e eu não quero que a mamã grite” ou “O mal é estar tanto tempo de pé / ao frio e à neve, na hora da contagem / e a comida...”. Apesar de a linguagem ser mais infantil do que na obra anterior, a mensagem é mais rica. Ficamos a saber como se processava a seriação dos trabalhadores dentro do campo, que tarefa desempenhava a “mamã”, que métodos de extermínio eram usados para além das câmaras de gás, que havia não-judeus entre os prisioneiros (como o caso de Vadio) e que os médicos não curavam.

Tal como em *A história de Erika*, a cadência do texto, muito pausada, dá ao leitor tempo e espaço para admirar cada traço desta ilustração a grafite e lápis de cor, sem consideração pela perspectiva, tal como acontece com o desenho das crianças. Começando nos grandes planos e descendo aos pormenores, é provável que nos detenhamos a observar as expressões delicadas das crianças e das mães, num traço que lembra Picasso na fase azul (aqui podemos alargar o programa de História do 9.º ano que só dá a conhecer o pintor na fase cubista). As figuras, mais ou menos estáticas, aparecem frequentemente organizadas em composições onde a postura traduz a profunda afetividade que liga mulheres e crianças na partilha do desespero e da impotência. Podemos observar os seus pés descalços que pisam um chão marcado por números positivos e negativos e que surgem, novamente, na ilustração relativa às batatas que o cozinheiro simpático dá aos meninos, ao mesmo tempo que os avisa da próxima busca que os nazis levarão a cabo para seleccionar os inaptos para o trabalho. Aqui, a ilustração vai mais longe e, simbolicamente, rostos de crianças de olhos abertos, mas sem vida, misturam-se com as batatas, que também têm os seus “olhos”, e antecipam o fim iminente das duas crianças. Se procurarmos pormenores, encontraremos, por exemplo, alguns vocábulos actanciais que reforçam a narrativa ampliando a saudade: *casa, home, maison, dom, gose, mama*. A linguagem pictórica socorre-se, ainda, de outras marcas que recriam a história contada. É o caso das várias listas de números (dos prisioneiros) que aparecem ao longo das páginas e que, no final,

entram na casa dos milhões, antecipando o balanço da solução final da questão judaica. Aqui e acolá, aparecem alguns números cortados por um traço.

Comparativamente com *A história de Erika*, o espaço pictórico adquire em *Fumo* um alcance maior na medida em que acrescenta sentido ao texto. É verdade que um bom álbum deve proporcionar a capacidade de criar significados, a partir da interpretação do texto, em função das imagens e vice-versa, mas nesta obra essa transmediação pesa mais do lado da componente pictórica. Não há soluções fáceis nem estereotipadas. A morte, que atravessa o livro, assume diferentes formas: as listas riscadas, as cabeças das crianças cortadas ou os manequins sem braços nem cabeça. Mas, é nos fatos vazios de corpo e aprisionados em redes que ela se impõe e permite resolver o enigma da capa. Não são fatos de “pijama às riscas”, mas sim a roupa decente de gente que foi despida física e moralmente da sua dignidade. São os protagonistas das guardas do livro que, noutro tempo, pousaram para a foto e perpetuaram uma recordação da vida que tinham.



## **Parte II – Estudo Empírico**



### 3. Introdução ao estudo empírico

"A ciência está longe de ser um instrumento perfeito de conhecimento. É apenas o melhor que temos."

(Carl Sagan, 1996)

A revisão teórica apresentada nos capítulos da Parte I abre-nos diferentes opções de investigação que podem ser seguidas em torno dos AI, como recursos pedagógicos, e do papel das BE no trabalho colaborativo, a nível do currículo. Essas possibilidades variam, naturalmente, em função dos objetivos, das questões e dos contextos de investigação, bem como das posições dos investigadores relativamente aos vários paradigmas de investigação.

Nesta parte, referir-nos-emos, assim, ao problema e às questões que constituem o cerne do estudo empírico, às opções metodológicas seguidas, ao desenho da investigação, ao processo de identificação e seleção dos participantes e aos instrumentos e procedimentos de recolha de informação.

#### 3.1 Contexto do estudo

Na génese deste trabalho esteve a influência de alguns AI que se impuseram pelo formato estranho (por exemplo, *Moi, J'attends*, de Serge Bloch & Davide Cali), pela ilustração *sui generis* (*Where the Wild Things Are*, de Maurice Sendak) e pela singularidade da mensagem tão condensada em termos de texto, mas tão ampla quando interdependente da ilustração (*Selma*, de Jutta Bauer). Descobrimo-los na secção infantil das livrarias e em ações de formação de literatura que tinham em vista um público infantil. Trabalhávamos como PB num Agrupamento de Escolas com cerca de 1800 alunos, distribuídos desde o pré-escolar até ao 3.º CEB. A cada leitura ou releitura desses AI surgiam pormenores que não tínhamos visto antes, de tal modo que, podemos dizê-lo, cada abordagem era sempre diferente. O prazer destes momentos era tal que, sem intenção, acabávamos por fascinar e contagiar outros com estas obras que se

tornaram prendas frequentes entre adultos. Através de breves conversas e da leitura verbal e visual de algumas páginas, captávamos o interesse de amigos e colegas de trabalho das mais diversas áreas. Mais tarde, já em contexto de biblioteca, utilizámos AI com pequenos grupos de alunos de 5.º ou 6.º anos, pouco recomendados pelo seu comportamento perturbador, e o resultado era tão compensador que acreditámos que este tipo de obra tinha um *não sei quê* de enigma e fascínio que não deixava ninguém indiferente. Tivemos, ainda, a oportunidade de ir a uma escola secundária, ao longo de dois anos consecutivos, realizar quatro sessões sobre ilustração para alunos de artes do 11.º e do 12.º anos. Como a receção das obras apresentadas foi tão boa, acabando por influenciar a produção de trabalhos que os alunos apresentaram publicamente, acreditámos que poderia ser desenvolvido um trabalho de investigação junto de um público menos próximo da infância.

Perry Nodelman (2011, p. 140) assume a posição de David Lewis que refere que há dois tipos de abordagem nos estudos sobre AI: um implica ouvir pacientemente o que as crianças dizem sobre o que leem e outro implica uma descrição cuidadosa de cada obra. Relativamente a esta última abordagem, encontrámos muita bibliografia, boa parte dela produzida pelo próprio Nodelman, alguma de matriz nacional nas obras e artigos publicados por Ana Margarida Ramos (2007), Rui Veloso (2005) e outros. Porém, são estudos orientados para a mediação da leitura com um público infantil, o que não se ajusta idealmente aos nossos objetivos que visam leitores adolescentes.

Ao nível da primeira abordagem sugerida por Lewis, a tal vertente que se pode situar nos estudos de caso e que envolve um caminho de cuidado e paciência junto dos leitores, encontrámos algumas dissertações de mestrado ou de doutoramento que refletem esse interesse pelo estudo do AI em sala de aula. A tese de Carina Rodrigues (2009), realizada na Universidade de Aveiro, *Palavras e imagens de mãos dadas: A arquitetura do álbum narrativo em Manuela Bacelar*, analisa as repercussões práticas, num estudo de caso, do contacto precoce das crianças do pré-escolar com o AI, mais concretamente ao nível da aproximação da criança ao universo plástico e literário. Cláudia Santos (2011), na sua tese de mestrado, desenvolve um estudo de caso numa escola do 1.º CEB com objetivos de animação da leitura, debruçando-se sobre uma exploração verbal e visual de AI nacionais e estrangeiros que culminaram com atividades plásticas. Mónica Oliveira (2007), também através de um estudo de caso, procurou compreender o trabalho desenvolvido pelos educadores de infância, no que concerne à educação artística, mais concretamente, na utilização da ilustração como

recurso pedagógico. Sandra Mourão (2011) realizou uma abordagem qualitativa através de várias sessões de leitura repetida em voz alta e em inglês e de sessões de recontos trabalhados em três grupos de crianças portuguesas de educação pré-escolar, tendo concluído que os AI selecionados permitiram às crianças direcionar as suas respostas para as ilustrações, usando-as como apoio na construção de significado.

Nos estudos de investigadores consagrados, já referimos as produções de Janet Evans (1998) ou Arizpe e Styles (2003) que continuaram a investigação através do trabalho de três estudantes (Kate Cowan, Louiza Mallouri e Mary Anne Wolpert) em escolas inglesas, geograficamente dispersas, dando continuidade ao projeto *Children Reading Pictures Project*. Todos estes estudos versaram as respostas de crianças à exploração de AI pós-modernos. Entre os estudos de caso com crianças mais velhas, destacamos aquele que foi desenvolvido por Evelyn Arizpe (2008, p. 207), na Universidade de Glasgow, a partir do AI (pós-moderno) de Oliver Jeffers, *O incrível rapaz que comia livros*, envolvendo jovens de onze anos, imigrantes, numa perspetiva bilingue.

Procurando trabalhos no âmbito das produções literárias de potencial receção juvenil, não encontramos referências no campo dos AI. Maria da Conceição Tomé e Glória Bastos (2013), da Universidade Aberta, apresentaram um artigo internacional – *Imagens da Amazônia na literatura juvenil portuguesa contemporânea* – onde analisam a ilustração em três obras, mas onde esta assume, por vezes, uma posição marginal em relação ao texto.

Neste contexto, e apesar da existência de escritos, dissertações e documentos avulsos sobre ilustração e AI extremamente valiosos, o nosso objeto de estudo surge num caminho particular e inovador de investigação. Por ser uma temática relativamente recente, não nos pudemos socorrer de produções científicas afins que nos permitissem trilhar com mais segurança o caminho da nossa investigação, apesar de termos reunido estudos e documentos da mais variada natureza, extraindo deles pistas e conclusões preciosas que nos permitiram desenhar uma investigação, a partir de diferentes peças de um complexo *puzzle*. Ao correlacionarmos três variáveis jamais problematizadas juntas – o AI como recurso educativo interdisciplinar, em contexto curricular, em articulação com a BE, junto de jovens dos 14 aos 17 anos – não podemos deixar de reclamar um cunho inovador na presente investigação, apesar do tema não ser um exclusivo nosso. No mínimo, encetámos uma aventura que merecerá, certamente, muitos reparos, mas

relativamente à qual esperamos ser capazes de imprimir o nosso cunho crítico, reconhecendo incertezas, limites e possibilidades de desenvolvimento.

## 4. Aspetos metodológicos

Entendemos por paradigma a perspectiva intelectual, o modelo ou padrão a ser seguido para o estudo dos fenómenos e da realidade. De seguida, faremos referência aos dois grandes paradigmas em que se move a investigação atual.

As metodologias quantitativas, de matriz positivista, preconizam a existência de “uma realidade objetiva que o investigador tem de ser capaz de interpretar objetivamente; cada fenómeno deverá ter uma só interpretação objetiva (científica)” (Fernandes, 1991, p.1). Só há conhecimento fiável de representação do mundo quando há rigor quantitativo, base experimental e raciocínio lógico-dedutivo. De forma simples, o paradigma referido parte do pressuposto de que, para se conhecer o todo, é preciso fragmentá-lo nas suas partes e estudar cada uma delas, separadamente. Em suma, conhecer pressupõe dividir.

Porém, a crença de que o conhecimento científico explica tudo e que só este, no seu rigor quantitativo, na sua base experimental, no seu raciocínio lógico-dedutivo é o único instrumento fiável de representação do mundo tem vindo a desmoronar-se. Mesmo as disciplinas ditas puras ou aplicadas lidam com crises de crescimento que resultam da insatisfação dos métodos ou conceitos básicos usuais que são substituídos por novas noções, nem sempre atingidas seguindo critérios tão sistemáticos e rigorosos como pretendem os epistemólogos fiéis ao positivismo. Boaventura de Sousa Santos considera que a “*profunda crise*” em que o modelo de racionalidade científica se encontra «é o resultado do grande avanço que ele próprio proporcionou» (1998, p. 24), mas que permanece impossibilitado de produzir um conhecimento capaz de contribuir para a felicidade humana, na medida em que estabelece a separação entre ciência e senso comum.

Assim, mais recentemente, sem se conseguir definir com precisão uma época, sem a intervenção de nenhum grande nome (embora haja quem invoque o idealismo de Kant) e perante a crise do paradigma cartesiano-newtoniano, que postula a racionalidade, a objetividade e a quantificação como únicos meios de se chegar ao conhecimento, adotou-se um paradigma (holístico) que analisa e observa os fenómenos e, em particular, o ser humano, um ser de altíssima complexidade física, mental e emocional, de forma global. O paradigma qualitativo admite a existência de tantas

interpretações sobre a mesma realidade, quantos os investigadores que se debruçam sobre ela para a interpretar (Fernandes, 1991).

Boaventura de Sousa Santos designou este paradigma emergente como paradigma *pós-moderno*, na sua obra *Um Discurso sobre as Ciências*, embora, posteriormente, tenha alterado a designação para *pós-moderno de oposição* e, mais recentemente, utilize a terminologia *pós-colonial*.

Uma das principais limitações dos métodos quantitativos reside na própria natureza dos fenómenos estudados. A realidade social é complexa e trespassada pela presença da subjetividade e do sentido e pelo conseqüente desafio da compreensão e da interpretação. No mundo social, ao contrário do mundo natural, o objeto de estudo é constituído por atores que atribuem um significado e uma interpretação à sua própria ação, pelo que interessa ao investigador conhecer a sua perspectiva. Por outro lado, os fenómenos não se encontram definidos e perfeitamente delimitados, cabendo ao investigador identificá-los e delimitar os seus objetivos para os poder investigar através da metodologia adequada.

Contrariamente ao investigador que se posiciona numa perspectiva quantitativa, o adepto da investigação qualitativa valoriza mais os processos do que os resultados, assim como o carácter dinâmico e subjetivo das realidades sociais. No parecer de Flick (2005, p. 6), “Ao contrário da investigação quantitativa, os métodos qualitativos encaram a interação do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente. A subjetividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação”.

Particularizando o domínio da educação, “O objeto da ciência da educação (e não será apenas o da ciência da educação...) é um objeto construído, ou melhor, um objeto em construção. Não será nunca um objeto totalmente delineado, a descobrir ou já descoberto” (Carvalho, 1996, p. 129). Estamos perante uma conceção que rompe, definitivamente, com o mundo das certezas, quer científicas quer ideológicas, que caracterizam as diferentes perspectivas educativas. A ciência da educação, concebida desta forma, não tem um único objeto: “há tantos objetos quanto os projetos que estejam em causa (o que todavia não impede que haja comunicação entre eles)” (Carvalho, 1996, p. 127).

À medida que fomos aprofundando a pesquisa em torno da(s) nova(s) epistemologia(s), percebemos que a natureza do nosso objeto de investigação não fazia

sentido à luz das epistemologias dominantes que tendem “a salientar a incomensurabilidade ou incompatibilidade entre conhecimentos. O importante é salientar a incompletude de todos os conhecimentos e o potencial que existe nos diálogos entre eles” (Santos, 1988, p. 134). Digamos que o rigorismo pode conduzir a efeitos perversos no momento em que a técnica deixa de servir o objetivo e este passa a servir a técnica. Como disse Gaston Bachelard, citado por Quivy e Campenhoudt, (1992, p. 22), o facto científico é “conquistado, construído e verificado”.

A história da investigação social tem evidenciado um esforço para combinar, numa única investigação, diferentes métodos de recolha e análise de informação, recorrendo a um pluralismo metodológico com raízes em ambos os paradigmas. Uma breve abordagem aos estudos que vemos publicados mostra-nos isso mesmo: as pesquisas quantitativas onde predominam os métodos estatísticos descritivos e/ou inferenciais, com variáveis bem definidas e cálculos rigorosos, também se socorrem de explicações; não obstante, nos trabalhos de carácter qualitativo, onde há uma predominância de classificações e de análises mais dissertativas, não são raros os cálculos e os resultados quantitativos na explicação dos fenómenos.

Como diz Rescher (1978, p. 20), procurar verdades claras, indubitáveis, completamente inacessíveis, ante o espectro da impossibilidade de validação, representa a busca mais quixotesca da filosofia moderna. “O conhecimento prudente decorre sempre desses diálogos e das constelações de saberes que permitem construir” (Santos, 1988, p. 134).

## 4.1 Caracterização do estudo

“La investigación es una actividade orientada a la descripción, comprensión, explicación y transformación de la realidad social a través de un plan de indagación sistemática.”

Del Rincón, Arnal, Latorre e Sans, 1995

A metodologia de uma pesquisa é o meio que permite que a investigação seja viabilizada e que os objetivos traçados sejam atingidos. Como dizem Almeida e Pinto

(1982) “o trabalho científico [...] é agenciador de um processo de produção que desemboca num produto”. Não sendo um fim em si mesma, a eleição da metodologia adequada exige, contudo, que o investigador seja rigoroso na sua definição para que não caia em estratégias inconsistentes que enviesem resultados e coloquem sob suspeita as conclusões da pesquisa, isto é, o produto.” (p. 9)

O presente capítulo descreve as etapas da conceção de um trabalho de investigação que nos permitiu dar respostas às questões relacionadas com o papel da imagem, mais concretamente do AI, na aprendizagem de conteúdos programáticos e de conhecimentos mobilizáveis de forma menos formal. O modo de obter a informação exigiu a escolha de ferramentas de conhecimento e análise, a que se seguiu um período de investigação empírica, a fim de recolher o *corpus* necessário à hipotética confirmação dos dados obtidos.

#### 4.1.1 O estudo de caso

Neste estudo em particular, optou-se por uma abordagem qualitativa, com base no método do *estudo de caso*. O estudo de caso é, habitualmente, definido como aquele que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, que recorre a diversos métodos de recolha de dados com o objetivo de obter informação acerca de uma ou mais entidades. Ponderemos a definição de Ponte:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse. (Ponte, 2006, p. 2)

Para Benbasat, Goldstein e Mead (1987), numa definição mais completa e complexa, um estudo de caso deve possuir as seguintes características:

- fenómeno observado no seu ambiente natural;
- recolha de dados através de meios diversificados (observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, entre outros);
- análise de uma ou mais entidades (pessoa, grupo, organização);

- estudo aprofundado da complexidade do fenómeno;
- pesquisa orientada para os estágios de exploração, classificação e desenvolvimento de hipóteses do processo de construção do conhecimento;
- ausência de formas experimentais de controlo ou manipulação;
- aceitável ausência de especificação antecipada das variáveis dependentes e independentes;
- resultados dependentes do poder de integração do investigador;
- possibilidade de alterar metodologias de recolha de dados à medida que o investigador desenvolve novas hipóteses;
- pesquisa orientada para o "como?" e/ou o "porquê?" ao contrário de "o quê?" e "quantos?".

Assinalamos, nesta aceção de estudo de caso, o facto de a investigação dizer respeito a um fenómeno contemporâneo, inserido no seu ambiente natural, estudado a partir de múltiplas fontes de evidência, onde pontua a ausência de controlo experimental. Assume-se, fundamentalmente, como pesquisa de carácter exploratório, pois o objetivo é analisar o fenómeno em questão e procurar desenvolver teorias que permitam uma melhor compreensão do mesmo. Acresce que, nos estudos de caso, as fronteiras do fenómeno, isto é, as variáveis consideradas importantes, não são evidentes, dada a complexidade da realidade em estudo. Por último, chamamos a atenção para o importante papel do investigador já que os resultados do estudo dependem fortemente da sua capacidade de integração, da sua habilidade na seleção do local e dos métodos de recolha de dados, assim como da capacidade de alterar o desenho da pesquisa, sempre que necessário. Bogdan e Biklen reforçam esta ideia, chamando a atenção para a importância da focalização na análise dos processos, em vez dos resultados, tal com já havíamos definido no paradigma de investigação apresentado para o nosso estudo: "Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes" (Bogdan & Bilklen, 1994, p. 50).

Segundo Yin (*apud* Araújo *et al*, 2008), esta abordagem adapta-se à investigação em educação, pois o investigador é geralmente confrontado com situações de tal forma complexas que lhe dificultam a identificação das variáveis consideradas importantes. Não existe, *a priori*, uma definição clara das variáveis de interesse nem da forma como serão mensuradas. É dentro do ambiente natural que tais variáveis, dependentes e independentes, serão observadas e, posteriormente, delineado o estudo. Nestes casos, o

investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”. Partilham desta opinião os autores Gómez, Flores e Jimenez (1996, p. 378), declarando que um estudo de caso tem como objetivo explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar. Macnealy (1997) esclarece que, através do estudo de caso, é possível ter uma visão detalhada de um fenómeno no seu contexto e que esta metodologia pode ser adotada quando existe a necessidade de explorar uma situação que não está bem definida ou, como refere Stake (2007, p. 19), “porque precisamos de aprender sobre este caso em particular”.

No nosso caso concreto, partimos de uma situação pouco estudada. Conhecemos estudos relativos à utilização de AI no ensino, sejam eles de carácter mais temático, por introduzirem o Holocausto, ou mais transversal, abordando AI no âmbito da leitura, mas apenas ao nível da infância.

A nossa unidade de observação foi um grupo com alunos mais velhos, mais concretamente, uma turma do 9º ano. Escolhemo-la não por estar mais disponível, por não haver outras turmas, mas porque apresentava um conjunto de características que considerámos constituir um microcosmos da Escola atual. Em termos de origem socioeconómica, a turma era muito heterogénea e representativa da escola de massas, maioritariamente composta por jovens de classe média-baixa. Compreendia quatro alunas com duas ou mais retenções ao longo da escolaridade, sendo que duas delas possuíam estatuto de alunas com necessidades educativas especiais, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Por se tratar de uma turma de 9º ano, a temática da II Guerra Mundial e do Holocausto versada nos AI selecionados era matéria incontornável do programa de História. Assim, pelas características que a investigação assume pode-se considerar como um estudo de caso único e intrínseco (Stake, 2007). Único, na medida em que se centra num grupo particular e num contexto específico, mas situado numa discussão académica mais ampla, favorecendo o diálogo com aqueles que se interessam pela mesma temática.

Para Robert Yin (*apud* Araújo *et al*, 2008), é sempre possível gerar hipóteses que possam ser testadas em outros contextos e, caso sejam reiteradamente confirmadas, podem ser generalizadas para contextos similares.

Como já dissemos, este estudo de caso surge na sequência de estudos semelhantes levados a cabo por investigadores com crianças mais novas. Quer na sua génese, quer no seu desenvolvimento, esperamos que a presente investigação não se afaste da discussão académica mais ampla e possa vir a dialogar com o processo de construção coletiva do conhecimento.

### 4.1.2 A investigação-ação

Este estudo enquadra-se no paradigma pós-moderno, atendendo a que o objeto das ciências da educação é, já o dissemos, um objeto em construção. Esta noção de objeto inacabado e em eterna construção permite o seu imediato reajustamento em função da evolução acelerada que caracteriza a sociedade atual.

Recusando as perspetivas mais clássicas da descoberta de “leis” de teor probabilístico ou da invenção dos mecanismos que expliquem a própria regularidade observável, propomo-nos recorrer à investigação-ação como metodologia de investigação/estratégia de intervenção que se caracteriza, de acordo com Carr & Kemmis (1986), pela espiral autorreflexiva, composta por ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. O processo de investigação-ação procura superar a dicotomia teoria-prática, fundamentando-se na reflexão *na, para e sobre* a ação (Schön, 1992).

Os trabalhos de investigação-ação apresentam uma conceção pragmática do conhecimento, ou seja, o aprimoramento da prática quer do ponto de vista do trabalho quotidiano do professor/investigador quer do aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com quem se trabalha.

A investigação educacional transforma-se, desta maneira, numa atividade inteiramente ligada à ação educativa e levada a cabo, em cada local, pelos próprios atores da educação – os professores. O professor reflexivo, o professor como agente de decisão (Alarcão, 1991), dentro de um modelo construtivista, é aquele que medita sobre a sua prática e não se conforma com a rotina, pois “só a reflexão sobre a sua ação poderá levar o profissional a ultrapassar o carácter rotineiro em que tão facilmente é levado a cair em virtude das circunstâncias em que trabalha” (Alarcão, 1992, p. 26). Integrar-se no processo e, ao mesmo tempo, criar distância para o questionar, analisar e confrontar com outras experiências é uma atitude de cidadania responsável.

A reflexão torna-se, portanto, parte integrante do trabalho do professor indo ao encontro da expressão de Nóvoa (2002, p. 25): “Os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão.” Dewey e, posteriormente, o seu seguidor, Schön, contribuíram com o seu legado para realçar a importância da experiência, da observação e da investigação-ação como atitudes que permitem ao professor desenvolver a sua prática dentro do processo de aprendizagem. Devemos a Schön o conceito de professor

prático-reflexivo que traduz a atuação dos agentes educativos em situações de conflito, onde a lógica da racionalidade técnica é incapaz de resolver os problemas.

A nova epistemologia da ciência da educação sugere, pois, modelos educativos de cariz humanista que valorizam a subjetividade e o respeito pelas diferenças individuais. Encontramos, no entanto, alguns constrangimentos no processo de investigação-ação sintetizados por Alonso e Veiga Simão (*apud* Barros, 2012): ausência de condições nas escolas, designadamente escassez de tempo e de condições de trabalho em equipa entre os professores para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo; resistência dos participantes, habituados a uma cultura de isolamento por não partilharem a mesma visão e os mesmos interesses; dificuldade em integrar as atividades do projeto de investigação no quotidiano da prática letiva; difícil conciliação entre atividades didático-investigativas e posterior reflexão sobre a prática desenvolvida.

No nosso estudo, o AI constitui-se como projeto de investigação mantendo uma permanente ligação à prática, questionando-a, modificando-a e adaptando-a. Assim, os resultados da investigação têm repercussões imediatas nas práticas educativas através do reajustamento do projeto educativo que as enquadra e orienta. Alonso e, também, Veiga Simão (*apud* Barros, 2012) destacam os benefícios do processo de investigação-ação, designadamente a melhoria da cultura de colaboração no grupo; a modificação da crença sobre a irrelevância da teoria através do questionamento sistemático da prática e da possibilidade de teorizar acerca das práticas; o aumento da eficácia e da compreensão da prática educativa pela testagem da aplicabilidade de resultados da investigação; a emancipação dos participantes das imposições da tradição, dos hábitos e dos constrangimentos organizacionais que limitam a mudança.

A investigação, partindo das necessidades da ação educativa num determinado contexto, constitui-se como projeto mantendo uma permanente ligação à prática, questionando-a, modificando-a e adaptando-a. No nosso caso, o projeto não teve nem terá, uma ação direta sobre os participantes escolhidos, porque estes eram alunos do 9º ano que finalizaram o terceiro CEB e, posteriormente, transferiram-se para diferentes escolas secundárias e diversos cursos. Porém, e atendendo às funções específicas do PB, consideramos que o resultado da nossa investigação terá reflexos na prática quotidiana junto de alunos dos vários níveis de ensino, mediando a leitura, e reforçará a implementação do trabalho colaborativo. Como sublinha Glória Bastos:

transmitir o gosto pela leitura não é tarefa de um dia, nem se consegue mediante a fascinação de um momento brilhante ou espetacular. É realmente indispensável um conjunto de atitudes consequentes e coordenadas [...]. A prova é que dessas experiências geralmente ficará apenas uma recordação mais ou menos divertida, se não forem acompanhadas de um ambiente social propício, de infraestruturas básicas e, sobretudo, de adultos amantes do livro e da leitura, bem informados e convencidos do papel fundamental que desempenham na formação de hábitos de leitura e, num sentido mais amplo, na formação de cidadãos despertos e com curiosidade intelectual. (Bastos, 1999, p. 284).

## 4.2 Os instrumentos de recolha de dados

Estudar fenómenos sociais pressupõe a observação da realidade de um ponto de vista sistemático e rigoroso. Contudo, as opiniões divergem no que respeita aos critérios que garantem a objetividade de uma investigação, principalmente quando inclui uma análise qualitativa que está sujeita à influência da interpretação do investigador. Tal constrangimento pode ser ultrapassado através da utilização de metodologias diferentes num mesmo estudo. Essas metodologias podem ser qualitativas e quantitativas, isto é, utilizar processos de natureza mais descritiva e outros de natureza classificativa e explicativa, uma vez que as realidades sociais assumem múltiplas dimensões.

Para a realização deste estudo, atendendo aos seus objetivos e às suas questões de investigação, utilizámos os seguintes instrumentos de recolha de dados: inquérito por questionário, inquérito por entrevista e observação direta (registada em diário de bordo). No tratamento dos dados, utilizámos, como metodologia de análise, a estatística descritiva e a análise de conteúdo, conforme as exigências dos instrumentos de investigação selecionados. Desta forma, os dados recolhidos através de questões fechadas nos inquéritos por questionário, aplicados no início e no final do projeto de intervenção, prestaram-se, maioritariamente, a tratamento quantitativo, através da estatística descritiva. Porém, relativamente às escalas, não utilizámos operadores aritméticos.

Os dados recolhidos através das questões abertas inseridas nos inquéritos por questionário, nos inquéritos por entrevista e nas observações minuciosas e prolongadas

das atividades e comportamentos em aula, incluídas no diário de bordo, foram tratados através da análise de conteúdo.

#### 4.2.1 O inquérito por questionário

O inquérito por questionário é uma das técnicas mais utilizadas quando pretendemos colher dados de uma forma mais uniforme e anónima. Ghiglione e Matalon (1993, p. 188) consideram que o questionário deverá ser um instrumento rigorosamente estandardizado, quer no texto das questões quer na sua ordem, sendo indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador, garantindo, assim, a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos. Concebemos dois questionários multidimensionais, autopreenchíveis, aplicados de forma simultânea em contexto de biblioteca a alunos do 9º ano.

Começámos por “delimitar [...] el propósito básico del questionário [...] detallar las áreas específicas que abarcarán todo el contenido [...] especificar un conjunto de aspectos concretos para cada área específica” (Del Rincón, Arnal, Latorre e Sans, 1995, p. 208). Nesta fase, procurámos explicitar com rigor os objetivos do questionário para acedermos à informação procurada, porque, segundo Lima (1981), os métodos devem adaptar-se aos objetivos da investigação.

Como podemos verificar nos Anexos I e II, utilizámos preferencialmente questões fechadas, mas também questões abertas, no caso do segundo questionário. Relativamente às primeiras, seguimos as indicações de Ghilglione e Matalon (1993, p. 127), pedindo à pessoa inquirida para:

- indicar várias respostas, sendo fixo o número de respostas possíveis;
- indicar a resposta mais adequada (dicotómica, escolha múltipla ou por escalas).

Através desta última tipologia de questões foi possível caracterizar os intervenientes, relativamente às variáveis clássicas (sexo, idade e aspetos socioculturais do agregado familiar). No que diz respeito às escalas, optámos por escalas nominais que traduzem um sistema de notação dos dados de natureza qualitativa. Servimo-nos da escala psicométrica de Likert, usada habitualmente em pesquisas de opinião, com cinco

níveis de resposta. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os inquiridos especificam o seu nível de concordância com uma afirmação.

Introduzimos algumas questões abertas, especialmente no segundo inquérito, para dar “à pessoa a impressão, justificada ou não, de que de facto está a ser ouvida”. (Ghiglione, e Matalon, 1993, p.129), mas também porque era difícil conceber uma lista pré-estabelecida de respostas que cobrisse a totalidade das opiniões que cada um tem acerca do âmbito do estudo, pelo que a forma aberta “abre a possibilidade a várias codificações diferentes” (*idem*). Além disso, estas questões abertas serviram-nos para validar resultados de questões anteriores.

Na construção dos questionários, respeitámos as recomendações de Gravitz (1984), Quivy & Campenhoudt (2005), Lima (1981), Almeida e Pinto (1980) e Ghiglione e Matalon (1993) que enumeram um conjunto de procedimentos a ter em atenção, tais como: número de perguntas adequado ao estudo a realizar; perguntas preferencialmente fechadas, de maneira a objetivar as respostas e afastar ambiguidades; número razoável de respostas-tipo, evitando excessos, de forma a não dispersar os inquiridos; instruções claras e precisas sobre o modo de responder a cada pergunta; respostas padrão sem ambiguidades ou passíveis de leituras subjetivas.

