



Universidade do Minho
Instituto da Educação

Pedro Gabriel Reis Albuquerque M. d'Alte

Da educação literária à leitura de mundos.
Práticas literárias em contexto escolar no
séc. XXI

Da educação literária à leitura de mundos.
Práticas literárias em contexto escolar no séc. XXI.

Pedro D'Alte

Uminho | 2019

Fevereiro de 2019





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Pedro Gabriel Reis Albuquerque Moreira d'Alte

**Da educação literária à leitura de mundos.
Práticas literárias em contexto escolar no séc.
XXI**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança,
Especialidade de Literatura para a Infância

Trabalho realizado sob orientação do
Professor Doutor Fernando José Fraga de Azevedo

Fevereiro/2019

DECLARAÇÃO

Nome: Pedro Gabriel Reis Albuquerque Moreira d'Alte

Número do Bilhete de Identidade: 12722241

Endereço de correio eletrónico: pedrogabrielreis@gmail.com

Título da tese: Da educação literária à leitura de mundos. Práticas literárias no contexto escolar no séc. XXI.

Orientador: Prof. Dr. Fernando José Fraga de Azevedo

Ano de conclusão: 2019

Designação do Doutoramento: Doutoramento em Estudos da Criança, especialidade em Literatura para a Infância.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 15/02/2019

Assinatura:

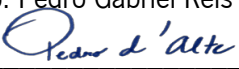


DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Universidade do Minho, 15 de fevereiro de 2019

Nome completo: Pedro Gabriel Reis Albuquerque Moreira d'Alte

Assinatura:  _____

Quis que em toda esta página se lesse uma dedicatória para a Lia. E assim foi.

Agradecimentos

O trabalho que aqui se apresenta foi tornado possível graças ao generoso acompanhamento do professor Fernando Azevedo a quem, para além das inúmeras reflexões e de todo o apuro científico, devo a amizade e o carinho.

RESUMO

O seguinte exercício intelectual relaciona-se com vários domínios de saber: a educação literária; a crítica e a análise literária de obras sugeridas pelo *Plano Nacional de Leitura*; a problematização do discurso normativo português no que é atinente às indicações para trabalhar o texto literário na Escola; a apropriação e a operacionalização desse mesmo discurso pelos atores envolvidos no processo de ensino (docentes, alunos e editoras); as atividades de promoção de leitura literária, a formação de leitores e a investigação das próprias práticas letivas com vista a uma melhoria qualitativa das mesmas.

O esforço investigativo assume, como intenção global, o favorecimento de leituras literárias a partir de obras integrais e em contexto escolar. Para esse efeito, opta-se, processualmente, pela contextualização da ação literária na escola e, também, pela descrição e pela reflexão de tópicos como: a orientação tutelar, as metodologias literárias e os instrumentos utilizados atualmente no âmbito da educação literária. Deste modo, caracteriza-se a dinâmica literária e permite-se averiguar, numa primeira fase, quais os impedimentos para a abordagem da obra literária em sala de aula e em contexto escolar. Por meio da investigação-ação, intenta-se, posteriormente, a criação de condições que permitem superar as dificuldades para a emergência da educação literária por meio de textos sem supressões e com o maior envolvimento possível dos principais atores da comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação literária; Leitura literária integral em contexto escolar; Literatura infantojuvenil; investigação-participativa com crianças; investigação-ação; Formação de leitores; Percursos literários alternativos.

ABSTRACT

The following intellectual exercise is related to several knowledge domains': literary education; critical literary analysis of books suggested in *Plano Nacional de Leitura*; the problematization of the Portuguese normative discourse regarding the whole orientation to promote Literature inside School; the appropriation and the operationalization of such intentions by the actors involved in the educational process (teachers, students and publishers); the activities that promote literary readings; the reader's formation and research to test literary practices so that they can be improved qualitatively.

The investigative effort intends to favor literary readings out of whole narratives and inside the school context. In order to achieve such intent, firstly we opt for contextualizing the entire literary-action at school and for describing and reflecting upon the following topics: government's guidelines; literary methodologies and the instruments used in the field of literary education. By doing so, we are able to characterize the literary dynamics and to learn, in this first stage, what is preventing the literary approach from happening inside the classroom. Using investigation action methodologies, we aim to create conditions to overcome the difficulties that prevent literary education from sprouting and growing; we aim to use narratives without suppressions and to promote great involvement from every actor inside the school community in the referred process.

Keywords: Literary Education; Whole-class novel reading in classroom; Children's Literature; Participatory research with children and young people; Investigation action methodology; Readers' formation; Alternative literary routes.

RESUMÉ

L'exercice intellectuel suivant est lié aux divers domaines du savoir: l'éducation littéraire; la critique et l'analyse des œuvres suggérées par le *Plano Nacional de Leitura*; la problématisation du discours normatif portugais concernant les indications pour travailler le texte littéraire à l'école; l'appropriation et l'opérationnalisation de ce discours par les acteurs impliqués dans le processus d'enseignement (enseignants, étudiants et rédacteurs); les activités de promotion de la lecture littéraire, la formation des lecteurs et la recherche des propres pratiques pédagogiques en vue de leur amélioration qualitative.

L'effort d'investigation suppose, comme intention globale, la favorisation de lectures littéraires à partir d' œuvres intégrales et dans le contexte scolaire. Pour cet effet, il a été choisi, comme procédure, par la contextualisation de l'action littéraire à l'école, par la description et la réflexion de sujets tels que : les principes directeurs, les méthodologies littéraires et les instruments actuellement utilisés dans le domaine de l'éducation littéraire. De cette manière, on caractérise la dynamique littéraire et il est possible de déterminer, dans une première phase, les obstacles à l'approche des œuvres littéraires en classe et dans le contexte scolaire. Par le biais de la recherche-active, il a été institué, par la suite, la création de conditions qui permettent de surmonter les difficultés de l'émergence de l'éducation littéraire par des textes sans suppressions et avec la plus grande mobilisation des acteurs principales de la communauté scolaire.

Mots-clé: Éducation littéraire literária; lectures littéraires dans le contexte scolaire; littérature pour enfants; la recherche participative avec des enfants; la recherche-action; formation des lecteurs; itinéraires littéraires alternatives.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	18
Contexto investigativo e objetivos gerais	18
Estrutura global da tese	21
PRIMEIRA PARTE	27
LITERATURA E ENSINO: DOIS LADOS DO MESMO POEMA?	27
1. Leitura, literatura e ensino	27
1.1 Sobre a especificidade literária e a problemática do seu ensino	41
1.2 Educação literária: o que é e o que se pretende?	50
1.2.1 A partícula literária	50
2. A literatura no discurso normativo do ensino português	58
2.1 Discursos normativos e suas orientações gerais	58
2.1.1 Metas Curriculares de Português do Ensino Básico	60
2.1.2 Ler. O quê? Para quê?	67
2.1.2.1 Quão autónoma é a “escolha literária” do professor?	67
2.1.3 Metas Curriculares e Manuais Escolares	78
2.1.3.1 Estratégias de análise	79
2.1.3.2 A educação literária nos manuais escolares	85
2.1.3.2.1 Manuais escolares do 6.º ano	86
2.1.2.1.1 Percursos literários	91
2.1.3.2.2 Os manuais existem. O que fazer com eles?	101
2.2 Conclusão parcial	108
SEGUNDA PARTE	114
AMBIENTES EDUCATIVOS: DOS PROBLEMAS ÀS EVENTUAIS SOLUÇÕES	114
3.1 Caracterização dos espaços escolares	114
3.1.1 Espaços escolares no estrangeiro	114
3.1.1.1 Angola	114
3.1.1.2 Macau	116
3.1.2 Espaços escolares em Portugal	118

3.1.2.1 Matosinhos	118
3.1.2.2 Porto	120
3.2 O porquê da variação no tempo e no espaço	123
3.3 A formação e a investigação do professor como uma possibilidade para a resolução de problemas escolares	126
3.3.1 A investigação-ação: conceito, pertinência e implicações	134
3.3.2 A investigação com crianças	139

TERCEIRA PARTE **148**

PROMOVENDO A LITERATURA EM CONTEXTO ESCOLAR **148**

4.1 O que pode a biblioteca escolar? A educação literária a partir da biblioteca	149
4.1.1 A biblioteca escolar	149
4.1.1.1 Caracterização das diferentes bibliotecas escolares	156
4.1.1.2 Organização do espaço como promoção de leitura	158
4.1.2 Atividades promotoras de leituras literárias	163
4.1.3 Estratégias de exploração do livro	165
4.1.3.1 O carnaval dos animais	166
4.1.3.2 O coração do alfaiate	169
4.1.3.3 O meu vizinho é um cão	172
4.1.3.4 Arrumado	174
4.2 Vantagens da biblioteca escolar	176
5.1 Educação literária: uma experiência em Angola	179
5.1.1 Contextualização da ação	179
5.2 O trabalho colaborativo como forma de promoção literária	181
5.2.1 O judeu na literatura para crianças e jovens. Uma leitura com História.	182
5.2.1.1 O antissemitismo lido entre a Literatura e a História	183
5.2.1.2 Diálogos de força: o judeu na periferia da sociedade	185
5.2.1.3 O poder como exercício	188
5.2.1.4 Imagótipos literários: o judeu e o nazi	191
5.2.1.4.1 O mundo em arame farpado	194
5.2.1.4.2 Considerações finais	197
5.2.1.5.1 Memórias do Holocausto – preparação da exposição	198
5.2.1.5.2 A exposição	200
5.2.1.5.3 Resultados da implementação do projeto	207
5.2.2 A preparação do Concurso Nacional de Leitura em Angola	209
5.2.2.1 Sobre os títulos escolhidos	210
5.2.2.1.1 Contextualização da produção literária angolana para crianças e jovens	210
5.2.2.1.2 As aventuras de Ngunga	214
5.2.2.1.3 Quem me dera ser onda	219
5.2.2.1.4 Considerações finais	222
5.2.2.2 Sobre o Concurso Nacional de Leitura no Colégio	224

5.2.3	O trabalho de pares na promoção da educação literária no primeiro ciclo	228
5.3	Literatura em tempos de guerra: práticas literárias em contextos de sala de aula desafiadores	243
5.3.1	A escola TEIP	243
5.3.2	Caracterização dos alunos e dos seus hábitos de leitura	246
5.3.3	Percursos literários alternativos	258
5.3.3.1	Por onde ir? A investigação-ação	258
5.3.3.2	Criação de condições de trabalho	260
5.3.3.3	Implementação de metodologia literária experimental	263
5.3.3.3.1	As turmas do sétimo ano – descrição da operacionalização	264
5.3.3.3.2	Análise dos resultados	269

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU SOBRE AQUILO QUE DEVEMOS QUERER PARA O ENSINO DA LITERATURA NO FUTURO

280

BIBLIOGRAFIA

293

ANEXOS

323

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Cone de informação de Petterson (1993:29).	28
Figura 2: Captura de ecrã. O gráfico representa a evolução no domínio da leitura nos testes PISA. Os círculos a cheio representam os anos em que o domínio da leitura foi o principal avaliado.	31
Figura 3: Instrumento de avaliação fornecido pelo Ministério da Educação intitulado: <i>Registo de apreciação e adoção (novas adoções)</i> , captura de ecrã.	80
Figura 4: Esquema síntese sobre as qualidades do manual e de como o mesmo cumpre as solicitações ministeriais.	82
Figura 5: Página 104 do manual <i>Viagens 6</i> e que apresenta uma organização textual que entrelaça texto com questões de interpretação e de exploração da obra.	93
Figura 6: Página 120 do manual <i>Livro aberto 6</i> e cujo desarranjo textual parece mime-tizar a ação do ciclope.	94
Figura 7: Tabela com sugestão de retomas anafóricas. In <i>Palavras 6</i> , p. 66.	99
Figura 8: Quadro de Lima e Melo (2016:77) que elenca o tipo de estratégias utilizado pelas instituições de ensino para promover a sua organização escolar.	101
Figura 9: ilustração que representa a seguinte ideia: os ministérios da educação buscam entender quais as razões do sucesso educativo da Finlândia.	103
Figura 10: Redoma literária: esquema síntese sobre as forças que orientam e condicionam a educação literária.	110
Figura 11: . Ilustração que representa a seguinte ideia: os ministérios da educação buscam entender quais as razões do sucesso educativo da Finlândia (Darling-Hammond, 2009:17). Captura de ecrã.	124
Figura 12: Quadro com a distribuição das idades dos professores por ciclo de ensino e por setores de educação: privado e público.	126
Figura 13: Rearranjo das prateleiras. Etiquetagem de livros com cores alusivas a um determinado ano de escolaridade.	158
Figura 14: Canto de leitura criado para o primeiro ano e pré-escolar.	159
Figura 15: Depósito de livros.	160

Figura 16: O “hospital dos livros”. Local onde podem ser colocados livros que precisam de uma “cura”.	160
Figura 17: A “médica dos livros” a realizar uma pequena cirurgia.	161
Figura 18: Os títulos mais recentes da biblioteca.	161
Figura 19: Cartaz de agradecimento e prateleiras dedicadas aos livros recebidos.	162
Figura 20: Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos a respeito da obra.	169
Figura 21: Processo 1 da técnica de pintura raspada.	171
Figura 22: Processo 2 da técnica de pintura raspada.	171
Figura 23: Cidade tridimensional criada a partir de corte e de dobragem.	173
Figura 24: Rostos de judeus capturados.	202
Figura 25: Sugestão de um percurso de terror e de sofrimento.	202
Figura 26: Paralelismos entre episódios de sofrimento da História humana.	203
Figura 27: Corredor da exposição.	203
Figura 28: Alunos visitam a exposição.	204
Figura 29: Visualização de recortes sobre a exposição.	204
Figura 30: Visita guiada.	205
Figura 31: O friso cronológico.	205
Figura 32: Troca de ideias sobre a exposição.	206
Figura 33: Símbolo nazi lido como proibição.	206
Figura 34: Cartaz criado para divulgação do <i>Concurso Nacional de Leitura</i> no Colégio.	225
Figura 35: Imagem d’ <i>O Capuchinho Vermelho</i> da editora Edicare.	236
Figura 36: Criação de um caligrama, segundo exemplo.	237
Figura 37: Criação de um teatro de sombras.	237
Figura 38: Criação de um teatro de sombras, segundo exemplo.	238
Figura 39: Cartaz promocional da atividade “Livros com voz dentro”.	239
Figura 40: Fotografia de um dos vencedores e de alguns dos participantes da turma.	240
Figura 41: Primeira parte do teste final de leitura. Captura de ecrã.	269

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Participação cívica em Ontário, Canadá, em 2008 com base no relatório de Hill e Capriotti, 2008.	35
Quadro 2: Processos de leitura.	44
Quadro 3: Proposta de tópicos de reflexão para um manual de língua portuguesa no âmbito da educação literária.	85
Quadro 4: Tipo de reflexões sobre a ação (Silva, 2013:297).	131
Quadro 5: Número de requisições dos livros em destaque no período relativo à Duração da exposição.	207
Quadro 6: Esquema síntese de dados obtidos no universo das turmas presentes a Estudo.	253
Quadro 7: Processo sistematizado de introdução do livro à turma.	266
Quadro 8: Índice de sucesso na resposta ao guião de leitura sobre a obra “História do hidroavião”.	270
Quadro 9: Índice de referência aos tópicos de produção textual sobre a obra “História do hidroavião”.	272
Quadro 10: Índice de sucesso nas respostas às questões sobre a obra “As aventuras de Ngunga”.	275
Quadro 11: Índice de sucesso na realização da ficha formativa sobre a obra “As aventuras de Ngunga”.	277

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição do número de livros registados por ciclo de ensino no ano letivo De 2017-2018.	176
Gráfico 2: Comparação entre o número de livros requisitados e o número de computadores solicitados.	177
Gráfico 3: Distribuição percentual das idades dos alunos.	247
Gráfico 4: Distribuição percentual dos alunos por géneros.	247
Gráfico 5: Incidência das reprovações dos alunos.	247
Gráfico 6: Número de horas utilizadas na internet pelos alunos, por dia.	248
Gráfico 7: Número de horas utilizadas pelos alunos para lerem em casa.	248
Gráfico 8: Número de horas utilizadas pelos alunos para leitura na escola.	248
Gráfico 9: Percentagem de alunos que recebem livros como prenda.	249
Gráfico 10: Percentagem de alunos que revela ter prazer na leitura.	249
Gráfico 11: Modo como os alunos iniciam as atividades de leitura.	249
Gráfico 12: Quantidade de títulos lidos pelos alunos por período.	249
Gráfico 13: Distribuição percentual das idades dos alunos.	250
Gráfico 14: Distribuição dos alunos por género.	250
Gráfico 15: Incidência das reprovações dos alunos.	250
Gráfico 16: Percentagem de alunos que recebem livros como prenda.	251
Gráfico 17: Percentagem de alunos que revela ter prazer na leitura.	251
Gráfico 18: Modo como os alunos iniciam as atividades de leitura.	251
Gráfico 19: Quantidade de títulos lidos pelos alunos por período.	251
Gráfico 20: Número de horas utilizadas na internet pelos alunos, por dia.	252
Gráfico 21: Número de horas utilizadas pelos alunos para leitura na escola.	252
Gráfico 22: Número de horas utilizadas pelos alunos para lerem em casa.	252

INTRODUÇÃO

Contexto investigativo e objetivos gerais

Como em todos os trabalhos de cariz semelhante, também o presente obedece a um conjunto de intencionalidades que se subordinam, desde logo, a uma motivação intrínseca. De facto, o trabalho pretende rentabilizar a experiência pessoal de ensino da língua portuguesa nos mais variados contextos – tanto em ambientes de ensino como, também, em diferentes continentes e, por conseguinte, diferentes culturas. Sob este viés, existe a intenção de dar a conhecer estratégias atinentes à promoção da literatura, em geral, e, muito em particular, da promoção da literatura portuguesa por meio da disciplina de Língua Portuguesa ao longo desta última década. Dito de outra forma, trata-se de uma partilha científica e sustentada do próprio percurso pessoal na sua vertente histórica, académica e pedagógica.

