

DISCURSOS

estudos de língua
e cultura portuguesa

8



Outubro
1994

Língua e Literatura
na Idade Infantil

DISCURSOS. Estudos de Língua e Cultura Portuguesa

LÍNGUA E LITERATURA
NA IDADE INFANTIL

Número 8

Outubro de 1994



Director

Carlos Reis

Conselho de Redacção

Ana Cristina Macário Lopes, Ana Nascimento Piedade, Ana Rita Navarro, Cristina Mello, Dionísio Vila Maior, Glória Bastos, Graça Nunes, Isabel Marnoto, J. L. Pires Laranjeira, Júlio Taborda, Maria do Rosário Cunha, Vivina de Campos Figueiredo



Conselho Editorial

Ángel Marcos de Dios, Aníbal Pinto de Castro, Anxo Tarrío, Ellen Sapega, Fernando Venâncio, François Marchessou, Ivo Castro, João Camilo dos Santos, José Victor Adragão, Luiz Fagundes Duarte, Maria Aparecida Santilli, Maria Beatriz Rocha-Trindade, Maria Emília Ricardo Marques, Maria José Ferro Tavares, Maria Leonor Machado de Sousa, Maria de Lourdes Belchior, Maria Luiza Remédios, Óscar Lopes, Telmo Verdelho



Secretariado

Graça Nunes

A revista *Discursos* publicará estudos incidindo sobre os seguintes domínios:

- Temas de reflexão linguística, tanto numa perspectiva sincrónica como sob um ponto de vista diacrónico;
- Temas de reflexão sociocultural, equacionados em função da evolução e expansão da Língua Portuguesa no mundo.
- Questões de natureza didáctica, orientadas para o ensino da Língua Portuguesa, em Portugal e no estrangeiro.
- Temas de reflexão literária, relacionados com a difusão da Literatura Portuguesa e com o seu ensino, sobretudo quando articulado com o da Língua e da Cultura Portuguesa.



Apresentação	9
Carlos Reis	

Discursos: Língua e Literatura na Idade Infantil

Nota prévia	13
Erros e transgressões infantis na ortografia do Português	15
Artur Gomes de Morais e Ana Teberosky	
Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura	53
Margarida Alves Martins	
Algumas características da linguagem infantil aos dois anos de idade	71
António Quintas Mendes	
O desenvolvimento da compreensão da metáfora na criança	89
Lúcia Amante e Lina Morgado	
Fantasia e realidade na literatura para crianças	113
Glória Bastos	
A literatura popular: uma forma de sabedoria	127
Maria Augusta Seabra Diniz	
O bruxo e a princesa... ou o conto maravilhoso...	141
Manuela Fonseca	

Inquérito

Em questão: a escrita para crianças	175
-------------------------------------	-----

Conto Infantil	187
-----------------------	-----

Documento de Trabalho	191
------------------------------	-----

Registo Bibliográfico	203
------------------------------	-----

Em Tempo	219
-----------------	-----

APRESENTAÇÃO

Se há domínio de estudos que entre nós foi objecto de intenso desenvolvimento nos últimos anos, esse domínio é o que diz respeito à criação literária destinada à infância e à juventude; um desenvolvimento que ocorreu a par do incremento de estudos literários e linguísticos com correlata incidência temática.

O fenómeno explica-se por várias razões, dentre as quais cumpre agora realçar as seguintes: a crescente importância assumida em Portugal pelas Ciências da Educação e, no seu âmbito, a atenção conferida a vários aspectos da formação (linguística, cultural, etc.) da criança; o crescimento quase explosivo da criação literária portuguesa, destinada a um público infantil ou juvenil, o que constitui um florescimento que, tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo, não foi ainda devidamente avaliado; o aparecimento, em diversas instituições do ensino superior, de disciplinas curricularmente orientadas para a chamada Literatura Infanto-Juvenil, o que tem também que ser relacionado com a realização de pesquisas (individuais ou colectivas), nalguns casos conduzindo à elaboração de dissertações académicas. Tudo acompanhado, evidentemente, por uma actividade editorial prolífica e por certo (as tiragens que se conhecem são disso uma evidência) compensada pelo acolhimento dos destinatários visados.

O presente número de *Discursos* procura ser uma resposta, no registo que esta revista tem cultivado, à situação que ficou sumariamente descrita e a algumas das questões que ela levanta. Coordenado pela Dra. Glória Bastos e pelo Dr. António Quintas Mendes, este número reúne um conjunto de textos cuja designação genérica – Língua e Literatura na Idade Infantil – procura exactamente contemplar reflexões diversificadas: sobre a aquisição da língua, sobre a aprendizagem da leitura, sobre a maturação de procedimentos cognitivos e de representação, sobre o conto maravilhoso, etc., etc.

Discursos

Pareceu útil e necessário dar aqui a palavra também aos escritores. Os testemunhos recolhidos confirmam como é ilustrativa, no presente contexto, a intervenção de alguns dos mais destacados ficcionistas que em Portugal se têm consagrado à produção literária para a infância e para a juventude; o que aqui vale também como um complemento «dialogante» com o discurso ensaístico.

A revista inclui ainda as habituais secções de registo bibliográfico e informativo.

Carlos Reis

DISCURSOS: Língua e Literatura na Idade Infantil

No presente número de *Discursos* procurámos reunir um conjunto de artigos que simultaneamente contemplasse quer alguma unidade interna quer alguma da diversidade necessária à introdução de diferentes problemáticas (a ortografia, as representações iniciais sobre a linguagem escrita, a aquisição da linguagem, a criatividade na escrita infantil, a relação entre a criança e a linguagem) que se nos afiguram cruciais, seja do ponto de vista teórico, seja do ponto de vista das práticas sociais, com particular relevância para os contextos escolar, familiar e cultural que assumem nestes domínios um papel fundamental.

Um conjunto de preocupações, relativamente bem definido, presidiu à escolha dos diversos trabalhos: a incidência sobre estudos respeitantes à língua portuguesa; a conjugação da pesquisa teórica com a pesquisa empírica; a consideração de aspectos de ordem linguística, cognitiva, afectiva e cultural; a consideração de diferentes faixas etárias, desde as aquisições mais precoces às aquisições pré-escolares e escolares; a consideração do conjunto de vivências que através da Linguagem atravessam todo o processo de desenvolvimento.

Gostaríamos ainda de sublinhar que, apesar da possível produtividade dos trabalhos aqui apresentados para uma Didáctica da Língua e da Literatura, entendidas estas no seu sentido mais tradicional, foi também nossa preocupação perspectivar os problemas em discussão a partir das construções infantis e das estratégias de aprendizagem e de elaboração do sentido mobilizadas pelas próprias crianças e não apenas a partir da perspectiva do Adulto, daquele que tudo sabe e tudo ensina. Mas as construções infantis não surgem num vazio social nem são, em absoluto, construções totalmente espontâneas, antes se ancorando num constante diálogo com a cultura na qual a criança cresce e se desenvolve. Daí a importância que atribuímos à ligação entre a Língua e a Literatura. A literatura permite mostrar e fazer vivenciar um leque muito vasto da experiência e do conhe-

cimento humano. Através da literatura, a criança poderá criar uma relação forte e duradoura com a leitura, já que ela poderá responder às suas fantasias, à sua curiosidade por histórias e ao seu desejo de informação em geral. Por outro lado, a literatura enriquece a linguagem da criança, orienta-a para a procura de significado no processo de leitura, promove a fluência na leitura e tem consequências na sua própria escrita, tanto no presente como no futuro. É ainda de assinalar que a leitura expõe a criança a uma grande variedade de estruturas linguísticas, estruturas de histórias, modos de organização da informação, estilos de escrita, etc. E naturalmente, como já foi afirmado, a literatura, nas suas diversas cambiantes, constitui uma das pontes privilegiadas entre o contexto mais imediato do desenvolvimento da criança e o contexto mais distanciado e mais global da comunidade e da cultura em que a criança se desenvolve.

Enfim, esperamos que os diversos trabalhos aqui incluídos possam estimular e enriquecer as problemáticas debatidas, restando-nos agradecer sinceramente a todos os autores que acederam ao nosso convite para a colaboração neste número, desejando ainda que as pistas de reflexão nele lançadas possam eventualmente ser retomadas neste ou noutros locais onde a investigação e a discussão de temas tão relevantes sejam motivo de outras leituras e de outras escritas.

António Quintas Mendes
Glória Bastos

Erros e transgressões infantis na ortografia do Português

Que precisam as crianças saber para seguir a norma ortográfica? O que é que elas não sabem, quando cometem um erro de ortografia? Por que numa mesma série escolar, numa mesma turma, encontramos uma grande heterogeneidade no que diz respeito ao desempenho ortográfico? Que mudanças se observam na competência ortográfica dos alunos, durante os primeiros anos de escolaridade? Que mudanças subjacentes podemos identificar no modo como o aprendiz processa este tipo de conhecimento específico?

A ortografia é hoje objeto de preocupação permanente entre educadores e educandos. Como o seu desconhecimento continua sendo importante fonte de fracasso escolar e de discriminação social, o estudo da aprendizagem da ortografia é relevante, por um lado, por suas implicações pedagógicas e sociais. Por outro lado, estimula a pesquisa psicolingüística a avançar nas explicações sobre o que é a notação da língua escrita, sobre como esta se aprende e sobre como seu aprendizado se diferencia da aquisição da linguagem oral.

A pesquisa que estamos realizando¹, tem o propósito de contribuir para a resolução destas questões. Numa perspectiva psicolingüística, nosso objetivo fundamental é analisar as relações entre o desempenho ortográfico revelado por crianças brasileiras das séries iniciais e o modo como elas

¹ Este artigo antecipa alguns elementos da pesquisa que o primeiro autor está desenvolvendo em sua tese de doutorado «Representações Infantis sobre a Ortografia do Português», sob a direção do segundo autor, no Depto. de Psicologia Evolutiva y de la Educación da Universidade de Barcelona.

representam mentalmente as restrições da norma ortográfica brasileira do português.

Até recentemente, a literatura psicolinguística tem refletido em muitos casos uma longa tradição, fundada na lingüística de Saussure, segundo a qual a escrita é vista como um «código de segunda ordem», «derivado da língua oral», esta última constituindo a «verdadeira» língua. Entendemos que a manutenção desta perspectiva tem sido responsável por muitos problemas e mal-entendidos no modo como linguistas e psicólogos temos entendido o que é a notação alfabética das línguas e o que são suas ortografias. Sob uma perspectiva diferente, alguns lingüistas (Blanche-Benveniste, 1992; Biber, 1988; Harris, 1992; Ludwig, 1983; Vacheck, 1973), têm focado as especificidades da língua escrita, defendendo para esta um estatuto de relativa autonomia e independência em relação à língua oral. Filiados a esta segunda perspectiva, concebemos que a ortografia não é uma «transcrição» da língua oral, mas sim a «[...] reprodução de uma forma escrita, a forma autorizada» (Desbordes, 1992). Este enfoque alternativo tem importantes consequências tanto para o modo como interpretamos as relações entre fala e notação escrita, como para a explicação proposta para o aprendizado da ortografia.

Dedicaremos a primeira parte de nosso texto a este tema: relações entre língua oral, sistema de escrita alfabética e norma ortográfica, defendendo a perspectiva de que o conhecimento ortográfico é um conhecimento reprodutivo.

Discutiremos, em seguida, a especificidade da ortografia enquanto domínio de conhecimento e revisaremos as evidências da literatura psicolinguística sobre quais fatores influenciam a aprendizagem daquela norma.

Num terceiro momento, faremos uma breve descrição da atual norma ortográfica do português brasileiro, considerando os tipos de restrições que a partir dela permeiam as relações entre grafemas e fonemas, segundo a norma oral culta de Recife, metrópole situada no nordeste brasileiro, onde realizamos nossa pesquisa de campo.

Num quarto momento, voltando o foco para o indivíduo que ativamente aprende a norma ortográfica, argumentaremos que para compreender seu desempenho neste âmbito, precisamos incorporar um modelo do funcionamento que leve em conta o processo através do qual o aprendiz elabora suas representações mentais, como o proposto por Karmiloff-Smith, (1986, 1992b). Em nosso tema específico,



aquelas representações concernentes às restrições da norma ortográfica, que aparecem no *input* escrito que o rodeia e que ele está aprendendo².

Posteriormente, apresentaremos alguns resultados iniciais de nossa pesquisa empírica, obtidos entre crianças brasileiras, com um mesmo tempo de experiência escolar. Usando uma situação experimental que permite inferir aspectos relativos ao processo de elaboração das representações ortográficas, comparamos o desempenho das crianças ao errar involuntariamente e quando lhes pedíamos para, intencionalmente, transgredir a norma ortográfica brasileira. Depois de examinar qual relação existe entre o conhecimento demonstrado por aqueles aprendizes quando tentavam reproduzir a norma ortográfica e sua capacidade para refletir sobre a mesma norma, revelada na situação de transgressão, sugeriremos, em nossas considerações finais, alguns possíveis princípios orientadores para o ensino da ortografia na escola.

Fala e escrita; notação alfabética e norma ortográfica

Precisamos, inicialmente, diferenciar os conceitos de «sistema de escrita alfabética» (ou sistema de notação alfabética) e «norma ortográfica»

² Como propõe Karmiloff-Smith (1992b), utilizaremos as expressões «notação» e «notar» para nos referirmos ao registro ou descrição externos, através de sistemas simbólicos, criados pela cultura: em nosso caso, a notação da linguagem pela escrita que se baseia no sistema alfabético. Reservaremos as expressões «representação» e «representar» para designar algo interno, construções mentais que, em nosso caso específico, existem subjacentes ao ato de produzir notações escritas.

que, com frequência e inadequadamente, são tratados como sinônimos pelos pesquisadores da aprendizagem da ortografia. Do ponto de vista diacrônico, lingüistas e historiadores da linguagem reconhecem que a invenção do sistema de notação alfabética constituiu uma forma bastante econômica de notar a língua oral. O ideal de economia que é inerente à escrita alfabética – e que às vezes superestimamos numa atitude etnocêntrica (Coulmas, 1989) –, viria, entretanto, a ajustar-se às características do objeto a ser notado. Como a fala varia com o tempo, no espaço geográfico e conforme a situação social, a possibilidade de notá-la de uma forma unificada colocava-se como um problema já na Grécia e Roma antigas (Blanche-Benveniste, 1992; Bonner, 1989; Desbordes, 1992). Desde então, se observava o dilema entre:

– seguir o «princípio fonográfico», tentando notar fielmente uma forma de pronunciar idealizada (mas qual dialeto seria o eleito?), ou

– manter as letras com que as palavras da língua eram notadas no alfabeto estrangeiro que se adotou, ou as letras com que as palavras estrangeiras incorporadas à língua eram notadas em sua língua de origem.

O problema, que persiste hoje nas diferentes línguas que usam a notação alfabética, foi resolvido através da conciliação das duas alternativas (Blanche-Benveniste e Chervel, 1974), dando lugar ao surgimento da ortografia. A segunda alternativa, designada por estes autores como «princípio ideográfico», se expandiu sobretudo nas línguas que há vários séculos não sofreram reformas ortográficas, mantendo portanto notações tradicionais para palavras cuja pronúncia mudou notavelmente ao longo do tempo (Catach, 1989; Coulmas, 1989).

Para melhor compreendermos a diferença entre notação (ou escrita) alfabética e norma ortográfica, precisamos reconhecer que a natureza instável da linguagem oral não permitiria a produção de notações fiéis e únicas. Os fonemas, enquanto abstrações que elaboramos sobre a língua oral (Harris, 1992), só podem ser identificados pelas relações distintivas que assumem, quando comparamos as palavras do léxico da língua. Por isso, os fonemas não apresentam as qualidades necessárias para que sua notação permita cumprir os requisitos de um sistema verdadeiramente notacional

(Goodman, 1987), como é o caso da notação musical³. A transcrição fonética demonstra claramente como o signo lingüístico perde sua identidade ao ser notado segundo o ideal alfabético, já que aí sua notação considera estritamente a forma como é pronunciado. Só a notação de palavras segundo uma norma ortográfica permitiu resolver este problema, oferecendo, por outro lado, a possibilidade de que os usuários de uma mesma língua a leiam de modos diferentes, preservando seus dialetos orais (Blanche-Benveniste, 1992; Cagliari, 1986).

Podemos ver então que os sistemas de escrita alfabética das modernas línguas ocidentais, além de anteriores a suas ortografias, se baseiam num princípio abstrato, o princípio alfabético, enquanto as normas ortográficas daquelas línguas são invenções históricas, sujeitas à intervenção consciente (Coulmas, 1989). Ademais, a idéia de ortografia como norma imutável – e a conseqüente noção de erro ortográfico, com sua acepção de culpa – são uma invenção social recente, estreitamente relacionada a fatores como a universalização da escolaridade e da imprensa (Blanche-Benveniste, 1992; Eisenstein, 1985). Isto explicaria, em parte, a origem da relativa independência e autonomia que as normas escritas apresentam hoje em relação às normas faladas, especificamente no que diz respeito a sua notação.

A língua portuguesa é um exemplo vivo do que agora estamos argumentando. Em primeiro lugar, as diversas propostas de normativas ortográficas, não oficializadas ao longo da história dessa língua, refletem as oscilações entre o domínio do princípio ideográfico que valoriza a etimologia (Gândavo, 1574; Leão, 1576; Feijó, 1734), a defesa do princípio fonologizante (Verney, 1746; Viana, 1902) ou a busca de conciliação entre ambos (Barros, 1539; Oliveira, 1536). Em segundo lugar, o fato de só no presente século termos fixado ortografias para nosso idioma, permitiu reduzir as distâncias entre

³ Goodman (1987) propõe que um sistema verdadeiramente notacional deve cumprir um conjunto de propriedades sintáticas (disjunção e diferenciação finita) e semânticas (disjunção, diferenciação finita e não-ambigüidade), para que as notações que produz descrevam fielmente os objetos da realidade que nota. Entendemos que a notação alfabética cumpre as propriedades sintáticas e que sua incapacidade para cumprir as propriedades semânticas se vincula a características do signo lingüístico, como argumentaremos ao longo do texto.

norma escrita e dialetos orais, sobretudo através do abandono de letras mudas e outras tradições baseadas na etimologia. Contudo, por causa do atraso em fixar uma norma ortográfica única e comum, enfrentamos hoje dificuldades face à grande diversidade fonética observada também nos dialetos cultos de cada país onde falamos português, já que as ortografias instituídas em cada um deles, no presente século, adotaram recursos distintos para notar as peculiaridades de cada norma oral culta (Castro, Duarte e Leiria, 1987).

Se até hoje estamos negociando um acordo para unificar a ortografia usada nos vários países de língua portuguesa, podemos ao menos aproveitar este estado de coisas para ter mais clareza sobre a natureza social e histórica das normas ortográficas. Ao não confundirmos «sistema de escrita» e «norma ortográfica», constatamos que os grafemas – ou unidades alfabéticas que usamos para notar a língua –, não apresentam nenhuma relação «compulsória» com os fonemas que por contingência notam. Nos parece portanto um equívoco buscar isomorfismos entre fonemas e unidades da notação escrita, tal como fazem alguns estudiosos (Catach, 1986; Henderson, 1985), atribuindo aos grafemas uma função distintiva que não lhes é inerente. Preferimos interpretar que, ao longo dos séculos, a ocorrência ou não de mudanças nas normas ortográficas de distintas línguas com notação alfabética, permitiu que os povos que as usam potencializassem as aproximações ou distanciamentos nas correspondências entre grafemas e fonemas para «cristalizar» diferentes peculiaridades de cada língua em suas notações oficiais. Assim, no caso do inglês, a ausência de reformas ortográficas culminou na preservação de semelhanças semânticas através da notação paradigmática de unidades morfológicas (Coulmas, 1989; Mosterín, 1993), tanto de radicais como de morfemas flexionais e derivacionais, a despeito das diferenças que apresentam na maneira como são pronunciados dentro de um mesmo dialeto (por exemplo, «critical»/«criticize», «liked»/«changed»). No caso do francês, a cristalização da norma ortográfica produziu a manutenção, na escrita, de uma série de marcas distintivas de paradigmas da concordância verbal e nominal, que no entanto são homófonos na língua oral (Fayol *et al.*, 1994).

A cristalização de formas escritas únicas, a serem reproduzidas pelos seguidores da norma ortográfica, não se restringiu, todavia, às correspondências fonográficas. Incidiu também sobre o uso de diacríticos, sobre a segmentação das palavras no texto e sobre a notação das marcas morfológicas de concordância gramatical. É interessante ver que também o abandono da *scriptio continua* ou seja, a notação das palavras ligadas umas às outras, foi uma convenção tardiamente estabelecida e também vinculada a fatores sociais externos, como a tipografia e a substituição da leitura em voz alta pela leitura silenciosa (Blanche-Benveniste, 1992). Por outro lado, em algumas línguas, como por exemplo o francês, o fato de só na escrita encontrarmos marcas distintivas da concordância verbal e nominal, levou tanto leigos como estudiosos a referir-se especificamente a uma «ortografia gramatical» (Chervel e Manesse, 1989; Jaffré, 1992).

O aprendizado da ortografia: fatores que o influenciam

Queríamos antes de tudo chamar a atenção para um aspecto onde a norma escrita e a norma oral se diferenciam. A noção de correção ou incorreção é específica da norma escrita (Coseriu, 1978) e no âmbito particular da ortografia, sua natureza reprodutiva não permite avaliar uma notação em termos de proximidade ou verdade lógica. A notação de uma palavra, frente à forma única autorizada pela norma, pode somente estar correta ou errada: é questão de conhecimento ou desconhecimento. Diferentemente, não podemos aplicar os qualificativos de «certo» e «errado» ao modo como se expressam oralmente os falantes nativos de uma língua. A menos que incorramos em preconceitos sem nenhum fundamento sociolinguístico, só podemos julgar a fala daquelas pessoas como «adequada» ou «inadequada», «normal» ou «anormal» em relação ao grupo e situação social onde se comunicam (Lemle, 1987; Soares, 1986). Nem sempre esta distinção é compreendida pelos educadores e pesquisadores. Constatamos assim, em nossa experiência junto a professores das séries iniciais, que muitos deles

tratam os dialetos populares de seus alunos como «maus costumes» ou «formas erradas» que adquiriram em casa. Tais mestres e mestras chegam inclusive a «explicar» às crianças que certas dificuldades ortográficas se devem ao fato de «não pronunciarmos as palavras como deveríamos», isto é, «como as escrevemos».

Desde um ponto de vista diacrônico, constatamos também que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética é anterior à aprendizagem da norma ortográfica. Quando uma criança, nos primeiros anos de escolaridade, nota erroneamente uma palavra, está violando as restrições da norma ortográfica e não aquelas próprias do sistema de escrita alfabético do português. Os diversos trabalhos sobre a psicogênese da escrita das línguas românicas (cf. Ferreiro e Teberosky, 1979 para o espanhol; Carraher e Rego, 1983 e Martins e Mendes, 1987 para o português) demonstram que, por volta dos cinco anos de idade, meninos e meninas já conhecem certas características ou restrições do sistema de escrita da sua língua. Sabem, por exemplo, a forma das letras, a direção da escrita na linha e sua orientação, a necessidade de variedade interna e quantidade mínima de grafemas num conjunto de letras para que este seja considerado escrita. A certa altura, compreendem que na notação alfabética as letras notam unidades equivalentes a fonemas e aprendem o valor convencional das letras. Está claro que aprendem as restrições do sistema alfabético antes das restrições da ortografia.

Afirmar o caráter reprodutivo da ortografia desde um ponto de vista social não implica em supor que sua aprendizagem seja passiva, restando ao aprendiz apenas memorizar uma a uma as notações autorizadas pela norma. Esta visão, no entanto, predomina até hoje entre os leigos e marcou profundamente os estudiosos do tema, sobretudo na literatura psicolinguística em língua inglesa, tal como aponta Treiman (1993)¹. Ainda que nas três últimas décadas se tenha pesquisado pouco sobre a aprendizagem da ortografia –

¹ Pensamos que tanto os modelos teóricos dominantes na psicologia anglo-saxônica até os anos 60 como a profunda irregularidade da ortografia inglesa, no que concerne às correspondências grafema-fonema, poderiam ter contribuído para tal estado de coisas.

em comparação à avalanche de estudos sobre a aprendizagem da leitura –, já dispomos hoje de uma série de evidências que nos ajudam a compreender a evolução daquele aprendiz e identificar quais fatores o influenciam.

Entre os muitos trabalhos que estudaram os efeitos da consciência fonológica sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, encontramos evidências de que a habilidade metalingüística de segmentar as palavras orais em unidades menores afeta o desempenho ortográfico (ver em português, Carraher, Bryant e Buarque, 1993). Tal influência parece ocorrer sobretudo nas fases iniciais da escolarização (Stanovich, 1986) e incidiria basicamente sobre a notação de correspondências grafema-fonema regulares, como demonstraram Stanovich e West (1989) para o inglês. Pensamos ademais, a partir do que comentaremos mais adiante sobre o efeito da regularidade nas correspondências fonográficas, que carecemos de pesquisas onde se identifique mais cuidadosamente o papel diferenciado que certas habilidades metalingüísticas – não só ligadas à segmentação de fonemas, mas também de morfemas ou relativas à identificação da sílaba tônica nas palavras –, pode ter sobre a aprendizagem das restrições ortográficas em línguas diferentes.

O tempo de escolarização formal vivido pelo indivíduo demonstra também exercer um efeito geral sobre aquele aprendiz, refletindo-se no desempenho ortográfico. Assim, alguns estudos desenvolvidos no Brasil (Alvarenga *et al.*, 1989; Carraher, 1985; Morais, 1986) atestam que ao avanço na escolaridade corresponde uma redução no número de erros ortográficos de grupos de alunos de séries distintas, tanto na escrita de textos espontâneos, como em situações de ditado de palavras isoladas.

Ainda no que diz respeito às características do aprendiz e de sua história pessoal, dois outros fatores influenciam o rendimento ortográfico: o dialeto oral por ele falado e a experiência de exposição à língua escrita impressa. Quanto ao dialeto oral, Cagliari (1985) e Carraher (1986) observaram que certos erros ortográficos de crianças brasileiras refletiam uma transcrição de modos de pronunciar típicos de dialetos populares. Paiva (1984) encontrou o mesmo tipo de efeito numa situação de ditado, onde os sujeitos ouviam frases pronunciadas segundo o dialeto culto do pesquisador

mas, ao notá-las, pareciam basear-se em suas próprias pronúncias. Não devemos, porém, concluir que os indivíduos que falam variedades dialetais não-padrão só empreguem as representações de seu dialeto à hora de escrever. Desberg *et al.* (1980), pesquisando a ortografia de crianças negras americanas, constataram que estas nem sempre «transcreviam» suas formas de falar, sendo impossível prever o tipo de erro que cometeriam com base em seu dialeto oral. Estes autores sugeriram que aqueles sujeitos provavelmente disporiam também de representações sobre outras formas de pronunciar e sobre as relações entre estas pronúncias e a escrita, das quais lançavam mão, quando se lhes pedia para escrever.

Estudos recentes (Stanovich e West, 1989; Stanovich e Cunningham, 1992) demonstram, por outro lado, que a exposição à linguagem escrita impressa atua fortemente sobre a capacidade de notar palavras com ortografia irregular. Controlando as habilidades de processamento fonológico de estudantes universitários, estes autores constataram que o desempenho dos sujeitos ao notar palavras irregulares variava conforme o contato que tinham com a linguagem escrita impressa. Interpretaram assim que este tipo de exposição ao *input* escrito que obedece à norma ortográfica era necessário para a formação de um léxico mental que contenha as imagens de palavras irregulares. Estudando o rendimento em leitura de crianças americanas de 3.^a e 4.^a séries, Cunningham e Stanovich (1990) obtiveram resultados que apoiam esta interpretação: as diferenças individuais na habilidade de reconhecer palavras resultavam de variações nas habilidades de processamento ortográfico, que se mostravam parcialmente determinadas pela exposição à língua escrita impressa.

Um segundo grupo de fatores que influenciam a aprendizagem da ortografia diz respeito a propriedades das palavras escritas. Podemos destacar aí dois fatores principais: a frequência de uso da palavra na língua escrita impressa e a existência (ou não) de regularidade nas correspondências entre grafemas e fonemas⁵.

⁵ Treiman (1993), estudando a escrita espontânea de crianças americanas durante o primeiro ano de escolaridade, constatou que outras características da ortografia de uma língua podem

Vários estudos (Groff, 1982, 1984) demonstraram que é mais fácil escrever corretamente palavras que aparecem freqüentemente na língua escrita impressa. As pessoas tendem a errar mais sobre aquelas palavras que raramente têm oportunidade de ler e este efeito parece crescer nos casos de correspondências fonográficas irregulares.

A maioria dos trabalhos que constataram ser mais fácil notar palavras com correspondências fonográficas regulares foi realizada inicialmente em língua inglesa. As complexas e sempre imprevisíveis características daquelas correspondências no inglês levaram os estudiosos a propor que as crianças usariam estratégias diferentes, visuais e fonológicas, quando notavam respectivamente palavras regulares e irregulares (Barron, 1980; Bradley e Bryant, 1980). Resultados obtidos entre crianças brasileiras (Carraher, 1985; Morais, 1986) demonstraram que aqueles falantes do português tendiam a regularizar a notação de palavras irregulares.

Breve descrição das restrições que permeiam as relações entre grafemas e fonemas na atual ortografia brasileira

Pensamos que a língua portuguesa permite um exame mais aprofundado do efeito de regularidade nas correspondências fonográficas sobre o rendimento ortográfico do aprendiz⁶. Entendemos, por outro lado, que a regularidade ou irregularidade das restrições presentes numa norma orto-

influenciar o desempenho do aprendiz. No caso do inglês, esta autora encontrou efeitos ligados: *a*) à quantidade de letras que compõem um grafema; *b*) à existência de grafemas visualmente semelhantes, *p* e *b*, por exemplo; *c*) ao fato do nome de uma letra corresponder ou não a sequências sonoras freqüentes no léxico da língua; e *d*) ao fato de dois grafemas notarem fonemas que têm idêntico modo e ponto de articulação.

⁶ A irregularidade nas relações grafema-fonema em inglês é tão grande que, para separar palavras regulares de irregulares, os pesquisadores terminam, muitas vezes, misturando ao critério de regularidade um outro, relativo à frequência de uso das palavras na língua escrita (cf. Treiman, 1993). No caso do português nos parece possível e adequado separar os dois critérios e analisar a regularidade não da palavra, mas sim de cada grafema que a compõe, considerando o contexto que este ocupa na palavra, a natureza do morfema a que pertence e a categoria gramatical da palavra em questão.

gráfica quanto às relações fonográficas só podem ser identificadas e classificadas, tendo como critério de referência um dialeto oral. Em nosso caso, tomaremos por referência a norma culta falada no nordeste brasileiro, mais exatamente em Recife, cidade onde realizamos nossa pesquisa de campo e que faz parte do projeto NURC (Projeto de Estudo da Norma Urbana Linguística Culta), que já há alguns anos vem pesquisando o português culto falado no Brasil.

Considerando a ortografia adotada atualmente no Brasil⁷ e o dialeto oral culto mencionado, encontramos quatro tipos básicos de restrições da norma sobre como grafemas e fonemas se relacionam. Estes quatro tipos de restrições coincidem com os propostos por Lemle (1987), quando analisa a atual norma brasileira, numa perspectiva mais geral.

Um primeiro tipo de restrições envolve grafemas como P, B, T, D, F e V, que mantêm uma relação biunívoca perfeitamente regular com os fonemas que notam. Nestes casos, a norma apenas reflete a preservação do princípio de notação alfabética.

Em segundo lugar, encontramos vogais (como E, I, O e U), dígrafos (como QU, GU, RR, NH) e consoantes (como M, N, G, J, C, R) que mantêm uma relação regular de tipo contextual com os fonemas que notam. Nestes casos de regularidade contextual, apesar de encontrarmos no sistema alfabético da língua mais de um grafema para notar um mesmo fonema, a norma restringe os usos daqueles grafemas em questão, formulando regras que se aplicam parcial ou universalmente aos contextos onde são usados. Quando estas restrições se aplicam universalmente (por exemplo, no uso de R ou RR, no uso de M ou N com valor auxiliar de nasalização ao final de sílaba, no uso de G ou GU para notar o fonema /g/), o aprendiz pode usar gerativamente aquelas restrições, elaborando regras e conseguindo sempre notar tais fonemas em palavras desconhecidas, desde que leve em conta o contexto onde notará o fonema representado pelo grafema em questão. Em

⁷ Durante a realização de nossa pesquisa vigorava no Brasil o *Fornulário Ortográfico* aprovado pela Academia Brasileira de Letras em 12.08.1993, acrescido da *Lei nº 5.765* de 18.12.1971.

outros casos, as restrições da norma só permitem derivar regras para determinados contextos, inexistindo para os demais regras gerativas. Um exemplo deste último tipo é a notação dos fonemas /i/ e /u/. Pode-se saber que sempre são notados com O e E em sílabas átonas finais («pato», «gente»), mas nenhuma regra permite ao aprendiz decidir sobre qual grafema usar em outros contextos, quando tem que notar os mesmos fonemas («orelhão», «seguro»). O mesmo ocorre, por exemplo, com os grafemas G e J: seu uso está regularmente restringido em vários contextos, mas não quando notam as sílabas /je/ /ji/.

As restrições de tipo contextual envolvem assim distintos aspectos de análise do contexto. Em alguns casos, o indivíduo tem que considerar qual é o grafema que se encontra em determinada posição («ponte», «pombo»). Em outros casos, tem que considerar qual é o fonema que se encontra em determinada posição («casa», «queijo»). Existem ainda aqueles casos onde precisa também levar em conta a tonicidade (como em «pato» e «gente», acima mencionados).

Um terceiro tipo de restrições toma aos morfemas e à categoria gramatical das palavras como critério para definir relações entre grafemas e fonemas. Assim, o infinitivo impessoal dos verbos se nota sempre com R no final, ainda que na maioria das vezes não seja pronunciado no Brasil. Assim também, as flexões verbais do imperfeito do subjuntivo se notam sempre com SS, os adjetivos gentílicos terminados em /eza/ se notam sempre com S, enquanto os substantivos terminados em /eza/ se notam sempre com Z. Podemos também saber, por exemplo, que «cafezal» e «laranjal» se notam com L ao final, ainda que na maioria do território brasileiro se pronuncie o ditongo /aw/ no final daquelas palavras. Incidindo sobre sufixos flexionais ou derivacionais, este tipo de restrições permite derivar regras, a partir das quais a notação de determinadas unidades morfológicas se torna paradigmática na escrita.

Existe, por fim, o espaço onde a norma restringe através de formas únicas autorizadas, cujo uso não permite derivar qualquer tipo de regra e cujo emprego correto pressupõe um comportamento reprodutivo. Estes

casos de irregularidade – atribuíveis muitas vezes a notações definidas pela tradição de uso e pela etimologia, e que foram mantidos nas reformas e acordos ortográficos operados na língua –, se revelam de modo acentuado na notação das consoantes fricativas. Como nossa concepção de regularidade se baseia na possibilidade do usuário vir a dispor de representações sobre as restrições da norma ortográfica, a partir das quais gera produtivamente notações em concordância com aquela norma, todas as situações onde isto não pode ocorrer constituiriam exemplos de relações irregulares entre grafemas e fonemas.

A reelaboração das representações mentais sobre as restrições da norma: nossas hipóteses de trabalho

Quando um aprendiz comete erros de ortografia porque nota as palavras conforme as pronuncia, ou porque regulariza a notação de grafemas irregulares, está nos mostrando que o aprendizado deste conhecimento específico é um processo ativo, construtivo. Não poderíamos esquecer, por outro lado, que as restrições de tipo regular presentes na norma podem ser utilizadas produtivamente pelo aprendiz, que através delas pode gerar com segurança notações corretas. Insistimos, portanto, que afirmar o caráter reprodutivo da norma ortográfica, enquanto objeto social, não implica supor que sua aprendizagem seja passiva

As pesquisas há pouco revisadas indicam que, durante os primeiros anos de escolaridade, o progresso no rendimento ortográfico reflete uma interação entre restrições das palavras escritas (por exemplo, sua frequência de uso na língua impressa e a regularidade de seus grafemas) e características do indivíduo (consciência fonológica, tempo de escolaridade, dialeto oral e exposição à língua escrita impressa). A existência de indivíduos altamente escolarizados, que são leitores assíduos, mas que apresentam sérias dificuldades ortográficas (Frith, 1985) sugere que um terceiro tipo de fator é necessário para explicar as mudanças observadas no desempenho ortográfico.

Inspirados no modelo de redescrição representacional (RR) de Karmiloff-Smith (1986, 1990, 1992a, 1992b), propomos que também no domínio ortográfico o aprendiz reelabora suas representações mentais sobre as restrições próprias do objecto que aprende. Tal como esta autora observou em outros domínios de conhecimento, pensamos que o aprendizado da ortografia não seria só uma aprendizagem direta de estímulos (no caso, a notação de cada palavra segundo a norma), mas envolveria um processo de reelaboração das representações internas que o aprendiz elabora sobre aqueles estímulos e sobre as restrições (regulares ou irregulares) da norma que definem sua notação. As mudanças no desempenho ortográfico estariam assim relacionadas a mudanças nos níveis de explicitação das representações ortográficas dos indivíduos.

Para termos acesso ao nível de explicitação das representações ortográficas infantis que queríamos estudar, lançamos mão de uma situação experimental peculiar, baseada na transgressão intencional e inspirada num trabalho de Karmiloff-Smith (1990). Para transgredir as restrições de um domínio de conhecimento, uma pessoa precisa tê-las explicitado previamente (Karmiloff-Smith, 1990; Tolchinsky e Teberosky, 1992). Como sugerem as duas últimas autoras, a transgressão difere do erro porque implica um conhecimento da restrição, regra, norma ou convenção que rege aquilo que se transgride. Ao realizar nossa pesquisa, pensamos portanto que o desempenho das crianças numa situação de transgressão à norma ortográfica revelaria quais restrições da norma elas teriam reelaborado explicitamente em suas representações internas sobre a ortografia brasileira do português.

Nossa hipótese geral era que a habilidade das crianças em ortografia, isto é, em seguir as restrições da norma ortográfica, estaria estreitamente relacionada com a sua habilidade em transgredir aquelas mesmas restrições. Ao mesmo tempo, pensávamos que diferentes tipos de restrições próprios das palavras escritas (como a correspondência regular ou irregular entre grafemas e fonemas, a frequência de uso na língua escrita impressa) interagiriam com os processos de explicitação das representações ortográficas. Prevíamos, conseqüentemente, que os sujeitos com bom e mau rendimento em

ortografia se diferenciariam tanto pela quantidade como pelo tipo de transgressões que eram capazes de praticar sobre as restrições da norma ortográfica que aprendiam.

O estudo empírico: sujeitos, procedimentos experimentais e preparação dos dados

Cento e vinte crianças, de três séries distintas e provenientes de duas escolas (pública e particular) participaram de nosso projeto. Os dados que discutiremos aqui se referem, contudo, apenas a um terço dos sujeitos pesquisados. A amostra aqui estudada compunha-se de dois grupos de alunos que frequentavam o quarto ano de instrução formal em leitura e escrita. O primeiro grupo tinha 20 crianças de classe média, que frequentavam uma escola particular, o que é típico no Brasil entre a população infantil urbana deste grupo social. Sua idade variava entre 9,4 e 12,5 anos e a média de idade era 9,8 anos. O segundo grupo tinha também 20 crianças, de classe popular, frequentando uma escola pública, como a quase totalidade das crianças brasileiras oriundas desta classe social. Sua idade variava entre 10,2 e 14,0 anos e a média de idade era 12,6 anos.

Os dois grupos não se diferenciavam acentuadamente quanto ao método de ensino de ortografia a que estavam submetidos. Em ambas turmas, a ortografia normalmente não tinha um lugar sistemático na programação da área de português e seu ensino restringia-se, por exemplo, à realização semanal de um ditado de um texto e à solução de exercícios ortográficos que eventualmente aparecessem no livro dos alunos. No entanto, os dois grupos se diferenciavam quanto ao contato vivido, na escola, com materiais escritos impressos: enquanto na escola pública as crianças normalmente só liam seus livros didáticos, as da escola privada podiam ler diariamente livros de literatura infantil, que lhes eram colocados à disposição nos intervalos entre as tarefas escolares que faziam com os livros didáticos.

Os dois grupos se diferenciavam também quanto ao nível educacional dos pais e das mães dos alunos. Se 90% dos pais e mães da escola privada tinham escolaridade superior ou a estavam concluindo, na escola pública 14% dos pais e mães eram analfabetos, 48% tinham estudado só até a 4ª série primária e apenas 5% tinham concluído a escolaridade secundária.

Os alunos das duas turmas participaram de duas situações experimentais, conduzidas por suas professoras, no horário regular de aula: uma tarefa de ditado e uma tarefa de transgressão.

Na tarefa de ditado (tarefa 1), se lhes pediu que notassem um texto descritivo (ver Quadro 1), cujas palavras variavam quanto à regularidade das unidades gráficas e quanto à frequência de uso na escrita impressa⁸.

Quadro 1. Texto Ditado

Bacharel é um famoso cavalo de minha cidade. Sempre passeia com umas ferraduras prateadas e uma sela chinesa, que lhe dão um ar extravagante. Conforme me disseram, seu dono, um simpático estancieiro português, pagou pelo animal um preço exagerado, há dezessete anos atrás.

Bacharel é gozado, tem seus truques e seus jeitinhos. Quando corre pelos campos, ziguezagueia como um míssil atômico, em direção ao horizonte. Toda manhã, aproveita para roubar abacaxis, berinjelas e maxixes das fazendas por onde passa. Mas vigia muito para que não lhe apanhem nessas fugidas.

Como os outros cavalos, tem ojeriza aos cachorros rabugentos e aos besouros selvagens, zumbindo na sua orelha. Porém Bacharel não teme a ninguém nem a nada, sequer à chegada da velhice. Quando jovem, sonhou em servir o exército e guerrear noutras regiões. Hoje, já mais tranqüilo, prefere auxiliar humildemente seu amo.

Talvez Bacharel pareça desobediente para as pessoas que não o conhecem. Mas é, sem dúvida, a admiração do vilarejo, fonte de orgulho para seu dono e de inveja para toda a gente, sejam cachaceiros ou beatas.

⁸ Agradecemos ao professor Francisco Borba, da UNESP, que gentilmente nos antecipou algumas informações sobre o levantamento de dados que a equipe por ele coordenada realizou para a elaboração do Dicionário de Usos do Português Escrito.

As professoras leram o texto em segmentos equivalentes a sintagmas, sem pronunciar ou repetir palavras isoladas, a fim de não interferir no modo como as crianças segmentavam as palavras do texto.