A elaboração dos questionários obedeceu às seguintes matrizes de tópicos/objetivos, conforme se pode ver nos quadros 1 e 2.

| Tópicos   | Objetivos  | Questões                                   |
|---|--|--|
| <b>Identificação de hábitos e contextos de leitura na infância e eventual relação com o álbum ilustrado</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- hábitos de leitura em casa;</li> <li>- práticas de leitura no jardim de infância;</li> <li>- livros mais familiares.</li> </ul> </li> </ul>  | Parte 2<br>Questões 1, 2 e 3               |
| <b>Conhecimento de hábitos de leitura no período pós alfabetização.</b>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar eventuais mudanças de hábitos de leitura quando os inquiridos passaram a dominar o código verbal.</li> <li>Verificar se a imagem foi preterida em relação ao código verbal</li> </ul>   | Parte 2<br>Questão 4                       |
| <b>O papel dos elementos textuais e paratextuais que influenciam a leitura.</b>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Sinalizar a preferência/aversão por elementos paratextuais ou materiais que influenciam, facilitando/dificultando, as opções de leitura dos inquiridos.</li> <li>Identificar possíveis aproximações ao álbum ilustrado através da valorização de elementos paratextuais e materiais do livro.</li> <li>Identificar causas de desmotivação para a leitura que possam ser colmatadas com a proposta de leitura de álbuns ilustrados.</li> </ul> | Parte 3<br>Questão 1<br><br>Questões 2 e 3 |
| <b>Os inquiridos e as suas escolhas de leitura na atualidade.</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Assinalar preferências de leitura dos inquiridos no presente.</li> <li>Averiguar se a ilustração está presente nas preferências de leitura assinaladas.</li> </ul>  | Parte 3<br>Questão 4                       |
| <b>O olhar dos alunos sobre o(s) papel(éis) da ilustração.</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer a(as) função(ões) que os inquiridos atribuem à ilustração.</li> </ul>  | Parte 3<br>Questão 5                       |

Quadro 1- Matriz do 1º questionário aplicado à turma C do 9º ano

| Tópicos  | Objetivos   | Questões                      |
|--|---|-------------------------------|
| <b>O olhar dos alunos sobre o(s) papel/papéis da ilustração.</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Comparar a(s) função(ões) que os inquiridos atribuem à ilustração após o projeto de intervenção com a informação recolhida no início do mesmo.</li> </ul>  | Parte 2<br>Questão 1          |
| <b>O álbum ilustrado como recurso pedagógico.</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Percecionar o entendimento dos alunos relativamente à utilização do álbum ilustrado em contexto de sala de aula.</li> </ul>  | Parte 2<br>Questão 2          |
| <b>A dimensão emocional do álbum ilustrado.</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Entender até que ponto o álbum ilustrado mobiliza competências emocionais nos alunos.</li> </ul>   | Parte 2<br>Questão 3          |
| <b>A diversidade da coleção da biblioteca escolar.</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>Avaliar, na perspetiva dos alunos, a pertinência da existência de álbuns ilustrados na coleção da biblioteca escolar.</li> <li>Identificar interesses dos alunos neste tipo de leitura.</li> </ul> | Parte 2<br>Questões 4,5,6,7,8 |
| <b>O papel dos álbuns ilustrados não ficcionais.</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber até que ponto os álbuns ilustrados, não ficcionais, escritos na primeira pessoa, são promotores de empatia pelas vivências dos protagonistas.</li> </ul>                                  | Parte 2<br>Questão 9          |
| <b>Avaliação global do projeto de intervenção.</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Apreender, de forma não dirigida, a perceção dos alunos relativamente ao trabalho desenvolvido nas sessões e suas implicações no seu processo de crescimento/formação pessoal.</li> </ul>          | Parte 2<br>Questão 10         |

Quadro 2 - Matriz do 2º questionário aplicado à turma C do 9º ano

Elaborámos questionários-piloto seguindo-se a realização de um pré-teste para cada um dos questionários com o objetivo de otimizar a sua fiabilidade. Recorremos, assim, a cinco alunos do 9º ano fora do grupo de participantes. Para Ghiglione & Matalon (1993), este tipo de teste corresponde a todo o conjunto de verificações através das quais o investigador garante que o questionário pode, de facto, ser aplicado e que responde, efetivamente, aos problemas formulados. O pré-teste procurou, entre outros aspetos, avaliar a percetibilidade da formulação das perguntas, a adequação e suficiência das opções de resposta, a clareza das instruções, a eventual inutilidade de algumas questões, a adequação da sequencialidade entre blocos de questões, bem como o tempo de preenchimento. Estas contribuições externas ao estudo propriamente dito possibilitaram aprimorar o questionário definitivo, de modo a aumentar a validade do instrumento, assim como proceder a alguns ajustes em termos de *layout*.

#### **4.2.2 A entrevista semiestruturada**

Os métodos de entrevista permitem ao investigador retirar informações e elementos de reflexão muito ricos e “matizados” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 192). Ao contrário do questionário, a entrevista permite um contacto mais direto com os interlocutores e assume um carácter menos diretivo. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. O tipo de entrevista que utilizámos classifica-se, segundo Ghiglione e Matalon, como entrevista semidiretiva ou semiestruturada, pois “intervém a meio caminho entre um conhecimento completo e anterior da situação por parte do investigador, o que remete para a entrevista diretiva ou para o questionário [...] e uma ausência de conhecimento, o que remete para a entrevista não diretiva” (1993, p. 96). Na entrevista semiestruturada, o interlocutor é convidado a exprimir as suas perceções ou as suas interpretações de uma dada situação, de forma exaustiva, utilizando o seu vocabulário e o seu quadro de referência. Caso não aborde o(s) ou subtema(s) do quadro de referência do investigador, este coloca nova

questão para que o entrevistado possa produzir um discurso que vá ao encontro desse quadro de referência.

A grande diferença entre a entrevista livre e a entrevista semiestruturada reside no facto de que, no primeiro caso, o investigador não tem quadro de referência anterior ou esqueceu-o, voluntariamente, enquanto, no segundo caso, o investigador tem um quadro de referência anterior, mas só o utiliza se o entrevistado esquecer uma parte dele. Na entrevista semiestruturada, o investigador tem uma lista de questões ou tópicos a ser cobertos (guião de entrevista), mas a entrevista em si permite uma relativa flexibilidade, podendo não seguir exatamente a ordem prevista no guião ou serem colocadas questões que não se encontram previstas nele. A entrevista semiestruturada adequa-se, portanto, a aprofundar e alargar o campo da investigação de um determinado domínio ou a verificar a evolução de um domínio já conhecido. Pode, ainda, fazer surgir questões insuspeitas que ajudarão o investigador a alargar o seu horizonte e a colocar o problema da forma mais correta possível.

A estruturação do nosso guião de entrevista, apresentado no Anexo III, desenvolveu-se a partir das seguintes categorias de análise em torno da obra *Fumo*: a importância da ilustração na obra, a relação texto/imagem na compreensão da narrativa e a capacidade de as imagens agirem ao nível da compreensão de estados emocionais complexos.

A entrevista apresentou alguns pontos de contacto com o inquérito por questionário, porque “É importante colocar algumas questões nas entrevistas de estudo de caso para confirmar o que se perguntou no inquérito, para estabelecer uma certa comparabilidade entre os dois grupos” (Stake, 2007, p. 81).

### **4.2.3 A observação participante – o diário de bordo**

Quando se opta por uma investigação de estudo de caso sabemos, à partida, que o investigador está, pessoalmente, implicado na vida dos sujeitos observados. Como defendem Del Rincón, Arnal, Latorre e Sans:

Así, la observación directa de eventos relevantes ha de realizarse durante la interacción social en el escenario con los sujetos del estudio, unida a entrevistas formales e informales, registros sistemáticos, recogida de documentos y

materiales, de forma flexible según la dirección que tome el estudio. (1995, p. 265)

Para Bogdan & Bilken (1994), existem dois tipos de observadores: o observador completo, que é aquele que não intervém na ação e se limita a registar os dados, e o observador participante que, pelo contrário, integra o meio a investigar, ou seja, “veste” o papel de ator social e interage com a situação e os sujeitos investigados.

A observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender um fenómeno que lhe é exterior com o objetivo de recolher dados sobre ações, opiniões ou perspetivas às quais um observador exterior não teria acesso. Neste tipo de observação, o investigador faz registos dos acontecimentos, de acordo com a sua perspetiva/leitura que, no nosso caso, tomaram a forma de “diário de bordo”. Estes relatos descritivos e reflexivos (Bogdan & Biklen, 1994), realizados durante e após as aulas de aplicação das tarefas de investigação, constituem múltiplas fontes de evidência que permitem, por um lado, assegurar as diferentes perspetivas dos participantes no estudo e, por outro, obter várias “medidas” do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação dos dados, durante a fase de análise dos mesmos.

As anotações foram registadas manualmente, sem recurso a meios eletrónicos, segundo uma sequência cronológica, e incluíram “resultados de entrevistas y notas sobre opiniones e impresiones personales” (Del Rincón, Arnal, Latorre e Sans, 1995, p. 298).



## 5. Apresentação e discussão dos resultados

### 5.1 Resultados do questionário

No dia 23 de abril, na aula de História, iniciou-se a investigação com a aplicação de um questionário que nos permitisse conhecer o grupo em termos de hábitos de leitura na fase pré-leitora e, mais tarde, após a alfabetização.

O grupo, inicialmente formado por 17 alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, apresentava uma predominância de raparigas (13). No final do estudo, o grupo ficou reduzido a 16 alunos, devido ao encaminhamento de uma aluna para um curso profissional.

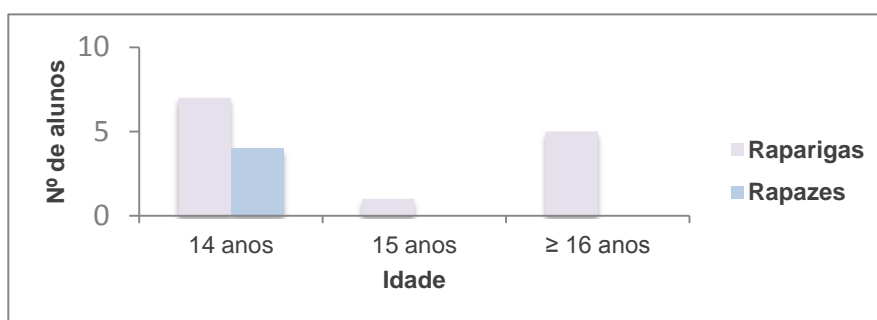


Gráfico 2 – Caracterização do grupo em função do sexo e da idade

Do ponto de vista das habilitações literárias dos pais (entendidos aqui como pais e mães, indistintamente), a maioria situava-se na escolaridade obrigatória de 3 ciclos e apenas 3 possuíam formação académica superior, conforme se pode constatar na distribuição ilustrada no gráfico 3.

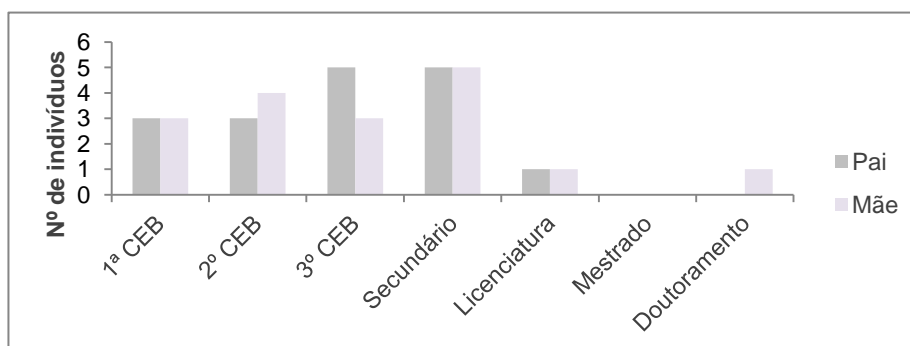


Gráfico 3 - Nível de escolaridade dos pais

Um dos nossos propósitos, ao realizar este primeiro inquérito por questionário, consistia em apurar, de uma forma rápida e com a maior objetividade possível, informação relativa a:

- hábitos de leitura em casa;
- práticas de leitura no jardim de infância;
- géneros literários da preferência dos jovens na atualidade.

Esta abordagem revelava-se de grande importância para conhecermos o grupo em termos de *background* literário, desde a infância até à atualidade, e que papel desempenhou a ilustração nesse percurso.

Relativamente a hábitos e práticas de leitura na primeira infância, verificámos não se poder estabelecer uma relação unívoca e inequívoca entre elevada escolaridade dos pais e alta frequência de experiências de leitura em casa (gráfico 4). De facto, 8 de entre os 13 alunos cujos pais (ambos ou apenas um deles) possuíam habilitações além do 3º CEB enquadraram-se nas opções *todos os dias* ou *frequentemente* no que diz respeito ao hábito de ler para os filhos. Porém, estas opções foram também partilhadas por alunos cujos pais tinham apenas o 1º CEB (3 pais). As respostas correspondentes a fracos hábitos de leitura, *raramente* (3 alunos) e *nunca* (3 alunos), têm a particularidade de não virem de inquiridos com pais de escolaridade ao nível do 1º CEB.

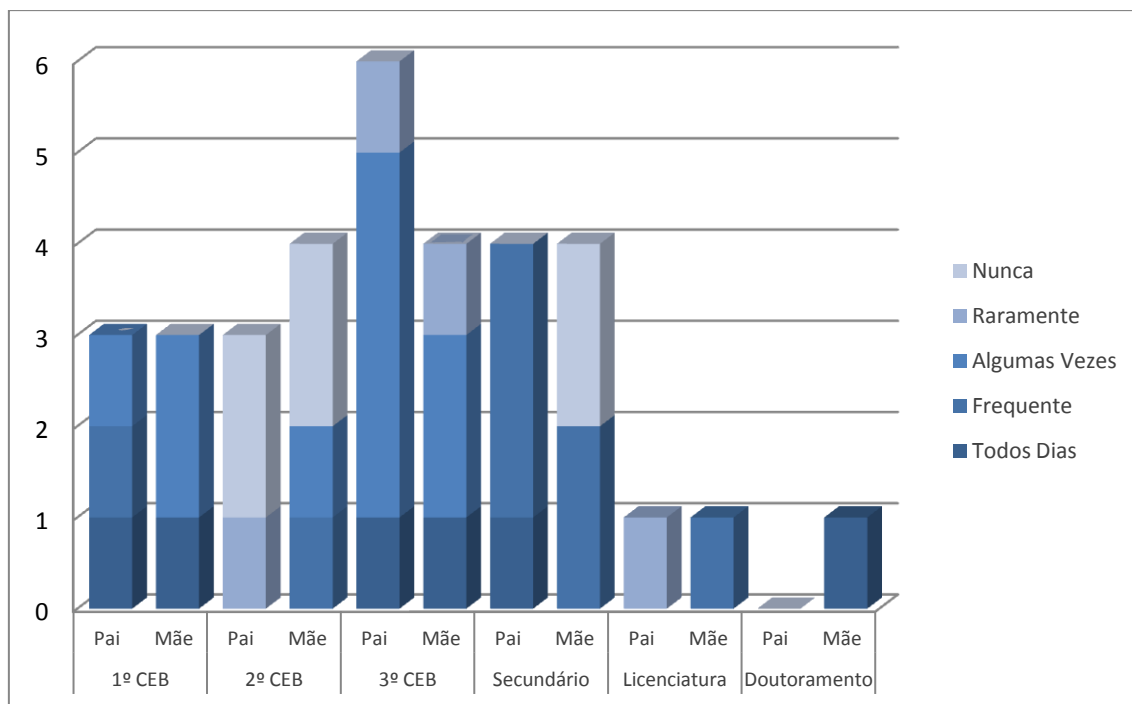


Gráfico 4 - Hábitos de leitura em casa em função do nível de escolaridade dos pais

Apurámos que três dos alunos não frequentaram o JI, embora todos eles tenham assinalado opções de resposta na pergunta anterior, ao nível do ambiente familiar, que denotam proximidade com a leitura (2 escolhem *todos os dias* e 1, *algumas vezes*).

Relativamente a alunos com pouca proximidade à leitura na infância, detetámos três situações relativas a três alunos. Em relação a dois deles que tinham assinalado *raramente* ou *nunca*, no que toca aos hábitos domésticos de leitura, constatámos que voltaram a fazê-lo relativamente ao JI, optando por *algumas vezes*. O terceiro aluno manteve *algumas vezes* nas duas situações.

Mais de metade dos alunos (9 em 14) que frequentou o JI reconheceu a prática quotidiana da leitura, assinalando as opções *todos os dias* ou *frequentemente*.

Uma vez mais, e dentro deste pequeno grupo, não é possível relacionar hábitos de leitura com a frequência do JI, sendo, no entanto, inequívoca a presença da primeira através de rotinas ou práticas que marcaram a memória dos alunos que o frequentaram.

Relativamente aos livros que a memória reteve, e excluindo os 18% de casos em que os alunos não se lembraram do tipo de livros que os acompanhou na infância, é de assinalar que nenhum indicou a opção *livros sem ilustração*, da mesma forma que apenas um aluno se referiu a *livros só com ilustração*. Pela análise do gráfico 5, parece, pois, que a ilustração esteve muito presente nessas primeiras leituras, uma vez que 47% dos inquiridos referiram que havia ilustrações nas histórias com texto (ouvido) e 29% lembraram o discurso verbal e as ilustrações, simultaneamente.

Verificámos a importância da oralidade e do ato de contar na primeira infância nestes 47% de alunos (8 indivíduos). Neste caso, a imagem não foi valorizada talvez por esquecimento intrínseco aos alunos e/ou porque, por parte dos educadores, não foi assumida de forma sistemática a atividade de ler imagens. Entre os 29% que recordam texto e ilustração (5 alunos) estabelecemos uma relação com as perguntas 1 e 2 da segunda parte do questionário e verificámos que pertencem ao grupo de alunos com experiências mais sistemáticas de leitura, tanto em casa como no JI (excetuando um aluno que não frequentou JI). Estes alunos tiveram, provavelmente, a possibilidade de folhear os livros, ler as imagens individualmente ou com a mediação de adultos e recontar histórias a partir delas.

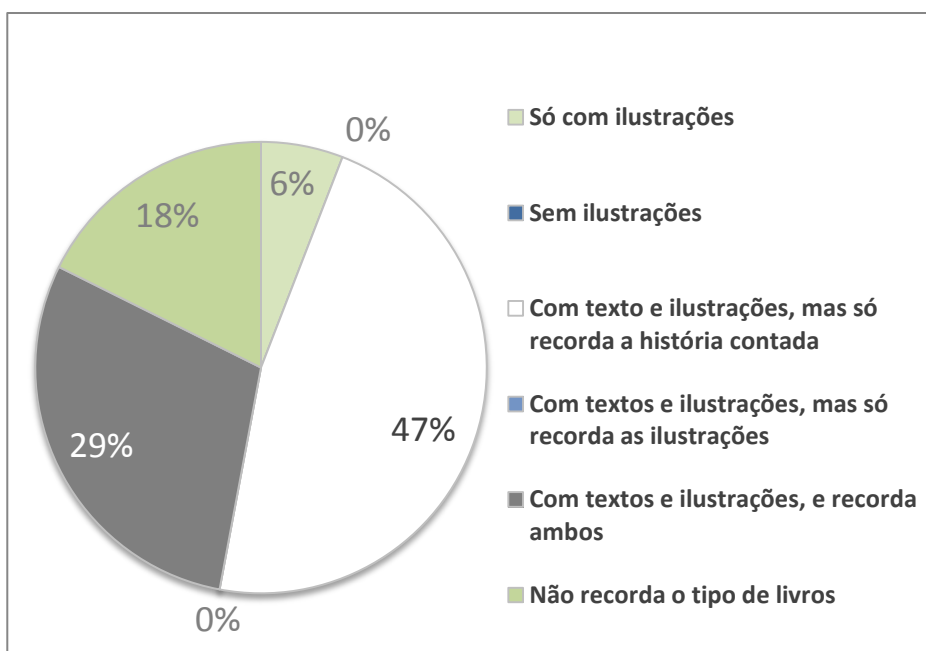


Gráfico 5 - Características dos livros que recordam

Concluimos que a tendência dos educadores em casa e no JI terá estado mais orientada para a atividade de contar do que para a decifração do código visual.

Na questão seguinte, pedíamos aos inquiridos que indicassem um livro que os tivesse marcado, identificando-o pelo título, pela história ou qualquer outro elemento significativo que recordassem. Mesmo os alunos que tinham respondido na questão anterior *não me recorda o tipo de livros* apresentaram referências que sintetizamos no quadro 3.

| <b>Narrativa</b>  | <b>Livro documentário ou livro informativo</b>                           | <b>Literatura tradicional de transmissão oral (incluem-se os contos de fadas e as fábulas)</b>   | <b>Livro profusamente ilustrado e álbum ilustrado</b>   |
|---|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Policiais e aventuras (a indicação do aluno traduz uma leitura mais recente daquela que se pedia)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tchim e o nascimento</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O Capuchinho Vermelho</li> <li>• A Bela e o Monstro</li> <li>• A Bela adormecida</li> <li>• Cinderela (3 indicações)</li> <li>• Branca de Neve</li> <li>• Os 3 porquinhos (2 indicações)</li> <li>• Pocahontas</li> <li>• O pescador e o peixinho</li> <li>• 1001 contos? (trata-se de uma coletânea de contos que não identificámos neste título)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A maçã e a lagarta</li> <li>• Ruca</li> <li>• Noddy (2 indicações)</li> <li>• Winnie de Pooh</li> <li>• Bambi</li> </ul> |

Quadro 3 – Tipologia dos livros indicados pelos alunos

Neste ponto, surgiram 12 referências a exemplares de literatura “anexada” com raízes na tradição oral ou, mais concretamente, de “fronteira”, pois apesar de não terem sido escritos para um público infantil acabaram por ser considerados como literatura para crianças. A referência maioritária à literatura tradicional de tradição oral vai ao encontro do que já tínhamos constatado anteriormente, isto é, da tendência que adivinhámos nos educadores (pais e profissionais) em “contar” ou ler o texto narrativo, desvalorizando a leitura do texto imagético, muito embora, nos títulos/referências apontados, não possamos antecipar um diálogo desafiante entre os dois discursos, por estarmos a falar de livros ilustrados e não de álbuns ilustrados.

Se excetuarmos a indicação genérica e extemporânea “policiais e aventuras”, verificamos que todas as sugestões contemplaram a presença de ilustração. Estamos a referir-nos a livros ilustrados, no caso dos exemplos apontados na segunda e terceira colunas, e a livros profusamente ilustrados, no que respeita à última coluna, exceção feita ao álbum ilustrado de Lela Mari e Enzo Mar – *A maçã e a lagarta*.

Sem querer entrar na discussão sobre o que é o “bom livro” à luz dos critérios de Patrícia Delahie (*apud* Bastos, 1999, pp. 250-251) que contemplam a variedade, a coerência, a lisibilidade e a eficácia, salientamos, no entanto, a presença provável de edições muito coladas ao cinema e perpetuadas em publicações com ilustração mais ou menos estereotipada, onde o aspeto comercial se sobrepõe ao artístico.

Consideremos, agora, em que medida a entrada na escolaridade obrigatória, numa fase pós-alfabetização, alterou o interesse pela ilustração. Pretendíamos verificar se a imagem foi preterida em relação ao código verbal. Através da informação patente no gráfico 6, podemos concluir que a imagem continuou a povoar as leituras dos alunos e que nenhum deles menosprezou essa convivência com o código escrito. Porém, em 35% dos casos, a preferência pelo discurso linguístico foi tomando a dianteira. Não estranhamos esta tendência, pois vários estudos, entre os quais os de Stockwell e Keene, referidos por Nikolajeva (2011, p. 94), referem que os leitores pré-alfabetizados tendem a confiar mais em imagens do que em palavras, ao invés dos leitores mais maduros que, a partir dos primeiros anos de escolaridade, são *trabalhados* no sentido de acreditar que as declarações verbais têm mais peso do que as imagens. Concluímos que a opinião dos nossos alunos confirma a suspeita, uma vez que assumem que o código verbal se sobrepõe ao código visual.

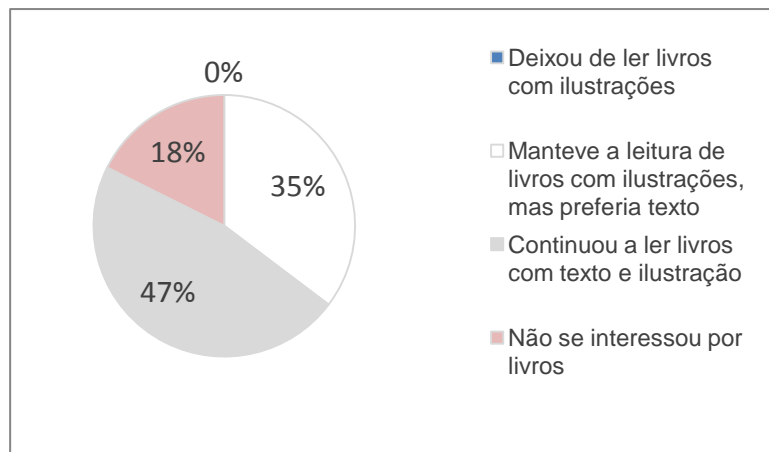


Gráfico 6 – Atitude perante a ilustração após a alfabetização

Verificámos, de igual modo, que a escolha das leituras é visivelmente influenciada pela opinião de terceiros, como se vê no gráfico 7, através dos índices que correspondem a *opinião de alguém*, *opinião de um amigo*, *opinião do professor*, *muita gente o leu*, e até, pela negativa, *por não ter a aprovação dos pais*. Agrupados nesta categoria, que denominámos “influência de terceiros”, contabilizámos 45% das opções de resposta. Também atribuímos categorias às restantes possibilidades de resposta, procurando comparar a seleção de livros com base em critérios textuais ou em elementos paratextuais. Constatámos que os aspetos paratextuais (ser grande, ser pequeno, capa e ilustração) totalizam 15% das opções selecionadas pelos alunos, enquanto a valorização de aspetos textuais e de conteúdo correspondem a um total de 40%.

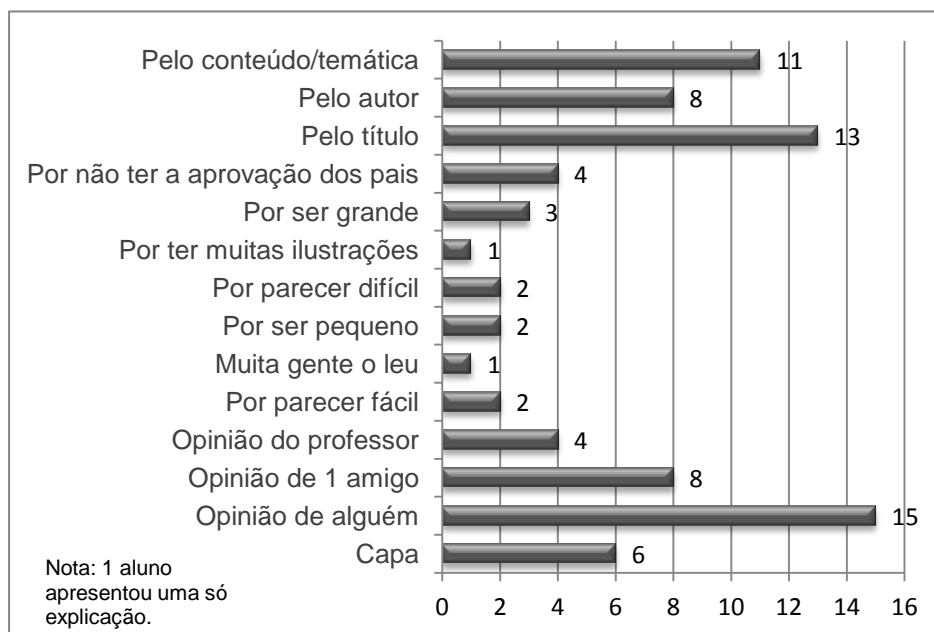


Gráfico 7 - Critérios para a escolha de livros

Em seguida, indagámos acerca dos motivos que habitualmente explicam o abandono da leitura de um livro. Procurávamos perceber se um AI, pelas suas características, poderia vir a colmatar esta situação de insatisfação perante a leitura. Na pergunta 2 da terceira parte ficámos a saber que três alunos (18%) concluem sempre a leitura de um livro que iniciaram (gráfico 8). Vamos, então, conhecer as razões que levam os restantes 82% a interromper e abandonar a leitura de um livro.

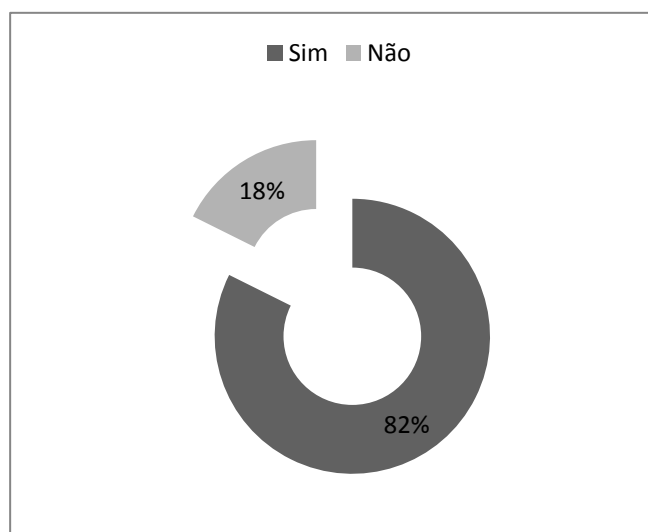


Gráfico 8 – Leitura integral dos livros escolhidos

Neste ponto, como podemos ver no gráfico 9, a opinião de terceiros é inexistente e as principais motivações para o abandono prendem-se com razões de conteúdo (*a história é desinteressante, é aborrecido, é longo*) que totalizam 50% dos motivos indicados a que se associam aspetos relacionados com o texto propriamente dito (*não compreendo o autor e tem palavras difíceis*) que correspondem a 21% dos motivos. As razões pessoais (*estar cansado e estar atarefado com outras coisas*) têm um impacto menor, o que não deixa de ser surpreendente, pois leva-nos a admitir que a leitura é para estes alunos uma atividade voluntária que realizam por sua iniciativa.

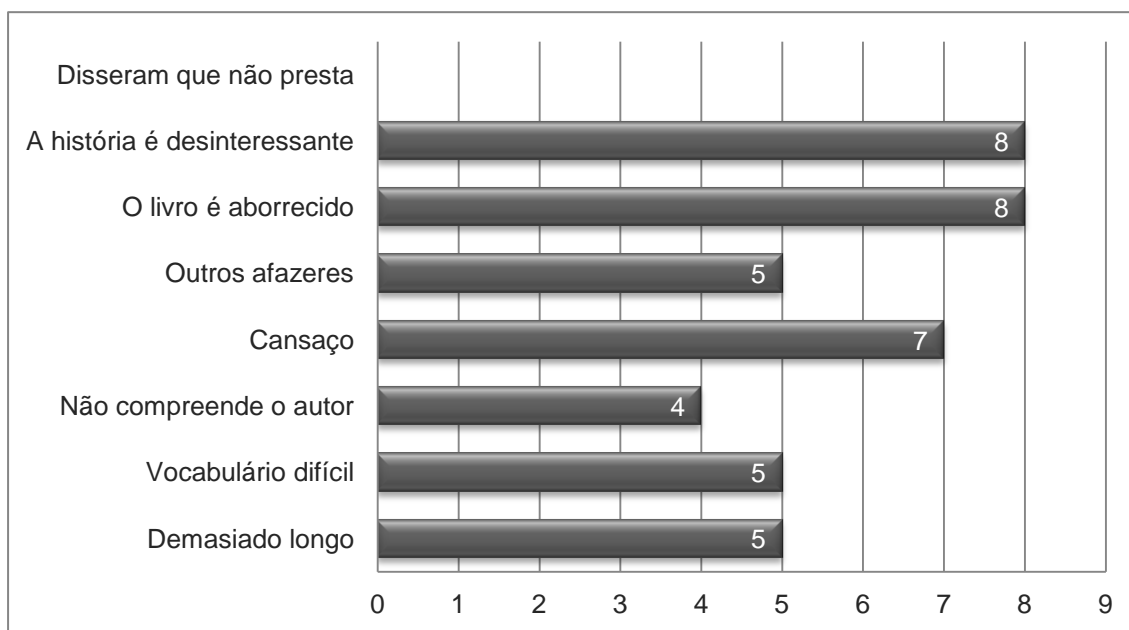


Gráfico 9 – Razões para o abandono de uma leitura

Através destas últimas perguntas, procurávamos averiguar se o AI poderia vir a ser introduzido, com sucesso, no grupo como proposta de leitura motivadora. Curiosamente, os alunos referiram aspetos paratextuais, concretamente a extensão do livro, como razões para a desistência da leitura, embora essa mesma justificação não esteja presente na escolha inicial dos livros que selecionam. Este aspeto revestia-se de grande interesse para o prosseguimento do nosso estudo, porque tínhamos algum receio de ver os AI que elegemos rejeitados pelos alunos. Estes resultados fizeram-nos sentir moderadamente otimistas.

Prosseguimos, procurando conhecer o universo de leituras que povoa o mundo destes adolescentes no presente (gráfico 10). Nas preferências literárias atuais, verificámos que a ficção de cariz narrativo liderava as preferências dos alunos (romance com 17%, aventuras com 16%, terror com 12% e policiais com 10%), comparativamente às categorias onde a imagem desempenha o papel principal (BD com 12% e manga com 4%, podendo acrescentar-se, eventualmente, humor com 15%). Os AI não foram indicados por nenhum dos alunos, evidenciando o seu desconhecimento deste género de obras ou a sua associação à leitura infantil. A ilustração só é, portanto, significativa nas preferências de leitura assinaladas, quando associada à BD e à manga.