O exercício investigativo aqui desvelado relaciona-se com várias esferas de conhecimento: a educação literária; a crítica e a análise literária de obras sugeridas pelo *Plano Nacional de Leitura*; a problematização do discurso normativo português no que é atinente às indicações para trabalhar o texto literário na Escola; a apropriação e a operacionalização desse mesmo discurso pelos atores envolvidos no processo de ensino (docentes, alunos e editoras); as atividades de promoção de leitura literária, a formação de leitores e a investigação das próprias práticas letivas com vista a uma melhoria qualitativa das mesmas.

A intenção global do estudo é o favorecimento de leituras literárias a partir de obras integrais e em contexto escolar. Para esse efeito, busca-se averiguar quais os impedimentos para a abordagem da obra literária em sala de aula e em contexto escolar. Posteriormente, buscar-se-á por meio da investigação-ação, a criação de condições que permitam superar as dificuldades para a emergência da educação literária por meio de textos sem supressões e com o maior envolvimento possível dos principais atores da comunidade escolar.

É de crer que o exercício intelectual em apreço devolva um conjunto de dados e de resultados pertinentes. Estes dados permitirão: i) aceder aos ambientes educativos, representá-los e inventariar um conjunto de problemas que afetam a população e cujo solucionamento lhes interessa; ii) estabelecer, em conjunto com os professores, parcerias para intentar soluções para os problemas destacados; iii) refletir sobre as práticas letivas, sujeitando-as a procedimentos científicos que as testem; iv) produzir conhecimento científico a partir das situações observadas; v) envolver professores em técnicas de investigação que permitam uma mudança qualitativa nas suas práticas; vi) envolver os alunos no seu próprio caminho da “educação literária” como decisores do seu percurso, isto é, das atividades e dos livros a escolher; vii) averiguar a viabilidade de um percurso centrado na educação literária na disciplina de língua portuguesa.

Assume-se que este conjunto de intencionalidades é particularmente relevante, pois o panorama de ensino português tem vindo a sedimentar uma lógica de performatividade competitiva que incrementa as atividades que são atribuídas aos professores. No entanto, este aumento não se situa ao nível do trabalho concreto com os aprendentes, na busca de melhores estratégias de aprendizagem ou no trabalho colaborativo (Teodoro, 2006:92). Trata-se de um modo de pensar e de agir que acentua a cultura de *performance* e todo um enredo associado à avaliação.

No caso da literatura e da educação literária, este paradigma - em prol de uma pretensa objetividade - opõe-se ao âmago subjetivo da disciplina humanista. Terry Eagleton (1988) relembra que a literatura, enquanto fenómeno, é permeável a diferentes valorações históricas, simbólicas e, também, políticas que impedem que a literatura seja tratada como uma ciência exata. Obviamente, o favorecimento do conhecimento imediato e utilitário potencia o *ocaso das humanidades* (Steiner, 1999) e a secundarização dos saberes humanísticos.

O panorama em apreço só pode afligir os docentes de línguas que, diariamente, percebem as fragilidades dos alunos na compreensão da leitura, na competência para colocar textos a dialogar, na capacidade de produzir inferências e na concretização de leituras recreativas de obra literárias - artefatos de fruição estética e cultural.

Ante o exposto, é altamente desejável a evolução qualitativa na leitura e, também, uma educação literária. Fernando Azevedo (2013) elenca alguns benefícios da educação literária: i) permite modos de leitura ativos e críticos que se podem erguer em oposição às leituras restritivas e utilitárias - próprias das sociedades tecnológicas massificadas; ii) consubstancia um exercício de liberdade ideológica e de democratização porque possibilita o acesso a outras configurações de mundos que, por meio da literatura, se revelam ao leitor; iii) potencia, através da leitura de diferentes representações dos seres humanos e das suas sociedades, a experiência do que é a essência do sujeito e, também, a ampliação e a compreensão de universos possíveis; iv) fomenta a inventividade e a imaginação do leitor v) amplia as habilidades linguísticas e cognitivas do leitor; vi) fornece coordenadas quanto à cosmogonia e quanto à cultura de um determinado povo.

Também o estado da arte permite perceber a necessidade de estudos sobre a educação literária no panorama de ensino português. Permita-se uma súmula. Com efeito, enfocando a produção académica nacional, é visível o interesse investigativo por algumas das possibilidades de estudo elencadas anteriormente. Relativamente ao panorama educativo português, é possível encontrar estudos que enfatizam a fraca literacia dos alunos (cf. Balça e Souza, 2012; Costa *et al.* 2009, 2011; Marques, 2010; Lemos, 2011).

Como solução para o quadro anterior, investigadores defendem a necessidade da didática e da educação literárias (cf. Água, 2009; Azevedo e Martins, 2011; Dias, 2014; Martins, 2012; Rodrigues, 2014) assim como a problematização do papel do manual escolar (cf. Brandão, 2012; Carvalho, 1996; Castro, 1995, 1998; Dionísio, 2000; Fagundes, 2010; Tormenta, 1999; Vieira, 2005). Também a temática da gestão curricular operacionalizada pelo professor e algumas apropriações do *Plano Nacional de Leitura* são analisadas em esparsos estudos (cf. Caixa, 2011; Ferreira, 2009; Leal, 2009a).

A apresentação sumária das linhas de investigação desenvolvidas permite perceber que algumas franjas investigativas carecem de estudos e de reflexões mais aprofundados. Assim, no contexto atual, revela-se oportuno o seguinte: i) averiguar a presença do texto literário integral em sala de

aula – nestes anos em que as metas curriculares surgem com maior preponderância - e analisar a forma como este tipo de texto é trabalhado em contexto escolar; ii) comparar a presença de obras integrais em sala de aula vs. presença do manual escolar e, por extensão, propostas de leitura originais vs. propostas padronizadas no manual escolar; iii) promover a escrita de textos literários críticos e de propostas de leitura por professores de português e, dessa forma, suprir, também, a carência de metatextos para as obras literárias em análise; iv) sob o signo da investigação-ação, promover alterações no modo como o texto literário é trabalhado em contexto escolar; v) aferir os resultados obtidos nas turmas e averiguar se estratégias de ensino alicerçadas em leituras literárias são impedimento para a concretização do programa.

Se a este aspeto se somarem outros pontos pertinentes como ‘educação literária’, ‘concepções dos professores sobre a literatura e suas práticas’, ‘produção de metatextos de crítica literária e de propostas de leitura, a análise da ‘recepção das obras literárias pelos alunos’, ‘a análise sobre as possibilidades de currículos centrados em leituras literárias’, o ‘trabalho em parceria entre docentes como forma de promoção da literatura e como importante eixo na formação de comunidades de leitores’, estamos perante um trabalho periférico e necessário em contexto de ensino. De facto, numa época em que tanto se apela à concretização de metas curriculares, o exercício investigativo revela-se oportuno para perceber como a metodologia literária se pode concretizar nestes contextos e no âmbito destes intuitos.

Estrutura global da tese

A partir de uma situação inicial de observação, na qual se pretende averiguar de que forma é trabalhada a literatura em contexto de sala de aula, emerge a seguinte questão problema: por que não se trabalha, de forma integral, a obra literária nas aulas de Língua Portuguesa? Como primeiras hipóteses elencam-se: i) o professor não possui tempo para aprimorar a sua prática; ii) o horizonte das metas curriculares afasta o professor do trabalho com a obra integral em sala de aula.

No que tange os objetivos, o estudo em apreço possui três intenções nucleares e aglutinadoras. Primeiro, pretende-se o envolvimento dos professores da turma em processos de investigação

académica (produção de metatextos de crítica literária, desenvolvimento de propostas de leitura literária, promoção de leitores e favorecimento de atividades de leitura). A participação dos professores em atividades investigativas permite: a inclusão da voz dos professores no conhecimento académico gerado; a inovação curricular e a produção de conhecimento socialmente relevante; concretizar a formação profissional ao longo da vida (Alonso, 1999; Nóvoa, 2009; Perrenoud, 2000); aprimorar a *praxis* escolar; libertar o professor de um paradigma racionalista instrumental (Maia, 2008; Flores, 2014; Vieira, 2014).

Em segundo, intenta-se aceder, por meio da literatura, às representações que os alunos criaram a partir das obras literárias, ou seja, às relações estabelecidas entre leitor, texto e universo da experiência. Este tipo de intencionalidade requer um movimento disruptivo com a metodologia vigente de trabalhar o texto literário em sala de aula e que se circunscreve, *grosso modo*, às propostas fornecidas pelo manual escolar (Balça e Tomé, 2012; Dionísio, 2000; Reis, 1992).

Com efeito, almeja-se a leitura literária e a compreensão inferencial do texto através de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura (Azevedo, 2006a; Balça, 2007; Praia, 1999; Yopp e Yopp, 2006). Estas atividades - operacionalizadas sem as restrições interpretativas do manual escolar – permitem aceder às mais vastas configurações que o leitor criou a partir da obra literária. Também se pretende estabelecer uma metodologia de trabalho que permita que o aluno seja co-construtor do seu percurso literário, sugerindo tanto as obras a trabalhar como estratégias para atribuir sentidos aos textos literários.

Por fim, almeja-se desenvolver, nos participantes do estudo, leituras reflexivas e críticas; desenvolver princípios ideológicos alinhavados com os ideais democráticos e humanistas (e humanizadores); permitir o contacto com a língua na sua feição estética, cultural e patrimonial (Azevedo e Sardinha, 2013; Ceia, 2002; Colomer, 1998; Eco, 2014; Reis, 2008; Schmidt, 1987; Silva, 2010; Sloan, 1991).

A organização da tese assenta num esquema quadrífido. A primeira parte do trabalho apresenta, tal como sugere Eco (2004), um cariz introdutório. A moldura em apreço explica a esquematização da tese e traz, também, uma contextualização epistemológica em torno da área

da literatura de potencial recepção juvenil e, com ela, reflexões sobre as particularidades do conceito de leitura e, também, da comunicação estético-literária para um público mais jovem.

Posteriormente, com base na análise documental, problematizar-se-á a sinergia relacional na tríade leitor-texto-escola. Com efeito, num primeiro momento, buscar-se-á uma aproximação ao conceito de leitura em articulação com a função da escola na formação de leitores. De seguida, destacar-se-ão as orientações fornecidas pelo discurso oficial português através da leitura de documentos normativos nacionais: *Currículo Nacional do Ensino Básico*; *Programa Nacional do Ensino do Português*; Legislação correlata; *Metas curriculares*. Por fim, proceder-se-á a um posicionamento crítico ante os documentos em apreço.

Aprofundando, neste primeiro momento do exercício intelectual, o objetivo é contextualizar, numa perspetiva macro, o panorama português de ensino no que é atinente ao tratamento da obra literária em contexto escolar - mais especificamente, em sala de aula. Esta primeira fase será concretizada, conforme se referiu, a partir da leitura crítica de acervos digitais e de literatura correlacionada com os tópicos em destaque.

A segunda parte do trabalho dará conta do objetivo da investigação, dos procedimentos metodológicos adotados e debruçar-se-á sobre o contexto e sobre os atores envolvidos no estudo. Conforme escreve Coutinho (2014), no caso da investigação-ação, parte-se de um grupo muito específico para análise. O grupo alvo (*target group*) coincide com a população, ou seja, é analisado na sua totalidade. Assim, a amostra é organizada por conveniência - corresponde à turma.

Também a instituição de ensino escolhida para participar na investigação-ação será objeto de apurada atenção. Será caracterizado o contexto geográfico local, o espaço escolar e, também, os recursos colocados ao dispor dos intervenientes no processo de ensino. Para obter estas informações, recorrer-se-á à observação do contexto e à análise documental que caracteriza a escola.

A terceira parte terá que ver com a promoção literária em contexto escolar, com a descrição das

iniciativas literárias, com a análise literária das obras (Tyson, 2006) e, também, com a construção de materiais, de propostas para as interpretar (Bastos, 1999; Cerrillo, 2007a; Giasson, 2000; Ribeiro e Viana, 2009) e com a explanação das metodologias literárias a executar.

A última parte do trabalho corresponderá à avaliação do trabalho. Esta postura crítica terá de se debruçar sobre vários aspetos: os condicionalismos presentes na implementação de estratégias de leitura diferentes; nos resultados obtidos pelos alunos por meio de tais metodologias e, por fim, concretizar um olhar final sobre o percurso literário concluído.

PRIMEIRA PARTE

Erro! Indicador nã

LITERATURA E ENSINO: DOIS LADOS DO MESMO POEMA?

1. Leitura, literatura e ensino
- 1.1 Sobre a especificidade literária e a problemática do seu ensino
- 1.2 Educação literária: o que é e o que se pretende?
 - 1.2.1 A partícula literária Erro! Indicador r
2. A literatura no discurso normativo do ensino português
- 2.1 Discursos normativos e suas orientações gerais Erro! Indicador r
- 2.1.1 Metas Curriculares de Português do Ensino Básico
- 2.1.2 Ler. O quê? Para quê? Erro! Indicador r
- 2.1.2.1 Quão autónoma é a “escolha literária” do professor? Erro! Indicador r
- 2.1.3 Metas Curriculares e Manuais Escolares Erro! Indicador r
- 2.1.3.1 Estratégias de análise Erro! Indicador r
- 2.1.3.2 A educação literária nos manuais escolares Erro! Indicador r
- 2.1.3.2.1 Manuais escolares do 6.º ano Erro! Indicador r
- 2.1.2.1.1.1 Percursos literários Erro! Indicador r
- 2.1.3.2.2 Os manuais existem. O que fazer com eles? Erro! Indicador r
- 2.2 Conclusão parcial *Erro! Indicador r*

PRIMEIRA PARTE

LITERATURA E ENSINO: DOIS LADOS DO MESMO POEMA?

1. Leitura, literatura e ensino

Os jovens são hoje totalmente estranhos em relação às suas principais referências culturais. Um indivíduo desalojado da sua própria cultura pelas suas próprias mãos nunca poderá escrever bem com essas mãos inábeis. É assim que ano após ano, os professores de literatura lamentam a incompetência literária e linguística dos seus alunos, que raro são capazes de ir mais além de que a descrição passível, não imune às paixões, da intriga d'*Os Maias* ou de nomear de memória os heterónimos de Fernando Pessoa, aos quais acrescentam meia-dúzia de traços psicológicos padronizados e repetíveis em vista de qualquer texto; mas também é verdade que, ano após ano, esses professores lamentam ter de voltar a repetir a descrição passível da intriga d'*Os Maias* ou de nomear de memória os heterónimos de Fernando Pessoa. E de novo dirão que os seus alunos são incompetentes e incultos. O pior que podemos esperar desta situação é quando o professor se convence que tem de baixar o grau de complexidade do seu ensino para chegar até à suposta ignorância dos seus alunos (Ceia, 1999:51).

Quando se fala em leitura, emerge, como que imediatamente no pensamento, o par: leitura/livro. No entanto, apesar de o livro requerer leitura, nem sempre a leitura requer um livro¹. De facto, a leitura concretiza-se em diferentes suportes; em contextos e situações dissemelhantes; e com intencionalidades e propósitos específicos.