Na tarefa de transgressão (tarefa 2), realizada no dia seguinte, se pediu às crianças que reescrevessem o mesmo texto, mas que o fizessem como se fossem um menino estrangeiro chamado «Francesco», que falava português muito bem, mas que escrevia com muitos erros de ortografia. Não se mencionou quais tipos de erros o menino estrangeiro cometeria e as professoras apenas insistiram sobre o fato de que «Francesco» não pulava palavras na hora de escrever e que, portanto, teria escrito todas as palavras do texto.

Finalmente, uma terceira tarefa foi realizada com uma parte dos sujeitos. De cada grupo-classe participaram os três alunos que tiveram o melhor rendimento e aqueles três que cometeram mais erros na tarefa de ditado. No total, 12 crianças (6 de cada escola) participaram de uma entrevista clínica. Individualmente lhes pedíamos, por um lado, que lessem algumas de suas transgressões intencionais e que julgassem se elas, ao serem lidas, soavam de modo idêntico ou diferente das palavras que eles notaram em seus ditados. Por outro lado, lhes pedíamos para explicar por que «Francesco» teria cometido os erros por eles inventados. Nestes momentos de explicação, para cada caso de transgressão discutido perguntávamos à criança se havia uma regra que garantisse a maneira certa de escrever a palavra em questão. Quando a criança dizia que sim, pedíamos que nos contasse qual era a regra.

Nosso plano experimental tinha o propósito de comparar o conhecimento ortográfico das crianças em três diferentes níveis: a conduta ortográfica que revelavam em seus ditados (tarefa 1), as representações explícitas sobre a ortografia que revelavam a partir das transgressões intencionais (tarefa 2) e, por fim, as representações elaboradas a um nível verbal explícito sobre as restrições da norma ortográfica (entrevista clínica).

Os erros e transgressões das tarefas 1 e 2 foram analisados com um *software* destinado à análise de textos escritos (Tolchinsky, Teberosky e Rodríguez Illera, 1993) e distribuídos em quatro subdomínios ortográficos: Correspondência fonográfica, Acentuação, Segmentação das palavras no texto

e Marcas morfológicas de concordância. Em cada subdomínio, identificamos a operação (adição, omissão, substituição ou deslocamento) subjacente ao erro ou transgressão. No caso de Segmentação de palavras, havia duas possibilidades: hipersegmentação ou hiposegmentação.

No subdomínio Correspondência fonográfica identificamos o tipo de unidade gráfica com notação inadequada: vogais, consoantes ou dígrafos. Ainda neste subdomínio, verificamos também o tipo de regularidade (biunívoca, contextual, morfológica, irregular) do grafema alterado e a frequência de uso da palavra onde o erro ou transgressão ocorreu.

Para a tarefa de transgressão, adicionamos dois indicadores mais, relativos à natureza da transgressão efetuada. Em primeiro lugar, examinamos o que é que tinha sido transgredido: o sistema alfabético da língua, a morfologia do português, a homofonia das palavras ou as restrições regulares e irregulares que o sujeito seguiu no ditado. Em segundo lugar, quando a transgressão dizia respeito a correspondências fonográficas, víamos se a criança tinha transgredido sobre grafemas «problemáticos» (para os quais existem outros grafemas no sistema de escrita da língua notando o mesmo fonema) ou «não-problemáticos» (sem outros grafemas competindo na notação de um mesmo fonema).

Devido à grande heterogeneidade encontrada no desempenho das crianças nas tarefas 1 e 2, e tendo em conta a natureza ordinal ou nominal das variáveis estudadas, empregamos testes não-paramétricos (χ^2 , Kruskal-Wallis, U de Mann-Whitney) nas análises quantitativas realizadas sobre os resultados da amostra como um todo ou que comparavam os resultados dos alunos das duas escolas. Como nosso interesse fundamental era ver a relação entre o desempenho ortográfico das crianças e o nível de explicitação de suas representações sobre a norma ortográfica, realizamos análises adicionais, dividindo os 40 sujeitos em três subgrupos de rendimento (alto, regular e baixo). A localização da criança num desses três subgrupos tinha como critério o fato de seu total de erros no ditado encontrar-se um desvio-padrão acima, abaixo ou ao redor da média de erros obtida pelos 40 sujeitos naquela tarefa.

Evidências a partir de erros e transgressões infantis

Tarefa 1

Como escreviam as crianças? Em que tiveram mais dificuldades?

Ao examinar o desempenho tanto da amostra total de sujeitos, como dos dois grupos-classe por separado ou de cada subgrupo de rendimento, observamos que a maioria dos erros verificados no ditado diziam respeito a correspondências fonográficas. Nestes casos, e tomando como referência a amostra completa, as crianças erravam significativamente mais por substituir grafemas (70,3% do total de erros de correspondência fonográfica), sendo mais raros os erros por omissão (19,9%), adição (8,9%) ou deslocamento (0,9%) de grafemas. Esta tendência a substituir unidades gráficas – e a não cometer erros por deslocamentos – indica que elas processavam linearmente a notação da escrita. O fato de que preservassem, na maioria das vezes, a homofonia das palavras notadas, demonstra também que adotavam um processamento de tipo fonológico e que elas já tinham dominado as convenções do sistema de escrita do português, apesar de não conseguirem reproduzir plenamente as restrições da norma ortográfica que estavam aprendendo.

Tendo em conta a proporção de vogais, consoantes e dígrafos presentes no texto ditado, examinamos se tinha havido algum efeito do tipo de grafema em si, sobre o rendimento ortográfico de nossas crianças. A resposta foi positiva. Para a amostra completa, os erros na tarefa de ditado se localizaram significativamente mais sobre consoantes (54,5%), que sobre vogais (33,4%) ou dígrafos (11,1%).

Uma tendência semelhante a substituir consoantes foi observada em outros estudos sobre a aprendizagem da ortografia, realizados com crianças espanholas (Morais e Teberosky, 1993; *Morais, (no prelo)*). Em contrapartida, pesquisas desenvolvidas com crianças americanas (Treiman, 1993) e francesas (Sprenger-Charolles, 1993) constataram uma maior incidência de erros por omissão de vogais. Estas divergências sugerem que especificidades de

cada norma ortográfica, concernentes à regularidade das correspondências fonográficas, devem influir sobre o tipo de erros ortográficos predominantes nas fases iniciais da escolarização.

Nossos resultados demonstraram também que as crianças tinham mais dificuldades em notar palavras infrequentes na língua escrita impressa (69,3% dos erros) e em notar grafemas irregulares (61% dos erros), confirmando, para o português, o que já se observou com relação a outros idiomas. Mais interessante foi notar, no que diz respeito ao tema da regularidade, que o efeito encontrado não era uma simples oposição entre grafemas com restrição regular ou irregular segundo a norma. Considerando os dois grupos-classe juntos, nossos sujeitos cometeram mais erros sobre grafemas restringidos pelo contexto (21,8% dos casos), que sobre grafemas biunivocamente regulares (9,9%) ou restringidos pela morfologia (7,1%).

Ao compararmos o rendimento das crianças das duas escolas, encontramos, todavia, diferenças marcantes. Em primeiro lugar, porque embora tivessem o mesmo tempo de escolaridade, os alunos da escola pública cometeram significativamente mais erros que seus pares da escola privada em todos os subdomínios ortográficos. Por exemplo, enquanto no subdomínio Correspondência Fonográfica os alunos da escola pública tiveram uma média de 80 erros, a média apresentada pelos alunos da escola particular foi de 53,3 erros.

Proporcionalmente aos resultados verificados em cada escola, os alunos da escola pública se diferenciaram significativamente por cometer mais substituições e omissões de unidades gráficas, e por errar mais sobre vogais e sobre grafemas restringidos pelo contexto. Já os erros dos alunos da escola particular tenderam a se localizar mais sobre dígrafos e sobre grafemas irregulares, especialmente sobre consoantes. Estes resultados indicam que os dois grupos se diferenciavam não só quanto à quantidade de erros cometidos mas, também e principalmente, quanto ao conhecimento que tinham sobre as restrições da norma. Entendemos que a disparidade observada no rendimento dos alunos das duas escolas deve estar relacionada às diferentes oportunidades que têm de acesso ao mundo da escrita

impressa. Se na sala de aula, esta desigualdade já havia sido constatada, é evidente que também deveria existir em seus lares. Além de seus pais não terem tido as mesmas oportunidades de escolarização que os pais dos alunos da escola privada, para as condições de vida das famílias dos alunos da escola pública, leia-se de classe popular, era certamente proibitivo comprar livros, jornais ou revistas.

Quando dividimos os sujeitos nos três subgrupos de rendimento, confirmamos uma vez mais aquela diferença entre o desempenho ortográfico constatada ao comparar as duas escolas. Todas as crianças do subgrupo de rendimento alto procediam da escola privada, enquanto todas as que ficaram no subgrupo de rendimento baixo provinham da escola pública. Os três subgrupos de rendimento se diferenciaram significativamente entre si quanto ao total de erros relativos a correspondências fonográficas, com médias de erros variando entre 27,5 (subgrupo alto), 65,21 (subgrupo médio) e 112,67 (subgrupo baixo). Também foram significativas as diferenças encontradas entre os três grupos para as médias de erros na notação de marcadores morfológicos de concordância, o que provavelmente está relacionado ao dialeto oral das crianças da escola pública. Sabemos que os dialetos orais falados no Brasil pelas classes populares evoluem no sentido de suprimir as marcas de plural e de reduzir as formas de flexão verbal (Lemle, 1987). Tendo pouco acesso à língua escrita impressa, torna-se difícil para as crianças provenientes daquela classe social elaborar representações que sigam a norma ortográfica no tocante à notação daquele tipo de marcas morfológicas, mais presentes nos dialetos orais cultos.

Quanto ao efeito de regularidade nas correspondências fonográficas, os resultados provenientes da comparação dos três subgrupos de rendimento foram também muito sugestivos. As crianças do subgrupo baixo se caracterizavam por ainda terem dificuldade com grafemas de notação biunivocamente regular e por errarem ainda muito nos grafemas restringidos pelo contexto. Por outro lado, as crianças do subgrupo alto se diferenciavam das demais por cometerem menos erros em grafemas restringidos pela morfologia e por errarem basicamente nos grafemas irregulares.

No que concerne à acentuação, a tendência observada para a amostra como um todo foi a de errar por omitir os acentos prescritos na norma (86% dos erros de acentuação). Foram significativamente mais altas as médias de erros de acentuação cometidos pelos alunos da escola pública em comparação com as dos alunos da escola privada e também foi significativa a diferença entre a média de erros do subgrupo de rendimento alto neste subdomínio, quando comparado aos outros dois subgrupos de rendimento. Entretanto, nossos sujeitos coincidiam em sua tendência a omitir acentos (sempre aparecendo este tipo de operação em 85% ou mais dos erros deste subdomínio). Neste ponto, se assemelhavam aos estudantes espanhóis de 8.^a série, que López (1992) estudou e que também deixavam sistematicamente de notar os diacríticos. Pensamos que o caráter secundário que os acentos assumem na notação do português, marcando o timbre ou a sílaba tônica sem implicar na maioria das vezes em mudanças na escolha do grafema sobre o qual aparecem, explicaria a conduta demonstrada pelas crianças em nossa tarefa de ditado.

Ainda com respeito a esta tarefa, é interessante notar que encontramos médias muito baixas para os erros relativos a segmentação de palavras (2,77 para a amostra como um todo), o que sugere que depois de quatro anos de instrução em leitura e escrita aqueles alunos já tinham formado um bom léxico mental de palavras escritas e as tratavam facilmente como unidades. Esta linha de interpretação parece confirmada quando constatamos que as crianças do subgrupo de baixo rendimento cometiam significativamente mais erros por hiposegmentação que as demais crianças, enquanto os poucos erros dos alunos do subgrupo de alto rendimento tendiam a ser hipersegmentações, onde isolavam partes de palavras que constituem morfemas equivalentes a formas livres no português (Khedi, 1992).

Tarefa 2

Como as crianças transgrediam? As diferenças observadas no rendimento ortográfico correspondiam a diferenças na capacidade de transgredir?

Considerando toda a amostra, a análise dos resultados demonstrou que as transgressões efetuadas pelas crianças coincidiam em muitos aspectos com os erros que elas cometeram em seus ditados. Observamos, desse modo, que a maioria das transgressões também afetavam o âmbito das correspondências entre grafemas e fonemas, principalmente através de substituições de consoantes.

Constatamos também que em todos os subdomínios ortográficos as crianças da escola privada efetuaram significativamente mais transgressões que seus pares da escola pública, sobretudo se consideramos a proporção entre médias de transgressões e médias de erros no ditado. A hipótese de que a um melhor desempenho ortográfico correspondia uma capacidade de transgredir mais confirmou-se, quando comparamos os resultados obtidos pelos três subgrupos de rendimento. Calculando a proporção entre médias de transgressões (nesta tarefa) e médias de erros (no ditado), apresentadas pelos subgrupos com alto (A), médio (M) e baixo (B) rendimento ortográfico, obtivemos os seguintes valores:

- em Correspondência Fonográfica: A=3,7; M=1,06 e B=0,46
- em Acentuação: A=1,67; M=0,44 e B=0,32
- em Segmentação: A=1,7; M=0,27 e B=0,22
- em Marcas Morfológicas de Concordância: A=4,68; M=0,97 e B=0,38.

Inicialmente, é importante ressaltar que todas as crianças foram capazes de praticar transgressões, o que indica que elas possuíam mais ou menos conhecimento explícito das restrições da norma ortográfica que aprendiam. Por outro lado, o fato de que os sujeitos com melhor rendimento foram capazes de transgredir, em todos os subdomínios, significativamente mais que seus pares dos outros subgrupos de rendimento, indica que eles tinham mais conhecimento explícito sobre aquelas restrições que seguiram ao notar seus ditados. Nossos resultados fornecem evidência, portanto, de que a

relação entre níveis de desempenho e níveis de explicitação do conhecimento proposta pelo modelo RR de Karmiloff-Smith também se verifica no domínio ortográfico.

Considerando os resultados encontrados para Acentuação e Marcas Morfológicas, os diferentes grupos de rendimento não se diferenciaram quanto às tendências de praticar, respectivamente, omissões de acentos ou de grafemas que marcavam flexões (de número em substantivos e adjetivos ou de pessoa nos verbos). Chama também a atenção o fato de que as crianças só muito raramente violaram a segmentação das palavras do texto, parecendo que para elas a representação das palavras, enquanto unidades, já era algo automatizado, e portanto inacessível à transgressão intencional.

Com respeito às transgressões de correspondências fonográficas, as análises realizadas demonstraram que os alunos do subgrupo com melhor rendimento ortográfico praticaram significativamente mais transgressões sobre palavras freqüentes na língua escrita impressa, que as demais crianças. Comparando as duas escolas, vimos também que os alunos da escola pública se distinguiram por efetuar mais adições de grafemas desnecessários ou sem sentido na notação das palavras. Esta última observação nos remete à pergunta sobre o que nossos sujeitos, afinal, estavam transgredindo.

Um primeiro dado a enfatizar é que as crianças não praticaram transgressões «imitando um estrangeiro». Foram raríssimos os casos de introdução de letras estrangeiras ou de combinações de letras não autorizadas no sistema alfabético do português. Também encontramos poucos casos onde elas alteravam o gênero das palavras ou passavam os verbos para o infinitivo. Vimos ainda, por um lado, que elas quase nunca invertiam a ordem dos grafemas dentro das palavras, não alteravam a estrutura das sílabas, nem tendiam a omitir sílabas. Suas transgressões foram bastante semelhantes aos erros que revelaram na tarefa de ditado. Todas essas evidências nos levam a concluir que elas trabalharam sobre suas próprias representações ortográficas.

Um segundo dado importante é que, independentemente da escola ou subgrupo de rendimento, as crianças ao violar as correspondências fonográficas, tenderam a transgredir significativamente mais sobre grafemas com

notação problemática que não-problemática. Poderíamos dizer que, depois de quatro anos de instrução formal, elas já identificavam claramente as incongruências da ortografia que estavam aprendendo. Àquela altura da escolarização, a capacidade de detectar os grafemas que não estão sujeitos a restrições biunivocamente regulares de acordo com a norma, independia da capacidade de segui-la.

Entretanto, ao comparar as crianças quanto à quantidade de transgressões que preservavam a homofonia das palavras notadas, encontramos diferenças importantes. Vimos que os alunos da escola privada cometiam mais freqüentemente que os alunos da escola pública transgressões que mantinham a homofonia. As crianças do subgrupo com melhor rendimento também pareciam se preocupar significativamente mais em substituir um grafema por outro que notasse o mesmo fonema. Estas crianças do subgrupo com melhor rendimento também se diferenciaram das outras por transgredir mais sobre palavras freqüentes. Juntamente com seus pares do subgrupo de rendimento médio, elas transgrediram mais sobre grafemas restringidos pelo contexto ou pela morfologia, diferenciaram-se neste aspecto das crianças do subgrupo com baixo rendimento ortográfico.

Estes últimos dados merecem um exame cuidadoso. Por um lado, sugerem que existe uma diferença entre «ter conhecimento explícito da existência de pontos problemáticos na ortografia da língua» – aspecto que, como comentamos há pouco, revelou não depender do rendimento ortográfico –, e «ter conhecimento explícito das restrições da norma ortográfica», indicada com mais precisão pela capacidade de transgredir mantendo a homofonia, que demonstrou estar relacionada a um melhor desempenho ortográfico. Parece-nos que este maior conhecimento das restrições da norma é o que poderia explicar também por que as crianças com melhor rendimento praticaram mais transgressões sobre palavras de uso freqüente na língua escrita impressa. Elas não teriam estado apenas procurando «palavras estranhas», que ninguém nunca vê. Em lugar disso, elas teriam procurado dentro das palavras «coisas que uma pessoa que não escreve bem pode não saber», mas que elas, sim, sabiam.

Poderíamos ainda registrar que as diferenças entre sujeitos com mais e menos conhecimento explícito das restrições da norma, reveladas pela quantidade e qualidade das transgressões que foram capazes de efetuar, também se vinculavam a diferentes oportunidades de acesso à língua escrita impressa. De acordo com o modelo RR de Karmiloff-Smith, poderíamos interpretar que as crianças que realizaram transgressões «menos sofisticadas» (com menos preservação da homofonia e violando menos restrições contextuais e morfológicas) tinham menos contato com o *input* escrito impresso e dispunham, conseqüentemente, de menos informações específicas do meio, informações que atuariam como um importante fator na explicitação das restrições do domínio em questão.

Entrevista clínica

Que conhecimentos sobre as restrições da norma as crianças tinham explicitado verbalmente?

Como a maioria das transgressões praticadas pelas crianças tinham se concentrado no âmbito das correspondências fonográficas, decidimos circunscrever nossa análise de resultados da entrevista aos casos de transgressões efetuadas sobre unidades gráficas regulares e irregulares⁹. Para cada transgressão sobre a qual interrogamos a criança durante a entrevista, comparamos: *a*) o desempenho que ela teve na notação daquela palavra no ditado; *b*) sua capacidade de julgar a ocorrência ou não de homofonia entre as duas notações (como apareciam no ditado e na tarefa de transgressão); e *c*) sua capacidade para declarar a regra transgredida ou a ausência de regras para a notação do grafema sobre o qual efetuou a transgressão.

⁹ Nos poucos casos em que indagamos aos alunos sobre transgressões onde substituíam palavras ou modificavam o gênero das palavras, eles sempre diziam que «Francesco não estudava», ou «não prestava atenção às aulas», justificando que eles não cometiam aqueles tipos de erros, que não eram erros comuns, etc. sem fornecer outro tipo de explicação.

Os resultados demonstraram que, independentemente do rendimento que tinham apresentado no ditado, era sempre mais fácil para as crianças produzir notações de acordo com a norma que declarar as restrições desta que tinham violado. Ao examinarmos os protocolos das entrevistas, verificamos que para os grafemas com restrição regular, a correta verbalização da regra era sempre precedida de uma conduta de notação correta no ditado. A única exceção se observou no caso de uma aluna da escola pública, com baixo rendimento ortográfico, que podia repetir a regra «[...] antes de P e B se escreve com M», mas que não a tinha seguido sempre em seu ditado. É interessante notar que esta regra, tão repetida nas escolas, se baseia numa restrição contextual peculiar, que requer do usuário da norma um exame apenas «gráfico» do contexto, já que os grafemas M e N ao final de sílabas CVC apenas marcam, de modo igual, a nasalização da vogal precedente.

Também era mais fácil para as crianças julgar a ocorrência ou não de homofonia (entre palavras notadas no ditado e na transgressão) que dizer qual regra transgrediram ou dizer que não existia uma regra para o grafema transgredido. Neste ponto, encontramos novamente uma grande diferença entre os resultados dos alunos das duas escolas. Na escola privada, tanto os que tiveram melhor rendimento como os que tiveram pior rendimento no ditado conseguiam julgar corretamente a ocorrência de homofonia nos casos de grafemas regulares (100% e 78% de acertos, respectivamente). Já na escola pública, encontramos um quadro bem diferente: 59% de acertos entre os alunos com melhor rendimento e 28% entre os que tiveram pior rendimento no ditado. Avaliar a ocorrência de homofonia no caso de transgressões sobre grafemas irregulares não representou nenhuma dificuldade adicional para os alunos melhores da escola privada (100% de acertos), mas sim para os demais subgrupos (58%, 56% e 40% de acertos, respectivamente, para os alunos com melhor rendimento na escola pública e com pior rendimento nas escolas pública e privada).

Se a correta avaliação da homofonia depende do conhecimento do valor sonoro dos grafemas e, portanto, das restrições que definem tal valor, concluímos que ao final de quatro anos de escolaridade as crianças da escola

pública ainda desconheciam várias daquelas restrições. Por outro lado, este tipo de conhecimento apareceu estreitamente vinculado à capacidade de verbalizar as regras transgredidas (sobre grafemas regulares) ou a inexistência de regras (sobre grafemas irregulares). Assim como erravam mais freqüentemente por negar a homofonia de duas notações – dizendo, por exemplo, que «famoso» e «famozo» soavam de modo diferente –, os alunos da escola pública também conseguiram verbalizar menos vezes as regras transgredidas ou inventavam regras inexistentes. Diziam, por exemplo, que «cidade tem que ser com C porque antes de I só se bota C», depois de terem afirmado que «cidade» se lia /zidadi/.

Para todos os alunos era mais fácil declarar a inexistência de regras (nos casos de grafemas irregulares) que verbalizar a regra transgredida sobre grafemas regulares. A habilidade em questão apareceu também relacionada ao rendimento ortográfico no ditado e à quantidade de transgressões praticadas sobre grafemas com restrição regular. Este último resultado confirma que também no domínio ortográfico a explicitação do conhecimento a um nível explícito verbal está relacionada a um melhor desempenho. Poderíamos então dizer que, ao transgredir, os alunos com melhor rendimento ortográfico estiveram mais vezes procurando dentro das palavras «coisas que uma pessoa que não escreve bem pode não saber», mas que elas «sabiam que sabiam».

Por fim, foi interessante constatar que o êxito na verbalização das regras ortográficas também variou de acordo com o tipo de restrição a que elas diziam respeito. Mesmo para as crianças com melhor rendimento ortográfico era mais fácil verbalizar regras para grafemas restringidos pelo contexto que para grafemas restringidos pela morfologia. Estas evidências nos levam a interpretar que a natureza normativa do conhecimento ortográfico determinaria os tipos de restrições envolvidos no processo de redescritção ou reelaboração mental daquele conhecimento. A explicitação das restrições da norma ortográfica, numa norma escrita como a do português, não seria um processo homogêneo. Em tal processo influiriam propriedades determinadas pela norma e por seu uso. Assim, diferentes tipos de restrição

regular (biunívoca, contextual, morfológica) interagiriam com o processo de redescrição mental, tendendo a ser explicitados em diferentes momentos. As restrições regulares biunívocas seriam redescritas antes das restrições contextuais e parece que estas últimas tenderiam a ser explicitadas antes das restrições morfológicas. A análise dos dados obtidos com a amostra completa de nosso projeto, onde compararemos os resultados apresentados por crianças de três séries escolares, pode ajudar a esclarecer este ponto.

Que nos ensinam as crianças? algumas sugestões para o ensino da ortografia

As crianças que mais transgrediam a norma intencionalmente, eram também as que mais a seguiam quando queriam escrever sem erros. Os resultados agora discutidos demonstraram que a uma maior explicitação do conhecimento da norma ortográfica corresponde uma maior capacidade em segui-la. Entendemos portanto que a capacidade de transgressão, no domínio da ortografia, revela um conhecimento já adquirido e explicitado da norma. A dúvida, ao contrário da transgressão, revela o início de um processo de explicitação. No caso da ortografia, a dúvida revela a possibilidade de acesso às restrições da norma. O indivíduo que hesita ou duvida, na hora de escrever uma palavra, não dispõe ainda de uma solução pessoal e necessita de ajuda, de consulta.

Que princípios gerais estas evidências e considerações podem fornecer para a formulação de uma didática da ortografia?¹⁰ Para começar, pensamos que em lugar de censurar ou proibir as expressões de dúvida dos alunos, precisamos estimulá-las. Se queremos ajudar nossos alunos a explicitar conscientemente seus conhecimentos sobre as restrições da norma ortográfica, poderíamos estimular, em distintos momentos da aprendizagem, tanto a dúvida como os jogos de transgressão. Como fazê-lo? Formulando per-

¹⁰ Em trabalhos onde discutimos a aprendizagem da ortografia entre crianças espanholas (Morais e Teberosky, 1993; *Morais, no prelo*), refletimos mais minuciosamente sobre as implicações educacionais do tipo de evidências aqui discutidas.

guntas do tipo: «Com que letra se escreve...?»; «Com que letra escreveria... alguém que não sabe escrever bem?»; «Por que se enganaria?» etc. O objetivo seria promover a reflexão sobre as possíveis alternativas de notação, para que as crianças conheçam qual delas corresponde à norma e possam vir a explicitar o porquê de tais restrições. Transgredindo intencionalmente, duvidando, antecipando soluções, os alunos poderão tomar consciência de que em determinados casos existem princípios ou regras, que permitem escrever com segurança. E que em outros casos não há nada que justifique o emprego de uma alternativa gráfica em lugar de outra, cabendo, portanto memorizar qual delas é a correta.

Pensamos que a intervenção por parte do professor, semeando a dúvida e os jogos de transgressão, precisa ter lugar durante o processo de produção escrita realizado pelas crianças. A prática de correção diferida – onde o professor corrige os escritos dos alunos num momento posterior à produção da escrita e na ausência do autor do texto – não nos parece em nada adequada para a explicitação das representações ortográficas da criança. Tampouco favorece a dúvida ou a confrontação daquelas representações com a norma.

As crianças de nosso estudo nos mostraram também que os diferentes tipos de restrição regular (biunívoca, contextual, morfológica) parecem ser desigualmente acessíveis à explicitação. A partir deste dado, entendemos que o ensino da ortografia pode vir a formular expectativas mais ajustadas sobre quais tipos de conhecimentos as crianças devem apresentar ao longo da escolaridade. Ao mesmo tempo, a evidência de que a frequência de uso das palavras na escrita impressa interage com o rendimento ortográfico, dá lugar a outras sugestões. Por um lado, o convívio intenso, na escola, com os materiais escritos que reproduzem a norma, seria não só desejável, mas necessário, já que constitui o *input* ou fonte alimentadora mais adequado para o trabalho de reelaboração que o aprendiz processa sobre suas representações a respeito da norma. Por outro lado, ao planejar o ensino da ortografia, o professor precisaria ter como prioridade que seus alunos aprendam a escrever aquelas palavras que de fato são mais usadas na escrita da língua.

Este critério, precisaria também ser levado em conta, quando o adulto define expectativas sobre quais palavras com restrição irregular seus alunos deveriam saber escrever, nas diferentes etapas da escolarização.

Nos últimos anos, observamos em alguns lugares do Brasil uma tendência a negligenciar o ensino da ortografia e demais aspectos notacionais da escrita. Em nome de princípios supostamente construtivistas, e seguindo tendências – que às vezes se transformam em *slogans* –, onde se enfatiza a leitura e produção de textos usados no cotidiano, registram-se às vezes posturas de preconceito com o ensino sistemático da ortografia e um medo de que ela cerceie a criatividade infantil. Entendemos que esta atitude, além de politicamente ingênua, redundando em irresponsabilidade social. O domínio e a automatização do conhecimento da norma não só constituem uma exigência social, mas facilitam a produção escrita, liberando a atenção do indivíduo que escreve para outros aspectos de sua tarefa.

Artur Gomes de Morais é mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, onde é professor assistente no Departamento de Psicologia e Orientações Educacionais, desde 1988. Preparou a sua tese de doutoramento – «Representações Infantis sobre a Ortografia do Português» – no Departamento de Psicologia Evolutiva y de la Educación da Universidade de Barcelona.

Ana Teberosky é doutorada em Psicologia pela Universidade de Barcelona, onde é professora titular no Departamento de Psicologia Evolutiva y de la Educación, desde 1988. Entre outros livros, publicou *Psicopedagogia da Linguagem Escrita* (1989); *Aprendendo a Escrever* (1994); *Psicogênese da Língua Escrita* (1986) com Emília Ferreiro e *Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita* (1989) com Beatriz Cardoso.

Referências bibliográficas

- ALVARENGA, D; NICOLAU, E.; SOARES, M.; OLIVEIRA, M. A e NASCIMENTO, M. (1989) – «Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: uma análise linguística do processo de alfabetização», in *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 16, 5-30.
- BARRON, R. (1980) – «Visual and Phonological Strategies in Reading and Writing», in U. Frith (org.) – *Cognitive Processes in Spelling*, London, Academic Press.
- BARROS, J. (1539/1971) – *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa, Fac. de Letras.
- BIBER, D. (1988) – *Variation across Speech and Writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1992) – *Les Unités: langue écrite, langue orale*. Paper presented in the Workshop «Orality versus Literacy», Siena.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. ; CHERVEL, A. (1974) – *L'Orthographe*, Paris, Maspero.
- BONNER, S. (1989) – *La Educación en la Roma Antigua*, Barcelona, Paidós.
- BRADLEY, L.; BRYANT, P. (1980) – «Why Children Sometimes Write Words which they do not Read», in U. Frith (org.) – *Cognitive Processes in Spelling*, London, Academic Press.
- CAGLIARI, L. C. (1986) – «Ortografia na escola e na vida», in SP/CENP *Isto se aprende com o Ciclo Básico*, São Paulo SP/CENP.
- CARRAHER, T.; REGO, L. L. (1984) – «Desenvolvimento Cognitivo e Alfabetização», in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 65: 38-55.
- CARRAHER, T. (1985) – «Explorações psicológicas sobre o desenvolvimento da ortografia em português», in *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, 4: 269-285.
- CARRAHER, T.; SCHLIEMAN, A. L. D (1983) – «Fracasso escolar: uma questão social», in *Cadernos de Pesquisa*, 45, 3-19.
- CARRAHER, T.; BRYANT, P.; BUARQUE, L. (1992) – *Dificuldades na Aprendizagem da Leitura e da Escrita*, São Paulo, Cortez.
- CASTRO, I; DUARTE, I.; LEIRIA, I. (org.) (1987) – *A Demanda da Ortografia Portuguesa*, Lisboa, Ed. João Sá da Costa.

Discursos

- CATACH, N. (1986) – «The Grapheme: its Position and its Degree of Autonomy with Respect to the System of Language», in G. August (ed.) – *New Trends in Graphemics and Orthography*, Berlin, de Gruyter.
- CATACH, N. (1989) – *Les délires de l'orthographe*, Paris, Plon.
- COSERIU, E. (1978) – *Teoría del Lenguaje y Lingüística General*, Madrid, Gredós.
- COULMAS, F. (1989) – *The Writing Systems of the World*, Oxford, Basil Blackwell.
- CUETOS, F. (1989) – «Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica», in *Infancia y Aprendizaje*, 45, 71-84.
- CUNNINGHAM, A; STANOVICH, K. (1990) – «Assessing Print Exposure and Orthographic Skill in Children: a Quick Measure of Reading Experience», in *Journal of Educational Psychology*, 4, 733-740.
- CUNNINGHAM, A.; STANOVICH, K. (1991) – «Tracking the Unique Effects of Print Exposure in Children: Association with Vocabulary, General Knowledge and Spelling», in *Journal of Educational Psychology*, vol. 83(2), 264-274.
- DESBERG, P.; ELLIOTT, D.; MAESH, G.(1980) – «American Black English and Spelling», in U. Frith (org.) – *Cognitive Processes in Spelling*, London, Academic Press.
- DESBORDES, F. (1990) – *Idées romaines sur l'écriture*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- DESBORDES, F. (1992) – *Un élément de l'héritage latin: la notion d'ortographe*. Paper presented in the Workshop «Orality versus Litteracy», Siena.
- EISENSTEIN, E. (1985) – «On the Printing Press as an Agent of Change», in D. Olson, N. Torrance; A. Hildyard (eds.) – *Literacy, Language and Learning*, Cambridge, CUP.
- FAYOL, M.; TOTEREAU, C.; THEVENIN, M-G.; THOUILLY, C. (1994) – «Acquisition et mise en œuvre des marques écrites du pluriel», in *Actes Scientifiques du Congrès International d'Orthophonie*, Paris, L'Ortho Editions.
- FEIJÓ, J. M. (1734) – *Orthographia ou a arte de escrever e pronunciar com acerto a língua portuguesa*, Lisboa.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1979) – *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Buenos Aires, Siglo XXI.

- FRITH, U. (1985) – «Beneath the Surface of Developmental Dyslexia», in K. Patterson *et al.* (eds) – *Surface Dyslexia*, London Erlbaum, pp. 301-330.
- GANDAVO, P. M. (1574/1981) – *Regras que ensinam a maneira de escrever a orthographia da língua Portuguesa*, Lisboa, Biblioteca Nacional.
- GOODMAN, N. (1987) – *Los Estadios del Arte*, Barcelona, Seix Barral.
- GROFF, P. (1982) – «Word Frequency and Spelling Difficult», in *Elementary School Journal* 83, 125-130.
- GROFF, P. (1984) – «Word Familiarity and Spelling Difficult», in *Educational Research*, 26, 33-35.
- HARRIS, R. (1992) – *Ecriture et Notación*. Paper presented in the Workshop «Orality versus Litteracy», Siena, 24 a 26 de Setembro de 1992.
- HENDERSON, L. (1985) – «On the Use of the Term Grapheme», in *Language and Cognitive Processes*, 2, 135-148.
- JAFFRÉ, J-P. (1992) – *Didactiques de l'Orthographe*, Paris, Hachette.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1986) – «From Meta-processes to Conscious Access: Evidence from Children's Metalinguistic and Repair Data», in *Cognition* 23, 95-174.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1990.) – «From Meta-processes to Conscious Access: Evidence from Children's Drawings», in *Cognition* 34: 57-83.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992a) – «Auto-organización y cambio cognitivo» in *Substratum* (1) 19-43.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992b) – *Beyond Modularity: a Developmental Perspective on Cognitive Science*, Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- KHEDI, V. (1993) – *Morfemas do Português*, São Paulo, Ática.
- LEÃO, D. N. (1576/1983) – *Ortografia e Origem da Língua Portuguesa*, Lisboa, Imp. Nacional.
- LEMLE, M. (1987) – *Guia Teórico do Alfabetizador*, São Paulo, Ática.
- LOPEZ, J. M. (1992) – «Escribir correctamente», in *Pantalla Escolar*, 16, 17-18.

Discursos

- LUDWIG, O. (1983) – «Writing Systems and Written Language», in F. Coulmas; K. Erlich (eds.) – *Writing in Focus*, Berlin, Mouton Publishers.
- MARTINS, M. A.; MENDES, A. Q. (1987) – «Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita», in *Análise Psicológica*, 4(V): 499-508.
- MORAIS, A. (1986) – *O Emprego de Estratégias Visuais e Fonológicas na Leitura e Escrita em Português*, Universidade Federal de Pernambuco, dissertação de Mestrado em Psicologia.
- MORAIS, A. (no prelo) – «Escribir como se debe», in A. Teberosky; L. Tolchinsky (eds.) – *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires, Santillana.
- MORAIS, A.; TEBEROSKY, A. (1993) – «Escribir con o sin errores de ortografía», in *Cuadernos de Pedagogía*, jul-ago, 57-59.
- MOSTERIN, J. (1993) – *Teoría de la Escritura*, Barcelona, Icaria.
- OLIVEIRA, F. (1975) – *A Gramática da Linguagem Portuguesa*, Lisboa, Imp. Nacional.
- PAIVA, M. C. (1984) – «Variação Dialetal e aprendizagem da ortografia», in *Anais do VII Encontro Nacional de Linguística*, Rio, PUC, 123-129.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1993) – «Acquisition de la lecture/écriture en français. Étude Longitudinale», in *Lecture, Écriture: Acquisition. Les Actes de la Vilette*, Paris, Nathan.
- STANOVICH, K. E. (1986) – «Mathew Effects in Reading: some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy», in *Reading Research Quarterly*, XXI: 360-407.
- STANOVICH, K.; WEST, R. (1989) – «Exposure to Print and Orthographic Processing», in *Reading Research Quarterly*, XXIV/4, 402-433.
- STANOVICH, K.; CUNNINGHAM, A. (1992) – «Studying the Consequences of Literacy within a Literate Society: the Cognitive Correlates of Print Exposure», in *Memory & Cognition*, 20(1), 51-68.
- TEYSSIER, P. (1993) – *História da Língua Portuguesa*, Lisboa, Sá da Costa.
- TOLCHINSKY, L.; LEVIN, I. (1987) – «Writing in four-to six-year Olds: Representation of Semantic and Phonetic Similarities and Differences», in *Journal of Child Language*, 14, 127-144.
- TOLCHINSKY, L.; TEBEROSKY, A. (1992) – «Al pie de la letra», in *Infancia y Aprendizaje*, 59-60; 101-130.

TOLCHINSKY, L.; TEBEROSKY, A.; RODRIGUES ILLERA, J. L. (1993) – *Protexos*, Barcelona, ICE.

TREIMAN, R. (1993) – *Beginning to Spell. A Study of First-Grade Children*, New York, Oxford University Press.

VACHECK, J. (1973) – *Written Language*, Mouton, The Hague.

VALLE ARROYO, F. (1990) – «Spelling Errors in Spanish», in *Reading and Writing* 2(1), 83-98.

VIANA, A. R. G. (1902) – *As Ortografias Portuguesas*, Lisboa.

WELLS, G. (1982) – «Story Reading and the Development of Symbolic Skills», in G. Wells (org.) – *Language, Learning and Education*, C.S.L.C. University of Bristol.

WELLS, G. (1983) – «Preschool Literacy –Related Activities and Success in School», in D. Olson *et al.* (orgs.) – *The Nature and Consequences of Literacy*.

Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura

1. Introdução

A história da aprendizagem da linguagem escrita começa muito antes da entrada para a escola primária onde o ensino formal da leitura e da escrita se inicia.

Com efeito desde muito cedo que as crianças se interrogam e põem hipóteses sobre o escrito que as rodeia, sobre as suas funções, as suas características formais, as suas relações com a linguagem oral.

No entanto, esta história não é igual para todas as crianças, dado que os contactos com práticas sociais e culturais em torno da leitura e da escrita são desiguais em diferentes contextos educativos e são esses contactos que têm um papel determinante nas formas como as crianças se vão apropriando da linguagem escrita.

Não basta as crianças verem coisas escritas para se interessarem ou se interrogarem sobre elas. É necessário que tenham tido ocasião de participar de uma forma activa em situações em que a linguagem escrita tenha sido utilizada por pessoas que a dominam, que por ela se interessam e que a utilizam na sua vida quotidiana.

Algumas crianças, desde muito cedo, participam com adultos que lhes são significativos em interacções a propósito da linguagem escrita, o que lhes permite ir construindo hipóteses sobre a natureza desse objecto cultural, hipóteses essas que em muitos casos se aproximam já da compreensão da

natureza alfabética do nosso sistema de escrita. Outras crianças, porém, têm menos ocasião de se interrogar sobre o que representa a escrita e consequentemente de elaborar hipóteses sobre as relações entre linguagem escrita e linguagem oral tão avançadas como as das primeiras.

Não queremos significar, quando falamos destes contactos precoces com pessoas que utilizam funcionalmente a linguagem escrita, que a aprendizagem se faça por imitação; queremos sim dizer que estes contactos e as interações que eles propiciam em torno da linguagem escrita permitem que as crianças vão desenvolvendo e pondo à prova as suas hipóteses sobre a natureza e as funções da linguagem escrita.

Não queremos por outro lado significar que as práticas familiares são as únicas que podem influenciar o desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita antes da entrada para a escola primária, mas somente chamar a atenção para a necessidade de as complementar, sobretudo nos casos de crianças provenientes de meios em que a linguagem escrita não ocupa um papel importante, com práticas educativas nos jardins de infância em que a presença de escrita e a sua utilização funcional ocupem um lugar de destaque.

Neste artigo e na linha de trabalhos desenvolvidos por autores como Besse (1990, 1993), Chauveau e Rogovas-Chauveau (1989, 1993), Dyson (1985), Ferreiro (1988, 1992), Ferreiro e Teberosky (1980), Fijalkow (1993), Fijalkow e Fijalkow (1992), Graves (1979), Luria (1983), Sulzby (1985), Vigotsky (1978), assim como na sequência de alguns trabalhos por nós desenvolvidos (Martins, 1989, 1993; Martins e Mendes, 1987), descreveremos as conceptualizações de um grupo de crianças antes da entrada para a escola primária sobre a escrita. Por outro lado, na linha dos trabalhos desenvolvidos por Ferreiro e Gomez-Palacio (1988), analisaremos as suas relações com os seus desempenhos em leitura no final do 1º ano de escolaridade.

2. Metodologia

Observámos 130 crianças que frequentavam 10 jardins de infância da região de Lisboa, cuja média de idades era de 5 anos e 8 meses em Maio,

momento em que os dados foram recolhidos. Estas crianças tinham origens culturais diversas, desde aquelas cujos pais não sabiam ler nem escrever, até àquelas em que os pais tinham estudos universitários. A média de anos de escolaridade dos pais era de 8 anos.

Utilizámos uma metodologia de entrevista clínica de tipo piagetiano, em que pedimos às crianças que escrevessem, como soubessem, cinco palavras e uma frase, sendo-lhes em seguida solicitado, para o caso das palavras, que as lessem, para o caso da frase, que assinalassem as diversas palavras que a compunham.

As palavras foram escolhidas em função de alguns critérios que passaremos a explicitar: três eram da mesma família (masculino, feminino, diminutivo) – «gato», «gata», «gatinho» –, outras duas de comprimento fonológico aproximado, reenviavam para referentes de tamanhos diferentes – «formiga», «cavalo». Ao nível da frase «O gato come o rato», a nossa preocupação foi a de que uma das palavras fosse a mesma das propostas anteriormente, e que fosse uma frase simples.