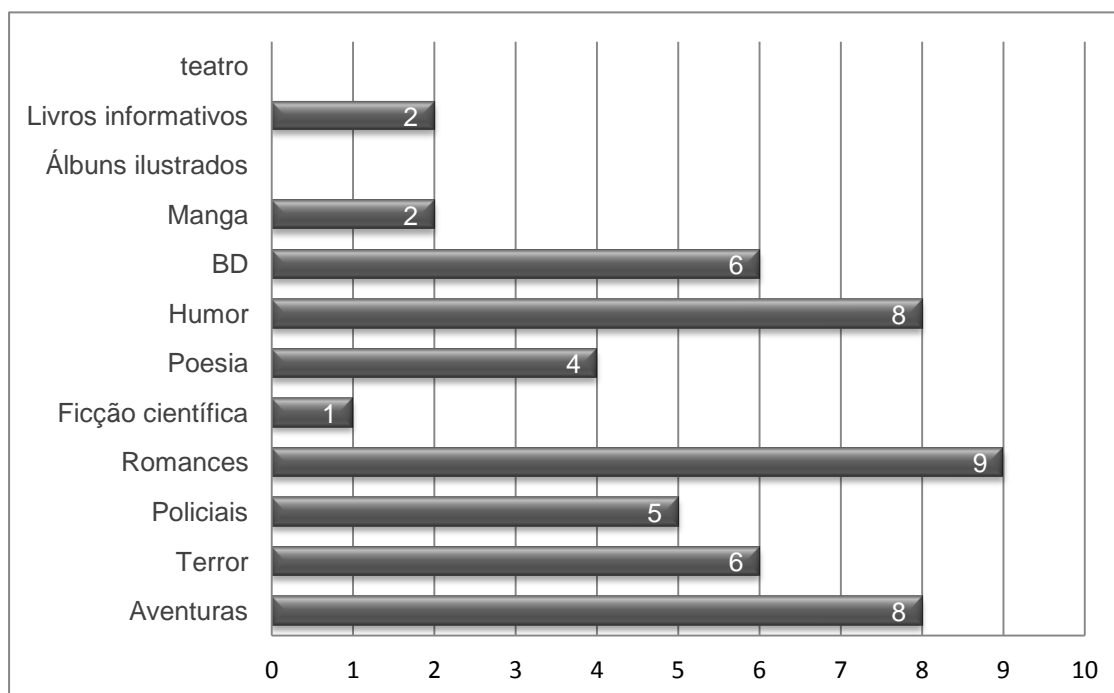


Gráfico 10 – Géneros literários mais apreciados

Por último, vejamos que funções os inquiridos atribuíram à ilustração. Relativamente a esta questão e às seguintes, fazemos, desde já, uma ressalva: elas repetem-se no segundo inquérito pelo que voltaremos a utilizar esta informação inicial para a compararmos, adiante, com o ponto de chegada (o questionário final). Optámos por não considerar na análise o nível *não concordo nem discordo*, da escala psicométrica de Likert adotada, por duas razões: a análise é mais consistente em termos de opiniões positivas e negativas; os inquiridos não se situaram preferencialmente nesse nível da escala, preferindo os níveis que não traduzem indiferença. Os resultados são apresentados no quadro 4.

Em relação às afirmações que atribuem à ilustração uma função de alargamento de sentido, relativamente ao código escrito, verificámos que os inquiridos valorizaram, significativamente, esse papel, pois 41% *concordaram totalmente* com o item *As ilustrações podem enriquecer um texto ou uma história, completando-o com novas informações* e 29% *concordam um pouco*. A mesma análise é extensível à declaração *As ilustrações podem transmitir mensagens que exigem uma atenção especial para serem totalmente compreendidas*, com 58% de concordância total. Os resultados são igualmente animadores, quando se afirma *As ilustrações só por si podem contar uma*

*história e substituir as palavras*, uma vez que a soma dos que *concordam totalmente* e dos que *concordam um pouco* se situa nos 52%, sendo a moda *concordo totalmente*. Se é verdade que atribuíram à ilustração uma função importante que quase caminha lado a lado com a narrativa verbal, também é certo que valorizaram, menos enfaticamente, a função decorativa: 6% dos alunos *discordam totalmente* relativamente à declaração *As ilustrações servem para enfeitar o livro, tornando-o um objeto de consumo atrativo*, enquanto 24% *concordam totalmente*.

**Inquérito 1**

|  | Concordo totalmente | %  | Concordo um pouco | %  | Não concordo nem discordo | %  | Discordo um pouco | %  | Discordo totalmente | %  |
|--|---------------------|----|-------------------|----|---------------------------|----|-------------------|----|---------------------|----|
| As ilustrações são apenas úteis para crianças que não dominam o código verbal escrito.                         | 1                   | 6  | 8                 | 47 | 4                         | 23 | 3                 | 18 | 1                   | 6  |
| As ilustrações são úteis numa comunidade com muitos analfabetos.   | 7                   | 41 | 5                 | 29 | 3                         | 18 | 0                 |    | 2                   | 12 |
| As ilustrações são úteis numa sociedade fortemente marcada pelas novas tecnologias da comunicação.             | 3                   | 18 | 5                 | 29 | 4                         | 23 | 3                 | 18 | 2                   | 12 |
| As ilustrações podem enriquecer um texto ou uma história, completando-o com novas informações.                 | 7                   | 41 | 5                 | 29 | 4                         | 24 | 0                 | 0  | 1                   | 6  |
| As ilustrações não têm importância na aquisição de conhecimentos e na compreensão do mundo.                    | 6                   | 35 | 5                 | 29 | 4                         | 24 | 0                 | 0  | 2                   | 12 |
| As ilustrações só por si podem contar uma história e substituir as palavras.                                   | 8                   | 47 | 6                 | 35 | 0                         | 0  | 1                 | 6  | 2                   | 12 |
| As ilustrações apenas servem para exemplificar o que o texto ou a história já nos diz.                         | 6                   | 35 | 5                 | 29 | 4                         | 24 | 1                 | 6  | 1                   | 6  |
| As ilustrações podem transmitir mensagens que exigem uma atenção especial para serem totalmente compreendidas. | 10                  | 58 | 4                 | 24 | 2                         | 12 | 0                 | 0  | 1                   | 6  |
| As ilustrações servem para enfeitar o livro, tornando-o um objeto de consumo atrativo.                         | 4                   | 24 | 8                 | 47 | 4                         | 23 | 0                 | 0  | 1                   | 6  |

Quadro 4 – Grau de importância atribuído às ilustrações nos livros

Relativamente à proposição *As ilustrações são apenas úteis para crianças que não dominam o código verbal escrito*, os alunos optaram por assinalar as opções do meio da escala que emitem opinião moderada ou ausência dela, evitando as alternativas

mais extremas. Analisando conjuntamente as duas hipóteses de resposta que traduzem concordância, verificámos que 53% dos inquiridos considera que a ilustração está fortemente orientada para o universo das crianças pré-leitoras e 70% associou-a à incapacidade de ler o código escrito, pois considerou-a útil numa comunidade com muitos analfabetos. Nestes itens, a moda é *concordo um pouco*, relativamente à redução da ilustração a um público infantil e *concordo totalmente*, quando se refere a um público analfabeto.

A desvalorização da ilustração é mais acentuada relativamente à afirmação *As ilustrações não têm importância na aquisição de conhecimentos e na compreensão do mundo*, considerando que 35% dos alunos *concordam totalmente* com a proposição e 29% *concordam um pouco*. Apenas um aluno valorizou a imagem como meio para aumentar o conhecimento e conhecer o mundo.

A associação ao universo das TIC foi menos valorizada, uma vez que apenas 18% dos inquiridos *concordam totalmente* e 29% *concorda um pouco* com a declaração *As ilustrações são úteis numa sociedade fortemente marcada pelas novas tecnologias da comunicação*.

Concluindo, a ilustração é valorizada, enquanto narrativa autónoma capaz de “falar” por si só, independentemente da presença de um texto verbal, bem como código que exige uma atenção especial. A função meramente estética também é francamente considerada. No entanto, essas atribuições parecem dizer respeito a um público exterior à condição dos inquiridos, ao reconhecerem que a mensagem que a ilustração veicula é suficientemente capaz de chegar a crianças ou a analfabetos sem exigir uma aprendizagem que permita a interpretação da mensagem iconográfica. Os alunos reconhecem funções à ilustração não enquanto consumidores dela, mas como analistas do fenómeno. Este possível afastamento é comprovado, acreditamos, pelo facto de a ilustração ser entendida enquanto linguagem que faz sentido como complemento ou reforço da narrativa verbal (64% é o índice que traduz a concordância com a proposição *As ilustrações apenas servem para exemplificar o que o texto ou a história já nos diz*) e ainda porque os alunos (64%, novamente) não lhe reconheceram grande valor como meio de aquisição de conhecimentos e entendimento do mundo.

## 5.2 Resultados do trabalho desenvolvido com os AI

### 5.2.1 Leitura de *Rose Blanche*

Na primeira sessão de trabalho com os AI selecionados, dedicámos 90 minutos de aula a uma primeira aproximação à análise das ilustrações. A estratégia seguida procurou enquadrar-se na experiência relatada por Nodelman dirigida a crianças e respetivos pais, onde se verificou que as narrativas verbais produzidas acerca de imagens não passavam de estereótipos de contos clássicos infantis.

Assim, empregámos uma metodologia em que pedimos aos alunos o relato da narrativa que lhes ocorria ao experienciarem a visualização das ilustrações de *Rose Blanche*. A obra não está traduzida para português e para que os alunos não tivessem acesso ao texto em língua inglesa ocultámo-lo, colocando tiras de papel presas com *clips*. Esta abordagem foi inspirada, como já referimos, num estudo de Nodelman descrito na sua obra *Words about images: The narrative art of children's Picture books* (1998) em que fez exatamente este pedido a crianças e adultos, tendo concluído que boa parte dos relatos expressava frustração e uma grande variedade de conteúdos, uma vez que crianças e, especialmente, adultos socorriam-se, muitas vezes, de estereótipos de histórias infantis ouvidas na infância para irem preenchendo as lacunas. Este comportamento denotava que, apesar de estarem perante imagens, aplicavam-lhes sentidos de outras histórias das quais recordavam a narrativa verbal.

Em sentido oposto, Arizpe e Styles (2003, p. 101) ou Sipe (2008), em estudos recentes, confrontaram-se com a capacidade de crianças muito jovens serem capazes de ler textos imagéticos proferindo comentários extremamente sofisticados.

A nossa curiosidade era imensa. Será que os adolescentes cairiam em narrativas estereotipadas sem revelarem competências de leitura visual ou, pelo contrário, traduziriam comportamentos como os descritos nos estudos de Sipe, Arizpe e Styles, entre outros? Será que considerariam a tarefa demasiado infantil e a abandonariam rapidamente?

Nesta sessão os alunos foram distribuídos por quatro grupos constituídos de acordo com os critérios da nossa colega, docente de Educação Visual (EV), de forma a serem o mais heterogêneos possível. Como necessitávamos de uma sessão de 90

minutos, o trabalho decorreu na aula de EV, na presença das duas professoras, tendo sido concluído na aula de História, no final da semana (15 minutos). Foi distribuído um exemplar da obra com o texto oculto, excetuando o título, a cada grupo e várias folhas de registo. A narrativa foi elaborada em grupo.

Do Anexo IV, constam as quatro produções escritas apresentadas pelos grupos. Alertamos para o facto de duas delas serem mais descritivas do que propriamente narrativas. Nas sínteses que a seguir apresentamos elegemos quatro aspetos para podermos proceder a uma análise global dos trabalhos produzidos adotando, abusivamente, talvez, alguma da terminologia da estrutura do conto para direcionarmos o nosso olhar para a forma como a narrativa visual foi “lida”: espaço, tempo, ação/trama, personagens e desfecho.

#### Relato da narrativa visual de *Rose Blanche*

|   |   |
|---|---|
| <b>O espaço</b>                         | Alemanha<br>Ruas pobres<br>Pinhal<br>Campo de concentração  |
| <b>O tempo</b>                          | Início da II Guerra Mundial<br>Decurso da Guerra<br>Final da Guerra   |
| <b>As personagens</b>                   | Exército alemão<br>Rose Blanche (criança ariana)<br>Rapaz (não ariano)<br>Exército inimigo  |
| <b>A ação</b>                           | Rose assiste à partida dos soldados. Entretanto, observa uma cena de detenção de um rapaz não ariano, que se diz “inocente”, pelos militares. Resolve seguir a carrinha onde foi metido e chega a um campo de concentração onde avista “pessoas de rosto triste, vestidas de igual, com fome e frio, maltratada [...] regressa a casa com aquela imagem triste na mente” e passa a levar comida às escondidas para as “almas magras”. Entretanto, o inimigo aproxima-se da cidade, destrói tudo e Rose perde-se e deixa de conhecer o caminho para o campo de concentração. |
| <b>O desfecho</b>                       | A Guerra acabou e “no lugar onde Rose viveu uma guerra e onde tudo era cinzento nascem flores em homenagem a todos aqueles que nela morreram”.  |
| <b>Notas sobre elementos simbólicos</b> | O Grupo destacou que as cores da paisagem começam a esmorecer à medida que o conflito se desenvolve. O cinzento da destruição da guerra é contraposto ao tempo de paz onde o céu é azul e as árvores são verdes. A flor murcha surge como única recordação da Guerra.   |

Quadro 5 – Síntese da Produção escrita do grupo 1.

**Relato da narrativa visual de *Rose Blanche***

|   |  |
|---|--|
| <b>O espaço</b>                         | Alemanha<br>Ruas arranjadas e depois bairro mais pobre<br>Floresta<br>A casa de Rose<br>Campo de concentração  |
| <b>O tempo</b>                          | Partida para a guerra<br>Outono<br>Inverno<br>Final da guerra  |
| <b>As personagens</b>                   | Exército alemão que parte<br>Crianças arianas<br>Rose Blanche<br>Chefe militar<br>Menino judeu<br>Mãe<br>Exército alemão que regressa ferido<br>Exército inimigo (soviético)   |
| <b>A ação</b>                           | A população alemã despede-se dos soldados em ambiente de festa nazi, mas a alegria dura pouco porque surgem filas para obter comida e a vista do bairro é pobre e degradada. Entretanto, a menina Rose vê um rapaz a fugir dos militares que parecem ter o carro avariado. Trata-se de um judeu que é interrogado pelas autoridades. A curiosidade de Rose leva-a a seguir as carrinhas pela floresta, aparentemente queimada. Chega a um campo de concentração onde estão adultos e crianças judeus. Em sua casa, Rose recolhe alimentos para entregar aos prisioneiros e repete o procedimento. Entretanto, os soldados regressam feridos e cansados. Rose volta ao campo, mas não o encontra. Chegam novos soldados à povoação. São russos. |
| <b>O desfecho</b>                       | O ambiente muda para cores mais alegres, mas Rose morreu.  |
| <b>Notas sobre elementos simbólicos</b> | O Grupo destacou a braçadeira e a bandeira nazi da banda de música que reforça a ideia de alegria. A palavra <i>Deutschland</i> nas janelas confirma que tudo se passa na Alemanha. A estrela vermelha nos tanques das últimas páginas, permitiu-lhes identificar o exército russo (soviético). Associam a cor e as flores ao fim da Guerra.   |

Quadro 6 – Síntese da Produção escrita do grupo 2.

**Relato da narrativa visual de *Rose Blanche***

|                       |  |
|-----------------------|--|
| <b>O espaço</b>       | Alemanha<br>Campo vedado com arame farpado<br>Casa da menina   |
| <b>O tempo</b>        | Partida para a guerra<br>Final da guerra   |
| <b>As personagens</b> | Exército alemão<br>Menina<br>Senhor a discursar<br>Menino  |
| <b>A ação</b>         | A menina assiste a uma festa de despedida dos soldados com direito a discurso por uma autoridade. A menina vai de bicicleta e vê um menino a fugir de um |

|   |  |
|---|--|
|   | carro enquanto os soldados voltam a apanhá-lo. Encontrou um campo vedado com arame farpado. Estavam lá várias pessoas vestidas de igual e com aspeto semelhante. A menina foi a casa buscar comida para as pessoas que estavam no campo e assim aconteceu durante vários dias. Um dia ela voltou lá e viu o campo todo destruído e deixou lá uma flor. |
| <b>O desfecho</b>                       | Quando a guerra acabou o campo tornou-se florido. Rose terá morrido.   |
| <b>Notas sobre elementos simbólicos</b> | Recorrem ao simbolismo da flor como elemento capaz de fazer florir toda a natureza no final da história, associando-a à morte da menina e a uma ideia geral de renovação.  |

Quadro 7 – Síntese da Produção escrita do grupo 3.

| <b>Relato da narrativa visual de <i>Rose Blanche</i></b> |   |
|--|---|
| <b>O espaço</b>  | Alemanha, no tempo de Hitler, nazismo<br>Barracões vedados com más condições<br>Ruas arranjadas e depois ruas destruídas  |
| <b>O tempo</b>   | Partida para a II Guerra Mundial<br>Outono<br>Inverno<br>Primavera  |
| <b>As personagens</b>                                    | Exército alemão que parte<br>Crianças da raça ariana<br>Menina<br>Menino órfão, provavelmente judeu<br>Militar<br>Polícia<br>Chefe civil<br>Judeus do campo   |
| <b>A ação</b>  | A menina assiste à partida dos soldados alemães para a Guerra em clima de festa. Mais tarde, observa as autoridades nazis a interrogar e a deter um menino, que pode ser judeu e seu amigo, porque se portou mal. O rapaz tenta fugir do carro para não ir para um orfanato. A menina segue o carro e chega a um local onde estão muitos judeus. Começa a levar-lhes comida nesse outono e ao longo do inverno. O tempo vai melhorando e os militares começam a regressar feridos enquanto a população civil se vai embora. Chega a primavera e os destroços começam a desaparecer. |
| <b>O desfecho</b>  | A menina, provavelmente foi apanhada pelos polícias e teve o mesmo fim dos judeus, mesmo não sendo ariana.  |
| <b>Notas sobre elementos simbólicos</b>                  | O Grupo destacou a palavra alemã “verboten”; a braçadeira nazi; os capacetes típicos da II Guerra Mundial; a banda de música que reforça a ideia de celebração; as roupas às riscas e a estrela como símbolos de judeus; “O plano aproximado da flor murcha, que simboliza o fim de algo: a morte do menino ou da protagonista”.  |

Quadro 8 – Síntese da Produção escrita do grupo 4.

O trabalho dos grupos não foi dirigido por nenhum guião e limitámo-nos a observar e tirar notas durante a sessão. O frenesim era espantoso e os grupos trabalharam a ritmos bem diferentes: uns com a ânsia de virar a página e outros

embrenhados numa descodificação minuciosa do sentido das ilustrações. O Grupo 4, por exemplo, necessitou de muito mais tempo, ao ponto de haver grupos a iniciar o trabalho seguinte com *A história de Erika*.

Recordemos que a lecionação do conteúdo da disciplina de História, relativo ao Holocausto ou ao início da II Guerra Mundial, ainda não tinha ocorrido, embora a ascensão das ditaduras estivesse concluída em termos programáticos. Começamos a análise das quatro produções escritas pelo espaço físico que serve de cenário à ação onde as personagens se movem. Foi apresentado pelos Grupos 1, 2 e 4 com bastante rigor ao nível da vila onde Rose Blanche vive e, também, do local onde estão os prisioneiros, muito embora só dois grupos se refiram a ele como “campo de concentração”. O espaço social também mereceu a atenção dos mesmos grupos que foram distinguindo uma zona “arranjada” e uma zona mais pobre e progressivamente mais destruída, pontuada pela presença de personagens figurantes como os soldados que partem entusiasmados ou os que regressam feridos e cansados lá mais para o final da obra. O Grupo 2 reparou na fila para compra do pão que traduz um endurecimento nas condições de vida da população. O Grupo 3 não deu muita importância à situação da história no espaço. Por fim, em termos de espaço psicológico, foi no Grupo 1 que encontramos mais profundidade em termos de condição da protagonista que revela os seus pensamentos e sentimentos depois de ver o campo de concentração pela primeira vez, da sensação de horror ao contemplar as figuras magras e melancólicas de cada vez que volta ao campo, do pequeno judeu que é apresentado a defender-se das acusações quando é capturado e “parece assustado e com as lágrimas nos olhos” (Grupo 2).

O tempo histórico em que a ação se desenrola foi muito bem situado, pois todos os grupos se referiram ao início de uma guerra (dois identificam-na com precisão) até ao seu final. O tempo da história também é, coerentemente, apresentado através da sucessão congruente dos acontecimentos narrados, desempenho comum a todos os grupos. O Grupo 4 estabeleceu a sequência outono-inverno-primavera que também foi aflorada no Grupo 2 com a sucessão outono-inverno.

A protagonista foi, imediatamente, identificada na primeira ilustração pelo nome por dois dos Grupos (1 e 2), recorrendo ao título na capa, enquanto os restantes se referiram a ela como a *menina* que desempenha o papel central no desenvolvimento da ação. A personagem secundária é o menino judeu a quem se juntam os outros judeus. O Grupo 4 apresentou uma detalhada enumeração de personagens secundárias e

figurantes, cabendo a estas últimas o papel de ilustrar o ambiente ou o espaço social de que são representantes.

A ação foi desenvolvida por todos os Grupos em torno da personagem principal, a criança que arrisca fazer alguma coisa pelos judeus, apesar dos perigos que enfrenta. Os tempos da guerra surgiram bem marcados, mas o último exército, o soviético, só é identificado pelo Grupo 2 e pelo Grupo 4. Porém, não o consideraram libertador mas sim destruidor, porque a II Guerra Mundial, em termos curriculares, ainda não fazia parte do seu capital histórico e cultural com que poderiam interpretar a imagem. Contudo, não deixa de ser surpreendente a identificação do exército vermelho! O Grupo 2 apercebeu-se do contraste entre os dois exércitos: os soldados alemães “cansados, assustados, exaustos” e os soviéticos, identificados pelos capacetes são os que “chegam do leste”.

O final revelou-se igualmente curioso. Para o Grupo 1, o destino de Rose não tem importância. Não sabemos o que lhe aconteceu, embora a ação de ter deixado a flor seja o marco de que houve realmente uma guerra que chegou ao fim. É um final ainda mais aberto do que aquele que Innocenti e McEwan conceberam.

Para os restantes Grupos, o final também é aberto, embora todos admitam a possibilidade de Rose ter sido morta: para o Grupo 4, terá sido “apanhada pelos polícias, ainda que não fosse judia, teve o mesmo fim dos judeus por os ter ajudado, dando-lhes comida”. Acrescentam que foi apanhada e levada para o campo de concentração, apesar de ser ariana, sendo morta em resultado da sua desobediência; para o Grupo 3, Rose “terá morrido”, mas sem apresentar uma explicação; o Grupo 2 atribuiu-lhe como destino a morte quase numa perspectiva dialética, e bastante sofisticada, na nossa opinião, de tese, antítese e síntese, uma vez que é pela sua morte que a natureza se renova.

Selecionámos três ilustrações que foram referidas pelos Grupos com algum destaque. A ilustração 2 segue-se à euforia da partida das tropas. Os alunos destacaram o facto de a imagem invertida que o rio reflete, e que se apresenta como um presságio indicador do rumo que a narrativa tomará, revelar uma realidade mais preocupante do que a que encontramos no plano principal:

Rose, na sua bicicleta, atravessa uma ponte que passa sobre um rio triste, cercado de arame farpado. (Grupo 1)

No reflexo da água tudo parece mais triste, vemos arame farpado. Na imagem de cima há uma tentativa de esconder a realidade, mas o reflexo mostra a triste paisagem. (Grupo 2)

Na imagem, vê-se a menina na sua bicicleta. No cenário vê-se o arame farpado, que é típico da guerra. (Grupo 3)

No reflexo conseguimos ver mais elementos que na imagem de cima. Vemos o arame farpado, que é o principal detalhe que o ilustrador nos quer dar a conhecer. (Grupo 4)

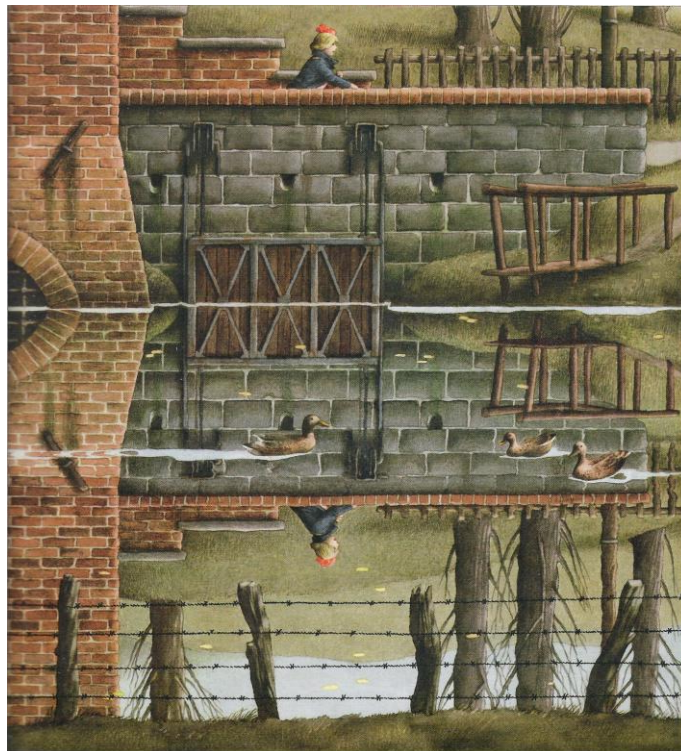


Figura 3 – A ampliação de sentido da imagem refletida, in *Rose Blanche*, de Roberto Innocenti.

A figura 4 mostra, provavelmente, a ilustração mais icónica da obra. Innocenti baseou-se numa fotografia do gueto de Varsóvia, tirada em 1943, embora os alunos desconhecêssem a fonte de inspiração do ilustrador.



Figura 4 – Ilustração baseada numa fotografia da época onde o pequeno judeu tenta escapar aos nazis, in *Rose Blanche*, de Roberto Innocenti.

Nas transcrições que se seguem, a imagem tornou-se impulsionadora de um discurso emocional, como se os alunos reconhecessem as comoções da personagem e estabelecessem ligações com as suas próprias lembranças emocionais relevantes. Esta constatação numa investigação com adolescentes tem sido fortemente comprovada em estudos orientados para a infância, como sintetizam Colomer, Kümmerling-Meibauer e Silva-Díaz: “Research confirms that, at its best, picturebook illustration is a subtle and complex art form that can communicate on many levels and leave a deep imprint on a child’s consciousness” (2010, p.1). Esta resposta afetiva, entendida como a habilidade social para compreender sentimentos alheios, é, segundo Nikolajeva (2011, p. 90), mais facilmente atingida através de estímulos visuais do que verbais, porque as habilidades visuais são inatas enquanto as competências linguísticas são aprendidas. O medo, a solidão, e o desamparo são emoções atribuídas ao pequeno judeu:

Chegada ao seu destino, vê um rapaz aparentemente não-ariano a correr para um detetive (...). Os agentes que se encontravam nas ruas desconfiaram e interrogaram o rapaz. Este desculpa-se e diz-se inocente. Porém, não acreditando nele, levam-no preso numa carrinha com outras crianças de igual aspeto físico. (Grupo1)

Na sexta imagem vemos um menino aparentemente judeu a ser interrogado por soldados depois de ter sido apanhado por um chefe militar com uma braçadeira nazi. Outro soldado de capacete agarra-o, tem uma arma na mão. Um polícia observa-os com atenção, estamos num bairro pobre. O menino parece assustado e com as lágrimas nos olhos. (Grupo 2)

Os soldados estavam a partir para a guerra com um menino dentro do carro contra a vontade dele e um dos carros avariou. O menino fugiu e os soldados apontaram-lhe as armas. O menino assustado correu para os braços de um senhor que ali estava. Apanharam-no e levaram-no com eles. (Grupo 3)

Vemos um rapazinho a tentar fugir aos militares nazis para não ir para um orfanato e a menina vê tudo. (Grupo 4)

Por último, registámos as passagens relativas a uma das imagens derradeiras que se cruza com o final da narrativa (Fig. 5) e que motivou interpretações muito próprias, *naïfs*, até, assumidas com muita espontaneidade, talvez porque, como diz Nodelman (1988, p. 318), a decifração de uma imagem não causa tanta tensão como a interpretação da mensagem no código escrito.



Figura 5 – Ilustração final de *Rose Blanche*, de Roberto Innocenti.

A flor de Rose Blanche tem poderes mágicos, pois dá cor, faz renascer a natureza e, simbolicamente, resume toda a narrativa:

No lugar onde Rose vivera uma guerra e onde tudo era cinzento nascem flores em homenagem a todos aqueles que nela morreram. O céu já é azul e as árvores já são verdes. A flor que Rose levava na mão murchou e ficou pousada sob a cerca de arame farpado, a única marca de guerra que restava naquela paisagem. (Grupo 1)

Rose está triste e ao lado dela está o saco com a comida para os judeus. Ela deixa uma flor, a única coisa com cor no meio da paisagem, a sair sobre o arame farpado. (Grupo 2)

Um dia ela voltou lá e viu o campo todo destruído e deixou lá uma flor. Quando o cenário de guerra acabou o campo tornou-se florido, provavelmente graças à flor que a menina lá deixou. (Grupo 3)

A menina chega ao sítio onde estavam os judeus e não os encontra, está tudo destruído, apenas encontra uma flor roxa junto ao arame farpado, a única existente. [...] A flor que a menina deixou no arame farpado é a única murcha, enquanto todas as outras estavam a florir. Temos um plano aproximado da flor murcha, que simboliza o fim de algo. (Grupo 4)

Em síntese, os alunos demonstraram ser leitores sofisticados da narrativa visual, apesar de a ilustração ser bastante realista, conseguindo dar sentido às imagens a nível literal, visual e metafórico. Ao contrário das conclusões da experiência de Nodelman, revelaram-se capazes de perceber diferentes pontos de vista, analisar comportamentos, mensagens e emoções, avançando com propostas pessoais de interpretação sem qualquer acesso ao discurso verbal que, como dissemos, ocultámos.

Neste ponto, dado o entusiasmo manifestado, registaríamos uma das contribuições que as neurociências e a crítica cognitiva nos dão e que Nikolajeva (2011, p. 94) aponta: “Tudo o que sabemos é que o córtex visual é inato ao cérebro, enquanto a língua não é.” Esta constatação sugere que a leitura de imagens precede a leitura da palavra, razão pela qual o trabalho foi tão fluido e integrador de todos os elementos dos grupos.

Os alunos não tiveram acesso ao texto da obra no final das sessões, pois tínhamos algum efeito de contágio na exploração de *A história de Erika*, AI do mesmo ilustrador, a ser abordado na sessão seguinte em termos de interação texto/ilustração. Porém, trata-se da obra prima de Innocenti e há muito material para extrair dela em termos curriculares, além da guerra e do nazismo. O próprio título remete para o pequeno grupo de resistência alemã ao nazismo que acabou assassinado pelas SS (Secções de Segurança). Coloca a questão em termos de cidadania, liberdades fundamentais, direitos humanos, entre outros temas, alguns dos que se querem numa educação para a democracia, como já foi defendido.

### 5.2.2 Leitura de *A história de Erika e Fumo*

A investigação prosseguiu, entrando agora na abordagem plena do AI e da sua linguagem híbrida e mutuamente dependente através da interação entre palavra e ilustração. As sessões seguintes desenvolveram-se em torno de *A história de Erika e Fumo*. Com esta sequência de obras, procurámos que os níveis de interpretação e de apreciação exigidos aos alunos fossem no sentido de uma maior complexidade. Este foi o princípio que orientou o nosso estudo desde o início, recordando que tentámos conhecer o património dos alunos em termos de leitura e de literacia visual para, nas tarefas seguintes, associarmos um maior grau de complexidade às propostas de trabalho apresentadas, no sentido do que defende Nikolajeva: “visual and literary decoding must be gradually acquired [...] in order to enable the interpretation and appreciation of complex picturebooks” (*apud* Colomer, Kümmerling-Meibauer e Silva-Díaz, 2010, p. 3).

A obra *A história de Erika* serviu-nos para orientar o olhar dos alunos para a leitura de imagens em interação com o texto, utilizando a terminologia da linguagem visual (Anexo V), correspondente ao nível exigido no programa da disciplina de EV do nono ano. Concebemos um guia orientador, uma espécie de aproximação geral à literacia visual, com a ajuda da nossa colega que lecionou a disciplina na turma, ao longo de todo o 3º CEB. Para facilitar a tarefa aos alunos, procurámos guiar a exploração da obra, integrando parte desses conceitos da gramática visual em pequenas caixas ao longo do guião (Anexo VI). Este dividiu-se em duas partes para ser trabalhado em duas sessões com a duração de 45 minutos cada repartidas pelas duas disciplinas – História e EV. A constituição dos grupos manteve-se, pelo que nos referiremos a quatro opiniões.

Começámos por distribuir um exemplar da obra a cada um dos grupos, pedindo que apresentassem uma antevisão do conteúdo, a partir do peritexto e dos elementos paratextuais da capa e da contracapa. Globalmente, as propostas apresentadas deram indicações muito completas que transcrevemos de seguida:

A história passa-se na Alemanha, durante a II Guerra Mundial. Conta a história de Erika, provavelmente uma sobrevivente ou alguém que passou pela Guerra.  
(Grupo 1)

Este livro fala de uma história de uma judia. (Grupo 2)

A história deve falar da vida de uma judia no período da guerra. (Grupo 3)

Pela análise da capa e da contracapa percebemos que se está a iniciar um novo período de guerra. Vemos arames farpados e militares nazis a levarem os judeus para os campos de concentração. Vemos uma placa que diz ‘verboten’ = proibido. A estrela amarela era o símbolo que os judeus tinham para serem identificados. (Grupo 4)

Como podemos comprovar, as quatro análises são corretas. No caso da primeira e, especialmente, da quarta, descortinámos um sentido de observação atento a todos os detalhes e símbolos que contextualizam historicamente a obra.