No quotidiano, o apelo à leitura é imensurável. Independentemente do grau de sensibilidade e de crítica que o jovem possa evidenciar, é certo que o mesmo imerge numa pluralidade de

¹ Cavallo e Chartier (1997) falam numa terceira revolução da leitura que tem que ver com a transmissão eletrónica de textos. Cardoso (2015) chama a atenção para a leitura digital em vários formatos: e-books para kindle ou outros e-readers, livros de manga em formato CBZ ou CBR, jornais em Apss, revistas em pdf e blogues alojados em páginas Web.

materializações escritas e visuais que lhe solicitam a atenção: os jornais gratuitos da rua; o logótipo de uma caixa de cereais; a publicidade exterior; a sinalética do trânsito e dos transportes públicos ou, ainda, a existência de vários códigos visuais que indicam a 'saída' e a 'entrada' de um edifício ou de um estabelecimento; a possibilidade de *wifi* gratuito, ou, até, a necessária diferenciação de géneros à entrada de um quarto de banho público.

Também os ambientes digitais de comunicação (os blogs, o *facebook*, o *twitter*, o *skype*, o *whatsapp* ou outras aplicações de software que favorecem a comunicação em linha e a partilha de informação em rede) potenciam a leitura - tanto no aumento do número de horas nas quais o indivíduo se encontra a ler, como na quantidade e na diversidade de informação às quais o jovem tem acesso.

Paralelamente, algumas atividades de lazer, como os jogos de vídeo e, em especial, as séries de televisão e filmes - que têm, em Portugal, a tradição da legendagem em detrimento da dobragem- obrigam o telespectador a combinar a informação obtida por meio da leitura com outros discursos simbólicos como os audiovisuais e os teatrais. Por seu turno, em contextos formais de aprendizagem, um jovem que frequente a escola, dificilmente terá um dia com menos de duas horas de leitura².

O conjunto de observações torna óbvio que o discurso escrito está presente de forma indelével na vida do jovem. No entanto, o tipo de leitura que visa dar respostas a solicitações mundanas do quotidiano, tais como a leitura dos prazos da embalagem de cereais ou do bilhete de metro, caracteriza-se por um modo de leitura funcional. Por sua vez, a curiosidade de ler a publicidade para saber mais sobre um artigo ou a leitura de um artigo de jornal para se inteirar sobre um dado acontecimento, assume-se como leitura informativa.

Sob pena de alienação social, o sujeito comum de uma sociedade tecnológica não pode prescindir totalmente de qualquer uma destas modalidades de leitura. Porém, a intencionalidade

² Viana e Martins (2009:11) revelam: "No que diz respeito às crianças e aos jovens em idade escolar, a leitura informativa tem uma presença tão significativa que dificilmente se poderá imaginar um dia de atividade escolar com menos de duas horas de leitura, mesmo que num processo intermitente. Desde a leitura dos textos dos manuais escolares e outros, da Língua Portuguesa à Matemática, à leitura do que se escreve no quadro e no caderno, à leitura dos questionários, bem como das respostas a estes, a sala de aula é, por definição, um laboratório de leitura.

da sociedade – em particular do governo e das instituições de ensino - deverá ser a promoção de leituras que desafiem os ambientes cognitivos do sujeito e que, sincronicamente, lhe permitam o desenvolvimento de competências e de gostos que o tornem um leitor competente e crítico, capaz de aceder à informação que lhe interessa, expurgando criticamente o excesso, assim como um eventual déficit de qualidade da mesma (Viana e Martins, 2009:11).

O cone de informação de Petterson (1993:29) ilustra o escrito de Viana e Martins (2009). A imagem mostra a progressão no acesso à informação. À medida que um indivíduo adquire e se move em circuitos com mais informação, maiores se tornam os “discos de informação”. Os círculos brancos representam a informação que é muito importante para o leitor. Os círculos cinzentos, a informação correta, mas que não lhe serve no momento. Os discos negros representam o “ruído”, consubstanciando a informação que não interessa.

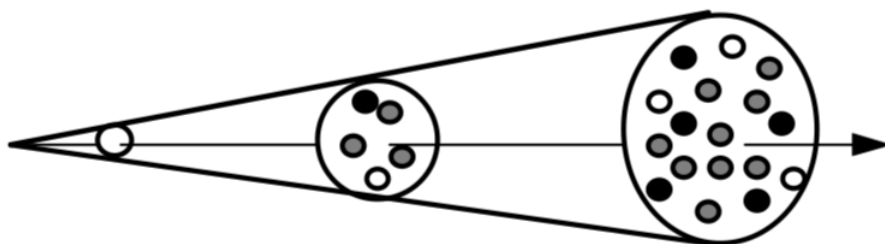


Figura 1. Cone de informação de Petterson (1993:29).

Obviamente, este modelo apresenta dois aspetos frágeis: o primeiro é que parte do pressuposto de que o indivíduo sabe classificar, de antemão, toda a informação. Dito de outra forma, que sabe distinguir e tipificar a informação como “certa”, “interessante” ou “irrelevante”. A segunda fragilidade tem que ver com a não-inclusão de informação ‘falsa’, isto é, informação que não possui qualquer relação de ‘verdade’ com o universo da experiência e que ilude o indivíduo – situação tão frequente em comportamentos digitais como a “partilha de publicações” sem que sejam, sequer, confirmadas as fontes.

Retomando a linha argumentativa, apesar das exponenciais situações de leitura nas quais o

sujeito se vê envolvido, o recorte destacado de Carlos Ceia mantém a sua atualidade. De facto, existe, entre professores e educadores, a opinião generalizada de que os alunos revelam frágeis e débeis competências literárias que resultam numa simples evidência: os aprendentes não leem, não compreendem textos (mesmo os mais simples) e não conseguem exprimir-se com correção e desenvoltura (Bernardes e Mateus, 2013). O problema da iliteracia e dos fracos hábitos de leitura tem, segundo Isabel Alçada (2014:93), raízes históricas que se prendem com a tardia escolarização universal dos portugueses³.

Importa, no entanto, destrinçar as “impressões” dos pedagogos de forma científica. Fernanda Leopoldina Viana e Maria Marta Martins deixam saber que alguns estudos de 2007⁴ indicam a existência salutar de hábitos de leitura em indivíduos com idades iguais ou superiores a 15 anos. As mesmas autoras, sintetizando um conjunto de investigações, aferem que as crianças possuem mais e melhores hábitos de leitura do que os adultos que as criticam (Viana e Martins, 2009:9-41). Aliás, em junho de 2017⁵, a Associação Portuguesa de Editores e Livreiros revelou que os portugueses compram, em média, escassos 1,3 livros por ano. Em termos matemáticos, em relação aos novos livros, um português lê 10,8% de um livro por mês, 0,36% de um livro por dia⁶.

³ Isabel Alçada partilha os seguintes dados: “Em 1980, a taxa real de escolarização no 2º ciclo do ensino básico era apenas de 35,4%, no 3º ciclo de 25,8% e no ensino secundário de 11,7%. Passados 10 anos, o panorama modificara-se, mas ainda se estava longe de abranger todas as crianças e todos os jovens com os benefícios da formação escolar. As taxas de escolarização eram no 2º ciclo – 69,2%, no 3º ciclo – 54%, no ensino secundário – 28,2%. Só muito recentemente ultrapassaram os 90%, em 2008 no 2º ciclo, e em 2011 no 3º ciclo. Quanto ao ensino secundário, em 2013, a taxa real de escolarização era ainda 72,3%. Os censos concretizados em 2011 revelam que em 10 anos, a taxa de analfabetismo decaiu, passando de um total de 9,03% para 5,23%. O mesmo documento permite saber que existe uma desigualdade de género: a taxa de analfabetismo nos homens é de 5,23% contra 6,77% registada para o género feminino. Os censos de 2011 demonstram, também, que 49,60% da população completou, pelo menos, o 3º ciclo do ensino básico e que 31,69% dos portugueses concluíram o secundário. No que tange o ensino superior, registou-se o dobro do número de licenciados, uma vez que 15,11% da população nacional completou, pelo menos, a licenciatura (INE, 2012:38-47).

⁴ As autoras referem-se aos seguintes estudos: i) Santos, M. L. L., Neves, J. S. Lima, Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Estudos e Planeamento da Educação; ii) FREITAS, E., CASANOVA, J. L. e ALVES, N. A. (1997). *Hábitos de leitura – um inquérito à população portuguesa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

⁵ Entrevista passível de ser consultada no seguinte espaço: <https://www.comunidadeculturaearte.com/portugueses-compram-em-media-13-livros-por-ano-e-leem-nos-e-qual-e-a-sua-relacao-com-o-digital/> [acedido a 17 de novembro de 2017].

⁶ Salazar, Álvarez e David (2014:17) escrevem: “Los niños, adolescentes y jóvenes leen y escriben todos los días, incluso más por fuera de la escuela que en ésta. Sin embargo, lo hacen de diversas formas y muchas veces de

Retomando, conforme refere Isabel Alçada (2014:91-118), as mais recentes avaliações internacionais respeitantes à literacia, revelam que a posição de relativa inferioridade em que o país se encontrava – no que tange as competências de leitura, de matemática e de ciências dos jovens de 15 anos – foi alterada. Estudos como o PISA 2012 e o PIRLS revelaram que os jovens portugueses obtiveram resultados que os situavam próximos da média da OCDE⁷.

A melhoria qualitativa deve-se, segundo a mesma, aos incentivos concedidos à promoção da leitura entre todas as camadas da população. A face visível do esforço foi, sobretudo, a criação das seguintes entidades: a criação da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, em 1987; o nascimento da Rede de Bibliotecas Escolares em 1996; o surgimento do Plano Nacional de Leitura em 2006. Este último projeto foi, inclusivamente, referido explicitamente no relatório PISA 2009, sendo-lhe imputadas as responsabilidades pelas melhorias dos resultados da leitura de Portugal, em articulação com várias transformações ocorridas no sistema de ensino português a partir de 2005 (Alçada, 2014:93-95).

Em resultados mais recentes, relativamente ao último teste PISA 2015, no qual se averiguou as valências de vários jovens quanto à literacia científica, Portugal melhorou a sua performance, ficando acima da média europeia nos três domínios testados: literacia científica; literacia em leitura e literacia em matemática⁸. Mais importante, é salientar a evolução positiva dos resultados que ditam a subida de 470 pontos para 498 pontos, ficando, Portugal, acima da média da OCDE em mais dez pontos (Marôco *et al.*, 2016:iii). No entanto, importa assinalar que, apesar da tendência ascendente dos resultados, os anos em que os testes PISA consagraram a leitura como principal domínio (2000 e 2009), Portugal regista evoluções tímidas ou mesmo negativas.

manera inconsciente. Ellos son ahora más lectores y escritores que nunca. Sin embargo, los adultos, mediadores y docentes se empeñan en afirmar que ellos, esta generación, no lee, ni tampoco escribe". Os autores vão mais longe e defendem que a leitura e a escrita têm que ser entendidas como atividades sociais em transição, cuja definição vai cambiando ao longo dos tempos (p.18).

⁷ No sítio do IAVE, pode encontrar-se informação relativa a estes processos avaliativos: <http://iave.pt/np4/12.html> [consultado a 2 de fevereiro de 2016]. No ano de 2015, o PISA será feito novamente, incidindo, sobretudo, na área das Ciências.

⁸ O estudo e os seus resultados podem ser consultados no seguinte endereço: http://iave.pt/np4/file/310/Relatorio_PISA2015.pdf [consultado a 15 de janeiro de 2017].

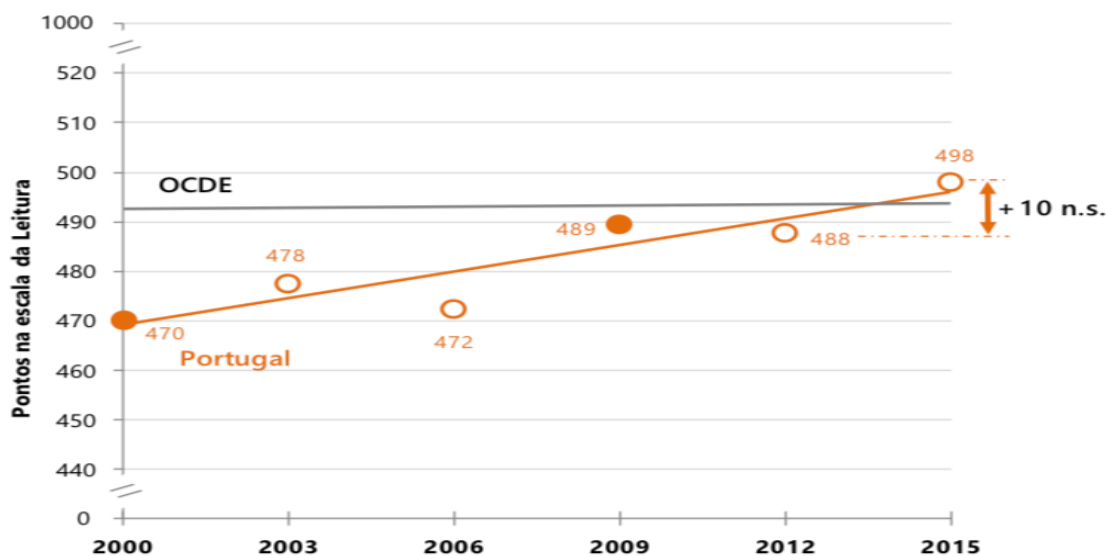


Figura 2. Captura de ecrã. O gráfico representa a evolução no domínio da leitura nos testes PISA. Os círculos a cheio representam os anos em que o domínio da leitura foi o principal avaliado.

Um outro aspeto digno de relevo é que a média obtida pelos alunos portugueses é nivelada. Por exemplo, nos testes, alunos neozelandeses registaram percentis mais elevados do que alunos de Singapura, mas como conjunto, tiveram uma média mais baixa pois o diferencial entre as avaliações altas e baixas era maior (Marôco *et al.*, 2016:83).

Se os dados recolhidos permitem aferir que os alunos nacionais têm valências para responder adequadamente a exercícios, também importa perceber que estes tipos de exercícios não podem equivaler a dizer-se que os alunos leem mais livros ou mais obras literárias nem concretizam melhores leituras⁹. De facto, a avaliar pela tendência da compra de novos livros, Portugal tem vindo a desinvestir nesse campo¹⁰. No entanto, e a respeito deste aspeto, cabe chamar a atenção para dois pontos: primeiro, é difícil encontrar um padrão de leitura, pois os melhores livros vendidos tanto incluem *Vaticanum* de José Rodrigues dos Santos como, por exemplo, livros mais densos como o ensaio de José Gil, *Portugal, hoje – o medo de existir*. Segundo: uma

⁹ Na edição de 5 a 18 de dezembro do *Jornal de letras, artes e ideias* encontra-se uma opinião que alerta para este fator: “[eles] subestimam um tal património quando, mais do que ignorar a falta de sentido do trabalho escolar, defendem que essa falta de sentido é uma inevitabilidade que corresponde apenas, a uma etapa obrigatória do seu processo de aprendizagem. Apesar da popularidade desta tese estamos perante uma opção cujos custos culturais convém ter em conta, nomeadamente quando se favorece a divulgação de um saber que se serve aos alunos como uma caricatura ou quando se promove o desinvestimento no desenvolvimento de hábitos de trabalho intelectual mais complexo, sério e consequente” (2018:6).

¹⁰ Não se pretende criar uma asserção do tipo: o português não compra livros logo não lê. Trata-se, meramente, da constatação dos dados cedidos pela Associação Portuguesa de Editores e Livreiros para os anos de 2016 e 2017.

menor compra de livros não equivale a ter-se um menor número de leitores. Sobre este ponto, se é sabido que o número de grandes leitores tem vindo a cair, então estamos ante uma democratização da leitura, na qual mais pessoas compram livros, mas menos títulos. Esta é, desde logo, a opinião partilhada por Carlos Vaz Marques (2017:sp) que entende o seguinte: “uma coisa é menos venda de livros e outra coisa é menos leitores. Acho que são coisas diferentes (...). Hoje, talvez nunca tenha havido tantos leitores e leitores até de livros de qualidade. Como também há de maus livros”¹¹.

