

29.º European Systemic Functional Linguistics Conference 2019 (ESFLC2019)

Current Chinese readers of Portuguese children's literature

Cristina Maria Alexandre Nobre, CICS.NOVA-IPL,
cristina.nobre@ipleiria.pt | esecs@ipleiria.pt

ABSTRACT:

How do Chinese students from the graduation of Translation and Interpretation Portuguese-Chinese / Chinese-Portuguese understand and interpret texts from a foreign language and culture, written to Portuguese children and reaching so many different publics (Barreto 2002; Blockeel 2001)? Comparison and balance between written and visual texts (Hunt 2004; Kress & van Leeuwen 2006) were the means that help students to overcome the needed proficiency in a foreign language. Taken from the choice of students, who worked as a team, each book (the story and the illustrations) is subject to multimodality interpretations and discussed as a significant object. Visual grammar is the main tool to achieve conclusions. Illustrations were the fundamental resource that allowed students to compare and gradually move from the oriental grade of values to the occidental one, being included in both. Multimodality proved to be a nuclear tool for students to understand the similitudes between two different semiotic worlds while integrating the literacy of the Portuguese children books.

KEYWORDS: Portuguese children's literature; book illustration; multimodal values

Leitores chineses contemporâneos da portuguesa Literatura para a Infância

Cristina Maria Alexandre Nobre, CICS.NOVA-IPL,
cristina.nobre@ipleiria.pt | esecs@ipleiria.pt

RESUMO:

Como é que os estudantes chineses da licenciatura de Tradução e Interpretação Português-Chinês / Chinês-Português compreendem e interpretam textos de uma língua e cultura estrangeiras, destinados a crianças portuguesas e alcançando públicos tão diferentes (Barreto 2002; Blockeel 2001)? A comparação e o equilíbrio de textos escritos e visuais (Hunt 2004; Kress & van Leeuwen 2006) foram os meios que ajudaram os estudantes a ultrapassar a menor proficiência numa língua estrangeira. A partir das seleções dos estudantes, que trabalharam em equipa, cada livro (história e ilustração) foi submetido a interpretações multimodais e discutido como um objeto signifiante. A

gramática visual foi o principal instrumento para chegar a conclusões. As ilustrações foram o recurso fundamental que permitiu aos estudantes comparar e moverem-se gradualmente numa escala oriental de valores para uma ocidental, incluindo-se em ambas. A multimodalidade revelou-se como o instrumento nuclear para os estudantes compreenderem as similitudes entre dois mundos semióticos diferentes e alcançarem a literacia dos livros portugueses para crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura para a Infância portuguesa; ilustração de livros; valores multimodais

0. Breve enquadramento teórico

All stories imply subject positions for readers to occupy. Because picture books do so with pictures as well as words, their subject positions have much in common with what Christian Metz (1982) outlines as the one films offer their viewers. The pictures in both offer viewers a position of power. They exist only so that we can look at them: they invite us to observe – and to observe what, in its very nature as a representation, cannot observe us back.

[...]

But meanwhile, of course, the power such pictures offer is illusory. In allowing us to observe and to interpret, they encourage us to absorb all the codes and conventions, the signs that make them meaningful; they give us the freedom of uninvolved, egocentric observation only in order to enmesh us in a net of cultural constraints that work to control egocentricity. For that reason, they encourage a form of subjectivity that is inherently paradoxical. They demand that their implied viewers see themselves as both free and with their freedom constrained, and both enjoy their illusory egocentric separation from others and yet, in the process, learn to feel guilty about it. [...]

Nodelman, Perry (2004, p. 160)

A leitura de textos é considerada estratégia fundamental (axioma de base) no ensino e na aprendizagem de uma língua materna; idêntica metodologia é aplicada no processo educativo das línguas não-maternas. Nesse caso específico a metodologia centra-se, tradicionalmente, na aprendizagem da gramática da língua segunda, fazendo-o através de textos, muitas vezes acompanhados por imagens / ilustrações.