Solicitámos, em seguida, a identificação de símbolos que descobrissem na capa e na contracapa. A resposta foi igualmente gratificante, pois todos os grupos identificaram a estrela de David ou, como alguns referiram, a estrela/símbolo dos judeus; no caso do Grupo 2, foram identificados os capacetes dos soldados alemães, através da sua forma inconfundível. Já na posse de referências intertextuais aprendidas em *Rose Blanche*, integraram, oportunamente, a palavra “verboten” (Grupos 2 e 4) e a presença de arame farpado associado à guerra (todos os grupos).

Passámos à leitura em voz alta feita por nós, sem que os alunos tivessem, até ao momento, folheado o livro. Em seguida, folhearam-no à sua vontade.

Pedimos a sua opinião, relativamente à possibilidade de entrarem na ilustração. Para todos os grupos foi unânime a opinião de que o ilustrador os colocaria longe, “pois dessa forma teríamos uma maior abrangência da situação, pois podíamos ver mais do plano onde nos encontrávamos” (Grupo 1) ou, “provavelmente, seríamos colocados num plano geral, como todas as pessoas que aparecem na ilustração”.

Relativamente aos ângulos de visão, verificou-se uma certa “anarquia” e grande dispersão dos comentários. Os grupos situaram as personagens vistas de costas, maioritariamente através do plano americano (3/4). Entretanto, prestaram atenção às formas mais frequentes, tendo reconhecido a predominância de formas retangulares horizontais “vistas no comboio e nas habitações” (Grupo 2). Relativamente à linha, notaram a ausência de contorno nas personagens (Grupo 2) e a presença de linhas grossas associadas a formas repetidas o que, na opinião do Grupo 1, “traduz uma dureza da história”. Para o Grupo 4, o traço sugere pouco movimento.



Figura 6 – Embarque dos judeus, *A história de Erika*, Roberto Innocenti.

Em termos de cor, os Grupos 2 e 4 isolaram a primeira e a última página, coloridas e associadas ao(s) presente(s), enquanto as restantes, escuras e sombrias, foram associadas ao passado. O Grupo 1 destacou o realismo da ilustração e comentou a semelhança do estilo já observado em *Rose Blanche*, atribuindo-o ao mesmo ilustrador. O Grupo 3 enfatizou a escuridão da maior parte da obra.

O nosso guião contemplava, também, a textura, um dos subtemas lecionados na disciplina de EV, que a docente responsável considerou oportuno consolidar. Os alunos descobriram texturas naturais e texturas artificiais e relacionaram-nas com a presença simultânea de linhas retas e oblíquas que conferiam grande realismo à ilustração.



Figura 7 – Erika separa-se dos pais, *in A história de Erika*, Roberto Innocenti.

Sugerimos uma análise da cor e concluíram que “a luz é majoritariamente escura devido ao tema. Há preferência por tons cinzentos” (Grupo 1), enquanto a cor surge associada à última página “um momento distinto dos restantes” (Grupo 1) ou “Na última página é tudo colorido, pois a guerra já acabou, o ar já não está pesado e as cores mostram alívio” (Grupo 3).

Quando confrontados, enquanto leitores, com a pergunta sobre as suas próprias sensações, relativamente à cor, foram unânimes em considerar que as cores escuras estão associadas “à tristeza e ao medo e as cores claras mostram alívio” (Grupo 3). Para os Grupos 1, 2 e 4, os tons de cinza sugeriam “tristeza, depressão, repressão e um grande vazio”. O Grupo 3 considerou que “as cores usadas tornam a história mais interessante porque lhe dão o ambiente sombrio de guerra”. No caso do Grupo 4, as cores adequam-se ao texto “porque as emoções que traduzem correspondem aos sentimentos das pessoas intervenientes na história”. Porém, o Grupo 1 ressaltou que a existência de mais cor poderia ajudar a identificar mais pormenores.



Figura 8 – Imagens finais onde regressa a cor, in *A história de Erika*, Roberto Innocenti.

Relativamente ao contraste, assinalaram uma modesta utilização da luz que se traduz num contraste “quase nulo” (Grupo 1), na maioria das imagens. “O ilustrador muda os tons gradualmente, conferindo uma representação mais realista” (Grupo 3). As reflexões acerca da forma como o ilustrador nos dá a noção de passagem do tempo foram sumárias, associando os tons cinzentos ao passado e ao frio e a cor ao tempo mais ameno do presente.

A segunda sessão, ainda em torno do mesmo AI, foi a menos entusiasmante. Os alunos estavam menos concentrados, alguns estiveram ausentes por doença e dois deles foram chamados para a sessão de orientação vocacional a cargo dos Serviços de Psicologia e Orientação da escola. Como dois dos Grupos só tinham dois elementos cada, optámos por juntá-los para concluírem a segunda parte da proposta de trabalho.

Começaram por apresentar uma síntese da obra que concretizaram rapidamente e com grande economia de texto. Quando lhes foi perguntado se a ilustração acompanhava o texto, em termos de destaque da figura da protagonista ou da ideia central da obra, concluíram que, apesar de a ilustração apresentar Erika em apenas três páginas, todo o trabalho do ilustrador dava conta de numerosos aspetos indissociáveis do drama da protagonista: “As imagens contam mais da história de Erika” ou “Não, não fala diretamente do tema central”, que para o Grupo 2 seria a II Guerra Mundial.

A respeito da imagem mental que tinham formado da protagonista, o Grupo 1 idealizou “Uma pessoa pobre, nos seus 40 anos, mas com a cara já rugosa. Trabalhadora, com um lenço na cabeça”. O Grupo 2|3 cristalizou na ilustração da bebé, não assumiu o final da narrativa, onde Erika é uma jovem, nem o início desta, onde é já adulta e conta o seu passado recorrendo à analepse. Como os grupos foram constituídos pela nossa colega de EV, houve a preocupação de distribuir os alunos com maior destreza artística, de forma equitativa, para que, se o desejassem, esboçassem o rosto de Erika. Alguns imaginaram-na adolescente (16 anos), pré-adolescente (12 anos) e outros, já adulta (30 ou 35 anos). Apesar de alguns desenhos serem influenciados por séries televisivas, Erika surge sempre triste, embora serena, com a expressão marcada pelos olhos grandes e pela linha da boca muito reta. Apresentam-se alguns dos esboços produzidos (Anexo VII).

Relativamente à expressão de sentimentos, o Grupo 2|3 considerou difícil fazê-lo “porque não mostram a cara de Erika”. O Grupo 4 salientou a entrada dos judeus no comboio, episódio onde a ilustração sugere tristeza e medo. As emoções são veiculadas a partir da postura e de toda a expressão corporal das figuras. Salientaram, igualmente, a última ilustração, considerando que Erika revela “liberdade, recordação e pena”. O Grupo 1 também associou a sensação de liberdade que Erika sente à última página. Também apontaram a primeira ilustração por dar “a sensação que a personagem sente uma evolução a passar por si”. Para os Grupos 2|3 e 4, a ilustração está muito sintonizada com o texto. No caso do Grupo 1, pareceu-lhe muito apegada ao passado. Este grupo esperava, dentro das suas expectativas iniciais, que as ilustrações refletissem

mais o período da Guerra na vida de Erika com “ruas gastas e uma casa pobre”. Considerou, igualmente, que apesar da sinergia entre texto e imagem ser grande, a importância do texto para a compreensão da obra é maior do que a dos elementos pictóricos, embora estes a “completem”.

Por fim, questionados sobre o destinatário preferencial da obra, decidiram que se trata de um livro para crianças, “pois é um livro de fácil compreensão e educativo” (Grupo 4). O Grupo 2|3 situou o público preferencial numa idade mais avançada: “pretendem [os autores] alcançar os jovens para lhes dar a conhecer o clima vivido meio século atrás”. Realçou o significado social e político da obra, conhecedores que eram do período da ascensão das ditaduras na Europa. Manifestaram interesse pela “cultura judia” e espanto pela dureza dos nazis para com os judeus. A obra, segundo o Grupo 4, “Fez-nos tomar uma posição de oposição”.

Em jeito de conclusão, declararam que este AI não necessitava de alterações, caso estivesse ao seu alcance introduzir melhorias. Para o Grupo 1, a história está bem contada, é real, embora não seja a mais comum, atendendo a que, na maioria das vezes, o “destino das crianças judias não foi tão feliz como o de Erika”. Consideraram a história “cativante, que prendeu as pessoas” (Grupo 2|3).

No final da sessão, realizámos com a turma um balanço sobre o que é ler um AI. Considerámos que implica uma leitura, ou melhor, várias releituras não lineares que pressupõem avanços e retrocessos entre texto e imagem, revisões e reinterpretações que nos levam a virar a página na ânsia de conhecermos o final, mas que também nos obrigam a abrandar para saborear as ilustrações. Colomer, Kümmerling-Meibauer e Silva-Díaz explicam este processo com uma analogia curiosa: “Picture-books [...] allow us to use fast-forward and replay, like watching a DVD at home, in order to look carefully at any detail we might have missed while trying to get a full understanding of the plot in the first reading” (2010, p. 116).

Na abordagem do AI *Fumo*, os alunos não utilizaram qualquer guião. Em *Fumo*, o texto é básico, condensado e escrito na primeira pessoa que, neste caso é uma criança, pelo que o diálogo verbal se caracteriza pela ingenuidade e simplicidade. As imagens, pelo contrário, “tend to undercut that childlike simplicity with a more sophisticated adult view of things” (Colomer, Kümmerling-Meibauer e Silva-Díaz, 2010, p. 2). É a partir desta maior complexidade da informação visual, presente nas ilustrações, que os alunos foram desafiados a construir e expressar a sua subjetividade.

Recomendámos que começassem pela exploração da capa e da contracapa, como aconteceu em *A história de Erika*, e que não descurassem as guardas. Consideraram a capa algo absurda, quando associada ao título. Este só fazia sentido quando articulado com a contracapa, traduzindo a ideia de incêndio (Grupo 4). Porém, na discussão, uma aluna (Margarida) associou o fato à morte e a árvore que surge dentro dele à vida. Para o Grupo 3, a ilustração da capa e o título diziam coisas completamente diferentes e, embora a contracapa pudesse facilmente associar-se ao título, não permitia antever o conteúdo.

Ao avançarem para as guardas, todos os grupos repararam na textura criada no papel que cobre as fotografias, como nos álbuns antigos. Fotografias a preto e branco, antigas a “retrataram momentos de família” (Grupo 1).

Entrando nas páginas da narrativa, constatámos que, num primeiro momento, só a ilustração lhes prendia a atenção. Em seguida, liam o texto que haviam descurado inicialmente e voltavam à ilustração. Texto e ilustração abriam o tema: os judeus e o Holocausto. Poderíamos pensar que se tratou de uma atitude pouco refletida, porque não surgem símbolos da cultura judaica como no álbum abordado anteriormente. Ler um álbum é dialogar com ele e isso pode implicar avanços e recuos nas interações que se vão estabelecendo entre aquilo que se conhece e a mensagem veiculada. Como veremos, a ausência de sinais hebraicos mantém-se e os que aparecem são muito discretos. Porém, os alunos não abandonaram a convicção de que o livro falava de judeus e, para além da intertextualidade associada à leitura das obras anteriores, só o génio da ilustradora os levou a não mudar de opinião, porque, fisicamente, as personagens têm traços judeus. Fomos observando e anotando as atitudes e os comentários dos alunos grupo a grupo, procurando as interpretações que melhor traduziam um nível sofisticado de abordagem da obra.

Logo de início, os Grupos 1, 2 e 3 desenvolveram uma interpretação intertextual, a partir de *A história de Erika*, pois a imagem permitiu-lhes identificar os soldados alemães apresentados como seres híbridos com cabeça humana e corpo de pássaro negro (corvos?) a pairar sobre a estação de caminho de ferro, tal como acontecera na obra analisada anteriormente e que apresenta, logo na capa, o embarque dos judeus no comboio de mercadorias.



Figura 9 – Representação dos guardas nazis a vigiar o embarque dos prisioneiros, *in Fumo*, de Joanna Concejo.

O Grupo 1 referiu que os soldados eram assustadores, mais do que em *história de Erika*, e que foi esta imagem que os situou no contexto da obra. Para o Grupo 3, os soldados negros, como corvos, simbolizavam a morte. Os alunos foram capazes de situar historicamente a obra a partir de uma ilustração e de arriscar interpretações com base nas suas vivências pessoais, aliando a cor (o negro) e a simbologia do corvo que, na cultura popular ocidental surge associado ao vazio, à destruição e à morte.

A dupla página que se perfila a seguir tem uma ilustração que acompanha de perto o texto, esclarecendo os leitores acerca dos traços físicos que identificam a família composta pelas três figuras que a ilustradora pormenorizou no meio das duas filas de prisioneiros. Porém, na dupla página em que o texto descreve a penúria, o frio e o sofrimento no campo, a ilustração em nada segue o texto, preocupando-se, sobretudo com o estado psicológico do protagonista. O menino é apresentado nu, numa floresta, num plano contrapicado, que todos os grupos identificaram e denominaram pelo termo científico (figura 10). Os alunos não estranharam esta evasão da ilustração, considerando que ela transmite as sensações do protagonista. Para o Grupo 4, a ilustração sublinhou a “nudez e o frio [do menino] ampliado pela nudez das árvores”. Para o Grupo 3, trata-se de um recurso que permitiu à ilustradora “ampliar o sentido de pureza, tristeza e frio” da criança. Para o Grupo 2, o plano amplia o sentido na medida em que “o rapaz nu, sem bens, procura uma resposta numa floresta que transmite frio e desamparo”. Esse sentido de desamparo foi considerado a principal sensação

transmitida pela imagem, pois o plano “agiganta a realidade, sente-se [o protagonista] miniatura” (Grupo 1)

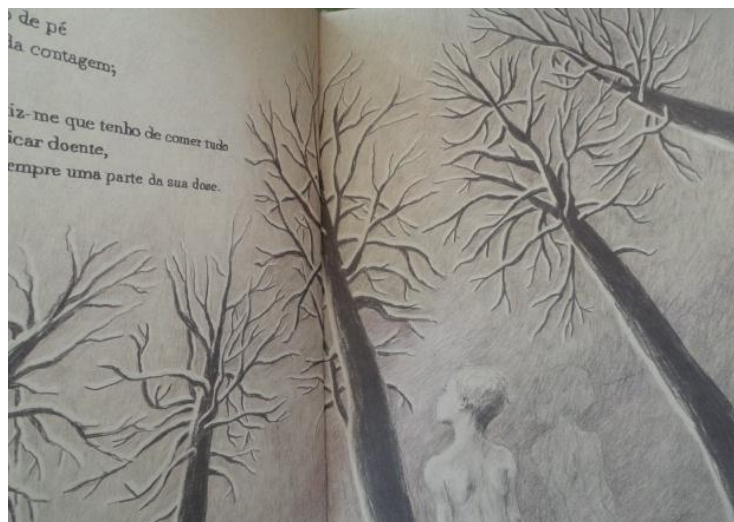


Figura 10 – Plano contrapicado do Menino, *in Fumo*, de Joanna Concejo.

Na dupla página seguinte, o protagonista apercebe-se de um momento de alegria na expressão da mãe porque avistou o marido. Para o Grupo 4, a ilustração desafia o texto, pois este refere o arame farpado através do qual a mãe viu o pai e a ilustração apresenta flores e não uma vedação. Efetivamente, a imagem do pai é remetida para um plano sumário. O Grupo 2 assinalou a forte presença do verde associado “à frescura e à tranquilidade” que a figura da mãe, com “pijama às riscas” (nova alusão intertextual com outras obras conhecidas e referida por todos os grupos), demonstra. Curiosamente, a aluna (B. M.) que desenhou Erika de perfil, considerou ser esta a sua ilustração preferida. Para o seu Grupo, a presença das flores traduz a metáfora do “sonho porque no campo [de concentração] não há flores”. Para o Grupo 3 (S.) “elas [as flores] simbolizam uma nova alma”. O Grupo 2 descobre um “símbolo da paz estilizado”, desenhado a verde, assumido como um elemento cultural partilhado pelos alunos, pois já o haviam utilizado nos seus esboços de Erika.

Nas páginas seguintes, o texto volta a caminhar em sintonia com a ilustração, dando a conhecer a escassez de comida e outros bens essenciais. Aperceberam-se dos pratos vazios, mas também de um passado do protagonista quando era bebé e que não está patente na narrativa verbal. Contudo, a imagem que captou a atenção dos alunos foi a da mãe com o filho no colo, parecendo “a Pietá de Miguel Ângelo” (Grupo 1, B. M.). Mas a mãe “tem olhos baços em contraste com os do menino. A mãe não é muito real. O miúdo é. Está desanimada. Preocupada.” (Grupo 2) Para o Grupo 1, também é notório

“o contraste entre os olhos vidrados da mãe e os olhos [reais] do filho”. O Grupo 2 avança com explicações opostas: para G., pode ser “um sonho”; para C., “ela sabe o que vai acontecer e por isso sente-se impotente e insegura”; D.M. achou que “ela sabe que vai morrer, mas ainda está lá [não é sonho]”. Uma vez mais, os grupos estabeleceram um conjunto de interações e de relações com aquilo que já conhecem, já leram ou já ouviram falar.

Outra característica dos álbuns ilustrados mais sofisticados é a utilização da imagem sobredimensionada e desrespeitadora da perspectiva. A página dupla que se segue representa os dois miúdos, sem busto, de volta à dura realidade da vida de prisioneiro, numa quebra abrupta de sentido com a página anterior. Os rapazes são perfeita e facilmente distinguidos: “Vadio tem o corpo mais franzino e a roupa mais descuidada.” (Grupo 3) Mas as leituras pessoais continuam: “porém as mãos são iguais” (Grupo 2), numa alusão à igualdade entre humanos, independentemente da raça, cor, condição social... O aspeto mais curioso nesta passagem consistiu no reconhecimento que os Grupos 2 e 4 fizeram do fato do protagonista que é o mesmo que surge vazio na capa. A presença do balde que os pequenos seguram provocou nova discussão entre sentido real (de acordo com o texto) e sentido metafórico. Talvez signifique “a viagem”, pois “há dois barquitos de papel” (Grupo 2), enquanto para outros o sentido é literal: os barcos “são os parques brinquedos que lhes dão a sensação de liberdade.” (Grupo 3) Para o Grupo 4, a interpretação não está num, mas em dois baldes: o inteiro associa-se à felicidade e o roto, de rede, ao castigo.

A dupla página seguinte apresenta uma ilustração extremamente invasiva que não se confina aos limites da página. A ilustradora optou por fazer o contraponto com o texto que refere as batatas cruas como alimento extra que o cozinheiro deu ao menino, ao mesmo tempo que o adverte de uma rusga. Assim, opta por misturar batatas e cabeças gigantes que vão para além da página. Perante a imagem, os alunos trabalharam-nas com grande naturalidade, interpretando ambos os elementos como crianças que já não estão entre os vivos por fazerem parte dos “mais fracos”, estabelecendo a ligação entre texto verbal e texto icónico (Grupo 4). Num plano mais discreto, surgem números formados por quatro algarismos que todos os grupos associaram à lista com a identificação dos prisioneiros: os que morreram têm um traço por cima. Esse traço “é vermelho, de sangue”, diz o Grupo 4. Estas contribuições resultam, uma vez mais da ancoragem de conhecimentos anteriores dos alunos, uma vez

que, em nenhuma passagem do texto, se faz referência aos números tatuados nos prisioneiros.

A capacidade para lerem pormenores foi-se aperfeiçoando. A “casa da chaminé” ameaça ser o destino das crianças mais fracas discretamente escondidas atrás do grande plano das mães, uma vez mais representadas sem rosto. Mas a casa da chaminé está lá, em jeito de rabisco, a lançar figuras humanas estilizadas pela chaminé. Aqui, mobilizaram os seus conhecimentos sobre as câmaras de gás e associaram este “fumo” ao título e ao fato vazio. Para o Grupo 1, este fumo antropomórfico simboliza também a libertação dos espíritos após a morte física.

Outro aspeto que intrigou os alunos nas ilustrações das primeiras páginas foi a série de riscos que surgem na maioria das ilustrações e que se sobrepõem sem razão aparente sobre as figuras bem desenhadas. É o caso da dupla página que diz respeito à acomodação do protagonista e da sua mãe na caserna, onde as figuras femininas estão cheias de “riscalhada”. Inicialmente, a maioria considerou-os despropositados. A S., do Grupo 3, colocou a hipótese de significarem “o desejo de apagar aquela realidade”. Mais tarde, o Grupo 2 constatou que a “riscalhada começa a ter um sentido na obra: “só aparece sobre os adultos, enquanto a criança não tem porque é inocente”.

Revelaram, desde o início, uma preocupação em aplicar conceitos da gramática visual que tinham aprendido ou recordado a partir das sessões em torno de *A história de Erika*, preocupando-se em utilizar vocabulário da literacia visual. Em termos de cor, vimos já que associaram o negro à tristeza e à morte. Na página onde o menino surge azul a contemplar as mãos, o sentido atribuído à cor foi “a tranquilidade, a segurança do quarto que tinha” (Grupo1) e o Grupo 3 reforçou a ideia, dizendo que “A cor azul aqui simboliza uma tranquilidade impotente”. Tão impotente como a imagem do sono na caserna onde “os corpos azuis, amorfos e leves” (Grupo 2) causaram algum assombro. Mais adiante, surge na mão do protagonista uma flor amarela numa ilustração de cores neutras. Chamou a atenção do Grupo 1, “porque lembra a última coisa, a última alegria e a cor amarela está associada aos judeus”.

À medida que iam avançando na leitura do texto intercalavam períodos de abrandamento no ritmo de interpretação da ilustração. Foi assim que, no Grupo 4, uma aluna com muitas dificuldades de aprendizagem associou à roupa do rapaz a imagem da capa, aspeto também notado pelo Grupo 2, neste exercício de “back-and-forth ‘relaying’” (Barthes, *apud* Sipe, 2008, p. 73), entre texto e imagem e que lhes permitiu concentrarem-se em pormenores da ilustração que expandem o sentido do discurso

verbal. O grupo 4 voltou à capa para dar sentido à presença da árvore: “talvez seja de um lugar da infância”. Na passagem “A mamã chega sempre cansada”, a figura da “mãe surge em duplicado e o cair do lenço confunde-se com uma barriga de grávida” (Grupo 4). Também no Grupo 2 associaram o perfil da mãe à gravidez, não a uma gestação no tempo da história, mas num tempo passado ou como símbolo da Mãe, aquela que dá vida e protege. No fundo, o mesmo simbolismo que haviam atribuído à mãe muito grande com o filho, proporcionalmente pequeno, ao colo.

O Grupo 4 referiu que algumas ilustrações parecem criações livres da ilustradora que desenhou sem ler o texto, pois o sentido vai muito além deste. Acrescentaram que seria muito difícil “contar em texto o que as imagens contam”, ao contrário do que experienciaram com *Rose Blanche*, onde criaram uma narrativa para as imagens. Todos os grupos fizeram este exercício de preencher as ligações sugeridas entre texto verbal e texto iconográfico recorrendo ao seu *background* histórico-cultural

O Grupo 3, por exemplo, descreveu oralmente o trabalho da mãe no campo ao relacionar as malas oriundas de vários países com a rotina nazi de selecionar os antigos pertences dos prisioneiros ou a presença da orquestra que os acalmava antes de entrarem nas câmaras de gás, tornando a morte mais rápida e mais barata.

Quando se depararam com a imagem que apresenta o edifício visto do lado de cá da vedação (figura 11), surgiram muitas interpretações. Trabalharam a imagem utilizando a expressão da gramática visual “linha do horizonte” ou “perfil do horizonte”. Para o Grupo 2, o lado de lá é real, mas o lado de cá não é. A postura das crianças do lado de cá mostra que “estão vivas, não estão escravizadas; estas pessoas simbolizam a paz” (I.); será, talvez, “a liberdade que têm depois de mortos” (M.), ou é apenas um sonho, pois “estão vivos e podem sonhar que se divertem (C.), tal como na “cena dos barcos de papel” (M.). No Grupo 1, “o perfil do horizonte” (B.M.) separa o “dentro” e o “fora”. “Fora” é “a alegria; o menino quer ficar na terra”. O resto do grupo discorda, porque “fora do campo não é assim tão bonito. As crianças já não estão vivas”. O Grupo 2 também deu diferentes significados ao lado de lá e ao lado de cá. “Do lado de cá é a liberdade” (D.): “mas do lado de cá os corpos estão a enterrar-se” (G.); “impossível porque eram queimados e não enterrados”; “o lado de cá é sonho e o lado de lá é realidade. Nunca estiveram do lado de cá”; “mas há espíritos na página, à direita!” (D.).

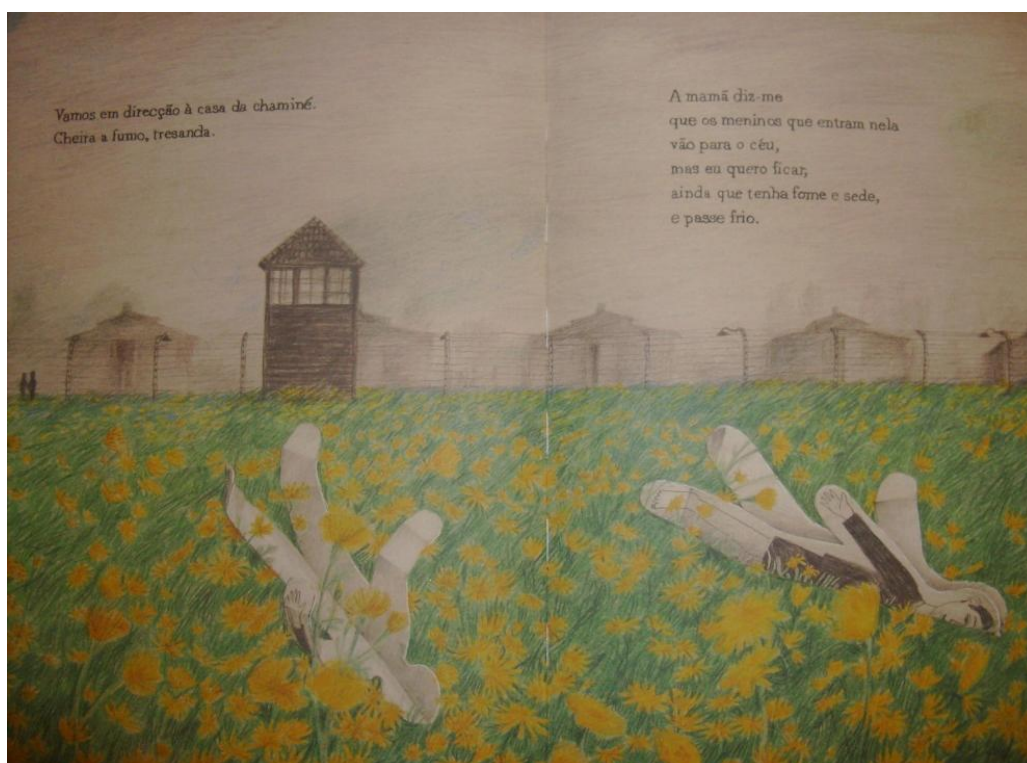


Figura 11 – Fora do campo de concentração, in *Fumo*, de Joanna Concejo.

Para o Grupo 3, a decisão foi unânime: a linha do horizonte separa o sonho da realidade.

Este é um dos exemplos em que a obra provoca nos leitores a crítica interrogativa, obrigando-os a preencher os aspetos indeterminados através de um diálogo construtivo que, neste caso, os situou em paradigmas distintos.

*Fumo*, ao ser lido sem guiões, possibilitou o afastamento de certos procedimentos didáticos (como o ato de ter de registar informação para preencher o guião) que causam sempre algum *stress* aos alunos. A leitura de *Fumo* privilegiou o aspeto da leitura como entretenimento e, como o esforço do registo de informação foi nosso, empenharam-se muito mais na leitura e na partilha de opiniões de uma forma descontraída, mas muito fluente. Este AI revelou-se intrigante para os alunos e, à medida que as sessões progrediam, as intervenções eram mais espontâneas e acaloradas. Folheavam o livro para trás e para a frente com prazer, curiosidade e grande segurança quando se pronunciavam sobre ele.

### 5.3 Resultados do questionário 2 e balanço

Tal como havíamos previsto, duas semanas após a conclusão das sessões, dirigimos novo inquérito à turma para verificarmos que opiniões tinham os alunos sobre o papel da ilustração e o interesse dos AI na aula ou, de um modo geral, nas suas escolhas de leitura. Repetimos questões do inquérito 1 para estabelecermos uma comparação entre a situação de partida e a opinião depois das sessões de trabalho.

Neste capítulo, optámos por apresentar esses resultado, mas também o seu cruzamento com os dados obtidos no primeiro questionário e algumas informações conseguidas através da entrevista, uma vez que é da confluência desses três elementos, em articulação com a intervenção que efetuámos a partir dos três AI, que se compreenderá melhor o percurso realizado e os sucessos (ou insucessos) alcançados.

#### Inquérito 2

|  | Concordo totalmente | %  | Concordo um pouco | %  | Não concordo nem discordo | %  | Discordo um pouco | %  | Discordo totalmente | %  |
|--|---------------------|----|-------------------|----|---------------------------|----|-------------------|----|---------------------|----|
| As ilustrações são apenas úteis para crianças que não dominam o código verbal escrito.             | 2                   | 12 | 6                 | 37 | 3                         | 19 | 3                 | 19 | 2                   | 13 |
| As ilustrações são úteis numa comunidade com muitos analfabetos.                                   | 5                   | 31 | 10                | 63 | 0                         |    | 0                 |    | 1                   | 6  |
| As ilustrações são úteis numa sociedade fortemente marcada pelas novas tecnologias da comunicação. | 2                   | 12 | 4                 | 25 | 7                         | 44 | 3                 | 19 | 0                   | 0  |
| As ilustrações podem enriquecer um texto ou uma história, completando-o com novas informações.     | 9                   | 56 | 6                 | 38 | 1                         | 6  | 0                 | 0  | 0                   | 0  |
| As ilustrações não têm importância na aquisição de conhecimentos e na compreensão do mundo.        | 1                   | 6  | 3                 | 19 | 1                         | 6  | 4                 | 25 | 7                   | 44 |
| As ilustrações só por si podem contar uma história e substituir as palavras.                       | 7                   | 44 | 7                 | 44 | 2                         | 12 | 0                 | 0  | 0                   | 0  |
| As ilustrações apenas servem para exemplificar o que o texto ou a história já nos diz.             | 1                   | 6  | 3                 | 19 | 3                         | 19 | 8                 | 50 | 1                   | 6  |

|  |   |    |   |    |   |    |   |   |   |    |
|--|---|----|---|----|---|----|---|---|---|----|
| As ilustrações podem transmitir mensagens que exigem uma atenção especial para serem totalmente compreendidas. | 5 | 31 | 9 | 56 | 2 | 13 | 0 | 0 | 0 | 0  |
| As ilustrações servem para enfeitar o livro, tornando-o um objeto de consumo atrativo.                         | 4 | 25 | 7 | 44 | 3 | 19 | 0 | 0 | 2 | 12 |

Quadro 9 – Grau de importância atribuído às ilustrações nos livros.

**Inquérito 2 –**

|   | Concordo totalmente | %  | Concordo um pouco | %  | Não concordo nem discordo | %  | Discordo um pouco | %  | Discordo totalmente | %  |
|---|---------------------|----|-------------------|----|---------------------------|----|-------------------|----|---------------------|----|
| Os álbuns ilustrados permitem várias leituras.  | 9                   | 56 | 6                 | 38 | 1                         | 6  | 0                 | 0  | 0                   | 0  |
| Quando discutes o conteúdo de um álbum ilustrado sentes-te integrado(a) no Grupo.   | 8                   | 50 | 6                 | 37 | 2                         | 13 | 0                 | 0  | 0                   | 0  |
| As tuas opiniões acerca do conteúdo dos álbuns ilustrados não foram tidas em conta pelos teus colegas.                          | 4                   | 25 | 3                 | 19 | 7                         | 44 | 1                 | 6  | 1                   | 6  |
| Não conseguiste manifestar opiniões pessoais acerca das obras lidas.  | 3                   | 19 | 1                 | 6  | 2                         | 12 | 4                 | 25 | 6                   | 38 |
| Os teus colegas ouviram com atenção as tuas interpretações.   | 6                   | 37 | 7                 | 44 | 2                         | 13 | 1                 | 6  | 0                   | 0  |
| Não concordaste com as opiniões da maioria dos elementos do Grupo.  | 2                   | 12 | 7                 | 44 | 4                         | 25 | 1                 | 6  | 2                   | 13 |
| Aprendeste bastante com as leituras em Grupo.   | 6                   | 38 | 9                 | 56 | 1                         | 6  | 0                 | 0  | 0                   | 0  |
| A leitura do manual e a explicação do professor são mais motivadoras do que a leitura de álbuns sobre a Segunda Guerra Mundial. | 4                   | 25 | 7                 | 44 | 4                         | 25 | 1                 | 6  | 0                   | 0  |
| Os álbuns ilustrados adequam-se ao trabalho desenvolvido em aula.   | 8                   | 50 | 6                 | 37 | 2                         | 13 | 0                 | 0  | 0                   | 0  |
| Os álbuns ilustrados permitem ao leitor diferentes abordagens.  | 9                   | 56 | 5                 | 31 | 2                         | 13 | 0                 | 0  | 0                   | 0  |

Quadro 10 – Perceção dos alunos relativamente aos AI em sala de aula.