Foi a partir da análise do conjunto de escritos de cada criança que nos foi possível compreender as hipóteses conceptuais dominantes orientadoras da sua escrita, o que nos permitiu classificá-la num determinado nível evolutivo.

Para tal, analisámos as características gráficas das diversas produções, as verbalizações que frequentemente as acompanham, o tipo de leitura efectuada e as condutas adoptadas aquando do assinalamento das diversas palavras da frase.

Um ano mais tarde, no final do 1º ano de escolaridade, observámos de novo as mesmas crianças, desta vez utilizando como instrumento de diagnóstico dos seus desempenhos em leitura, um teste de leitura silenciosa, composto por 23 itens, traduzido e adaptado pelo Departamento de Psicologia Educacional do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, a partir de um teste de leitura da Équipe Universitaire de Recherches en Éducation et Didactique, da Universidade de Toulouse-le-Mirail.

3. Análise dos resultados

Analisaremos num primeiro momento as produções obtidas nos jardins de infância, no sentido de agruparmos as crianças em níveis evolutivos, no que diz respeito às suas conceptualizações sobre a linguagem escrita antes do ensino formal. Num segundo momento, procuraremos mostrar as relações existentes entre estes níveis e os desempenhos em leitura no final do 1º ano de ensino formal da linguagem escrita.

3.1 Das 130 crianças observadas nos jardins de infância, 11 recusaram-se a escrever, o que nos levou a excluí-las da nossa amostra, na medida em que essa recusa não nos parece poder ser interpretada de uma forma homogênea. Com efeito, enquanto algumas crianças se podem recusar a escrever porque consideram que ainda não sabem, o que pode corresponder a uma consciência avançada sobre o que é a linguagem escrita, outras podem recusar esta tarefa por timidez, insegurança ou bloqueio momentâneo, o que não nos dá qualquer indicação sobre o seu nível conceptual.

Analisaremos assim as produções de 119 crianças.

A análise dos dados permite-nos distinguir três grupos: um primeiro, grupo A, em que a escrita não é ainda determinada por critérios linguísticos; um segundo, grupo B, em que estes critérios começam a orientar os escritos, e em que a unidade do oral que é representada na escrita é a sílaba, sendo arbitrária a letra escolhida para a representar; um terceiro, grupo C, em que a análise do oral pode ir além da sílaba mas fundamentalmente em que as letras escolhidas não são arbitrárias.

3.1.1 Grupo A: a escrita não é determinada por critérios linguísticos

Vinte e uma crianças da nossa amostra produziram escritas que podemos considerar deste nível.

Do ponto de vista gráfico, utilizam letras, pseudo-letras ou algarismos para escrever; recorrem a um número fixo de grafemas para a escrita das diversas palavras e fazem-nos variar de palavra para palavra, ou tro-

cam-lhes as posições; na escrita de cada palavra são utilizados grafemas variados. Na escrita da frase os grafemas sucedem-se sem espaços e a quantidade utilizada não difere grandemente da que foi utilizada na escrita de cada palavra. A palavra gato escrita isoladamente e escrita na frase compõe-se de elementos gráficos diferentes.

Não há verbalizações anteriores à escrita, nem durante o acto de escrever.

A leitura das diversas palavras é global.

Frequentemente estas crianças recusam a tarefa em que lhes é solicitado que assinalem as diversas palavras da frase e quando a aceitam, assinalam de uma forma vaga, não respeitam a ordem das palavras na frase e em certos casos assinalam duas palavras diferentes no mesmo lugar.

As produções da Carolina e do Bruno são exemplos ilustrativos do que acabámos de referir:

CAROLINA

aiLVR (gato)

OR E I NR (gata)

ROB V HS (gatinho)

DOBA8RB (formiga)

8A0B78B0H (cavalo)

AENSLRMR

(o gato come o rato)

BRUNO

IL (gato)

ILH (gata)

ER1 (gatinho)

HJO (formiga)

HUNO (cavalo)

HGO

(o gato come o rato)

O Bruno quando lhe pedimos que mostre onde escreveu a palavra «gato» mostra as letras «Hg» de uma forma vaga; quando lhe pedimos que mostre a palavra «rato» assinala as letras «goi»; para a palavra «come» mostra de novo as primeiras letras e não é capaz de assinalar os artigos, olhando-nos com um ar espantado quando lhe fazemos o pedido.

3.1.2 Grupo B: a escrita é orientada por hipóteses linguísticas

Trinta e sete crianças produziram escritas orientadas por hipóteses linguísticas.

Do ponto de vista gráfico, utilizam letras variadas para a escrita de cada palavra, geralmente uma letra para representar cada uma das sílabas; variam as letras no interior de cada palavra e de palavra para palavra; na escrita da frase ou uma letra representa uma palavra, ou escrevem silabicamente as diversas palavras, não as separando umas das outras. Em certos casos a palavra gato é escrita de formas diferentes nos dois momentos, noutros a escrita mantém-se. Na escrita da frase há crianças que se limitam a escrever as palavras «gato» e «rato», outras escrevem igualmente o verbo e outras ainda, escrevem também os artigos.

Ilustraremos estas formas de escrita com as produções do Lécio e da Vera.

Lécio

B K (gato)

B m (gata)

B K d (gatinho)

F d z (formiga)

P K z (cavalo)

F d p z

(o gato come
o rato)

Pedro

R U (gato)

R A (gata)

R U (gatinho)

U R (formiga)

R A U (cavalo)

R U O U R O

ga-to co-me ra-to
(o gato come o rato)

Enquanto o Lécio escreve na frase unicamente «gato» e «rato», utilizando uma letra para cada sílaba e não conserva a forma anterior da escrita de «gato», a Vera escreve silabicamente todas as palavras da frase e conserva a escrita de «gato».

Do ponto de vista das oralizações que acompanham a escrita, elas existem ou antes ou durante a escrita.

A leitura das diferentes palavras e da frase é silábica.

Do ponto de vista das condutas de assinalamento das palavras na frase, existem várias possibilidades: ou existe coerência entre as palavras pedidas e o lugar da frase em que são assinaladas, ou quando as crianças não escreveram o verbo ou os artigos recusam-se a assinalar ou mostram de novo as palavras «gato» e «rato», como se as outras lhes estivessem ligadas.

O exemplo da entrevista do Lécio mostra muito bem os comportamentos típicos das crianças deste grupo.

Lécio

Exp: escreve lá a palavra gato.

L: começa por um gá (escreve B, depois escreve K).

Exp: Podes-me ler o que escreveste?

L: ga-to (lê silabicamente).

Exp: escreve lá agora a palavra gata.

L: começa por um gá (escreve B) depois deve ser diferente (escreve m).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

L: ga-ta (lê silabicamente).

Exp: agora escreve lá a palavra gatinho.

L: começa por um gá e depois são duas letras (escreve BHD).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

L: ga-ti-nho (lê silabicamente).

Exp: agora escreve lá a palavra formiga.

L: tem que ter três (escreve FdL).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

L: for-mi-ga (lê silabicamente).

Exp: agora escreve lá a palavra cavalo.

L: começa por um ga (escreve P) depois vá (escreve t) e depois falta uma letra (escreve L).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

L: ca-va-lo (lê silabicamente).

Exp: agora vais escrever «o gato come o rato».

L: (escreve Fd para «gato» e PL para «rato», silabando).

Exp: mostra-me onde escreveste «gato».

L: ga-to (lê apontando com o dedo Fd).

Exp: mostra-me onde escreveste «come».

L: silêncio.

Exp: mostra-me onde escreveste «rato».

L. ra-to (mostra PL).

Exp: mostra-me onde escreveste «o».

L: silêncio.

3.1.3 Grupo C: a fonetização da escrita

Sessenta e uma crianças da nossa amostra produziram escritas orientadas por critérios linguísticos, em que a escolha das letras para representar os diversos sons do oral não foi arbitrária.

No entanto, nem todas produzem uma escrita alfabética; algumas continuam a representar a sílaba, produzindo escritas silábicas que se diferenciam das do grupo anterior pelo facto das letras escolhidas não serem ao acaso, outras vão além da sílaba, apesar de não representarem ainda todos os sons da palavra, outras ainda produzem já uma escrita alfabética.

Daremos exemplos destas três formas de escrita e das condutas que lhes estão associadas.

3.1.3.1 Das crianças que entrevistámos, 23 produziram escritas silábicas.

Do ponto de vista gráfico, utilizam letras, geralmente uma para representar cada uma das sílabas, letras essas com valor sonoro convencional. Na escrita da frase ou cada palavra é representada por uma letra, ou as diversas palavras são escritas silabicamente sem que no entanto sejam deixados espaços entre elas; é muito frequente

que nestes casos o verbo continue a ser representado por uma única letra. A escrita da palavra gato quando inserida na frase, coincide com a escrita anterior desta mesma palavra no caso de ser escrita silabicamente; no entanto quando, ao nível da frase é representada unicamente por uma letra, difere da forma anteriormente escrita. Geralmente os artigos não são representados.

As escritas da Ana Sofia e da Ângela são ilustrativas do que acabámos de descrever.

GU (gato)
 LT (gata)
 G T GUUR
 (gatinho) (o gato come o rato)
 JLT (formiga)
 GVU (cavalo)
 ÂNGELA

Ana Sofia
 HU (gato)
 Ha (gata)
 Htu (gatinho)
 H (formiga)
 HU (cavalo)
 HUH
 (o gato come o rato)

A primeira tem tendência para representar as diferentes sílabas da mesma palavra por consoantes e vogais alternadamente, a segunda representa as diferentes sílabas da mesma palavra ou por consoantes ou por vogais.

Do ponto de vista das oralizações que acompanham a escrita, estas precedem geralmente a escrita, cada sílaba oral sendo pronunciada antes da escrita de cada letra.

A leitura é silábica.

Do ponto de vista das condutas de assinalamento das diversas palavras da frase estes são coerentes por relação ao lugar que ocupam na frase, excepto no que diz respeito aos artigos que são assinalados no mesmo lugar dos substantivos.

Ilustraremos este tipo de condutas com a entrevista da Ana Sofia.

Ana Sofia

Exp: escreve lá a palavra gato.

A: começa por gá, é um agá (escreve h) e depois é tu é um u (escreve u).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

A: ga-to (lê silabicamente).

Exp: agora vais escrever gata.

A: gá (escreve h), ta (escreve a).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

A: ga-ta (lê silabicamente).

Exp: agora vais escrever «gatinho».

A: ga (escreve h), ti é um tê não é? (escreve t) e é um u (escreve u).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

A: ga-ti-nho (lê silabicamente).

Exp: agora escreve «formiga».

A: fu é um u (escreve u), mi é um i não é? (escreve i) é um agá (escreve h).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

A: for-mi-ga (lê silabicamente).

Exp: agora escreve «cavalo».

A: ca (escreve h), vá é um vê (escreve v) e é o u (escreve u).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

A: ca-va-lo (lê silabicamente).

Exp: agora vais escrever «o gato come o rato».

A: ga-to (escreve hu como anteriormente), come (escreve o), o (escreve u), rato (escreve hu).

Exp: mostra-me onde escreveste «gato».

A: (assinala hu).

Exp: mostra-me onde escreveste «come».

A: (assinala o).

Exp: mostra-me onde escreveste «rato».

A. (assinala hu no fim da frase).

Exp: mostra-me onde escreveste «o».

A: silêncio.

3.1.3.2 Das crianças que entrevistámos, 26 produziram escritas silábico-alfabéticas.

Do ponto de vista gráfico, utilizam letras, geralmente mais do que uma para representar cada uma das sílabas, letras essas com valor sonoro convencional. Na escrita da frase as diversas palavras são representadas por várias letras, tal como na escrita de palavras isoladas. A palavra «gato» é escrita da mesma maneira nas duas situações. Os artigos são representados.

As escritas da Sara e do Hugo são ilustrativas do que acabámos de descrever.

Lara

HAU (gato)

HAA (gata)

HIU (gatinho)

UIA (formiga)

HAU (cavalo)

VHAUOA HAU
(o gato come o rato)

Hugo

HTU (gato)

ATA (gata)

HOU (gatinho)

UIMA (formiga)

GALU (cavalo)

U HTUOMO HTU
(o gato come o rato)

A primeira é um exemplo de transição entre uma forma de escrita silábica e uma forma silábico-alfabética, as duas primeiras palavras sendo escritas de uma forma silábico-alfabética e as seguintes de uma forma silábica. O segundo escreve de uma forma silábico-alfabética todas as palavras isoladas e as inseridas na frase.

Do ponto de vista das oralizações que acompanham a escrita, estas precedem geralmente a escrita, cada sílaba oral sendo pronunciada antes da escrita de cada letra.

A leitura é silábica.

Do ponto de vista das condutas de assinalamento das diversas palavras da frase estes são coerentes por relação ao lugar que ocupam na frase, excepto no que diz respeito aos artigos que são assinalados no mesmo lugar dos substantivos.

Ilustraremos este tipo de condutas com a entrevista do Hugo.

Hugo

Exp: escreve a palavra gato.

H: um agá um tê e um u (escreve htu).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

H: ga-to (lê silabicamente).

Exp: agora vais escrever «gata».

H: (escreve sem dizer nada hta).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

H: gata (leitura não silábica).

Exp: agora vais escrever «gatinho».

H: ga (escreve h), ti (escreve d), nho (escreve u).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

H: ga-ti-nho (lê silabicamente).

Exp: agora escreve «formiga».

H: é um u, fru (escreve u), mi é um i (escreve i), como é que se escreve o ga? (escreve na).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

H: for-mi-ga (lê silabicamente).

Exp: agora vais escrever «cavalo».

H: ca é um guê (escreve g), ca-vá é um á (escreve a), é um lu, como é? (escreve lu).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

H: ca-va-lo (lê silabicamente).

Exp: agora vais escrever «o gato come o rato».

H: o (escreve u), ga-to (escreve htu), co-me (escreve on), o (escreve o), ra-to (escreve htu).

Assinala correctamente todas as palavras escritas.

3.1.3.3 Das crianças que entrevistámos, 12 produziram escritas alfabéticas.

Do ponto de vista gráfico, utilizam letras, geralmente todas as letras da palavras, letras essas com valor sonoro convencional.

Na escrita da frase as diversas palavras são representadas por várias letras, tal como na escrita de palavras isoladas e são deixados espaços em branco entre as palavras. A palavra «gato» é escrita da mesma maneira nas duas situações. Os artigos são escritos. Consegue-se ler o que foi escrito.

As escritas do Ricardo e da Cátia são ilustrativas do que acabámos de descrever.

RICARDO

BAJO

BAJÄ

BAJË^HO

FUMËBA

BAV^JO

O BAJEBONABAO

Cátia gato gate gatino

fumiga cavalo o gato come o rato

Geralmente as crianças deste sub-grupo escrevem sem oralizar ou quando o fazem é para exprimirem dúvidas sobre alguma correspondência grafo-fonológica.

A leitura das diferentes palavras e da frase é global.

Quando se lhes pede para assinalarem as diferentes palavras da frase fazem-no correctamente.

Daremos como exemplo a entrevista da Cátia.

Cátia

Exp: escreve lá «gato».

C: não sei o guê (escreve gato).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

C: gato.

Exp: agora vais escrever «gata».

C: (escreve gata sem dizer nada).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

C: gata.

Exp: agora vais escrever «gatinho».

C: não sei muito bem o nh (escreve gatino).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

C: gatinho.

Exp: agora escreve lá «formiga».

C: (escreve fumiga sem dizer nada).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

C: formiga.

Exp: agora escreve «cavalo».

C: não sei muito bem o vê (escreve cavalo).

Exp: podes-me ler o que escreveste?

C: cavalo.

Exp: agora vais escrever «o gato come o rato».

C: escreve a frase sem dizer nada.

Assinala correctamente todas as palavras escritas.

3.2 Para analisar as relações existentes entre os três níveis de conceptualização sobre a linguagem escrita e os resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade, efectuámos uma Análise de Variância.

Começaremos por apresentar no Quadro nº 1 as médias e os desvios-padrão de cada um dos grupos.

QUADRO Nº 1

	N	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO
Grupo A	21	3.38	5.352
Grupo B	37	8.11	6.437
Grupo C	61	17.62	5.562
População	119	12.15	8.217

Como se pode verificar pela análise deste quadro as médias dos resultados em leitura vão aumentando do grupo 1 para o grupo 3, sendo este aumento particularmente forte quando se passa do grupo 2 para o 3. Por outro lado, os desvios-padrão são relativamente semelhantes nos três grupos.

Apresentaremos no Quadro nº 2 os resultados da Análise de Variância.

QUADRO Nº 2

FONTE	SOMA QUADRÁTICA	GRAUS DE LIBERDADE	MÉDIA QUADRÁTICA	F	p
Conceptualização	4046.43	2	2023.22	59.86	0.0000
Erro	3920.85	116	33.80		
Total	7967.28	118			

A leitura deste quadro permite verificar a existência de uma diferença significativa entre os grupos no que respeita aos resultados obtidos no teste de leitura.

Para verificar entre que grupos existem diferenças realizámos um teste *post hoc*, o teste LSD (Least Significant Difference) modificado, o que nos permitiu saber que existem diferenças significativas entre todos os grupos.

4. Conclusões

Na amostra utilizada, verificámos que nem todas as crianças pensavam de igual forma sobre a natureza da linguagem escrita.

Enquanto umas não relacionam ainda a linguagem escrita com a linguagem oral, outras orientam as suas produções por critérios linguísticos tomando como base de análise do oral a sílaba que fazem corresponder a uma letra qualquer e outras ainda procuram representar os vários sons das palavras por letras convencionais.

Por outro lado, verificámos também que os níveis de conceptualização sobre a linguagem escrita antes do início do ensino formal da leitura, estão fortemente relacionados com os desempenhos em leitura no final do 1º ano de ensino formal da linguagem escrita.

Parece-nos assim que estes resultados nos permitem concluir que os contactos precoces com a linguagem escrita e a sua utilização funcional em diferentes contextos educativos, já evidenciados por diversos autores como sendo potencializadores do desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita, podem por sua vez desempenhar um papel importante nos resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade.

Margarida Alves Martins é doutora em Ciências da Educação pela Universidade René Descartes – Paris V e Professora associada no Departamento de Psicologia Educacional do Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Das suas diversas publicações destacam-se *Materiais de apoio aos novos programas – Leitura e Escrita, 1º ano 1º ciclo* (1992) e *Descobrimo a Linguagem Escrita* (1994), ambos em colaboração.

Referências bibliográficas

- BESSE, J. M. (1990) – «L'enfant et la construction de la langue écrite», in *Revue Française de Pédagogie*, 90, Janv-Fév-Mars, 17-22.
- BESSE, J. M. (1993) – «De l'écriture productrice à la psychogénèse de la langue écrite», in G. Chauveau, M. Rémond; E. Rogovas Chauveau (eds.) – *L'enfant apprenti lecteur: l'entrée dans le système écrit*, Paris, Collection CRESAS, n° 10, INRP-L'Harmattan.
- CHAUVEAU, G.; ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1989) – «Les idées des enfants de 6 ans sur la lecture-écriture», in *Psychologie Scolaire*, 68, 8-27.
- CHAUVEAU, G.; ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (eds.) (1993) – *Les chemins de la lecture*, Belgique, Éditions Magnard.
- DYSON, A. (1985) – «Individual Differences in Emerging Writing», in M. Farr (ed.) – *Advances in Writing Research: Children Early Writing Development* (vol. I), Norwood, N. J., Ablex Publishing Corporation.
- FERREIRO, E. (1988) – «L'écriture avant la lettre», in H. Sinclair (ed.) – *La production de notations chez le jeune enfant*, Paris, PUF.
- FERREIRO, E. (1992) – «Psycholinguistique et conceptualisation de l'écrit», in J. M. Besse; M.-M. De Gaulmyn; D. Ginet; B. Lahire (eds.) – *L'illettrisme en question*, Lyon, Pul.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1980) – *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, 2ª ed., México, Siglo Vintiuno Editores.
- FERREIRO, E. ; GOMEZ-PALACIO, M. (1988) – *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils?*, Lyon, C. R. D. P..
- FIJALKOW, J. (1993) – *Entrer dans l'écrit*, Belgique, Éditions Magnard.
- FIJALKOW, J.; FIJALKOW, E. (1992) – «L'écriture inventée au cycle des apprentissages. Étude génétique», in *Les Dossiers de l'Éducation*, 18, 45-70.
- GRAVES, D. H. (1979) – «Let Children Show us how to Help them to Write», in *Visible Language*, vol. 13, n° 1, 1-15.
- LURIA, A. R. (1983) – «The Development of Writing in the Child», in M. Martlew (ed.) – *The Psychology of Written Language, Developmental and Educational Perspectives*, Chichester, Wiley.

- SULZBY, E. (1985) – «Kindergarteners as Writers and Readers», in M. Farr (ed.) – *Advances in Writing Research: Children Early Writing Development* (vol. I), Norwood, N. J., Ablex Publishing Corporation.
- MARTINS, M. A. (1989) – «A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar», in *Análise Psicológica*, (VII): 1/2/-3, 415-422.
- MARTINS, M. A. (1993) – «Évolution des conceptualisations d'un groupe d'enfants d'âge pré-scolaire sur l'écriture portugaise», in *Études de linguistique Appliquée*, 91, 60-70.
- MARTINS, M. A.; MENDES, A. Q. (1987) – «Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita», in *Análise Psicológica*, (V): 4, 499-508.
- VIGOTSKY, L. S. (1978) – *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Algumas características da linguagem infantil aos dois anos de idade *

Embora os estudos longitudinais sobre a evolução da linguagem infantil tenham já uma larga tradição em línguas como o inglês, o francês, o alemão e o russo e tenham surgido mais recentemente em línguas como o turco, o castelhano e o português do Brasil, eles são raros no que diz respeito ao português europeu. Constituindo no entanto um precioso e até indispensável elemento para o estudo da aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança – em conjugação com os estudos de natureza experimental – esses levantamentos começam agora a surgir para o português europeu (Mendes, 1991) e até a sistematizarem-se por forma a serem susceptíveis de tratamentos informáticos sofisticados (Faria e Batoréo, 1994). Os *corpora* por nós recolhidos dizem respeito a duas crianças que foram observadas durante cerca de 8 meses – JM: 14 sessões, dos 2;0;2 (dois anos, zero meses e dois dias) aos 2;7;16 e PG: 10 sessões, dos 2;7;16 aos 3;3;21 – tendo sido obtidos registos quinzenais, em vídeo, da interacção entre a criança e os pais e entre a criança e o experimentador. Tendo já apresentado noutras locais a análise de alguns aspectos específicos destas produções linguísticas (Mendes, 1991; Mendes, 1994; Leiria e Mendes, 1994) é objectivo do presente trabalho caracterizar alguns dos aspectos genéricos das produções da criança mais nova – JM – detendo-nos particularmente na análise das suas produções iniciais, pois é aí que encontramos as especificidades, particularidades e diferenças mais acen-

* Uma versão deste artigo foi apresentada, sob forma de comunicação, ao 1º Congresso Internacional de Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa – Ensino e Investigação. E.S.E. de Santarém, Santarém, 24-26 de Novembro de 1993.

tuadas em relação à linguagem dos adultos. Em particular destacaremos três aspectos: 1) a predominância dos nomes sobre os verbos nas fases iniciais da linguagem infantil; 2) as «construções verticais» e 3) a questão da ordem das palavras nos enunciados da criança.

Como é sabido, após o *Período Pré-Linguístico*, encontramos, entre os 12 e os 18 meses, a fase de produção de *uma palavra* também conhecida por período da *nomeação/denominação* («*naming stage*») ou «*Período das Holo-frases*». Não pretendendo entrar aqui nas complexidades particulares a estes períodos, façamos notar que estas denominações não são exactamente equivalentes. Ao usar *uma palavra* a criança pode estar a nomear um objecto, mas pode também estar a expressar relações semânticas muito variadas, isto é, pode estar a expressar ideias e relações que um falante mais competente expressaria através de uma frase ou frases. Por exemplo, se a criança diz «bola», pode estar simplesmente a nomear o objecto mas também pode querer dizer «dá-me a bola», «a bola está ali», etc.

A este período segue-se o *Período Telegráfico* de enunciados de duas e três palavras, período que poderá já propriamente considerar-se como sintáctico uma vez que à criança se começa a colocar o problema da ordem das palavras. Esta fase coincide também com a emergência da marcação morfológica das palavras bem como com a utilização de morfemas livres. Entre estes dois períodos existe uma fase intermédia que caracterizaremos como sendo a das «*construções verticais*» e que é basicamente aquela em que se encontrava o nosso sujeito quando iniciámos as observações.

1. As primeiras fases e a predominância dos nomes sobre os verbos

Como tem sido assinalado por vários autores (Clark, 1980; 1983; Zobl, 1984; Gillis, 1990) existe na linguagem inicial da criança uma predominância clara dos nomes sobre os verbos. Por exemplo Clark (1983: 800) refere que na fala inicial de uma criança se pode estimar que existem cerca de três a quatro vezes mais nomes do que verbos.

Assim, pode dizer-se que os primeiros enunciados da criança não constituem ainda propriamente predicções mas antes estruturas construídas à volta dos nomes e dos actos de nomeação. Predicções estruturadas em torno do verbo só aparecem posteriormente. Embora não tenhamos quantificado esta variável, é visível, ao longo da análise do *corpus* que o *ratio* Nome (ou Pronome)/Verbo vai aumentando de sessão para sessão. Nas primeiras sessões de JM os verbos são realmente escassos e as trocas verbais com os adultos, aliás bastante difíceis do ponto de vista da mútua compreensão, baseiam-se em sucessivas denominações e nomeações de objectos, pessoas e situações.

Exemplo:

1. JM – 1.^a sessão – 2;0;2

JM: a vaca,

ah manino.

(...)

pato. [comentando figuras numa revista de jornal e pegando a seguir num boneco de corda mecânica]

A: o pato.

o pato anda, não anda?

JM: uanda (...) anda, anda.

po<r>quinho (...)

os o<lh>os. [pegando noutra boneco]

o po<r>quinho.

(...)

a cuca! [com outra boneco na mão]

A: o quê?

JM: a cuca.

o vaio.

A: o que é a cuca João?

P: o que é a cuca João?

A: o vaio.

P: o velho?

JM: a casa (...) dela, a casa dela.

P: ah! a Cuca, a mãe da Rita não é?
é a mãe da Rita?

JM: <*>
pópó.

A partir das construções em torno dos nomes, começam então a emergir construções gramaticais em torno de verbos. Estas estruturas predicativas parecem surgir, em primeiro lugar, e no que diz respeito aos enunciados não modalizados, em **estruturas intransitivas** («caíu»; «a menina caíu»; «tá chorar»), bem como em **estruturas locativas** («tá qui»; «tá li») e **resultativas / participiais** («tá partido»; «tá <es>tragado»).

Estruturas transitivas com dois argumentos e do tipo Sujeito-Verbo-Objecto (S V O) parecem ser mais tardias, o que se poderá explicar quer por maiores exigências em termos do processamento da informação, quer por razões de ordem pragmática. Assim, as primeiras estruturas transitivas aparecem em **construções verticais** ou em enunciados com anteposição do objecto («o bolo, o menino comeu») ou do verbo («mag<o>ou a camioneta o João»).

2. As construções verticais

Scollon (1976) e Scollon e Scollon (1981; 1984) introduziram uma distinção conceptual interessante que diz respeito às diferenças entre as «construções verticais» e as «construções horizontais». As construções horizontais correspondem ao que é tipicamente descrito como enunciados de mais de uma palavra. Nas construções verticais uma proposição é expressa ao longo de uma série de enunciados distribuindo-se estes por vários turnos conver-

sacionais. Scollon e Scollon (1984) caracterizaram as construções verticais do seguinte modo:

[...] a criança diz qualquer coisa; o adulto responde e apela para uma expansão ou pede uma clarificação: a criança responde com outro enunciado que funciona como expansão do antecedente. O primeiro enunciado da criança é muitas vezes visto como tópico ou informação dada e o segundo como comentário ou informação nova. [...] Com o desenvolvimento da interação a criança acaba por juntar os diversos elementos num único grupo entoacional (*op. cit.*: 180).

Em JM encontramos com frequência essas construções verticais pelo menos até à 4.^a sessão (2;1;25).

Exemplos:

2. JM – 2.^a sessão – 2;0;23

JM: mode.

L: morde?

 morde o quê?

A: morde?

JM: o sapo o dedo.

3. JM – 3.^a sessão – 2;1;11

M: olha, o que é que vais fazer na praia João?
 o que é?

JM: fazer bolinhos.

M: e mais?

 o que é que fazes mais na praia?

JM: areinha.

M: hã? que fazes na praia?

JM: pa dento. (*para dentro*)

M: o quê?

JM: dum bau. (*dum balde*)

M: o quê?

não percebo.

fazes o quê João?

JM: pô<r> den dum bau. (*pôr dentro de um balde*)

Note-se como a criança vai introduzindo tópicos, os quais, depois de «fixados» pelo adulto, dão origem a um comentário por parte da criança. O adulto «fixa» e estabiliza o tópico introduzido pela criança quer através da repetição desse mesmo tópico quer através de perguntas como «o quê?», «e mais?» que funcionam para a criança como um sinal de que ele, adulto, já partilha com a criança o tópico proposto. *JM* já consegue também utilizar um comentário anterior como tópico para um comentário posterior ou responder com um comentário adequado a um tópico introduzido pelo adulto. O exemplo 3 é notável pela *visibilidade* que dá ao processo de passagem de uma construção vertical para uma construção horizontal através da interacção com o adulto. Assim, uma proposição que aparece inicialmente distribuída por três enunciados, em três turnos conversacionais <pôr areia dentro de um balde> aparece no último enunciado sintetizada numa só construção frásica ainda que com o apagamento de um dos argumentos nominais: «pô<r> den dum bau».

3. A ordem das palavras e a relação tópico-comentário e sujeito-verbo

Na descrição que faz da linguagem de crianças de 2 anos, E. Ochs (1979), para além de assinalar igualmente a existência das construções verticais, descreve várias outras características que são também típicas da fala de *JM* durante as primeiras sessões de observação: estruturas morfo-sintácticas muito simples; utilização de frases simples, activas, declarativas; apoio em

itens deícticos mais do que em artigos definidos ou em frases relativas; apagamento de termos principais de referência bem como de artigos, preposições, etc. Muita da informação «apagada» é dada por meios não verbais tais como apontar, tocar, olhar, etc.

Ochs (1979) e Givón (1979), fizeram descrições similares da linguagem da criança, Ochs caracterizando-a ao longo do continuum «*Discurso Planeado*» vs «*Discurso Não Planeado*», e Givón a partir do continuum «*Modo Pragmático*» vs «*Modo Sintático*». O «Modo Pragmático» é assim caracterizado por Givón:

A sua velocidade de performance é lenta; baseia-se mais na coordenação do que na subordinação; é falha em morfologia gramatical; o *ratio* nomes-verbos aproxima-se da proporção de um-para-um; a ordem das palavras obedece essencialmente a princípios de ordem pragmática e um dos seus princípios mais precocemente detectáveis é o de atribuir contornos entoacionais mais fortes ao foco da informação nova (Givón, 1979: 101).

Para estes autores o desenvolvimento da linguagem é visto como uma progressão gradual de estratégias pragmáticas em direcção a uma cada vez maior sintactização. O Modo Sintático seria mais rápido e mais automatizado em termos do processamento da informação, possuiria relações sintácticas mais fortes e uma morfologia gramatical mais complexa, mas a sua relação com o conteúdo ou mensagem seria menos «transparente» do que no Modo Pragmático¹.

Com o desenvolvimento do processo de sintactização começam a aparecer estruturas transitivas numa só frase gramatical («o menino comeu o bolo») ou seja, numa estrutura sintáctica *horizontal*. Antes porém de se atin-



¹ É de assinalar que estes autores não propõem um «modelo de substituição» (o modo sintático substituiria definitivamente o modo pragmático) mas sim um modelo de coexistência. Sob certas condições o adulto retorna ao modo pragmático (por exemplo, no discurso informal, no discurso não planeado, etc.).

gir alguma estabilidade nas estruturas do tipo *S V O*, aparecem muitos enunciados do tipo *OV*, do tipo *VO* ou mesmo do tipo *VSO*².

Este tipo de ocorrências tem provocado as mais diversas perplexidades entre os investigadores. A questão está em saber se podemos de facto identificar categorias linguísticas na linguagem inicial da criança e se sim, saber se elas são de natureza sintáctica ou semântica ou ainda saber se obedecem essencialmente a factores de ordem pragmática. O problema põe-se quer em relação a categorias gramaticais como Nome, Verbo, etc. quer no que diz respeito a relações gramaticais como a relação Sujeito-Objecto. Por exemplo, M. Maratsos (1981: 245) defende que:

[...] os dados existentes não justificam o uso de categorias formais tais como Nome e Verbo ou Sujeito e Objecto, para descrever a fala precoce da criança.

É no contexto desta discussão que têm sido adiantados vários argumentos para apresentar uma base semântica para a emergência das categorias sintácticas e também para relacionar essas categorias semânticas com categorias cognitivas básicas. As categorias semânticas teriam alguma base na saliência perceptiva de certos fenómenos. Grace e Suci (1985) sugerem que existem diversas correlações entre determinadas categorias cognitivas e seus correlatos semânticos. Por exemplo, categorias como Agente e Paciente teriam uma realidade psicológica tanto para crianças como para adultos. E dimensões semânticas como Activo/Passivo e Animado/Inanimado constituiriam o fundamento de categorias como «Experienciador» e «Instrumento». As autoras sugerem a seguinte progressão na linguagem precoce da criança: em primeiro lugar as crianças começam por usar uma categoria genérica de «iniciador de acção» e posteriormente estabeleceriam uma diferença entre iniciadores de acção animados e iniciadores inanimados. Para estas autoras, a categoria Agente seria particularmente saliente tanto para

² Registe-se que Tarallo (1990: 152) admite que «a ordem verbo-sujeito nas línguas românicas parece bem mais antiga do que sujeito-verbo».

crianças como para adultos mesmo em estímulos não linguísticos. Por exemplo quer em Tagalog (uma língua V O S) quer em Inglês (S V O) existiria uma estratégia perceptiva geral para atribuir o papel de Agente ao primeiro Nome de uma frase.

Slobin (1981) propõe a existência de uma relação estreita entre situações prototípicas no mundo real e formas canónicas no mundo da linguagem. Um exemplo de uma situação prototípica seria uma entidade Animada a provocar uma mudança de estado ou de lugar num Paciente, através de alguma forma de contacto físico. As situações prototípicas seriam codificadas pelas formas mais básicas da gramática de uma língua, a que Slobin chama de «formas canónicas». Por exemplo, no Inglês um evento prototípico seria codificado por uma frase simples declarativa do tipo SVO. Em Turco seria codificada não pela ordem das palavras, mas pelas flexões de caso. E Slobin e Bever (1982) estudando o problema da aquisição em línguas que variam bastante quanto aos parâmetros *grau de dependência da ordem de palavras vs grau de dependência do sistema flexional* (nomeadamente o Inglês, o Italiano, o Servo-Croata e o Turco) concluem não existirem razões para admitir uma «ordem natural» do tipo SVO.

Bates e MacWhinney (1982) argumentam que a ordem das palavras na linguagem inicial da criança é regulada essencialmente por factores de ordem pragmática, ou seja, pelas relações de *foco* marcadas nas relações tópico/comentário. Aliás, num artigo já clássico de Gruber («Topicalization in Child Language» 1967), este autor propunha que os enunciados mais precoces da criança seriam mais do tipo Tópico-Comentário do que do tipo Sujeito-Verbo. Gruber argumentava ainda que as frases da criança devem começar por ser comentários puros aos quais se juntam depois tópicos que eventualmente se transformam em sujeitos. A criança estudada por Gruber, aos 28 meses, estaria ainda num *estádio «pré-sujeito»*.

Os exemplos que a seguir apresentamos pretendem mostrar alguns casos de «apagamentos», de inversão da ordem de palavras ou de não estabilidade dessa mesma ordem e no seu conjunto constituem uma boa ilustração do chamado «Modo Pragmático» que atrás caracterizámos.

Exemplos:

4. JM – 2.^a sessão – 2;0;23

JM: a fugir. [*um boneco caiu de cima de uma mesa para o chão*]
(...)

J M: a fugire.

L: quem é que (...)
quem é que tava a fugir?

JM: o galinho.

L: a gali (...) o galinho?

JM: a fugi<r> o galinho.

L: fugiu? o galinho fugiu?

JM: tá qui!

5. JM – 4.^a sessão – 2;1;25

JM: aai um dói-dóisinho, dói-dóisinho! (*aponta para o joelho*)

<é gande> <qués ver?>

«caiu o dói-dóisinho.» (*querendo significar: «O João Miguel caiu e fez um dói-dóisinho!» ou «Cai e fiz um dói-dóisinho.»*)

6. JM – 4.^a sessão – 2;1;25

«ai, ai. ai a caminéta!

magou, pai a caminéta (...) do João. (JM estava a brincar com uma camioneta e magoou-se com ela. Poderíamos assim parafrasear este enunciado do seguinte modo: «Pai! a camioneta do João magoou o João!» ou «Pai! magoei-me com / na minha camioneta!»)

7. JM – 4.^a sessão – 2;1;25

«bebê<r> água, o bebê!» (está na banheira com um boneco a quem vai enchendo a cabeça de água)

8. JM – 7.^a sessão – 2;3;17

a luta, caíu o cavalo! (simula um «luta» entre vários bonecos)

<foi ête> o cavalo (...)

e caíu o cavalo (...)

caíu, o coelho (...)

ao pé do sapo (...)

olha caíu este (...) caíu este.

Exemplos como alguns dos atrás referidos podem de facto ser interpretados como a sobreposição ou a predominância de uma relação **tópico-comentário** relativamente a uma relação do tipo **sujeito-predicado**; por razões de ordem pragmática a criança **inicializa** a sua frase a partir de um determinado **foco de atenção** (ex.: «morde (...) o sapo o dedo»; «a luta, caíu o cavalo») e não a partir do sujeito de uma frase.

Zobl (1983) sugeriu que as «ordens desviantes» (nomeadamente a posição do sujeito) podem ser atribuídas a estratégias pragmáticas ao nível da produção; a estratégia correspondente seria: «*inicializar a informação nova e deslocar para a direita a informação dada*».

Estas formas de produção verbal prendem-se ainda com limitações na capacidade de tratamento da informação da criança que se vão repercutir precisamente ao nível da produção linguística concreta. Essas limitações são quer de ordem genérica quer de ordem específica. Por um lado têm a ver com factores como a familiaridade em relação a determinado tópico ou em relação a determinada tarefa (Shatz, 1983); por outro lado com factores específicos da capacidade de tratamento da informação verbal (Nelson, 1975; Zobl, 1984).

De um ponto de vista genérico podemos afirmar com Shatz (1983) que quanto mais alargada e mais organizada é a base de conhecimentos de um sujeito, menos recursos cognitivos este terá de dispender para desempenhar determinada tarefa. No sentido em que a interacção com o adulto é uma forma de simultaneamente alargar a base de conhecimentos da criança e simultaneamente de os organizar, esse suporte é uma forma de libertar recursos para o desempenho da tarefa. Mas quanto menos conhecimento mútuo houver sobre determinado tópico entre a criança e o adulto menores serão os recursos disponíveis para o comportamento verbal, podendo então observar-se uma degradação da «performance linguística» (para uma confirmação empírica deste fenómeno veja-se por exemplo Lucariello *et al.*, 1986).

Quanto às limitações específicas que os itens linguísticos impõem à criança, Nelson (1975) mostrou que os pronomes tendiam a aparecer de uma forma superabundante em construções fráscas ao passo que os nomes tendiam a aparecer isoladamente. Mostrou também que as crianças que utilizavam mais pronomes tinham um Comprimento Médio do Enunciado («*Mean Length Utterance* – MLU», cf. Brown, 1973) mais elevado. Nelson concluiu que durante o processo de aquisição da linguagem, como aliás também posteriormente, a criança está submetida a limitações de processamento da informação sendo que os pronomes ocupam menos «espaço de processamento» e por isso facilitam a codificação sintáctica:

o uso de pronomes reduz a carga de informação de uma frase de tal modo que as relações sintácticas e semânticas podem ser expressas de uma forma mais completa e mais complexa (*op. cit.*: 478).

Zobl (1984) por outro lado, verificou que com verbos intransitivos surgem mais sujeitos nominais e com verbos transitivos mais pronomes na posição de sujeito. Observou ainda que para as crianças com menor maturidade linguística, estruturas com três argumentos (aliás raras) não contêm mais do que um nome como um dos argumentos, enquanto crianças que demonstravam maior desenvolvimento linguístico continuavam ainda assim a pronominalizar pelo menos um dos argumentos. O mesmo padrão ocorria

para estruturas com dois argumentos (naturalmente muito mais frequentes do que as anteriores) nas quais, em geral, pelo menos um dos termos era pronominalizado. Em qualquer dos casos, os sujeitos de construções transitivas eram sobretudo limitados a pronomes ou a nomes próprios. Só as frases intransitivas tomavam nomes comuns como sujeitos.

Embora sem fazer uma análise quantitativa e nem sequer exaustiva do ponto de vista qualitativo, podemos observar que no *corpus* de JM começam a aparecer estruturas de dois argumentos pronominalizados na 6.^a sessão – 2;2;27 («eu levo este») e com nomes como argumento na 7.^a sessão – 2;3;17 («olha, o porquinho vai contar a his (...) a história no tês porquinhos»).

Podem observar-se estruturas deste tipo numa fase mais precoce mas tratam-se normalmente de frases «ritualizadas» que obviamente ocupam menos «espaço de processamento»: «o passarinho faz piu piu» (2.^a sessão – 2;0;2).

4. Desenvolvimentos posteriores

Não aprofundaremos aqui as progressões ulteriores a estas primeiras fases. Naturalmente que a evolução linguística da criança se processa no sentido de uma cada vez maior «*textualização*», ou seja, depois das fases de uma, duas e três palavras a criança começa a passar para uma «gramática de frase» onde se lhe colocam basicamente os problemas da elaboração dos Sintagmas Nominais e dos Sintagmas Verbais e posteriormente, os problemas da Coordenação e da Subordinação.

A partir dos 5 anos, como sublinha Karmiloff-Smith (1986; 1987) a criança começa a passar de uma «*gramática de frase*» para uma «*gramática de texto*» caracterizada pela produção de «textos longos» e pela progressiva organização intra-textual desses discursos. Em estudo que realizámos com um sujeito mais velho (PG: dos 2;7;16 aos 3;3;21, cf. Mendes, 1991 e Mendes, 1994) pudémos observar que este funciona ainda ao nível daquela primeira

gramática, embora possamos também começar a observar o início da sua capacidade de produção de textos longos, nomeadamente de narrativas, bem como o início – ainda que muito incipiente – de algum funcionamento de tipo *intra-textual* como por exemplo contrastes entre formas imperfectivas e perfectivas para marcação do *fundo* e da *figura* da narração ou a pronominalização de sujeitos temáticos já introduzidos anteriormente.