Admitindo que a compra de livros é, sobretudo, concretizada por um público que tem poder de compra e, por conseguinte, é adulto, pode supor-se que o padrão comportamental do português quando termina a escolarização não privilegia a compra de livros, especialmente em comparação com outras formas de cultura – situação especialmente agudizada pela crise europeia que reduziu drasticamente o poder de compra português (Garcia *et al.*, 2014:65). Os estudos *Comércio livreiro em Portugal – estado da arte na segunda década do século XXI* da GfK, ambos de 2014, definem um perfil social dominante quanto ao consumidor de livros em Portugal: maior escolaridade e melhor atividade socioprofissional; jovem (estudante em particular); e predominância feminina. Quanto mais elevados são os níveis de leitura dos indivíduos mais estes atributos se reforçam (Neves, 2014).

O cenário apresentado faz ver que a relação do sujeito com o livro é frágil, degradando-se quando este deixa a escola. Fatores como a exigência social e a educação do mesmo são elementos que atenuam a erosão. No título *Os estudantes e a leitura* pode ler-se:

Se tanto a emergência do gosto de ler como a sua prática e hábito têm origem nas características pessoais, a sua sobredeterminação é produzida pelo contexto envolvente, onde as culturas familiares, grupais e escolares, embora com peso dissemelhante, assumem papel de enquadramento. (...) Podemos identificar como variáveis que manifestam este complexo de fenómenos: a nível familiar, o seu nível de instrução e de tudo o que daí decorre, como os livros existentes em casa, os gostos culturais, seu tipo e refinamento, as conversas sobre livros, a profissão dos pais; a nível grupal, o tipo de personalidade que o

¹¹ Sobre este aspeto, duas entrevistas passíveis de consulta. Primeira: <https://www.comunidadeculturaearte.com/portugueses-compram-em-media-13-livros-por-ano-e-leem-nos-e-qual-e-a-sua-relacao-com-o-digital/>. Segunda: <http://observador.pt/2017/06/11/1-820-livros-vendidos-por-hora-e-outras-curiosidades-da-feira-do-livro-de-lisboa/> [consultadas a 17 de novembro de 2017].

respondente prefere como amigo e colega de trabalho e o *tónus* das conversas que com eles estabelece; a nível escolar, o efeito indutor das bibliotecas na criação de hábitos de ler ou o papel dos professores na promoção do gosto da leitura, etc. Todos estes fatores agem direta ou indiretamente, ao nível da constituição da personalidade leitora (Lage *et al.*, 2007:26-27).

O decréscimo da procura pelo livro gera desinvestimento na área da leitura. Em Portugal, por exemplo, entre 2008 e 2012, as despesas com documentação nas bibliotecas públicas da rede nacional baixaram de 2 milhões de euros para 900 mil euros (Garcia *et al.*, 2014:65). Segundo dados GfK entre 2009 e 2014, existiu uma evolução negativa quanto ao volume de negócios de livros a retalho (livro não escolar). Os números apontam para uma queda de 174 milhões de euros, em 2009, para 147,1 milhões à entrada de 2014 (Neves *et al.*, 2014:103).

À escala planetária, contudo, o estudo de Wischenbart (2013:5) aponta que o valor económico do livro suplantou, em 2012, o triplo das vendas globais da música, registando um total de 151 mil milhões de dólares. Nesse mesmo relatório, a Europa surge como líder do mercado mundial com 33% do volume das vendas (Wischenbart, 2013:3). Conforme se vê, para além do valor imaterial do livro, isto é, do potencial que o livro tem em aumentar o capital cultural do indivíduo há, também, um valor palpável, económico e extremamente rentável que carece, contudo, da manutenção favorável da relação sujeito-livro.

Existem sociedades que, contrariamente à portuguesa, entendem não tão-só o potencial económico do livro como percebem as vantagens da leitura na sua plenitude. Por exemplo, no Canadá, a *National reading campaign* tem vindo a promover a leitura em todo o território nacional sob um holofote teórico que entende que comportamentos leitores favorecem globalmente a sociedade. No sítio do governo¹², pode ler-se que a tutela entende o seguinte: i) a leitura tem um impacto positivo na sociedade canadiana. A democracia, a economia e a qualidade de vida é melhorada pela capacidade de ler bem e de forma crítica; ii) a leitura é essencial para o bem-estar individual da sociedade e para o seu funcionamento enquanto democracia; iii) a leitura é fonte de prazer individual ao longo de toda a vida; iv) a leitura favorece o pensamento crítico do indivíduo; v) a leitura favorece a empatia e a aceitação de pessoas e de

¹² A referência pode ser encontrada no seguinte endereço: nationalreadingcampaign.ca/wp-content/uploads/2013/09/readingfacts1.pdf/

pontos de vista dissemelhantes; vi) a leitura fomenta o entendimento que o indivíduo possui do mundo; vii) uma boa competência de leitura é a base para aprendizagens futuras; viii) a leitura inspira e fomenta a imaginação e a criatividade; ix) uma boa competência leitora surge associada a melhores condições de vida e um maior bem-estar; x) a leitura favorece a preservação da cultura para a próxima geração; xi) a leitura favorece a emergência de cidadãos ativos.

O manancial teórico em evidência no parágrafo anterior, é observável ao nível das atitudes e dos comportamentos. Sobre o mesmo país, o relatório *Statistical insights on the arts* (2008) revela o seguinte quadro quanto à participação cívica:

Atitude	Não-leitores	Leitores
Realizou voluntariado em associações sem fins lucrativos	25%	42%
Auxiliou, por meio de donativos, instituições sem fins lucrativos	66%	82%
Realizou uma boa ação na comunidade	65%	71%
Possui sentimento de pertença ao Canadá	42%	49%

Quadro 1. Participação cívica em Ontário, Canadá, em 2008 com base no relatório de Hill e Capriotti, 2008.

A melhoria nas competências de literacia não aprimora unicamente a capacidade relacional da população. Também a economia beneficia de melhores níveis de leitura. Atendendo ao panorama português, o estudo *A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise* defende que uma melhor literacia surge diretamente associada a inúmeros indicadores mais positivos: i) melhores condições salariais; ii) diminuição global de gastos com a população - que é autónoma no acesso aos serviços disponibilizados e, por isso, permite-se menor despesa pública com a contratação de funcionários especializados para atender a todas as necessidades; iii) melhores níveis de escolarização; iv) por sua vez, pessoal mais escolarizado está menos associado a erros internos nas empresas e permitem, assim, a redução de custos às empresas (Murray *et al.*, 2009:47-50).

Também em termos neurológicos, o desenvolvimento da leitura estimula de forma exponencial o cérebro humano¹³. Conforme assinala a pesquisa na área da neurologia da linguagem, o desenvolvimento da leitura – pelo reconhecimento de linhas, riscos, letras (manuscritas e de imprensa) e palavras – estimulam mais o cérebro do que o reconhecimento de caras ou o reconhecimento de linhas nos objetos (Gore e McCarthy, 1996; Szwed *et al.*, 2011, Dehaene, 2011). Mesmo uma reduzida literacia implica alterações cerebrais (Brem *et al.*, 2010).

Ainda que investigadores como Dehaene (2011:23-26) prefiram assinalar as principais alterações na arquitetura cerebral entre um “cérebro letrado” e “cérebros iletrados” e afastarem-se de rótulos ou tipificações como “melhores” ou “piores” cérebros¹⁴, existem investigadores que apontam e alertam para a relação existente entre a pobreza e uma performance negativa cerebral (Duncan, 2012; Duncan e Gunn, 1997; Hair, 2015)¹⁵. Os estudos de Hair (2015), por exemplo, revelam que ao longo das gerações, as crianças oriundas de famílias economicamente desfavorecidas tendem a revelar um atípico desenvolvimento cerebral em áreas críticas do cérebro incluindo: uma menor quantidade de massa cinzenta; e um deficitário desenvolvimento do lobo frontal, do lobo temporal e do hipocampo. Este aspeto revelou ter enormes implicações escolares com estas crianças que registam uma performance 15% a 20% pior em relação a

¹³ Segundo Dehaene e Cohen (2010), existe uma região no hemisfério esquerdo cerebral associada especificamente à leitura: a área visual de formação da palavra (Visual word form area). Independentemente da variedade de seres humanos, “it is always located at the same coordinates in the left lateral occipito-temporal sulcus, within a few millimeters” (Dehaene, 2011:21). Uma lesão nesta área, está relacionada com a dislexia e com a inabilidade para a leitura (Gaillard *et al.*, 2006).

¹⁴ Após comparar a atividade cerebral em processos de leitura entre indivíduos letrados, iletrados e em processo de aprendizagem, o teórico partilhou as seguintes conclusões: i) indivíduos letrados ativam zonas específicas do cérebro quando em presença de textos (visual word form area); ii) com a crescente escolarização, o reconhecimento de rostos tende a mover-se para zonas do hemisfério direito cerebral (a resposta ao reconhecimento de faces tende a ser mais baixa em indivíduos escolarizados); iii) o córtex occipital posterior revela uma resposta mais célere aos estímulos provenientes de imagens a preto e branco em indivíduos escolarizados, sugerindo que a leitura favorece este fenómeno; iv) a ativação da área de Wernicke é duplamente maior em indivíduos letrados quando em comparação com sujeitos iletrados; v) adultos que tenham sido escolarizados na vida adulta, também sofreram alterações nestes sistemas, revelando-se a plasticidade cerebral (Dehaene, 2011:23-26).

¹⁵ Concluídas as investigações, Hair revela que uma criança oriunda de uma família com fracos rendimentos “was associated with atypical gray matter development. Children from families with limited financial resources displayed systematic structural differences in the frontal lobe, temporal lobe and hippocampus. The regional gray matter volumes of children below 1.5 times the FPL (Federal Poverty line) were, on average, 3 to 4 percentage points below developmental norms for their sex and age. The estimated gap increased to 7 to 10 points in children living below the FPL” (Hair, 2015:e4). Documento disponível para consulta no seguinte domínio: <https://www2.waisman.wisc.edu/childemotion/pubs/2015-AssociationOfChildPovertyBrainDevelopment.pdf> [consultado a 2 de janeiro de 2018].

crianças que vivem acima do FPL (Federal Poverty Line)¹⁶.

Ante o exposto, a sociedade deve ter todo o interesse em criar, fomentar e manter uma relação saudável entre o indivíduo e o livro. A atenção dedicada à literacia, com especial enfoque nas camadas jovens, é crucial. Tal como Isabel Alçada fundamentou, é

o nível de literacia, uma das formas objetivas de aferir o potencial criativo e o progresso social, este tipo de insuficiência na capacidade de compreender e usar textos escritos, constitui de facto um problema social grave. A investigação sobre a leitura deixa bem claro que baixos níveis de literacia geram problemas de cidadania, aumentam os riscos da exclusão social de vastos segmentos da população e comprometem o desenvolvimento económico e social dos países” (Alçada, 2006:94).

De facto, a leitura é uma condição indispensável de acesso à cidadania e à cultura. Socialmente, a escola e os seus agentes educativos e atores correlacionados com o processo de ensino-aprendizagem têm chamado a si a responsabilidade de educar o indivíduo. Como relembram Bernardes e Mateus (2013), é na escola que se cria e se desenvolve o gosto pela leitura sendo bastante improvável que este tipo de competência e de afeto se desenvolvam posteriormente - quando terminada a escolarização.

Para a construção de um leitor competente e afetivo em relação ao livro, é determinante, conforme se referiu, o papel da escola e do professor. Note-se que a Escola é um espaço institucional, creditado e privilegiado, onde se concentram profissionais qualificados e um conjunto de recursos pedagógicos e didáticos que concorrem para a concretização da aprendizagem da leitura.

A Escola adquire um papel de destaque porque, entre outros, a leitura requer um ensino formal. Por outras palavras, processualmente, a leitura opõe-se à espontaneidade com que o ser humano adquire a língua natural da comunidade quando exposto a ela – tornando-se um criativo locutor, interlocutor e ouvinte. Nas palavras de Sim-Sim (1997:27), ao “contrário da

¹⁶ Outros autores como Oulhote e Grandjean (2016) insistem que o défice de rendimento escolar das crianças desfavorecidas e o seu peculiar desenvolvimento cerebral podem estar associados à maior presença de neurotoxinas que costumam ser mais evidentes nos lares das crianças em apreço. Os autores elencam o chumbo e os pesticidas como prejudiciais ao desenvolvimento do encéfalo. Amostras de sangue e a elevada presença de chumbo nas mesmas são a linha argumentativa destes investigadores.

compreensão do oral, a leitura não é uma atividade natural, nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino direto que não se esgota na aprendizagem, ainda que imprescindível, da tradução letra-som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito”¹⁷.

A aprendizagem enfocada tem diferentes fases. Ehri (2004) considera que durante uma primeira fase de aprendizagem da leitura, correspondente aos dois primeiros anos de escolaridade, as crianças aprendem a ler¹⁸ e que, posteriormente, leem para aprender. A primeira etapa deve incidir sobre os mecanismos de descodificação¹⁹; a segunda fase deverá focar a obtenção de significado a partir do material lido. Assume-se, assim, a progressão de uma prática de base perceptiva em direção a uma construção de significado, um “fazer interpretativo” (Amor, 1993:82-83), sendo a finalidade da leitura a compreensão da mensagem escrita.

No decorrer deste processo, admite-se que o leitor chega ao sentido do texto através da utilização do próprio texto, do contexto e da sua própria competência enquanto leitor. Amado e Sardinha (2013:36-37) chamam a atenção para três condicionantes presentes no processo de leitura: a primeira variável tem que ver com a produção textual: com as características sócio-enunciativas presentes no texto, com a sua dimensão textual, o seu grau de complexidade, os

¹⁷ Conforme assinala Dehaene (2011:26): “Reading is not a natural task, and children are not biologically prepared to it by evolution (unlike spoken language acquisition). (...) Massive changes are needed, at the phonological and at the visual level, before children master the skill of reading. The very notion that phonemes exist, that there is the same sound at the beginning of ‘rat’, in the middle of ‘brat’, and at the end of ‘car’, is not available to illiterates, and is the result of alphabetization. Likewise, the notion that written words are composed of elementary objects, letters, and that each of these letters or groups of letters (graphemes) correspond to a speech sound or phoneme, is a non-trivial idea. Grapheme-phoneme correspondences must be systematically taught, one by one: the amount of such teaching is the best predictor of reading performance, including reading comprehension, in young children. In brief, all aspects of the alphabetic code must be patiently explained to children: that words are made of letters or graphemes; that graphemes map onto to phonemes; that letters should be decoded from left to right; that the spatial left-to-right organization corresponds to the temporal order in which they are uttered; and that by changing their spatial order, one can compose new syllables and words”.

¹⁸ Spoken language is the foundation of written language. In order to break the code for proficient reading, which is linked to proficiency in writing, students must become phonemically aware that words can be broken down into smaller units of sound (phonemes) and that is the sounds that the letters represent (Rogowsky, 2013:2).

¹⁹ Como sistematiza Araújo (2007:10), “na aprendizagem da leitura, a descodificação assenta na compreensão do princípio alfabético e no reconhecimento de padrões ortográficos (léxico ortográfico). O reconhecimento de palavras assenta assim em dois processos: o fonológico e o ortográfico. O processo fonológico é a habilidade de usar o conhecimento das correspondências letra-som para identificar palavras não-familiares e a aquisição desta habilidade é uma condição necessária para o desenvolvimento da leitura. A componente ortográfica, que assenta no processamento visual de padrões ou representações ortográficas, vai permitir a automatização no reconhecimento de palavras e a expansão do léxico.

temas nele tratados, o universo cultural e semântico a que se reporta. A segunda relaciona-se com o contexto psicológico, social e físico do leitor, com a sua motivação para a leitura, com o tipo de leitura e os respetivos objetivos assumidos por quem lê; com as suas formas de interação com o texto e com a comunidade que acompanha a leitura. Por seu turno, a terceira dimensão refere-se aos processos cognitivos desenvolvidos, às capacidades fisiológicas, aos conhecimentos linguísticos (lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos), aos conhecimentos e crenças sobre o próprio processo de leitura.

O sucesso da compreensão leitora está, assim, dependente de vários fatores. Fernando Azevedo (2012:21) elenca três condicionantes: i) as experiências anteriores da criança no domínio da oralidade, nomeadamente o domínio de competências fonológicas; ii) o contacto da criança com práticas de literacia, especificamente com uma diversidade de materiais impressos, importante para a aquisição do princípio alfabético; iii) a motivação e o reconhecimento social da importância do contacto com a escrita e com os produtos culturais.

Para além destes condicionalismos²⁰, Araújo (2007:11) chama a atenção para a necessidade de o leitor ter que produzir inferências a partir do material lido: “a capacidade para inferir o sentido de informação que não está explícita no texto caracteriza os bons leitores. Estes são capazes de fazer deduções lógicas e de se basear nos seus conhecimentos para construir o sentido de um texto”.