A epígrafe escolhida refere-se à aparente utilização de uma metodologia facilitadora, quando os consensos e a representação dos grupos sociais tanto estão presentes no texto como nas imagens. Nesta área, Kress e van Leeuwen distinguiram-se com *Reading Images, the grammar of visual design*, onde explicitam:

[...] We might now ask, 'What is our "visual grammar" a grammar of?' First of all we would say that it describes a social resource of a particular group, its explicit and implicit knowledge about this resource, and its uses in the practices of that group. Then, second, we would say that it is a quite general grammar, because we need a term that can encompass oil painting as well as magazine layout, the comic strip as well as the scientific diagram. Drawing these two points

together, and bearing in mind our social definition of grammar, we would say that 'our' grammar is a quite general grammar of contemporary visual design in 'Western' cultures, an account of the explicit and implicit knowledge and practices around a resource, consisting of the elements and rules underlying a culture-specific form of visual communication. [...] (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 3)

Assim, pretendeu-se experienciar se a aplicação da 'gramática visual' como facilitadora da receção interpretativa dos aprendizes de uma língua não-materna em textos de literatura para a infância se revela de alguma utilidade ou não, partindo do pressuposto de que a sociedade dos nossos dias é uma sociedade da imagem. A leitura multimodal de textos escritos e visuais implica a aplicação conjunta da objetiva gramática da língua e da subjetiva gramática visual: com este estudo experimental pretendeu-se refletir sobre as prioridades de utilização de cada um dos códigos multimodais e como podem servir de ponte entre culturas situadas em polos afastados, e não apenas de línguas muito diferentes.

A questão do autor desses textos não foi considerada neste estudo como fator a ter em consideração. Seguiram-se as conclusões de Peter Hunt (2004) em "What the Authors Tell Us", por se considerar que mais importante do que o sistema de valores do autor ou da tradição / cânone por ele representada, é a receção do leitor que importa e que dá vida ao texto escrito produzido:

[...] children's authors have continually to confront questions of quite who their audiences are and how they can entertain and influence them; they have to make decisions in terms of language and content, and this in the context of pressure from publishers, parents, the educational establishment [...]. What, then, should be changed? Of form and content, the simplification of language might seem to be the less problematic, but here again, authors express great faith in their audience, and a reluctance to bow to simplistic arguments. [...]

Assumindo que a gramática da língua usada será sempre o mais próximo da competência que o autor do texto escrito acredita que os seus leitores possuem, a 'gramática visual' (e repare-se que raramente as ilustrações são do próprio autor do texto) terá o papel de preencher lacunas e fazer passar o significado dos textos aos seus recetores, sejam eles crianças ou estudantes de uma língua não-materna.

1. Leitura extensiva de textos portugueses de Literatura para a Infância por estudantes chineses de TIPC/CP

Na licenciatura de Tradução e Interpretação Português-Chinês / Chinês-Português, ministrada na ESECS-IPL [Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria], com protocolo com o Instituto Politécnico de Macau [IPM],

os estudantes portugueses frequentam o 1.º e 4.º ano na ESECS, com mobilidade no 2.º ano na Beijing Language and Culture University e o 3.º ano na Escola Superior de Línguas e Tradução do IPM; e os estudantes chineses frequentam o 1.º, 3.º e 4.º ano no IPM, sendo discentes em mobilidade da ESECS no 2.º ano. Neste 2.º ano, vamos considerar a Unidade Curricular de Leitura Extensiva em Português e procurar perceber como os estudantes chineses compreendem e interpretam textos pertencentes a uma língua e cultura estrangeiras, de Literatura para a Infância, escritos a pensar nas crianças portuguesas, mas alcançando públicos muito diversificados. O foco do trabalho coloca-se na particularidade dos estudantes e na dos textos usados enquanto leitura extensiva.

Se estes estudantes nos chegam com uma proficiência baixa no Português como língua segunda, como ajudá-los a superar essa dificuldade? No caso da Leitura Extensiva em Português desenvolveu-se um trabalho de equipa entre os estudantes que implicava: 1. A seleção individual de um livro infantil português; 2. A explicitação das interpretações feitas pelos estudantes, quer: 2.1. através do texto escrito, quer 2.2. através das ilustrações que o acompanham. Utilizou-se, assim, o método da comparação e equilíbrio entre multimodalidades – coexistência de duas ou mais modalidades de comunicação, no caso em estudo o texto e o processamento da imagem, ou seja, uma aplicação pedagógica dos conceitos da Teoria da Semiótica: o que o texto diz e de que outras estratégias discursivas ou imagéticas se serve para dizer o que diz e chegar aos leitores. Na leitura extensiva dos livros selecionados o texto escrito e o visual (da ilustração/das imagens) são duas faces complementares e abertas para a receção plurissignificativa e alargada – o livro infantil traz em si vários significados, rececionados por públicos diferentes dos seus destinatários primeiros –, no caso em estudo dos estudantes chineses, público situado em contextos culturais muito diferentes.