António Quintas Mendes é Assistente de Ciências da Educação na Universidade Aberta. É licenciado em Psicologia (I.S.P.A.) e Mestre em Linguística Portuguesa Descritiva pela Faculdade de Letras de Lisboa. Tem realizado investigação nos domínios da Aprendizagem da Leitura e da Escrita e da Aquisição da Linguagem. Actualmente prepara Doutoramento na área da Comunicação e Interação Sujeito-Computador.

Referências bibliográficas

- BATES, E.; MacWHINNEY, B. (1982) – «Functionalist Approaches to Grammar», in E. Wanner; L. Gleitman (eds.) – *Language Acquisition: The State of the Art*, London/New York, Cambridge University Press.
- BROWN, R. (1973) – *A First Language: The Early Stages*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- CLARK, E. V. (1980) – «Strategies for Communicating», in A. K. Pugh; V. J. Lee; J. Swann (eds.) – *Language and Language Use*, Heinemann Educational Books, The Open University Press.
- CLARK, E. V. (1983) – «Meanings and Concepts», in P. H. Mussen (ed.) – *Handbook of Child Psychology*, vol. III, New York, John Wiley & Sons.
- FARIA, I. H.; BATORÉO, H. J. (1994) – «Corpus de Aquisição do Português Europeu: Base de Dados Childes», in *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº 11, pp. 137-145.
- GILLIS, S. (1990) – «Why Nouns Before Verbs? Language Structure and Use Provide an Answer». Paper presented at the *Fifth International Congress for the Study of Child Language*, Budapest.
- GIVON, T. (1979) – «From Discourse to Syntax: Grammar as a Processing Strategy», in T. Givón (ed.) – *Syntax and Semantics*, vol. 12, *Discourse and Syntax*, New York, Academic Press.
- GRACE, J.; SUCI, G. J. (1985) – «Attentional Priority of the Agent in the Acquisition of Word Reference», in *Journal of Child Language*, vol. 12, nº 1, pp. 1-12.
- GRUBER, J. (1967) – «Topicalization in Child Language», in *Foundations of Language*, 3, pp. 37-65.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1986) – «Some Fundamental Aspects of Language Development after Age 5», in Fletcher, P.; Garman, M. (eds.) – *Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1987) – «Some Recent Issues in the Study Language Acquisition», in Lyons, J.; Coates, R.; Deuchar, M.; Gazdar, G. (eds.) – *New Horizons in Linguistics*, 2, London, Penguin Books.
- LEIRIA, I.; MENDES, A. Q. (1994) – «Acquisition of Tense and Aspect in European Portuguese

Discursos

(L1 and L2)». Paper presented at the *First Lisbon Meeting on Child Language*, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa 14-17 Junho 1994.

LUCARIELLO, J.; KYRATZIS, A.; ENGEL, S. (1986) – «Event Representations, Context, and Language», in K. Nelson (ed.) – *Event Knowledge*, London, LEA Publishers.

MARATSOS, M. (1981) – «Problems in Categorial Evolution: Can Formal Categories Arise From Semantic Ones?», in Werner Deutsch (ed.) – *The Child's Construction of Language*, London, Academic Press.

MENDES, A. Q. (1991) – *A Referência Temporal no Discurso Conversacional aos 2 e 3 Anos de Idade*. Dissertação de Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.

MENDES, A. Q. (1994) – «A Referência Temporal na Linguagem da Criança», in *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, n.º 11, pp. 13-48.

NELSON, K. (1975) – «The Nominal Shift in Semantic-Syntactic Development», in *Cognitive Psychology*, 7, 4, pp. 461-479.

OCHS, E. (1979) – «Planned and Unplanned Discourse», in T. Givón (ed.) – *Syntax and Semantics*, vol. 12, *Discourse and Syntax*, New York, Academic Press.

SCOLLON, R. (1976) – *Conversations With a One-Year-Old: A Case Study of the Developmental Foundation of Syntax*, Honolulu, University Press of Hawaii.

SCOLLON, R.; SCOLLON, B. K. (1981) – «Narrative, Literacy and Face», in *Interethnic Communication*, Norwood, New Jersey, ALEX Publishing Corporation.

SCOLLON, R.; SCOLLON, B. K. (1984) – «Cooking it Up and Boiling it Down: Abstracts in Athabaskan Children's Story Retellings», in D. Tannen (ed.) – *Coherence in Spoken and Written Discourse*, Norwood, New Jersey, ALEX Publishing Corporation.

SHATZ, M. (1983) – «Communication», in P. H. Mussen (ed.) – *Handbook of Child Psychology*, vol. III, New York, John Wiley & Sons.

SLOBIN, D. I. (1981) – «The Origins of Grammatical Encoding of Events», in Werner Deutsch (ed.) – *The Child's Construction of Language*, London, Academic Press.

SLOBIN, I. D.; BEVER, T. G. (1982) – «Children Use Canonical Sentence Schemas: A Crosslinguistic Study of Word Order and Inflections», in *Cognition*, 12, pp. 229-265.

- TARALLO, F. (1990) – *Tempos Linguísticos – Itinerário histórico da língua portuguesa*, S. Paulo, Editora Atica.
- ZOBL, H. (1983) – «L1 Acquisition, age of L2 Acquisition and the Learning of Word Order», in S. Gass; L. Selinker (eds.) – *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Mass., Newbury House Publishers.
- ZOBL, H. (1984) – «Aspects of Reference and the Pronominal Syntax Preference in the Speech of Young Child L2 Learners», in R. W., Andersen, (ed.) – *Second Languages. A Cross-Linguistic Perspective*, Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers, Inc.

O desenvolvimento da compreensão da metáfora na criança

Metáforas, símiles, expressões idiomáticas, provérbios, sarcasmos, parábolas, alegorias, etc., constituem exemplos de linguagem figurativa que, como regra, têm de ser interpretados de forma não literal. É, porém, extremamente difícil definir o que é metáfora, quer porque tal definição depende em grande parte da diversidade de perspectivas teóricas existentes neste domínio (Cacciari, 1991; Ortony, 1993), quer pela complexidade do fenómeno em si. É que, como assinala Ortony (1985) é extremamente difícil encontrar «casos puros» de metáfora, isto é, casos que não estejam contaminados por outros tropos como o oxímoro, a sinestesia, a metonímia ou a sínedoque. Por outro lado, quando estudamos a produção ou a compreensão da metáfora na criança as questões que se levantam são, porventura, mais problemáticas dado que existem cruzamentos complexos entre a metáfora e diversas componentes do pensamento e da linguagem infantis como sejam, o jogo simbólico, a fantasia, o pensamento mágico, o animismo, etc.

Produção e compreensão da metáfora

Desde uma idade muito precoce que podemos encontrar jogo simbólico e até linguagem mágica e de fantasia na linguagem da criança. Em Mendes (1991) encontramos alguns exemplos: uma criança com 2 anos e 2 meses quando está a brincar com pequenos brinquedos afirma: «o cão vai morder o barco». Numa outra situação, já com 2 anos e 10 meses, ao folhear um livro que contém uma imagem de um lobo, começa por anunciar que vai

pôr o seu próprio dedo na boca do lobo e depois de o fazer afirma: «o lobo mordeu». Este é o tipo de jogo simbólico ou de «fantasia em acção» (a que alguns autores chamam de «metáforas de acção») típicos dos 2 anos de idade. É discutível que se possa dar a este tipo de comportamentos linguísticos o estatuto de linguagem metafórica e as perspectivas teóricas quanto a este problema divergem com frequência. Por exemplo, para Reyna (1985) a emergência das metáforas mais precoces está claramente ligada ao jogo simbólico e à fantasia, situando num período posterior a produção de metáforas fora do contexto do jogo simbólico. Para esta autora existem mecanismos psicológicos similares entre a metáfora e a linguagem de fantasia já que, em ambos os casos, as categorias convencionais são violadas (no caso da metáfora as convenções linguísticas, no caso do jogo simbólico as convenções conceptuais). Ou, como afirma a autora:

Na fantasia, fugimos aos conceitos convencionais, aqueles que respeitam as regras da realidade. Na metáfora, fugimos às interpretações convencionais, aquelas que seguem as regras linguísticas. [...] a fantasia pode ser um estádio preliminar ou intermédio na interpretação metafórica, um estádio no qual uma metáfora é tomada como uma verdade (Reyna, 1985: 146).

No que diz respeito à *produção* parecem existir mudanças qualitativas importantes entre as metáforas produzidas mais precocemente e a linguagem metafórica produzida mais tardiamente. Nas metáforas mais precoces os objectos familiares são «re-baptizados» com base nas similaridades perceptuais e funcionais que o objecto ausente apresenta em relação ao objecto presente com o qual está a ser comparado. Estas comparações baseiam-se em uma ou duas propriedades dos objectos mais do que numa apreciação global das suas propriedades.

Ao nível da *compreensão* pode também verificar-se que a competência metafórica da criança apresenta muitas limitações. Crianças de 3 e 4 anos podem conseguir apreciar uma metáfora baseada em semelhanças perceptivas (como por exemplo, a *neve* e o *creme de barbear*). Mas a capacidade para

compreender metáforas que não se baseiam em semelhanças perceptuais, como a descrição de uma propriedade psicológica (por ex. «crueldade») a partir da descrição de uma propriedade física (por ex: «dureza»), só emerge depois dos 9-10 anos. É aliás notório, como já referimos, a existência de um certo paralelismo entre o desenvolvimento da compreensão da metáfora e o desenvolvimento do jogo simbólico e da linguagem de fantasia. Por exemplo, Olszewski e Fuson (1982) assinalam que as primeiras fases do jogo simbólico são quase sempre «realistas» e só posteriormente assumem realmente um carácter de fantasia. Estas autoras, com base nos trabalhos de Vygotsky sobre o jogo na criança, delinham uma sequência desenvolvimental que aponta para as seguintes fases evolutivas no jogo simbólico da criança: numa primeira fase, o jogo de «faz de conta» exige que haja alguma semelhança física entre o objecto real e o objecto sobre o qual se exerce o acto simbólico ou a fala de fantasia; a esta fase inicial, limitada ao uso de objectos realistas, seguir-se-ia uma fase de fantasia apoiada em objectos «não realistas» a que se seguiria, finalmente, uma fase de linguagem de fantasia e de jogo simbólico que não necessitaria de qualquer apoio em objectos.

Em suma, se compararmos o problema da compreensão com o da produção podemos observar que existe uma «décalage» importante entre estas duas componentes. No plano da produção parece que podemos atribuir desde uma idade muito precoce uma certa capacidade para a elaboração de expressões metafóricas embora estas, em geral, se reduzam a comparações entre *características físicas dos objectos* com exclusão de analogias que digam respeito a domínios de tipo conceptual ou psicológico. No plano da compreensão esta parece ser muito mais tardia, em particular quando se trata de comparações que põem em jogo certos atributos psicológicos. É sobretudo com metáforas de tipo psicológico ou conceptual (abstractas) que as crianças têm mais dificuldades no plano da compreensão; mesmo aos 10 anos certas metáforas psicológicas são difíceis de compreender pelas crianças.



Alguns investigadores impõem critérios mais estritos do que aqueles utilizados por Reyna para definirem como metáfora certas produções linguísticas da criança. Por exemplo, Winner (1991) chama a atenção para a necessidade de distinguir cuidadosamente entre *expressões metafóricas*, *anomalias* (expressões para cujo nome não existe um fundamento palpável) e *sobregeneralizações* (casos em que a criança utiliza uma palavra – ex: *cão* – para se referir não só ao referente convencional mas também a outros – ex: *gato*, *cavalo* – que têm algumas propriedades comuns com o referente convencional).

Embora muitas das produções a que nos temos vindo a referir possam, sob certos pontos de vista, ser consideradas realmente como metáforas, o presente trabalho incidirá sobre aquilo a que poderíamos chamar de actividade metafórica consciente da criança (Brédart e Rondal, 1982: 103).

Fases da compreensão da metáfora

As crianças muito pequenas parecem interpretar a linguagem figurativa de uma forma literal só atingindo verdadeiramente a compreensão figurativa por volta dos 12 anos. Ash e Nerlove (1960), num estudo com crianças entre os 3 e os 12 anos verificaram que as crianças mais novas só compreendiam os significados físicos de palavras como «doce» ou «frio»; o grupo intermédio compreendia os significados psicológicos independentemente das suas características físicas; finalmente, o grupo das crianças mais velhas, compreendia os duplos significados das palavras ainda que de uma forma imperfeita.

A sistematização das diversas fases por que passa a compreensão da metáfora foi essencialmente feita por autores como Winner *et al.* (1976), Gardner e Winner (1979), Brédart e Rondal (1982), Ortony (1985), Reyna (1985) e Winner (1991). Se admitirmos que a compreensão da metáfora passa por diversas fases, podemos, com base em Winner *et al.* (1976), assumir a existência das seguintes etapas de desenvolvimento: 1^a) a compreensão mágica das metá-

foras; 2^a) a compreensão metonímica das metáforas; 3^a) a compreensão metafórica primitiva; 4^a) a compreensão metafórica propriamente dita.

Na fase da *compreensão mágica da metáfora* – entre os 5 e os 7 anos – a criança recorre a interpretações «mágicas» e a «forças superiores» para ultrapassar a incongruência existente entre o sentido literal, que ela persiste em manter, e a significação metafórica que ela não consegue compreender. Por exemplo, na frase: «Após muitos anos a trabalhar na prisão, o guarda tornou-se duro como uma rocha» as crianças propunham interpretações do seguinte tipo: «Deus desceu à terra e transformou o coração do guarda numa rocha».

No segundo estágio, por volta dos 8 anos, a que Winner *et al.* chamam de *compreensão metonímica*, tanto o tópico como o veículo¹ são sujeitos a uma interpretação literal e postos numa relação de contiguidade (ex: «o guarda trabalhava numa prisão que tinha muros de pedra muito grandes»). Num terceiro estágio, por volta dos 9 anos, ocorre aquilo a que os autores chamaram de *compreensão metafórica primitiva* em que a criança produz uma relação de comparação entre o tópico e o veículo mas ainda de forma pouco profunda ou seja, centrando-se sobre uma característica menor do tópico e interpretando o veículo de modo superficial (ex: «o guarda tinha músculos muito fortes e duros»). Finalmente, por volta dos 10 anos, surge o estágio de *compreensão metafórica* propriamente dita. Nesta fase, uma característica essencial do tópico é tomada em consideração e o veículo é tomado num sentido figurativo produzindo por exemplo, uma comparação implícita entre uma característica do domínio físico e uma característica do domínio psicológico (ex: «o guarda era insensível e não se preocupava com aquilo que os prisioneiros sentiam»). Se a compreensão metafórica parece estar estabilizada por volta dos 10 anos, é no entanto importante sublinhar que ela não é ainda equivalente à de um adolescente ou à de um adulto. Como afirmam Brédart e Rondal (1982: 107) «é apenas na adolescência que os sujeitos podem parafrasear correctamente a maior parte das metáforas psicológicas propostas». De refe-

¹ A um dado item linguístico (*o tópico*) é associado um predicado (*o veículo*), existindo entre os dois elementos um conjunto de atributos, muitas vezes de ordem psicológica, partilhado entre ambos.

rir, contudo, que o facto de a criança não ser capaz de fornecer uma explicação aceitável do enunciado metafórico não significa, necessariamente, que não o compreenda. Estudos posteriores aos de Winner *et al.* (1976), nomeadamente os de Reynolds e Ortony (1980) e Ortony (1985) vieram demonstrar que a explicação da metáfora não era a variável mais representativa da compreensão desta já que, recorrendo a outras metodologias se verifica que a criança pode compreender a metáfora sem, no entanto, conseguir explicá-la.

Uma posição frequentemente defendida por alguns autores é aquela que estabelece uma relação entre a compreensão da metáfora pela criança e o seu desenvolvimento cognitivo. De um modo geral estes estudos procuram estabelecer correlações entre as competências da criança ao nível do seu desenvolvimento cognitivo, avaliadas através de tarefas clássicas (por exemplo a tarefa piagetiana da inclusão de classes), com a compreensão da metáfora.

Billow (1975) considera que existem dois tipos de metáforas: as simples ou similares («o cabelo é como o esparguete») e as complexas («a Primavera é uma senhora com um casaco novo»). É pois, em função do estágio de desenvolvimento cognitivo em que se encontra, que a criança poderá compreender um ou outro tipo de metáforas, ou seja, no estágio das operações concretas (avaliado pela competência na inclusão de classes)², é capaz de compreender metáforas similares, enquanto no estágio das operações formais já possui as competências requeridas para compreender metáforas analógicas. Cometa e Eson (1978) criticam este trabalho afirmando que a compreensão da metáfora está mais fortemente dependente daquilo a que Piaget e Inhelder (1975) definiram como intersecção de classes³ e que ocorre no fim do estágio das operações concretas.

² Esta operação consiste em integrar numa classe um objecto que pertence simultaneamente a 2 classes ou mais; no estágio das operações concretas (7-11 anos) a criança é já capaz de compreender que os objectos têm múltiplos atributos e, por isso, não pertencem exclusivamente a uma classe.

³ A intersecção de classes é definida como a construção de um elemento representando a sobreposição ou co-ocorrência de 2 classes na base de uma propriedade comum partilhada (Piaget e Inhelder, 1975).

Assim, na perspectiva destes autores, o que parece acontecer é que, na fase inicial do estágio das operações concretas não está completamente «adquirida» a capacidade de realizar a intersecção de classes e por isso a criança não é capaz de explicar as metáforas, mas apenas de as parafrasear. Kogan (1983: 685) apresenta, a este propósito, resultados que reforçam as hipóteses de Cometa e Eson (1978), e procura demonstrar que a parafrase e a explicação representam estádios distintos da compreensão infantil da metáfora. Para este autor, se a criança domina as estruturas de intersecção de classes, então será capaz de efectuar a explicação da metáfora, não constituindo as operações formais pré-requisito para tal. Por outro lado, o que parece não constituir dúvida para Kogan, é que explicar a metáfora exigirá à criança uma produção linguística mais elaborada do que simplesmente parafraseá-la.

É interessante notar que muitos autores assinalam um período ou *fase literal* (por volta dos 9 anos) em que tanto ao nível da produção como ao nível da compreensão os sujeitos resistem ao uso da linguagem figurativa⁴. Por exemplo à frase «o guarda da prisão tinha-se tornado uma rocha» os sujeitos respondem «que isso não pode ser porque uma pessoa não pode ser uma rocha». Ortony (1985: 161) assinala que «é como se as crianças estivessem a operar com um mecanismo insuficientemente liberal para impôr uma interpretação ao texto». As explicações que têm sido avançadas para explicar este fenómeno apontam para duas ordens de razões: 1) os efeitos da escolarização tradicional com a sua insistência em regras e em respostas correctas; 2) a existência de um momento da vida da criança em que ela procura consolidar os significados literais das palavras e das categorias e definições conceptuais de uma comunidade, resistindo assim às violações destas aquisições recentes (Brédart e Rondal, 1982: 117 e Reyna 1985: 150).

Julgamos que basicamente estas explicações são correctas, mas que se deveria dar uma maior importância aos *contextos sociais* em que estes fenómenos ocorrem e ao tipo de tarefas que estão em causa em cada momento, independentemente da idade em que se verificam. Por exemplo, se se está

⁴ Esta fase seria anterior à fase final do desenvolvimento, fase esta em que estaria completa a competência metafórica, do ponto de vista do seu desenvolvimento (cf. Reyna, 1985: 50).

claramente num contexto de ficção, de narração de histórias, a criança estará muito mais aberta a este tipo de violações da literalidade da linguagem; se se está num contexto mais escolar, como seja o da iniciação à leitura e à escrita, as resistências a estas violações serão maiores. Qualquer adulto alfabetizado sabe que a escrita pode conter frases arbitrárias, absurdas, falsas, etc. A escrita pode conter a sua própria negação (assim, no próprio momento em que escrevo posso escrever que não sei escrever ...) e pulverizar o princípio da não contradição. No entanto, crianças em período de iniciação à escrita, não aceitam que este tipo de frases possam ser escritas. Emília Ferreiro dá-nos alguns dados curiosos sobre esta questão:

A falsidade não é merecedora de uma representação escrita. [...] A frase «as crianças vão à escola» pode ser escrita. Esta é a opinião de cerca de 90% das crianças entre os quatro e os seis anos. No entanto, «a tartaruga voa» não pode ser escrita: esta é a opinião de cerca de 70% das mesmas crianças (Ferreiro, 1980: 22).

A autora cita ainda, um exemplo bem ilustrativo desta dificuldade em aceitar que coisas falsas possam ser escritas. Lisandro (4 anos) aceita que se pode escrever «um pássaro voa» mas já para escrever «não há pássaros», julga necessário utilizar «letras tortas» («the letter that there are no birds I have to make it twisted. There are no birds must be twisted») (Ferreiro, *op cit.*: 23). Em Mendes (1985: 128) podem observar-se alguns fenómenos similares. Uma criança, do 1º ano de escolaridade, depois de ler, num livro para a aprendizagem da leitura, a frase «a vaca lava a loiça» (frase que acompanhava uma gravura ilustrativa do facto) comentava muito surpreendida: «Mas as vacas não lavam loiça! Não têm mãos!»

O estudo empírico da compreensão da metáfora

De acordo com as «definições clássicas» a metáfora envolve uma comparação implícita em que a um determinado item linguístico (o *tópico*) é

associado um predicado (o *veículo*), existindo entre os dois elementos um conjunto de atributos, muitas vezes de ordem psicológica, partilhados entre ambos. Tomemos como exemplo o seguinte enunciado: «o meu tio é um leão» (em que «tio» seria o *tópico* e «leão» o *veículo*). Como afirmam Taylor e Taylor (1990) se interpretássemos literalmente esta frase ela quereria dizer que o meu tio é carnívoro, caminha a quatro patas e tem juba. No entanto, interpretada literalmente esta frase violaria um dos Princípios e Máximas Conversacionais de Grice (1975) – nomeadamente a máxima de Qualidade: «Não afirmes o que crês ser falso».

Em contraste com a metáfora «que é na essência uma comparação implícita» (Garcia, 1986: 86) as comparações ou símiles são explícitas e contêm partículas conectivas comparativas do tipo «como», «tal como», etc. Ainda de acordo com Taylor e Taylor (*op. cit.*) a maior ou menor dificuldade de interpretação de uma metáfora depende da qualidade da associação entre o *tópico* e o *veículo*⁵.

Tomemos os seguintes exemplos:

1. *Este saco é tão pesado como uma pedra.*
2. *A Maria é como uma pedra.*
3. *A Maria é uma pedra*

Para compreender a frase 1 a criança tem simplesmente de comparar o *tópico* (*saco*) com o *veículo* (*pedra*) numa determinada dimensão física explícita – o peso. Para compreender o *símile* 2 e a metáfora 3, a criança deve comparar o *tópico* com o *veículo* em determinadas qualidades psicológicas implícitas. Por outro lado, o *símile* 2 contém a pista linguística «*como*», pista essa que não existe na expressão 3. A dificuldade destes três exemplos deverá corresponder à dificuldade das crianças em compreenderem a linguagem figurativa.

⁵ Deixamos em suspenso neste artigo, fenómenos tão importantes para a compreensão da metáfora como por exemplo o contexto extra-linguístico, o contexto linguístico da frase, o conhecimento do mundo por parte do sujeito, a familiaridade com a metáfora, etc.

A este propósito, Reynolds e Ortony (1980) assinalam três razões teóricas que justificariam por que é que as crianças muito novas não compreendem metáforas: 1) pela ausência de capacidades cognitivas específicas para relacionar os domínios envolvidos na metáfora; 2) porque embora possuindo essas capacidades a criança pode não ter o conhecimento dos domínios necessário para reconhecer as relações entre eles; 3) e ainda, porque a criança pode possuir as capacidades e o conhecimento, mas não a capacidade metalinguística.

É pois neste contexto que estes autores investigaram alguns dos aspectos referidos, apresentando às crianças um conjunto de pequenas histórias, acompanhadas de imagens, especialmente construídas para o efeito. Após ter lido cada uma das histórias com o experimentador, apresentava-se a cada criança, um conjunto de frases. Era-lhe então pedido que seleccionasse a mais apropriada à história que tinha acabado de ler. Cada grupo incluía 4 frases e respeitava as seguintes características:

- no 1º grupo uma das frases interpretava literalmente a história enquanto nenhuma das três restantes se adequava a qualquer interpretação da história (*condição literal*);
- no 2º grupo uma das frases interpretava metaforicamente a história não se adequando as restantes a qualquer interpretação da história (*condição metafórica*);
- no 3º grupo surgiam as frases da *condição metafórica* mas transformadas de modo a incluírem a palavra «como» (*condição similar*). Assim, nesta condição, a frase que interpreta correctamente a história não é uma *metáfora* propriamente dita, mas um *símile* pois a palavra «como» torna a comparação explícita.

Os resultados obtidos neste estudo mostraram que a *condição literal* foi bem sucedida para todos os sujeitos, o que permite afirmar que as crianças compreenderam não só a história, como a tarefa que lhes era pedida. No que respeita à *condição similar*, verificaram-se 50% de respostas correctas; no caso da *condição metafórica*, registou-se um aumento da performance à medida

que se progride no grupo etário ou seja, apenas 20% das crianças mais novas respondem bem, só se atingindo os 50% no caso das crianças mais velhas.

Reynolds e Ortony (1980) interpretaram o facto de as crianças obterem melhores resultados na *condição similar* como indicador de que a maioria das crianças possuíam os processos cognitivos requeridos para relacionar os dois domínios, demonstrando um conhecimento adequado do mundo que permite efectuar tal relação. Mas é apenas a hipótese metalinguística que permite, na perspectiva destes autores, explicar a performance, bastante mais baixa, obtida na *condição metafórica*, não seleccionando as crianças a frase adequada porque nela não encontram um sentido literal adequado nem a interpretam como tendo algum sentido. Foi com base na investigação efectuada por estes autores que elaborámos o trabalho que a seguir apresentamos.

Metodologia

Hipóteses

- A compreensão da metáfora, tanto explícita como implícita, tende a ocorrer com maior facilidade quanto mais velha for a criança.
- A metáfora que estabelece uma comparação explícita, revelada através de marcas de superfície, é mais facilmente compreendida pela criança do que aquela em que essa comparação não é expressa.

Amostra

A amostra é constituída por 46 crianças, de ambos os sexos, distribuídas por quatro grupos etários: 7, 8, 9 e 10 anos. Os grupos etários dos 7 e 10 anos são constituídos por 12 crianças cada um, enquanto, dos grupos de 8 e 9 anos fazem parte 11 sujeitos. As crianças frequentavam o 1º ciclo do ensino básico em escolas públicas situadas em bairros da periferia de Lisboa que

apresentam características semelhantes. Tomando como indicador a profissão dos pais, pode considerar-se este grupo de crianças proveniente da classe média.

Material

O material utilizado era constituído por duas pequenas histórias, (84 e 109 palavras respectivamente). A primeira constitui uma versão adaptada daquela utilizada por Reynolds e Ortony (1980) e a segunda foi construída para este estudo, procurando obedecer aos mesmos critérios da primeira. Para cada história foram criadas 12 afirmações, divididas em 3 conjuntos com as seguintes características: 4 frases referem-se à interpretação literal da história em que apenas uma delas interpreta correctamente a história. Um segundo grupo de 4 frases referentes à interpretação metafórica da história em que apenas uma, a metafórica, traduz o sentido da história. Finalmente, um conjunto de 4 frases que se referem à interpretação da história através da comparação metafórica explícita. Neste caso, apenas a afirmação que expressa a comparação metafórica interpreta correctamente a história.

Tendo como objectivo o aperfeiçoamento do material aqui descrito procedeu-se à realização de um pré-teste. Assim, a versão aqui apresentada inclui já as alterações introduzidas na sequência dos resultados obtidos no referido pré-teste.

PRIMEIRA HISTÓRIA

O Flecha Negra foi um grande cavalo de corrida quando era novo. Agora já está muito velho para entrar em corridas. O dono acha que o seu cavalo já não serve para nada. As pessoas que trabalham na quinta e que dantes brincavam com o Flecha Negra deixaram de lhe dar atenção. Ninguém quer andar num cavalo velho e cansado. O dono decidiu que não quer o Flecha Negra onde as pessoas o vejam.

A – Interpretação Literal

1. O Flecha Negra foi levado para as pastagens das traseiras da quinta
2. O dono da quinta brincava com o Flecha Negra todos os dias
3. O Flecha Negra foi para o melhor estábulo da quinta
4. O Flecha Negra detesta comer palha ao pequeno almoço

B – Interpretação Metafórica – Comparação implícita

1. A sela estava limpa e brilhante
2. O sapato velho foi deitado fora
3. A erva era verde e tenra
4. O casaco era novo

C – Interpretação Metafórica – Comparação explícita

1. Era como uma sela limpa e brilhante
2. Era como um sapato velho deitado fora
3. Era como erva verde e tenra
4. Era como um casaco novo

SEGUNDA HISTÓRIA

O senhor José era dono de uma mercearia e como era muito, muito baixinho, andava sempre com um banco para se empoleirar, poder tirar os produtos das prateleiras e vendê-los aos fregueses. Toda a gente fazia troça dele por ser tão baixinho e por andar sempre com o banco atrás.

Um dia estava o senhor José a fechar a porta da mercearia quando veio um homem que o roubou. O senhor José não perdeu tempo. Encheu-se de coragem e quando o ladrão se preparava para fugir, atirou-lhe com o banco. O homem tropeçou, caíu, largou o dinheiro, e fugiu assustado. A partir daí a vida do senhor José mudou.

A – Interpretação Literal

1. O ladrão foi à mercearia cumprimentar o senhor José
2. O senhor José passou a ser admirado por toda a gente
3. O merceiro ficou sem o seu dinheiro
4. O senhor José é do Sporting

B – Interpretação Metafórica – Comparação implícita

1. A mercearia estava limpa e arrumada
2. A loja abria sempre à mesma hora
3. Um pardal venceu uma águia
4. Havia um livro grande

C – Interpretação Metafórica – Comparação explícita

1. Era como uma mercearia limpa e arrumada
2. Era como uma loja que abria sempre à mesma hora
3. Era como um pardal que venceu uma águia
4. Era como um livro grande

Procedimento

O experimentador cria condições para a criança ouvir a história (em audiocassete) na sua presença. Em seguida, apresenta-lhe o primeiro grupo

de afirmações (*interpretação literal*) e pede-lhe que seleccione aquela que melhor se relaciona com a história que acabou de ouvir. Este procedimento repete-se com o segundo conjunto de afirmações (*interpretação metafórica/comparação implícita*) e com o terceiro (*interpretação metafórica/comparação explícita*). A ordem de apresentação dos três conjuntos de frases não é alterada.

O mesmo procedimento é seguido para a segunda história. Não são dadas à criança quaisquer explicações adicionais. Caso surjam perguntas o experimentador responde de forma neutra, não deixando contudo de incentivar a criança a prosseguir a tarefa.

No que respeita ao tratamento dos dados excluem-se todos os sujeitos que tenham errado a condição literal pois esta condição funciona como indicador de compreensão da história pela criança.

Apresentação e discussão dos resultados

Apresentam-se no Quadro I os totais de respostas correctas obtidas em cada uma das histórias, considerando separadamente cada uma das condições: *interpretação literal*, *interpretação metafórica/comparação explícita* e *interpretação metafórica/comparação implícita*.

Quadro I

*Respostas correctas obtidas nas duas histórias
em cada uma das três condições*

CONDIÇÕES	1ª HISTÓRIA			2ª HISTÓRIA		
	Literal	Explícita	Implícita	Literal	Explícita	Implícita
N = 46	46	24	13	46	17	6
	100%	52,2%	28,3%	100%	37%	13%

Em termos globais e para ambas as histórias, a *condição metáfora-explicita* foi melhor sucedida que a *condição metáfora-implícita*. Contudo a percentagem de sucesso obtida na segunda história e para as duas condições (37% e 13%) é bastante mais baixa que a obtida na primeira história (52,2% e 28,3%). Este resultado leva-nos desde já a encarar a hipótese de a metáfora utilizada na segunda história apresentar um maior grau de dificuldade para os sujeitos. A interpretação da metáfora depende de vários factores, entre os quais, a sua predictibilidade a partir do contexto (Ortony, 1985: 161) e a sua própria complexidade. No caso desta última estaria também relacionada com variáveis como, o número de termos que requer a interpretação metafórica, o tipo de analogia que os termos envolvem (perceptual ou psicológica) e ainda ao facto de estes termos se referirem a nomes ou à própria acção (no caso de o verbo ser também utilizado metaforicamente).

Ambas as metáforas das nossas histórias se enquadram neste caso, ou seja, incluem nomes e acções que necessitam de interpretação metafórica – «O sapato velho foi deitado fora» e «O pardal venceu uma águia». Porém, na 2ª metáfora verifica-se que além do verbo (*venceu*) existem dois nomes (*pardal* e *águia*) que requerem interpretação metafórica, enquanto que na 1ª metáfora apenas existe um nome (*sapato velho*) associado à acção. Neste contexto parece-nos pertinente colocar a hipótese de que a formulação da 2ª metáfora envolve maior complexidade para a criança, podendo ao mesmo tempo ser também menos predictível já que nenhum dos termos do enunciado metafórico pode ser encontrado no texto da história. Pelo contrário, a 1ª metáfora, apresenta «*sapato velho*» como metáfora de «*cavalo velho*», sendo a palavra *velho* referida por mais de uma vez no texto.

Por outro lado, como refere Fonseca (1989) a compreensão da metáfora depende também do grau de conhecimento semântico que a criança tem dos termos utilizados, sendo tanto mais fácil inferir o significado metafórico desses termos quanto mais profundo for esse conhecimento. Também o próprio conhecimento que a criança tem do mundo, tal como refere Ortony (1985: 161), parece influir na capacidade de interpretação metafórica. Analisando a 2ª metáfora à luz destes aspectos evidencia-se um maior grau de

dificuldade, quer devido ao significado de *pardal* poder colocar alguns problemas, quer porque esta metáfora, no seu conjunto, parece estar mais distante do mundo quotidiano da criança do que a 1ª metáfora. Na verdade, «deitar fora um sapato velho» é uma situação que certamente não é estranha à criança, enquanto que, «um pardal vencer uma águia», ultrapassa o seu universo mais imediato de conhecimento. Todavia, é de referir que embora os resultados sejam mais baixos nesta 2ª história, mostram idêntico padrão de evolução ao registado na 1ª, pelo que optámos por tratá-los em conjunto na análise estatística realizada.

Os resultados que apresentamos no Quadro II referem-se às respostas correctas obtidas nas duas histórias, e nas três condições já indicadas, considerando em separado os diferentes grupos etários.

Quadro II

Respostas correctas obtidas nas duas histórias, em cada condição, consoante o grupo etário

CONDIÇÕES IDADE	1ª HISTÓRIA			2ª HISTÓRIA		
	Literal	Explícita	Implícita	Literal	Explícita	Implícita
7 anos N = 12	12 100%	2 16,7%	2 16,7%	12 100%	0 0%	0 0%
8 anos N = 11	11 100%	4 36,4%	3 27,3%	11 100%	3 27,3%	2 18,2%
9 anos N = 11	11 100%	6 54,6%	4 36,4%	11 100%	6 54,6%	2 18,2%
10 anos N = 12	12 100%	12 100%	4 33,3%	12 100%	8 66,7%	2 16,7%

Para efectuar o tratamento estatístico dos dados passámos a considerar em conjunto os resultados obtidos em ambas as histórias. Este tratamento teve por base uma Análise de Variância (ANOVA)⁶. Para o efeito foram atribuídos valores às respostas dadas pelos sujeitos em cada uma das condições. Assim, em cada condição, o sujeito, obtinha nota 2, 1 ou 0, consoante produzia respostas correctas em ambas as histórias, apenas numa história, ou em nenhuma delas. O Quadro III apresenta as médias de respostas correctas obtidas em cada grupo etário para cada uma das condições.

Quadro III

Média das respostas correctas obtidas por grupo etário em cada uma das condições (explícita/implícita)

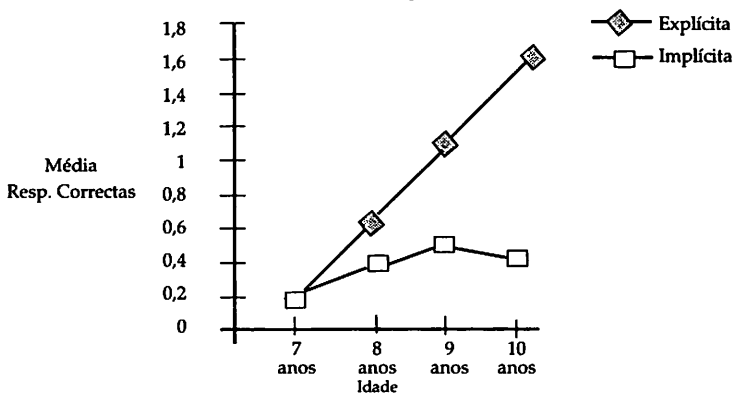
IDADE	Explícita	Implícita
7 anos	0.166667	0.166667
8 anos	0.636364	0.454546
9 anos	1.090909	0.545455
10 anos	1.666667	0.500000

Pôde assim verificar-se, globalmente, a existência de um efeito principal em função da idade ($F_{3,42} = 4.671$, $p = 0.007$), em função da metáfora – *explícita/implícita* – ($F_{1,42} = 30,813$, $p = 0.000$) e ainda um efeito de interacção entre as duas variáveis ($F_{3,42} = 9,428$, $p = 0.000$). Para verificar entre que grupos etários se registavam estas diferenças aplicámos, como teste *post hoc*, o teste HSD de Tukey (para amostras de tamanho desigual – cf. Coolican, 1994) cujos resultados passamos a analisar.

⁶ Adequado a um *design* do tipo: A x (F x B).

Na *condição metafórica explícita* os resultados globais apontam, tal como prevíamos, para um progressivo aumento de respostas correctas à medida que subimos no grupo etário (cf. Gráfico I). A análise estatística dos contrastes entre os diferentes grupos veio demonstrar que os resultados obtidos, nesta condição, pelo grupo dos 7 anos diferem significativamente dos obtidos pelos grupos dos 9 e 10 anos (respectivamente, $p = 0.000$ e $p = 0.000$). Por seu turno, os resultados obtidos aos 8 anos diferem significativamente dos obtidos pelas crianças de 10 anos ($p = 0.000$) registando-se também uma diferença significativa entre este último grupo e o grupo das crianças de 9 anos ($p = 0.019$). Podemos pois afirmar que a metáfora explícita é mais facilmente compreendida pelas crianças mais velhas. No Gráfico I é possível verificar com clareza que existe um progressivo aumento de respostas correctas à medida que avançamos no grupo etário, embora entre alguns grupos contíguos (7/8 anos e 8/9 anos), as diferenças registadas não sejam estatisticamente significativas.

Gráfico I
Evolução do desempenho médio dos vários grupos etários nas duas condições consideradas⁷



⁷ A média de respostas correctas aqui considerada refere-se à média da pontuação obtida, em cada condição, por cada grupo etário, (cf. Quadro III) segundo os critérios já enunciados: nota 2 para resposta correcta em ambas as histórias; nota 1 para resposta correcta numa história; nota 0 para nenhuma resposta correcta.

Já o caso da evolução da compreensão da *condição metafórica implícita* é muito menos claro do que o da *condição metafórica explícita*. Na verdade, embora pareça registrar-se um aumento progressivo das respostas correctas até aos 9 anos, decrescendo ligeiramente no grupo etário seguinte (10 anos), não se verificaram diferenças significativas entre os resultados obtidos pelos diferentes grupos etários.

Se compararmos o desempenho obtido em cada uma das condições (*explícita* e *implícita*) por cada grupo etário constata-se que, na globalidade (cf. Quadro I), a percentagem de respostas correctas é bastante mais baixa na condição metafórica implícita do que na condição metafórica explícita. Apesar disso verificou-se, através da análise estatística, que os resultados obtidos pelas crianças mais novas (7 anos) não expressam qualquer diferença entre estas duas condições. Em ambas, os valores são baixos parecendo assim que, neste grupo etário a existência, ou não, de uma marca que expressa em superfície a comparação, é indiferente para a compreensão do enunciado metafórico.

Aos 8 anos começa a registrar-se, para ambas as histórias, uma certa tendência para a obtenção de melhores performances na condição metafórica explícita, (cf. Gráfico I) apesar das diferenças não serem ainda significativas. Aos 9 anos a diferença entre as duas condições (*explícita/implícita*) é já significativa ($p = 0.029$), diferença esta que se acentua aos 10 anos ($p = 0.000$), conforme pode ver-se no Gráfico I.

Os resultados obtidos indicam pois, tal como previa uma das nossas hipóteses, que a condição metafórica explícita é, claramente, melhor conseguida do que a condição metafórica implícita, pelo menos a partir dos 9 anos. Parece assim registrar-se uma evolução inequívoca da compreensão da metáfora explícita à medida que se avança no grupo etário, enquanto que no caso da metáfora implícita não é possível afirmar, com rigor, que se processe qualquer evolução. A nossa primeira hipótese previa, em função da idade, uma melhoria de desempenho em ambas as condições pelo que apenas em parte foi confirmada.

Estes resultados levam-nos a concluir que a existência de uma marca que expresse em superfície a comparação parece ser determinante para a compreensão do enunciado metafórico revelando que, ao contrário das

crianças mais novas, as mais velhas analisam os enunciados propostos e demonstram ser sensíveis a este tipo de marcas. De referir ainda, que, mesmo aos 9/10 anos, a metáfora implícita é compreendida apenas por um número reduzido de sujeitos.

Conclusões

O estudo da compreensão da metáfora linguística, em crianças de idade escolar, assume particular pertinência pois esta forma de expressão reveste-se de características muito específicas e é frequentemente utilizada quer em situações lúdicas, quer em situações educativas e em materiais didáticos.

Para compreender a metáfora, a criança terá, antes de mais, de ser capaz de detectar que o sentido literal expresso num dado enunciado, não corresponde ao sentido que o emissor quer transmitir. Esta capacidade parece desenvolver-se progressivamente dependendo de uma multiplicidade de factores como o domínio da linguagem, o desenvolvimento cognitivo, o conhecimento que a criança tem do mundo, etc.