**Inquérito 2**

|   | Concordo totalmente | %  | Concordo um pouco | %  | Não concordo nem discordo | %  | Discordo um pouco | %  | Discordo totalmente | %  |
|---|---------------------|----|-------------------|----|---------------------------|----|-------------------|----|---------------------|----|
| As ilustrações apenas servem para exemplificar o que o texto ou a história já nos diz.                                    | 2                   | 12 | 4                 | 25 | 1                         | 6  | 5                 | 32 | 4                   | 25 |
| As ilustrações eram dispensáveis, pois bastava o texto para os livros serem interessantes.                                | 1                   | 6  | 3                 | 19 | 2                         | 12 | 2                 | 13 | 8                   | 50 |
| As ilustrações podem transmitir mensagens que exigem uma atenção especial para serem totalmente compreendidas.            | 7                   | 44 | 7                 | 44 | 1                         | 6  | 1                 | 6  | 0                   | 0  |
| As ilustrações servem essencialmente para enfeitar o livro, tornando-o um objeto de consumo atrativo.                     | 3                   | 19 | 6                 | 37 | 1                         | 6  | 6                 | 38 | 0                   | 0  |
| É fácil perceber as emoções das personagens como a alegria, a tristeza ou o medo, mais pela ilustração do que pelo texto. | 7                   | 44 | 4                 | 25 | 5                         | 31 | 0                 | 0  | 0                   | 0  |
| O texto é mais esclarecedor do que a ilustração relativamente à revelação das emoções das personagens.                    | 2                   | 12 | 3                 | 19 | 4                         | 25 | 6                 | 38 | 1                   | 6  |
| Os horrores do holocausto tiveram impacto em mim após estas leituras.   | 7                   | 44 | 6                 | 37 | 2                         | 13 | 1                 | 6  | 0                   | 0  |
| Senti-me a vivenciar a experiência de vida das personagens (Erika, o Menino e o Vadio)                                    | 9                   | 56 | 6                 | 38 | 1                         | 6  | 0                 | 0  | 0                   | 0  |

Quadro 11 – Perceção do efeito do AI na dimensão emocional dos alunos.

Em seguida, procuraremos uma interceção de respostas ao longo dos 2 inquéritos, no sentido de apurar qual o grau de importância que os alunos atribuíram a cada uma das funções da ilustração. Utilizaremos a proposta de categorização de Núria Obiols Suari (2004, p. 34)

- Mostrar lo que no expresan las palabras.
- Redundar el contenido del texto.
- Decorar e embelecer al texto.
- Captar y mostrar parcelas del mundo que nos rodea.
- Enriquecer a quien la observa.

A ilustração no AI desempenha um papel simbólico, recorrendo a metáforas, expressando aquilo que o texto não diz ou que se tornaria demasiado extenso se fosse descrito por palavras, tais como características das personagens, paisagens e ambientes. A ilustração amplia e inventa a narrativa mediante a interpretação de cada leitor. Após a leitura das obras em estudo, os inquiridos interiorizaram essa dimensão da ilustração respondendo, em termos de concordância total ou parcial, com resultados percentuais que partiram de 39% de concordância total, no primeiro inquérito, até 88% de *concordo totalmente* juntamente com *concordo um pouco*, no segundo inquérito no que diz respeito à declaração *As ilustrações podem transmitir mensagens que exigem uma atenção especial para serem totalmente compreendidas* (quadro 12).

|  | Concordo totalmente | %  | Concordo um pouco | %  | Não concordo nem discordo | %  | Discordo um pouco | % | Discordo totalmente | %  |
|--|---------------------|----|-------------------|----|---------------------------|----|-------------------|---|---------------------|----|
| Inquérito 1<br>3ª Parte - item h)            | 6                   | 35 | 4                 | 24 | 2                         | 12 | 0                 | 0 | 5                   | 29 |
| Inquérito 2<br>2ª Parte questão 1- item d)*  | 5                   | 31 | 9                 | 56 | 2                         | 13 | 0                 | 0 | 0                   | 0  |
| Inquérito 2<br>2ª Parte questão 3 - item c)* | 7                   | 44 | 7                 | 44 | 1                         | 6  | 1                 | 6 | 0                   | 0  |

\*Afirmações repetidas ao longo do inquérito para controlo de respostas

Quadro 12 – Distribuição das opiniões relativamente à declaração: “As ilustrações podem transmitir mensagens que exigem uma atenção especial para serem totalmente compreendidas”.

Globalmente, os alunos foram atribuindo importância decrescente a esta função de clarificação do texto (*Redundar el contenido del texto*), entendendo a ilustração como expressão/descodificação que vai além do que este diz, de forma a ampliar a compreensão leitora. No inquérito inicial, verificámos que a concordância (total e parcial, juntamente), relativamente ao item *As ilustrações apenas servem para exemplificar o que o texto ou a história já nos diz*, atingia 64%. No segundo questionário, nos dois momentos apresentados (questões 1 e 3), os alunos não valorizam esta função da ilustração de redundar o discurso verbal, como comprovam os resultados do quadro 13. Neste segundo momento, tanto os resultados da questão 1 como os da questão 2 traduzem esse decréscimo de importância.

Se o inquérito foi realizado na antepenúltima semana de aulas dos alunos, a entrevista ocorreu imediatamente após a conclusão das leituras. Depois da leitura de *Fumo*, o momento de maior fruição estética da leitura, realizámos uma entrevista a cada um dos grupos com o objetivo de recolher as impressões dos alunos sobre a obra. Na informação recolhida, a respeito da pergunta *As ilustrações atraem a atenção do leitor? Justifiquem*, retivemos a opinião do Grupo 2: “A textura, a cor, a repetição ajudam a compreender o texto. A distância entre a realidade e o sonho aparece nas imagens e não no texto. O texto é muito básico. As imagens dizem muito mais”. Ou ainda, “Porque são imagens com muito significado. Porque cada elemento da imagem representa algo diferente. Tem muitos pormenores (ex.: as pessoas a saírem da chaminé)” (Grupo 4).

|  | Concordo totalmente | %  | Concordo um pouco | %  | Não concordo nem discordo | %  | Discordo um pouco | %  | Discordo totalmente | %  |
|--|---------------------|----|-------------------|----|---------------------------|----|-------------------|----|---------------------|----|
| <b>Inquérito 1</b><br><b>3ª Parte - item g)</b>            | 6                   | 35 | 5                 | 29 | 4                         | 24 | 1                 | 6  | 1                   | 6  |
| <b>Inquérito 2</b><br><b>2ª Parte questão 1- item g)*</b>  | 1                   | 6  | 3                 | 19 | 3                         | 19 | 8                 | 50 | 1                   | 6  |
| <b>Inquérito 2</b><br><b>2ª Parte questão 3 - item a)*</b> | 2                   | 12 | 4                 | 25 | 1                         | 6  | 5                 | 32 | 4                   | 25 |

\* Afirmações repetidas ao longo do inquérito para controlo de respostas

Quadro 13 – Distribuição das opiniões relativamente à declaração: “As ilustrações apenas servem para exemplificar o que o texto ou a história já nos diz”.

Porém, da análise de outro item que incluímos somente no questionário 2, após a leitura das obras, os alunos valorizaram o texto icónico, declarando a sua discordância (13% *discordo um pouco* e 50% *discordo totalmente*), relativamente à afirmação *As ilustrações eram dispensáveis, bastava o texto para os livros serem interessantes* (quadro 11).

Neste ponto, a informação recolhida durante a entrevista atestou os dados do questionário perante a pergunta: *Os autores tomaram opções corretas ao omitir algum texto?* Transcrevem-se as opiniões dos grupos:

Sim porque a ilustração completa mais o texto. Porque só em texto tínhamos que raciocinar mais para chegar ao mesmo. Com a presença do texto interpretamos uma realidade mais dura, ao contrário das imagens que podemos tentar perceber por nós. (Grupo 1)

O texto é curto. Não altera a narrativa porque o discurso visual é superior ao texto. A última imagem tem pouco texto, mas é muito significativa. Também

gostámos da imagem do campo com malmequeres e da do menino com as palmas da mão em concha. (Grupo 2)

Sim, porque as imagens são mais facilmente percebidas do que ler um texto a contar tudo o que aconteceu. (Grupo 3)

Sim, pois conseguimos perceber muita coisa a partir das imagens. (Grupo 4)

A sua atenção às imagens de *Fumo* foi suficientemente atenta para entenderem a interdependência entre estas e o texto. Quando perguntámos *Os autores tomaram a opção correta ao omitir algumas ilustrações? Exemplifiquem, se quiserem*, as respostas apresentaram pistas interessantes sobre a forma como estavam a ler o álbum:

Sim. Os mortos não foram representados de forma real, mas sim metafórica. Retirava essência ao texto. Retirar rostos e representar só o corpo é uma economia bem feita. (Grupo 1)

Sim, tomaram as opções corretas porque deixam espaço à imaginação. Por exemplo, a representação da morte é eufemística, quase bonita de várias maneiras. (Grupo 2)

Sim. No final, dentro da câmara de gás não foi representado o que realmente se adivinha que aconteceu. (Grupo 3)

Concordam em parte. Na parte em que no texto diz que a mãe e o pai se viram, não temos imagens. Por um lado, poderíamos conhecer o pai; por outro essa não era uma imagem que acrescentasse muito ao texto. (Grupo 4)

Estranhámos os resultados do questionário 2, relativamente à opinião dos alunos no que concerne à afirmação *As ilustrações são apenas úteis para crianças que não dominam o código verbal escrito*. Efetivamente, esperávamos que o termo “apenas” apontasse para um público mais variado como constatámos ao longo da exploração dos AI e da entrevista. Porém, no segundo questionário os alunos responderam maioritariamente com uma associação das ilustrações à infância bastante próxima das opções que tinham tomado no 1º inquérito (quadro 14).

|                                    | Concordo totalmente | %  | Concordo um pouco | %  | Não concordo nem discordo | %  | Discordo um pouco | %  | Discordo totalmente | %  |
|------------------------------------|---------------------|----|-------------------|----|---------------------------|----|-------------------|----|---------------------|----|
| <b>Inquérito 1</b>                 |                     |    |                   |    |                           |    |                   |    |                     |    |
| <b>3ª Parte - item a)</b>          | 1                   | 6  | 8                 | 47 | 4                         | 23 | 3                 | 18 | 1                   | 6  |
| <b>Inquérito 2</b>                 |                     |    |                   |    |                           |    |                   |    |                     |    |
| <b>2ª Parte questão 1- item a)</b> | 2                   | 12 | 6                 | 37 | 3                         | 19 | 3                 | 19 | 2                   | 13 |

Quadro 14 – Distribuição das opiniões relativamente à declaração: “As ilustrações são apenas úteis para crianças que não dominam o código verbal escrito”.

No que diz respeito à associação da ilustração ao analfabetismo, no segundo questionário (quadro 15), o grau de concordância aumenta relativamente ao primeiro, quando somamos os índices das duas opções que traduzem essa concordância (70%, no primeiro momento, e 94%, no segundo). Tal facto deve-se, provavelmente, à experiência dos alunos com o AI *Rose Blanche* onde, sem recorrerem ao texto, conseguiram construir narrativas a propósito das imagens.

|  | Concordo totalmente | %  | Concordo um pouco | %  | Não concordo nem discordo | %  | Discordo um pouco | % | Discordo totalmente | % |
|--|---------------------|----|-------------------|----|---------------------------|----|-------------------|---|---------------------|---|
| <b>Inquérito 1</b><br><b>3ª Parte - item b)</b>          | 7                   | 41 | 5                 | 29 | 3                         | 18 | 0                 | 0 | 1                   | 6 |
| <b>Inquérito 2</b><br><b>2ª Parte questão 1- item b)</b> | 5                   | 31 | 10                | 63 | 0                         | 0  | 0                 | 0 | 1                   | 6 |

Quadro 15 – Distribuição das opiniões relativamente à declaração: “As ilustrações são úteis numa comunidade com muitos analfabetos”.

A função estética (*Decorar e embelecer al texto*) foi ligeiramente desvalorizada do 1º para o 2º inquérito (quadro 16). É uma função inerente à ilustração responsável por dar vida à história, ao livro e à própria leitura. Tratando-se de três obras com ilustradores consagrados é natural que, do ponto de vista estético, tenham marcado os alunos, como veremos através dos dados recolhidos em aula, a partir dos guiões de análise e das grelhas de observação.

|   | Concordo totalmente | %  | Concordo um pouco | %  | Não conc. nem discordo | %  | Discordo um pouco | %  | Discordo totalmente | %  |
|---|---------------------|----|-------------------|----|------------------------|----|-------------------|----|---------------------|----|
| <b>Inquérito 1</b><br><b>3ª Parte - Questão 6 - item i)</b> | 4                   | 24 | 8                 | 47 | 4                      | 23 | 0                 | 0  | 1                   | 6  |
| <b>Inquérito 2</b><br><b>2ª Parte - questão 1- item i)</b>  | 4                   | 25 | 7                 | 44 | 3                      | 19 | 0                 | 0  | 2                   | 12 |
| <b>Inquérito 2</b><br><b>2ª Parte questão 3 - item d)</b>   | 3                   | 19 | 6                 | 37 | 1                      | 6  | 6                 | 38 | 0                   | 0  |

Quadro 16 – Distribuição das opiniões relativamente à declaração: “As ilustrações servem para enfeitar o livro, tornando-o um objeto de consumo atrativo”.

Relativamente à função da ilustração como veículo para a aquisição de conhecimentos e compreensão do mundo (*Captar y mostrar parcelas del mundo que nos rodea*), os alunos revelaram pouca concordância com a afirmação *As ilustrações*

não têm importância na aquisição de conhecimentos e na compreensão do mundo, tendo mesmo assumido uma perda de importância no inquérito final (35% *concordo totalmente* no 1º contra 25% *concordo totalmente* juntamente com *concordo um pouco*, no 2º inquérito). Os alunos valorizaram, significativamente, esta função através da discordância, pois inicialmente registámos apenas 12% de discordância total e, no segundo momento, esse valor atinge 44%, seguido de 25% de discordância parcial (quadro 17). Esta posição é reforçada através da resposta ao item g) da pergunta 2 (*Aprendeste bastante com as leituras em grupo*) que traduz resultados destacados em termos de concordância, atendendo a que 38% assinalaram *concordo totalmente* e 56% registaram *concordo um pouco* (quadro 10).

Porém, esta posição é, de certa forma, contrariada pelo grau de concordância atribuído ao item *A leitura do manual e a explicação do professor são mais motivadoras do que a leitura de álbuns sobre a Segunda Guerra Mundial*, relativamente ao qual observámos 25% para *concordo totalmente* e 44% para *concordo um pouco* (quadro 10). Questionámo-nos se estes resultados não terão sido influenciados pela nossa presença, enquanto observadora participante no estudo e professora da disciplina de História da turma.

|                                       | Concordo totalmente | %  | Concordo um pouco | %  | Não conc. nem discordo | %  | Discordo um pouco | %  | Discordo totalmente | %  |
|---------------------------------------|---------------------|----|-------------------|----|------------------------|----|-------------------|----|---------------------|----|
| <b>Inquérito 1</b>                    |                     |    |                   |    |                        |    |                   |    |                     |    |
| <b>3ª Parte - Questão 6 - item e)</b> | 6                   | 35 | 5                 | 29 | 4                      | 24 | 0                 | 0  | 2                   | 12 |
| <b>Inquérito 2</b>                    |                     |    |                   |    |                        |    |                   |    |                     |    |
| <b>2ª Parte - questão 1- item e)</b>  | 1                   | 6  | 3                 | 19 | 1                      | 6  | 4                 | 25 | 7                   | 44 |

Quadro 17 – Distribuição das opiniões relativamente à declaração: “As ilustrações não têm importância na aquisição de conhecimentos e na compreensão do mundo”.

Um dos nossos objetivos com o presente estudo consistia em averiguar se a imagem cumpre uma função expressiva ou ética junto dos alunos do 9º ano. Procurámos entender até que ponto o AI mobiliza competências emocionais nos alunos. Os álbuns que escolhemos são transmissores de sentimentos, valores e emoções que se encaixam em abordagens sociais, psicológicas e culturais.

Da análise do quadro 18, verificamos que os inquiridos se mostraram atentos a posturas, expressões faciais e gestos das personagens. Apresentaram 69% de concordância com a afirmação *É fácil perceber as emoções das personagens como a alegria, a tristeza ou o medo, mais pela ilustração do que pelo texto*, sendo a moda

*Concordo totalmente*. Porém, na afirmação *O texto é mais esclarecedor do que a ilustração relativamente à revelação das emoções das personagens* surge um paradoxo, uma vez que há uma inversão da opinião revelada a respeito da declaração anterior.

No entanto, o valor das obras na confluência daquilo que a palavra anuncia e do que é sugerido pela ilustração é valorizado na concordância com as afirmações *Os horrores do holocausto tiveram impacto em mim após estas leituras* (81% de concordância, sendo a moda *concordo totalmente*) e *Senti-me a vivenciar a experiência de vida das personagens (Erika, o Menino e o Vadio)*, onde o grau de concordância atinge 94%, a maioria optando por *concordo totalmente*.

**Inquérito 2 – Parte 2 – pergunta3  
Itens e),f), g), e h)**

|   | Concordo totalmente<br>% | Concordo um pouco<br>% | Total de concordância | Não concordo nem discordo<br>% | Discordo um pouco<br>% | Discordo totalmente<br>% | Total de discordância |
|---|--------------------------|------------------------|-----------------------|--------------------------------|------------------------|--------------------------|-----------------------|
| É fácil perceber as emoções das personagens como a alegria, a tristeza ou o medo, mais pela ilustração do que pelo texto. | 44                       | 25                     | 69%                   | 31                             | 6                      | 0                        | 6%                    |
| O texto é mais esclarecedor do que a ilustração relativamente à revelação das emoções das personagens.                    | 12                       | 19                     | 31%                   | 25                             | 0                      | 6                        | 6%                    |
| Os horrores do holocausto tiveram impacto em mim após estas leituras.   | 44                       | 37                     | 81%                   | 13                             | 6                      | 0                        | 6%                    |
| Senti-me a vivenciar a experiência de vida das personagens (Erika, o Menino e o Vadio)                                    | 56                       | 38                     | 94%                   | 6                              | 0                      | 0                        | 6%                    |

Quadro 18 – Análise da perceção da função expressiva ou ética da ilustração (*Enriquecer a quien la observa*).

Uma vez mais, a entrevista reforçou as convicções que o questionário nos inculuiu. Quando inquiridos sobre *Que sensações vos provocou a leitura deste álbum [Fumo]?*, as opiniões dos grupos traduziram um forte grau de empatia com as emoções das personagens:

A crueldade do tratamento dos nazis. A discriminação. As pessoas tentavam ser felizes, apesar da crueldade, mas o final corta isso. Nota-se que tentavam aproveitar o instante, mas no final cai tudo. (Grupo 1)

Conseguimos entrar na pele do menino. Sentimos o medo que ele sentiu, a angústia da espera, um ar estranho, o cansaço, o desespero. É relativamente difícil expressar sentimentos só em texto ou só em imagem, embora nestas últimas seja mais fácil. (Grupo 2)

Percebemos o que aconteceu a um povo. Sentimos o terror a partir das falas inocentes do menino e das posições das figuras, tão tristes, tão sem esperança. (Grupo 3)

O álbum traduz recordações. A fotografia arrancada do último álbum [das guardas] parece ser o momento vivido no campo de concentração. Algo de que não se queria recordar. (Grupo 4)

Analisemos, agora, as dinâmicas estabelecidas em contexto de sala de aula, ao nível do grupo, na análise dos álbuns *A história de Erika* e *Fumo*.

Como vemos no quadro 19, 50% dos alunos sentiram-se perfeitamente integrados e 37% admitiram *concordar um pouco* com a declaração proposta: *Quando discutes o conteúdo de um álbum ilustrado sentes-te integrado(a) no grupo*. Note-se que a discordância é nula. No que concerne à boa receção das opiniões pessoais dentro do grupo acerca das obras abordadas, ganha peso a neutralidade com 44%, exatamente a mesma percentagem apurada relativamente à concordância através do somatório *concordo totalmente* e *concordo um pouco*. Quanto à possibilidade de fazer ouvir as opiniões pessoais dentro do grupo, verificamos que 50% dos alunos consideraram que se fizeram ouvir (discordando *um pouco* ou *totalmente* da nossa afirmação). É preocupante que 25% dos alunos se considerem pouco valorizados na emissão de opiniões. Mais adiante, retomaremos os questionários destes alunos para os cruzar com as respostas abertas.

Relativamente à boa receção das opiniões pessoais por parte dos colegas, 62% admitiram um bom acolhimento através de 37% de *concordo totalmente* e de 44% de *concordo um pouco*. Apesar do número de discordantes não ser elevado (12%), temos 25% no grau neutro, o que é significativo.

Na declaração seguinte, *Não concordaste com as opiniões da maioria dos elementos do grupo*, os resultados são dispersos o que, até certo ponto, é bastante revelador da discussão de pontos de vista que observámos nas sessões. Os alunos apresentaram diferentes interpretações, mas os líderes naturais acabavam por imprimir uma ou duas visões da situação. Mesmo assim, a tendência é para a concordância com 62% de resultados cumulativos dos dois graus que a exprimem.

Em jeito de síntese, averiguámos se *Aprendeste bastante com as leituras em grupo*. O resultado é inequívoco, pois a discordância em relação à afirmação é nula e a concordância atinge os 94%.

**Inquérito 2 – Parte 2 – pergunta 2  
Itens b),c),d), e), f) e g)**

|  | Concordo totalmente<br>% | Concordo um pouco<br>% | Total de concordância | Não concordo nem discordo<br>% | Discordo um pouco<br>% | Discordo totalmente<br>% | Total de discordância |
|--|--------------------------|------------------------|-----------------------|--------------------------------|------------------------|--------------------------|-----------------------|
| Quando discutes o conteúdo de um álbum ilustrado sentes-te integrado(a) no grupo.                      | 50                       | 37                     | 87%                   | 13                             | 0                      | 0                        | 0%                    |
| As tuas opiniões acerca do conteúdo dos álbuns ilustrados não foram tidas em conta pelos teus colegas. | 25                       | 19                     | 44%                   | 44                             | 6                      | 6                        | 12%                   |
| Não conseguiste manifestar opiniões pessoais acerca das obras lidas.                                   | 19                       | 6                      | 25%                   | 12                             | 25                     | 25                       | 50%                   |
| Os teus colegas ouviram com atenção as tuas interpretações.  | 37                       | 44                     | 81%                   | 13                             | 6                      | 6                        | 12%                   |
| Não concordaste com as opiniões da maioria dos elementos do grupo.                                     | 12                       | 44                     | 62%                   | 25                             | 6                      | 6                        | 12%                   |
| Aprendeste bastante com as leituras em grupo.  | 38                       | 56                     | 94%                   | 6                              | 0                      | 0                        | 0%                    |

Quadro 19 – Análise da perceção da função do AI como recurso pedagógico.

Através das questões 4, 5 e 6 do 2º inquérito, procurámos conhecer a perspetiva dos alunos relativamente à pertinência da existência de álbuns ilustrados na coleção da biblioteca escolar. Os resultados estão plasmados no quadro 20 e evidenciam que, para alunos do 9º ano, faz sentido investir em obras desta natureza para enriquecer a coleção de uma biblioteca escolar (81% dos inquiridos respondem afirmativamente). Retirámos de um dos inquéritos a seguinte opinião: “Grandes histórias, diversão e o desejo de voltar a lê-las”.

A respeito de *Fumo*, perguntámos: *Os autores conseguem seduzir o leitor?* As respostas traduzem o fascínio desta leitura:

É atrativo, não pela capa, mas a história leva a que queiramos saber o que vai acontecer. As guardas são mais apelativas. A ideia do álbum é contar a história por analepse. (Grupo 1)

Sim. É uma história interessante que remete para o que realmente aconteceu. Dá vontade de chegar ao fim para saber como termina. (Grupo 2)

Sim, porque há uma vontade de virar a página depois de lermos o texto e de vermos os pormenores da ilustração. (Grupo 3)

Sim, porque temos sempre curiosidade em ver a próxima página. (Grupo 4)

Consideraram, igualmente, que o álbum ilustrado pode, perfeitamente, ser utilizado na lecionação de conteúdos programáticos, como já tínhamos destacado anteriormente, quando registámos que 94% dos alunos tinham declarado que aprenderam bastante com as leituras em grupo. Das declarações proferidas na questão nº 10, retirámos as seguintes passagens: “Acho que este processo foi bastante positivo, porque fez-nos viver variadíssimas situações que, possivelmente, se não fosse a leitura, nunca iríamos viver”; “Foi muito educativo e diferente”. Outros vão num sentido menos didático e referem as implicações no seu processo de crescimento/formação pessoal: “Foi uma ótima atividade, pois fez com que criássemos as nossas próprias opiniões e as defendêssemos ao longo da conversa”; “Acho que esta experiência nos fez crescer mais um pouco... Voltaria a repetir”; “Acho que a experiência foi muito enriquecedora. Gostei de discutir com os meus colegas os diferentes significados das imagens”, “Permitiu-me ler experiências vividas por uma personagem e aprendi muito”; “Foi muito divertido e conseguimos, assim, cooperar com os colegas”.

Como uma das nossas questões de investigação se prende com o interesse em adicionar AI à coleção orientada para um público juvenil, constatámos que 81% dos participantes no estudo (quadro 18) assumem esse desejo. Em termos curriculares, 87% dos inquiridos consideram que os AI têm lugar na abordagem de diferentes conteúdos disciplinares. É de referir que o segundo questionário foi aplicado na última semana de aulas, algum tempo após a conclusão do programa de intervenção. Nessa altura, três dos alunos sabiam que ficariam retidos no 9º ano, mesmo nos casos em que a aprovação era matematicamente possível, ao serem admitidos para a realização do exame nacional de Português e Matemática. Notou-se um certo desprendimento e menosprezo no preenchimento do inquérito.

Também é notório o interesse pessoal em descobrir novas obras deste género em 81% dos alunos (quadro 20). A promoção da leitura independente, recreativa é, pois, um

objetivo de qualquer biblioteca. Atentemos ao facto de quatro alunas do grupo terem mais de 16 anos e dificuldades de aprendizagem. Nas tarefas propostas, mostraram-se confiantes na leitura, o que vai ao encontro da opinião defendida anteriormente de que os AI são excelentes obras para alunos com fracas habilidades leitoras.

|   | Sim | %  | Não | %  |
|---|-----|----|-----|----|
| Consideras pertinente a existência de álbuns ilustrados na biblioteca da escola?                                  | 13  | 81 | 3   | 19 |
| Achas que os álbuns ilustrados podem ser utilizados na abordagem de matérias nas aulas de diferentes disciplinas? | 14  | 87 | 2   | 13 |
| Voltarias a ler um álbum ilustrado por tua iniciativa?  | 13  | 81 | 3   | 19 |

Quadro 20 – Interesse dos AI na escola e na BE.

As razões que motivam novas leituras de AI estão plasmadas no gráfico 11, onde o fator *Lê-se rapidamente* aparece em primeiro lugar. Como já havíamos referido, uma das razões que levava os alunos a abandonar a leitura de um livro prendia-se, frequentemente, com aspetos de dimensão da obra, densidade do conteúdo ou vocabulário difícil.

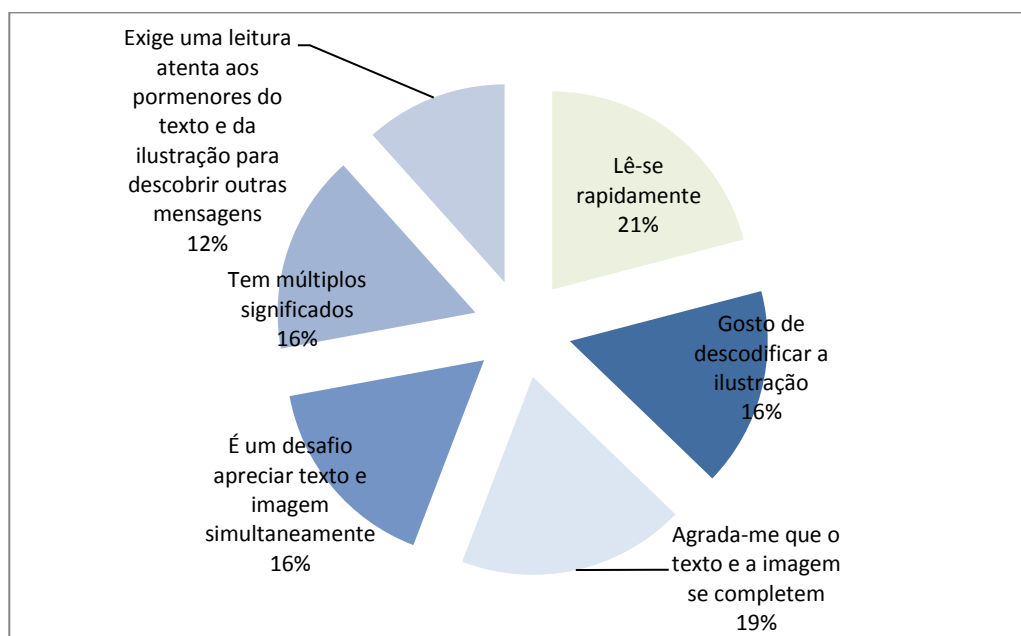


Gráfico 11 – Razões que justificam voltar a ler um AI.

No final do projeto de intervenção, os alunos parecem ter abertura para apostar em AI por serem menos ameaçadores em termos de tamanho e de conteúdo. No entanto, valorizam dimensões que exigem leitura atenta e profunda da imagem em articulação com o texto: *Agrada-me que texto e imagem se completem.*

## 5.2 Conclusões

Quando situámos a nossa investigação em termos de correntes educativas assumimos que a nossa proposta de introduzir o AI como experiência pedagógica significativa para alunos do 9º ano ia ao encontro das posições de Vygotsky (1978) e da sua teoria do desenvolvimento. Mais fluida e mais dinâmica do que o cognitivismo de Piaget (1977), demasiado marcado pela noção de estádio, a teoria de Vygotsky (1978) defende que a escola, e particularmente o professor, devem surpreender com estratégias inovadoras e inesperadas para as quais os alunos não tenham respostas preparadas no depósito das suas experiências. Acreditamos que o AI se constitui como um suporte educacional que pode mediatizar a relação entre aquele que aprende e aquele que ensina. É expectável que os alunos respondam de forma criativa perante o imprevisto resultante da não adaptação à situação nova criada. Quanto mais rica e variada for a experiência, maior será a capacidade imaginativa e criadora. Conjuntamente, Vygotsky (2001) defende que a humanidade resume a sua evolução na arte, razão que justifica que o mediador/professor aproxime os alunos da arte, da sua linguagem e das suas criações. Rui Marques Veloso (2005, p. 3) refere “ver as ilustrações de um livro, quando elas têm qualidade, é como visitar uma pinacoteca onde se pode fruir a plenitude da obra plástica; a forma de ver o mundo transforma-se e a nossa sensibilidade apura-se como a primeira galeria de arte que uma criança visita, pois enquanto artefacto artístico convida os leitores a percorrer uma experiência estética e sensorial ao longo das páginas.”

A nossa investigação confrontou um grupo de alunos com este objeto inesperado, o AI, e com uma prática pouco comum – a leitura de imagens em interação com o texto, os conceitos de arte e de diversidade cultural. Não esqueçamos que os AI combinam um código verbal e um código icónico e, por isso, potenciam, simultaneamente, o desenvolvimento estético e literário.

Ainda à luz dos avanços das teorias cognitivas, o AI surge como um recurso capaz de corresponder a um processo de aprendizagem não linear, suficientemente plástico para acompanhar a própria plasticidade cerebral que não se limite a um só processo de conhecer. Relembramos que o texto verbal está mais vocacionado para o lado esquerdo do cérebro, orientado para a vertente linguística e para o pensamento

racional. O discurso pictórico realça o hemisfério direito do cérebro, mais criativo e contemplativo.

O AI é, na nossa opinião, um veículo para o cumprimento de uma educação integral capaz de mobilizar inúmeros conhecimentos e de educar o aluno como um todo, tanto emocional como intelectualmente. Neste sentido, pensamos aproximar-nos do pragmatismo de Dewey.

Assim sendo, e conhecidas as abordagens pedagógicas bem sucedidas do AI na infância, a nossa investigação procurou dar resposta à pertinência ou inadequação do AI em alunos mais velhos, explorando as suas potencialidades formativas em contexto de sala de aula ou como leitura recreativa. Iniciámos um estudo de caso que procurou dar resposta às questões de investigação que referimos de seguida.

- Que *background* literário, em termos de hábitos e práticas de leitura, possuíam os alunos e até que ponto se verificava a presença/ausência de ilustração?

Verificámos que o nosso grupo de alunos tinha memórias de leitura na infância, no período anterior à entrada no 1º CEB, tendo, na sua maioria, frequentado o JI e partilhado leituras com os pais. No entanto, só 29% dos alunos do estudo assinalaram práticas sistemáticas de leitura no seu lar e no JI. É precisamente este grupo de alunos que dá relevo à presença da ilustração nos livros que conheceu. Constatámos que, na significativa maioria dos casos, a leitura de imagens não foi valorizada pelos mediadores de leitura (pais e profissionais de educação), apesar de esta estar presente na generalidade das obras escolhidas. Os educadores orientaram-se mais para a atividade de contar. Esta conclusão é reforçada pelas indicações fornecidas pelos inquiridos acerca das alusões às obras abordadas, uma vez que indicam títulos/referências que remetem para a literatura tradicional de tradição oral. A presença de AI nesta lista de indicações de títulos é residual (apenas um título), situando-se a grande maioria no campo dos livros ilustrados ou profusamente ilustrados, que não implicam interdependência entre texto verbal e texto imagético. Concluimos, pois, que a ação dos mediadores de leitura se centrou na narratologia oral do texto escrito.