Ana Jesus, numa recensão crítica ao conceituado teórico da Literatura Infantil, Peter Hunt, sintetiza assim a opinião dele sobre os textos que recaem sob esta designação:

[...] [Hunt] Intenta discutir principalmente a relação do leitor com o livro. Como é o livro e que impressão ele proporciona? Como se sente o leitor? Que habilidades o livro exige? Que habilidades o leitor deve possuir? Qual a circunstância da leitura?
Enfim, é de seu interesse discutir a relação da criança com o livro a qual pode ser diferente da do adulto. [...] (Jesus, 2011, p.3)

2. Seleção de textos multimodais pelos estudantes – a Plurissignificação

Na verdade, a minha intenção não foi levar os estudantes a encontrarem diferentes níveis etários possíveis de receção leitora, mas de lhes permitir o usufruto da plurissignificação através de textos multimodais. Porém, o leitor-criança-oriental dentro deles emergiu nalgumas das leituras propostas. O ponto fulcral foi a descoberta da identidade e alteridade enquanto leitores, tal como Francesca Blockeel o expôs:

[...] articulei a minha investigação em redor de duas questões fundamentais: a primeira focada no «Eu» português, a segunda no «Outro». Porquê esses dois aspectos? Pela simples razão, e passo a citar aqui as palavras do vosso prémio Nobel de literatura aquando do seu discurso no Euro-parlamento (Bruxelas 23-3-1999): «A busca do Outro é o caminho pelo qual cada um de nós consegue chegar a si próprio. Para aproximar-nos àquilo que somos temos que passar pelo Outro.» É efectivamente da interacção entre o Eu e o Outro que se consegue uma autodefinição. Por isso o estudo da representação do Outro, da Alteridade, da qualidade do que é distinto, se toma inseparável do estudo da Identidade. O *Eu* nunca existe sem o *Outro*, identidade e alteridade andam a par. [...] (Blockeel, 2002, p. 5)

Na sequência de uma visita guiada à biblioteca da instituição acolhedora, mais especificamente à secção de livros infantis e juvenis em língua portuguesa, durante a qual os estudantes fizeram a sua iniciação às normas de catalogação europeias, bem como ao local físico onde os livros se encontram e são de livre acesso, estavam criadas as condições para um alargado *corpus* de escolha a que apenas a subjetividade de cada um reagiria. Propositadamente, não foram dados critérios temáticos para a seleção se fazer, uma vez que o objetivo era a leitura extensiva de um texto infantil, independentemente do tópico.

As escolhas feitas pelos estudantes falam por si: desde Sophia de M. B. Andresen, com *Os Três Reis do Oriente*, até José Saramago, com *A Maior Flor do Mundo*, passando por Alice Vieira, com *Um ladrão debaixo da cama* ou Mário Cláudio, com *A Bruxa, O Poeta e O Anjo*, duas dezenas de escritores portugueses para a infância e juventude foram passados em revisão por olhos perspicazes e sensíveis às diferenças culturais encontradas.

O caso específico dos livros irónicos, trabalhando por contrastes e oposições, no estilo muito próprio de Luísa Ducla Soares constituíram estatisticamente a curva mais elevada.

Veja-se a tabela dos livros selecionados pelos estudantes:

Luísa Ducla Soares	<i>A menina boa O rapaz do nariz comprido O senhor Pouca Sorte O homem das barbas O senhor Forte O coelhinho Afonso e Outras Histórias Maria Papoila Três histórias do future João Pestana</i>
Alice Vieira	<i>O filho do demónio O rato do campo e o rato da cidade Um ladrão debaixo da cama A bela moura A adivinha do rei Fita, pente e espelho Os anéis do diabo Duas histórias de Natal</i>
António Torrado	<i>As três fortunas do lobo feroz O menino grão de milho A raposa das botas altas O veado florido Como se faz cor de laranja O rei menino</i>
Sophia Andresen	<i>A menina do mar Saga A noite de Natal O cavaleiro da Dinamarca A Árvore</i>
João Pedro Messeder	<i>Tudo é sempre outra coisa Romance do 25 de Abril</i>
Ana M^a Magalhães e Isabel Alçada	<i>A Bandeira e o Hino. Símbolos de Portugal Rãs, Príncipes e Feiticeiros</i>
Natércia Rocha	<i>Contos e Lendas de Portugal No quarto da Rita</i>
Maria Isabel Mendonça Soares	<i>Lenda de Geraldo Geraldes, o sem pavor Lenda do castelo de Bragança</i>
Ana Saldanha	<i>Ninguém dá prendas ao Pai Natal</i>
José Saramago	<i>A maior flor do mundo</i>
Agustina Bessa-Luís	<i>Dentes de rato</i>
Maria Rosa Colaço	<i>O coração e o livro</i>
Clara Pinto Correia	<i>A história horrorosa dos peixes amarelos</i>
Matilde Rosa Araújo	<i>História de uma flor</i>
Carlos Correia	<i>O búzio de nácar</i>
António Mota	<i>Pedro Alecrim</i>
Luís Mourão	<i>O homem que via passar as estrelas</i>
Mário Cláudio	<i>A Bruxa, O Poeta e O Anjo</i>
João Ricardo	<i>Queres namorar comigo?</i>
Afonso Lopes Vieira	<i>Animais nossos amigos</i>