Face às exigências da leitura, como se podem, então, promover competências leitoras que aprimorem a relação do sujeito com o mundo textualizado? Coutinho e Azevedo (2007:36-38) elencam algumas propostas que se destinam ao combate da exclusão criada pela ausência de leitura:

- i) a criação de uma cultura de escola na qual todas as crianças e jovens são

²⁰ Araújo (2007:11) escreve: “sabe-se que os alunos que mais leem têm melhores resultados na compreensão leitora. Logo, a falta de fluência na leitura, que ocorre quando há um défice na descodificação automática de palavras escritas, vai afetar qualitativamente e quantitativamente as leituras dos alunos. Mas há outros fatores que influenciam a compreensão leitora, nomeadamente um conhecimento deficiente do vocabulário, dificuldades na compreensão do oral e uma incapacidade para inferir sentidos. Um conhecimento limitado de vocabulário começa a afetar muito a compreensão de textos a partir do quarto ano de escolaridade, pois é neste nível de escolaridade que começam a aparecer textos com vocabulário menos familiar e menos usado na linguagem oral”.

encorajados a ser leitores entusiastas e a tornar as práticas de leitura num hábito consistente. As escolas que têm programas eficazes de leitura consultam os alunos sobre as suas preferências, e incluem as crianças e os jovens na organização de atividades da biblioteca e na construção de materiais de leitura. Os programas de leitura, por outro lado, têm que ser continuados, e persistir ao longo dos anos.

ii) o apoio aos pais no encorajamento da leitura em casa. O papel das famílias é importante para todas as crianças. As práticas conjuntas casa-família na criação dos hábitos de leitura ajudam a aumentar as competências leitores e, portanto, a diminuir a exclusão social futura. Deve abandonar-se, assim, a conceção de que a leitura é um assunto exclusivo da escola. A leitura é uma prática escolar, mas que não se restringe a esse contexto – nem em termos de didática nem em termos de ação.

iii) o benefício do gosto de ouvir e de contar histórias. As atividades lúdicas baseadas na literatura, dirigidas a crianças e adolescentes, podem estimular a sua criatividade, através de atividades artísticas, musicais e físicas. Podem, também, desenvolver competências nas áreas científicas como as ciências naturais e a matemática, e ainda proporcionar a emergência dos mais variados valores contemporâneos de justiça, paz e espírito solidário. Podem, também, e sobretudo, estimular o seu amor pelos livros e pela leitura.

iv) a organização de programas de leitura em articulação com instituições de apoio social e outras organizações educativas locais. Os programas em parceria com as instituições de apoio social poderão permitir o despistamento precoce de situações de adultos/famílias em risco de exclusão e conseqüentemente uma mais rápida intervenção escolar através de atividades de leitura baseadas na literatura, que proporcionem espaços de diálogo multiculturais, pessoais e profissionais, que desenvolvam a autoestima e sirvam de catalisadores entre a cognição e o afeto.

v) o fornecimento de exemplos adequados de leitura pelos adultos mediadores, procurando-se um determinado mimetismo social: que o jovem reproduza comportamentos de quem admira e de quem é bem-sucedido.

Concluído o primeiro ponto de análise sobre a leitura e o ensino da leitura, importa atentar na especificidade da didática literária e no papel do texto literário na vida do aprendente.

1.1 Sobre a especificidade literária e a problemática do seu ensino

Posso ensinar o sentido de um texto, mas estou na prática a ensinar como é que consigo *factualizar* um conjunto de significantes/significados dispostos num texto. Por outro lado, só posso ensinar o sentido de um texto tal como *eu*, leitor livre, o concebo. A literatura-arte não está nunca dependente da intervenção de um leitor para que a sua existência original seja validada; mas todo o ensino dos dados objetivos da literatura depende exclusivamente do trabalho de um leitor sobre os textos que se dizem literários. Ensinamos literatura essencialmente porque investimos o nosso olhar naquilo que *faz* essa literatura e não naquilo que a define aprioristicamente (Ceia, 1999:54).

No séc. XX, a grande esperança formalista foi a de especificar a propriedade “poesia” ou “literatura” através da presença de determinadas características estruturais, formais ou linguísticas. Roman Jakobson tentou, precisamente, conceber a literatura como um subsistema do sistema linguístico, especificável pelo carácter dominante de uma suposta função da linguagem, “a função poética” (Gusmão, 2006:15).

Apesar de toda a riqueza teórica produzida pelo círculo linguístico de Moscovo no domínio dos estudos literários²¹, verificou-se a falência de uma definição consensual do conceito de literariedade. Com efeito, a ideia de existência de uma partícula ou de um “bosão literário” que a ser encontrado definiria o texto como literário, apesar de cómoda, não é aplicável pois requeria a literatura como fenómeno objetivo e subsistema do sistema de comunicação linguístico. Apesar de uma certa especificidade técnico-compositiva (Reis, 2008), a literatura não é uma outra língua ou uma combinatória desviante; o literário não se determina por fatores exclusivamente linguísticos. Dito de outra forma, a virtuosidade do sistema linguístico que permite a

²¹ Leia-se, a este respeito, o verbete sobre *Formalismo russo* da autoria de Carlos Ceia disponível em: <http://www.edtl.com.pt/business-directory/6459/formalismo-russo/> [consultado a 1 de fevereiro de 2016].

comunicação quotidiana é a mesma que possibilita a *invenção* literária.

Determinadas tendências pedagógicas acentuam, ainda, definições apriorísticas da literatura e concretizam uma tentativa de *factualizar* e *objetivar* esta arte. Na opinião de Ceia (1999:54-55), este tipo de práticas “ensinam” o facto literário e não a abstração do conjunto de todos os factos que são tidos como literários e que constituem, em última instância, a literatura.

A concretização destes pressupostos é ainda visível em várias propostas de leitura sugeridas nos manuais escolares, as quais visam e se esgotam em propostas como: a univocidade interpretativa em questões de escolha múltipla; a mera localização espacial ou temporal de uma ação; a inconsequente identificação de recursos estilísticos; a delimitação do texto em partes; a transcrição de passagens textuais que ilustram um determinado sentido ou, ainda, as atividades orientadas para o *conhecimento formal* da língua.

A panóplia de exercícios – válida, sobretudo, para determinadas intencionalidades mecanicistas - quando não concorre para um aprofundamento interpretativo do texto, numa perspetiva crítica e hermenêutica²², potencia, por um lado, a redutora instrumentalização do texto literário e, por outro, ao trabalhar-se de forma semelhante o *corpus* textual presente no manual, permite-se a perda da originalidade e da singularidade de cada artefacto literário. Ante o exposto, merecem, ainda, ser objeto de reflexão as palavras de Carlos Ceia quando revela:

O melhor manual que se pode recomendar aos alunos de literatura é o pior manual que se pode dar ao professor de hoje: um manual sem textos de apoio, sem notas, sem linhas de leitura, sem propostas de atividades, isto é, apenas com os textos literários em estado puro e sem a presença de críticas ou propostas redutoras (Ceia, 1999:52).

Terry Eagleton também adverte contra o tratamento puramente objetivo da literatura e de um percurso metodológico orientado para tal finalidade. Aquando da abordagem ao tópico

²² Entende-se o homem como um “*animal simbólico*, um animal que produz e usa símbolos, que habita formas simbólicas – bosques ou cidades – e nela traça a sua aventura, a sua lenda” (Garagalza, 2002:XVII). Neste sentido, o homem assume-se produtor de uma língua de mundividência absoluta. Silva, diz-nos que a hermenêutica permite entender o símbolo e as suas extensões cognitivas, passando do mero significado (o que se diz) para o sentido (o que se pretende dizer). Tal facto, evoca o verdadeiro significado da linguagem hermenêutica como linguagem simbólica, dado que esta define a relação ou co-relação (co-implicidade) do ser com o mundo (Silva, 2007:109).

'literatura', o teórico destaca a dificuldade da definição do conceito devido a: i) questões histórico-sociais, ou seja, periodicamente, ocorrem determinadas rupturas com os paradigmas dominantes e emergem novos valores e sistemas que contradizem os modelos anteriores²³; ii) devido à especificidade do próprio texto; iii) e, também, devido à comunidade que o recebe e o interpreta. Em relação às características do texto, Eagleton reitera a subjetividade do texto literário e posiciona-se contra a ideia de que a forma, e a estética, sirvam como alambique para a tipificação de um texto como literário (Eagleton, 1988:5-14).

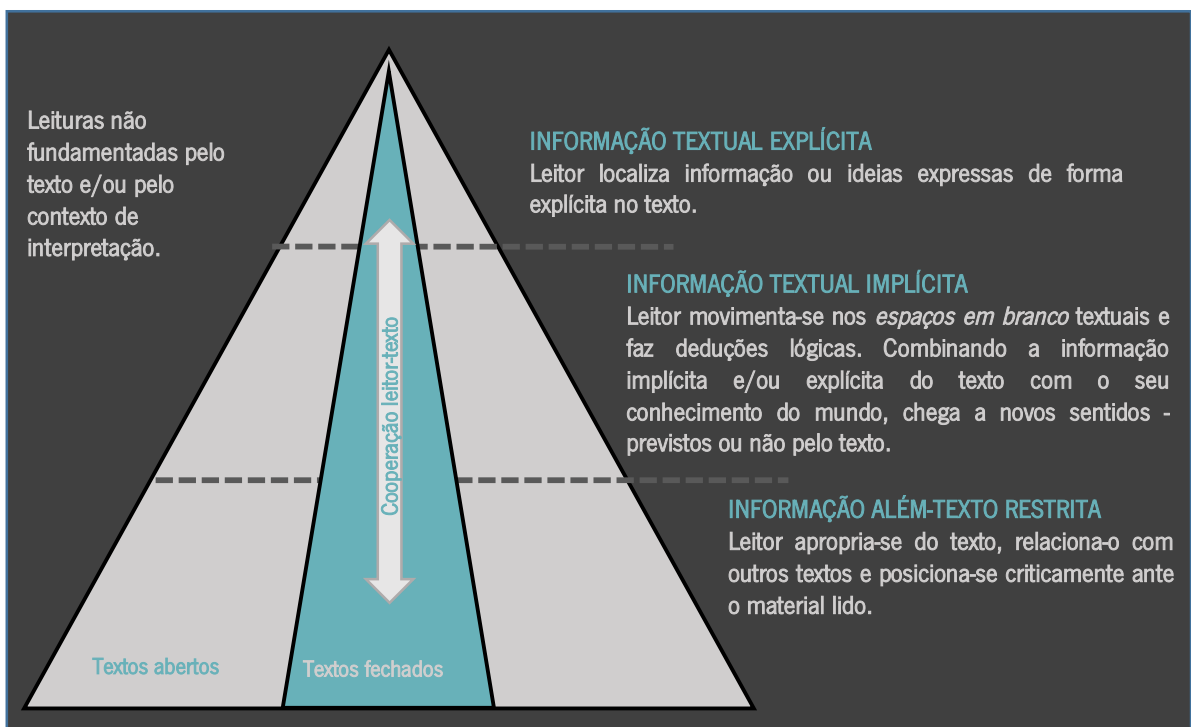
Sumariando, apesar de se poder delimitar algumas propriedades do texto literário, importa perceber que a força deste texto radica na sua capacidade polissémica. A este respeito, Isabel Fernandes (2011:29-30) destaca quatro pontos que ilustram a especificidade da literatura e que condicionam a sua abordagem teórica:

- i) Primeiro, uma indiciabilidade quanto ao estatuto da linguagem literária que afetaria o trânsito referencial e tanto impeliria ao gesto interpretativo como se mostraria resistente à interpretação. Este aspeto teria como resultado a dificuldade de estipular, à partida, procedimentos reguladores para a sua leitura.
- ii) O segundo apontamento diz respeito à impossibilidade de qualquer leitura feita num qualquer lugar esgotar os sentidos que o literário mobiliza. Tal como na característica anterior, este fenómeno acontece não só pela natureza polissémica do texto mas, também, porque uma reconstrução tão completa quanto possível do seu contexto original não pode ser total nem dar conta de leituras posteriores que, aliás, são impensáveis à data da sua composição e que são o garante do seu futuro.
- iii) O texto literário, como qualquer outro documento, tem um contexto histórico que preside à sua elaboração, mas que não pode antecipar nem explicar aproveitamentos interpretativos posteriores que são imprevisíveis. Assim, a literatura institui um distanciamento ou um certo grau de ficcionalidade relativamente ao que exprime, dando

²³ Em literatura este fenómeno é especialmente visível na formação, filiação e defesa de determinadas escolas e correntes de pensamento. Por vezes, verificam-se episódios de confrontação como, por exemplo, nos casos de Garrett ou de Almada Negreiros.

a ver as suas asserções como construções e, portanto, criando como que um efeito de encenação que não pode deixar de reverberar ironicamente sobre as mensagens que transmite.

iv) Finalmente, enquanto espaço institucional, a literatura instaura para cada texto singular as regras da sua própria inteligibilidade e leitura, as quais não podem, por isso, ser conhecidas previamente, o que, de certa maneira, contraria o próprio conceito de instituição e leva Derrida a chamar-lhe uma «estranha instituição» que se excede a si própria e a si própria se contesta. A especificidade e a subjetividade do código literário instauram, assim, determinados processos de leitura. O quadro seguinte pretende explicitar a relação:



Quadro 2. Processos de leitura

O esquema incide a atenção sobre quatro tópicos: adequabilidade da leitura; propriedades textuais; relação texto-leitor e níveis de leitura.

- i) Adequabilidade da leitura (retângulo vs. triângulo). Nas palavras de Ricœur (1995:85), com exceção de poetas como Mallarmé, o discurso é sobre alguma coisa. Ao criar um universo de palavras, o texto cria o seu contexto de interpretação. Dito de outra forma, apesar de as hipóteses interpretativas não poderem ser reguladas através de um processo arbitrário, as decisões interpretativas que o leitor é chamado a tomar não permitem toda e qualquer interpretação. A este respeito, Eco (1992:52) escreve: "I shall claim that a theory of interpretation - even when it assumes that texts are open to multiple readings - must also assume that it is possible to reach an agreement, if not about the meaning that a text encourages, at least about those that a text discourages". Assim, a pluralidade de sentidos não é sinónimo de uma infinidade de aceções. Antes, o leitor deve movimentar-se dentro de um horizonte interpretativo²⁴ criado pelas instruções semiótico-discursivas inscritas no texto e que solicitam determinado(s) comportamento(s) interpretativo(s). Tais instruções são como que o fio de Ariadne no labirinto da semiose e habilitam o leitor a ativar determinados quadros de referência, a restringir e/ou contradizer outros (Azevedo, 1995:57-60). O retângulo representa todas as textualizações possíveis do universo e, por seu turno, o triângulo surge como que um holofote textual que condiciona o olhar do leitor, indicando-lhe para onde olhar dentro do universo das realizações possíveis.
- ii) Obra aberta e fechada (triângulo cinzento e triângulo azul). Os textos fechados ou os *textos de tese* - no dizer de Aguiar e Silva (2004:94) – oferecem um número menor de leituras possíveis. Textos fechados, como os textos instrucionais (receitas de cozinha, manuais de instruções, etc.) e normativos, perderiam a sua utilidade se permitissem uma pluralidade infindável de leituras. Por seu turno, os textos abertos,

²⁴ Médel (2012:36) sintetiza: "nosotros tenemos nuestro propio horizonte comprensivo, interpretativo, vital y experiencial acerca de los estudios literarios, como consecuencia de todos los discursos que nos han precedido, que han entrado en diálogo (o en confrontación) y que hemos activado y hecho pertinentes en nuestras mentes. Como su etimología indica, el horizonte marca el límite de nuestra visión".

como os literários, apresentam *pontos de indeterminação* (Iser, 1976 *apud* Aguiar e Silva, 2004:94) e manifestam propriedades como a polissemia, a ambiguidade e uma semiose potencialmente interminável. Por outras palavras: os mundos representados nos textos literários não estão, nem podem estar, exaustivamente inventariados e designados, quer pela natureza da própria linguagem verbal (que não pode representar, por exemplo, a cor como conseguem fazê-lo a fotografia e o filme coloridos), quer pela inevitável seletividade da arte literária, que organiza uma representação do real e não uma duplicação fiel do real. Na estrutura do texto manifestam-se vazios, buracos, que o leitor tem de preencher, combinando e conectando diferentes segmentos ou porções de texto (Aguiar e Silva, 2004:94).