Numa fase pós-alfabetização, apurámos que o grupo do nosso estudo manteve contacto regular com a ilustração, embora mostre alguma tendência (35%) para preferir o código linguístico. Este resultado surpreendeu-nos, porque, a avaliar pela revisão da

literatura, seria expectável uma desvalorização das imagens por uma percentagem de alunos mais significativa. Como notou Maria Nikolajeva (2011 p. 24), a alfabetização progressiva tende a acentuar mais a credibilidade nas declarações verbais do que nas imagens. A nossa pesquisa não deixa, no entanto, de confirmar a tendência para a progressiva sobreposição do código verbal ao código visual, à medida que os alunos assinalam as suas opções de leitura mais recentes. Presentemente, quando escolhem um livro fundamentam a sua opção na opinião de outros (45%) e, logo a seguir, mobilizam aspetos textuais e de conteúdo. Todos os aspetos paratextuais que apresentámos em alternativa, e que são característicos dos AI, foram desvalorizados (só 15% de aspetos assinalados). No mesmo sentido, nenhum aluno indicou o AI como preferência de leitura atual. Mesmo em categorias onde a imagem desempenha o papel principal como a banda desenhada e a manga, as percentagens são modestas, registando-se 12% e 4% de indicações, respetivamente.

Em suma, a imagem e a sua decifração esteve pouco presente nas experiências de leitura destes alunos e foi perdendo espaço à medida que avançaram na idade e que a ficção de cariz narrativo se foi impondo.

- Que representações têm os alunos das funções da ilustração?

Sendo o século XXI tão profundamente marcado pela imagem, investigámos que função ou funções os alunos lhe atribuem num livro. Relativamente a esta questão de investigação, procurámos conhecer o ponto de partida, isto é, a opinião dos alunos antes do programa de intervenção e, por último, registar o seu olhar depois da análise das obras propostas.

Apurámos, através do primeiro inquérito por questionário, que os alunos não reduziram a ilustração a uma função meramente estética. Relativamente à declaração *As ilustrações servem apenas para enfeitar o livro*, a discordância dos inquiridos foi decrescendo, ao longo dos questionários. Valorizaram, também, a sua vocação para um público infantil ou adulto não alfabetizado, reconhecendo ao texto icónico a capacidade de gerar uma narrativa para qualquer indivíduo, alfabetizado ou não. No segundo questionário, os alunos responderam, maioritariamente, com uma associação das ilustrações à infância bastante próxima das opções que tinham tomado no primeiro inquérito.

Relativamente à associação da ilustração ao analfabetismo, também registámos um aumento do grau de concordância, quando somamos os índices das duas opções que traduzem essa concordância (70%, no primeiro momento, e 94%, no segundo). Considerámos que tal facto se deve à influência da ilustração na trajetória educativa dos alunos e à sua própria experiência com o AI *Rose Blanche* onde, sem recorrerem ao texto, conseguiram construir narrativas coerentes a propósito das imagens.

Esta valorização da ilustração, enquanto fator que promove esteticamente qualquer livro, bem como a capacidade de podermos construir uma narrativa a partir da imagem pareceram-nos assunções convergentes entre os inquiridos, ao analisarem a problemática enquanto observadores do fenómeno e não tanto enquanto sujeitos destinatários implicados nesse processo. Num segundo momento, os alunos reagiram de forma mais implicada às questões. Apurámos que foram atribuindo menor importância ao papel da ilustração como apêndice do texto, isto é, entendida como mero reforço daquele. A leitura de *Fumo* foi decisiva para a valorização da ilustração enquanto discurso autónomo, embora em sintonia com o discurso verbal. Relativamente à função da ilustração como veículo para a aquisição de conhecimentos e compreensão do mundo (*Captar y mostrar parcelas del mundo que nos rodea*), os alunos valorizaram significativamente esta função através da discordância a respeito da proposição *As ilustrações não têm importância na aquisição de conhecimentos e na compreensão do mundo*, pois, inicialmente, registámos apenas 12% de discordância total, mas, no segundo momento, esse valor atinge 44%, seguido de 25% de discordância parcial. De igual modo, a declaração *Aprendeste bastante com as leituras em grupo* dá-nos a indicação da evolução da perceção dos inquiridos relativamente ao poder da ilustração através de um resultado inequívoco, onde a discordância em relação à afirmação é nula e a concordância atinge os 94%.

No que diz respeito à função da ilustração ampliar a mensagem do texto ou exigir do leitor uma atenção especial para ser totalmente compreendida, os inquiridos valorizaram ambas de forma significativa. Resumindo, é notório que a ilustração, no início do estudo, era valorizada em função de terceiros, mas estava longe de ter, para os alunos do estudo, um estatuto que a emparelhasse com o discurso verbal. No entanto, após a aplicação do programa de leitura dos AI propostos, a par do fornecimento dos rudimentos da gramática da literacia visual, verificaram-se alterações.

Assim, a capacidade de a ilustração ampliar e inventar a narrativa, mediante a interpretação do leitor, foi reconhecida por 94% dos inquiridos, relativamente ao

primeiro inquirido (70%). A valorização do texto icónico saiu, assim, reforçada, relativamente à função da ilustração na clarificação do discurso verbal. No segundo questionário introduzimos uma declaração que visava, em concreto, as ilustrações das obras abordadas, *A história de Érika* e *Fumo: As ilustrações eram dispensáveis, bastava o texto para os livros serem interessantes*. Relativamente a esta, os alunos manifestaram a sua discordância total ou parcial num somatório que se situou nos 63%, o que vem reforçar a crescente importância da imagem na forma como apreenderam o conteúdo das obras. Em síntese, notou-se uma maior sensibilidade para o valor da ilustração, reconhecendo-lhe mais funções e maior importância na produção de sentidos.

Registe-se ainda que, como ponto de partida para o nosso trabalho, considerámos interessante testarmos, com o nosso grupo de adolescentes, as conclusões de Nodelman resultantes de um estudo sobre as competências de leitura visual de crianças e respetivos pais, relativamente a imagens. Esse estudo, descrito na obra *Words about pictures: the narrative art of children's picture books* (1998), concluía que boa parte dos participantes se socorria de clichés recuperados de histórias infantis encaixadas numa narrativa a propósito das imagens exibidas, gerando uma variedade enorme de conteúdos. Para além disso, notou alguma frustração, especialmente nos adultos, à medida que tentavam produzir um discurso que preenchesse as lacunas das imagens.

Na nossa intervenção, apresentámos aos alunos a obra *Rose Blanche*, à qual ocultámos o texto. Trata-se da obra prima de Innocenti que versa, tal como as restantes obras escolhidas, a temática geral da Segunda Guerra Mundial e do Holocausto, em particular.

Contrariamente às conclusões de Nodelman, os nossos alunos produziram narrativas consistentes, perfeitamente enquadradas em termos espaciotemporais, reconhecendo símbolos culturais e integrando-os de forma coerente na história produzida. Realizaram a tarefa em grupo, por escrito, de forma bastante descontraída e empenhada, sem manifestação de qualquer desconforto na produção dos relatos. Restanos salvaguardar que, à exceção de dois trabalhos que poderemos considerar verdadeiras narrativas, os outros dois são mais descritivos. Esta situação poderia ter sido colmatada se dispuséssemos de tempo suficiente para darmos indicações no sentido de transformarem esses dados numa história. Como não dispúnhamos de tempo e receávamos sobrecarregar os alunos com mais uma tarefa em que tinham de produzir novo texto, optámos por apresentar uma recolha da informação retirada em termos de

espaço, tempo, personagens principais e secundárias, ação, desfecho e reconhecimento de símbolos, tendo concluído que mesmo os grupos que não apresentaram uma narrativa formalmente estruturada estavam em condições de o fazer, num segundo momento.

Assim, os jovens demonstraram ser leitores com algum grau de sofisticação da narrativa visual proposta, sendo capazes de dar sentido às imagens a nível literal, visual e metafórico. Aproximaram-se das conclusões dos estudos de Sipe (2008), Arizpe e Styles (2003), entre outros, que observaram em crianças a capacidade de produzir comentários extremamente sofisticados, a partir da leitura de textos imagéticos. Essa capacidade foi constatada novamente em leituras de imagens pontuais que integram as obras *A história de Érika* e *Fumo*. Embora a leitura destas obras já implicasse a presença de texto e imagem, registámos, no nosso diário de bordo, a atenção detalhada que os grupos dedicaram a algumas ilustrações, dissecando-as nos seus pormenores e na sua diversidade de sentidos.

- Serão os AI, na sua simbiose entre texto e imagem, capazes de estimular nos alunos a capacidade de reconhecer e compreender os sentimentos alheios?

Em termos de temática, optámos pelo estudo do Holocausto, um facto marcante na História Universal. Consta do programa de História do 9º ano, mas é também uma temática que apela à dimensão da participação crítica na sociedade e ao aprofundamento da cidadania democrática. Entendemos, na linha de Perrenoud (2005, p. 166), que tal desígnio não se atinge através de programas estandardizados de educação para a cidadania. A questão dos direitos humanos e da participação cívica devem desenvolver-se dentro de uma cultura de debate, relacionada com os conteúdos lecionados, mas também com a progressiva adesão aos valores democráticos que cada aluno assimila progressivamente ao longo da vida em sociedade e mobiliza para o debate com os outros. Interessou-nos, portanto, verificar se o AI se constituiria como recurso viável e eficaz nesse percurso de transmitir sentimentos, valores e emoções capazes de formar uma consciência mais justa e solidária relativamente aos outros.

Através do segundo inquérito por questionário, das notas de campo e da entrevista, concluímos que o AI, e a ilustração em particular, cumpriram essa função ética junto do grupo. Concentrados na gramática da literacia visual, mostraram-se atentos a posturas, gestos e expressões das personagens. Consideraram que mais do que a precisão das palavras, as imagens encerram o potencial de exprimir as emoções, na

senda do que defende Maria Nikolajeva (2011, p. 93): “As emoções são, por definição, não verbais, e a linguagem não pode transmitir uma emoção adequadamente”. Tanto *A história de Erika* como *Fumo*, dois enredos narrativos criados em torno de duas personagens, uma real e outra ficcionada, foram capazes de estimular o cérebro dos leitores embrenhando-os nos possíveis efeitos e desfechos das situações. Assim, 94% dos alunos concordaram com a declaração *Senti-me a vivenciar a experiência de vida das personagens (Erika, o Menino e o Vadio)* ou, ainda, 81% dos alunos declararam *Os horrores do Holocausto tiveram impacto em mim após estas leituras*. Recorrendo às palavras dos alunos, “Conseguimos entrar na pele do menino. Sentimos o medo que ele sentiu, a angústia, um ar estranho, o cansaço, o desespero [...]. É relativamente difícil expressar sentimentos só em texto, embora nestas últimas [as imagens] seja mais fácil” (Grupo 2). Os esboços que realizaram sobre a possível representação do rosto de Erika, que o ilustrador propositadamente omite, revelam igualmente essa habilidade de atribuição de estados mentais e emocionais complexos por parte dos alunos.

- O AI pode constituir-se como recurso pedagógico numa lógica inter e transdisciplinar?

Começamos por avaliar a dinâmica que a introdução do AI exerceu dentro do grupo. Com base nos resultados do segundo questionário, foi possível concluir que os alunos se sentiram integrados no trabalho de grupo, conseguiram manifestar as suas opiniões e, maioritariamente, também sentiram que essas opiniões foram valorizadas pelos pares. Nas nossas notas de campo, registámos a opinião de uma aluna com necessidades educativas especiais que afirmou “Senti-me esperta”. O mesmo comentário surgiu numa resposta aberta do questionário, embora não tenhamos condições de afirmar tratar-se da mesma pessoa.

Relativamente à aquisição de conhecimentos, os valores obtidos no segundo questionário, relativamente à declaração *Aprendeste bastante com as leituras em grupo*, situaram-se nos 94% de concordância. No entanto, quando questionados diretamente sobre os conhecimentos adquiridos, concretamente na disciplina de História, os resultados do questionário foram menos expressivos, pois os alunos valorizaram mais o manual escolar e a explicação do professor.

Numa perspetiva interdisciplinar, o AI revelou-se um recurso muito valioso não só para a leção de conteúdos de História, mas também para o treino de

competências de literacia visual que são abordadas no programa de Educação Visual, por vezes sem qualquer aplicação à realidade dos alunos, mas que constituem uma ferramenta essencial na formação dos estudantes do século XXI. Recordemos que o primeiro álbum, *Rose Blanche*, bem como o segundo, *A história de Erika*, pertencem ao mesmo ilustrador. No entanto, relativamente ao primeiro, os alunos só acederam ao texto imagético e não tivemos a preocupação de chamar a sua atenção para a autoria do álbum. À medida que aplicavam os conceitos de literacia visual que integravam o guião de leitura de *A história de Erika*, os alunos detetaram a “assinatura” de Roberto Innocenti, isto é, a afirmação de um estilo original, pessoal e inconfundível que reconheceram em duas obras distintas. Ao longo de todo o programa de intervenção conseguiram identificar técnicas, planos, texturas, linhas e cores, contextualizando a sua importância na construção de sentidos. Nos seus registos de aula e no diálogo no grupo, utilizaram a linguagem específica da gramática visual.

A respeito do Holocausto e do contexto da Segunda Guerra Mundial em que se insere, verificámos que os alunos mobilizavam conhecimentos lecionados relativos ao início da Guerra que aplicavam com rigor neste novo capítulo do genocídio de um povo. Integraram os símbolos culturais nas suas explicações e demonstraram grande familiaridade com a linguagem específica da disciplina de História desta unidade temática. Mobilizaram conhecimentos lecionados em anos anteriores, designadamente em termos de História da Arte.

- Os AI adequam-se ao fundo documental de uma biblioteca juvenil?

Por último, e assumindo uma perspetiva de *marketing* em relação à BE, investigámos acerca da pertinência dos AI integrarem a coleção vocacionada para um público adolescente. Mais de 80% dos alunos manifestaram interesse em descobrir obras idênticas por sua iniciativa, reconhecendo, ainda, que é pertinente tê-las na coleção para leitura recreativa ou para serem abordadas em diferentes disciplinas. Na questão opcional do segundo questionário, valorizaram aspetos que tinham menosprezado no inquérito inicial, tais como a capacidade de descodificar a ilustração ou o valor de textos curtos. Essas características foram apreciadas neste segundo momento. Lembremos que, inicialmente, a escolha de um livro se fazia, em grande parte, pelos aspetos de conteúdo das grandes narrativas de ficção, ignorando obras aparentemente mais simples e visivelmente mais sintéticas. Nessa primeira abordagem,

também apurámos que as razões para o abandono de uma leitura remetiam para *Não compreendo o autor; tem palavras difíceis, a história é desinteressante; é aborrecido; é longo.*

Consideramos, pois, que os AI possibilitam abordagens críticas e transdisciplinares, porque implicam linguagem, comunicação, capacidade de analisar e de criticar textos e imagens, permitindo aos alunos a mobilização de múltiplas literacias exigidas no século XXI. A presença simultânea de texto e imagem torna-os mais acessíveis e menos ameaçadores para alunos com menos competências leitoras, tal como verificámos no nosso trabalho de campo.

Assumimos que concluir uma investigação é também um ato de continuação da reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Em termos pessoais, o investimento na pesquisa bibliográfica proporcionou-nos um referencial teórico repleto de novidades, a respeito de diferentes perspetivas sobre o construtivismo, e uma estimulante aproximação às neurociências e às suas implicações nas teorias da aprendizagem.

Arriscámos abordar o AI numa turma de adolescentes, afastando-nos dos estudos vocacionados para a infância. Fizemo-lo conscientes de que, aos quinze anos, a leitura não é uma prioridade dos alunos. Partimos de uma realidade pouco favorável em termos de história de vida dos alunos na sua relação com a imagem. No entanto, consideramos que cumprimos os objetivos que nos tínhamos proposto, argumentando que o AI é um recurso com inúmeras potencialidades e possibilidades para os professores e para os PB que podem, a partir deles, fomentar atividades de ensino partilhado na escola e na biblioteca.

Obviamente, não é nosso intuito apresentar o AI como um remédio para todos os males. Apenas o defendemos como uma das estratégias que pode estimular nos alunos a mobilização de inúmeros conhecimentos transdisciplinares e promover o espírito crítico.

Sendo um estudo de caso, não podemos chegar a qualquer tipo de generalização. Esperamos, contudo, que ele motive outros estudos de caso sobre a temática que contribuirão, certamente, para o estabelecimento de um diálogo rico em torno do fortalecimento deste recurso em contextos mais alargados.

Ademais, pensamos que seria útil introduzir o AI em estudos com alunos do ensino secundário ou adultos dos cursos de formação. Valerá a pena reunir alguns títulos relacionados com obras literárias, utilizá-los como introdução a esses livros mais complexos e avaliar os resultados.

Num trabalho de biblioteca, parece-nos interessante verificar que tipo de abordagem fazem alunos de níveis de ensino diferente sobre um mesmo AI sem a preocupação de iniciar o grupo na gramática da literacia visual, de forma tão intensiva como fizemos ou selecionar um conjunto de AI referentes a áreas disciplinares diferentes e realizar um estudo transdisciplinar numa escola.

Enfim, modestas implicações para uma pesquisa futura perante um recurso tão eclético.

## Bibliografia

### Bibliografia Ativa

- Fortes, A. e Concejo, J. (2008). *Fumo*. Pontevedra: OQO PT
- Innocenti, R. e McEwan, I. (2004). *Rose Blanche*. London: Red Fox.
- Zee, R. V. e Innocenti, R. (2008). *A História de Erika*. Lisboa: Kalandraka Portugal

### Bibliografia Passiva

- Alarcão, I. (1991). Dimensões de formação. In A. Nóvoa (Org.), *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas* (pp. 69-77). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (1992). Continuar a formar-se, renovar e inovar. A formação contínua de professores. *Revista ESES*, 3, 24-34.
- Almeida, J. e Pinto, J. (1980). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Vila da Feira: Editorial Presença.
- Ammon, R. (2007). [Em linha]. From the bookshelf: Picture books in secondary music. *General Music Today*, 21(1), 24-25. Disponível em <http://www.ebscohost.com/discovery> (Acedido em 28 de setembro 2013).
- Araújo, M. et al. (2008). [Em linha]. *O estudo de caso. Mestrado em educação - Tecnologia educativa - Métodos de investigação em educação (trabalho de grupo)*. Braga: Instituto da Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Disponível em [http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo\\_caso.pdf](http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf) (Acedido em 13 de julho de 2014).
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC Editora.
- Arizpe, E. (2007). 'All this book is about books': Literacy, culture and metaliterary awareness. Artigo apresentado na conferência 'New impulses in picture book research: Aesthetic and cognitive aspects of picture books', Universitat Autònoma de Barcelona.
- Arizpe, E. et al. (2008). The voices behind the pictures: children responding to postmodern picturebooks. In L. Sipe. e S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern*

- picturebooks: play parody, and self-referentiality* (pp. 207-222). New York: Routledge.
- Arizpe, E. e Styles, M. (2003). *Children Reading pictures: Interpreting visual texts*. Londres: Routledge Falmer.
- Asselin, M. e Doiron, R. (2008). [Em linha]. Towards a transformative pedagogy for school librarian 2.0. *School Libraries Worldwide*, 14(2), 1-18. Disponível em [http://asselindoiron.pbworks.com/f/14\\_2asselin\\_doiron.pdf](http://asselindoiron.pbworks.com/f/14_2asselin_doiron.pdf) (Acedido em 25 de maio de 2012).
- Avgerinou, M. (2009). [Em linha]. Re-viewing visual literacy in the “Bain d’ Images” era. *TechTrends*, 53(2), 28-34. Disponível em <http://facstaff.unca.edu/nruppert/2009/visual%20literacy/digitalliteracy/reviewing.pdf> (Acedido em 28 de setembro de 2013).
- Bader, B. (1976). *American picturebooks from Noah's Ark to the beast within*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Baker, F. (2012). [Em linha]. *Media literacy in the K-2 classroom*. Disponível em <http://www.aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/part1.pdf> (Acedido em 20 de outubro de 2012).
- Barros, P. (2012). [Em linha]. *A investigação-ação como estratégia de supervisão/ formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Braga Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22888/1/Patr%C3%ADcia%20Torres%20de%20Barros.pdf> (Acedido em 13 de julho de 2014).
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bastos, G (2012a). [Em linha]. *Biblioteca escolar e aprendizagem*. Acedido em <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=2307031> (Acedido em 25 de maio de 2012).
- Bastos, G. (2012b). [Em linha]. *Integração da BE no sistema de ensino e na escola*. Disponível em <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=2307021> (Acedido em 25 de maio de 2012).
- Barthes, R. (1997). *O prazer do texto*. Lisboa: Edições 70.
- Benbasat, I.; Goldstein, D. e Mead, M. (1987). The case research strategy in studies of information systems. *MIS Quarterly*, 11(3), 369-386.

- Bishop, R. e Hickman, J. (1992). Four to fourteen or forty: Picture books are for everyone. In S. Benedict e L. Carlisle (Eds.), *Beyond Words: Picture Books for Older Readers and Writers* (pp. 1-10). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bleed, R. (2005). [Em linha]. Visual literacy in higher education. *ELI Explorations*, August 2005, 2-11. Disponível em <http://www.educause.edu/librarydetailpage/666?id=ELI4001> (Acedido em 27 setembro 2013).
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. (1970). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- Bourdieu, P. (1996). *As regras da arte: Gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Brill, J., Kim, D. e Branch, R. (2007). [Em linha]. Visual literacy defined - The results of a delphi study: Can IVLA (operationally) define visual literacy? *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 47-60. Disponível em <http://www.aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/vis-lit-data.pdf> (Acedido em 27 setembro 2013).
- Buescu, H. et al. (2012). [Em linha]. *Proposta de metas curriculares do ensino básico para a disciplina de português*. Disponível em [http://www.portugal.gov.pt/media/643646/prop\\_metas\\_eb\\_portugues.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/643646/prop_metas_eb_portugues.pdf) (Acedido em 2 de agosto de 2014).
- Carr, W. e Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. education, knowledge and action research*. London e Philadelphia: The Falmer Press.
- Carvalho, A. (1996). *Epistemologia das ciências da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Casteller, L. (2008). [Em linha]. *A Centralidade de “Experiência” na conceção educacional de John Dewey: Análise de apropriações no pensamento pedagógico*. Dissertação de mestrado, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma. Disponível em <http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00003D/00003DFC.pdf> (Acedido em 18 de outubro de 2012).
- Chartier, R. (1999) *A aventura do livro: Do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: Editora UNESP/IMESP.
- Chevalier, J. e Gheerbrant A. (2012). *Dicionário dos símbolos*. Lisboa, Teorema.

- Coleman, J.S. et al. (1966). Equality of Educational Opportunity. *Coleman Report*. Washington, U.S. Government Printing Office.
- Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B. e Silva-Diaz, C. (Eds.). (2010). *New directions in picturebook research*. New York and London: Routledge.
- Colomer, T. (2005). El álbum y el texto. In AAVV *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del libro.
- Conde, E. (2010). Bibliotecas escolares, ambientes de aprendizagem permanente. *Revista Noesis*, 82, 30 -32.
- Cope, B. e Kalantzis, M. (1993). The power of literacy and the literacy of power. In B. Cope e M. Kalantzis (Eds.). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (pp. 63-89). Bristol, PA: Falmer Press.
- Cope, B. e Kalantzis, M. (2000). Introduction: Multiliteracies: The beginning of an idea. In: B. Cope e M. Kalantzis (Eds). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 3-8). NY: Routledge.
- Cope, B. e Kalantzis, M. (2008). *New learning: Elements of a science of education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Daley, E. (2003). [Em linha]. Expanding the concept of visual literacy. *Educase Review*, 38(2), 33- 40. Disponível em <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0322.pdf> (Acedido em )
- Damáσιο, A. (2012). *Ao encontro de Espinosa: as emoções sociais e a neurologia do sentir*. Lisboa: Temas e Debates.
- Declaração de Havana (2012). [Em linha]. *15 ações de literacia da informação por um trabalho colaborativo e de geração de redes para o crescimento da literacia da informação no contexto dos países ibero-americanos*. Havana, 19 abril 2012 Seminário "Lições Aprendidas em Programas Literacia da Informação na Ibero-americana. Disponível em <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/Declaration/Compet.Declara-de-Havana.2012.Portu-Brasil.pdf> (Acedido em 2 de julho de 2014).
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. e Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Dewey, J. (1902). The child and the curriculum. In J. Boydston (Ed.). (1976) *Middle works of John Dewey* (pp.271-291). Carbondale, IL, Southern Illinois University Press.

- Domingos, A. *et al.* (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Eco, U., (1988). *Como se faz uma tese em ciências humanas*, Lisboa: Presença.
- Edwards, B. (1984a). *Aprender a dibujar*. Madrid: Hermann Blume.
- Edwards, B. (1984b). [Em linha]. *Desenhando com o lado direito do cérebro*. Rio de Janeiro: Editora TecnoPrint S.A. Disponível em [http://www.casadosaber.com.br/sabermais/2319/BettyEdwards\\_Desenhandomoladodireitodocerebro.pdf](http://www.casadosaber.com.br/sabermais/2319/BettyEdwards_Desenhandomoladodireitodocerebro.pdf) (Acedido em 14 de novembro de 2013).
- Faria, M. I., Pericão, M. da G. (1999) *Novo Dicionário do Livro: da escrita ao multimédia*. Círculo de Leitores
- Farmer, L. (2009). [Em linha]. *I see you, i read you: How school libraries can foster reading improvement through visual literacy*. 38th IASL Conference: Reading in the Digital Age', Padua. Disponível em [http://www.kzneducation.gov.za/Portals/0/ELITS%20website%20Homepage/IASL%202009/farmer1\[1\].pdf](http://www.kzneducation.gov.za/Portals/0/ELITS%20website%20Homepage/IASL%202009/farmer1[1].pdf) (Acedido em 14 de agosto de 2014).
- Felten, P. (2008). [Em linha]. Resource review: Visual literacy. *Change Magazine*, November/December 2008, 60-63. Disponível em [http://www.jcu.edu/education/dshutkin/readings/Felten,P.\(2008\).Visual%20Literacy.pdf](http://www.jcu.edu/education/dshutkin/readings/Felten,P.(2008).Visual%20Literacy.pdf) (Acedido em 28 de setembro de 2013).
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.
- Fingerson, J. e Killeen, E. (2006). [Em linha]. Picture books for young adults. *Teacher librarian*, 33(4), 32-34. Disponível em <http://www.highbeam.com/doc/1G1-144602933.html> (Acedido em 10 de outubro de 2012).
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional (2001). [Em linha]. *Resultados do estudo internacional PISA 2000: Primeiro relatório nacional*. Lisboa: Ministério da Educação/GAVE. Disponível em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/11.html> (Acedido em 2 de agosto de 2014).
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Goldstone, B. (2002). Whaz up with our books? Changing picture book codes and teaching implications. *The Reading Teacher*, 55(4), 362-370.

- Goldstone; B. (2008). The paradox of space in postmodern picturebooks. In L. Sipe e S. Pantaleo (Eds.). *Postmodern picturebooks: play parody, and self-referentiality*. New York: Routledge.
- Gómez, G., Flores, J. e Jimènez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Grawitz, M. (1984). *Méthodes des Sciences Sociales* (pp. 728-761 e pp. 799-835). Paris: Précis Dalloz.
- Gomes, M. C. (2002). *Literacia e Educação de Adultos: Percursos, Processos e Efeitos. Um estudo de caso*. Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, dissertação de mestrado.
- Haycock, C.-A. (1991). Resource-based learning: a shift in the roles of teacher, learner. *NASSP Bulletin*, 75(535), 15–22.
- Huck, C., Hepler, S., Hickman, J. e Kiefer, B. (1997). *Children's literature in the elementary school*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Hunt, P. (2011). *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify.
- IVLA (1997). [Em linha]. *A guide for IFLA board members and officers*. Disponível em [http://www.ivla.org/pdf\\_files/BoardGuide.pdf](http://www.ivla.org/pdf_files/BoardGuide.pdf) (Acedido em 28 de julho de 2014).
- IVLA (2004). *Bylaws*. [Em linha]. Disponível em [http://www.ivla.org/pdf\\_files/ivla\\_bylaws\\_05.pdf](http://www.ivla.org/pdf_files/ivla_bylaws_05.pdf) (Acedido em 28 de julho de 2014).
- Johnson, D. (2002). [Em linha]. The seven most critical challenges that face our profession. *Teacher-Librarian*, maio/junho. Disponível em <http://www.moodle.org/0.8293396770747297> (Acedido em 25 de março de 2012).
- Lau, J. (2007). [Em linha]. *Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente*. Boca Del Rio: IFLA. Disponível em <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pt.pdf> (Acedido em 7 de julho d 2014).
- Leonni, L. (2005). Antes de la imágenes. In AAVV *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del libro.
- Lima, E. (2012). [Em linha]. Neurociência e currículo. *Presença Pedagógica*, 18 (107), 44-49. Disponível em <http://www.guarani.mg.gov.br/wp->

[content/uploads/2012/10/ARTIGO-NEUROCIENCIA-E-CURRICULO-DA-REVISTA-PRESEN%C3%87A-PEDAG%C3%93GICA-SET.-OUT.2012-...pdf](#)

(Acedido em )

- Lima, L. (2005). [Em linha]. Cidadania e educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 71-90. Disponível em <http://www.ipfp.pt/cdrom/Confer%EAncias%20Plen%E1rias/liciniolima.pdf> (Acedido em 22 de setembro de 2013).
- Lima, L. (2010). A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 41-54.
- Lima, M. (1981). *Inquérito sociológico: Problemas de metodologia*. Lisboa: Presença.
- Luria, A. (1981). *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: Edusp.
- Mackey, M. e McClay, J. (2000). Graphic routes to electronic literacy: Polysemy and picture books. *Changing English*, 7(2), 191-201.
- Mackey, M. (2008). Postmodern picturebooks and the material conditions of reading. In L. Sipe e S. Pantaleo (Eds.). *Postmodern picturebooks: play parody, and self-referentiality* (pp. 103-116). New York: Routledge.
- Macnealy, M. (1997). Toward Better Case Study Research. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 40(3), 182-196.
- Marantz, M. (1977). *The picture book as an art object: A call for balanced reviewing*. Chicago: American Library Association.
- Marsh, J. (2010). [Em linha]. The case for picture books in secondary schools in New Zealand. *Library and Information Management Journal*, 51(4), 237-247. Disponível em [http://www.lianza.org.nz/sites/lianza.org.nz/files/NZLIMJ\\_Vol\\_51\\_Issue\\_No\\_4\\_April\\_2010.pdf](http://www.lianza.org.nz/sites/lianza.org.nz/files/NZLIMJ_Vol_51_Issue_No_4_April_2010.pdf) (Acedido em 27 de julho de 2014).
- Mattson, K. (1998). *Creating a democratic public: The struggle for urban participatory democracy during the progressive era*. University Park, PA: Pennsylvania State U. Press.
- Mayer, R. (2005). [Em linha]. Cognitive theory of multimedia learning. In R. Mayer (Ed.). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 31-48). Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em <http://www.postgradolinguistica.ucv.cl/dev/documentos/40,1002,cap.%203%20>

- [%20Cognitive%20theory%20of%20multimedia%20learning.pdf](#) (Acedido em 14 de novembro de 2013).
- Mitchell, D., Waterbury, P. e Casement, R. (2003). *Children's literature: An invitation to the world*. Boston: Allyn & Bacon.
- Moebius, W. (2005). Introdução a los códigos del libro álbum. In AAVV *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para niños* (pp. 116-133). Caracas: Banco del libro.
- Moore, P. (2001, julho). [Em linha]. *Learning-inspired connections*. [Em linha]. Artigo apresentado na conferência da IASL, Auckland, Nova Zelândia. Disponível em <http://www.iasl-online.org/events/conf/keynote-moore2001.html> (Acedido em 19 de dezembro de 2011.)
- Moore, P. (2002). [Em linha]. *An analysis of information literacy education worldwide*. Praga: UNESCO. Disponível em [http://portal.unesco.org/ci/en/file\\_download.php/33e3dd652a107b3be6d64fd67ae898f5Information+Literacy+Education+%28Moore%29.pdf](http://portal.unesco.org/ci/en/file_download.php/33e3dd652a107b3be6d64fd67ae898f5Information+Literacy+Education+%28Moore%29.pdf) (Acedido em 2 de setembro de 2014).
- Morantz, K. (2005). Con estas luces. In AAVV *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del libro.
- Mourão, S. (2011). [Em linha]. *Picture books for all*. Disponível em <http://www.teachingenglish.org.uk/article/picture-books-all> (Acedido em 17 de agosto de 2014).
- Naisbitt, J. (2006). [Em linha]. *Mind set!: Reset your thinking and see the future*. HarperCollins e-books. Disponível em <http://wafaa-sherif.com/new/ar/wp-content/uploads/2012/11/MIND%20SET.pdf> (Acedido em 9 de agosto de 2014).
- NCREL (2003). [Em linha]. *enGauge® 21st century skills: Literacy in the digital age*. Naperville e Los Angeles: North Central Regional Educational Laboratory e The Metiri Group. Disponível em <http://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf> (Acedido em 10 de agosto de 2014).
- New London Group (1996). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.
- Nikolajeva, M. (2011). [Em linha]. Atribuição de estados mentais através da palavra e da imagem. *LER – Leitura em Revista*, 3, outubro, 89-118. Disponível em <http://www.catedra.puc-rio.br/upload/catedra/arquivos/LER%20%203.pdf> (Acedido em 10 de dezembro de 2013).