O facto de o texto, em muitos deles, (a)parecer sintetizado num resumo legendado da ilustração (também ela irónica...), aponta para a necessidade de uma multimodalidade que permita ultrapassar a menor proficiência linguística. No entanto, há que não esquecer os riscos de multiplicidade de sentidos que a ilustração pode acrescentar ao texto – o que acaba por metamorfosear o leitor num semiótico:

[...] If we look carefully, in fact, the words in picture books always tell us that things are not merely as they appear in the pictures, and the pictures always show us that events are not exactly as the words describe them. Picture books are inherently ironic, therefore: a key pleasure they offer is a perception of the differences in the information offered by pictures and texts.

Such differences both make the information richer and cast doubt on the truthfulness of each of the means which convey it. The latter is particularly significant: in their very nature, picture books work to make their audiences aware of the limitations and distortions in their representations of the world. Close attention to picture books automatically turns readers into semioticians. [...] (Nodelman, 2004, p. 163)

Mesmo os casos de escolha de livros de Alice Vieira, Maria Isabel Mendonça Soares e António Torrado, com poucas ilustrações (porque mais pensados para públicos jovens) recaiu quase sempre sobre narrativas breves, pequenos contos ou lendas (explicativas sobre certas circunstâncias temporais e geográficas), com finalizações – explícitas ou implícitas – em que a lição ou moral da história parecia ajudar os estudantes a compreender e sustentar as suas interpretações de realidades culturais diferentes, utilizando estruturas de alicerce com as quais estão tradicionalmente habituados a ler (na sua formação de língua materna).

3. O texto imagético / ‘gramática visual’ na ponte de culturas diversas

Gostaria, por isso, de destacar as surpresas encontradas pelos estudantes e que – ainda que com um nível baixo de proficiência linguística – lhes permitiram refletir e interpretar duas culturas e dois sistemas de valores, aceitando o seu papel-charneira entre as duas fronteiras. Efetivamente, a questão já não é apenas a do domínio da estrutura gramatical da língua, mas a interpretação possível de uma gramática visual, tal como refere Moerdisuroso:

[...] In visual grammar, structure of visual language is equated with linguistics almost similarly. Grammar in linguistics describes the combining of words into clauses, sentences and texts. Likewise, visual grammar explains the procedure to combine visual elements - people, places, and objects - in visual statement in a certain complexity and extension. Just as the structure of linguistic, visual structure refers to the specific interpretation of the experience of form and social interaction. [...] (Moerdisuroso, 2014, p. 87)

Os estudantes eram convidados a reformular a história do livro, utilizando as suas próprias capacidades expressivas em língua portuguesa, refletirem sobre o sistema de valores veiculado e o modo como as imagens / ilustrações do livro os tinham auxiliado nesse encontro interpretativo.

3.1. *Queres namorar comigo?* – imagens e tabus culturais

No caso do livro *Queres namorar comigo?*, de João Ricardo, a estudante W.S. | Susana (nome fictício), revelou-se encantada com a beleza das ilustrações e com a imaginação das personagens e da intriga – a paixão de uma girafa e de um caracol –

para concluir sobre a diferença cultural representada por semelhante texto, já que nunca a família ou o sistema educacional chinês endereçaria a crianças um livro cuja mensagem principal é a possibilidade de ultrapassar todas as barreiras através do amor. Oralmente, e questionada sobre o assunto, W. S. especificou, aprofundando, que o tema do namoro explicitamente tratado com crianças é considerado, na China, um tabu e, por isso, silenciado. Interessante é a frase destacada pela estudante – *O amor é ter as mãos quentinhas, contar pedrinhas a fazer de conta que são estrelinhas* – revelando a sensibilidade linguística apurada, que se sobrepõe a qualquer fronteira cultural. A novidade / estranheza / beleza das ilustrações foi sempre referida como motivação primeira na escolha do livro.