O estudo empírico que aqui apresentámos constitui uma primeira aproximação ao tema revelando, certamente, várias limitações. No que se refere ao material utilizado necessitaria de ser aperfeiçoado e alargado já que a interpretação de apenas duas histórias fornece um número de dados muito reduzido. Por outro lado, factores como o desenvolvimento cognitivo e o nível de conhecimento metalinguístico da criança, entre outros, constituem variáveis que, em futuros estudos, deveriam ser melhor controladas, bem como, naturalmente, a natureza das metáforas propostas aos sujeitos.

Lúcia Amante é Assistente na Universidade Aberta (Departamento de Ciências da Educação). Licenciada em Psicologia Educacional pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada, realizou mestrado em Comunicação Educacional Multimedia, na Universidade Aberta.

Lina Maria Gaspar Morgado, é licenciada em Psicologia (área educacional) e mestre em Comunicação Educacional Multimedia. É Assistente de Métodos e Técnicas da Educação (Departamento de Ciências da Educação) na Universidade Aberta.

Referências bibliográficas

- ASH, S.; NERLOVE, H. (1960) – «The Development of Double Function Terms in Children: an Exploration Study», in B. Kaplan; S. Wapners, (eds.) – *Perspectives in Psychological Theory*, New York, International Universities Press.
- BILLOW, R. M. (1975) – «A Cognitive Developmental Study of Metaphor Comprehension», in *Developmental Psychology*, 11, 415-423.
- BRÉDART, S.; RONDAL, J. A. (1982) – *L'analyse du langage chez l'enfant: les activités metalinguistiques*, Bruxelles, Ed. Pierre Mardaga.
- CACCIARI, C. (ed.) (1991) – *Teorie della Metafora – L'acquisizione, la comprensione e l'uso del linguaggio figurato*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- COMETA, M. S.; ESON, M. E. (1978) – «Logical Operations and Metaphor Interpretation: A Piagetian Interpretation», in *Developmental Psychology*, 49, 649-659.
- COOLICAN, H (1994) – *Research Methods and Statistics in Psychology*, London, Hodder & Stoughton.
- FERRREIRO, E. (1980) – *The Relationship between Oral and Written Language. The Children's Viewpoints*, invited paper presented to the Pre-convention Institute of the International Reading Association, St. Louis, USA.
- FONSECA, E. (1989) – «A compreensão da linguagem figurada pela criança», in *O Ensino-Aprendizagem do Português: Teorias e Práticas*, Braga, Univ. do Minho, pp. 77-90.
- GARCIA, M. O. (1986) – *Comunicação em prosa moderna*, Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getúlio Vargas.
- GARDNER, H; WINNER, E. (1979) – «The Child is Father to the Methaphor», in *Psychology Today*, pp. 81-91.
- GRICE, H. P. (1975) – «Logic and Conversation» in P. Cole; J. Morgan, (eds.) – *Syntax and Semantics*, vol. 3, New York, Academic Press.
- HAKES, T. (1980) – *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*, Heidelberg, Springer-Verlag.
- KOGAN, N. (1983) – «Stylistic Variation in Childhood and Adolescence: Creativity, Metaphor

- and Cognitive Styles», in P. Mussen (ed.) – *Handbook of Child Psychology*, vol. III, New York, John Wiley & Sons, pp. 631-706.
- MEADOWS, S. (1993) – *The Child as a Thinker – The Development and Acquisition of Cognition in Childhood*, London, Ed. Routledge.
- MENDES, A. Q. (1985) – *Aquisição da Leitura e da Escrita e Desenvolvimento da Consciência Metalinguística na Criança*, Monografia de Licenciatura, Lisboa, ISPA.
- MENDES, A. Q. (1991) – *A Referência Temporal no Discurso Conversacional aos 2 e 3 Anos de Idade*. Dissertação de Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva, Faculdade de Letras de Lisboa.
- OISZEWSKY, P.; FUSON, K. C. (1982) – «Verbally Expressed Fantasy Play of Preschoolers as a Function of Toy Structure», in *Developmental Psychology*, vol. 18, n° 1, pp. 57-61.
- ORTONY, A. (1985) – «Theoretical and Methodological Issues in the Empirical Study of Metaphor», in C. R. Cooper, (ed) – *Researching Response to Literature and Teaching of Literature*, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 151-168.
- ORTONY, A.(ed.) (1993) – *Metaphor and Thought*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. (1975) – *Génesis das Estruturas Lógicas Elementares*, 2ª ed., Rio de Janeiro, Ed Zahar.
- REYNA, V. F. (1985) – «Figure and Fantasy in Children Language», in M. Pressley; C. J. Brainerd (eds.) – *Cognitive Learning and Memory in Children – Progress in Cognitive Development Research*, New York, Spring-Verlag.
- REYNOLDS, R. E.; ORTONY, A. (1980) – «Some Issues in the Measurement of Children's Comprehension of Language Metaphorical», in *Child Development*, 52, pp. 1110-1119.
- TAYLOR, I; TAYLOR, M. M. (1990) – *Psycholinguistics – Learning and Using Language*, New Jersey, Prentice-Hall International Editions.
- WINNER, E.; ROSENSTIEL, A.; GARDNER, H. (1976) – «The Development of Metaphoric Understanding», in *Developmental Psychology*, 12, pp. 289-297.
- WINNER, E. (1991) – «Le Prime Metafore nel Discorso Spontaneo dei Bambini», in *Teorie della Metafora – L'acquisizione, la comprensione e l'uso del linguaggio figurato*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

Fantasia e realidade na literatura para crianças

0. Fantasia e realidade

Fantasia e realidade, o confronto entre conteúdo «maravilhoso» e conteúdo «real», nos livros para crianças, tem-se apresentado como uma das questões mais discutidas na problemática da literatura infantil. Estes dois tipos de «mundos possíveis» que a escrita vai «retratar» têm originado assim, por vezes, o levantar de algumas vozes divergentes.

Pensamos que mais do que adiantar «palpites», como acontece com alguma frequência, este é um tema que deverá ser analisado e avaliado à luz de alguns dos mais recentes trabalhos teóricos sobre a problemática da fantasia na literatura. O nosso propósito é exactamente avançar com uma primeira aproximação a essa temática, perspectivando alguns contributos relevantes dos mais significativos trabalhos nesse domínio.

1. Ao redor da fantasia: algumas perspectivas teóricas

Se o debate sobre o papel e função da fantasia e da realidade tem caracterizado alguns estudos sobre os livros para crianças¹, na verdade não poderemos omitir que a questão Real-Imaginário se coloca da mesma forma para a literatura em geral.

¹ Cf., a título de exemplo, e no contexto português, o debate entre Correia da Fonseca, Mário Castrim, Matilde Rosa Araújo e outros (Fontes, 1968: 90-105).

Por um lado, a fronteira entre literatura para crianças ou para adultos revela-se particularmente difícil de delinear, em alguns casos – basta recordarmos livros que não foram expressamente escritos a pensar num público infantil ou juvenil, e que hoje fazem parte dos clássicos da literatura infanto-juvenil, como é o caso de *As Viagens de Gulliver*, de J. Swift; ou, ao invés, deparamos com obras para crianças, que deliciam muitos adultos, e aqui a lista poder-se-ia estender por muitas páginas ...

Deste modo, parece-nos importante propor, num primeiro momento, uma visão integradora do problema², perspectivando-o depois em função de algumas exigências mais específicas, impostas pelo estatuto etário dos destinatários previstos como leitores da literatura infantil.

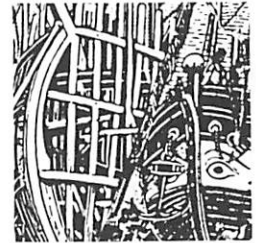
Os trabalhos sobre a temática que aqui debatemos são inúmeros, sendo possível distinguir orientações distintas face a uma questão que continua a não ser de abordagem pacífica, pelas implicações a vários níveis que uma tomada de posição implica. Desde concepções que apontam para um entendimento da fantasia como um fenómeno periférico, face a um impulso essencialmente mimético da literatura, situação que, inequivocamente, aponta para um relativo menosprezo do papel e importância da fantasia no fenómeno literário, até estudos que avançam com a defesa da fantasia, considerando-a como elemento quase omnipresente na literatura, surgem assim diversos posicionamentos motivados fundamentalmente por diferentes formas de aproximação a esta problemática.

Não sendo nosso propósito lançarmo-nos, neste momento, num estudo exaustivo sobre as diferentes propostas em redor do problema da presença e do papel da fantasia na literatura, trabalho de síntese este empreendido já por vários autores, nomeadamente num caso que consideramos modelar e ao qual nos referiremos (Hume, 1984), avançaremos no entanto com breves apontamentos sobre algumas linhas de investigação nesta área, com incidên-

² A este propósito refira-se a observação de uma recente estudiosa da problemática que aqui abordamos (Swinfen, 1989), ao considerar que a preocupação com essa distinção poderá revelar-se um «exercício fútil».

cia nos escritos mais representativos, e ainda com uma ênfase especial em aspectos mais implicados com a escrita para crianças.

Consideramos, nesta linha, que uma preocupação em estabelecer fronteiras precisas entre as diferentes actualizações de uma fenomenologia imaginária poderá revelar-se pouco frutífera face a textos concretos. Neste ponto, partilhamos a opinião de Jacqueline Held (1977), ao sublinhar que será talvez mais importante estar atento às afinidades existentes do que às diferenças eventualmente descortinadas.



1.1 De um modelo de inspiração estruturalista à análise «global»

Entre os vários trabalhos sobre a presença de uma fenomenologia imaginária na literatura, o estudo de Todorov, *Introduction à la Littérature Fantastique* (1970), apresenta-se, inequivocamente, como um marco fundamental. Esta questão é aí perspectivada de forma inovadora, sobretudo na medida em que a fantasia não é analisada e definida por confronto com o realismo, como até então (e mesmo depois) se praticava, mas sim no que de específico o seu discurso encerra. Nesta linha, vai integrar a problemática do fantástico (e dos géneros contíguos que distingue: maravilhoso e estranho) nas categorias mais gerais do fenómeno literário, atentando em particular nos problemas da estrutura textual em si.

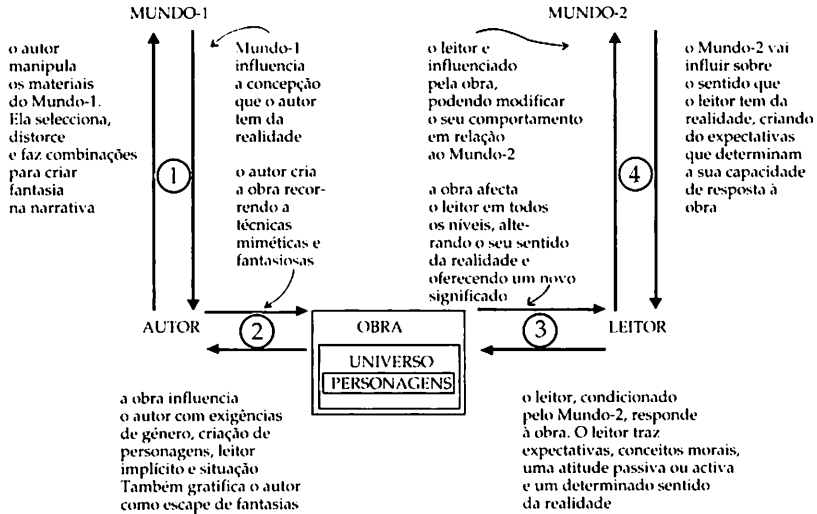
Esse seu livro constitui, pois, um documento basilar para quem pretende enveredar pelos numerosos caminhos abertos por esta temática. As formulações adoptadas nessa obra, relativamente ao estabelecimento das características básicas do discurso fantasioso, fundamentam-se sobretudo nas atitudes que esse tipo de discurso suscita junto das personagens (e narratário), destacando-se o modo como é gerida a questão da existência, ou não, de hesitações na leitura que é feita dos acontecimentos extraordinários encenados pela narrativa.

Avançando até outros ensaios nossos conhecidos, mais recentes nesta área, Kathryn Hume, na sua obra *Fantasy and Mimesis* (1984), apresenta o que consideramos como outro ponto de referência marcante neste campo de investigação. Efectuando, em primeiro lugar, um estudo prévio do conjunto de autores que antes dela se debruçaram sobre esta problemática, apresentando assim uma síntese modelar do actual ponto da situação, a autora vai em seguida propor uma visão mais abrangente do papel e presença da fantasia na literatura ocidental. Segundo Kathryn Hume, a fantasia constitui um importante impulso em termos de criação literária, pelo que defende uma abordagem englobante do problema:

Enquanto outros críticos que escrevem sobre a fantasia procuram identificá-la como um género ou um modo, eu tenho tentado *não* isolar a fantasia do resto da literatura. É mais legítimo para a prática literária admitir que a fantasia não está separada ou que constitui um ramo separável, mas que é um impulso tão significativo como o impulso mimético, e reconhecer que ambos estão envolvidos na criação da maior parte da nossa literatura (Hume, 1984: XII).

Será, pois, necessário, estarmos atentos a todos os elementos que partilham responsabilidades no processo comunicativo para o qual qualquer obra apontará, assim como as relações recíprocas que entre eles se estabelecem. De acordo com esta filosofia, a autora vai em seguida comparar as diferentes teorias sobre a fantasia e procurar demonstrar em que níveis elas operam, para finalmente desenvolver a sua perspectiva pessoal, efectuando um balanceamento entre aquilo que denomina «exclusive» e «inclusive definitions» (ou seja, definições restritas ou abrangentes).

É a partir do diagrama que a seguir incluímos (tradução nossa do esquema apresentado pela autora na p. 10 do seu livro), em virtude do poder de síntese que encerra, que esta investigadora articula e analisa as diferentes propostas teóricas sobre o discurso da fantasia. Nele destaca-se o facto de se considerar que todos os elementos envolvidos no processo comunicativo próprio à literatura apresentam uma reciprocidade no jogo de influências colocado em cena numa dada obra.



Alerta, no entanto, para o facto deste seu posicionamento não significar que, para ela, literatura é fantasia, mas sim que é possível a coexistência entre essas duas dimensões, como acontece às duas faces de uma mesma moeda, ideia que já deixámos registada: «O que eu afirmo é que a maior parte da produção literária inclui elementos fantásticos, mesmo quando inclui *mimesis*» (*op. cit.*: 21).

Assim, desde Louis Vax (1960), cuja abordagem, essencialmente efectuada num plano temático (este autor apresenta-nos um «índice» de temas que caracterizarão a literatura fantástica), se situará apenas ao nível da OBRA e do universo que ela cria; a Todorov (1970), que estabelece uma relação mais próxima entre OBRA e PÚBLICO, colocando a ênfase na atitude particular de leitura que a obra solicitará; ao trabalho de Rosemary Jackson (1981), próximo de uma linha psicanalítica, e que perspectiva a análise de forma mais englobante, embora algumas das reciprocidades para as quais o diagrama transcrito aponta estejam mais sugeridas do que realmente com um papel bem definido, são várias as visões e as atitudes que esta temática tem suscitado.

Ainda em relação a Kathryn Hume, gostaríamos de voltar a salientar que para esta autora todos os elementos descritos estão implicados no processo criativo, na medida em que «a literatura é um produto de dois impulsos. Estes

são a *mimesis*, sentida como desejo de imitar [...] e a *fantasia*, o desejo de transformar os dados e modificar a realidade» (*op. cit.*: 20). Continuando a sua argumentação, afirma que nenhum desses impulsos poderá ser considerado como o mais importante mas só ambos, em permanente interação, permitirão compreender o fenómeno literário na sua globalidade. É neste sentido que posteriormente irá desenvolver um projecto que classifica como sendo as diferentes aproximações da literatura à realidade, distinguido quatro possíveis situações: literatura de *a*) ilusão; *b*) visão; *c*) revisão; *d*) desilusão.

No mesmo ano (1984), Ann Swinfen no seu *In Defense of Fantasy* apresenta um trabalho de índole temática (o que prova que este é um assunto que continuará, certamente, a sugerir diferentes tipos de abordagem), orientado em função de dois princípios: a natureza e os propósitos da moderna fantasia. Para esta investigadora, o ingrediente principal da fantasia é o «maravilhoso», que ela define como algo que é exterior ao espaço-tempo normal e contínuo de todos os dias (Swinfen, 1984: 5). Esse elemento maravilhoso é, pois, composto por aquilo que nunca poderá existir no reino da «experiência empírica». Cria-se, deste modo, um «mundo secundário» e uma «crença secundária» por parte do leitor relativamente ao universo ficcional da escrita, sendo nesta área que será possível identificar o lugar e a função da fantasia.

2. A criança e a fantasia

Quando nos situamos no caso concreto da escrita para crianças, para além de termos presente os aspectos assinalados no ponto anterior, caberá também pensarmos na especificidade do leitor agora em causa. Atentemos, para já, na proposta de definição de literatura infantil apresentada por Marc Soriano:

A literatura infanto-juvenil é uma comunicação histórica (isto é, localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, por definição, durante o período considerado, dispõe apenas de forma parcial de uma experiência

do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afectivas e outras que caracterizam a idade adulta (Soriano, 1975: 185).

Neste parágrafo ressalta, para além dos elementos comuns a qualquer situação de comunicação (emissor, receptor, mensagem, ...), o facto de explicitamente se apontar que estamos em presença de um destinatário marcado por traços próprios à fase de desenvolvimento em que se encontra. Esta circunstância deverá forçosamente conduzir-nos a reflexões que integrem os vários aspectos já apontados – características e objectivos do discurso da fantasia, na generalidade – paralelamente ao papel que esse tipo de discurso desempenhará, quando colocados em presença das peculiaridades da idade infantil. Uma idade que, sabemos, é simultaneamente caracterizada pela falta de experiência de vida e uma enorme riqueza em potencialidades.

A este propósito, Jean Piaget alerta-nos para o papel da formação do símbolo na construção da personalidade da criança e de um estar social fundamental para o equilíbrio do indivíduo. A caracterização que apresenta dos diferentes estádios do desenvolvimento infantil aponta para o lugar primordial ocupado pela função simbólica e, conseqüentemente, por todos os factores que concorrem para cimentar as principais linhas de força da psicologia da criança, encontrando-se entre eles uma escrita a esta dirigida em particular.

O mesmo autor debruça-se ainda sobre esta questão no prefácio a uma obra inspirada na visão que durante a infância se tem do mundo (Delessert, 1971), e onde, referindo-se à atmosfera própria dos relatos dominados pela fantasia, sublinha que a criança não se desorienta com a intervenção do imaginário e do fantástico. Se, por acaso, resultar daí um carácter eventualmente perturbador para a criança, aspecto por vezes apontado pelos críticos da fantasia, esse facto surge com alguma frequência ligado não a este elemento em si, mas a uma determinada actuação do adulto e à sua insistência em determinados tópicos que irão contribuir para a instauração da desconfiança. Um dado é, no entanto, considerado basilar: a importância da fantasia no processo de configuração da personalidade, processo esse simultaneamente individual e social. E sobre este papel de relevo assumido pela pre-

sença do imaginativo na vida humana, partilhamos a opinião de Rey Herme, quando diz:

Guardar intacta a possibilidade de se emaravilhar perante o real assim como perante o imaginário é, pensamos nós, a marca de um homem verdadeiramente completo, no qual a inteligência não destruiu a alma e o espírito (*Apud* Manzano, 1987: 186-7).

Gostaríamos ainda, no âmbito dos estudos portugueses, de transcrever as palavras de António Quadros que aponta igualmente para esta decisiva dimensão formativa que a fantasia vai adquirir, na articulação que se estabelece com o «crescimento» intelectual do homem:

O estímulo à imaginação pela narrativa maravilhosa [...] é uma verdadeira pedagogia da *criatividade* – que terá mais tarde reflexos não só no sentido da liberdade do homem adulto perante os sistemas mecanicistas que o rodeiam, como na invenção científica, no pensamento filosófico e na criação artística ou poética (Quadros, 1972: 30).

Seria possível alargar a lista que ilustra uma tomada de posição semelhante face a este assunto. Todavia, coloca-se com frequência uma dúvida em relação às múltiplas relações instituídas entre a fantasia e a realidade.

Ora a verdade é que quando o escritor percorre o caminho da fantasia, será importante que possibilite um certo encontro entre a experiência do leitor (de vida ou colhida em anteriores leituras) e a ficção que lhe é proposta. Neste ponto residirá um dos atractivos do conto popular, segundo Geneviève Patte (1973): embora a surpresa exista, ela desenvolve-se sempre no interior de um esquema similar; desta forma, na maior parte dessas narrativas, a criança sabe desde logo que o mais fraco vencerá, apesar dos mil e um perigos que possa enfrentar.

Também Georges Jean argumenta que será conveniente diversificar a função do imaginário no conto. Para ele, o maravilhoso não se «opõe» à realidade, mas antes se alimenta de um quotidiano explícito em determinadas situações «retratadas» por esses textos:

Os contos populares não são na verdade reportagens sobre a vida quotidiana; eles não procuram fotografar a realidade. Mas os contos não se separam dessa realidade e constituem dela uma riquíssima matéria de reflexos (Jean, 1981: 88).

Mesmo Bruno Bettelheim, defensor incondicional do poder da fantasia, quando escreve que «nada é mais enriquecedor e satisfatório, quer para a criança quer para o adulto, do que o popular conto de fadas» (Bettelheim, 1985: 11), reconhecerá esta ancoragem do conto tradicional na realidade. É isso que se passa quando critica a «moderna literatura para crianças», por esta evitar os problemas existenciais (ou seja, por fuga ao real), preconizando, em seu lugar, uma leitura que «confronta a criança sem rodeios com as exigências básicas do homem» (*op. cit.*: 16). Não haverá, pois, um afastamento entre fantasia e realidade, estabelecendo-se, sim, uma relação particular entre essas duas dimensões.

Reconhecemos, deste modo, que a fronteira entre o que pertence ao «reino da fantasia» e aquilo que existe «realmente» é, por vezes, efectivamente subtil e difícil de demarcar. E esta relatividade das coisas assume contornos particulares, uma vez mais, no que diz respeito à idade infantil, tornando especialmente perigoso ensaios explicativos mais esquemáticos ou até mesmo a tentativa de elaborar definições que se pretendem o mais abrangentes possível.

Analisemos, por exemplo, a proposta de definição de fantasia apresentada por Kathryn Hume, autora de um estudo que consideramos particularmente importante, e ao qual já fizemos referência: «Por fantasia eu considero a deliberada distanciação face aos limites do que é aceite usualmente como real e normal» (Hume, 1984: XII). Este enunciado, ao apontar para a questão do que é «usualmente» aceite como fazendo parte da realidade, oferece-nos alguns problemas, nomeadamente no que diz respeito aos livros para crianças. A verdade é que esse «afastamento» do real pode ser condicionado por características próprias do destinatário. Embora os acontecimentos relatados se possam integrar na categoria do «real», isto é, «aquilo que tem de facto existência» (de acordo com o que se poderá ler nos dicionários), o desco-

nhecimento desses factos pode levar o leitor a interpretá-los como sendo algo situado no universo da imaginação, da fantasia.

A atitude de leitura imposta pelas especificidades cognitivas desse leitor poderá conduzir a uma reapreciação das referidas noções, que poderão sofrer oscilações consoante o sujeito em causa. O «conhecimento do mundo» próprio de uma determinada faixa etária, concretamente a infância, irá ocasionar uma visão muito peculiar dos factos: um elemento pertencente ao «real», porque completamente estranho ao seu mundo, poderá ser «colocado» no universo da fantasia, «do faz de conta que existe mas não existe»; da mesma forma, sabemos que a criança tem tendência para atribuir qualidades animistas (características que encontraremos no universo de fantasia do conto tradicional) a objectos do seu quotidiano, como é o caso dos bonecos ou utensílios diversos, que para ela «falam».

Também aqui convém precisar alguns aspectos, respeitantes, digamos, à relatividade espaço-temporal da fantasia. Ou seja, um elemento «desconhecido» para uma criança do princípio do século, que será assim para ela algo de extraordinário³, não causará a mesma reacção no leitor actual, que tem acesso a numerosos meios de informação scripto, audio e video. O que é insólito e extraordinário para uns, poderá fazer parte da realidade mais trivial de outros.

A este propósito, e no domínio do conhecimento da psicologia infantil, pensamos que efectivamente as palavras de Maria Amália Vaz de Carvalho, dando conta de certas facetas do seu modo de entender a escrita para crian-

³ Um exemplo paradigmático para esta situação, em que a criança/leitor partilharia certamente da mesma perplexidade da criança/personagem, surge no livro *Céu Aberto* de Virgínia de Castro e Almeida (1.ª ed.: 1907), referido aqui pela sua significativa importância editorial na época, sendo ainda um dos poucos originais portugueses anteriores à República. Esta obra alicerça a sua história numa «lição das coisas», isto é, pretende conduzir o jovem leitor a um conhecimento de diferentes domínios do saber. Atentemos numa passagem da página 39 desse livro, onde encontramos um exemplo significativo para ilustrar os aspectos que aqui pretendemos salientar: perante a perspectiva de visitar a cidade de Veneza e o Vesúvio, Rodrigo, uma das crianças protagonista da história dirá – «Então a nossa viagem vai ser uma viagem encantada, paizinho: montes que deitam lume, cidades construídas sobre a água [...]».

ças, e apesar dos muitos anos que passaram já por essas linhas, continuam a marcar posição:

Não são contos úteis [...].

São absolutamente inverosímeis: e por isso não espantarão as crianças: são fantasiosos como elas, e por isso acharão naturalíssimo, de uma naturalidade indiscutível, todo o maravilhoso que encerram (Carvalho, 1924).

Relativamente ainda à noção de real, as ambiguidades que também encerra têm sido lembradas por diversos autores. Erich Auerbach, em 1968, num trabalho fundamental sobre essa problemática, evitava definir exactamente o âmbito das «obras realistas» sobre as quais se debruçava, uma vez que, escrevia ele, «même le terme de ‘réaliste’ est loin d’être sans ambiguïté».

As palavras de Roland Barthes são, por outro lado, elucidativas quanto aos diferentes «valores» que será possível atribuir-lhe, sinal evidente de que este é um tema sempre polémico:

Todavia, o que é o *real*? Nunca o conhecemos senão sob a forma de efeitos (mundo físico), de funções (mundo social) ou de fantasmas (mundo cultural); em suma, o *real* nunca é ele próprio senão uma inferência; quando se declara copiar o real, isso quer dizer que se escolhe uma inferência e não outra (Barthes, 1977: 228).

Desta forma, e em síntese, nem o conceito de «fantasia» pode ser precisado a tal ponto que seja possível discernir exactamente o que pertence e o que não pertence ao seu domínio (e ainda mais difícil no caso assinalado), como também a noção de «real» pode suscitar múltiplas interpretações. De qualquer maneira, essas duas dimensões são fundamentais na vida humana, e a sua presença, de acordo com as vias mais salutares, no caso específico da escrita para crianças, é de sublinhar.

Não será assim, por acaso, que no estudo que empreendeu, Mercedes Gomez del Manzano (1988: 54) tivesse chegado à conclusão que os autores que as crianças preferem são aqueles que estabelecem a comunicação a par-

tir de uma conexão estreita entre a realidade e a fantasia, permitindo-lhes realizar a experiência vital de uma compenetração na aventura ou na situação vivida pelas personagens.

E neste contexto, as palavras de dois investigadores que se têm distinguido particularmente na análise do papel decisivo da fantasia na formação da personalidade infantil, Jacqueline e Claude Held, surgem-nos como remate ideal para estas linhas ao redor da fantasia:

A criança procura confusamente, com os seus próprios meios, sair do real quotidiano com o que pode eventualmente comportar de rotina, de fealdade e de estreiteza. Se o mundo adulto não sabe propor-lhe medidas sãs para atingir o imaginário, arrisca-se a embrenhar-se sozinha no que já não será mais do que uma evasão, uma fuga perante o real, contra o real. Uma literatura fantástica de qualidade deve poder permitir à criança sair do real quotidiano para melhor o compreender, o controlar e o ultrapassar. Ela deve ser um dos meios que lhe dão sede de decifrar e inventar o mundo: «Imaginar é mergulhar no real» (Held e Held, 1978: 120).

Referências bibliográficas

- AUERBACH, Erich (1968) – *Mimésis – La représentation de la réalité dans la Littérature Occidentale*, Paris, Tel-Gallimard.
- BARTHES, Roland (1977) – «A Literatura Hoje», *Ensaio Críticos*, Lisboa, Edições 70.
- BETTELHEIM, Bruno (1985) – *Psicanálise dos Contos de Fadas*, Lisboa, Bertrand Ed.
- CARVALHO, Maria Amália Vaz de (1924) – «Prefácio» a *A Boneca cor de rosa* de Maria Sofia de Santo Tirso, s/l, Empresa Literária Fluminense.
- DELESSERT, Etienne (1971) – *Comment la souris reçoit une pierre sur la tête et découvre le monde*, Paris, l'École des Loisirs.
- FONTES, Vitor et alii (1968) – *A Criança e o Livro*, Lisboa, Livros Horizonte.
- HELD, Jacqueline (1977) – *L'Imaginaire au Pouvoir*, Paris, Les Editions Ouvrières.
- HELD, Jacqueline; HELD, Claude (1978) – «Para um Fantástico Moderno», GFEN, *O Poder de Ler*, Porto, Liv. Civilização.
- HUME, Kathryn (1984) – *Fantasy and Mimesis*, New York/London, Methuen.
- JACKSON, Rosemary (1981) – *Fantasy: The Literature of Subversion*, London/New York, Methuen.
- JEAN, Georges (1981) – *Le Pouvoir des Contes*, Paris, Casterman.
- MANZANO, Mercedes del (1987) – *El Protagonista-niño en la Literatura Infantil del Siglo XX*, Madrid, Narcea.
- MANZANO, Mercedes del (1988) – *A Criança e a Leitura*, Porto, Porto Ed.
- PATTE, Geneviève (1973) – «Les Propositions de l'Imaginaire», in AA.VV., *Les Livres pour les Enfants*, Paris, Les Ed. Ouvrières.
- PIAGET, Jean (1976) – *La Formation du Symbole chez l'Enfant – Initiation, jeu et rêve, image et représentation*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, Jean (1977) – *La Construction du Réel chez l'Enfant*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

Discursos

PIAGET, Jean (1983) – *Seis Estudos de Psicologia*, 9.^a ed., Lisboa, Publ. D. Quixote.

QUADROS, António (1972) – *O Sentido Educativo do Maravilhoso*, Lisboa, M.E.N.

SILVA, Vítor Manuel Aguiar e (1988) – *Teoria da Literatura*, 8.^a ed., Coimbra, Almedina.

SORIANO, Marc (1975) – *Guide de Littérature pour la Jeunesse*, Paris, Flammarion.

SWINFEN, Ann (1984) – *In Defense of Fantasy*, London/Boston, Routledge & Kegan.

TODOROV, Tzvetan (1970) – *Introduction à la Littérature Fantastique*, Paris, Seuil.

VAX, Louis (1972) – *A Arte e a Literatura Fantásticas*, Lisboa, Arcádia.

A literatura popular: uma forma de sabedoria

A literatura de expressão oral tem a sua origem no povo anónimo e exprime, directa e indirectamente, os seus sonhos, necessidades, sentimentos e afectos. Integrando o indivíduo num determinado grupo, confere-lhe marcas de identidade. A sua perenidade deve-se ao facto de retratar os grandes problemas do homem – de hoje e de sempre: a luta pela autonomia, a rivalidade com as figuras parentais, a realidade trágica e por vezes cruel das relações humanas (Diniz, 1994: 54-58).

São muito variadas as suas espécies. Podem ter a forma do mito, do conto, lenda, anedota, fábula ou romance, apresentando uma estrutura essencialmente narrativa, quer em prosa quer em verso. Outras formas mais curtas como o provérbio, a quadra ou a adivinha não deixam por isso de transmitir uma mensagem carregada de sentido. As rimas infantis, aqueles «textos orais ritmados, usados com e entre as crianças, desde o nascimento e até um período indeterminado [...]» (Costa, 1992: 24) podem ou não ter um sentido lógico. Pessoalmente partilho das convicções de Adolfo Coelho (1919: 88-89) quando afirma que «tem um grande sentido o facto das rimas infantis terem, consideradas em si, muito pouco sentido». A questão das rimas infantis será explicitada mais adiante.

Neste texto, por questões metodológicas, debruçar-me-ei apenas sobre algumas destas formas.

O conto

O conto surge na sequência evolutiva dos mitos, quando os povos de cultura oral começam a distinguir os mitos (as histórias verdadeiras) dos contos (as histórias falsas). Os mecanismos psicológicos que estão na origem dos mitos e dos contos têm grandes afinidades.

A passagem da mitologia à História foi um longo processo de desmitização que se manifestou pela perda do conteúdo religioso do mito, que se transformou numa lenda ou num conto e ainda pela organização do pensamento filosófico que, através de um esforço sistemático procura entender a verdadeira origem e a natureza das coisas. Mas as formas de pensamento arcaico só muito lentamente desaparecem.

Os romances de Umberto Eco, *O Nome da Rosa* e *O Pêndulo de Foucault*, correspondem a esta busca do conhecimento através da construção de narrativas altamente simbólicas. Na capa de *O Nome da Rosa* (versão italiana) é o próprio autor quem o afirma ao dizer: «[...] l'autore comunque rifiuta di rivelare che cosa il libro voglia dire. Se avesse voluto sostenere una tesi, avrebbe scritto un saggio (come tanti altri che ha scritto). Se ha scritto un romanzo è perché ha scoperto, in età matura, che di ciò di cui non si può teorizzare, si deve narrare».

Os contos para a infância são mais do que um simples entretenimento. Aparecem como uma das formas que o pensamento humano encontrou para entender as coisas, desde as mais profundas aos pequenos problemas do dia a dia. São ainda formas particularmente felizes para contactar com o mundo da criança, fornecendo-lhe elementos úteis para estimular a elaboração imaginativa a partir das experiências com que se vai defrontando no dia a dia.

O conto de expressão oral, sobretudo o maravilhoso, quer na sua forma oral, quer tenha sido fixado pela escrita, além de divertir a criança e de desenvolver a sua imaginação, proporciona-lhe experiências que a vão pôr em contacto com os seus problemas reais, uma vez que os seus conteúdos «correspondent aux contradictions et aux conflits auxquels tous les indi-

vidus sont confrontés» (Diatkine, 1984). Surge como uma maneira de objectivar, ainda que de forma escondida, determinados conhecimentos. Expressa aquelas experiências que não podem ser explicitadas dentro de um esquema lógico-formal. A lógica, na verdade, não resolve os principais problemas emocionais, uma vez que não toca no que está para além da fantasia. A ficção aparece nestes contos com uma intenção.

A um nível manifesto¹ os contos de expressão oral pouco ensinam à criança sobre a sociedade em que de facto vive. Mas, através deles, ela pode aprender mais sobre os problemas interiores do ser humano, do que com outros contos aparentemente mais actuais.

A criança aprenderá a enfrentar os problemas que lhe vão surgindo se os seus recursos interiores lho permitirem. Os contos começam onde a criança realmente se encontra; falam-lhe dos seus conflitos interiores e sugerem-lhe exemplos de soluções, quer temporárias quer permanentes. A narrativa dirige-se à criança numa linguagem simbólica, longe da realidade quotidiana. Deixa perceber, do início ao fim, que não fala de factos tangíveis nem de pessoas ou sítios reais (Diniz, 1994).



O tempo e o espaço dos contos estão fora do tempo e do espaço reais. O conto conhece o «antes» e o «depois» mas o seu ritmo é interior; não tem a ver com a temporalidade objectiva. É o ritmo do que se vive no momento.

O «era uma vez ...» parece conduzir-nos ao passado. Mas é um passado que se torna presente para controlar o futuro. Esta distanciação permite a identificação com os elementos do conto e o sentimento de que não é de nós que se trata.

Pela identificação com certas personagens, o conto comunica uma experiência à criança. O modo como o herói, geralmente o mais pequeno,

¹ Uso a designação de «manifesto» e de «latente» na perspectiva freudiana. Considero discurso manifesto o que pensamos e dizemos conscientemente e discurso latente o que, subjacente ao conteúdo manifesto, o influencia de uma forma decisiva. O sujeito não tem disso consciência clara, por razões da sua dinâmica psíquica.

resolve os problemas com que se depara transmite à criança a esperança de que também ela, um dia, vencerá os seus inimigos e alcançará a vitória.

Todos recordamos a história de «O Coelho branco» (Coelho, 1985: 87), aquele que foi à horta buscar uma couvinha para fazer um caldinho. Ao regressar a casa encontra lá a cabra cabrês que diz que lhe salta em cima e o faz em três. O boi, o cão ou o galo não ousam enfrentar a cabra cabrês para ajudar o coelho. Só a formiguinha, que não pensa na sua pequenez, entra pelo buraco da fechadura e expulsa o inimigo. Em «Esperteza d'uma velha» (Vasconcelos, 1964, 2.ª vol.: 387-389), encontramos em cena uma avó e um neto, dois seres frágeis e com poucas defesas, que são atacados por um ladrão. Os pais, que poderiam defender a criança, estão ausentes. A criança e a velha têm medo mas não se deixam vencer por ele e graças a um estratagema inventado pela velha que é fraca mas tem idade e experiência conseguem afastar o inimigo.

Se o medo faz parte do quotidiano da criança, poder ajudá-la a ultrapassá-lo é uma tarefa pedagógica da maior importância, para que possa adquirir uma suficiente autonomia e tornar-se um adulto equilibrado e bem adaptado.

As narrativas são um dos meios tradicionalmente usados na nossa Cultura para transmitir a sabedoria dos mais velhos. De um modo geral, colocam a fraqueza da criança em contacto com forças muito superiores às suas. Podem tratar de pessoas, de animais, de entidades míticas, como gigantes, bruxas, etc., ou mesmo de situações naturais. Em todos os casos se demonstra que a pequenez e a fraqueza não impedem a resolução da situação de perigo que se apresenta, porque a esperteza e o engenho acabam por levar a melhor sobre a força física. Isto corresponde a colocar a criança perante a dramatização de uma situação na qual ela pode sentir, através da identificação com a personagem fisicamente mais fraca, que afinal dispõe de outras forças e capacidades que a podem tornar vencedora.

O conto dá aos medos da criança, que são confusos e mal delimitados, uma representação precisa e circunscrita. Dá-lhes um nome. Ensina-lhe a maneira de lidar com eles. O adulto que conta, acompanha a criança que ouve na aventura fantasmática e emocional que o conto lhe proporciona. A sua presença, o seu tom de voz, a estabilidade do quadro emocional que os

envolve, a regularidade com que o conto se desenrola, o manter-se tudo como anteriormente, são elementos dinâmicos da maior importância. Pacificam a criança, fazem-lhe sentir que as fantasias, sentimentos e angústias que a assaltam não são tão assustadoras como tudo isso. Nada se destruiu ou alterou ao evocá-las. O afecto positivo do adulto mantém-se. O facto de ter aceitado contar o conto mostra que pode tolerar aquelas realidades que a criança suporta mal. É como se ela acordasse de um mau sonho e verificasse que tudo estava como antes de adormecer.

Contar uma história a uma criança que escuta é um prazer. O prazer de quem escuta é essencial para o prazer de quem conta. O desejo de ouvir de um é o espaço ocupado pelo prazer de contar do outro. Contar é responder a essa expectativa, satisfazendo-a, mas ao mesmo tempo mantendo-a em tensão para que o desejo de ouvir não morra, o que levaria a desaparecer o prazer de contar.

Os contos de expressão oral para crianças não são bem vistos numa sociedade de pessoas «bem comportadas», onde em meninos têm sempre que aprender com os mais velhos, em que tudo tem que estar nos seus lugares. Pelo contrário, estes contos não ensinam a submissão e nem sempre estão de acordo com as normas estabelecidas. Eles estão entre os contos mais subversivos da literatura para crianças. Ainda que por vezes disfarçadamente, defendem os direitos dos desfavorecidos – as crianças, as mulheres, os pobres.

Os ricos e os poderosos são muitas vezes postos a ridículo nestas histórias. O rei déspota de «Frei João sem cuidados» (Braga, 1987, vol. I: 204-205) é vencido por um moleiro (à primeira vista ignorante, dada a sua condição social) mas que é astuto, inteligente e não tem medo. As rainhas são muitas vezes estereis ou dão à luz seres disformes como se pode ver em «O Príncipe Sapo» e «O Príncipe Orelhas de Burro» (Coelho, 1985: 183 e 229) ou em «Riquet, o da Poupa», (Perrault, s/d., 108-115) entre outros.

Os pobres, ao contrário, têm filhos empreendedores que, apesar da sua pouca idade se atrevem a matar gigantes prepotentes, ficando com os seus tesouros que passam a constituir o sustento de toda a família; isto acontece em «João e o Feijoeiro Mágico» (Lang, 1948) ou em «Hansel e Gretel» (Grimm,

1984: 51-61). O mesmo acontece com o «Polegarzinho» (Perrault, s/d.: 116-135) que engana a mulher do ogro conseguindo que ela lhe entregue os tesouros do gigante e mais, que lhe entregue aquilo que o tornava poderoso – as botas das sete léguas. Com o dinheiro do ogro e as botas mágicas a sua família não mais viverá na miséria.

Ao contrário das rainhas amaldiçoadas que não conseguem procriar ou geram seres disformes, mulheres pobres, como a mãe do «Mama na burra» e que desejava muito ter filhos dá à luz um rapaz tão forte, que arrasa montanhas, arranca pinheiros e engana o próprio demónio «O homem da espada de vinte quintais» (Coelho, 1985: 146-151).

Filhos incompreendidos e mesmo maltratados pelos pais, como a princesa de «O Sal e a água» (Braga, 1987, vol. I: 175-176) conseguem, pelo trabalho e pela luta, levar os próprios pais a reconhecer o seu erro e a pedir perdão ao filho. Não são os filhos, mas os pais quem pede perdão nalgumas destas histórias. É esta a sua originalidade.

Há como que uma inversão de normas que faz com que as histórias tradicionais populares sejam vistas com alguma desconfiança e propositadamente esquecidas em benefício das histórias ditas verosímeis. No pensar de alguns, são estas, as histórias verosímeis, que apresentam os bons e edificantes modelos com que a criança se deve identificar.

Nas histórias tradicionais os bons são premiados e os maus castigados, é certo, mas estes bons nem sempre coincidem com os que estão no lugar de bons (pais/superiores).

As rimas

Entre as rimas do nosso folclore distinguem-se as canções de embalar – que nos primeiros tempos de vida da criança lhe são ditas pelos adultos, sobretudo pelas mães que dão voz ao sentir dos filhos que ainda não falam – e as rimas propriamente ditas em que as principais difusoras são as crianças, que as transmitem uma às outras.

Nos textos das canções de embalar encontra-se frequentemente uma mãe totalmente embevecida no seu filho a ponto de o confundir com o Menino Jesus e de ela própria se identificar com a Virgem Maria.