- Nikolajeva, M. e Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. New York: Routledge.
- Nikolajeva, M. (2008). Play and playfulness in postmodern picturebooks. In L. Sipe. e S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern picturebooks: play parody, and self-referentiality* (pp. 207-222). New York: Routledge.
- Nières-Chevrel, I. (2007, setembro). The narrative power of pictures: The thunderstorm by Anne Brouillard. Artigo apresentado na conferência ‘New impulses in picture book research: Aesthetic and cognitive aspects of picture books’, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: the narrative art of children’s picture books*. Athens, GA: University Press of Georgia.
- Nodelman, P. (2008). [Em linha]. Sneaking past the border guards. *Canadian Children’s Literature / Literature canadienne pour la jeunesse*, 34(1), 1-16. Disponível em <http://ccl-lcj.ca/index.php/ccl-lcj/article/viewArticle/4898> (Acedido em 9 de dezembro de 2012).
- Nodelman, P. (2011). [Em linha]. Na fronteira entre insinuação e realidade: crianças dentro e fora de álbuns ilustrados. *LER – Leitura em Revista*, 3, outubro, 154-166. Disponível em <http://www.catedra.puc-rio.br/upload/catedra/arquivos/LER%20%203.pdf> (Acedido em 9 de dezembro de 2012).
- Nóvoa, A. (2002). Os professores e sua formação. *Revista Nova Escola*, agosto 2002, 23-32.
- Nunes, A. (1984). *Questões Preliminares sobre as ciências sociais*. Lisboa: Presença/G.I.S.
- Obiols Suari, N. (2004). *Mirando cuentos: Lo visible e invisible en l as ilustraciones de la literatura infantil*. Barcelona: Editorial Laertes – Psicopedagogía.
- OCDE. (2002a). [Em linha]. *Reading for change: Performance and engagement across countries - Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing. Disponível em <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690904.pdf> (Acedido em 7 de agosto de 2014).
- OCDE. (2002b). *Knowledge and skills for life: first results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2009). [Em linha]. *Competências dos alunos portugueses: Síntese de resultados do Programme for International Student Assessment*. Lisboa:

- Ministério da Educação - GAVE. Disponível em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/402.html> (Acedido em 7 de agosto de 2014).
- OCDE. (2010). [Em linha]. *PISA 2009 results: What students know and can do - Student performance in reading, mathematics and science (Volume I)*. Paris: OECD Publishing. Acedido em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en> (Acedido em 7 de agosto de 2014).
- Ohgi, S., Loo, K. e Mizuike, C. (2009). [Em linha]. Frontal brain activation in young children during picture book reading with their mothers. *Acta Paediatrica*, 99: 225–229. Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1651-2227.2009.01562.x/pdf> (Acedido em 10 de maio de 2012).
- Oliveira, M. (2007). [Em linha]. *A expressão plástica para a compreensão da cultura visual*. Dissertação de Mestrado. Acedido em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/6> (Acedido em 7 de dezembro de 2012).
- Pantaleo, S. (2008). Ed Vere's "The getaway": Starring a postmodern cheese thief. In L. Sipe. e S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern picturebooks: play parody, and self-referentiality* (pp. 238-256). New York: Routledge.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania: O papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child* (Vol. 5). Psychology Press.
- Piget, J. (1977). *Seis Estudos de Psicologia*, Lisboa. D.Quixote
- Pink, D. (2005). [Em linha]. Revenge of the right brain. *WIRED Magazine*, 13(02), 1-2. Disponível em [http://www.wired.com/wired/archive/13.02/brain.html?pg=1&topic=brain&topic\\_set](http://www.wired.com/wired/archive/13.02/brain.html?pg=1&topic=brain&topic_set) (Acedido em 14 de novembro de 2013).
- Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e actualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), pp3-18. (re-publicado com autorização)
- Postman N. (1994). *Tecnopolia. Quando a cultura se rende à tecnologia*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Prades, D. (2012). [Em linha]. Livros sem idade: Para leitores de todas as idades. Acedido em 26 de fevereiro de 2014 em

- <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=250> (Acedido em 2 de dezembro de 2012).
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, A. (2007). Interação imagem-leitor: A construção de sentidos. *Malasartes*, 15 (Cadernos de Literatura para a infância e a juventude), 13-19.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio: Reflexões sobre a literatura para a infância*. Lisboa: Caminho.
- Reis, R. (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rescher, N. (1978). *Scientific progress: A philosophical essay on the economics of research in natural science*. Oxford: Blackwell.
- Resweber, J-P. (1995). *La recherche-action*. Paris: Presses Universitaires.
- Rodrigues, C. (2009). [Em linha]. *O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens*. Artigo apresentado na conferência ‘Congreso Internacional Lectura 2009 – Para leer el XXI’. Havana: Comité Cubano del IBBY. Disponível em [http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot\\_o\\_album\\_narrativo\\_para\\_a\\_infancia\\_b.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_o_album_narrativo_para_a_infancia_b.pdf) (Acedido em 3 de dezembro de 2012).
- Salisbury, M. (2005). *Ilustración de libros infantiles*. Barcelona: Acanto.
- Santos, C. (2011). [Em linha]. *Leituras iluminadas: a promoção da leitura através da ilustração*. Dissertação de Mestrado. Disponível em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/550/TM-ESEPF-AL\\_2012\\_TESECLAUDIASANTOS.pdf?sequence=4](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/550/TM-ESEPF-AL_2012_TESECLAUDIASANTOS.pdf?sequence=4) (Acedido em 10 de julho de 2014).
- Santos, B. S. (1988). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Sinko, P. (2013). [Em linha]. School libraries in Finland: The heart of school seldom beats. *Scandinavian Library Quarterly*, 46(1). 16-17. Disponível em [http://slq.nu/wp-content/uploads/2013/04/SLQ1.2013\\_webb.pdf](http://slq.nu/wp-content/uploads/2013/04/SLQ1.2013_webb.pdf) (Acedido em 7 de setembro de 2014).
- Sipe, L. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in education*, 29, 97-108.

- Sipe, L. (2008). First graders interpret David Wiesner's "The three pigs": A case study. In L. Sipe. e S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern picturebooks: play parody, and self-referentiality* (pp. 223-237). New York: Routledge.
- Sipe, L. (2008). [Em linha]. Learning from illustrations in picturebooks. *LER: Leitura em Revista*, 1, outubro 2010, 71-98. Disponível em <http://www.catedra.puc-rio.br/upload/catedra/arquivos/LER%201.pdf> (Acedido em 3 de dezembro de 2012).
- Sipe, L. e Pantaleo, S. (2008). Introduction: Postmodernism and picturebooks. In L. Sipe. e S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern picturebooks: play parody, and self-referentiality* (pp. 1-8). New York: Routledge.
- Stake, R. (2007). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Todd, R. (2001, julho). [Em linha]. *Transitions for preferred futures of school libraries: Knowledge space, not information place, connections, not collections, actions, not positions evidence, not advocacy*. Artigo apresentado na '30th Annual conference of the International Association of School Librarianship', Auckland, New Zealand. Disponível em <http://www.iasl-slo.org/virtualpaper2001.html> (Acedido em 2 de dezembro de 2011).
- Todd, R. (2008). The evidence-based manifesto for school librarians: If school librarians can't prove they make a difference, they may cease to exist. *School Library Journal*, 54(4), 38-43.
- Tomé, M<sup>a</sup> C. e Bastos, G. (2013). [Em linha]. Imagens da Amazônia na literatura juvenil portuguesa contemporânea. *Leitura: Teoria & Prática*. Vol. 31, N<sup>o</sup> 60, p. 11-26. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3217?mode=full> (Acedido em 27 de setembro de 2014).
- Veloso, R. M. (2005). [Em linha]. *Não-receita para escolher um bom livro*. [Em linha]. Comunicação originalmente apresentada no encontro "Palavras Andarilhas", Beja, Fevereiro de 2003. Disponível em [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot\\_nao\\_receita\\_livro\\_a.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_nao_receita_livro_a.pdf) (Acedido em 2 de dezembro de 2011).
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia da Arte*. SP, Martins Fontes.

Wolfenbarger, C. e Sipe, L. (2007). A unique visual and literary art form: Recent research on picturebooks. *Language Arts*, 84(3), 273-28

Yanes, N. (2011). *Interview: Dr. Jeremy Short on atlas black, a business management graphic novel*. Disponível em: <http://scifipulse.net/?p=749> (Acedido em 2 de dezembro de 2013).



## **Anexos**

---



## ANEXO I – Inquérito 1

## INQUÉRITO

Peço-te o favor de preencheres este inquérito com o máximo de seriedade, pois ele permitir-me-á fazer o levantamento de hábitos e práticas de leitura entre jovens da tua idade para podermos dar, em termos de ensino, respostas mais adequadas às necessidades dos alunos. Faz parte de um trabalho de mestrado que estou a desenvolver e para o qual conto com a tua preciosa colaboração. No final, estarei disponível para responder a todas as tuas dúvidas ou curiosidades. O inquérito é anónimo.

Bem-haja  
Isabel Brito

**1ª Parte:** incide sobre alguns dados para a caracterização de quem preenche o inquérito, mas não te identificam.

|                                   |                               |                       |                               |                             |                                 |                       |                       |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|-------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Sexo                           | M <input type="radio"/>       |                       | F <input type="radio"/>       |                             |                                 |                       |                       |
| 2. Idade                          | 14 anos <input type="radio"/> |                       | 15 anos <input type="radio"/> |                             | ≥ 16 anos <input type="radio"/> |                       |                       |
|                                   | 1º Ciclo do E. Básico         | 2º Ciclo do E. Básico | 3º Ciclo do E. Básico         | Ensino Secundário (12º ano) | Licenciatura                    | Mestrado              | Doutoramento          |
| 3. Habilitações literárias do pai | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Habilitações literárias da mãe | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**2ª Parte:** nas 4 perguntas que se seguem, peço-te que recordes as tuas experiências de leitura na infância. (Assinala apenas a opção mais adequada)

1. Em casa, os teus pais liam para ti?

Todos os dias       Frequentemente       Algumas vezes       Raramente       Nunca

2. No Jardim-de-infância, liam para ti?

Todos os dias       Frequentemente       Algumas vezes       Raramente       Nunca       Não frequentei o Jardim-de-Infância

3. Os livros de que mais te lembras eram...

...livros só com ilustrações.       ...livros sem ilustrações.       ...livros com texto e ilustrações, mas só te lembras da história contada.       ...livros com texto e ilustrações, mas só te lembras das ilustrações.       ...livros com texto e ilustrações e lembras-te perfeitamente de ambos.       ...não te lembras do tipo de livros.

4. Indica um dos livros de que mais gostaste durante a infância (se não te lembrares do título, podes dar outro elemento identificativo).

5. Quando aprendeste a ler...

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| ...deixaste de lidar com livros com ilustrações porque já sabias ler. | ...continuaste a ler livros com ilustrações, mas preferias livros com mais texto. | ...continuaste a ler livros com texto e ilustrações. | ...não te interessaste especialmente por livros. |
| <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>                                | <input type="radio"/>                            |

**3ª Parte:** Gostaria de conhecer alguns dos teus hábitos de leitura.

1. Como é que escolhes um livro para leres? (assinala as **5** situações mais significativas)

- |    |  |                       |
|----|--|-----------------------|
| a) | Gostas da capa. -----  | <input type="radio"/> |
| b) | Ouviste qualquer coisa acerca dele e gostaste. -----                 | <input type="radio"/> |
| c) | Um amigo disse-te que era bom. -----                                 | <input type="radio"/> |
| d) | O teu professor disse-te que era bom. -----                          | <input type="radio"/> |
| e) | Por parecer fácil. -----   | <input type="radio"/> |
| f) | Muita gente já o leu. -----  | <input type="radio"/> |
| g) | Por ser pequeno. -----   | <input type="radio"/> |
| h) | Por parecer difícil. -----   | <input type="radio"/> |
| i) | Por ter muitas ilustrações. -----                                    | <input type="radio"/> |
| j) | Por ser grande. -----  | <input type="radio"/> |
| k) | Por ser um livro que os teus pais não gostariam que tu lesses. ----- | <input type="radio"/> |
| l) | Gostas do título. -----  | <input type="radio"/> |
| m) | Gostas do autor -----  | <input type="radio"/> |
| n) | Gostas do tipo de livro (conteúdo) -----                             | <input type="radio"/> |

2. Já te aconteceu começares a ler um livro e não o acabares? (Se responderes **não**, avança para a pergunta nº4)

Sim  Não

3. Que razões justificam que não leias um livro até ao fim? (assinala as **3** situações mais significativas).

- |    |   |                       |
|----|---|-----------------------|
| a) | É demasiado longo. -----                        | <input type="radio"/> |
| b) | Tem muitas palavras difíceis. -----             | <input type="radio"/> |
| c) | Não compreendes o que o autor quer dizer. ----- | <input type="radio"/> |
| d) | Estás cansado. -----                            | <input type="radio"/> |
| e) | Estás atarefado com outras coisas. -----        | <input type="radio"/> |
| f) | É aborrecido. -----                             | <input type="radio"/> |
| g) | A história é desinteressante -----              | <input type="radio"/> |
| h) | Disseram-te que não presta. -----               | <input type="radio"/> |

4. Que género de livros aprecias? (assinala as 3 situações mais significativas).

- a) Aventuras. -----
- b) Terror. -----
- c) Policiais. -----
- d) Romances. -----
- e) Ficção científica.-----
- f) Poesia. -----
- g) Humor. -----
- h) Banda desenhada -----
- i) Manga -----
- j) Álbuns ilustrados (livros muito ilustrados) -----
- k) Livros informativos (desporto, ciência, história, etc.) -----
- l) Teatro -----

5. Indica um dos últimos livros que leste e de que mais gostaste (se não te lembrares do título, podes dar outro elemento identificativo, qualquer aspeto que ainda recordes).

6. Relativamente à importância de ilustrações nos livros, consideras que:

|   | Concordo totalmente   | Concordo um pouco     | Não concordo nem discordo | Discordo um pouco     | Discordo totalmente   |
|---|-----------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) as ilustrações são apenas úteis para crianças que não dominam o código verbal escrito.                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) as ilustrações são úteis numa comunidade com muitos analfabetos.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) as ilustrações são úteis numa sociedade fortemente marcada pelas novas tecnologias da comunicação.             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) as ilustrações podem enriquecer um texto ou uma história, completando-o com novas informações.                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) as ilustrações não têm importância na aquisição de conhecimentos e na compreensão do mundo.                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f) As ilustrações só por si podem contar uma história e substituir as palavras.                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g) as ilustrações apenas servem para exemplificar o que o texto ou a história já nos diz.                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| h) as ilustrações podem transmitir mensagens que exigem uma atenção especial para serem totalmente compreendidas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| i) as ilustrações servem para enfeitar o livro, tornando-o um objeto de consumo atrativo.                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## ANEXO II – Inquérito 2

## INQUÉRITO

Peço-te o favor de preencheres, de novo, um inquérito com o máximo de seriedade, após um processo de formação onde foste participante ativo. Neste momento, permitirá expressar a tua opinião acerca do trabalho desenvolvido ao longo das sessões.

Bem-haja  
Isabel Brito

**1ª Parte:** incide sobre alguns dados para a caracterização de quem preenche o inquérito, mas não te identificam.

|                                   |                               |                       |                               |                             |                                 |                       |                       |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------|-------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Sexo                           | M <input type="radio"/>       |                       | F <input type="radio"/>       |                             |                                 |                       |                       |
| 2. Idade                          | 14 anos <input type="radio"/> |                       | 15 anos <input type="radio"/> |                             | ≥ 16 anos <input type="radio"/> |                       |                       |
|                                   | 1º Ciclo do E. Básico         | 2º Ciclo do E. Básico | 3º Ciclo do E. Básico         | Ensino Secundário (12º ano) | Licenciatura                    | Mestrado              | Doutoramento          |
| 3. Habilitações literárias do pai | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Habilitações literárias da mãe | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## 2ª Parte

1. Relativamente à importância de ilustrações nos livros, consideras que:

|   | Concordo totalmente   | Concordo um pouco     | Não concordo nem discordo | Discordo um pouco     | Discordo totalmente   |
|---|-----------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) as ilustrações são apenas úteis para crianças que não dominam o código verbal escrito.                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) as ilustrações são úteis numa comunidade com muitos analfabetos.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) as ilustrações são úteis numa sociedade fortemente marcada pelas novas tecnologias da comunicação.             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) as ilustrações podem enriquecer um texto ou uma história, completando-o com novas informações.                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) as ilustrações não têm importância na aquisição de conhecimentos e na compreensão do mundo.                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f) as ilustrações só por si podem contar uma história e substituir as palavras.                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g) as ilustrações apenas servem para exemplificar o que o texto ou a história já nos diz.                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| h) as ilustrações podem transmitir mensagens que exigem uma atenção especial para serem totalmente compreendidas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| i) as ilustrações servem para enfeitar o livro, tornando-o um objeto de consumo atrativo.                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## 2. Relativamente aos álbuns ilustrados que leste, consideras que:

|  | Concordo totalmente   | Concordo um pouco     | Não concordo nem discordo | Discordo um pouco     | Discordo totalmente   |
|--|-----------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) Os álbuns ilustrados permitem várias leituras.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Quando discutes o conteúdo de um álbum ilustrado sentes-te integrado(a) no grupo.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) As tuas opiniões acerca do conteúdo dos álbuns ilustrados não foram tidas em conta pelos teus colegas.                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) Não conseguiste manifestar opiniões pessoais acerca das obras lidas.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) Os teus colegas ouviram com atenção as tuas interpretações.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f) Não concordaste com as opiniões da maioria dos elementos do grupo.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g) Aprendeste bastante com as leituras em grupo.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| h) A leitura do manual e a explicação do professor são mais motivadoras do que a leitura de álbuns sobre a Segunda Guerra Mundial. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| i) Os álbuns ilustrados adequam-se ao trabalho desenvolvido em aula.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| j) Os álbuns ilustrados permitem ao leitor diferentes abordagens.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## 3. Tendo em conta a leitura dos três álbuns utilizados sobre o período da Segunda Guerra Mundial, consideras que:

|  | Concordo totalmente   | Concordo um pouco     | Não concordo nem discordo | Discordo um pouco     | Discordo totalmente   |
|--|-----------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) As ilustrações apenas servem para exemplificar o que o texto ou a história já nos diz.                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) As ilustrações eram dispensáveis, pois bastava o texto para os livros serem interessantes.                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) As ilustrações podem transmitir mensagens que exigem uma atenção especial para serem totalmente compreendidas.            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) As ilustrações servem essencialmente para enfeitar o livro, tornando-o um objeto de consumo atrativo.                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) É fácil perceber as emoções das personagens como a alegria, a tristeza ou o medo, mais pela ilustração do que pelo texto. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f) O texto é mais esclarecedor do que a ilustração relativamente à revelação das emoções das personagens.                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g) Os horrores do holocausto tiveram impacto em mim após estas leituras.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| h) Senti-me a vivenciar a experiência de vida das personagens (Erika, o Menino e o Vadio)                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

|  |     |                       |     |                       |
|--|-----|-----------------------|-----|-----------------------|
| 4. Consideras pertinente a existência de álbuns ilustrados na biblioteca da escola?                                  | Sim | <input type="radio"/> | Não | <input type="radio"/> |
| 5. Achas que os álbuns ilustrados podem ser utilizados na abordagem de matérias nas aulas de diferentes disciplinas? | Sim | <input type="radio"/> | Não | <input type="radio"/> |
| 6. Voltarias a ler um álbum ilustrado por tua iniciativa?  | Sim | <input type="radio"/> | Não | <input type="radio"/> |

Se respondeste NÃO, passa à questão nº 8.

**7.** Se respondeste SIM, que razões justificam que voltasses a ler um álbum ilustrado? (assinala as **3** situações mais significativas).

- a) Lê-se rapidamente. -----
- b) Gosto de descodificar a ilustração -----
- c) Agrada-me que o texto e a imagem se completem. -----
- d) É um desafio apreciar texto e imagem simultaneamente. -----
- e) Tem múltiplos significados. -----
- f) Exige uma leitura atenta aos pormenores do texto e da ilustração para descobrir outras mensagens. -----

**8.** Se respondeste NÃO, que razões justificam que não voltasses a ler um álbum ilustrado? (assinala as **3** situações mais significativas).

- a) Tem pouco texto. -----
- b) É demasiado infantil. -----
- c) Não compreendo o que o autor quer dizer. -----
- d) Não gosto de descodificar a ilustração -----
- e) Nem sempre percebo o que é que a ilustração tem a ver com o texto. -----
- f) A leitura dos pormenores do texto e da ilustração é cansativa. -----

**9.** Que memórias guardas dos álbuns ilustrados que estiveram na base do desenvolvimento do projeto?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**10.** Elabora um comentário final ao processo onde participaste, focando as vantagens para a formação da tua pessoa.

---

---

---

**ANEXO III – Guião de entrevista para recolha de opinião do grupo sobre a obra *Fumo***

1. As ilustrações atraem a atenção do leitor? Justifiquem.

| Grupo 1  | Grupo 2   | Grupo 3   | Grupo 4   |
|--|---|---|---|
| Concordam.<br>A ilustração exige muita interpretação de quem lê. | Concordam. Transmitem várias sensações e vários sentidos. Transmitem muito e, ao mesmo tempo, pouco. A textura, a cor, a repetição ajudam a compreender o texto. A distância entre a realidade e o sonho aparece nas imagens e não no texto. O texto é muito básico. As imagens dizem muito mais. | Concordam, apesar das ilustrações serem, na generalidade, de cores neutras. | Concordam. Porque são imagens com muito significado. Porque cada elemento da imagem representa algo diferente. Tem muitos pormenores (ex.: as pessoas a saírem da chaminé). |

2. Os autores tomaram a opção correta ao omitir algumas ilustrações? Exemplifiquem, se quiserem.

| Grupo 1   | Grupo 2  | Grupo 3  | Grupo 4   |
|---|--|--|---|
| Sim. Os mortos não foram representados de forma real, mas sim metafórica. Retirava essência ao texto. Retirar rostos e representar só o corpo é uma economia bem feita. | Sim, tomaram as opções corretas porque deixam espaço à imaginação. Por exemplo, a representação da morte é eufemística, quase bonita de várias maneiras. | Sim. No final, dentro da câmara de gás não foi representado o que realmente se adivinha que aconteceu. | Concordam em parte. Na parte em que no texto diz que a mãe e o pai se viram, não temos imagens. Por um lado, poderíamos conhecer o pai; por outro essa não era uma imagem que acrescentasse muito ao texto. |

3. Os autores tomaram opções corretas ao omitir algum texto?

| Grupo 1   | Grupo 2  | Grupo 3  | Grupo 4  |
|---|--|--|--|
| Sim porque a ilustração completa mais o texto. Porque só em texto tínhamos que raciocinar mais para chegar ao mesmo. Com a presença do texto interpretamos uma realidade mais dura, ao contrário das imagens que podemos tentar perceber por nós. | Concordam. O texto é curto. Não altera a narrativa porque o discurso visual é superior ao texto. A última imagem tem pouco texto, mas é muito significativa. Também gostámos da imagem do campo com malmequeres e da do menino com as palmas da mão em concha. | Sim, porque as imagens são mais facilmente percebidas do que ler um texto a contar tudo o que aconteceu. | Sim, pois conseguimos perceber muita coisa a partir das imagens. |

## 4. A mensagem dos autores é clara (texto + imagens)?

| Grupo 1                  | Grupo 2   | Grupo 3   | Grupo 4  |
|--------------------------|---|---|--|
| Sim, a mensagem é clara. | Sim, porque as ilustrações transmitem bem os sentimentos das personagens. | Sim, lê-se bem a história através do texto e das imagens. | Sim, pois percebemos toda a história de uma forma clara com a junção do resto da imagem. |

## 5. Os autores conseguem seduzir o leitor?

| Grupo 1   | Grupo 2  | Grupo 3  | Grupo 4   |
|---|--|--|---|
| Concordam. É atrativo, não pela capa, mas a história leva a que queiramos saber o que vai acontecer. As guardas são mais apelativas. A ideia do álbum é contar a história por analepse. | Sim. É uma história interessante que remete para o que realmente aconteceu. Dá vontade de chegar ao fim para saber como termina. | Sim, porque há uma vontade de virar a página depois de lermos o texto e de vermos os pormenores da ilustração. | Sim, porque temos sempre curiosidade em ver a próxima página. |

## 6. Que sensações vos provocou a leitura deste álbum?

| Grupo 1  | Grupo 2   | Grupo 3  | Grupo 4  |
|--|---|--|--|
| A crueldade do tratamento dos nazis. A discriminação. As pessoas tentavam ser felizes, apesar da crueldade, mas o final corta isso. Nota-se que tentavam aproveitar o instante, mas no final cai tudo. | Conseguimos entrar na pele do menino. Sentimos o medo que ele sentiu, a angústia da espera, um ar estranho, o cansaço, o desespero. É relativamente difícil expressar sentimentos só em texto ou só em imagem, embora nestas últimas seja mais fácil. | Percebemos o que aconteceu a um povo. Sentimos o terror a partir das falas inocentes do menino e das posições das figuras, tão tristes, tão sem esperança. | O álbum traduz recordações. A fotografia arrancada do último álbum [das guardas] parece ser o momento vivido no campo de concentração. Algo de que não se queria recordar. |

**Agora, pensem em estratégias que poderiam tornar o livro mais interessante**

## 7. O que é que poderia ser acrescentado ou omitido para tornar a história mais interessante ou clarificar melhor a mensagem.

| Grupo 1 | Grupo 2  | Grupo 3 | Grupo 4  |
|---------|--|---------|--|
| Nada.   | Imagens menos complexas porque há algumas que não conseguimos decifrar totalmente. Se não houvesse texto a leitura seria sempre diferente. | Nada.   | Nada, pois a história está bastante completa com as imagens e o texto. |

8. O que é que mudarias neste livro? Que razões te levariam a fazer essas alterações?

| Grupo 1 | Grupo 2                               | Grupo 3 | Grupo 4 |
|---------|---------------------------------------|---------|---------|
| Nada.   | Não faz falta cor, apesar da pobreza. | Nada.   | Nada.   |

## ANEXO IV – Narrativas produzidas a propósito de *Rose blanche*

### GRUPO 1

No despertar da 2ª Guerra, as crianças Arianas despedem-se dos soldados alemães. O povo vem à rua e as bandas tocam alegres músicas. Os soldados encontram-se a caminho da guerra, instala-se o medo e o receio nas ruas e populações. As pessoas escondem-se nas suas habitações e fogem do grande conflito.

Rose, na sua bicicleta, atravessa uma ponte que passa sobre um rio triste, cercado de arame farpado. As cores da paisagem começam a esmorecer... Ao que parece ela dirigia-se para uma rua pobre da sua cidade. Chegada ao seu destino, vê um rapaz aparentemente não-ariano a correr para um detetive; nota-se desgaste nas casas, as janelas e as portas estão fechadas e só andam nas ruas os militares.

Os agentes que se encontravam nas ruas desconfiaram e interrogaram o rapaz. Este desculpa-se e diz-se inocente. Porém, não acreditando nele, levam-no preso numa carrinha com outras crianças de igual aspeto físico. Rose assiste a toda a cena.

Como a curiosidade é maior que ela, opta por seguir as carrinhas onde levam o rapaz e as outras crianças.

As ruas começam a ficar destruídas, as casas desabitadas e os vidros partidos.

Continuando a seguir as misteriosas carrinhas, Rose ultrapassa um caminho proibido, com chão enlameado e marcas de pneus. A paisagem começa a ficar deserta. Tentando não ser vista, Rose passa por um pinhal desconhecido e chega a uma cerca de arame farpado. Rose percebe que é um campo de concentração.

Lá dentro, avista pessoas de rosto triste, vestidas de igual, com fome e frio, maltratadas... Quando avistam Rose, aproximam-se da vedação.

A rapariga regressa a casa com aquela imagem triste na cabeça. Procura então, às escondidas, levar comida a todos os que ela viu.

Evitando que a vejam, Rose aperta a carteira junto ao peito e passa despercebidamente pelos olhos vigilantes na rua.

Chegando ao campo de concentração, entrega a comida às almas magras.

Nos dias seguintes, Rose continua a levar comida aos campos de concentração.

De repente, nota-se uma grande agitação nas ruas, o inimigo estava a aproximar-se da cidade.

Ao tentar chegar de novo ao seu destino, Rose fica perdida naquela paisagem. Tudo estava destruído. Rose sentia-se no meio de uma guerra. O campo de concentração já não existia... Tudo o que ela conhecia desaparecera.

Já na cidade, os inimigos destroem tudo aquilo que encontram. Já não se vêem casas, mas sim destroços de tudo aquilo que elas eram.

A Guerra acabou. No lugar onde Rose vivera uma guerra e onde tudo era cinzento nascem flores em homenagem a todos aqueles que nela morreram. O céu já é azul e as árvores já são verdes.

A flor que Rose levava na mão murchou e ficou pousada sob a cerca de arame farpado, a única marca de guerra que restava naquela paisagem.

## GRUPO 2

Na primeira imagem, vemos a população a despedir-se com alegria dos soldados.

Vê-se a bandeira do nazismo, pressupomos que isto se passa na Alemanha, as crianças parecem de raça ariana, estão limpas e saudáveis. Existem prédios típicos de tijoleira, temos uma banda que reforça a ideia de alegria.

Na segunda imagem vê-se um tanque, continuamos no mesmo sítio porque se veem prédios com tijoleira; já não se vê a alegria inicial mas as crianças continuam a acenar aos militares.

Existe uma fila para a população comprar pão, continuam-se a ver pessoas de raça ariana; notamos pela degradação da rua o que mostra que estamos perante um bairro mais pobre.

Na terceira imagem vemos a menina Rose a ver da janela a partida dos militares que acenam e a população retribui. Estamos no outono pois veem-se folhas no chão, e a folhagem pintada de amarelo. Neste bairro não se vê a degradação do anterior, neste não há filas e as pessoas passeiam alegremente.

Na quarta imagem vemos a menina a andar de bicicleta, continuamos no mesmo sítio pois observamos os mesmos prédios de tijoleira. No reflexo da água tudo parece mais triste, vemos arame farpado. Na imagem de cima há uma tentativa de esconder a realidade, mas o reflexo mostra a triste paisagem.

Na quinta imagem continuamos no mesmo sítio, mas notamos maior degradação e sujidade. Não se veem pessoas aparentemente de raça ariana, existem casas abandonadas e barracões. Vemos uma criança a fugir dos militares, a menina Rose está a sair da ponte e observa a situação. O carro dos soldados parece estar avariado.

Na sexta imagem vemos um menino aparentemente judeu a ser interrogado por soldados depois de ter sido apanhado por um chefe militar com uma braçadeira nazi.

Outro soldado de capacete agarra-o, tem uma arma na mão. Um polícia observa-os com atenção, estamos num bairro pobre. O menino parece assustado e com as lágrimas nos olhos.

Na sétima imagem estamos no mesmo bairro. O menino está a ser levado pelos soldados para uma carrinha com outros judeus. O chefe-militar vai de carro seguido por dois camiões, um

deles transportando militares. Passam por baixo de uma ponte, pode ser a ponte de onde Rose Blanche estava a sair na quinta imagem. Rose nesta imagem continua a observar o menino.

Na oitava imagem temos a confirmação de que estamos na Alemanha. No muro vê-se escrito *Deutschland*. Veem-se janelas partidas nas casas em redor, supomos que o bairro esteja abandonado. Veem-se as carrinhas e os camiões a passarem por debaixo da ponte, já outros veículos passaram na frente deles pois veem-se marcas de pneus na lama.

Nas escadas, Rose desce curiosa na tentativa de saber para onde vai o menino; em cima da ponte vemos os soldados de malas às costas, aparentemente vão para a guerra. A rua está despovoada.

Na nona imagem há um cenário de destruição: existe arame farpado e a única passagem tem um sinal de proibido com uma cancela. Muitos veículos passam por ali, pois vêem-se marcas de pneus na lama e observamos Rose a correr atrás das carrinhas, que já estão longínquas, e a entrar na floresta.

Na décima imagem vemos que Rose entrou na floresta e que esta está aparentemente queimada. Vê-se uma cerca de arame farpado no caminho de baixo; por detrás das árvores observamos dois soldados alemães com espingardas às costas.

Na décima primeira imagem vemos um campo de concentração, concluímos que são judeus pela estrela do peito e pela farda às riscas. Vêem-se janelas partidas e telhados com remendos. Existem por fora da cerca minas terrestres, as casas por dentro do campo são de madeira, dão a cor de pobreza, há uma grande cerca de arame farpado para impedir que os judeus fujam. As crianças e os adultos têm um ar submisso.

Na décima segunda imagem verificamos que já passou muito tempo, pois no início da história aparentava estarmos no outono e agora temos neve do outro lado da janela. Supomos que esta seja a casa de Rose. Está a esconder mantimentos na mochila enquanto vemos a mãe chegar com um molho de galhos. Rose tem um ar preocupado.

Na décima terceira imagem vemos Rose sair de casa com a mala escondida por entre os braços; vemos o chefe militar perto das crianças e de um jovem militar. O bairro aparenta ser pobre.