No entanto, é pertinente concluir da interação entre diferentes conceitos de família ocidental e oriental e ver como o texto infantil é tão eficaz na definição de uma identidade. Sobre isso, Fernando Azevedo (2015) fez algumas reflexões importantes:

[...] As suas [da família] representações na literatura têm-na mostrado como uma construção social simultaneamente problemática e ideal: problemática, no sentido em que jamais é apresentada como uma entidade única e definitivamente determinada; e ideal, na aceção em que as famílias comportam o essencial das promessas utópicas de um melhor futuro (Bradford, Mallan, Stephens & McCallum, 2008: 130). De facto, numa obra consagrada ao estudo da família na literatura infantil inglesa, Ann Alston (2008: 1) assinala que ela é comumente associada a uma retórica segundo a qual a verdadeira felicidade parece ser impossível de alcançar sem o amor e o apoio de um núcleo ou grupo familiar dedicado. A família é, no fundo, apresentada como o reduto da proteção e do cuidado, o calor que garante a continuidade e a segurança, em oposição aos lugares inóspitos do mundo onde reina a insegurança e o sofrimento. Porém, o retrato que a literatura infantil faz dela continua a ser, apesar das alterações nos contextos sociais, culturais, políticos e religiosos que temos vindo a experimentar no mundo contemporâneo, predominantemente conservador. Inclusivamente, como pertinentemente sublinha a autora (Alston, 2008: 2), «children's literature rarely asks the fundamental question of what constitutes family, and what, if anything is ideal». [...] (Azevedo, 2015, pp.14-15)

3.2. *A bruxa, o poeta e o anjo* – imagens em movimento e fronteiras culturais

Em relação a *A bruxa, o poeta e o anjo*, de Mário Cláudio, a estudante H. X. | Ana (nome fictício), detentora de uma proficiência linguística mais apurada, foi especialmente sensível ao registo poético de grande parte do texto narrativo, e chegou a uma ligação por contiguidade com idêntica história da recente tradição chinesa – o pastor Wang Er Xiao – com base na qual foi realizado um filme, dubitativamente qualificado para jovens e adultos (*vide* filme animado de 2013, por Xi Bai Po: <https://www.youtube.com/watch?v=DlMXRY26lHc>). Em causa estão interpretações dos valores fundacionais e maniqueístas de maldade / bondade que, no caso ocidental,

aparecem resolvidos equilibradamente pelo pastor/anjo e, no caso oriental, pelo pastor. Ambos prestam serviço de altruísmo em função da sua comunidade. Arriscamos a reflexão sobre o modo desinibido como uma maior proficiência linguística consegue encontrar e estabelecer pontes entre tradições literárias diferentes, já que o entendimento e valorização da ambiguidade poética permite estabelecer relações de similitude e analogia com textos ancestrais, cuja ética de valores permanece universal.

De notar que, neste caso específico, as analogias de multimodalidade entre o texto escrito português e o filme chinês parecem estar invertidas. O texto tem a figura do narrador (o Poeta), que acompanha duas crianças contemporâneas (a 1ª ed. é de 1996), e lhes vai contando (ao mesmo tempo que visita e descreve os locais onde as intrigas relatadas, há muito tempo atrás, aconteceram realisticamente como factos) sobre a Bruxa e o Anjo. O Anjo é apresentado como o pastor Custódio, refugiado numa gruta para fazer cumprir os seus votos de não pertencer a nenhum batalhão de guerra, convocado em tempos de El-Rei. Morre congelado na travessia do inverno, e, a partir daí, é visto como guardião dos sonos tranquilos de todas as crianças; a gruta fica conhecida como *toca do Anjo*. O final aberto do texto faz com que sejam as crianças / os leitores encarregues de continuar as versões das histórias sobre a Bruxa e o Anjo, que *[...] se hospedam, enfim, no fundo mais fundo do nosso coração? [...]* (*opus cit.*, p. 23).