Ó meu Menino Jesus,
Quem vos há-de acalantar?
É a mamãzinha
Que lh'há-de dar de mamar.

ou

Cala, cala, meu menino,
Que a mãezinha logo vem;
Foi lavar os teus paninhos
À fontinha de Belém.

As referências aos anjos e às estrelas que vêm cantar ao Menino para o ajudar a dormir, são constantes.

Meu Menino, dorme, dorme,
O sono não te quer vir;
Venham os Anjos do Céu
Ajudá-lo a dormir.

Dorme, dorme, meu Menino,
Que a mamã está aqui;
As estrelas hão-de vir
A cantar também p'ra ti.

O Menino também é frequentemente identificado com os Anjos.

Dorme, dorme, meu filhinho,
Meu anjinho inocente,

Dorme tu, meu queridinho,
Que a mamã está contente.

A identificação da mãe com a Virgem e a presença quase constante de um bebé mais divino que humano, tem a ver com a idealização que a mãe faz do seu filho que é a mais perfeita de todas as crianças e que só tem paralelo com o Deus Menino.

As canções de embalar são escritas e cantadas por adultos reflectindo o modo como eles vêem e sentem as coisas. Os adultos projectam no bebé as suas fantasias, que são sempre relacionadas com as suas experiências.

A côca, o papão, a farronca, também são personagens habituais nas canções de berço. Mais uma vez penso que estas personagens estão relacionadas com os medos infantis da própria mãe.

Vai-te daí ó papão,
De cima desse loureiro,
Deixa dormir o Menino
Que está no sono primeiro.

Menino, está quedo
Que vem a farronca
Que te mete medo.

É ela, a mãe, quem procura proteger a criança do papão ou da côca, como que para vincar que ela é a boa, aquela que protege eficazmente. Mas também usa a referência a estes seres míticos como elemento de persuasão, para assustar a criança.

Ao crescer, a criança vai aprender outras rimas, algumas ensinadas pela mãe, que assim a ajuda a nomear as diferentes partes do corpo, como:

Esta baba babadeira,
esta boca comedeira,

este nariz narigão,
estes olhos de maganão.
esta testa de caldeirão.

ou

Esta é a mão direita
a esquerda é esta mão!
com esta digo que sim;
com esta digo que não!
levanto a direita ao céu
aponto a esquerda ao chão
agora que as conheço
já não faço confusão!

A associação do gesto e da acção à palavra fazem-na as mães espontaneamente ensinando a criança a bater palmas enquanto elas próprias recitam textos do tipo:

Palminhas e mais palminhas
que a mamã dará maminhas
e o papá quando vier
dará sopinhas de mel.

Mais tarde, as crianças usam as rimas como fórmulas quase mágicas, para indicar quem deve começar o jogo ou quem deve sofrer determinada penalidade, como se poderá verificar neste exemplo:

Tim-tim
sarramacotim!
debaixo da torre
mora um homem
que vende garrafas

e garrafões,
chamado Tia-patia,
Tia-Joanita,
manda puxar
a orelhita.

Recitam-nas acompanhando o ritmo dos pés a saltar à corda:

Baila o cão
baila o gato
baila o feijão
carrapato.

Ou o bater da bola contra a parede:

Tenho um macaco
dentro de um saco
não sei que lhe faça
não sei que lhe diga
dou-lhe um pau
diz que é mau
dou-lhe um osso
diz que é grosso
dou-lhe um chouriço
isso, isso.

Neste tipo de jogos verbais, e ao mesmo tempo de movimento, a criança brinca com as palavras levada pela melodia, pela rima, pelo ritmo, numa actividade totalmente lúdica em que as palavras valem por si próprias.

Retomando as palavras de Adolfo Coelho atrás citadas de que «tem muito sentido o facto das rimas infantis terem [...] muito pouco sentido», lembro que «a cantilena, com a sua liberdade ao nível dos jogos e das asso-

ciações, com a sua atmosfera estranha e fantástica, introduz a criança no seu mundo próprio. Ela precisa deste tipo de jogos que funcionam como uma pausa, que a ajudam a organizar as suas tensões de modo a ficar disponível para se concentrar em seguida» (Diniz, 1994: 74).

Adolfo Coelho chama «Poemas das palavras retornadas» a poemas do tipo de:

Era uma vez um cucozinho que não queria comer as couves (*bis*)

Mandaram chamar o pau para vir bater no cuco (*bis*)

- o pau não quis bater no cuco
- o cuco não quis comer as couves

Ele ia sempre a dizer: couves não hei-de eu comer (*bis*)

Mandaram chamar o fogo para vir queimar o pau (*bis*)

- o fogo não quis queimar o pau
- o pau não quis ...
- cuco não quis ...

Ele ia sempre a dizer: couves não hei-de eu comer (*bis*)

Mandaram chamar a água para vir apagar o fogo (*bis*)

- a água não quis apagar o fogo
- o fogo não ...
- o pau não ...
- o cuco não ...

Ele ia sempre a dizer: couves não hei-de eu comer (*bis*)

Mandaram chamar a vaca para vir beber a água (*bis*)

- a vaca não quis beber a água
- a água ...
- o fogo ...
- o pau ...
- o cuco ...

Ele ia sempre a dizer: couves não hei-de eu comer (*bis*)

Mandaram chamar o homem para vir matar a vaca

- o homem já quis matar a vaca

- a vaca já quis beber a água
- a água já quis apagar o fogo
- o fogo já quis queimar o pau
- o pau já quis bater no cuco
- o cuco já quis comer as couves

Ele ia sempre a dizer: couves já hei-de eu comer (*bis*).

Aqui, a atenção e o interesse são despertados, não por um fio narrativo que praticamente não existe, mas por um ritmo, e pelo regresso de certas palavras que se esperam em momentos certos. É o retornar destas palavras, na altura em que são esperadas, que dá o prazer e que permite manter o interesse.

Esse interesse é vivido numa interação e o prazer é o prazer de um jogo partilhado, jogo que não segue a normal lógica da linguagem e do pensamento, mas que a subverte de acordo com convenções especiais, arbitrárias, que estabelecem entre os participantes uma espécie de cumplicidade.

Este prazer do reconhecimento e a expectativa que o desenrolar da rima vai desencadeando, é conhecido dos músicos, que o exploram com a repetição de temas já apresentados, de forma a serem reconhecidos pelos ouvintes. Ouvido pela segunda vez, tornou-se familiar e proporciona mais prazer. A chegada da nota que se espera no momento correctamente antecipado faz parte do prazer de ouvir esta música. Às músicas bem conhecidas ficam ligadas emoções que se revivem quando de novo se escutam.

Muitas narrativas organizam-se por subunidades claramente definidas, justapostas em séries bem delimitadas que proporcionam ao desenrolar da acção um enquadramento que se torna familiar. Não é só o que poderíamos chamar o cenário que se repete, mas são também frases inteiras que se reencontram, constituindo verdadeiros estribilhos que facilmente se memorizam.

Estes elementos da Literatura de Expressão Oral são importantes para alívio da tensão criada pelo ensino das matérias escolares. Fomentam a participação no grupo, dinamizam processos de pensamento em que a emoção é

mais rica e maior a espontaneidade. Proporcionam, de forma natural, uma ligação do ambiente interno da escola com o vasto mundo da experiência e da imaginação infantis (Diniz, 1994: 152-153).

Maria Augusta Seabra Diniz foi professora na Escola do Magistério Primário de Lisboa e mais recentemente Professora Adjunta na E.S.E. de Lisboa. Tem colaborado com trabalhos de literatura para a infância em várias revistas. É autora do livro *As fadas não foram à escola* e com Dulce Rebelo publicou também *Falar contigo*.

Referências bibliográficas

- BRAGA, T. (1987) – *Contos Tradicionais do Povo Português* (1ª ed.: 1914-15), 2 vols., 1ª reedição, Lisboa, D. Quixote.
- COELHO, A. (1985) – *Contos Populares Portugueses* (1ª ed.: 1879), 1ª reedição, Lisboa, D. Quixote.
- COELHO, A. (1919) – *Jogos e Rimas Infantis*, 2ª ed., Porto, Companhia Portuguesa Editora.
- COSTA, M. J. (1992) – *Um Continente Poético Esquecido, As Rimas Infantis*, Porto, Porto Editora.
- DIATKINE, R. (1984) – «La formation du langage imaginaire», in *Le Français Aujourd'hui* nº 68, p. 26.
- DINIZ, M. A. (1994) – *As Fadas não Foram à Escola*, Porto, Asa.
- GRIMM (1984) – *Contos de Grimm* (1ª ed.: 1812-13), Lisboa Relógio d'Água.
- LANG, Andrew (1948) – *Blue Fairy Book* (1ª ed.: 1889).
- PERRAULT, C. (s/d) – *Contos ou Histórias dos Tempos Idos* (1ª ed.: 1697), Lisboa, Europa-América.
- VASCONCELOS, J. L. (1964) – *Contos Populares e Lendas*, 2 vols., Coimbra, Acta Universitatis.

O bruxo e a princesa ... ou o conto maravilhoso ...

I. Da literatura ao conto maravilhoso como forma de encantar, educar e (re)criar

1. Há uma literatura infantil?

A questão com que iniciamos esta secção tem sido repetida, parafraseada durante décadas e referida por J. Padrino desta forma:

A pergunta sobre a existência da Literatura Infantil já é clássica nos estudos dedicados a expor os seus pressupostos fundamentais desde que a analisam (Bravo-Villasante, 1957, ed. 1983, p. 9; Jesualdo, 1973, p. 13; Jan, 1977, p. 27; L. Tamés, 1985, p. 15) (Padrino, 1989).*

M. A. Cunha questiona, assim, a problemática desta literatura: «Existe ou não uma literatura infantil?» (Cunha, 1985: 22) e R. Torres pergunta: «PODE HAVER UMA LITERATURA INFANTIL?» (Torres, 1972: 73), enquanto Jesualdo o faz exactamente desta maneira: «EXISTE UMA LITERATURA INFANTIL PROPRIAMENTE DITA?» (Jesualdo, 1985: 14). Quanto a I. Jan, ela pergunta, textualmente: «A literatura infantil existe?» (Jan, 1985: 7).

Nos dias que correm, duas estudiosas portuguesas da problemática da literatura infantil não deixam de referir, a propósito da sua existência, o seguinte: «Será sequer legítimo falar de literatura infantil?» (Magalhães;

* As traduções são da nossa responsabilidade.

Alçada, 1990: 112) e J. Gomes, um outro estudioso, também tocado por uma pergunta fundamental em relação a tal literatura, opinará que ela é «Uma questão estafada e geradora de polémicas inúteis: a da própria designação de literatura para a infância e juventude: ‘infantil?’, ‘juvenil?’, ‘para crianças?’, ‘apenas literatura?’» (Gomes, 1991: 23).

É, pois, em torno desta questão-chave, a da existência da literatura infantil, que nos debruçaremos seguidamente.

1.1 *Há uma literatura infantil*

Hoje, longe de ser vista como um «género menor» em relação à área global da Literatura, a Infantil vem sendo reconhecida como um valor maior (Coelho, 1984: 5).

1.2 *Conceitos adequados a uma forma de literatura*

Sendo a literatura infantil uma forma de literatura que, para I. Jan, «se dissolve ou se metamorfoseia em todas as espécies de figuras singulares» (Jan, 1985: 10), uma forma de literatura que, para J. Cervera, nos leva à especificação e delimitação do significado da palavra infantil (Cervera, 1983: 84) que é para autores como M. A. Cunha, N. Coelho, C. Bravo-Villansante, M. Manzano uma manifestação artística, com M. A. Cunha a referir que

A literatura infantil enquanto manifestação artística não é traição: apesar de ser sempre o adulto a falar à criança, se ele for realmente artista, seu discurso abrirá horizontes, proporá reflexão e recriação, estabelecerá a divergência e não a convergência (Cunha, 1985: 23).

N. Coelho, por sua vez, afirma: «Hoje, longe de ser vista como um ‘género menor’ em relação à área global da Literatura [...] vem sendo reconhecida como um valor maior» (Coelho, 1984: 5).

C. Bravo-Villasante, estudiosa da literatura infantil mundialmente (re)conhecida, opinará, por sua vez:

Subitamente a literatura infantil recebeu uma nova luz e adquiriu categoria artística. O que outrora foi um género menor, às vezes até depreciado, considera-se hoje uma obra de arte, e assim pode utilizar-se a mesma medida para avaliar os clássicos infantis e os clássicos tradicionais (Bravo-Villasante, 1977: vol. I: 11).

Outra figura mundialmente reconhecida pelo seu trabalho na literatura infantil, M. Manzano, não se coibirá de proferir: «A literatura infantil tem identidade em si mesma. Não é uma literatura menor. É uma literatura para um público determinado [...] mas esta especificidade de audiência não a empobrece» (Manzano, 1987: 12).

Na mesma linha da conceptualização que vimos enunciando, a da literatura infantil como forma específica de arte e de literatura, não deixaremos de realçar o que D. Escarpit, M. Vagné-Lebas nela encontram, arte: sim e, também, jogo e prazer (Escarpit; Vagné-Lebas, 1988: 5-6).

A literatura infantil é, para J. Padrino, «uma particular – não isolada ou marginalizada, nem degradada – actividade estética e as suas criações produtos dessa mesma concepção de Arte» (Padrino, 1989: 542).



A propósito de literatura infantil, V. Silva sustentará: «Se a literatura feminina é a literatura escrita por mulheres, a literatura infantil é a literatura que tem como destinatário extratextual as crianças» (Silva, 1981: 11). Distinguindo, nesta forma de literatura, a oral¹ e a escrita, considera a primeira «sobre o ponto de vista comunicacional, uma típica 'arte de memória' que vai entroncar na [...] memória, pronta e tenaz, das crianças» (*Ibidem*).

¹ Quando nos debruçarmos sobre a origem da literatura infantil, salientaremos o carácter oral da mesma.

Quanto à literatura infantil escrita, contemporânea, ela é, para o mesmo autor, «um vector extremamente influente na conformação do futuro» (*op. cit.*: 14).

Para outros autores o conceito de literatura infantil é menos claro. Entre eles está I. Jan que interpreta tal forma de literatura como algo que se metamorfoseia. Essa autora considera mesmo que «na ausência de qualquer instrumento de análise, não pode mesmo trabalhar-se senão a partir de intuições» (Jan, 1985: 10). Para ela terá havido, de facto, uma literatura para crianças que, nos nossos dias, procura novos caminhos (*op. cit.*: 13). Na mesma linha de I. Jan, poderemos mencionar Jesualdo que se interroga a propósito da essência da literatura infantil.

M. Soriano, por sua vez, tendo publicado, em 1959, o seu *Guia de literatura infantil* (*Apud Soriano, 1975*), oferece aos interessados um *Guia da literatura para jovens* (Soriano, 1975). É neste último que contesta os que consideram ser a literatura dedicada aos mais novos uma sublitteratura: «Afirmção não é razão. A nossa ignorância acerca desta literatura não significa absolutamente que ela seja medíocre» (*op. cit.*: 16).

Preferindo a designação de literatura juvenil a literatura infantil, por razões ligadas a questões de ordem psicológica, histórica, social dos conceitos de infância e de juventude, Soriano referi-la-á como

uma comunicação histórica [...] entre um locutor ou um *scripteur** adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que [...] dispõe apenas de modo parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas intelectuais, afectivas e outras que caracterizam a idade adulta (*op. cit.*: 185).

Quanto a autores portugueses, A. Gomes refere-se a «literatura para a infância» visto que, segundo ela, não se poderá falar de literatura infantil nem de literatura juvenil porque «O adjectivo infantil seria adequado se as obras fossem escritas por crianças, como literatura juvenil, escrita por jovens» (Gomes, 1979: 11). Acrescenta que «A literatura para a infância é escrita para

* Evitámos a tradução da palavra pela ausência de termo apropriado na nossa língua.

ela, por adultos que desejaríamos fossem artistas» (*Ibidem*). M. Araújo opinará: «Se há literatura que não seja inocente, a literatura dita infantil é-o menos do que qualquer outra» (Araújo, 1981: 70). C. Correia, outro produtor literário da literatura infantil pronuncia-se assim: «Literatura para crianças e literatura infantil são expressões sinónimas uma da outra» (Correia, 1984: 43).

Do autor anteriormente citado, poderemos passar para a posição de uma autora que se interroga a propósito da capacidade de oferta da literatura infantil, numa altura da vida do homem «em que a imagem predomina e nos cerca» (Dacosta, 1984: 67). No entanto não se ficará pela interrogação e concluirá que tal forma de literatura pode dar algo que a criança só poderá receber dela que não de outro tipo de comunicação visto que «funciona para a criança como uma segunda placenta que faz crescer experiencialmente, antes de ela entrar na adolescência ou na vida adulta» (*op. cit.*: 68).

Quanto a A. Müller, utilizará a expressão literatura infantil, que, segundo ele, será também, ao fim e ao cabo, uma literatura «com prazer e proveito» (Müller, 1986: 6) dos adultos. D. Mourão-Ferreira referir-se-á a «literatura para crianças» (Mourão-Ferreira, 1986: 4) e a «literatura para adolescentes» (*Ibidem*). Já na década em que nos encontramos, A. M. Magalhães e I. Alçada, produtoras de literatura para os mais jovens e estudosas da sua problemática, exprimem-se assim:

LITERATURA INFANTIL – ESPELHO DO MUNDO

Além do talento e das opções individuais a literatura infantil reflecte com clareza e nitidez a época a que pertence. [...]

O mundo transforma-se. A literatura infantil não tem outro remédio senão transformar-se também» (Magalhães; Alçada, 1990: 117).

Eis, pois, a literatura infantil como cume da palavra feita beleza. Beleza principalmente adequada à criança onde o adulto pode colher vida, sensibilidade, saber.

Arte da palavra de que N. Coelho dirá:

A Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenómeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, atra-

vés da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização (Coelho, 1984: 10).

1.3 *Dos contos maravilhosos, de origem popular, à criatividade*

M. A. Cunha refere que, até se chegar a uma literatura própria para a infância e a juventude, houve dois grandes caminhos percorridos: quanto ao primeiro, adaptaram-se os clássicos, no outro, «houve a apropriação dos contos de fadas – até então não voltados especificamente para a criança» (Cunha, 1985: 20).

Englobando, genericamente sob a designação de «contos de encantamento» os que contêm elementos maravilhosos, N. Coelho opinará: «Entre as formas literárias mais importantes, vindas dos tempos remotos e que se transformaram em Literatura Infantil estão os contos maravilhosos e os contos de fadas» (Coelho, 1984: 121).

Para I. Jan os contos folclóricos são a essência da literatura infantil. Segundo a autora, em determinado momento tais narrativas deixam de interessar a um público de carácter muito abrangente e passam a prender sobretudo a atenção das crianças e das mulheres que lhes transmitem tais contos, com realce para as avós.

A citada autora realçará o papel de Perrault e dos irmãos Grimm nas recolhas folclóricas e na elaboração de contos, a partir de tais recolhas, destinados às crianças ainda que, segundo ela, Perrault e os Grimm tenham feito dos adultos os primeiros destinatários das suas produções (Jan, 1985: 39-41).

M. A. Cunha considera que Perrault e os irmãos Grimm estão na base do desenvolvimento da literatura infantil devido à publicação de contos que tiveram como base recolhas de carácter folclórico (Cunha, 1985: 20).

C. Bravo-Villasante, em estudo sobre literatura infantil, numa perspectiva histórica, abarcando países de três continentes (Europa, América, Ásia, segundo a ordem por que são apresentados), dará grande ênfase, quanto aos contos que ainda hoje deleitam as crianças, à sua origem oral, que a tradição popular terá alimentado e transmitido durante séculos.

Reportando-se à França e aos contos infantis de origem popular e tradicional, sustentará: «Os contos de velhos, e as tradições orais e folclóricas constituíam, à falta de livros, uma herança rica que era ouvida por crianças e adultos» (Bravo-Villasante, 1977: 64). E será em França – continua a autora em questão – que, no século XVII, um escritor modificará a história da tradição oral e do conto popular, passando para o papel o que terá sido ouvido durante séculos e que ele terá escutado na infância. Referimo-nos a C. Perrault, sobre quem C. Bravo-Villasante assim se pronuncia: «A partir destes relatos [os contos de velhas, e as tradições orais e folclóricas] ouvidos durante a sua infância, Charles Perrault (1628-1703) publica *Les contes de ma mère l'Oye* [Contos da mãe ganso], que traz em subtítulo *Histórias e contos do passado com moralidades*» (*Ibidem*).

E acrescentará, sintetizando a importância que Perrault teve na literatura infantil através dos actos de recriação e de escrita de narrativas cuja transmissão oral se perde no tempo: «O autor deste pequeno livro, que contém onze contos, dificilmente compreenderá a transcendência da sua publicação, que será impressa milhares de vezes, transformando-se num dos mais famosos clássicos da literatura infantil» (*Ibidem*). Foi Charles Perrault quem – ainda segundo C. Bravo-Villasante – deu «forma literária a narrativas tradicionais que corriam de boca em boca» (*op. cit.*: 65).

Pela escrita, o autor francês imortalizou narrativas onde o maravilhoso com «encantamentos e bruxedos, fadas boas e fadas más, como na *Bela adormecida*; ogres sanguinários, como no *Pequeno Polegar*» (*Ibidem*) e a moralidade se cruzam e dão origem a um tipo de produção literária – que C. Bravo-Villasante denomina de «conto infantil» (*Ibidem*) – que encontrará, no período romântico, razões para a sua divulgação visto que «O escritor romântico sente-se atraído pelo fantástico e pelo maravilhoso, e o reino das fadas e do maravilhoso parece-lhe ser a melhor fonte de inspiração» (*op. cit.*: 85).

Há três autores, ainda segundo C. Bravo-Villasante, dois deles – irmãos escrevendo em parceria – na Alemanha e um outro, na Dinamarca, cuja produção de contos infantis não será menos reconhecida do que a de Perrault. Os dois primeiros são os irmãos Grimm, Jacob Ludwig e Wilhelm, folcloris-

tas que, antes de produzirem os seus contos, fizeram recolhas de narrativas orais que foram o primeiro material para as palavras que fixaram no papel. Palavras que os irmãos Grimm colhem, transformam, imortalizam, no papel, para a criança que, dobrado o século XVIII, «Vai ter uma visão mais ampla e mais real da vida, em que há monstros, terror, mortos e fantasia, uma visão total e poética» (*op. cit.*: 30).

Se, na Alemanha, os irmãos Grimm proporcionaram que, através dos textos por eles produzidos, as crianças tivessem, para seu deleite, contos que, antes deles, a tradição popular, de carácter oral, transmitira através de séculos, os meninos e as meninas dinamarqueses têm, com Andersen, o escritor que, com sensibilidade e criatividade, vai elaborar os «contos folclóricos» (*op. cit.*: 56). Assim «Os contos do povo transformam-se, pela elaboração de um poeta que os embeleza, em manifestações da sua própria inspiração [...] E tudo é de tal forma poético que até os objectos mais vulgares da vida quotidiana ganham uma alma própria» (*Ibidem*).

Acabámos de referir quatro autores europeus que terão, por um lado, mantido, pelo respeito à tradição de onde recolheram os seus textos, a origem popular dos contos que, com eles, se tornaram «contos infantis» e, por outro, transformado a tradição oral, de carácter popular, em erudição: pela força da palavra escrita; em literatura: pelo sentido estético dos seus textos.

Autores que terão tornado universais, pela palavra escrita, pela palavra impressa, as narrativas que, antes deles, ao longo de gerações, as mães passaram aos filhos, as avós aos netos, ao embalá-los, ao beijá-los, ao entretê-los, num auge de comunicação não testemunhada.

Auge de comunicação que, com C. Perault, com os irmãos Grimm, com H. Andersen terá deixado de ser apenas oralidade para se transformar em palavra escrita, palavra impressa, palavra estética, palavra testemunhada, promotora da criatividade das crianças pela imitação, pela construção narrativa onde o conto infantil de origem tradicional, oral e popular tem lugar de destaque. Nós próprios testemunhámos este fenómeno, como teremos o ensejo de descrever mais adiante, quando nos referirmos ao estudo que efec-

tuámos, numa Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, tendo como fulcro um conto infantil para o qual provocámos um estímulo e que nos permitiu observar o discurso, a narrativa, a criatividade nas produções de quarenta e duas crianças, pertencentes a duas turmas, uma do terceiro e outra do quarto ano de escolaridade, visto que nesta investigação foi considerado que: «Das numerosas manifestações de criatividade entre as crianças durante o período de escola elementar, a maior atenção tem sido dada à escrita e artes criativas» (Torrance, 1976: 45).

II – Produções escritas de crianças, ligadas ao conto maravilhoso tradicional, de origem popular

1. Conto maravilhoso: forma de conto tradicional, de origem popular

Num estudo de M. E. Santos, a autora denomina o conto maravilhoso de «conto tradicional maravilhoso» (Santos, 1986: 77-91). Contudo, e considerando, com M. Guerreiro, que «Tradicional não é adjectivo preferível. Tradicional é do mesmo modo a literatura erudita, que persiste no tempo, sem nunca chegar à voz do povo ou ao seu uso» (Guerreiro, 1976: 6) entendemos o conto maravilhoso como forma de conto tradicional com origem na literatura popular. Não omitiremos, contudo, ser «evidente que o termo ‘literatura’ junto a ‘popular’ mantém o seu sentido equívoco, mas do mal o menos, enquanto se lhe acha substituto conveniente» (*Ibidem*).

Tendo presente a origem popular e a persistência no tempo dos contos sobre os quais nos estamos a debruçar, justifica-se, na esteira de Guerreiro, a nossa opção por «conto tradicional de origem popular» em relação ao conto maravilhoso.

O **maravilhoso** é, para N. Coelho, «a fonte [...] privilegiada de onde nasceu a Literatura» e, conto maravilhoso «é a narrativa que decorre em um espaço *fora* da realidade comum em que vivemos, e onde os fenómenos não obedecem às leis naturais que nos regem» (Coelho, 1984: 122). Refere ainda

N. Coelho que, de um maravilhoso que a tradição lhe legou (com magias, metamorfoses, personagens cheias de poderes), o homem caminha no sentido de um outro «maravilhoso», ligado às novas tecnologias.

O próprio V. Propp, pronunciando-se a respeito de classificações feitas pelos estudiosos dos contos tradicionais, proferirá: «A divisão mais habitual dos contos é a que os distribui em contos maravilhosos, contos de costumes, contos sobre animais» (Propp, 1992: 40). Para comprovarmos que há maravilhoso nos contos analisados por V. Propp, apresentamos um exemplo retirado de *Morfologia do conto*:

Os contos 106 e 108 apresentam um caso mais complexo. Por engano, a bruxa come a sua própria filha em vez de Ivan. *Mas não sabe*. Ivan, que se tinha escondido, *anuncia-lho* em tom mordaz; assistimos então à sua fuga e à perseguição pela bruxa (*op. cit.*: 118).

Devido ao peso da tradição dos contos de fadas, no conjunto dos contos maravilhosos há autores cujo estudo se vira em exclusivo para tal tipo de produção. Jesualdo é um dos estudiosos que dá grande realce aos contos de fadas (Jesualdo, 1985: 115-128). O psicanalista B. Bettelheim fez uma abordagem de inspiração psicanalítica de alguns dos mais conhecidos destes contos (Bettelheim, 1991). C. Bravo-Villasante, por sua vez, utilizará como título de um capítulo da obra por nós estudada «Os contos maravilhosos de Perrault. O mundo maravilhoso dos contos de fadas» (Bravo-Villasante, 1977: 63).

A propósito das duas designações a que temos vindo a referir-nos, N. Coelho, que as considera utilizadas amiúde como «equivalentes» (Coelho, 1984: 121), opina: «Na verdade, podemos dizer que todo o conto de fada é um conto 'maravilhoso', mas este nem sempre é um conto de 'fada'» (*Ibidem*). A autora brasileira referirá que, por vezes, contos maravilhosos e de fadas, são designados por «contos de encantamento» (*Ibidem*). Contos maravilhosos/de fadas/de encantamento que nos motivaram para uma investigação cujas questões metodológicas seguidamente enunciaremos.

2. Questões metodológicas

2.1 *Introdução*

As questões que estruturaram a nossa investigação centraram-se:

1. Nas capacidades **discursivas e narrativas** dos alunos, que procurámos testar a partir de um estímulo de produção textual ligado ao **conto maravilhoso** tradicional de origem popular;
2. Nas formas de **criatividade estilística** que poderiam emergir no decurso desta actividade específica de produção textual.

As hipóteses que estabelecemos à partida foram as seguintes:

1. O conto maravilhoso, tradicional, de origem popular constitui uma forma literária indutora do desenvolvimento das capacidades discursiva e narrativa dos alunos;
2. O conto maravilhoso constitui um catalisador especialmente adequado das formas de criatividade estilística da criança.

Neste quadro, os objectivos do nosso estudo consistiram essencialmente em:

1. Conhecer que textos seriam produzidos pelas crianças a partir de um estímulo ligado a esta forma narrativa;
2. Analisar esses textos sob os pontos de vista:
 - discursivo;
 - narrativo;
 - estilístico.

No âmbito do último aspecto referido, interessava-nos em particular identificar os traços comuns e os traços divergentes da criatividade estilística das crianças. Assim, começámos por constituir um *corpus* de textos escritos, induzidos por um estímulo a que adiante faremos referência. Este *corpus* foi constituído a partir dos textos de quarenta e duas crianças que formaram a população alvo do nosso estudo numa turma de vinte alunos, frequentando, na altura, o terceiro ano de escolaridade do Ensino Básico e uma de vinte e dois, frequentando o quarto.

2.2 Contexto do estudo

Realizámos o nosso estudo na Escola Primária N.º 1 do Vale da Amoreira, no concelho da Moita. A escola citada constitui um contexto ecológico adequado aos propósitos da nossa investigação pelas seguintes razões que aqui, sinteticamente, enunciamos:

- baixo nível sócio-económico envolvente;
- problemas de vária ordem, com incidência no das crianças cuja língua de origem não é a portuguesa;
- empenhamento do corpo docente em actividades de ligação da escola com o meio, através de:
 - mostras de materiais produzidos pelas crianças ao longo do ano lectivo;
 - intercâmbio com a Biblioteca N.º 2 da Moita,
 - empenhamento do corpo docente em actividades educativas dos pais das crianças;
 - ligação com as chamadas «forças vivas» locais (autarquia, sindicatos, confissões religiosas).

A maioria destas crianças é oriunda de um meio sócio-económico muito carente e pertence a contextos familiares marcados pelo desenraiza-

mento das culturas africanas de onde é originária. Neste sentido, parecemos-nos que crianças com este perfil constituíam sujeitos quase ideais para testarmos as hipóteses estabelecidas.

As nossas intuições, como teremos ocasião de verificar na análise do *corpus*, revelaram que a aposta inicial tinha fundamento.

Com este estudo, transformámo-las, cremos, numa observação fundamentada que só foi possível devido a um contacto directo que a antecedeu, levado a efeito junto da directora da escola, das docentes e das crianças. Fizémo-lo através de diálogos de carácter informal e da observação do que nos foi mostrado, quer da escola, quer do meio envolvente. Estivemos em alguns recreios, tentando uma presença discreta que não perturbasse as crianças nem as arrancasse às formas de expressão habituais nessa situação de lazer. Misturámo-nos com os pais, os avós, os familiares que, perfazendo cerca de algumas centenas, foram à mostra de materiais que o encerramento do ano lectivo de 1991/92 lhes proporcionou.

Fizémo-lo no entendimento de que um investigador não deve sentir-se como «uma pessoa que já sabe das ‘coisas’, que tem um domínio teórico inicial sobre o que deseja compreender, mas, sim, uma pessoa intensivamente relacionada com o contexto em investigação» (Sant’Anna, 1983: 50). Fizémo-lo, ainda segundo F. Sant’Anna, partindo do princípio de que deveríamos ter sobretudo em atenção «o sentido que as pessoas dão às próprias vidas e ao que as rodeia» (*Ibidem*). Desta progressiva entrada no terreno, resultou a nossa convicção de pensarmos ter entendido do que na Escola N.º 1 do Vale da Amoreira se faz quanto à promoção social dos pais das crianças, à ligação com instituições de carácter social e educativo, à busca de caminhos de prazer para o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Tendo abordado, genericamente, uma comunidade e uma escola nela inserida, decidimo-nos por especificar o nosso estudo em duas turmas, representativas de dois anos de escolaridade para os quais a narrativa faz parte dos conteúdos programáticos, mas não necessariamente o conto maravilhoso.

A nossa entrada nas salas de aula foi antecedida por esclarecimentos às docentes quanto ao nosso estudo.

Sabíamos que, para tais conhecimentos, tínhamos duas possibilidades (Babbie, 1989: 127):

- prestar informações exaustivas às docentes;
- prestar-lhes informações sucintas.

Com uma e outra decisão corríamos riscos (*ibidem*). Sabíamos que, com a primeira, poderíamos alterar comportamentos das docentes no sentido da cooperação a manter connosco. Com a segunda decisão poderíamos vir a decepcionar as professoras. Corremos os riscos inerentes à segunda possibilidade enunciada, optando por dar esclarecimentos sucintos às professoras.

Quanto à população a observar, os alunos de uma turma do terceiro ano de escolaridade e de uma do quarto, também foi sucintamente esclarecida, na sala de aula, no momento anterior ao da elaboração do material que lhe solicitámos, como adiante será descrito.

2.3 Instrumentação

Começámos por solicitar às professoras das turmas escolhidas que entregassem às crianças um inquérito por questionário, destinado a identificar as suas preferências de carácter global e na área de preferências de leitura. Com este inquérito, os alunos seleccionados foram questionados a propósito do conhecimento de personagens pertencentes a narrativas destinadas à criança, provenientes da tradição oral, da leitura de livros e da observação de televisão. Foi na sequência do referido inquérito por questionário que construímos a situação experimental para a produção de um conto maravilhoso por parte da população alvo.

Solicitámos ainda às docentes a nossa presença junto de cada turma onde o questionário seria administrado, pouco depois da entrega do mesmo, por um lado, para reforçar a nossa ligação às crianças e, por outro, para esclarecê-las de algumas dúvidas que ainda tivessem, tendo acordado com as professoras entrar cerca de cinco a dez minutos após a distribuição e lei-

tura do questionário. Fizêmo-lo como tinha sido acordado e, quanto a dúvidas – que tirámos – centravam-se no valor semântico da palavra «personagens». Esclarecidas as dúvidas, as crianças responderam ao questionário e produziram narrativas sobre as quais nos debruçaremos mais adiante.

O estímulo² utilizado para a construção da situação experimental consistiu no seguinte texto escrito:

«Completa o seguinte conto, por favor. Se quiseres, podes pôr-lhe um título: *Presa na torre do castelo do bruxo Maurício, a princesa Ana imagina o dia em que a liberdade será sua ...*»

2.4 Critérios para interpretação dos textos

2.4.1 Introdução

A unidade de análise do nosso estudo é constituída por cada um dos quarenta e dois alunos que participaram na situação experimental.

2.4.2 Proposições analíticas

Proposição 1:

Entendemos, como discurso «a MENSAGEM na base de um CÓDIGO, que é uma língua» (Camara Jr., 1985: 99)

Proposição 2:

As crianças com idades entre os seis e os oito anos «gostam de criar personagens que personifiquem princípios morais» (Torrance, 1976: 115).

² Estímulo é um factor que provoca uma resposta num ser vivo. (Cf. *Dicionário de psicologia*, 1987: 249).

Proposição 3:

A criatividade é uma manifestação de inteligência humana (*Handbook of Human Intelligence*, 1988).

3. Interpretação dos textos das crianças

Para a categoria **discurso**, considerámos a distribuição de:

1. *shifter* inicial;
2. tipos de discurso;
3. tipos de subjectividade

Na observação da presença e da ausência do *shifter* inicial «Era uma vez», poderá verificar-se que, quanto à variável³ idade, a ausência é superior à presença. Por sexo, também predomina a não utilização do *shifter*, mas os rapazes ao empregá-lo, utilizam mais as variantes. Quanto ao ano de escolaridade, «Era uma vez» é mais utilizado no terceiro ano do que as suas variantes e, sendo a ausência de *shifter* predominante, no terceiro ano, é, contudo, inferior à ausência, verificada no quarto.

Para o **discurso**, entendido em sentido restrito, observámos o emprego dos discursos indirecto e misto (ou seja, o que é constituído pela utilização, num mesmo texto, dos discursos directo e indirecto). O discurso directo nunca figurou exclusivamente em nenhum texto.

Quanto à variável sexo, a presença do discurso misto prevalece nos textos dos rapazes enquanto que, entre as raparigas, acontece o contrário.

No terceiro ano de escolaridade, prevalece o discurso indirecto e, no quarto, o misto tem maior presença.

Quanto à **subjectividade** todas as crianças utilizam adjectivos.

³ Considerámos, no nosso estudo, as variáveis idade, sexo, ano de escolaridade.

Do verbo poderá ser salientado que:

- o modo imperativo marca presença entre os alunos com oito e nove anos;
- a ausência do modo imperativo e da voz passiva é superior à presença, acontecendo o oposto quanto à conjugação perifrástica.

Os advérbios são utilizados por todas as crianças.

Quanto às interjeições, a sua presença nos textos é reduzida, empregando-se entre as crianças de nove anos (o escalão etário mais elevado da população) e no quarto ano de escolaridade.

O que acaba de ser referido em relação às interjeições serve para a colocação dos sinais de pontuação que, sob o ponto de vista da **subjectividade**, foram observados nos textos dos alunos:

- ponto de exclamação;
- reticências.

Para a categoria **narrativa**, debruçámo-nos sobre:

1. pontos de vista do narrador;
2. personagens;
3. maravilhoso

Quanto aos **pontos de vista do narrador**, quarenta e uma das quarenta e duas crianças inquiridas utilizam, exclusivamente, um narrador com um ponto de vista objectivo e uma delas utilizou, também, um narrador subjectivo.

Quanto às **personagens** presentes nos textos das crianças, o herói distribui-se, equitativamente, pelas produções das crianças e nas três variáveis estudadas.

A presença de adjuvante e de oponente é menor do que a do herói. O adjuvante tem, no somatório das idades, uma ausência superior à presença. O oponente, por sua vez tem, na distribuição de idades, tantas presenças como ausências.

A distribuição de adjuvante e de oponente pelas variáveis sexo e ano de escolaridade tem as diferenças que salientamos:

- nos rapazes, predominam a presença do adjuvante e a ausência do oponente;
- nas raparigas, ao invés, predominam a presença de oponente e a ausência de adjuvante;
- entre os alunos do terceiro ano da escolaridade, a ausência de adjuvante e de oponente é superior à presença;
- nas produções dos alunos do quarto ano, adjuvante e oponente predominam sobre a respectiva ausência.

A categoria **maravilhoso** equilibra-se, na distribuição por idades, entre a ausência e a presença.

Quanto à variável sexo, a população feminina utiliza mais o maravilhoso do que a masculina.

Por ano de escolaridade, a presença de maravilhoso é maior no terceiro ano.

Será de salientar que uma criança utilizou o maravilhoso cristão no seu texto, que é sobre a libertação da princesa Ana: «a fé do cristianismo implica que tudo é possível para o homem» (Eliade, 1988: 172-3).

A última categoria observada centrou-se na **criatividade**, associada a **figuras de estilo**. Nesta categoria, estabelecida de acordo com a relação entre figuras de estilo e frase, fizemos a subdivisão, segundo R. Desrosiers (1975: 65-6), entre figuras consideradas:

- no plano da língua;
- no plano da morfologia.

As figuras, no plano da **língua**, são formadas por signos inferiores à frase. As que se situam no plano da **morfologia** são superiores à fala, ou seja: pertencem à frase.

As **figuras** situadas num e noutro plano, dividiram-se, por sua vez, em:

- unidades sintagmáticas;
- unidades paradigmáticas.

R. Desrosiers, a autora que tomámos por modelo para a criatividade associada a figuras de estilo, baseou-se em F. Saussure que tinha entendido as unidades sintagmáticas como estando presentes no **discurso** e as **paradigmáticas** como estando ausentes e sendo estabelecidas, apenas, por associação.

Quanto às **figuras** que as crianças utilizaram, nos planos da língua e da morfologia, concluímos:

– as crianças têm, presumivelmente, no estágio de desenvolvimento intelectual em que se encontram (no das «operações concretas», segundo J. Piaget) (Cordeiro, 1982: 30-1), dificuldades em elaborar textos com figuras de estilo, ou seja, palavras desviadas do significado de que, habitualmente, são portadoras;

– há, contudo, duas **figuras** muito utilizadas:

- repetição;
- símbolo.

– A presença da primeira dever-se-á, presumivelmente, a um código restrito da população observada; o **símbolo**, por sua vez, ligar-se-á a uma herança cultural centrada nas analogias estabelecidas entre palavras.

– Há **figuras** menos utilizadas: interrogação, suspensão, onomatopeia, símbolo, inconsequência, hipérbole, personificação.

A pluralidade de categorias utilizadas, em maior ou menor quantidade, pelas crianças, permitiu-nos comprovar as hipóteses de investigação com que partimos para este estudo. Relembremo-las:

1 – O **conto maravilhoso**, tradicional, de origem popular constitui uma forma literária indutora do desenvolvimento das capacidades **discursiva** e **narrativa** dos alunos.

De facto, as crianças elaboraram os seus trabalhos através de «textos de prazer»⁴ que, enchendo-as «de euforia» pela ligação a uma cultura que é património da humanidade, lhes proporcionaram, como estabelecemos na primeira hipótese, o desenvolvimento das capacidades **discursiva** e **narrativa**. No prazer da palavra que remontou à tradição, elas foram obreiras do discurso onde harmonizaram o património colectivo da língua⁵ e o individual da fala, na construção de personagens, de situações que, cruzando-se com outras – vividas, lidas, imaginadas –, fizeram da palavra que é de todos algo de pessoal.

Os alunos que foram alvo do nosso estudo recriaram as variantes mais comuns que partem da matriz básica de uma tradição que nos apresenta o conto maravilhoso a cada passo e onde encontramos:

- castelos de prisão e de liberdade;
- bruxos e bruxas;
- dragões repelentes, cobras e lagartos;
- príncipes munidos de objectos mágicos ;
- fadas protectoras;
- princesas à espera de heróis;
- castigos para os «maus»;
- recompensas para os «bons».

Considerando, com L. Vygotsky (1987:6), que o intelecto e o afecto se completam e que a linguagem se desenvolve em harmonia com os dois factores referidos, poderemos conjecturar que os alunos puderam, através dos

⁴ «Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela» (Barthes, s/d: 49).

⁵ A língua é «a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo e este, por si só, não pode criá-la nem modificá-la» (Saussure, 1986: 42).

contos maravilhosos que produziram, desenvolver as capacidades discursiva e narrativa visto que pela produção de contos maravilhosos puderam dominar um discurso e uma narrativa que, indo buscar as raízes àquela forma de conto maravilhoso, com ela e por ela se ligam a «uma herança transmitida de geração em geração e que se perpetuou até aos dias de hoje» (Garcês, 1985: 9-22), para além da origem social das crianças.