- iii) Relação texto-leitor, um exercício dialógico renovável. O leitor, respondendo à interpelação do texto, assumirá uma postura cooperativa na desocultação de sentidos e terá hipótese de interpretar, sobreinterpretar ou subinterpretar, podendo, nos dois polos, exagerar as hipóteses interpretativas ou falhar a interpretação dos códigos presentes. A interação com o texto permite, pelo desafio, que o leitor amplie qualitativamente o seu universo cognoscível. Paralelamente, o leitor também pode alterar o sentido do texto a cada revisita. Como esclarece R. Scholes, ao viver condicionado e afetado pelo tempo, o ser ontológico que concretiza a leitura, ainda que possa corresponder à mesma entidade biológica, não é, em rigor a mesma pessoa. Este apontamento, segundo o autor, revela que cada (re)leitura do texto implica nova reconstrução, o que se traduz na renovação do sentido do enunciado (Scholes, 1989:65).
- iv) Níveis de leitura. O primeiro nível de leitura tem que ver com as respostas do leitor que se baseiam exclusivamente no texto, não indo para além do mesmo nem exigindo um grande esforço ao leitor. Para chegar a níveis mais profundos de compreensão textual, o leitor deve concretizar uma compreensão inferencial, interpretando os vazios textuais, ampliando os sentidos do texto ao colocar em diálogo as referências intratextuais e extratextuais. Segundo Amado e Sardinha (2013:39-41), as inferências ultrapassam a compreensão literal. As autoras chamam a atenção para dois tipos de inferências: as lógicas e as pragmáticas. As

primeiras estão incluídas no texto de forma explícita e as segundas estão subentendidas no tecido textual²⁵. O conhecimento que o leitor tem do mundo, dos temas tratados no texto e os seus próprios esquemas cognitivos permitem que o leitor extravase a informação textual, relacionando-a com outros universos de referência²⁶.

Ante o exposto, a especificidade do polissistema literário impede abordagens padronizadas a obras abertas e plurisotópicas, o que inviabiliza a comodidade do professor de literatura. Tanto a polissemia literária como os *espaços em branco* textuais apelam, ao leitor, uma atitude cooperativa. Este gesto, condicionado individualmente por fatores históricos e temporais, biológicos, académicos, sociais e culturais, é renovado ontologicamente a cada revisitação textual (Scholes, 1989) e impossibilita, entre outros, a cristalização de sentidos e a regulamentação de modos de ler e de interpretar.

Na opinião de Sloan (1991) e de Azevedo (2007), a exploração literária não deve descurar as atividades que privilegiem funções heurísticas e de seleção de informação, mas, sincronicamente, é crucial a procura pela promoção do gosto e do prazer pela leitura através de textos semanticamente ricos, desafiantes e que apelam, pelos seus espaços em branco, à cooperação interpretativa dos seus leitores, aos quais são sugeridos múltiplos percursos de leitura²⁷. Cumprindo-se esta intencionalidade, as atividades não afunilariam as hipóteses interpretativas e de sentidos. Neste âmbito, imagine-se que:

- i) se lê *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto, e se permite que a identificação e a caracterização de personagens e de ambientes, potencie uma apropriação do sentido

²⁵ Escrevem as autoras o seguinte: “[em relação às inferências lógicas], por exemplo, se o texto diz que os dias são longos e está muito calor, facilmente deduzimos, por uma questão de lógica associada aos nossos conhecimentos, que estamos em pleno verão (...) [no que tange as referências pragmáticas], podemos, pelo mesmo exemplo, deduzir que a ação se passa numa zona de praia, mas isso pode não corresponder inteiramente à verdade: é possível que a ação se passe numa zona de praia mas não é imperioso que isso seja verdade (Amado e Sardinha, 2013:40).

²⁶ Amado e Sardinha (2013:40) entendem que alguns leitores concretizam inferências criativas. Segundo as autoras, este tipo de inferências caracteriza-se quase exclusivamente nos conhecimentos do leitor e nos seus próprios esquemas. Quanto maiores os conhecimentos em apreço, mais criativas serão as inferências. Neste sentido, as autoras entendem que apenas grupos restritos de alunos concretizam leituras com inferências criativas.

²⁷ Veloso (2006) refere que os manuais evidenciam um monopólio de perguntas convergentes que não favorecem leituras e pensamentos divergentes.

do título e da temática da obra. Operacionalizando, poderiam debater-se possíveis significados presentes no título, registando-se as hipóteses sugeridas pelos alunos. Posteriormente, elencar-se-iam os seres animados que surgem nas primeiras páginas da narrativa e agrupar-se-iam os mesmos em duas categorias: vivos / mortos. De seguida, poderiam listar-se os elementos que surgem na paisagem e qual o seu estado – transcrevendo-se as descrições textuais. Após a criação de um mapa de ideias com estes elementos, é relevante relacionar esta informação com o título, buscando perceber de que forma a encenação literária e o título se completam²⁸.

- ii) quando da leitura de *Kurika – romance dos bichos do mato* de Henrique Galvão se permite que nas coordenadas temporais se leiam pistas quanto à evolução das personagens. Para isso, registar-se-iam as evoluções do corpo do animal e a forma como as mesmas condicionam as relações que o felino estabelece com os seus pares. A partir desta evolução cronológica e das marcas temporais, ficaria aberto o diálogo para a maturação biológica, para o despertar da sexualidade, para o desejo de evasão e de exploração – tópicos tão caros aos jovens leitores. Caso os leitores sejam mais jovens, outro exemplo poderia ser dado: a leitura de *Ynari – a menina das cinco tranças*. Assim, explorando-se o material iconográfico criado por Danuta Wojciechowska, é possível que os aprendentes combinem a informação sensorial fornecida pela imagem (azul escuro / noite; cores vivas / dia) e a leiam em articulação com o texto, localizando passagens que sirvam de legenda à ilustração.
- iii) no domínio do conhecimento formal da língua, títulos como *Quem me dera ser onda* de Manuel Rui, *Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* de Jorge Amado atraem o público leitor e tornam pertinentes, entre outros, exercícios relacionados com o diferente discurso das personagens. Sob o signo linguístico, as diferentes vozes das personagens mostram a *alteridade*, o *outro*. O professor pode promover práticas que gravitem em torno da comparação entre diferentes falares; associar vocábulos a zonas geográficas; ler com sotaque; investigar a existência de dialetos influenciados

²⁸ Repare-se que Mia Couto cria um cenário sonâmbulo, com uma natureza em transe e em transição. Os primeiros animais que surgem na narrativa estão mortos e são “animais de terra”. Só quando começa a aguçar-se o tópico da viagem e, também, a desenhar-se uma possível rutura com o estado de sonambulismo, começam a aparecer animais aquáticos e animais aéreos.

pela língua portuguesa.

Importa referir que a literatura é passível de se concretizar, também, se descentrada de um percurso didático e avaliativo – sobretudo em leitores autónomos. Infelizmente, esta modalidade de leitura nem sempre acontece em contexto escolar - sendo negada ao aluno a capacidade de escolher a obra que pretende, a baliza temporal possível para a leitura do livro e/ou os propósitos com que o faz. Note-se que o mediador da leitura não deve obstaculizar a sociabilidade e a afetividade do jovem para com o livro, fazendo com o aluno associe, constantemente, a leitura a atividades de avaliação e a momentos de insatisfação pessoal. Assegurar que o aprendente pode possuir também o monopólio das ações quanto ao título escolhido e quanto ao que fazer com o livro – evitando-se a colonização do jovem leitor pelo adulto (Rodríguez Gabarrón, 2008:6) – consubstancia uma boa estratégia na formação de leitores (Clark e Rumbold, 2006; Balça e Pires, 2012; Balça, Sousa e Guerreiro, 2015; Rolo e Silva, 2009).

Apesar de não ser possível legitimar uma prática literária que funcione como receituário, urge, pela importância da leitura, investigar as orientações da tutela face à educação literária e aos contextos de ensino da literatura.

1.2 Educação literária: o que é e o que se pretende?

1.2.1 A partícula literária

A maior amplitude teórica sobre domínios de saber associados à promoção da leitura, à formação de leitores, à leitura precoce, à formação inicial e contínua de professores, à mediação da leitura contribuiu para uma maior visibilidade da educação literária no discurso nacional de ensino (Balça e Azevedo, 2017:133).

No que tange a escansão do conceito de educação literária, é possível construir um importante referencial teórico recorrendo a diversos autores. Roig-Rechou (2013) e Cerrillo (2007b) assinalam que a educação literária pretende dotar o leitor de um conjunto de saberes culturais, literários e sociais que o ajudem a aumentar a sua competência literária e intertextual, mas, também, a ampliar a sua competência enciclopédica²⁹. Ramos (2013:53) refere que a Educação Literária tem como objetivo fulcral a formação de leitores capazes de interagir de forma eficaz com o texto literário, ativando as suas múltiplas potencialidades de leitura. Azevedo e Balça (2016:2) entendem o termo da seguinte forma: “a educação literária visa dotar o leitor de um conhecimento relevante acerca de textos, autores, géneros, bem como convenções, temas e estilemas literários de modo a que ele se possa sentir membro ativo e participante de uma casa comum”.

Sob este prisma, torna-se implícita a noção de leitura como direito civil, como participação cívica nacional e universal, como fruição estética e artística³⁰, entendendo-se, assim e, também, a literatura como arte da palavra. Paralelamente, a expressão “visa dotar” implica a existência de um processo de mediação leitora e de ensino da leitura literária³¹ que se distingue de outras

²⁹ Silva, Lira, Rego e Sampaio (2014:313) defendem que a educação literária potencia o desenvolvimento do pensamento crítico, a abertura a novos mundos e horizontes, um olhar diferente relativamente ao *outro* e incrementa as potencialidades da língua. Reconhecendo que, na linha do que é defendido por Vygotsky, a palavra suporta, realiza e materializa o pensamento, é crucial que o aprendente não seja refém da sua própria língua: “todo o pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas. Todo o pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa (Vygotsky, 2001b:409).

³⁰ Phùng e Fendler (2015) entendem a literatura como uma forma de arte que tem como objeto a palavra.

³¹ Como assinala Costa (2015), este processo não é natural, requer um processo educativo.

formas de leitura, desde logo, pelo rol de competências que os autores elencam.

Importa sistematizar, neste momento, algumas questões decorrentes do discurso teórico convocado e que não foram explicitamente referidas, mas que estão subjacentes a este exercício de problematização.

Em primeiro lugar, o ensino-aprendizagem implica uma posição dominante do adulto que possui maior mestria e desenvoltura nos processos de leitura e no domínio dos códigos e dos protocolos requeridos para a leitura competente do livro. A par deste aspeto – e apesar de não se tratar de um item exclusivo da comunicação literária para crianças e jovens³² -, existe um desajuste assinalável no estatuto de poder quando da comunicação literária instaurada entre autor-leitor. O autor domina e convoca códigos literários que são mais exigentes para um público infantil do que, em teoria, são para o público adulto³³. Para além destes, o adulto assume a função de professor e de mediador da leitura - funções vetadas à criança.

A este respeito, David Rudd (2005:22) escreve: “power is not an abstract possession, but an effect of discursive relations”. Note-se que o investigador alerta para a posição de aprendiz da criança e da forma como ela se pode perceber e entender como destituída de poder – sendo o texto e a compreensão do mesmo, os aspetos que legitimam o eixo do poder. Por seu turno, Maria Nikolajeva (2010:8) defende que este se trata de um traço marcante na literatura destinada ao público mais jovem, propondo o conceito de *aetonormativity*³⁴. Para a autora, trata-se de um tipo de regulação que marca uma tensão entre o adulto (autor) e a audiência implicada e mais jovem³⁵.

Independentemente do estatuto e do nível de poder atribuído ao leitor, o âmago da relação que

³² Veja-se, por exemplo, a obra de António Lobo Antunes que combina elementos de cultura elitista com a cultura popular, entre a arte e a experiência quotidiana, ou os textos de José Saramago, que fazem proliferar referências culturais que não são facilmente acedidas por uma pluralidade de leitores (Arnaut, 2002).

³³ Ainda que o autor se sinta condicionado, quando do processo criativo, pela previsão das atitudes leitoras (Eco, 1993), existe um ascendente do autor em relação ao leitor quanto a decisões nucleares. É na fase da produção que se decide desde a temática do livro às unidades mínimas com as quais se constrói e veicula o sentido. Iser (2012:36) utiliza a expressão: “le lector est manipulé”, pois é a estrutura do texto que seduz o leitor e ao mesmo tempo lhe tenta determinar horizontes interpretativos.

³⁴ O vocábulo ‘Aeto’ é relativo à idade.

³⁵ Assumir e entender a criança como decisor de parte do seu percurso literário é uma intenção que se buscará concretizar neste trabalho.

se estabelece com a obra caracteriza-se pelo seu pendor funcionalmente defetivo³⁶ e pela natureza dialógica³⁷ – tal como salienta o recorte destacado anteriormente advindo das produções de Balça e Azevedo. No entender de Iser (1975:8), estamos ante um ato de comunicação linguística no qual a palavra é dirigida a outrem com o intuito de ser compreendida³⁸. Esta intenção de assegurar a comunicabilidade, está presente nos escritos teóricos de Eco (1993). O italiano refere que o processo generativo inclui previsões da compreensão do texto, ou seja, o autor prevê atritos interpretativos e adequa a sua produção. O texto literário de potencial receção infantil e juvenil possui, ainda, a particularidade de um “duplo leitor-modelo” que se constitui pela necessidade de agradar simultaneamente ao público adulto e ao jovem leitor.

A cooperação dialógica não se restringe à componente autoral, à produção literária. O texto solicita um leitor, uma instância que concretiza sentidos no texto e, portanto, que se posiciona ante o emaranhado gráfico, questionando, reconstruindo, atuando nos espaços vazios do texto, interligando o texto com outros tecidos textuais, concretizando um intercâmbio. Pretende-se um leitor que se movimenta para além dos níveis de interpretação elementares, que realize um percurso fenomenológico e heurístico e convoque para a sua interpretação pessoal todos os elementos que o auxiliam na interpretação e no estabelecimento de sentidos.

Não é, pois, por acaso que Teresa Colomer defende que a educação literária deve combinar a experiência do leitor e um ensino que favoreça o domínio das convenções literárias (Mello, 2015:319) de modo a que este consiga compreender o texto. A compreensão das convenções e dos protocolos é igualmente defendido por Balça e Azevedo (2016) que complementam o panorama teórico e estendem o conceito para uma outra dimensão:

³⁶ As duas instâncias, autor e leitor, não estão copresentes quando da comunicação literária.

³⁷ Sentido postulado por Bakhtine. A obra estabelece um diálogo “oriented toward the response of the other (others), towards his active responsive understanding, which can assume various forms: educational influence on the readers, persuasion of them, critical responses, influence on followers and successors, and so on. It can determine others’ responsive positions under the complex conditions of speech communication in a particular cultural sphere” (Bakhtine, 1986: 75-76).

³⁸ Michel Picard promove a ideia de que a literatura deve deixar de ser uma “chose” e deve entender-se como uma “activité”. Desta forma, a literatura deixa de ser encarada somente ao nível da produção e passa a existir espaço para a receção, para a problematização da leitura literária e dos seus processos (Picard, 1995:7).

o conceito de educação literária ultrapassa, assim, o nível do ensino-aprendizagem da literatura – o aprender a ler os textos como literários, obedecendo à convenção estética ou ao protocolo de ficcionalidade, ou o aprender a apreciar a literatura -, referindo-se ao desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a praxis (Balça e Azevedo, 2016:3).

Conforme se lê, para além do fomento da capacidade crítica e reflexiva³⁹, existe a intenção de desenvolver no leitor o reconhecimento da especificidade literária, de que um texto literário cria o seu próprio contexto de interpretação, é autotélico, permite a autorreferência, instaura processos de compreensão idiossincráticos e protocolos de leitura que confluem para que o leitor identifique um texto como literário e o leia como tal:

O texto literário escrito, se é um objeto percecionado e apreendido visualmente, possui uma corporeidade verbal em que o ritmo, a música, o rosto fónico das vogais, das consoantes, das sílabas, das palavras e dos sintagmas desempenham uma função nuclear. O corpo do texto só pode ser conhecido e apreciado em todo o seu esplendor, em todos os seus segredos, mistérios e fascínios, se for literalmente incorporado pelo leitor (Aguar e Silva, 2010:216).

Reconhece-se, sincronicamente, que o texto literário possui a substância essencial para cativar o leitor (Barros, 2014) e, também, que possui, em si, toda uma carga simbólica e uma possibilidade exponencial de trabalhar tanto temáticas como os atributos referidos nos últimos parágrafos. Sobre este aspeto, Azevedo (2013) defende que o texto literário permite que os leitores questionem o mundo com segurança.