O filme de animação chinês, de 2013, situa-se durante a segunda guerra entre a China e o Japão (de 1937 a 1945), e conta a história de um pastor jovem, de treze anos, que vai tentar enganar um grupo de atacantes japoneses perdidos, procurando assim salvar a sua aldeia, os seus familiares e comunidade. Depois de muita violência, atravessada por singelos momentos de calma e paz da natureza povoada pelo grupo de jovens amigos, o pastor Wang Er Xiao acaba por ser morto, mas alcança o seu objetivo de velar e proteger os seus. No final, as últimas imagens do filme são percorridas pela água e pela cascata onde o herói cai já morto, podendo funcionar como a possibilidade de vida eterna na natureza apaziguadora.

Embora com um final fechado, que envolve um tempo cronológico específico, este filme chinês foi a imagem visual e plurissignificativa geradora de analogias com o texto português, de final aberto, e envolvendo uma a-temporalidade que estamos mais habituados a encontrar nos textos orientais. O mesmo poderia ser explorado quanto às animações modernas e atuais do filme em relação com as ilustrações mais clássicas do livro, de Alfredo Martins. No entanto, não foi este o caminho seguido pela estudante, o

que pode ser uma chamada de atenção para a ineficácia – pelo menos insuficiência – dos instrumentos de leitura extensiva propostos pelo ensino. Ainda que sem serem fornecidos, a verdade é que os leitores os utilizam intuitivamente, quase como se fizessem parte de um gene da leitura, um *gene egoísta*, que consegue sempre ir buscar sinapses associativas à cultura materna ou à cultura dos tempos da infância.

3.3. *A maior flor do mundo* – o filme e os valores atemporais

Com o livro *A maior flor do mundo*, de José Saramago, a estudante W. K. | Berta (nome fictício) encontrou, além das ilustrações, o vídeo galego de Pancho Casal, de 2007 (<https://youtu.be/YUJ7cDSuS1U> OU <https://vimeo.com/3691184>), que lhe permitiu usufruir da imagem em movimento, acompanhada do texto original, para melhor autoavaliar a sua compreensão do livro. De novo, uma maior proficiência linguística conduz a uma capacidade de relacionar cânones e de perceber que o tempo pode abolir essas distâncias. Neste caso particular, o reencontro foi entre uma narrativa do início do século XXI e uma milenar história tradicional chinesa em que uma tartaruga branca agradece a bondade de um guerreiro, salvando-o de um afogamento, tal como a flor, agradecida ao menino por a ter salvo de morrer à sede, o protege do frio da noite com uma das suas pétalas. Também aqui a questão da relação da humanidade com a natureza (seja a vegetal, seja a animal) parece estar em consonância, embora a distância estética e técnica entre o filme e/ou as imagens do texto de Saramago e a milenar história chinesa, arreigada à belíssima simplicidade figurativa oriental, seja notória. O que quer dizer: poder compreender e interpretar um texto de uma cultura diferente da nossa é poder assimilá-lo à nossa própria cultura, independentemente do fosso temporal ou geográfico ou da gramática visual que o acompanha.

4. Avaliação da ‘gramática do visual’ – modalidade de revelação veridictórica?

É um facto que as ilustrações – e o aspeto visual de um livro – têm mudado imenso nos nossos dias:

In recent times, dramatic influences such as changes in technology, globalisation and mass marketing have not only changed the way we conduct our business but have also impinged upon traditional forms of communication and sociocultural icons such as picture books. As the place of picture books in society is rethought, so they are constructed in different ways and this has impacted on the way we read and write them. (Anstey & Bull, 2004, p. 328)

A questão da modalidade também se coloca de forma permanente já que o valor de verdade ou credibilidade das afirmações atribuídas aos factos desempenha um papel tão importante na cultura ocidental como na oriental. É esta fonte que nos permite criar a verdade em conjunto, formar grupos que acreditam nas mesmas coisas, daí que possa fechar/selar um mundo integral e efetivamente. Porém, ao mesmo tempo, permite que certos leitores neguem a verdade de outros leitores, com as consequências hipotéticas, desde a exclusão do grupo até às guerras da religião e ideologia. No entanto, deve notar-se que algo considerado verdadeiro na 'gramática visual' não está associado à verdade absoluta. A verdade na modalidade é sempre uma área reservada na resposta à pergunta 'até que ponto algo é revelado com verdade?'

A modalidade visual pode deslocar pessoas, lugares e outros objetos com aparência real, ou tratá-los como imaginação, fantasia, caricatura. Os níveis da modalidade dependem daquilo em que cada grupo atingido pela representação acredita. Uma modalidade mais alta significa mais perto da realidade e, portanto, dificilmente não é tida em consideração pelo leitor (Moerdisuroso, 2014, p. 88).