Recordemos agora a nossa segunda hipótese:

2 – O **conto maravilhoso** constitui um catalisador especialmente adequado das formas de **criatividade estilística** da criança.

De facto, também aqui a criatividade estilística se distribui através das seguintes **figuras de estilo**:

- repetição;
- interrogação;
- suspensão;
- onomatopeia;
- símbolo;
- inconsequência;
- hipérbole;
- personificação.

Conclusão

A nossa investigação foi o início de um percurso. Nele se trilhou um caminho que aguarda continuidade, já pela problemática da importância da literatura infantil e, nela, do conto maravilhoso, no desenvolvimento das capacidades

- discursiva;
- narrativa;
- criatividade (ligada a figuras de estilo)

das crianças e, portanto, da contribuição para o seu desenvolvimento linguístico, já porque há necessidade de se tirar ilações sobre a relação entre idade, sexo, ano de escolaridade quanto à utilização das **categorias do discurso**, da **narrativa**, da **criatividade**, que estudámos na nossa investigação.

Com efeito, ficámos sem uma explicação satisfatória quanto à produção, pelas crianças inquiridas, dos discursos indirecto e misto. Assim, estão por esclarecer, quanto aos discursos referidos, as diferenças encontradas quanto à variável sexo. Em relação às categorias da narrativa, seria de aprofundar a diferença de presença e de ausência das personagens adjuvantes e oponentes, em textos de rapazes e em textos de raparigas.

Creemos que um estudo ou estudos de carácter quantitativo permitiriam chegar a resultados mais concludentes quanto às categorias e variáveis referidas ou quanto a quaisquer outras que possibilitassem o aprofundamento da relação entre o conto maravilhoso e os textos elaborados pelos alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, seguindo-se o Programa iniciado no ano lectivo de 1991/92. Ele contém, na «Introdução», referências às «Aprendizagens significativas», considerando-as relacionadas com «as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam» (*Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, 1990: 6)

A introdução do Programa em questão refere ainda, como «significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança» (*Ibidem*).

A literatura infantil e, especificamente, o conto maravilhoso ligam-se à «história pessoal» e às «necessidades reais de cada criança» porque tal como P. Lombroso opinou e Jesualdo referiu, o que as crianças «descobrem é tão maravilhoso e fantástico como os mundos das histórias de fadas» (Lombroso, 1923).

O conto maravilhoso deverá, ainda, ser estudado em trabalhos de investigação que se debruçam sobre a utilização de tal forma de literatura infantil no 1.º Ciclo do Ensino Básico, até porque as «aprendizagens significativas» do Programa actualmente em vigor se referem:

- à «cultura de origem de cada aluno»
- à adaptação «ao processo de desenvolvimento de cada criança»
(*Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, 1990: 6).

Assim, poderá o tipo de conto a que temos vindo a referir-nos ser um elo das culturas⁶ com que os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico chegam à escola e um estímulo para o «processo de desenvolvimento de cada criança» (*Ibidem*), na produção de textos que, pelo prazer da construção, os façam crescer sob os pontos de vista cognitivo, afectivo, linguístico.

Com investigações que se orientem para a problemática a que estamos a referir-nos, poder-se-á ir ao encontro de um Programa que, não especificando a literatura infantil ou o conto maravilhoso, acabará por com eles se cruzar, ao explicitar, nos objectivos gerais:

- «- Criar os gostos pela recolha de produções do património literário oral.
- Experimentar percursos individuais ou em grupo que proporcionem o prazer da escrita.
- Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção.
- Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas»
(*op. cit.*: 98-99).

Assim, se com o estímulo apresentado, pudemos desencadear a elaboração de textos como os que figuram em anexo que levaram crianças – oriundas, em grande parte, como já vimos, de meios sociais onde o acto de escrita não será facilmente utilizado – a produções nas quais o **discurso**, a **narrativa** e a **criatividade** se cruzam, por vezes bem harmoniosamente, uma conclusão parece impor-se. Se, como vimos em M. A. Diniz, ao longo de uma saborosa leitura da análise de um pe-

⁶ Entende-se por cultura «a acção que o homem realiza quer sobre o seu meio, quer sobre si mesmo, visando uma transformação para melhor» (Antunes, s/d.).

ríodo da história do sistema educativo em Portugal, *as fadas não foram à escola* (Diniz, 1992), o nosso trabalho tentou mostrar que as fadas, os bruxos, as princesas, os heróis podem e devem chegar ao Ensino Básico para ajudar as crianças a mergulhar no prazer da palavra e (re)construí-la através do conto maravilhoso.

Manuela Fonseca é mestre em Ciências de Educação/Educação e Desenvolvimento. Docente de Língua Portuguesa na Escola Superior de Educação de Setúbal, aguarda nomeação como Professora Adjunta na área de Literatura Portuguesa/Literatura Infantil. Tem trabalhado na Formação de Formadores e colaborado em jornais e revistas.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, M. (s.d) – *História da Cultura Clássica*, (autor citado por Marcelo, 1978).
- ARAÚJO, M. (1981) – «Ler Camões com as crianças», in *Palavras* (2-3), Lisboa, Associação de Professores de Português, pp. 69-78.
- ARIES, P. (1973) – *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Le Seuil (autor citado por Jan, 1985).
- BABBIE, E. (1989) – «Field Research», in *The Practice of Social Research*, California, Wadsworth Publishing Company, pp. 260-290.
- BARTHES, R. (s.d) – *O prazer do texto*, 2.ª ed., Lisboa, Edições 70.
- BETTELHEIM, B. (1991) – *Psicanálise dos contos de fadas*, 4.ª ed., Lisboa, Bertrand.
- BRAVO-VILLASANTE, C. (1977) – *História da literatura infantil universal*, Lisboa, Vega, 2 vols.
- CAMARA JR, J. (1985) – *Dicionário de linguística e gramática*, 12.ª ed., Petrópolis, R. J., Vozes.
- CERVERA, J. (1983) – «La literatura infantil en la escuela», in *Educadores* (121), pp. 81-90.
- COELHO, N. (1984) – *A Literatura infantil: história, teoria, análise*, S. Paulo, Quiron.
- CORDEIRO, J. C. (1982) – *A saúde mental e a vida: pessoas e populações em risco psiquiátrico*, Lisboa, Moraes.
- CORREIA, C. (1984) – «Literatura infantil e subdesenvolvimento cultural», in *Palavras* (7), Lisboa, Associação de Professores de Português, pp. 43-44.
- CUNHA, M. A. (1985) – *Literatura infantil: teoria e prática*, 4.ª ed., S. Paulo, Ática S. A.
- DACOSTA, L. (1984) – «Angústia, sonho, vida – e literatura infantil», in *Palavras* (8), Lisboa, Associação de Professores de Português, pp. 67-68.
- DESROSIERS, R. (1975) – *La créativité verbale chez les enfants*, 1^{re} ed., Vendôme, Presses Universitaires de France.
- Dicionário de Psicologia: as ideias, as obras, os homens*, 1987, Lisboa, Verbo.

Discursos

DINIZ, M. A. (1992) – *As fadas não foram à escola*, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Estudos Portugueses [Dissertação de Mestrado].

ELIADE, M. (1988) – *O mito do eterno retorno*, Lisboa, Edições 70.

ESCARPIT, D.; VAGNE-LEBAS, M. (1988) – *La littérature d'enfance et de jeunesse: état des lieux*, Paris, Hachette Jeunesse.

FONSECA, F. I. (1989) – «Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos», in *Congresso sobre investigação e ensino Português: actas*, Lisboa, ICALP, pp. 314-326.

GARCÊS, M. A. (1985) – «O conto nas escolas do ensino primário: apontamentos para reflexão», in *O professor* (77), Lisboa, pp. 9-22.

GOMES, A. (1979) – *A literatura para a infância*, Lisboa, Torres e Abreu.

GOMES, J. A. (1991) – *Literatura para crianças e jovens: alguns percursos*, Lisboa, Caminho.

GUERREIRO, M. (1976) – *Guia de recolha de literatura popular*, Lisboa, Ministério da Educação e Investigação Científica, Secretaria de Estado dos Desportos e Juventude, Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis, Col. Trabalho e Cultura 1.

Handbook of Human Intelligence, Cambridge, Cambridge University Press, 1984,

JAN, I. (1985) – *La littérature enfantine*, 5^e ed., Paris, Les Éditions Ouvrières, Dessain et Tolra.

JESUALDO (1985) – *A literatura infantil*, 9.^a ed., São Paulo, Cultrix.

LOMBROSO, P. (1923) – *La vita dei bambini* (autora citada por Jesualdo, 1985).

MAGALHÃES, A. M.; ALÇADA, I. (1990) – «Literatura infantil: espelho da alma, espelho do mundo», in *ICALP-Revista* 20-21), Lisboa, ICALP, pp. 111-123.

MANZANO, M. (1987) – *El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX: incidencias en la personalidad del niño lector*, Madrid, Narcea.

MARCELO, M. L. (1978) – *No segredo das palavras*, 1.^a ed., Lisboa, Plátano.

MOURÃO-FERREIRA, D. (1986) – «Tesouros universais da literatura para crianças», in *Boletim Cultural*, VI série (8), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Bibliotecas Itinerantes e Fixas, p. 4

- MÜLLER, A. (1986) – «Tesouros universais da literatura para crianças», in *Boletim Cultural*, VI série (8), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Bibliotecas Itinerantes e Fixas, p. 6.
- PADRINO, J. (1989) – «La literatura infantil y la formación humanística», Madrid, pp. 535-560.
- Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (1990), Lisboa, Ministério da Educação, Direcção-Geral do Ensino Básico.
- PROPP, V. (1992) – *Morfologia do conto*, 3.ª ed., Lisboa, Vega.
- RIBEIRO, A. (1991) – *Objectivos educacionais no horizonte do ano 2000: princípios orientadores de plano e programas de ensino*, 3.ª ed., Lisboa, Textos.
- SÁ, D. (1981) – *A literatura infantil em Portugal: achegas para a sua história*, Braga, Editorial Franciscana.
- SANT'ANNA, F. (1983) – «Estratégias quantitativas e qualitativas de pesquisa educacional: da acção à observação participante», in *Educação e Realidade*, 1983 (Maio-Agosto).
- SANTOS, M. E. (1986) – «Como as crianças contam as histórias que lhes contamos», in *Alter Ego* (2), Lisboa, Salamandra, pp. 77-91.
- SAUSSURE, F. (1986) – *Curso de linguística geral*, 5.ª ed., Lisboa, Dom Quixote.
- SILVA, V. – «Nótula sobre o conceito de literatura infantil», in Sá, 1981.
- SORIANO, M. (1959) – *Guide de la littérature enfantine* (autor citado por Soriano, 1975).
- SORIANO, M. (1975) – *Guide de littérature pour la jeunesse: courantes, problèmes, choix d'auteurs*, Paris, Flammarion.
- TORRANCE, E. (1976) – *Criatividade: medidas, testes e avaliações*, São Paulo, Ibrasa.
- TORRES, R. (1972) – *Didáctica de la literatura*, Tercera tirada, Madrid, Alcalá.
- VYGOTSKY, L. (1987) – *Pensamento e linguagem*, São Paulo, Martins Fontes.
- WELLEK, R.; WARREN, A. (1962) – *Teoria da literatura*, Lisboa, Publicações Europa-América.

ANEXOS

Produções de alunos

Da turma do 3.º ano de Escolaridade

1

Um dia um príncipe ouviu um grito e vinha do castelo do Maurício e o príncipe foi lá e o bruxo só lhe fazia partidas mas o príncipe tirou a espada e matou o bruxo Maurício e o príncipe salvou a princesa e gostaram um do outro e o pai do príncipe sentia orgulho no filho e o príncipe e a princesa casaram e ficaram felizes.

FIM

2

O bruxo Maurício mandou os seus prisioneiros que ficassem de olho na princesa Ana, porque alguém podia lhe salvar. No dia seguinte os prisioneiros deixaram-se dormir e o Robin dos Bosques chegou e libertou a princesa Ana e os prisioneiros acordaram e o bruxo também e todos começaram a lutar e quem venceu foi o Robin dos Bosques.

A princesa deu um beijo ao Robin e ele transformou-se num príncipe encantado e os dois casaram-se, e viveram muito felizes e a vida inteira, e tiveram muitos filhos. E é o fim!

Da turma do 4.º ano de Escolaridade

3

O Bruxo Maurício

– Tu minha princesa rebelde, tu só sais daí se o teu príncipe te vier buscar, e ter coragem de me derrotar-me.

– É mentira Bruxo, tu não tens força nenhuma, tu não prestas para nada.

Passaram dias, semanas, meses e anos, e o príncipe não aparecia.

O príncipe dela chamava-se Eric.

– Ana!

– Eric!

- Finalmente tu apareceste.*
- Espera eu vou derrotar aquele bruxo malvado.*
- Eric!*
- Finalmente vieste para, fazer a gente lutar.*
- Toma estás tratado.*
- Eric, não!*
- Pronto, vamos.*
- Eric meu herói!*

*Depois casaram e foram
felizes
para sempre!!! ...*

4

*Um dia um príncipe foi chamado para libertar a princesa.
O príncipe chama-se João.
O príncipe foi à procura da princesa ele encontrou numa torre grande muito grande não tinha portas nem janelas nem nada.
Será que haverá uma passagem secreta?
Talvez sim talvez não.
Mas de repente ouviu uma voz a dizer príncipe salva-me.
E ele pensou se não há uma janela como é que ela pode ver-me e ele pensou, pensou e pensou de repente ele disse já sei é uma janela que eu consigo ver mas ela sim.
Eu vou tentar entrar eu acho que é ali no meio.
Cá vou eu ...
Consegui entrar oh não tem escadas vou tentar subir consegui eu estou a subir não acredito vou entrar nesta porta.*

Discursos

E estava lá o feiticeiro mas estava imóvel se calhar foi ele a experimentar um truque.

Bem vou buscar a princesa.

Quando o viu a princesa e pegou nela e foram-se embora os dois para o castelo e eles casaram-se e tiveram 2 filhos.

Fim da história.

INQUÉRITO

Em questão: a escrita para crianças

A reflexão sobre «Língua e Literatura na Idade Infantil» completa-se com a palavra dos escritores: sem ser necessariamente uma palavra *programática*, ela envolve atitudes doutrinárias que importa ter em conta. De facto, o labor da criação literária suscita certamente um capital de experiência que ilustra de forma muito sugestiva os discursos ensaísticos que aqui se encontram.

Os depoimentos que a seguir se registam – e que cumpre agradecer aos respectivos autores – respondem a duas questões fundamentais:

1) Como se posiciona em relação à escrita para crianças? Em seu entender, trata-se de *aptidão natural* ou de uma *produção trabalhada* para um auditório específico?

2) Como caracteriza a produção portuguesa, no domínio da crítica e dos estudos teóricos sobre literatura para crianças?

ALICE VIEIRA

1. Não acredito em aptidões naturais que se possam desenvolver sem um profundo trabalho a sustentá-las. Ou então cairemos no pior dilettantismo. Ou – pior ainda ... – no terrível «ter muito jeitinho para». Penso que ainda hoje a literatura infantil portuguesa se ressentia da má produção de muitas pessoas que sentiam que «tinham muito jeitinho para escrever histórias para crianças». E, tal como o jeitinho, também a qualidade da produção se ficou pelo diminutivo.

Tanto para a literatura infantil como para a literatura juvenil – e eu situo-me sobretudo nesta última – tem de haver uma produção trabalhada, um gosto pelas palavras, pela arquitectura de um texto

como de um «puzzle», a procura do ritmo da frase. Tudo aquilo que uma aptidão natural, por si só, não garante.

No entanto – e é só do meu caso que agora falo – também não sei muito bem o que será produzir um texto «para um auditório específico». A não ser no caso de se pretender escrever para crianças de faixas etárias muito baixas (o que raramente me acontece), a verdade é que, no momento da criação literária, nunca tenho na ideia a idade de quem me vai ler. Nunca escrevi nada de propósito para ser entendido pelos mais novos. Tenho sempre na memória a frase de um dos livros que me acompanharam na infância: não sabia o significado de nenhuma das palavras, mas a sua música fazia-me ficar horas infindas a pronunciá-la diante de um espelho. Eu tinha cinco ou seis anos, e a frase – pasme-se! – era assim: «Nasci na taba de uma tribo tupinambá». Era assim que começava «As Aventuras de Tibicuera», de Erico Veríssimo, talvez o livro que mais me tenha marcado.

De resto, recordo das leituras da infância muito mais as palavras, o som das frases, as cadências – do que propriamente as histórias que os livros contavam.

E, como em qualquer trabalho literário, também aqui é fundamental o exercício: as muitas páginas que se escrevem para irem acabar no cesto dos papéis, as muitas palavras que se riscam e se apagam e se cortam antes de aparecer a palavra certa.

2. Praticamente inexistente. Um ou outro trabalho esporádico (José António Gomes, Maria Emília Traça, Maria José Costa, Natércia Rocha e poucos mais), a crítica, de quando em vez, no «Expresso», um ou outro artigo que possa aparecer em jornal ou revista quando é publicado um livro de autor conhecido. A crítica literária sistemática não existe (mas existirá também no caso da literatura dita para adultos?), assim como não existe uma História da Literatura Infantil Portuguesa digna desse nome: para lá de um breve resumo, de Natércia Rocha, temos apenas uma cheia de imprecisões e que se

fica pelos anos 70. Mas espero que, pelo menos os que saem das Escolas Superiores de Educação, deitem mãos à obra.

ANTÓNIO TORRADO

1. Perguntam-me, com frequência, que rotações imprimo, no mostrador da caldeira que alimenta a minha máquina de escrita, para, umas vezes, escrever para adultos, outras, para crianças. Se o questionador pertence a este último grupo, respondo que só escrevo para os mais novos, quando estou bem disposto. Turvado, acerbo, com os sentimentos em *re*, mal faria se me debruçasse para este lado verdejante da vida. Ninguém dá de prenda um herbicida a uma criança.

Em tais circunstâncias, caso eu segregue dos azedumes literatura que se veja, os adultos que a leiam. Pimba, catrapimba sobre as duras cabeças deles, já que se não pode pedir contas a quem acaba de chegar ao mundo nem as próprias crianças merecem sofrer com os nossos existenciais desajustes.

Para elas carregaremos o que de melhor guardámos em nós próprios. Afastamos do caminho decepções, tédios, malquerenças, feias osgas e lobos uivando o sentido trágico da vida. O que, incorrupto e luminoso, sobrar, em embalagens de fantasia, eis a nossa dádiva para o presépio da vida.

Esta nossa transparência testemunhal, por intermédio de uma simples narrativa, é tão indispensável à criança como ao adulto. Falo por mim. Não receio o paradoxo se disser que a Literatura para crianças é muito especialmente aconselhável para adultos. Através dela, estabelece-se uma precária comunicação entre duas pontas de tempo, comunicação que é exercício de cumplicidade e frutuoso processo de contaminação, que nos vitaliza e reaquece.

Aqui para nós, neste canto de confidências entre pessoas crescidas, eu escrevo para crianças não só quando estou bem disposto, mas também e fundamentalmente para conseguir estar bem disposto.

Se toda a escrita é terapêutica, a que destinamos às crianças é-o a dobrar. Haverá, um dia, em que, num congresso de saúde mental, se recomende, para vencer as neuroses da adultez, a posologia da história diária, o acto narrativo, comunicativo, depurativo do contador, diante de um auditório infantil. Para a boa temperatura do ser não conheço melhor amparo. E, ao que consta, as crianças também tiram bom partido.

2. Nós, os escritores desta área literária, temos vivido muito desabrigados. Conto 25 anos disto e não me recordo de nenhum pelouro crítico, dos que dantes havia, ter, por condescendência, alguma vez virado os olhos para o nosso lado. Uma única saudosa excepção: Álvaro Salema. Ainda agora, consultando a última edição da *História da Literatura Portuguesa* de António José Saraiva e Óscar Lopes, registo entre outras «brancas» da memória do índice remissivo: Alice Vieira, Luísa Ducla Soares, António Mota, António Torrado, etc. Quer isto dizer que a nossa contribuição para a literatura e a leitura em Portugal foi desmerecida, não faz História. Pouco estimulante, não-de reconhecer.

Contra esta segregação, que não tem equivalência noutros países (cito a vizinha Espanha, o Brasil ou a Alemanha, onde os principais periódicos dedicam páginas semanais à produção literária para os mais novos), contra o pano de fundo desta escuridão de preconceitos literários estão-se erguendo, aqui e ali, algumas luzinhas de bom sinal. Vêm dos mestrados universitários, de novas gerações de exercício crítico, de muitas Escolas Superiores de Educação, pelo país fora. Patrocinam-se seminários e colóquios, muito concorridos, onde será saudável que o utilitarismo didáctico (a Literatura para crianças cortada em finas fatias de objectivos programáticos ...) não ocupe sempre a presidência das sessões. Mas, enfim, começamos a acreditar que não seremos sepultados vivos e a sentir que da atenção que nos prestam todos ganharão, leitores, educadores, pais, bibliotecários, editores e autores – autores, dantes, a viver no deserto,

desprovidos de referências, numa auto-complacente impunidade, que nunca foi boa conselheira. Sei do que falo e garanto-vos que só estou a apontar para mim ...

JOSÉ JORGE LETRIA

1. No meu caso, a escrita de textos para crianças e jovens desempenha, desde finais dos anos 70, um papel crescente na minha produção literária. Comecei, no início dessa década, a escrever livros para o chamado público adulto, mas, à medida que os anos iam passando, decidi fazer incursões cada vez mais regulares nessa área da criação literária, as quais me permitiram ir ao encontro da memória da minha própria infância, incorporando nela o elemento poético que entretanto se tornou hegemónico.

Em meu entender, a produção literária para este tipo de público exige a harmonização daquilo que na pergunta é definido como «aptidão natural» com aquilo que é designado por «produção trabalhada». Explico-me: a aptidão natural não é dispicienda, já que sem ela, escrever para crianças e jovens se tornaria para o escritor um esforço talvez intolerável. Portanto, acredito na vocação, no prazer e no gosto, os quais, naturalmente, terão que ser trabalhados do ponto de vista formal, pois nada existe de mais enganador do que supor-se que a literatura infanto-juvenil de qualidade é simples e fácil e que está ao alcance de qualquer um. Foi esse equívoco que levou, ao longo de décadas, gente indesmentivelmente bem intencionada a reivindicar o estatuto de escritor, quando, na realidade, não passava de um sofrível e amador contador de histórias de embalar para crianças ensonadas.

A literatura para crianças e jovens em Portugal tem vindo a libertar-se do penalizador estigma da menoridade e é cada vez maior o número daqueles que pensam, como Carlos Drummond de Andrade (em entrevista poucos anos antes da morte) que escrever para crianças é exactamente o mesmo que escrever para adultos, só que com uma

condição: a de ser ainda melhor escrito, tendo em conta a sôfrega receptividade dos destinatários e o investimento pedagógico que o acto representa.

É importante que não se diga em Portugal o que Roahd Dahi, mestre absoluto deste género de escrita, disse numa entrevista ao «The Observer», em Dezembro de 1985: «*Publicam-se na Grã-Bretanha 40 mil títulos para crianças, por ano. A maioria é absolutamente inqualificável e nunca deveria ser reimpressa*». Estamos muito longe daquela quantidade, mas também estamos, por enquanto, a uma distância considerável do melhor da qualidade que se atinge nas obras para crianças e jovens naquele país.

Em síntese, considero que é necessário articular a aptidão natural com o trabalho formal e ambos com as novas realidades, designadamente com o audiovisual, que marcam de forma determinante este final de século, e que não podem ser antagonizadas, substituídas ou hostilizadas, sob pena de, em nome da pureza da tradição, não se compreenderem as «portas abertas» pela modernidade.

2. A produção portuguesa subiu globalmente de qualidade nos últimos anos, embora, neste momento, se encontre num relativo impasse, a que não são alheias a crise do movimento editorial e a nem sempre profícua articulação do trabalho dos escritores com a dos ilustradores.

Significativo salto qualitativo foi entretanto dado no trabalho de abordagem crítica dos escritores deste domínio graças à acção desenvolvida por alguns departamentos universitários e sobretudo pelas Escolas Superiores de Educação, que já apresentam hoje uma considerável e estimulante produção. Essa produção, no entanto, ainda não encontrou o merecido acolhimento nas páginas de crítica dos jornais e nas colecções de ensaio das editoras mais representativas. Aí a literatura para crianças e jovens continua a padecer do estigma de menoridade que durante décadas a marginalizou e violentou.

Factos recentes como, por exemplo, a reanimação da Secção

Portuguesa do IBBY, dirigida por José António Gomes, da Escola Superior de Educação do Porto, levam-me a crer que se está no caminho certo para a valorização da literatura para os mais jovens, do ponto de vista da sua abordagem e tratamento.

MATILDE ROSA ARAÚJO

1. Não sei posicionar-me isoladamente em qualquer das alternativas que me são apresentadas. Julgo tratar-se de uma aptidão natural e de uma produção trabalhada, arte e oficina.

No meu caso, a aptidão natural pôde ser desperta e encontrada pelas circunstâncias vivenciais que me couberam no percurso profissional – para além da própria vida, naturalmente.

A realidade «criança» sempre existiu em mim: até enquanto criança que a si própria se não conhecia, se deixava viver, tive essa presença frágil e forte, compreendo-a hoje – o eu indefinido que se olhava sem saber e que olhava os outros companheiros de idade perante os quais era sempre uma expectante diante do real e do mistério singularmente «mais velha». Não sei explicar porquê. Talvez, aqui, se possa inscrever a tal aptidão natural?

Nunca pensei escrever para crianças. Posso dizer que escrevi, sempre escrevi, com elas. Se não tivesse sido professora, se não tivesse recebido essa dádiva diária de estar com os alunos, seria uma escritora para a infância? Não sei. Também podia ter sido mãe e ser desperta pela força do gerar e criar os próprios filhos. E ter adquirido os elementos de «oficina» através de uma procura de razões de texto que não fossem sobre o terreno diversificado da escola/criança.

Sei hoje, cada vez com mais convicção passados tantos anos após a publicação do meu primeiro livro para a infância, que o leitor/ouvinte/criança é um dialogante maravilhoso, desprevenido mas não acrítico, pólo de uma humanidade pronta a entender, a amar. E é tão bom ter sêde e ser digno dessa fonte.

Para ela, criança, o que for dado tem de exigir a maior qualidade estética e humana que há-de coincidir com uma natural simplicidade. Nunca uma simplicidade forçadamente «naíve» e, portanto, falsamente infantilizada e infantilizante (o que é tão mau).

Tudo isto terá as suas raízes no conhecimento, respeito pela criança: a criança não como entidade mítica, abstracta, mas como pessoa real que está em nós e connosco, que se respeita, se tenta conhecer – e se ama. Com ela aprender (reaprender) a poesia imensa do nascer para o mundo, o crescer na sua dor e magia.

2. Ainda vivi o tempo em que apareciam nos jornais anúncios com esta redacção: «Precisa-se senhora com jeito para escrever para crianças. Resposta ao nº ...».

Era, a traço grosso, um tempo de «jeito» em que a elaboração de um texto para a infância correspondesse à factura de uma peça de vestuário para servir ou agasalhar «pobres ricos».

Toda a literatura para a infância e juventude é, naturalmente, paralela ou conseqüente a uma política educacional do tempo de um povo. Não posso esquecer os tempos dos primórdios da República que deram homens e mulheres que entenderam a necessidade e a força da literatura infanto-juvenil.

Hoje, atravessando um tempo que foi árduo e de desertos, considero a produção portuguesa no domínio da crítica e dos estudos teóricos de respeitável importância e ocupando já um lugar reconhecido nas várias fases educacionais até ao nível universitário. E é com grato júbilo que o reconheço.

NATÉRCIA ROCHA

1. Os séculos XIX e XX estão repletos de descobertas e invenções. Uma dessas descobertas pode passar despercebida, mas veio alterar muito

as relações humanas, tanto económicas como sociais e familiares. Foi a descoberta da Criança como ser dotado de características próprias e tudo o mais que a psicologia infantil tem sistematizado. Entre as invenções do séc. XX está a Criança/Consumidor. Deste binómio vai nascer a produção editorial infanto-juvenil que vem crescendo, em pujança e em todo o mundo, desde os anos vinte. O livro para crianças aparece no séc. XVIII já orientado para a aprendizagem de actividades reservadas ao adulto; assim temos os abecedários, os fabulários e outros textos de cariz didáctico e preocupações morais e religiosas. As revelações da Psicologia Infantil vieram assegurar que durante a infância os seres humanos tinham interesses, gostos e até ritmos de aprendizagem diferentes dos que já eram conhecidos nos adultos. Portanto, se há um grupo com características reconhecidas, é fatal que surja uma produção que lhe responda às exigências. Daí a abundância de obras ditas para crianças e jovens, moldadas e condimentadas ao gosto do maior número possível de consumidores. Mas a par dessa produção «especializada» existem obras – e só dessas nos deveríamos ocupar ... – cujo valor nada tem a ver com o destinatário previsível. Uma boa história bem contada tanto pode interessar jovens como adultos: a literatura universal tem excelentes obras que os jovens distinguiram com a sua preferência sem que os autores «trabalhassem» para os atrair ou satisfazer os seus gostos do momento. Há pois várias situações e resultados vários.

2. A crítica da produção literária do nosso país sofre de muitas carências que se reflectem também no sector da literatura destinada aos jovens. A falta de informação só pode dificultar o esclarecimento de pais, educadores e bibliotecários que são quem mais lida com os leitores – e não-leitores ... – e com os livros desta parte da produção editorial na qual o utilizador não é, habitualmente, o comprador e seleccionador, situação complexa e perturbadora de uma boa relação Criança/Livro. Entre nós, raras são as críticas não publicitárias a

obras para crianças; não existem publicações especializadas; os estudos teóricos só recentemente começaram a marcar presença em trabalhos universitários. Um sério interesse pela literatura que tem como destino prioritário o público infanto-juvenil tem vindo a acentuar-se e manifesta-se em Encontros cada vez mais frequentes abordando este tema e realizando-se não só em Lisboa, mas também no Porto, em Coimbra, noutras localidades e em vários estabelecimentos de ensino. Neste crescente empenho no estudo da produção editorial e na atenção prestada à sua qualidade literária reside a esperança de que se desvaneça a marca de marginalidade que tem oprimido as obras para crianças e os seus autores.

CONTO INFANTIL

O laçarote

A Rita gosta de ajudar a mãe a arrumar as gavetas, especialmente aquelas onde estão as velharias, as coisas que ninguém tem coragem para deitar fora. É dessas gavetas emperradas que saem as surpresas mais espantosas. Foi num desses dias de arrumações que a Rita encontrou, caído no chão, um retrato amarelento de uma menina com um molho de fitas na cabeça.

– Quem é esta? – perguntou a Rita; e mostrou o retrato à mãe.

– Deixa ver, minha filha. Olha, que engraçado, sou eu! Já nem me lembrava dessa fotografia! – E a mãe reencontrava-se com a menina de sete anos que tinha sido há muito tempo ...

– Que coisa esquisita tinhas tu na cabeça? – quis saber a Rita.

– Era um laçarote! E bem bonito! Devia ser branco, como se usava!

– Que é isso de laçarote? E punha-se assim, na cabeça? – insistiu a Rita.

– Um laçarote era um laço de fita que se punha na cabeça, sim, para segurar o cabelo. Repara.

A Rita reparou e gostou.

– Faz-me um laçarote como o teu – pediu a menina.

Recordando a infância, a mãe procurou uma fita e com ela armou o laçarote que a filha pedia.

– Que engraçado! Achas que na escola vão gostar de me ver com o laçarote? As outras meninas não usam laçarotes ...

– Se tu gostas, elas também vão gostar – prometeu a mãe.

E a menina foi para a escola.

– Olha, a Rita vem mascarada de caixa de chocolates!

– Ó Rita, trazes os miolos atados com uma fita? É para não fugirem?

Toda a escola mirava e comentava o laçarote da Rita. Mas ninguém dizia que era feio ou lhe ficava mal.

Na sala de aula, a Rita sentou-se. O seu laçarote ficava mais alto que as cabeças das crianças. A professora entrou e logo os olhos lhe ficaram presos no laçarote branco e trémulo como borboleta assustada ou rosa tocada pela brisa. E a professora, com o pensamento também preso a recordações, disse:

– venha ao quadro a menina Rosa Branca.

Na escola não havia nenhuma Rosa; mas a Rita levantou-se e foi ao quadro.

Natércia Rocha

DOCUMENTO DE TRABALHO

Livros para crianças e jovens

Seleccionar implica escolher com critério e que critérios poderemos apontar quando pretendemos apresentar títulos significativos da literatura para crianças e jovens em Portugal?

Para além de um factor subjectivo a que costumamos dar o nome de «gosto pessoal», a verdade é que existem outros aspectos menos susceptíveis de oscilações e que se situam no domínio de categorias como qualidade literária ou adequação ao destinatário (uma vez que falamos aqui de leitores pertencentes a uma determinada faixa etária, caracterizada por determinados traços de desenvolvimento psicológico).

E seleccionar para quê? Defendemos que um bom livro para crianças deverá ser um bom livro para todos, pequenos ou grandes e que o gosto se educa desde cedo. A riqueza que lhe proporciona deve ser tida em atenção; deste modo, será conveniente que pais e educadores possam conhecer e movimentar-se entre as muitas propostas que felizmente hoje em dia estão ao nosso alcance.

Não possuindo nós uma publicação, como acontece noutros países, que informe e se pronuncie sobre os livros publicados para crianças e jovens, considerou-se útil a inclusão, neste «documento de trabalho», de uma selecção efectuada por alguns investigadores nesta área da nossa literatura, cedida gentilmente pela Secção Portuguesa do IBBY*. De salientar que uma das listas se reporta a ilustradores, área tão importante no domínio da escrita para crianças, e com frequência esquecida.

* IBBY: International Board Books for Young People – organização internacional que congrega pessoas que trabalham no mundo inteiro para promover a leitura junto das crianças e dos jovens.

SECÇÃO PORTUGUESA
DO IBBY

Lista selectiva de livros infantis e juvenis de qualidade editados em Portugal.

Em reunião realizada no Porto, em Julho de 1994, a direcção da Secção Portuguesa do IBBY aprovou a inclusão, no *Salta Pocinhas*, de algumas listas selectivas de livros infantis e juvenis de qualidade, editados em Portugal nos últimos anos. As listas seriam solicitadas, pela coordenação do boletim, a especialistas ou a leitores atentos a esta área da produção editorial. [...] Eis, portanto, as selecções propostas, as quais ficam a constituir a primeira etapa de um trabalho que se espera venha a ter continuidade.

A escolha de

MARIA AUGUSTA SEABRA DINIS

(Álbuns, contos, narrativa juvenil, poesia, obras instrutivas ou de divulgação. Autores portugueses. Período considerado: 1990-1994)

Pitum Keil do Amaral, *O Zbiriguidófilo e Outras Histórias* (ilustrações: Luísa Brandão), Porto, Asa, 1991 (*Contos*).

Matilde Rosa Araújo, *As Fadas Verdes* (ilustrações: Manuela Bacelar), Porto, Civilização, 1994 (*Poesia*).

Manuela Bacelar, *O Dinossauro* (ilustrações da autora), Porto, Afrontamento, 1990 (*Album/conto*).

Glória Bastos, *A Vida a Bordo das Naus* (ilustrações: Jorge Barros), Lisboa, Caminho, 1992 (*Obra instrutiva ou de divulgação*).

Carlos Correia; Maria Alberta Menéres; Natércia Rocha, *O Mistério das Motas Sepultadas* (ilustrações: João do Cimo), Caminho, 1992 (*Narrativa juvenil de mistério*).

Luísa Dacosta, *Lá Vai Uma ... Lá Vão Duas ...* (ilustrações: Manuela Bacelar), Porto, Civilização, 1993 (*Contos*).

Violeta Figueiredo, *Fala Bicho* (ilustrações: Manuela Bacelar), Porto, Asa, 1992 (*Poesia*).

José Jorge Letria, *O Livro das Rimas Traquinas* (ilustrações: Luís Manuel Gaspar), Lisboa, Terramar, 1992, (*Poesia*).

Madalena Matoso, *Vamos ao Circo*, Lisboa, Ática, 1994 (*Narrativa em imagens*).

José Mattoso; Ana Maria Magalhães; Isabel Alçada, *Os Primeiros Reis – História de Portugal* (I Volume) (ilus-

trações: Emílio Vilar, Margarida Rodrigues, Susana Villar, Carlos Marques (capa)), Lisboa, Caminho, 1993 (*Obra instrutiva ou de divulgação*).

António Torrado, *Dom Pimpão Saramacotão e o seu Criado Pimpim* (ilustrações: Susana Oliveira), Porto, Civilização, 1993 (*Conto*).

A escolha de JOSÉ ANTONIO GOMES

(*Ilustradores portugueses. Período considerado: 1992- Outubro 1994*)

Manuela Bacelar, *António e o Príncipezinho* (texto: José Jorge Letria), Porto, Desabrochar, 1993.

Manuela Bacelar, *As Aventuras do Pinóquio* (texto: Carlo Collodi), Lisboa, Caminho, 1994.

Manuela Bacelar, *Fala Bicho* (texto: Violeta Figueiredo), Porto, Asa, 1992.

Manuela Bacelar, *Lá Vai Uma ... Lá Vão Duas ...* (texto: Luísa Dacosta), Porto, Civilização, 1993.

Manuela Bacelar, *O Veado Florido* (texto: António Torrado), Porto, Civilização, 1994.

Henrique Cayatte, *O Menino Eterno* (texto: José Jorge Letria), Porto, Civilização, 1994.

Henrique Cayatte, *Rato do Campo e Rato da Cidade* (texto: Alice Vieira), Lisboa, Caminho, 1992.

Jorge Colombo, *Tamanho Grande* (texto: Jorge Colombo), Lisboa, Dom Quixote, 1992.

José Pedro Costa, *Guardado no Coração – 1.ª Parte* (texto: Álvaro Magalhães), Porto, Asa, 1993.

Armanda Duarte, *As Três Fiandeiras* (texto: Alice Vieira), Lisboa, Caminho, 1993.

Helena Fernandes, *Versos de Palmo e Meio* (texto: António Manuel Couto Viana), Porto, Asa, 1994.

Luís Manuel Gaspar, *O Livro das Rimas Traquinas* (texto: José Jorge Letria), Lisboa, Terramar, 1992.

Luís Manuel Gaspar; Vera Pinto, *O Vespão de Peruca* (texto: Lewis Carroll), Lisboa, 1992.

André Letria, *A Tela de um Segredo* (texto: José Jorge Letria), Sintra, Câmara Municipal de Sintra, 1993.

António Lucena (António Quadros), *O Senhor Pechincha* (texto: Ilse Losa), Porto, Afrontamento, 1993.

Francisco M., *Vem Aí o Zé das Moscas* (texto: António Torrado), Porto, Civilização, 1994.

Carlos Marques, *Periquinho e Periquinha* (texto: Alice Vieira), Lisboa, Caminho, 1992.

Ângela Melo, *O Mercador de Coisa Nenhuma* (texto: António Torrado), Porto, Civilização, 1994.

Maria Mendes, *Toca que Toca Dança que Dança* (texto: António Torrado), Porto, Civilização, 1994.

António Modesto, *O Coração e o Livro* (texto: Maria Rosa Colaço), Porto, Desabrochar, 1993.

António Modesto, *Miguel, o Expositor* (texto: Ilse Losa), Porto, Afrontamento, 1993.

Susana Oliveira, *Dom Pimpão Saramacotão e o seu Criado Pimpim* (texto: António Torrado), Porto, Civilização, 1993.

Susana Oliveira, *Gil Moniz e a Ponta do Nariz* (texto: António Torrado), Porto, Civilização, 1994.

Júlio Resende, *A Adivinha* (texto: Ilse Losa), Porto, Afrontamento, 1994.

Paula Soares, *A Nau Catrineta que Tem Muito que Contar* (texto: António Torrado), Porto, Civilização, 1992.

João Tinoco, *O Coelho Branquinho e a Formiga Rabiga* (texto: Alice Vieira), Lisboa, Caminho, 1994.

Tossan, *Extraterrestre em Lisboa* (texto: Leonel Neves), Guimarães, Pedra Formosa, 1993.

A escolha de

MARIA DA NATIVIDADE PIRES

(*Álbuns, contos, narrativas juvenis, poesia. Autores portugueses. Período considerado: 1990-Outubro 1994*).

Matilde Rosa Araújo, *O Passarinho de Maio* (ilustrações de Manuela Bacelar), Lisboa, Livros Horizonte, 1990. [Um percurso de amadurecimento numa história curta e simples. Melodia na história, nas palavras, nas ilustrações, no nome do passarinho Cerafim ...].

Manuela Bacelar, *Tobias e o Leão* (ilustrações da autora), Porto, Porto Editora, 1990. [Uma interacção curiosa entre texto e ilustração, real e ficção, narradora e

autora, como, aliás, nos outros livros de histórias do Tobias.].

Agustina Bessa-Luís, *Vento, Areia e Amoras Bravas* (ilustrações: Mónica Baldaque), Lisboa, Guimarães Editores, 1990. [Título sugestivo para simbolizar o espaço e o clima que marca a felicidade da adolescência da protagonista, Lourença, aliás, «Dentes de Rato» (vd. da mesma autora, *Dentes de Rato*, 1987, 2.ª ed. 1990)].

Jorge Colombo, *Tamanho Grande* (ilustrações do autor), Lisboa, Dom Quixote, 1992. [Uma nova vida nos Estados Unidos da América – opção por uma focalização interna, uma visão filtrada pela sensibilidade de uma criança (supõe-se que portuguesa ...)].

Clara Pinto Correia, *Vitória, Vitória* (ilustrações: Fernanda Fragateiro), Lisboa, Dom Quixote, 1991. [O liceu, a adolescência, uma professora de Física e a mensagem de ternura que uma antiga aluna lhe envia].

José Jorge Letria, *No Voo de uma Palavra* (ilustrações: Isabel Pissarra Gouveia), Lisboa, Teorema, 1991. [Num texto poético, as conquistas do Homem ao longo dos séculos. As descobertas, os sofrimentos, os sonhos, o «desejo de voltar a ser irmão dos pássaros, dos rios, das borboletas e das nuvens ...»].

Alberto Oliveira Pinto, *Concerto na Nespereira* (capa: Ângela Melo), Porto, Afrontamento, 1991. [Jogos sociais e diversas perspectivas ideológicas em histórias de animais, alternando realismo e fantástico].