Com efeito, quem lê textos para crianças - por ofício ou recreação-, sabe que o imediatismo da associação de uma representação mimética do universo da experiência se vai diluindo e suspendendo e que a criança vai desenvolvendo o protocolo da ficcionalidade, isto é, interiorizando que o universo literário não tem que corresponder nem às possibilidades nem às limitações do universo de referência. Esta evidência está presente, entre muitos outros, em três livros tão apreciados pelo público infantil: *O incrível rapaz que comia livros* ou *Presos* de Oliver Jeffers e o *Príncipezinho* de A. Saint-Exupéry. Os títulos desafiam os horizontes de expectativa do

³⁹ Cerrillo, recuperando Molina, sintetiza: “ha dicho que la literatura es un “lujo de primera necesidad”, y es que la función estética de la literatura no es algo banal o accesorio, sino esencial, porque hace posible un conocimiento crítico del mundo y de la persona (Cerrillo, 2010:19-20). Ramos atesta: “o livro apresenta-se como um instrumento insubstituível para a formação intelectual, moral, afetiva e estética do leitor” (Ramos, 2013:68).

leitor que pensa sempre que a personagem central de *O. Jeffers* irá concretizar um comportamento diferente e mais em linha com o senso comum. No entanto, a personagem continua a tentar resgatar o seu papagaio da árvore da forma mais improvável possível, como por exemplo, atirando uma baleia ou camião de bombeiros para soltar o papagaio vermelho entre a folhagem. Por seu turno, Henrique, o incrível rapaz que comia livros, come, efetivamente, livros – algo improvável para os aprendentes. Já n' *O Príncipezinho*, a existência de um rapaz que viaja entre planetas e encontra cenários tão diferentes como planetas exploráveis em três passos e que apenas possuem um acendedor de candeeiros e um candeeiro desafiam a cosmovisão que a criança possui.

Para além deste aspeto, o livro que se apresenta ao público infantil desconstrói temáticas e apresenta-as de forma inteligível aos leitores. Relembre-se, a título de exemplo, o diálogo entre a leitura digital e a leitura de papel, que está presente na obra *É um livro* de Lane Smith, no qual um macaco (facilmente associado ao público leitor adulto) tanto se aborrece como se compadece da ingenuidade do leitor jovem (um burro) que, claramente, se mostra mais predisposto e envolvido pela leitura digital. No término, a frase de duplo sentido “é um livro, burro!” cria um jogo que solicita ao leitor que equacione o que o macaco quis, de facto, dizer. Pelas páginas do meio, fica, ainda, disponível uma visível interligação com *A ilha do Tesouro* – tanto pela linguagem icónica como textual.

Relembre-se, também, a desmistificação do medo presente em títulos como *O pequeno livro dos medos* de Sérgio Godinho ou *O livro dos medos* de Adélia Carvalho. A reconfiguração e a transfiguração de figuras oníricas e, geralmente, associadas a sentimentos negativos, que são reapresentadas como figuras cómicas e que são bem-queridas pelos leitores, como é o caso d' *A bruxa Mimi*. A intertextualidade e hipertextualidade que reconfiguram as tramas universais tão presentes em *Baralhando histórias* de Gianni Rodari que brinca com o clássico universal, *Capuchinho Vermelho*, fazendo com que o capuz da menina tenha cores diferentes, que ela leve diferentes alimentos à avó e, também, se desloque de elétrico pela cidade. A alteridade apresentada de forma positiva n' *Os ciganos* ou de forma mais crua como n' *A história do hidroavião* de Lobo Antunes. O signo da viagem e a representação de outros mundos, como em *Ynari, a menina das cinco tranças*. Também a recuperação da historiografia universal em *A*

história de Érika, a reconfiguração do universo de referência como n' *A cidade dos cães e outras histórias* que apresentam uma narrativa na qual os cães são cidadãos e entes antropomorfizados que se podem fazer acompanhar por humanos, desde que estes últimos tragam trelas.

Não será ainda de mais referir a possibilidade de a leitura para jovens criticar episódios da vida quotidiana como, por exemplo, a polémica que envolveu o rei espanhol e a sua caçada aos elefantes (episódio recuperado no livro *O rei vai à caça*) ou, até, mesmo a presença de uma *vox* adulta em histórias associadas a públicos de tenra idade como se pode aferir na narrativa *A que sabe a lua?* na qual o peixe questiona diretamente o leitor, perguntando-lhe por que razão não foram ver outra lua mais perto: a refletida no mar.

Assumindo as vantagens da educação literária e presumindo que se pretende o favorecimento da mesma, importa refletir sobre quais os livros que, efetivamente, são considerados como literários. Com efeito, independentemente do holofote incidir sobre o nome 'literatura' ou sobre o adjetivo 'infantil'⁴⁰, a literatura de potencial receção infantojuvenil partilha da dificuldade geral do hiperónimo 'literatura' em definir as fronteiras sobre o que é literário e não-literário e, ainda no caso da literatura infantojuvenil, de se entender o que deve ser presença em contexto escolar e o que não deve.

A respeito do primeiro ponto, a fronteira da literatura, conforme escreveu Reis (2008:48), “a constituição do campo literário e a integração nele das obras literárias (e mesmo a apreciação da boa e da má literatura) não dependem diretamente da avaliação do compromisso literário, sob o signo de um qualquer critério de ordem política, social, moral ou ideológica”. Existe todo um sistema flutuante de valoração que condiciona a receção de uma obra. Neste sentido, tem interesse lembrar as palavras de Stanley Fish: what will be recognized as literature is a function of a communal decision as to what will count as literature. All texts have the potential of so counting, in that it is possible to regard any stretch of language in such a way that it will display those properties presently understood to be literary (Fish, 1980:10).

⁴⁰ Sobre este tópico, subscreve-se a opinião de José António Gomes (1979:11): “o adjetivo infantil seria se as obras fossem escritas por crianças, como literatura juvenil, escrita por jovens”. Coelho (2000) e Zilberman e Magalhães (1984) sustentam que a literatura infantil partilha das mesmas funções da literatura.

O valor literário estará, segundo o teórico americano, dependente da atribuição desse mesmo valor por uma comunidade interpretativa histórica e socialmente localizada. Ante o recorte destacado, torna-se especialmente necessária a formação de leitores que consigam discernir um texto literário de um texto não-literário, de modo a contrariar a afirmação de Fish (1980) de que todo o texto tem uma potencialidade inerente de se tornar literário⁴¹.

Porém, a definição do que constitui um texto literário no panorama da literatura de potencial recepção infantil, é especialmente árdua, desde logo pela dimensão do texto que, em comparação com obras literárias para adultos é, em extensão, mais curta. Relegando a problematização da escolha de livros com valor literário para o contexto escolar para outro momento, importa, por agora, centrar as atenções na fronteira literária.

Retomando a reflexão, Carlos Serra propõe como possível critério, para validação de um texto literário, o princípio de que a literariedade está associada à combinação intencional entre um signo gráfico e signos linguísticos, com o objetivo de produzir uma relação significativa simbólica (Cf. *E-dicionário de termos literários*). Um leitor informado distinguiria informação semântica de comunicação literária, reconhecendo à primeira uma natureza lógica e utilitária, e à segunda um código artístico e estético. Nas palavras de Yvette Centeno,

O texto literário resulta de uma vontade de comunicação. Mas aquilo que o define é, mais do que a vontade de comunicação, a sua capacidade de significar. É esta característica que o distingue de qualquer texto normal, puramente utilitário. No texto literário não se trata só de comunicar, trata-se acima de tudo de significar (e quanto maior a sua capacidade de significação mais literário ele será). Texto literário é aquele em que a comunicação não se opera e não atua ao nível só consciente, mas a outro nível, que podemos chamar simbólico, proveniente de e dirigindo-se ao inconsciente. (...) Podemos aproveitar para a definição do texto literário a ideia de que é 'o texto que vive do que a mensagem contém, e não do que ela simplesmente diz'. O texto é o pretexto de significações mais fundas (Centeno, 1986: 57-58).

A urgência na formação de leitores pode servir, tanto o impedimento de transmutação do texto não-literário em texto literário, como também pode cumprir a valência de consagrar o texto

⁴¹ A enunciação do texto literário evidencia determinadas coordenadas como o grau de ficcionalidade, ser uma unidade de sentido coerente, a pluristratificação ou a intertextualidade.

literário como efetivamente literário. Se lido de outra forma, a mesma questão teria equivalência nas enunciações seguintes: “como formar leitores reconhecedores e apreciadores de literatura?”; “que literatura tem lugar na escola?”.

Relembre-se que, conforme se referiu em momento anterior, existe um declive entre a competência literária autoral e o leitor em formação. Assim sendo, é legítimo supor que o leitor em formação possui competência de aferir a literariedade de um texto?

É precisamente sob um prisma de formação e de continuidade que o leitor deve ser entendido em contexto escolar. A criança em contato com o património literário desde tenra idade tenderá a construir um repertório mental em redor do mundo das letras sobre folclores, temas, personagens, títulos, nomes de autores, ilustradores, códigos, linguagens e representações que, no futuro, o ajudarão a construir um quadro de referência literário de qualidade.

A intencionalidade em apreço está presente na orientação tutelar e em vários momentos dos documentos oficiais e, neste momento, é precisamente sobre as indicações tutelares e a problemática da seleção de um *corpus* literário para a escola que o esforço intelectual incidirá.

2. A literatura no discurso normativo do ensino português

2.1 Discursos normativos e suas orientações gerais

A organização educativa é composta por organismos administrativos e estabelecimentos de ensino, por serviços e por funções de natureza muito diversa, por pessoal efetivo, professores e estudantes de todas as idades que desempenham tarefas muito diversas (Bertrand e Valois, 1994).

Esta organização é altamente influenciada pelas orientações da sociedade, as suas normas, as leis e regras que são aprovados ou impostos por instituições exteriores, ou seja, por uma assembleia nacional ou por um conselho de ministros, por exemplo. As orientações normativas são, salvo algumas exceções, a face visível das preferências de uma elite social, económica, política e, em alguns casos, religiosa.

A matriz ideológica que influencia a organização escolar é, também ela, passível de evolução. No caso português, bastará recordar que durante o período do Estado Novo, a lógica da formação dos professores obedecia ao controlo e à *funcionarização* dos professores. As palavras do deputado Teixeira de Abreu, em 1938, ilustram o argumento: “Fazer o ensino primário por meio de agentes altamente intelectualizados tem inconvenientes gravíssimos... é preferível que sejam bons e simples, mas, quando não possam ser bons, ao menos que não sejam muito doutos” (Carvalho, 2001:765).

Em contraste, por exemplo, o final da década de 1970 apresenta outra atitude face ao modelo de formação docente e integra favoravelmente os educadores de infância e professores de ensino primário - o que concorreu para a valorização socioprofissional destes educadores (Formosinho, 2000)⁴². De facto, ao longo dos últimos quarenta anos, a área da Educação evidenciou alterações que espelham as tentativas políticas de adequar a Escola às realidades

⁴² No Estado Novo, a situação era bastante diferente. Valter Lemos refere: “A situação da educação de infância no período do Estado Nova era a de quase total ausência. As escolas infantis oficiais haviam sido encerradas em 1937, bem como a formação de educadoras de infância, através de mais uma medida de política do Ministro Carneiro Pacheco.

sociais emergentes⁴³. José Maria Azevedo (2014:559) sublinha que as alterações demográficas, o recuo do mundo rural, a urbanização e a litoralização, as mudanças culturais, os progressos tecnológicos, a organização da administração pública e a evolução das políticas educativas alteraram a Escola. Estas evoluções, visíveis, entre outros, na maior formação académica do corpo docente e da arquitetura escolar⁴⁴, são almejadas e delineadas por meio de discursos normativos.

Para o presente estudo, importa pôr em evidência as coordenadas educacionais para o ensino da Literatura de Língua Portuguesa. Relembre-se que, no final do ano de 2011, a publicação do despacho 17169/2011 revogou o *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Este acontecimento e a conseqüente aprovação de um novo texto regulador – as *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* – intentam uma eventual renovação das

⁴³ Relembrando várias exigências significativas no quadro da evolução da Escola portuguesa, é possível elencar exemplos sumários que representam a dinâmica entre Sociedade e Escola. Teresa Heitor (2014:496) destaca o tempo de expansão da rede escolar que nos primeiros anos da década de 1960 amplia a escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos, dando resposta ao crescente aumento da população escolar. Um número maior de alunos a frequentar a escola requereu, implicitamente, o aumento de professores e de atores alocados ao serviço educativo. Valter Lemos (2014:295) refere que a explosão escolar da década de 70 fez subir a contratação de docentes não profissionalizados e sem preparação pedagógica idónea. Neste cenário, foi crucial a formação profissional em serviço dos professores, adensada nos finais de 70 e início da década de 80 e, paralelamente, a formação de professores através das Escolas Superiores de Educação e das Universidades (Nóvoa, 1992; Lemos, 2014).

⁴⁴ As necessidades não se restringiram à formação e capacitação de capital humano. Também os recursos físicos foram repensados. Teresa Heitor, no capítulo *40 anos de Construção Escolar: Cartografia de um percurso*, sintetiza a evolução no plano arquitetónico, no que tange as escolas pós-primárias. Pode ler-se nas palavras da teórica: “os edifícios destinados ao pós-primário, baseavam-se em diretrizes definidas na década de 1940 e as escolas primárias seguiam orientações criadas em 1956 e posteriormente adaptadas em 1961 no âmbito do novo plano de Construções para o Ensino Primário. Em ambos os casos, os espaços complementares à atividade letiva eram reduzidos ao elementar ou conjugados noutros espaços, como é o caso dos liceus e das escolas técnicas em que o ginásio integrava uma caixa de palco permitindo funcionar como salão de festas ou a biblioteca que era utilizada como sala de atos ou como espaço de pausa e de reunião do corpo docente; os espaços de encontro e convívio eram remetidos para zonas cobertas no exterior. Os edifícios adotavam uma disciplina construtiva rígida (...) de modo a cumprir os prazos de execução previstos [e] a austeridade formal” (Heitor, 2014:500). Com efeito, progressivamente, a linguagem arquitetónica de tendência monumental foi-se reconfigurando e assumindo modelos de construção pavilhonar que permitiam responder a diferentes contextos e programas, facilitando a adaptação da dimensão do edifício à população escolar e a terrenos com características muito diversas e desconhecidas *a priori*. Em finais da década de 70 experimenta-se a construção 3x3 que viria a ser aprimorada ao longo das décadas seguintes. Na última década, a organização arquitetónica absorveu a ideologia das cartas educativas e procurou responder às mudanças no sistema de ensino introduzidas entre 2005 e 2009. Nas palavras de Teresa Heitor: “as novas formas de aprendizagem, a crescente utilização das TIC no ensino e nas atividades extracurriculares, a generalização da obrigatoriedade da prática desportiva, o reforço do ensino experimental das ciências e tecnologias e o acesso a centros de estudo a isso obrigavam” (Heitor, 2014:518). A intenção foi a criação de condições que permitissem a extensão da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, o aumento da diversidade da oferta formativa, acolher iniciativas educativas dirigidas, também, à população adulta e de grupos em idade escolar com dificuldades no cumprimento da escolaridade convencional (Heitor, 2014:518).

práticas de ensino do Português⁴⁵. No âmbito do presente estudo, documentos com tal importância justificam uma análise interessada.

2.1.1 *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*

Para as crianças em idade pré-escolar, o documento OCEPE (2016), no domínio da Linguagem oral e da abordagem à escrita apela ao trabalho com a Literatura enaltecendo o contacto com as fórmulas de ressonância tradicional: poesia, rimas, trava-línguas, adivinhas e literatura tradicional; pretende-se, também, a exploração lúdica da linguagem e o trabalho sob o viés da consciência fonológica (OCEPE, 2016:72); no âmbito da poesia é enaltecida a fruição estética e, por fim, é definido que o educador deve potenciar o contacto com livros de reconhecida qualidade estética e literária (*ibidem*).

O processo de construção do leitor é continuado no próximo ciclo de estudos. No que tange as orientações para o Primeiro Ciclo, no PMCP (2015) – documento que inaugura a educação literária como domínio nestes ciclos -, pode ler-se que a Educação Literária é entendida, no primeiro ciclo, como “iniciação à educação literária”. No entanto, pelo menos em contexto português, é de crer que o aprendente tenha frequentado o pré-escolar e tenha tido contacto com obras literárias e tenha experimentado um conjunto de metodologias que o aproximam do texto literário e deslindam sentidos interpretativos nos tecidos textuais ouvidos. De certa forma, esta designação de “iniciação” é algo infeliz na medida em que não esclarece em que moldes se defende que se trata de uma iniciação às letras literárias (PMCP, 2015:8).