A nossa avaliação teve sobretudo a ver com a pedagogia e a didática: como usufruem os estudantes chineses das ilustrações para uma compreensão e entendimento mais harmonioso do texto em língua segunda, lido com esforço. Porém, a interação entre o texto escrito e o visual produz uma multiplicação dos sentidos que pode fazer proliferar o diálogo com as significações. Concluimos que esta abertura é uma mais valia no processo, deixando espaço aos estudantes para inscreverem as suas diferenças de interpretação, alcançando igualmente o universo linguístico e cultural que lhes é estrangeiro. Veja-se o que, sobre o tema, escreveram Ansley e Bull (2004, p. 353):

Since the illustrative text has a role in the creation of the narrative, it produces a continuous interplay and has the potential to construct multiple narratives. Conceivably a picture book can contain more meanings and be able to be read in more ways than the novel, by virtue of the presence of both the illustrative and written texts. Therefore in Bakhtin's (1981) view a picture book can be polyphonic or have many voices that can work contrapuntally combining to produce a dialogic whole, consisting of many different genres that continually 'reshape' to produce different meanings.

Da interação entre o significado atribuído por cada uma das diferentes culturas à ilustração e suas respetivas convenções, podem até nascer entendimentos mais complexos da mensagem do livro infantil, que se torna capaz, por exemplo, de saltar barreiras cronológicas, como refere Nodelman:

[...] The pictures 'illustrate' the texts – that is, they purport to show us what is meant by the words, so that we come to understand the objects and actions the words refer to in terms of the qualities of the images that accompany them – the world outside the book in terms of the images within it. And the world as they show it is not necessarily the world all viewers would agree to seeing. Speaking of what he identifies as 'visual culture,' Nicholas Mirzoeff sets all visual information firmly in the context of the specific culture that produces and receives it, and describes it as 'a constantly challenging place of social interaction and definition in terms of class, gender, sexual and racial identities' (1999: 4). Picture books, with their intended purpose of showing viewers what the world implied by the words looks like, and thus means, are particularly powerful milieus for these sorts of interactions. [...] (Nodelman, 2004, p. 157)

É por ser detentora de características tão alargadas que a ilustração de textos demonstra ser tão enriquecedora no ensino/aprendizagem das línguas não-maternas:

Visual objects can have other kinds of meanings also: for a knowledgeable viewer, for instance, an object shaped like a cross can evoke Christian sentiments. Because picture books have the purpose of conveying complex information by visual means, they tend to refer to a wide range of visual symbolisms, and can sometimes be illuminated by knowledge of everything from the iconography of classical art to the semiotics of contemporary advertising. [...] (Nodelman, 2004, p. 162)

Neste caso específico, a multimodalidade revelou-se como um instrumento fundamental para que os estudantes chineses pudessem compreender e interpretar as semelhanças (e diferenças) entre dois mundos semióticos díspares, tocando, de forma inclusiva, a literacia indispensável à leitura de textos portugueses contemporâneos de literatura para a infância. A literatura para a infância, com a coexistência do texto escrito e o processamento das imagens, desempenha um papel de relevo na evolução da aquisição de competências numa língua segunda e não-materna. Veja-se a conclusão de duas estudiosas do mesmo assunto:

The success in the acquisition of a language is often determined by the students' interest and enthusiasm for the material used in the language classroom, the level of their persistence with the learning task, and the level of their concentration and enjoyment (Crookes and Schmidt, 1991). This type of students' personal involvement might come from the material and lessons used in the classroom. [...] literature, when used properly, can be an effective tool for developing foreign language skills. We have also tried to demonstrate that current research is being active in terms of showing the multiple benefits of using literature in the language classroom. This leads us to more easily refute the arguments of those scholars who are against the use of literature as a tool for language teaching (such as Edmondson, 1997). (Bobkina e Dominguez, 2014, p. 258)

5. Necessidades didático-pedagógicas para o ensino/aprendizagem da Leitura Extensiva em Português a estudantes de Português língua não-materna

Conclui-se que muito falta fazer sobretudo quanto aos instrumentos pedagógicos utilizados como material didático: a ilustração nem sempre é alargada à linguagem

cinematográfica, quando os estudantes dos nossos dias são, primeiramente, leitores de imagens/textos visuais e filmicos e – só depois – leitores de textos escritos. O ensino do Português como língua segunda ganhará com a inclusão dos livros ilustrados de literatura para a infância e das películas cinematográficas realizadas sobre os textos originais.