Luísa Ducla Soares, *A Nau Mentireta* (ilustrações: Manuela Bacelar), Porto, Civilização, 1991. [Uma paródia do romance tradicional «A Nau Catrineta», divertida, original, para muito pequeninos e para os crescidos. A ilustração contribui para a dimensão humorística].

Luísa Ducla Soares, *Diário de Sofia & C.ª* (aos 15 anos) (ilustrações: Pedro Nogueira), Porto, Civilização, 1994. [Diferente dos outros livros da autora. Entre o didactismo quase excessivo e a ironia adequada, os conflitos dos adolescentes na sociedade actual. Quase ouvimos e vemos a jovem de 15 anos que escreve ... tão próximo e real se nos apresenta ...].

António Torrado, *A Cerejeira da Lua* (ilustrações: Lok Tai Tong), Instituto Cultural de Macau, Editorial Pública Lda., 1990. [Poesia misteriosa, mística e pagã numa lenda chinesa. A fluidez do texto embala-nos e transporta-nos para «um tempo de maravilha» ...].

António Torrado, *O Mercador de Coisa Nenhuma* (ilustrações: Ângela Melo),

2.ª ed. revista e aumentada, Porto, Civilização, 1994. [Este volume inclui vários contos. Salientamos aquele que dá o título ao livro pela sua forte simbologia. Este mercador, depois de tentar vender gotas de água, grãos de areia, acaba vendendo sonhos ... e aí terá sucesso ... Texto de uma grande beleza].

Alice Vieira, *O Promontório da Lua* (ilustrações: Helena Caldas), Lisboa, Caminho, 1991. [Uma fascinante história de Portugal através da memória e da voz de uma palmeira. Uma lição profunda de humanidade].

A escolha de ISABEL RAMALHETE

(1. *Contos, narrativas juvenis, poesia. Autores portugueses. Período considerado: 1990-Outubro 1993*).

Pitum Keil do Amaral, *O Zbiriguidófilo e Outras Histórias* (ilustrações: Luísa Brandão), Porto, Asa, 1991 (*Contos*).

Matilde Rosa Araújo, *As Fadas Verdes* (ilustrações: Manuela Bacelar), Porto, Civilização, 1994 (*Poesia*).

Mário Castrim, *A Caminho de Fátima* (ilustrações: José Miguel Ribeiro), Lisboa, Caminho, 1992 (*Narrativa juvenil*).

Luísa Dacosta, *Lá Vai Uma ... Lá Vão Duas ...* (ilustrações: Manuela Bacelar), Porto, Civilização, 1993 (*Contos*).

Violeta Figueiredo, *Fala Bicho* (ilustrações: Manuela Bacelar), Porto, Asa, 1992 (*Poesia*).

Ana Maria Magalhães; Isabel Alçada, *Brasil! Brasil!* (ilustrações: Arlindo Fagundes), Lisboa, Caminho, 1992 (*Narrativa juvenil*).

António Mota, *Os Sonhadores* (ilustrações: Bayard Christ), 2.ª ed., Porto, Edinter, 1993 (*Narrativa juvenil*).

António Torrado, *O Mercador de Coisa Nenhuma* (ilustrações: Ângela Melo), 2.ª ed., revista e aumentada, Porto, Civilização, 1994 (*Contos*).

Alice Vieira, *Os Olhos de Ana Maria* (ilustrações: Cristina Sampaio), Lisboa, Caminho, 1990 (*Narrativa juvenil*).

Vergílio Alberto Vieira, *O Livro dos Desejos* (ilustrações: Cristina Robalo), Lisboa, Caminho 1994 (*Poesia*).

(2. *Álbuns, narrativas juvenis. Autores estrangeiros. Período considerado: 1991-Outubro 1994*)

Christina Bjork, *Rita no Jardim de Monet* (ilustrações: Lena Anderson), Porto, Edinter, 1994 (*Narrativa / biografia / obra instrutiva*).

Roald Dahl, *Charlie e a Fábrica de Chocolates* (ilustrações: Michael Foreman), Lisboa, Caminho, 1991 (*Narrativa juvenil*).

Penny Dale, *Acorda, Fidalgo* (ilustrações da autora), Porto, Asa, 1992 (*Álbum*).

Penny Dale, *Dez numa Cama* (ilustrações da autora), Porto, Asa, 1992 (*Álbum*).

Charles Dickens, *Um Conto de Natal* (ilustrações: Roberto Innocenti), Porto, Edinter, 1992 (*Clássico da narrativa infanto-juvenil*).

E. T. A. Hoffman, *A Criança Misteriosa* (ilustrações: Lisbeth Zwerger), Porto, Edinter, 1991 (*Conto*).

Judith Kerr, *Quando Hitler me Roubou o Coelho Cor-de-Rosa*, Lisboa, Caminho, 1992 (*Narrativa juvenil*).

Lois Lowry, *Anastasia Novamente!* (ilustrações: José Miguel Ribeiro), Lisboa, Caminho, 1993 (*Narrativa juvenil*).

Ana Maria Moix, *Miguelão* (ilustrações: Karin Schubert), Lisboa, Teorema, 1993 (*Narrativa infantil*).

Christine Nöstlinger, *Luki-Live*, Lisboa, Caminho, 1991 (*Narrativa juvenil*).

Daniel Pennac, *Kamo e a Agência Babel* (ilustrações: Jean-Philippe Chabot), Porto, Edinter, 1994 (*Narrativa juvenil*).

Beatrix Potter, *A História da Senhora Rata Migalha. A História do Timóteo Pé-Leve* (ilustrações da autora), Lisboa, Verbo, 1992 [Álbuns. Excelente tradução de Maria Isabel Mendonça Soares. *Vd. os restantes títulos da colecção «Pedrito Coelho»*].

Norman Silver, *Não Há Tigres em África*, Lisboa, Caminho, 1991 (*Narrativa juvenil*).

Martin Waddell, *Dantes Havia Gigantes* (ilustrações: Penny Dale), Porto, Asa, 1992 (*Álbum*).

A escolha de MARIA ELISA SOUSA

(*Contos, narrativas juvenis, poesia. Algumas reedições. Autores portugueses. Período considerado: 1990-Outubro 1994*).

Sophia de Mello Breyner Andresen, *Primeiro Livro de Poesia* (ilustrações: Júlio Resende), Lisboa, Caminho, 1991. [A poesia sem idades pré-estabelecidas. A língua comum une os vários poetas escolhidos. A partir dos 8/9 anos].

Mário Castrim, *Histórias com Juízo* (ilustrações: Paulo Monteiro), 4.^a ed., Lisboa, Caminho, 1993. [Poemas em verso e em prosa. Pequenos Contos. Um «tapete voador» que nos faz viajar com palavras que se tornam mágicas e nos revelam «segredos» povoados de ironia e inteligência. A partir dos 8 anos].

Clara Pinto Correia, *Vitória, Vitória* (ilustrações: Fernanda Fragateiro), Lisboa, Dom Quixote, 1991 (*Conto*). [A ternura por uma professora. A lembrança de um sorriso bonito e de outras coisas que não foram apreciadas, porque as preocupações e «exigências» da adolescência falavam mais alto. A partir dos 10/11 anos].

Violeta Figueiredo, *Fala Bicho* (ilustrações: Manuela Bacelar), Porto, Asa, 1992. [Poemas com bichos, plenos de sensibilidade e afecto a mexer com as nossas emoções. A partir dos 5 anos].

Sérgio Godinho, *O Pequeno Livro dos Medos* (ilustrações do autor), Lisboa, Dom Quixote, 1991 (*Conto*). [Nada melhor do que desmontar os medos para os perceber. A partir dos 8/9 anos].

Álvaro Magalhães, *O Reino Perdido* (ilustrações: Manuela Bacelar), 2.^a ed., Porto Asa, 1991 (*Poesia*). [O sonho, a fantasia, o retorno aos momentos mágicos da infância. A partir dos 8 anos].

Sara Horta Monteiro, *As Meninas de La Mancha* (ilustrações: Assunção Cabrita), Porto, Asa, 1991 (*Narrativa*). [A fantasia que leva a situações divertidas e inesperadas, mas que também ensina que nem tudo o que é inventado é extraordinário ... A partir dos 9/10].

António Mota, *Os Sonhadores* (ilustrações: Bayard Christ), 2.^a ed., Porto, Edinter, 1993 (*Narrativa juvenil*). [Recordação da infância difícil numa aldeia do Douro, com coisas boas e más para lembrar. A partir dos 12 anos].

Alice Vieira, *Os Olhos de Ana Maria* (ilustrações: Cristina Sampaio), Lisboa, Caminho, 1990 (*Narrativa juvenil*). [O mundo da infância nem sempre é feliz. Os mistérios dos adultos complicam a existência e fazem os dias mais amargos. A partir dos 11/12].

Os autores das listas selectivas

MARIA AUGUSTA SEABRA DINIS Mestre em Literatura e Cultura Portuguesa (Literatura para a Infância). Foi professora na ESE de Lisboa. Publicou trabalhos sobre literatura para a infância e literatura tradicional popular em revistas e em livro.

JOSÉ ANTÓNIO GOMES Mestre em Literatura e Cultura Portuguesas. Professor na ESE do Porto. Divulgador e crítico. Publicou trabalhos sobre literatura para a infância e sobre poesia em jornais, revistas e livros. Presidente da Secção Portuguesa do IBBY.

MARIA DA NATIVIDADE PIRES Mestre em Literatura Comparada Portuguesa e Francesa. Professora na ESE de Castelo Branco. Autora de trabalhos sobre o Romantismo português e sobre literatura para a infância publicados em jornais, revistas e livros.

ISABEL RAMALHETE Licenciada em Filologia Germânica. Professora do 2.º ciclo do Ensino Básico. Exerce, há 6 anos, funções como professora bibliotecária. Traduziu do inglês uma dezena de livros infantis, em especial álbuns e obras de divulgação.

MARIA ELISA SOUSA Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas. Professora na ESE do Porto, é co-autora de um manual para o ensino da língua portuguesa e da brochura do IBBY *Ler É Preciso! A Escola e a Leitura* (Pombal, 1994). Secretária do Conselho Fiscal da Secção Portuguesa do IBBY.

REGISTO BIBLIOGRÁFICO

CHIARO, Delia – *The Language of Jokes. Analysing Verbal Play*, London and New York, Routledge, 1992, 129 pp.

A anedota, enquanto texto à margem da tradição canónica da Literatura, não é normalmente considerada como um domínio da linguagem sobre o qual há análises apoiadas em esquemas que se utilizam geralmente na crítica literária.

Contudo, o presente estudo é um instrumento de trabalho essencial para qualquer leitor que se interesse pelo humor, nomeadamente no que diz respeito ao funcionamento sintáctico e pragmático do «dito de espírito». Ora, é precisamente a análise desse funcionamento que Delia Chiaro leva a cabo, explorando, então, a autora vários aspectos essenciais: os tópicos universais e os estereótipos temáticos de uma sociedade e cultura particulares, sobre os quais, de um modo geral, se constrói grande número de anedotas (capítulo 1); os «descuidos» linguísticos deliberados e inconscientes que normalmente provocam o riso (capítulo 2); o efeito de surpresa como característica inerente ao discurso humorístico, bem como a forma – narrativa e em verso – que esse discurso variavelmente assume (capítulo 3); o cuidado a ter na tradução da anedota, considerando que, para tal, é imperativo conhecer e dominar, primeiro, um leque profundo de referências culturais e de jogos polissémicos quer da língua de origem, quer da língua na qual a anedota é traduzida, e, segundo, as estratégias discursivo-pragmáticas que a narração oral da anedota traduzida implica (capítulo 4); por fim, a importância dos «contextos» e de toda uma preparação «ritual» que o contar da anedota exige (capítulo 5).

Constituindo, assim, mais um contributo a juntar a alguns outros (como o conhecido *Le Rire* de H. Bergson), *The Language of Jokes* de Delia Chiaro pode já considerar-se, neste domínio, uma obra de referência. (D. V. M.)

CHOMSKY, Noam – *O conhecimento da língua. Sua natureza, origem e uso*, Lisboa, Ed. Caminho, 1994, 327 pp.

No Prefácio, Chomsky enuncia dois problemas centrais ligados ao conhecimento humano, que há longo tempo têm vindo a mobilizar a sua atenção e a sua

pesquisa. O primeiro é o «problema de Platão» que, numa formulação despojada e simples, consiste em explicar como podemos saber tanto a partir de uma evidência tão limitada ou de um estímulo tão pobre: «O problema consiste em caracterizar a especificidade e a riqueza dos sistemas cognitivos que se desenvolvem no indivíduo com base na limitada informação disponível» (p. 15). Trata-se, então, de «determinar o equipamento inato que serve para preencher a lacuna entre experiência e conhecimento atingido – ou sistemas cognitivos atingidos» (pp. 15-16).

O segundo é o «problema de Orwell», que consiste em explicar por que razão e com que meios as instituições dominantes do poder de Estado bloqueiam o nosso discernimento e a nossa compreensão em áreas cruciais da vida social.

Chomsky perspectiva o seu interesse pelo estudo da linguagem, e, mais especificamente, pela natureza e origem do conhecimento da língua, à luz do «problema de Platão»: se se conseguir descobrir algo acerca dos princípios que contribuem para a construção do sistema cognitivo particular que o conhecimento de uma língua configura, avança-se no sentido de solucionar um caso importante do «problema de Platão». Este é o enquadramento básico dos seus 30 anos de pesquisa linguística, submetidos a balanço nesta obra. Nos capítulos centrais, Chomsky delimita com extremo rigor, em termos epistemológicos, o seu objecto de investigação, explicita conceitos-chave da teoria, traça as etapas marcantes (as «mudanças conceptuais») do programa de investigação generativista.

No último capítulo, contempla-se brevemente o «problema de Orwell»: o cidadão Chomsky intervém na esfera política, denunciando sem ambiguidade os mecanismos de controlo do pensamento nas sociedades democráticas contemporâneas, por parte do sistema doutrinal do Estado.

O Prefácio à edição portuguesa é de Inês Duarte. (A. C. M. L.)

DINIZ, Maria Augusta Gonçalves Seabra – *As fadas não foram à escola*, Porto, Asa, 1994, 176 pp.

Título curioso para um livro que nos fala da presença (ou ausência) das formas da literatura de expressão oral nos manuais escolares para o ensino primário, no período compreendido entre 1901 e 1975. Este estudo abrange assim uma larga faixa temporal, situação que permite confrontar, em distintos contextos políticos, as diferentes atitudes face a essa área da nossa Cultura/Literatura e ao lugar que porventura poderá ocupar na educação infantil em situação escolar.

Organizado em torno de três capítulos, a presente obra inicia exactamente pela descrição de algumas facetas da instituição escolar nos três períodos históricos sobre os quais a investigação irá incidir, ou seja, a 1.^a República, o período do Estado Novo e os momentos pós-25 de Abril.

Depois de caracterizar as várias formas da literatura de expressão oral – designação pela qual a autora optou para englobar produções tão diversas como a anedota, o mito, a fábula, o provérbio, as rimas infantis, etc. – entramos na análise dos manuais escolares, nos quais se irá identificar a presença dessas formas literárias. A partir de cinco livros escolares, vamos percorrer 74 anos da nossa história do ensino.

Verificamos assim que algumas formas da literatura popular são integradas nesses manuais, embora com pesos e objectivos distintos, em função do período histórico vivido, e dos valores que se pretende que a escola veicule. Destaca-se, no entanto, a ausência do conto de fadas, em todos os manuais analisados, embora este constitua, afinal, uma das formas narrativas que mais relacionamos com a idade infantil.

E temos deste modo explicado o título para esta obra. E numa altura em que se procura sublinhar, pelo menos em termos programáticos, a literatura popular nas nossas escolas do primeiro ciclo, esperemos que este interessante estudo seja um alerta para que as fadas não continuem a ficar de fora do elenco das leituras escolares das nossas crianças. (G. B.)

FROMM, Harold – *Academic Capitalism and Literary Value*, Athenas and London, The University of Georgia Press, 1991, 281 pp.

A convicção de que é chegada a hora de devolver a literatura ao leitor comum parece ser, em última instância, a ideia central que atravessa esta obra nas três partes em que se encontra dividida.

Ao longo da obra vão sendo desveladas algumas das obscuras motivações que subjazem ao trabalho intelectual de muitos críticos literários da actualidade, tecendo o autor comentários onde não falta uma notação humorística que, misturando-se com a crua apresentação de uma realidade incontornável, torna a leitura deste livro num exercício altamente descongestionante.

Na primeira parte, intitulada «Literary Professionalism», o autor acusa a actividade intelectual e académica de perder de vista o sentido ético, estético e criativo, tornando-se numa espécie de indústria como qualquer outra, tendo por objectivos a auto-promoção, o sucesso e o lucro de quem a pratica.

Na segunda parte, «Literary Politics», a questão abordada é a da interferência da política nas Humanidades, pelo que muitos teorizadores, de há duas décadas a esta parte, são acusados de usarem a literatura como um veículo para atingir objectivos políticos, protagonismo e poder.

A terceira parte, «Academic Capitalism» questiona o lugar (des)ocupado pela literatura hoje em dia, quando as metodologias dominantes na crítica encaram a obra de arte (a literária e as outras) como meros documentos ideológicos e psico-sociais, retirando à obra de arte o privilégio de deter sobre o leitor o poder afectivo capaz de lhe suscitar uma resposta emocional. Esse privilégio parece ser agora, nas palavras de Fromm, arrecadado pelos críticos: «[...] they are draining the affective power from works of art, arrogating all such power to themselves as puritanical intellectual tradesmen amassing academic capital» (p. 226).

A obra termina com um índice remissivo. (V. C. F.)

GOMES, José António – *A Poesia na Literatura para a Infância*, Porto, Asa, 1993, 126 pp.

Debruçando-se sobre a presença da poesia para crianças e jovens na nossa literatura contemporânea, o autor deste livro, que tem marcado presença como crítico de literatura infanto-juvenil, apresenta-nos uma caracterização dessa área da produção poética no nosso país. Nesse panorama, irá depois inscrever-se um olhar mais atento sobre algumas facetas de uma autora em especial, e que se tem distinguido neste domínio particular das letras: Matilde Rosa Araújo.

Deste modo, iniciando um percurso que revela alguns dos nomes mais significativos da escrita poética, questiona-se em seguida o facto de se poder considerar a existência de uma poesia mais vocacionada para um leitor infantil e juvenil, salientando-se a necessidade de se evitar uma atitude demasiado rígida neste campo.

As particularidades dessa poesia serão depois abordadas, quer do ponto de vista temático, destacando-se os conteúdos mais frequentemente focados, quer no que se refere aos aspectos formais, dando-se aqui conta dos recursos técnico-compositivos mais utilizados, análise esta sempre profusamente documentada. Este estudo surge-nos assim como um precioso instrumento de leitura e trabalho para investigadores e educadores.

A poesia de Matilde Rosa Araújo merece uma leitura mais pormenorizada, que vai revelar-nos os principais eixos temáticos da sua produção poética para crianças e jovens, onde se destacará, sobretudo, as imagens da infância, o crescimento e os seus «medos», a condição do homem.

O estudo termina com uma bibliografia onde se inclui um elenco das obras de Matilde Rosa Araújo e uma extensa listagem de livros de poesia para crianças e jovens. (G. B.)

HEERS, Jacques – *A Idade Média, uma impostura*, Porto, Asa, 1994, 334 pp.

Baseado na sua longa experiência de investigação e docência, em várias universidades francesas, o autor escreveu um ensaio virulento contra os mitos que se instalaram na investigação, no discurso e na visão da História relativamente à Idade Média e ao Renascimento.

O livro divide-se em quatro partes, dedicadas ao Renascimento, Feudalismo, Camponeses e Igreja. Na primeira, são avaliados os posicionamentos historiográficos em relação à Idade Média e ao Renascimento (e mesmo à totalidade histórica), concluindo pela insensatez do seu ensino sem cronologia nem outros quadros precisos e sistemáticos de referência. O clássico «livro-piloto» de Huizinga é apontado como exemplo de ter conduzido as pessoas «demasiado tempo por maus caminhos». É assim que o autor procura rever o significado de Petrarca e Boccaccio, Vasari e Cellini à luz do seu compromisso ideológico, político e económico com os príncipes da época, como que instados a denegrirem a chamada Idade Média. Heers propõe como exemplo de renovação da História um Lucien Febvre.

Na segunda parte, o autor critica os fatores de fantasias históricas, como Montesquieu, Thierry, Michelet, citando exemplos de Jules Ferry e de Jacques Le Goff, entre muitos outros, chamando a atenção para a necessidade de não se opor, de modo maniqueista, o povo aos nobres, como os bons aos maus, ou de achar que os senhores da guerra não sabiam fazer outra coisa e, por isso mesmo, desprezariam os livros e *todos* seriam cruéis.

Na terceira, diferencia o feudalismo (a que preferiria chamar «vassalidade») do senhorio, lembrando que os donos de terras não seriam necessariamente bandidos, nalguns casos com excelente domínio de técnicas de gestão (controlo e previsão). Por outro lado, faz incidir a sua exposição sobre temas insuficientemente analisados, como os das finanças, legislação, impostos, ociosidade, homens de ofícios, camponeses proprietários, foreiros, servos da gleba ou da oposição e complementaridade do campo e da cidade.

Finalmente, na quarta parte, procura reabilitar a história do cristianismo no tempo medieval, radicando a intolerância analítica em filósofos como Rousseau e Voltaire e no anticlericalismo liberal e republicano, abrangendo Balzac, Victor Hugo e Michelet.

Um livro, além do(s) mais, à consideração dos historiadores e professores de História. (P. L.)

HESPANHA, António Manuel – *As vésperas do Leviathan. Instituições e poder político. Portugal – séc. xvii*, Coimbra, Almedina, 1994, 682 pp.

O regresso a um tema «tão pouco virgem quanto inocente» (p. 9), a saber, o do advento do Estado moderno em Portugal, constitui o objectivo desta obra. O autor retoma o tema ultrapassando, no entanto, as amarras da problemática em que a historiografia se havia enredado. Concretizemos. Para além da consideração dos índices – precoces entre nós – de centralização do poder, António Manuel Hespanha questiona os meios disponíveis para a exequibilidade dessa acção, detendo-se no funcionamento concreto do sistema político. Para tal, adopta vectores de pesquisa que visam reconstituir uma carta político-administrativa, definir a especificidade jurisdicional do território, fixar o quadro dos ofícios e captar as representações da sociedade e do poder.

O resultado plasma-se em quase 700 páginas ao longo das quais são analisados os condicionantes do sistema político – demografia, espaço, economia, meios financeiros e humanos e a organização do aparelho administrativo –, a doutrina no plano jurídico/político da sociedade, as expressões não formais de poder e a função monárquica.

Uma pesquisa direccionada, uma detalhada análise compreensiva e uma elucidativa visualização cartográfica tornada possível pelos meios informáticos utilizados. Conceptualização e metodologia que permitiram entrever a prática social e institucional do poder político. E essa prática derroga a legitimidade da «aplicação do conceito de estado à realidade política moderna» (p. 526). O

século XVII terá conhecido uma «monarquia preeminencial», ou seja, «um sistema de poder que contém, decerto, uma referência à unidade (monarquia); mas que esta referência se compatibiliza com uma extensa autonomia de outros poderes políticos» (p. 527).

Em suma, trata-se de uma obra gigantesca, pelo moroso percurso metodológico adoptado, que defende a inoperacionalidade do conceito hobbitano de *Leviathan* quando aplicado à realidade institucional da época Moderna portuguesa. (A. P. M. C.)

LEVENSON, Michael – *Modernism and the Fate of Individuality: Character and Novelistic Form from Conrad to Woolf*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991, 231 pp.

Modernism and the Fate of Individuality, com o subtítulo mais explicativo de «Character and Novelistic Form from Conrad to Woolf», é a segunda obra de Michael Levenson, Professor na Universidade de Virgínia.

Como refere no início do livro, esta obra tem como base ensaios que o autor escrevera anteriormente e que surgem agora reformulados após um trabalho de discussão e reflexão que partilhou com os seus alunos, a quem agradece os ensinamentos colhidos. De facto, esta publicação é, antes de mais e sobretudo, um trabalho académico, encontrando-se todas as citações e referências cuidadosamente especificadas numa completa secção de notas bibliográficas que encerra o livro.

Tomando como temática central os diversos destinos da «individualidade» na moderna ficção inglesa, somos confrontados, ao longo dos seis capítulos que compõem a obra, com a complexa questão do «eu» e das suas relações com o mundo. Henry James (*The Ambassadors*), Joseph Conrad (*Heart of Darkness*), E. M. Forster (*Howards End*), Ford Madox Ford (*The Good Soldier*), Wyndham Lewis (*Tarr*), D. H. Lawrence (*Women in Love*), Virginia Woolf (*To the Lighthouse*) e James Joyce (*Ulysses*) são os autores e as ficções revisitados, girando o percurso

da leitura em torno da noção de identidade e da forma como cada daquelas obras a representa. (A. I. V.)

La Linguistique, vol. 30. 1, 1994.

Este número da revista *La Linguistique* é basicamente consagrado à publicação de versões alargadas de comunicações apresentadas em Coimbra, no XIX Colóquio Internacional de Linguística Funcional, em 1993. A língua portuguesa é contemplada em 6 artigos: *Les «vibrantes» portugaises et la dynamique linguistique*, de J. Morais Barbosa; *Contribution à l'étude de la préposition en portugais: le monène fonctionnel com «avec»*, de M. do Céu Fonseca; *Présence de la langue portugaise dans le sud-est de l'Asie*, de J. Gaudemont; *Pour une enquête sur la vitalité des emprunts lexicaux en portugais*, de H. Walter; *Synthèmes dans la presse portugaise*, de M. João Marçalo; *Deux faits de phonologie historique dans la portugais du XIII siècle*, de A. Paula Banza e M. Helena Garvão.

De salientar ainda um artigo de A. Martinet sobre a semântica de Pottier. (A. C. M. L.)

McCLATCHY, J. D. (ed.) – *The Vintage Book of Contemporary American Poetry*, New York, Vintage Books, 1990, 560 pp.

Trata-se de uma antologia que reúne poemas de 65 poetas americanos contemporâneos. Como qualquer obra deste género, a inclusão de uns autores e a exclusão de outros, a escolha de determinados poemas em detrimento de outros são decisões da entidade organizadora e dependem, portanto, da sua subjectividade e ponto de vista.

Neste caso, a responsabilidade foi de J. D. McClatchy, que entendeu serem estes os poetas mais representativos da enorme diversidade de vozes poéticas da América dos últimos 50 anos. Reconhece, todavia, ter feito uma selecção pluralista e mesmo generosa: «The anthology that History eventually assembles from de poetry of this period will be a shorter book than this» (p. xxvii).

Figuram nesta antologia três gerações de autores cuja produção poética data sensivelmente da II Guerra Mundial até ao presente. Cada uma dessas gerações propôs-se diferentes e difíceis tarefas e desafiou novas possibilidades no que respeita à criação poética. Contudo, acredita McClatchy, é impossível dissociar a poesia deste período dos «gigantes» que «fizeram moderna a poesia» (p. xxiii) – T. S. Eliot, Ezra Pound, William Carlos Williams, Marianne Moore, Hart Crane, Wallace Stevens. Também não é possível ignorar, na produção poética dos autores aqui reunidos, a presença emblemática de algumas das características estilísticas com que as figuras adâmicas de Walt Whitman e Emily Dickinson, em extremos opostos, indelevelmente marcaram o *verso* americano.

Uma das mais importantes revelações que esta amostra da poesia americana contemporânea faz é que, não renegando a tradição que habitam, os poetas contemporâneos, na sua diversidade, concretizaram novas possibilidades poéticas na tentativa de corresponder às exigências de um novo público: reformulando as convenções da leitura e desafiando e renovando as expectativas dos leitores.

O livro termina com indicação das principais obras dos escritores aqui representados. (V. C. F.)

PACHECO, José Augusto – *A avaliação dos alunos na perspectiva da Reforma – Propostas de trabalho*, Porto, Porto Editora, 1994, 190 pp.

Especialista em questões relacionadas com o complexo problema da avaliação (complexo porque, na sua perspectiva, que plenamente partilhamos, falar de avaliação implica pôr em causa a própria natureza do processo, formal e informal, de ensino-aprendizagem, as teorias do desenvolvimento curricular e os modelos de formação de professores), José Augusto Pacheco, autor de uma tese de doutoramento recentemente apresentada na Universidade do Minho (*O pensamento e a acção do professor em formação* (1993), Braga), proporciona nesta sua obra uma completíssima síntese, teoricamente fundamentada e apoiada em vasta bibliografia, conciliando uma perma-

nente reflexão crítica sobre a importância intrínseca do conceito de avaliação e a consideração das suas implicações no âmbito da reforma do sistema educativo (níveis de ensino básico e secundário).

A obra divide-se em cinco partes, correspondentes a cinco dimensões: curricular, política, técnica, formadora e prática. Destas cinco dimensões, reciprocamente solidárias, salientamos a quarta, não isoladamente, já que a reciprocidade de umas em relação às outras advém, a nosso ver, da adopção de uma perspectiva sistémica, mas porque nela se dilucidam o significado e os sentidos da noção de avaliação formativa, o que só por si constitui importante contribuição para desfazer ambiguidades e esclarecer equívocos que frequentemente comprometem, no plano teórico-científico como no domínio da prática pedagógica, um entendimento rigoroso deste conceito.

Tratando-se de um texto em que é evidente a intenção didáctica, nele encontra o leitor diagramas e esquemas que proporcionam uma consulta rápida da informação essencial. Assinalamos, a título de exemplo, a forma clara como, a propósito das estratégias de avaliação formativa, são apresentadas as diferenças entre as perspectivas neobehaviorista e cognitivista.

O carácter prático da obra, a sua utilidade para os professores, está também patente, quer nas «propostas de trabalho» que se seguem a cada um dos capítulos, quer nos anexos publicados nas páginas finais: reprodução dos despachos normativos 98-A/92 e 338/93 (Anexo 1), etapas para a elaboração dum teste sumativo (Anexo 2) e num exemplo de lista de avaliação das atitudes dos alunos (Anexo 3). (J. T.)

TAVEIRA, Maria do Céu; NOGUEIRA, Conceição; MESQUITA, Artur – *Orientar para o ensino superior* – 1994, Porto, Porto Editora, 1994, 351 pp.

Como se pode ler na Introdução, «*Orientar para o ensino superior* é a terceira edição revista e actualizada de um Guia de orientação vocacional destinado a apoiar jovens [...] a tomar decisões sobre a vida escolar».

Especialmente destinado aos estudantes que pretendam prosseguir estudos superiores, trata-se de uma obra de grande utilidade pela informação exaustiva e pela forma metódica como essa informação se encontra organizada, permitindo aos interessados uma consulta rápida e selectiva.

Na primeira parte, de carácter mais geral, através de uma descrição muito completa do sistema educativo português, o leitor toma conhecimento dos «percursos escolares» dos principais níveis de ensino: básico, secundário e superior. Segue-se, no terceiro capítulo, o mais extenso, um quadro actualizado de todos os cursos do ensino superior público e privado. A obra é ainda enriquecida com quatro anexos com índices (de moradas e telefones, de «outras fontes de informação» e de abreviaturas), o que, naturalmente, mais facilita ainda a sua consulta.

De salientar o registo informal que os autores souberam imprimir ao enunciado, sempre que directamente se dirigem ao vasto universo dos seus principais destinatários: os futuros estudantes do ensino superior (politécnico e universitário).

Nunca é de mais reconhecer o mérito de uma publicação com estas características. (J. T.)

RUBIM, Gustavo – *Experiência da Alucinação. Camilo Pessanha e a Questão da Poesia*, Lisboa, Editorial Caminho, 1993, 201 pp.

O presente estudo é o resultado de uma dissertação de mestrado em Estudos Literários Comparados apresentada na Universidade Nova de Lisboa, em 1990. Presidem a este livro dois objectivos primordiais: por um lado, interrogar criticamente o historicismo e o biografismo subjacentes, de uma maneira geral, à crítica literária que sobre Camilo Pessanha se tem debruçado; por outro lado, e complementarmente, rever a concepção de poesia que Pessanha expôs em alguns textos de índole ensaística.

O trabalho de Gustavo Rubim estrutura-se em três partes: na primeira aborda-se um conjunto de traços gerais do programa simbolista, critica-se a mecanicidade da leitura de tipo historicista que incide sobre a literatura do final do século XIX, procede-se à avaliação de várias posições que enraízam o Simbolismo no Romantismo e alerta-se para a importância inovadora do Simbolismo português; a segunda e a terceira parte – ambas intimamente relacionadas do ponto de vista temático e metodológico – tratam essencialmente a problemática do modo como Camilo Pessanha concebe a poesia, tendo o autor em conta dois textos essenciais daquele «poeta-crítico».

Na análise operada pelo autor, importa realçar uma ideia-chave: a impossibilidade de atribuir a Camilo Pessanha o conceito de poesia como *reflexo* de um modo de viver, acentuando, assim, Gustavo Rubim a ideia de que, para Camilo Pessanha, a concepção de poesia e a imagem do poeta passam pela exigência de uma mediação intelectual, resolvida em termos de «descontinuidade»: «[...] que a obra viva da 'própria vida' não significa que ela se torne imagem, espelho ou reflexo da vida, mas que ela seja capaz de se apropriar da vida para a submeter à lei própria da obra» (p. 145). (D. V. M.)

ZABALZA, Miguel A. – *Didáctica da Educação Infantil*, Porto, Asa, 1992, 304 pp.

Obra extensa, que percorre os mais variados domínios da educação infantil, nela o autor defende, essencialmente, um modelo integrador para a educação da criança, que deverá ter em atenção os seguintes níveis, caracterizados no livro: orético-expressivo, sensorial-psicomotor, social-relacional e intelectual-cognitivo.

Nesta perspectiva, e partindo-se das características da criança nesta idade e do conceito de educação infantil, vão abordar-se áreas como a função da escola infantil, o seu currículo, objectivos, organização de espaços e conteúdos a trabalhar.

Obra bem documentada do ponto de vista teórico, os dois últimos capítulos assinalados são exactamente os mais desenvolvidos, apresentando numerosos exemplos e sugestões face aos aspectos que vão sendo abordados, pelo que nos surge como importante instrumento de trabalho e reflexão, sobretudo para educadores. (G. B.)

EM TEMPO

Novas instalações da Delegação de Coimbra

A Delegação de Coimbra e o Centro de Apoio da Universidade Aberta passarão a funcionar, a partir de meados de 1995, em novas instalações, aos Arcos do Jardim, num edifício conhecido por Casa dos Arcos, cuja construção remonta ao século XIX. As obras de recuperação, previstas para breve, estarão a cargo do Gabinete de Arquitectura e Planeamento Urbanístico do Arquitecto Vasco da Cunha.

Com as novas instalações, a Universidade Aberta disporá de condições para prestar aos seus estudantes um apoio mais eficiente, bem como para concretizar diversas acções de extensão universitária.

Prevê-se ainda que na Delegação de Coimbra da Universidade Aberta venha a funcionar um Eurostudy Center da European Association of Distance Teaching Universities.

Protocolo

Foi recentemente celebrado um protocolo entre a Universidade Aberta, representada pelo seu Pró-Reitor para a Promoção e Difusão da Língua e Cultura Portuguesa, e o Real Gabinete Português da Leitura do Rio de Janeiro, o Liceu Literário Português e a Caixa de Socorros D. Pedro V, também do Rio de Janeiro.

A assinatura deste protocolo resulta de contactos mantidos entre o Pró-Reitor da UA e o Presidente do Real Gabinete de leitura, Dr. António Gomes da Costa, no sentido «de se proceder a acções de difusão da Língua, História e Cultura Portuguesa, junto das comunidades de origem portuguesa espalhadas pelo Brasil» (do texto do protocolo).

Numa primeira fase, a concretização deste protocolo processar-se-á através de materiais preparados pela UA, para utilização em cursos de nível universitário, no Estado do Rio de Janeiro; ao Real Gabinete Português de Leitura – instituição com

grande prestígio e protagonista de intensa actividade cultural – caberá a dinamização dos referidos cursos. Em fase subsequente, conta-se que as actividades previstas sejam estendidas a outros Estados brasileiros.

Mestrados na Universidade Aberta

1. O Mestrado em Comunicação Educacional Multimedia, em funcionamento desde 1989/90, não se realizará no próximo ano lectivo.
2. O Mestrado em Relações Interculturais iniciou a sua 4ª edição em 17/10/94. Este Mestrado é leccionado em regime pós-laboral presencial, na Universidade Aberta, Lisboa. Conta 38 mestrados.
3. O Mestrado em Contabilidade e Finanças Empresariais iniciou a sua 1ª edição no dia 9 de Setembro passado. É leccionado em regime presencial no Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Aveiro. Conta 36 mestrados.
4. O Mestrado em Estudos Americanos entra em funcionamento no ano 1994/95. Também é leccionado em regime presencial, na Universidade Aberta, Lisboa. Conta 25 mestrados.
5. O Mestrado em Gestão de Projectos iniciará a sua 1ª edição no início de 1995. Funcionará em regime de leccionação presencial, na Universidade Aberta, Lisboa. Estão previstos 36 mestrados.
6. O Mestrado em Estudos sobre as Mulheres encontra-se em preparação e está previsto para o início de 1995.

Eurostudy Centres Network

O Centro de Apoio de Coimbra, bem como o do Porto, foram nomeados representantes da Universidade Aberta na Rede Europeia de Centros de Apoio (Eurostudy Centres Network), criada pela EADTU (European Association of Distance Teaching Universities).

Esta Rede tem como principais objectivos:

- promover o acesso ao ensino superior a distância a uma dimensão europeia transnacional;
- proporcionar a participação em programas e projectos europeus;
- desenvolver novos métodos e técnicas de ensino superior a distância, incluindo novas tecnologias e equipamento na área da informática e dos media.

A produção dos cursos a serem transmitidos a nível europeu contemplará, obviamente, as realidades e necessidades específicas de cada país e pautar-se-á por uma certa uniformização (tecnológica e funcional). É nesse sentido que trabalha um Comité criado pela EADTU que periodicamente visita os Eurostudy Centres. Recentemente, elementos do Centro de Apoio de Coimbra visitaram o Eurostudy Centre de La Coruña (da Universidad Nacional de Educación a Distancia) para tomarem contacto directo com o funcionamento desse Centro.

Para o lançamento oficial da Rede Europeia de Centros de Apoio, a EADTU promoveu uma videoconferência que foi transmitida via satélite no dia 25 de Novembro. Aí foram apresentadas as motivações subjacentes à criação da Rede bem como as expectativas dos Centros de Apoio integrados relativamente à oportunidade desta iniciativa que fará desaparecer também, na Europa, as barreiras nacionais no acesso a um ensino superior diversificado e de dimensão europeia.

Semana de Estudos Sá-Carneiro

Com a promoção do Centro de Estudos Portugueses da Universidade Federal de Minas Gerais, realizou-se de 17 a 21 de Outubro passado, a «Semana de Estudos Sá-Carneiro», no ano em que passam 80 anos sobre *Dispersão* e *A Confissão de Lúcio*. Este encontro contou com a participação de muitos estudiosos oriundos de diversas Universidades do Brasil e de Portugal.

Congresso Florbela Espanca – A Planície e o Abismo

O Departamento de Linguística e Literaturas da Universidade de Évora está a organizar o Congresso «Florbela Espanca – A Planície e o Abismo», previsto para os dias 7, 8 e 9 de Dezembro de 1994, procedendo à comemoração do centenário do nascimento da escritora.

O Congresso contará com a participação de conferencistas convidados, nacionais e estrangeiros e a temática abordada repartir-se-á, em termos gerais, pelos três seguintes itens:

- raízes e deriva moderna;
- os textos e os universos da obra;
- recepções e refrações.

Estão também previstas iniciativas de âmbito cultural relacionadas com a temática do congresso.

Colóquio Internacional: Ferreira de Castro e a Contemporaneidade Portuguesa

A organização deste Colóquio é da responsabilidade do Gabinete de Estudos Históricos e Documentais da Câmara Municipal de Sintra e realizar-se-á no Palácio Valenças, em Sintra, de 12 a 14 de Dezembro de 1994.

Para além das conferências e debates sobre vários aspectos da obra de Ferreira de Castro em que intervirão diversos escritores e estudiosos portugueses e estrangeiros, estão programadas actividades paralelas, tais como, entre outras, o Ciclo «Ferreira de Castro: Homem e Obra no Cinema», uma visita ao Museu Ferreira de Castro, leituras de uma peça de teatro da autoria do escritor, uma exposição/venda bibliográfica e uma exposição documental.

Simpósio sobre Tradições Portuguesas (Europa, América, África, Ásia)

Este Simpósio é promovido pela Universidade da Califórnia, através do seu Departamento de Espanhol e Português, em colaboração com o Centro de Estudos

Medievais e Renascentistas e o Programa de Linguística e Literatura. O Simpósio realizar-se-á nos dias 22 e 23 de Abril de 1995 e esperam-se comunicações no âmbito de temas relacionados com o mundo de língua portuguesa, havendo um tributo especial para D. João II e a época dos Descobrimentos.

Mais informações poderão ser solicitadas ao Sector de Relações Públicas da Universidade Aberta.

 **Colóquio Internacional: Literatura de Viagens: Narrativa-História-Mito**

Com o apoio do Instituto Camões, vai realizar-se na Universidade da Madeira, Funchal, nos dias 12, 13 e 14 de Junho de 1995, o Colóquio Internacional «Literatura de viagens: narrativa-história-mito».

Os temas das comunicações ocupar-se-ão de questões relacionadas com a literatura portuguesa ou assuntos de índole comparatista ou de teoria literária correlacionadas com questões ligadas à cultura nacional.

Para mais informações contactar Dra. Maria Luísa Leal, Universidade da Madeira, Largo do Colégio, 9000 Funchal; Fax 91-230243.

Direcção, secretariado e assinaturas
Universidade Aberta – Delegação de Coimbra
Rua Dr. António José de Almeida, 27 – r/c
3000 COIMBRA (Portugal)
Telefone (039) 33300
Telefax (039) 29547

A Direcção e Redacção tomarão em consideração, para eventual publicação, todos os originais que lhes forem remetidos, preferentemente de acordo com a política editorial da revista. Serão também objecto de apreciação livros para resenha e notícia. Aceita-se permuta.

Preços – 1995

Números avulso: 1.100\$00

Assinatura anual (3 números)

Portugal: 2.800\$00

Estrangeiro: Europa: \$32 dólares

Outros continentes: \$42 dólares

Cheques em nome de *Discursos*/Universidade Aberta

Capa: *Rocha de Sousa*

Concepção gráfica: *Fernanda Dália*

Edição e propriedade

Universidade Aberta

Arranjo Gráfico: G.C. – Gráfica de Coimbra, Lda.

Depósito Legal n° 55225/92

ISSN: 0872-0738