Na décima quarta imagem vemos Rose a dar comida aos judeus que estão dentro da cerca. Cai neve, parece que está frio e os prisioneiros têm pior aspeto que na imagem anterior. Parecem todos sérios e com alguma melancolia.

Na décima quinta imagem vemos que estamos num bairro alemão pobre e os soldados regressam em carrinhas. Alguns aparentam estar feridos e todos estão muito cansados. A Rose espreita-os com medo, leva um saco na mão e pensamos que leva mais comida para os judeus. Já não neva, supomos que estamos na primavera.

Na décima sexta imagem vemos uma rua agitada, muitos soldados feridos voltam. Vemos um tanque de guerra, estamos perante um bairro pobre; há pessoas aparentemente

arianas e temos um muro onde está escrito “Deutschland”; já vimos este muro numa outra imagem. As pessoas parecem tristes. Vemos um par de vacas, um cavalo e pessoas em bicicletas. Vemos também um carro com um chefe militar a entrar nele.

Na décima oitava imagem vemos que o campo de concentração foi destruído pela guerra. O arame farpado aparece nesta imagem partido, assim como postes e árvores. Tudo parece estar diferente e destruído. Rose está triste e ao lado dela está o saco com a comida para os judeus. Ela deixa uma flor, a única coisa com cor no meio da paisagem, sobre o arame farpado. Ao lado vemos soldados com armas na mão, aparentemente a disparar.

Na décima nona imagem vemos destruição total, vemos tanques por cima da ponte desfeita e no fundo há soldados feridos e alguns mortos. As casas estão sem paredes e telhados, o horror espalha-se pelas ruas deste bairro que antes era um bairro algo movimentado e agora um monte de entulho. No tanque existe uma estrela e concluímos que não são soldados alemães, são russos.

Na última imagem vemos o mesmo espaço de duas páginas atrás. Já não vemos a menina e pensamos que tenha morrido na guerra. Agora vemos floresta verde, vemos flores e um ambiente algo alegre. Está tudo muito colorido.

### GRUPO 3

1<sup>a</sup>

Soldados iam para a guerra lutar pela Alemanha. Havia pessoas na rua a festejarem a partida deles. A menina estava contente, entusiasmada. O senhor na varanda, provavelmente, estava a discursar.

2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup>

Os cidadãos acenam aos soldados que partem para a guerra.

4<sup>a</sup>

Mesmo com os soldados na guerra o clima não estava tenso. Tudo permanecia igual.

5<sup>o</sup>

Na imagem vê-se a menina na sua bicicleta. No cenário vê-se o arame farpado, que é típico da guerra.

6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup>

Os soldados estavam a partir para a guerra com um menino dentro do carro contra a vontade dele e um dos carros avariou. O menino fugiu e os soldados apontaram-lhe as armas. O menino assustado correu para os braços de um senhor que ali estava. Apanharam-no e levaram-no com eles. Encontrou um campo vedado com arame farpado. Estavam lá várias pessoas vestidas de igual e com aspeto semelhante. A menina foi a casa buscar comida para as pessoas que estavam no campo e assim aconteceu durante vários dias. Um dia ela voltou lá e viu o campo todo destruído e deixou lá uma flor. As pessoas tinham saído da aldeia e chegavam cada

vez mais tropas. Quando o cenário de guerra acabou o campo tornou-se florido, provavelmente graças à flor que a menina lá deixou.

O destino da Rose Blanche deve ter sido a morte.

#### GRUPO 4

3 – A menina está a subir umas escadas e ao mesmo tempo a ver tudo o que se está a passar na rua. Os meninos brincam enquanto os soldados partem para a guerra. As pessoas dizem adeus a despedirem-se dos seus familiares e amigos.

Vê-se um homem a limpar a chaminé.

4 - Vemos uma menina a andar de bicicleta.

No reflexo conseguimos ver mais elementos que na imagem de cima.

Vemos o arame farpado, que é o principal detalhe que o ilustrador nos quer dar a conhecer.

5 – As casa são antigas na sua construção.

Vemos um rapazinho a tentar fugir aos militares nazis para não ir para um orfanato e a menina vê tudo.

6 – O rapazinho é apanhado pela polícia em continuação da imagem anterior.

Tem uma braçadeira com o símbolo nazi.

Está tudo fechado e as ruas desertas.

7 – Metem o rapaz dentro dos carros e seguem com os militares.

Lá dentro estão também outros órfãos.

A menina continua a ver tudo.

8 – A menina segue os carros pois lá dentro estava o menino.

Vê-se destruição (vidros partidos, telhas caídas, etc...)

9 – Vemos uma placa a dizer “verboten” que significa proibido, mas mesmo assim ela segue os carros, ultrapassando os limites, os arames.

10 – Conseguimos perceber que é outono.

A menina vai ter com o menino quando vê que os militares se vão embora.

11 – Quando se aproxima vê muitas pessoas todas de igual, de roupas às risca dentro de uma vedação.

Todas com caras tristes e estão em barracões com más condições.

Têm todos uma estrela, símbolo dos judeus.

12 – A menina guarda comida para levar ao rapaz.

A estação mudou, chegou o inverno, pois vemos que esteve a nevar.

13 – A menina esconde o saco de comida dos polícias nazis que vigiam o menino.

14 – A menina chega aos barracões e entrega a comida aos judeus.

Vemos pégadas de animais na neve.

15 – A menina leva mais um saco.

As casas continuam destruídas e fechadas.

Os militares feridos estão a dormir.

Já não vemos neve.

16 – Quando os militares regressam as ruas enchem de pessoas a ir embora com os seus bens essenciais.

17 – A menina chega ao sítio onde estavam os judeus e não os encontra, está tudo destruído, apenas encontra uma flor roxa junto ao arame farpado, a única existente.

Os militares conseguem ver a menina, pois é a única para além deles que ali está.

18 – Vemos uma rua onde só estão militares e destruição, muitos deles feridos.

19 – A estação muda para a primavera, que traz cor e os destroços começam a desaparecer.

A flor que a menina deixou no arame farpado é a única murcha, enquanto todas as outras estavam a florir.

20 – Temos um plano aproximado da flor murcha, que simboliza o fim de algo.

A morte do menino ou da protagonista.

A menina provavelmente foi apanhada pelos polícias, e ainda que não fosse judia, teve o mesmo fim dos judeus por os ter ajudado, dando-lhes comida.

## ANEXO V – Síntese da gramática de literacia visual

### A cor

**As cores claras** e brilhantes sugerem alegria e ação.

Tendem a expandir-se, provocando uma sensação de aumento de tamanho.

Pessoas alegres e extrovertidas preferem estas cores.

Também parece que se aproximam de nós.

**As cores escuras** sugerem tristeza, mistério e medo.

Associam-se à noite e ao desconhecido.

Provocam a sensação de diminuição de tamanho.

Pessoas tímidas e discretas gostam destas cores

Parecem mais distantes de nós.

### Simbologia da cor

Vermelho: excitação, alegria, perigo, paixão.

Amarelo: alegria, atrevimento, arrogância.

Rosa: entusiasmo, alegria, feminino.

Azul: pureza, segurança, tranquilidade, seriedade, masculino.

Verde: frescura, melancolia, esperança, juventude, tranquilidade.

Roxo: discricção, sofrimento, silêncio, espiritualidade.

Castanho: realismo, robustez, utilidade.

Branco: pureza, paz, tranquilidade, inocência.

Cinzentos: dúvida, solidão, seriedade, desânimo, velhice, sabedoria, memória. Quanto mais sombrio mais conota desânimo, monotonia. Ex: chuva, máquinas.

Preto: tristeza, luto, elegância, mistério.

### A luz

Zonas muito iluminadas que contrastam com zonas de sombra conferem dramatismo à ilustração.

Quando os tons vão mudando gradualmente, a representação é mais realista, mais objetiva.

### A linha

Traço fino: movimento, alegria.

Traço grosso, mais rigoroso: andamento lento, vagaroso.

Traço com curvas, linhas retas oblíquas: movimento.

Retas horizontais: calma, estabilidade.

Retas verticais: equilíbrio, alegria, dinamismo.

**A angulação**

Angulação alta: picado, de cima para baixo, tende a achatar o motivo (diminuição psicológica).

Angulação baixa: contrapicado, de baixo para cima, tende a alongar o motivo (aumento psicológico).

**A distância**

Distância de enquadramento (plano geral).

Distância média (plano de conjunto que permite destacar um pormenor)

Distância próxima (plano americano – corte acima dos joelhos; plano aproximado – corte pela cintura), primeiro plano, grande plano, plano de pormenor.

**A forma**

Formas quadradas: associam-se à racionalidade, impessoalidade e neutralidade. Significam firmeza, solidez, perfeição matemática. Pode simbolizar tudo o que é fabricado, artificial.

Formas arredondadas: associam-se à emoção. Ligam-se a conceitos como harmonia, entre o externo e o interno, a compreensão do mundo, o domínio das forças, entre o corpo e o espírito. Na nossa cultura, encontram-se associações ao mundo das máquinas, como engrenagens, veículos e movimento.

Formas retangulares: as verticais sugerem elevação, agressividade e certa instabilidade, enquanto as horizontais sugerem estabilidade e repouso. Em suma, menos deslocamento. O retângulo vertical pode ser uma representação daquilo que é construído e não é natural. O retângulo horizontal é a representação da paisagem, da contemplação, do repouso, da passividade de quem adormece ou falece.

**A textura**

Há texturas artificiais e naturais (eventualmente mistas).

## ANEXO VI – Guião de leitura para *A história de Erika*

### Guião de auxílio para a leitura da obra *A história de Erika*

#### Parte I

As perguntas que se seguem destinam-se apenas a orientar a vossa leitura. Como sabem, uma mesma obra ou ilustração pode provocar emoções diferentes nos leitores. Pretende-se que interpretem a obra, não escondendo as vossas opiniões. Ao lado, é fornecida alguma linguagem visual que vos poderá ajudar a comunicar a vossa análise. Não necessitam de apresentar um discurso muito desenvolvido. Basta anotarem as ideias.

1. Pela análise da capa e da contracapa conseguem antever o conteúdo da história? Apresentem a vossa ideia.

Por exemplo, quando e onde se passa a história, quais os protagonistas...

2. Conseguem reconhecer símbolos ou indicadores que vos lembrem histórias ou situações que já conhecem?

3. Como é que seria se pudessem entrar na ilustração? Onde é que o ilustrador vos coloca (perto ou longe?).

Usa a distância do enquadramento (plano geral)? Usa a distância média (plano de conjunto que permite destacar 1 pormenor) o plano geral? Usa a distância próxima? (plano americano- corte acima dos joelhos- plano aproximado – corte pela cintura), primeiro plano, grande plano ou plano de pormenor?

4. Os ângulos de visão são responsáveis pela dinamização e dramatização das personagens. Verifiquem se o ângulo de visão varia na vertical (se é picado ou contrapicado) ou se as personagens são vistas de frente, a  $\frac{3}{4}$ , de perfil ou de costas

Angulação alta -picado, de cima para baixo, tende a achatar o motivo (diminuição psicológica). Angulação baixa - contrapicado, de baixo para cima, tende a alongar o motivo (aumento psicológico).

5. Que formas surgem repetidas ou empregues com mais frequência?

**Formas quadradas:** associam-se à racionalidade, impessoalidade e neutralidade. Significam firmeza, solidez, perfeição matemática. Pode ser o símbolo para tudo aquilo que é fabricado, que é artificial.

**Arredondadas:** Associam-se à emoção, ao contrário do quadrado. Ligam-se a conceitos como harmonia, entre o externo e o interno, a compreensão do mundo, o domínio das forças, entre o corpo e o espírito etc. Na nossa cultura, encontram-se associações ao mundo das máquinas, como engrenagens, veículos e a movimento.

**Triangulares:** o triângulo, por sintetizar a ponta de uma lança sugere indicação de sentido. Com a ponta para cima é estabilidade, repouso. Com a base para cima é instabilidade.

**Retangulares:** as verticais sugerem elevação, agressividade e certa instabilidade, enquanto as horizontais sugerem estabilidade e repouso, portanto, menos deslocamento. O retângulo vertical pode ser uma representação daquilo que é construído e não é natural. O retângulo horizontal é a representação da paisagem, da contemplação, do repouso, da passividade de quem adormece ou falece.

6. As linhas e formas utilizadas sugerem movimento e ação ou são usadas de forma estática que não implicam movimento ativo? Justifiquem.

**Traço fino:** movimento, alegria

**Traço mais grosso, mais rigoroso:** andamento lento, vagaroso.

Traço com curvas, linhas retas oblíquas: movimento

Retas horizontais: calma, estabilidade

Retas verticais: equilíbrio, alegria, dinamismo.

7. O espaço das ilustrações parece-vos confuso, preenchido, aberto, branco, vazio, natural, artificial, colorido?

8. Com que linhas e formas são criadas as texturas?

Há texturas artificiais e texturas naturais (eventualmente, mistas).

9. A ilustração é colorida? Há preferência por determinadas cores? Há momentos distintos para a utilização de certas cores?

10. A utilização que é feita da cor produz alguma emoção na vossa análise da imagem? Se sim, descrevam-na.

11. As cores utilizadas adequam-se ou não ao sentido do texto? Justifiquem.

As cores claras, brilhantes sugerem alegria, ação e tendem a expandir-se, provocando uma sensação de aumento de tamanho. Pessoas alegres e extrovertidas preferem estas cores. Parece que se aproximam de nós.

As cores escuras sugerem tristeza, mistério e medo, associam-se à noite e ao desconhecido; provocam a sensação de diminuição de tamanho. Pessoas tímidas e discretas gostam destas cores. Parecem mais distantes de nós.

12. A escolha da cor das ilustrações torna a história mais ou menos interessante? Porquê?

**Vermelho:** excitação, alegria, perigo, paixão.

**Amarelo:** Alegria, atrevimento, arrogância.

**Rosa:** entusiasmo, alegria, feminino.

**Azul:** pureza, segurança, tranquilidade, seriedade, masculino.

**Verde:** frescura, melancolia, esperança, juventude, tranquilidade.

**Roxo:** discricção, sofrimento, silêncio, espiritualidade.

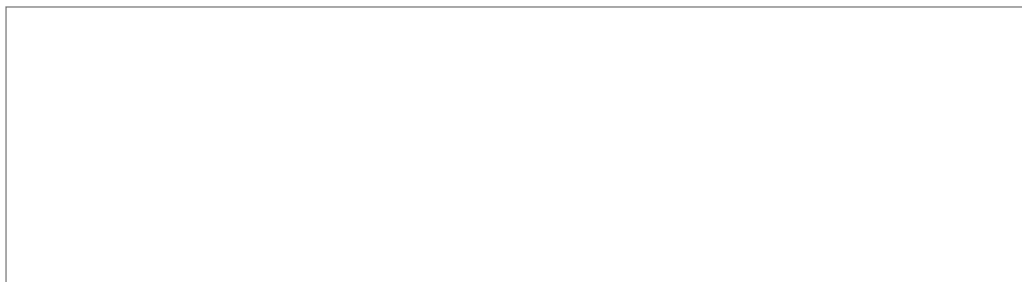
**Castanho:** realismo, robustez, utilidade

**Branco:** pureza, paz, tranquilidade, inocência

**Cinzento:** dúvida, solidão, memória, seriedade, velhice, desânimo, sabedoria.

**Preto:** tristeza, luto, elegância, mistério.

13. Como é que o ilustrador utiliza a luz, isto é, como se serve do claro/escuro? Usa grandes contrastes de partes muito iluminadas e muito escuras?

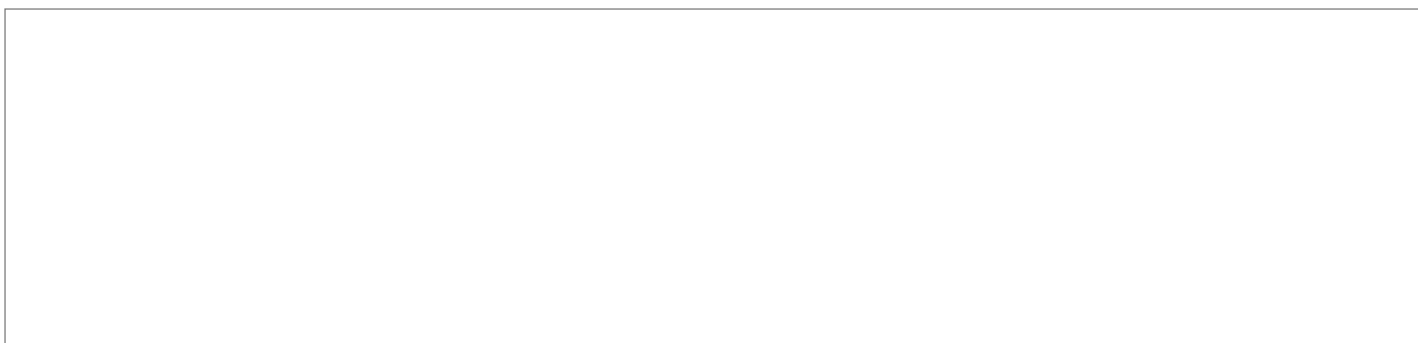


Zonas muito iluminadas que contrastam com zonas de sombra conferem dramatismo à ilustração. Quando os tons vão mudando gradualmente, a representação é mais realista, mais objetiva.

14. Como é que o ilustrador nos dá a noção da passagem do tempo?



15. Outras notas que queiram tomar:



**Guião de auxílio para a leitura da obra *A história de Erika*****Parte II**

Debatam o sentido geral da obra no grupo. Há aspetos que não são aqui sugeridos e que podem sempre acrescentar no vosso comentário.

Se houver opiniões muito distintas, não deixem de as expressar.

**Vamos recordar o texto.**

1. Apresentem o tema central da narrativa (após a leitura sem imagens).

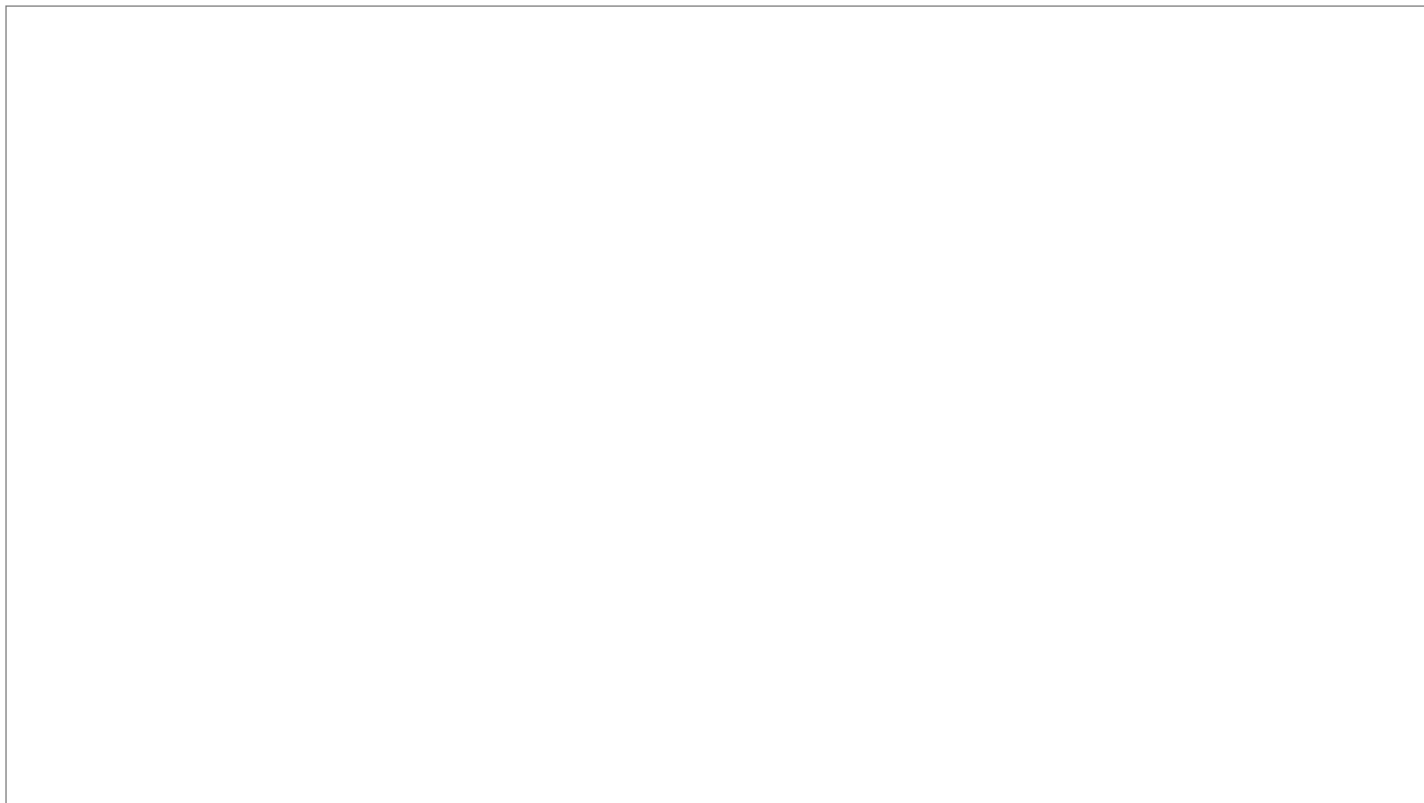
2. Achar que a ilustração salienta e assume de forma central o mesmo tema da narrativa? Quantas vezes a figura de Erika é central na página?

3. A ilustração da personagem principal vai ou não ao encontro do que tinham imaginado? Expliquem porquê.

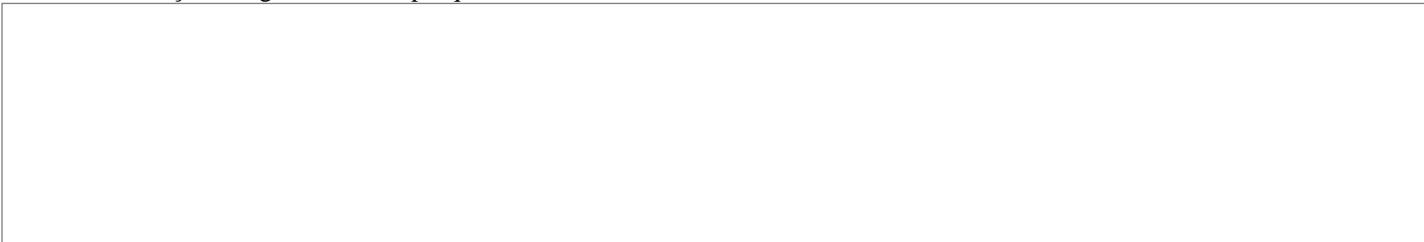
4. Alguma(s) das ilustrações vos esclarece acerca dos sentimentos da personagem? Se sim, qual ou quais e porquê?

5. Avaliem se as ilustrações correspondem ou não àquilo que tinham imaginado? Porquê?

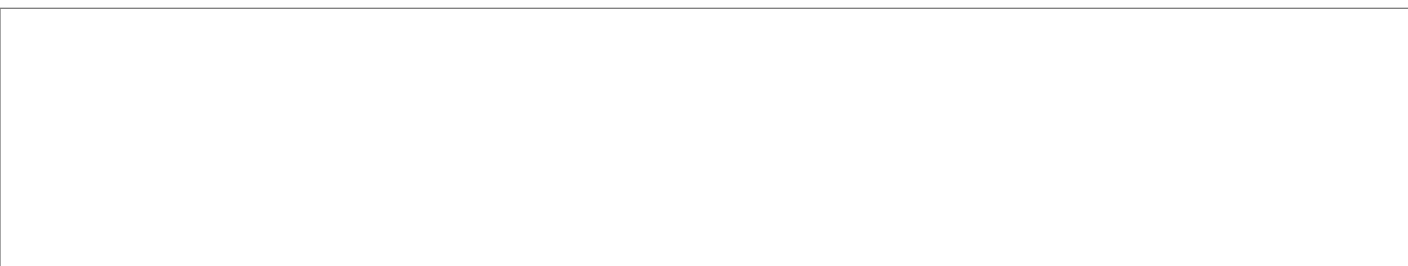
6. Como imaginam Erika? Conseguem fazer um esboço da sua expressão?



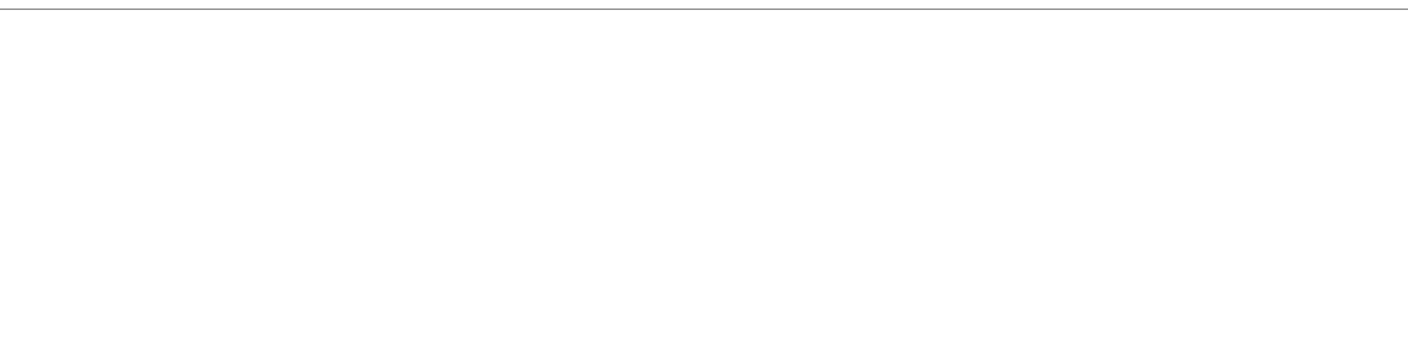
7. Qual dos elementos formais (a cor, a linha, a forma, a textura, etc.) mais vos prende a atenção quando observam as ilustrações. Digam como ou porquê.



8. Na vossa opinião, são os elementos pictóricos ou os elementos textuais que mais contribuem para a vossa compreensão da obra?



9. Em quem é que os autores pensaram quando publicaram esta obra, isto é, que tipo de público pretenderam alcançar?



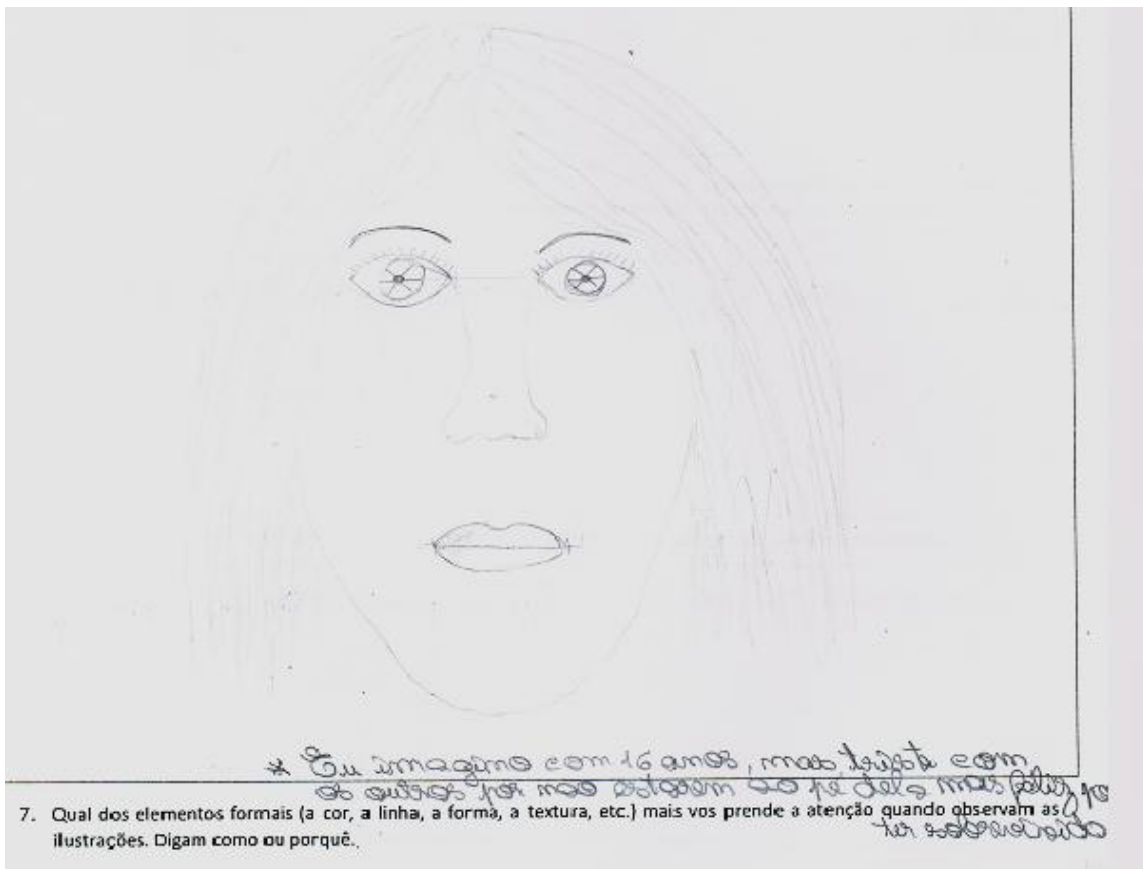
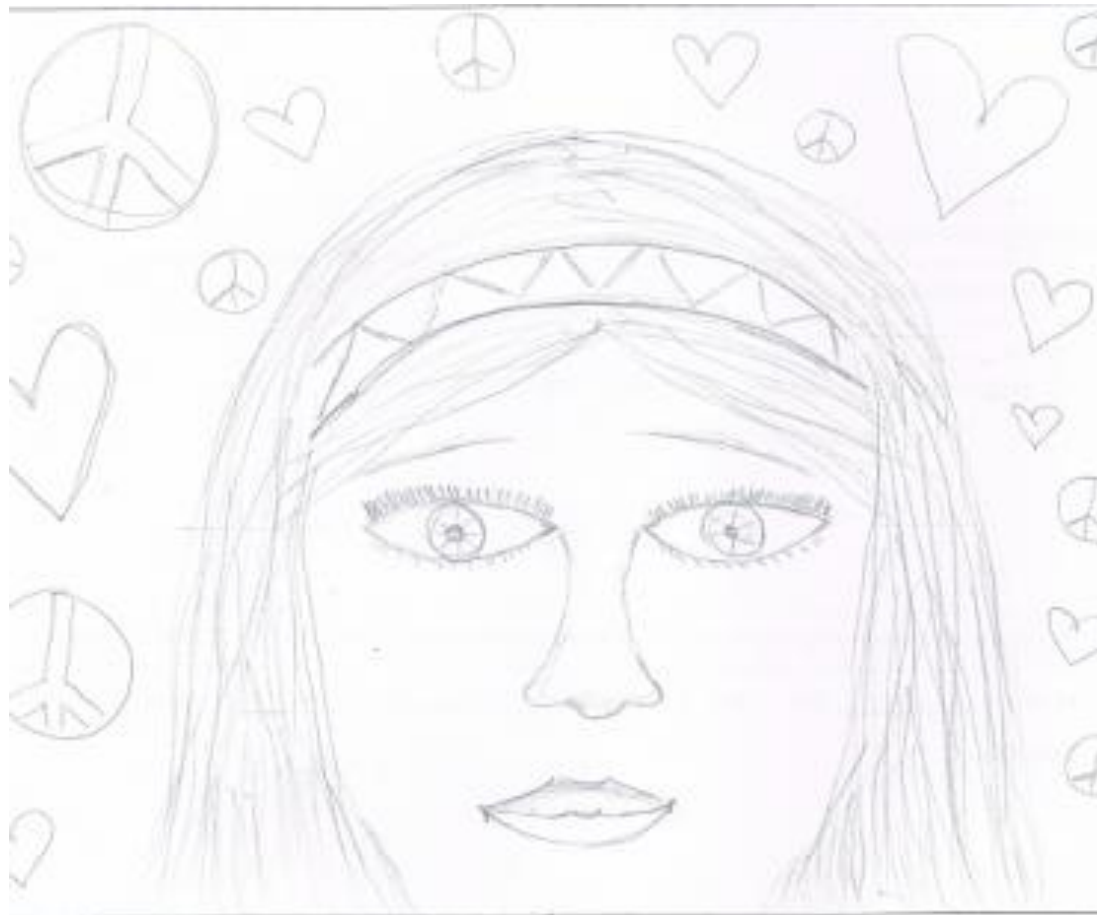
10. Esta obra tem significado social ou político? Fez-vos tomar alguma posição? Ensinou-vos alguma coisa acerca de outros tempos ou de outras culturas?

11. No lugar dos autores, alteravam alguma coisa? O quê e/ou porquê?

## ANEXO VII –Esboços de Erika

6. Como imaginam Erika? Conseguem fazer um esboço da sua expressão?





\* Ou imagino com 16 anos, mas gosto com  
 os olhos por me mostram o que eles mais falam, por  
 ter sido criada

7. Qual dos elementos formais (a cor, a linha, a forma, a textura, etc.) mais vos prende a atenção quando observam as ilustrações. Digam como ou porquê.



- Qual dos elementos formais (a cor, a linha, a forma, a textura, etc.) mais vos prende a atenção quando observam as ilustrações. Digam como o ou porquê. *Imagino Eiko com 16 anos alegre e cheio de vida com as recordações!*