Assim, a Leitura Extensiva em Português deve alargar o conceito de texto não apenas aos textos literários escritos e ilustrados, mas inclusivamente aos textos visuais e com movimento cinematográfico. A experiência aqui referida partiu de textos literários para a infância, um todo multimodal de linguagem escrita e linguagem visual, para se deparar com a linguagem cinematográfica como resposta de leitura dos estudantes.

Esta é a resposta multimodal que o ensino se encontra a tempo de alcançar e introduzir como instrumento pedagógico necessário: para que o encontro dos mundos geracionais ainda se faça em tempo útil e a(s) leitura(s) se tornem, efetivamente, extensivas.

Referências Bibliográficas:

- Anstey, Michele & Bull, Geoff (2004). "25. The picture book: modern and postmodern" in Hunt, Peter (ed.). *International Companion Encyclopaedia of Children's Literature*. London & New York: Routledge (pp. 328-339).
- Azevedo, Fernando (2015). "Apontamentos sobre a construção cultural das representações da família na literatura infantil portuguesa contemporânea" in *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 23 (pp. 14-21). Consultado em 20 junho 2019. Disponível em Repositório da Un. do Minho, URI: <http://hdl.handle.net/1822/33700>
- Azevedo, Fernando *et alii* (2014). *Formação, memória e alteridade. Cruzando a literatura e a educação*. Estudos em Literatura Infantil e Juvenil: Braga.
- Barreto, Garcia (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Campo das Letras: Porto.
- Blockeel, Francesca (2001). *Literatura Juvenil Portuguesa Contemporânea: Identidade e Alteridade*. Lisboa: Caminho.
- Blockeel, Francesca (2002). "Sobre Literatura Juvenil Portuguesa Contemporânea: identidade e alteridade" in *No branco do sul as cores dos livros* (pp. 125-147). Consultado em 22 junho 2019. Disponível em (https://repositorio.ipbeja.pt/bitstream/20.500.12207/4403/2/BLOCKEEL_02.pdf)

- Bobkina, Jelena e Dominguez, Elena (2014). "The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; Between Consensus and Controversy" in *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. vol. 3. nº. 2. march 2014. Australia.
- Goodman, Kenneth, Peter H. Fries, Steven L. Strauss (2016). *Reading- The Grand Illusion: How and Why People Make Sense of Print*. London: Routledge.
- Huisman, Rosemary (2019). "The discipline of English Literature from the perspective of SFL register". *Language, Context and Text 1:1* (pp. 102–120).
- Hunt, Peter (ed.) (2004). "57. What the authors tell us" in *International Companion Encyclopaedia of Children's Literature*. London & New York: Routledge (pp. 731-748).
- Jesus, Ana Paula da Costa Carvalho de (2011). "Histórias e Crianças: palavras simples?" in *Revista Fronteira Z*. São Paulo. nº 6. abril de 2011 (pp.1-11).
- Kress, Gunther and Van Leeuwen, Theo (2006). *Reading images, the grammar of visual design*. Taylor & Francis e-library. p. 15. First edition published in 1996. Consultado em 15 junho 2019. Disponível em <http://www.tandefbooks.com>
- Moerdisuroso, Indro (2014). "Social semiotics and visual grammar: a contemporary approach to visual text research" in *International Journal of Creative and Arts Studio* vol. 1. nº. 1. june 2014 (pp. 80-91).
- Moya Guijarro, Arsenio Jesus (2014). *A Multimodal Analysis of Picture Books for Children: A Systemic Functional Approach* (Discussions on Functional Approaches to Language). London: Equinox.
- Nodelman, Perry (2004). "11. Picture books and illustration" in Hunt, Peter (ed.). *International Companion Encyclopaedia of Children's Literature*. London & New York: Routledge (pp. 154-165).
- Sonja Starc, Carys Jones, Arianna Maiorani (eds.) (2015). *Meaning Making in Text: Multimodal and Multilingual Functional Perspectives*. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan.
- Whalley, Joyce Irene (2004). "24. The development of illustrated texts and picture books" in Hunt, Peter (ed.). *International Companion Encyclopaedia of Children's Literature*. London & New York: Routledge (pp. 318-327).
- Williams, G. (2000). "Children's literature, children and uses of language description" in L. Unsworth (ed.). *Researching language in schools and communities*. London: Cassell.