A 18 de abril de 2012, entraram em vigor as novas Metas Curriculares para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Básico. Segundo se pode ler na introdução do referido documento, as

⁴⁵ Conforme sintetizam Silva e colaboradores (2016:198): “o documento MCP trouxe consigo alterações que se sintetizam na criação de domínios e subdomínios de conhecimento concretizáveis através de Objetivos e Descritos de desempenho e que orientam a ação docente em cada ciclo (...). Tal alteração, a par da aplicação do Acordo Ortográfico (2009), bem como da adoção do *Dicionário Terminológico* (2008) e da mudança de títulos dos manuais de *Língua Portuguesa para Português*, desencadeou as principais mudanças nos manuais escolares.

Metas Curriculares apresentam quatro características nucleares:

tendo como texto de referência o Programa de Português do Ensino Básico, homologado em março de 2009, centram-se no que desse programa é considerado essencial que os alunos aprendam, ao abrigo do consignado no Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro de 2011: [i] as metas são “documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas”; [ii] estão definidas por ano de escolaridade; [iii] contêm quatro domínios de referência no 1.º Ciclo e no 2.º (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática) e cinco no 3.º (os mesmos, mas com separação dos domínios da Leitura e da Escrita); [iv] em cada domínio, são indicados os objetivos pretendidos e respetivos descritores de desempenho dos alunos (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2012:4).

Nos parágrafos seguintes, os autores explicam com maior detalhe as opções metodológicas e de conteúdo⁴⁶ e apresentam um novo domínio: o da Educação Literária. Segundo os mesmos,

foi criado o domínio da Educação Literária, que congregou vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios. Tal corresponde a uma opção de política da língua e de política de ensino. Por um lado, a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2012:4).

No recorte anterior é possível identificar pistas quanto à conceção presente de Literatura e da didática literária com as quais os jovens portugueses devem ter contacto. O documento assume como fulcral que o aprendente conheça as manifestações culturais de outros tempos, acedendo, para isso, a artefactos literários culturais que sejam representativos das qualidades estéticas e literárias, mas também da mundividência da época e dos códigos necessários para descortinar sentidos nos textos selecionados. Acentua-se, de facto, a vertente patrimonial e cultural da língua entrelaçada com a literatura: “[a] Educação Literária vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a articulação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania” (idem). A mesma intenção é plasmada nos objetivos: “interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um

⁴⁶ São de destacar alguns recortes: o documento é uma súmula do essencial do Programa de 2009; a segmentação do percurso académico por anos teve em vista três objetivos: uma maior clarificação dos conteúdos; a responsabilização do seu ensino e a explicitação de continuidade e de progressão entre diferentes anos e ciclos. Apesar do novo arranjo, os autores defendem o trabalho entre domínios de forma líquida, isto é, evitando que os domínios se evidenciem compartimentos estanques.

conhecimento sobre literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade” (PMCP, 2015:5).

Conforme se lê, ao destacar-se o que é atinente ao aspeto patrimonial da Literatura Portuguesa, enfatizam-se determinadas características literárias que se ancoram à identidade cultural⁴⁷, ao cânone literário⁴⁸, a cosmovisões e a mensagens transhistóricas (Reis, 2008). Fritzen (2018) partilha da mesma opinião quando escreve que no documento tutelar português, a literatura é de carácter canónico⁴⁹.

Ainda relativamente a este ponto, o documento normativo faz referência ao contributo da literatura no que tange a formação completa do indivíduo e do cidadão. Este recorte concebe a literatura como fenómeno que potencia o contacto com códigos formais exigentes, plurissignificativos e plurissistémicos que, apesar do protocolo da ficcionalidade, contribuem para uma modificação positiva substancial dos ambientes cognitivos dos leitores (Azevedo, 2012).

A associação da literatura ao desenvolvimento da competência discursiva é, assim, evidente: o contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos

⁴⁷ Reis escreve o seguinte: “[à escolaridade obrigatória] é usualmente inerente uma considerável preocupação com o ensino da língua, tanto numa perspetiva funcional e comunicativa (porque a língua é veículo primordial de representação e comunicação), como sob um ponto de vista ideológico-cultural: no que a este diz respeito, o ensino da língua apoia-se com frequência na literatura, na medida em que nela recolhe textos que, entendendo-se como linguisticamente normativos, são também representativos de uma identidade cultural que se pretende apurar e aprofundar” (Reis, 2008:37). Segundo o teórico, em determinados períodos de afirmação nacionalista é frequente que o discurso político colha elementos de fundamentação ideológico-cultural em determinados escritores de Língua Portuguesa: Camões, Pessoa, Herculano ou Torga (*idem*).

⁴⁸ Carlos Reis observa: “o processo de constituição do cânone é indissociável de uma utilização institucional da literatura no quadro do sistema de ensino. Com a autoridade e com a influência social de que procura revestir-se, o sistema de ensino e a literatura a que recorre como instrumento tático, tendem a reger os modos de reflexão (e também de autorreflexão), bem como as orientações de produção cultural de uma comunidade. Por isso, os programas escolares, enquanto documentos com força normativa que o Estado estipula, constituem em princípio testemunhos reveladores de uma consciência cultural e nacional que procura afirmar-se como legítima (Reis, 2008:38).

⁴⁹ Há, contudo, uma diferença em relação às orientações curriculares brasileira e portuguesa num aspeto: enquanto naquelas a referência ao cânone é, no máximo, inferencial quando se menciona “a leitura mais histórica”, nestas é a literatura de carácter canónico que explicitamente culmina o percurso no terceiro ciclo, equivalente ao quarto no Brasil. Entre outros textos, são referidos uma peça de Gil Vicente e excertos de *Os Lusíadas*, apontando que, já no terceiro ciclo do ensino fundamental português, a opção pelo contato com o património histórico-cultural depositado na literatura depois se consolidará no ensino secundário com a especificação também de autores e obras canónicos que deverão ser estudados (Fritzen, 2018:100).

gêneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (Azevedo, 2012:8). Cabe também referir que a chamada de atenção para o trabalho com autores estrangeiros permite a construção de uma dimensão ético-axiológica e uma ampla leitura do mundo (Balça e Azevedo, 2017).

Estes e outros aspetos correlatos são enaltecidos no ensaio de Edival Lourenço, publicado na revista em linha *Bula*⁵⁰. O aspeto menos evidenciado no discurso programático é o quarto ponto evocado pelo autor e que se relaciona com o campo neurológico. Relembrando, a capacidade para aprender a ler e a escrever é exclusiva da espécie humana e deve-se a um conjunto de fatores que têm que ver com a forma como se estrutura e se organiza o sistema nervoso central:

1. plasticidade dos neurônios para se reciclarem para novas aprendizagens; 2. dominância e

⁵⁰ O autor elenca dez vantagens da Literatura e seu ensino: 1º — A Literatura contribui para a formação, estabilização e desenvolvimento de uma língua, como património coletivo. O que seria da língua portuguesa sem Luís de Camões? O que seria do italiano sem Dante Alighieri? O que seria do espanhol sem Cervantes? O que seria do inglês sem Shakespeare? O que seria da civilização e da língua grega sem Homero? O que seria da língua russa sem Púchkin? É bom lembrar que impérios que não tiveram uma Literatura que sobressaísse entraram em decadência sem alcançar o apogeu, como o vasto império mongol de Genghis Khan, o maior em extensão territorial da história. 2º — A Literatura mantém o exercício, o arejamento, o frescor da língua, que é o principal fator de criação de identidade, de noção de comunidade, do sentimento de pátria e pertencimento a uma placenta cultural que nos acolhe e nos dá sentido à vida tanto individual quanto coletivamente. 3º — A Literatura proporciona o aprendizado, de uma forma lúdica e segura, ao mesmo tempo em que permite o acesso das novas gerações aos valores acumulados pelo processo civilizatório e universalmente aceitos como válidos, como a honestidade, o respeito ao próximo, a importância da cultura, enfim a transmissão de valores morais, bons ou ruins e o senso crítico de escolha dentre eles ou até de rejeitá-los por inteiro. 4º — A Literatura expande a rede neural do leitor, possibilitando a diversidade das ideias, a capacidade de reflexão, a noção de flexibilidade e a tolerância para com o diferente, proporciona a empatia (capacidade de se colocar no lugar do outro — pré-condição para a existência da ética na sociedade), prevenindo as pessoas contra o sectarismo político, o fanatismo, a submissão cega a líderes maliciosos, a ideologias e a religiões. 5º — A Literatura ensina o surgimento e a disseminação de valores estéticos, aguça a sensibilidade, introduzindo na vida das pessoas o verdadeiro sentido do belo, distinguindo-nos da fauna geral, onde gosto não se discute. 6º — A confabulação da literatura nem sempre segue o caminho retilíneo desejado pelo leitor, possibilitando a ele entrar em contato com a frustração ficcional, como exercício de amadurecimento para o enfrentamento das frustrações reais impostas pela vida de fato, às quais é bom que resista e supere. 7º — A Literatura, como toda arte, estimula o cruzamento de informações, possibilita a sinergia do pensamento, amplia a visão da realidade e até cria realidade nova. 8º — A Literatura faz a aproximação entre a ciência e a vida. No dizer de Roland Barthes: “A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa”. 9º — A Literatura cria as pré-condições para que os atos e os fatos ganhem dimensão simbólica. E é na dimensão simbólica das coisas que a vida ganha sentido. Afinal, como diz o axioma histórico: “Os atos e os fatos não existem por si, mas nascem do sentido que lhes é atribuído”. 10º — Pelo que foi listado, a Literatura não é uma panaceia — remédio para todos os males —, mas a base, a plataforma de lançamento de cidadãos melhores, numa sociedade portadora de um clima onde pessoas de boa vontade possam ver implantados seus ideais de paz, respeito, leveza, cordialidade, lisura, honestidade, preservação e desenvolvimento sustentado.

especialização das várias áreas secundárias e terciárias do hemisfério esquerdo para a linguagem verbal; 3. interconexão entre as várias áreas mesmo distantes, inclusive as que processam a significação, com as que processam em paralelo a linguagem verbal; 4. processamento das variantes recebidas nas áreas primárias, através do emparelhamento com formas invariantes mais abstratas que os neurônios reconhecem; 5. arquitetura neuronal capaz de processar formas sucessivamente mais abstratas e complexas: a função semiótica (Scliar-Cabral, 2009:52).

A leitura de textos literários possui ainda uma outra valência que se torna mais explícita em fase posterior do documento. Com efeito, ao propor um conjunto de obras, um currículo de títulos de referência mínimo e nacional que as escolas devem oferecer aos alunos, as *Metas Curriculares* entendem que a Escola evitará reproduzir diferenças socioculturais exteriores.

No entanto, sobre este tópico, Balça e Azevedo (2017:140-141) defendem que o documento programático evidencia um certo centrismo literário. Para estes autores, a promoção da educação literária é “a permissão da entrada na sala de aula e a partilha, entre alunos e docente, das leituras livres de todos sem exceção” (Balça e Azevedo, 2017:141)⁵¹.

Em todo o caso, a tentativa de anulação de efeitos discriminatórios pressupõe a formação de um perfil de aluno que tenha vontade em aceder ao espólio literário e tenha competências para interagir favoravelmente com estes tecidos textuais. Ainda sobre este tópico, a inclusão do vocábulo ‘cidadão’ dá a entender que se pretende que a leitura literária seja uma atitude para a vida, capaz de revitalizar a tríade sujeito-literatura-sociedade. Dito de outra forma, o cidadão que lê, dominando os códigos da sua língua, acede voluntariamente a manifestações culturais, dialoga com as mesmas e escapará, assim, a uma segregação intelectual.

Este último ponto permite entender a Literatura sob o viés das *technai*, almejando-se “a formação completa do indivíduo e do cidadão”. Nas palavras de Aguiar e Silva, os domínios humanísticos – do qual a Literatura faz parte - “são artes, conjuntos organizados e coerentes de saberes, de princípios e normas, que têm uma finalidade predominantemente praxiológica, quer em domínios disciplinares bem delimitados e caracterizados – a gramática, a retórica, a poética -, quer num âmbito transdisciplinar antropológico e ético como é a educação e formação do

⁵¹ Para Balça e Azevedo (2017), a obrigatoriedade de apresentação das leituras à turma, a justificação da escolha do livro e a sugestão do título aos pares, compromete o estatuto de leitura livre que o documento normativo evoca.

homem” (Aguiar e Silva, 2010: 11). Esta concepção otimista da Literatura pressupõe que o ensino das Humanidades ocupa um lugar central no currículo, ou seja, que as valências dos estudos humanísticos contribuirão para um compromisso com a verdade, com o pensamento, com o saber e com a investigação – contribuindo para a educação e formação de homens e mulheres livres, ética e civicamente responsáveis (*idem*).

Curiosamente, a visão da leitura veiculada não se coaduna com o matiz governativo dos últimos anos que insistiu em reformas estruturais na esfera educativa – traduzida em cortes salariais aos professores, na criação de mega-agrupamentos, no adensamento da valorização de competências utilitárias e de performance nos alunos, posteriormente avaliadas em testes tendencialmente padronizados - em prol de uma pretensa competitividade internacional e de um futuro mais sustentável e digno. Aguiar e Silva partilha da opinião:

O discurso das Humanidades, na instituição universitária, nas escolas e nas sociedades em geral, deve ser discurso que procura, afirma e propõe, em diálogo com o discurso de outros saberes, a *verdade* sobre o homem (...). O discurso das Humanidades tem de ser sempre, porém, a defesa intransigente, contra os dogmáticos, os tiranos e os espoliadores da liberdade e da dignidade do homem, no plano das ideias e dos valores e no plano das práticas concretas. É por isso que as Humanidades podem sobreviver escolasticamente, mas não realizam a sua profissão numa Universidade tutelada e, quantas vezes, expropriada pelo Estado e pelos grandes grupos económico-financeiros, sob a máscara da abertura à sociedade, da interação com a comunidade envolvente, do pacto para o desenvolvimento económico-social e outros circunlóquios similares que traduzem, em última instância, a pseudo-legitimação da ação predadora e extorsiva exercida por um capital sem ética sobre a inteligência e o conhecimento concentrados nas Universidades (Aguiar e Silva, 2010:12).

Como se torna óbvio, por vezes existe um desajuste entre a intencionalidade normativa e a sua implementação. Uma leitura histórica, sintetizada por António Teodoro na obra *Professores, para quê?* ilustra a aparente contradição. O intelectual relembra que Portugal foi

o primeiro país católico onde o Estado assumiu a responsabilidade e o controlo do sistema de ensino, com reformas que, no final do século XVIII, constituíram uma referência para outros países europeus. Acrescente-se que Portugal, foi, em 1835, o quarto país do mundo a consagrar em lei o princípio da escolaridade obrigatória, retomado em 1844 e associado, desde essa data, a penalizações cívicas e monetárias a pais, estudantes (a aplicar quando adultos) e autoridades locais que não providenciassem a

frequência da escola. No plano legislativo, Portugal, mais do que os outros países da Europa, apresenta uma notável precocidade(...). A expansão da escolarização de massas em Portugal pode ser considerada como um processo típico de *construção retórica da educação*: uma significativa precocidade no plano legislativo e no discurso político sobre o papel da escola na modernidade e uma continuada denegação de recursos para o incremento da escolarização (Teodoro, 2006:28-30).

O desajuste é reconhecido pela tutela. No seu discurso sobre autonomia e flexibilização curricular, João Costa, secretário de Estado da Educação⁵², admite que a implementação das Metas Curriculares tem sido criticada pelos professores que não conseguem desenvolver aprendizagens benéficas e duradouras para os alunos pois não se consegue cumprir o programa e, simultaneamente, permitir que os alunos acomodem satisfatoriamente todo um manancial de informação e de técnicas. Um outro aspeto tem que ver com a avaliação externa e a interna, sendo que os mecanismos de avaliação externa tendem, segundo o membro do governo, a ser entendidos pelos agentes educativos como elementos de controlo face às práticas escolares.

Conforme se depreende, este conjunto de observações é conducente a um novo eixo de reflexão que gravita em torno dos seguintes assuntos: a seleção de um *corpus* literário funcional e de qualidade e, também, o trabalho literário em aula que é, indiretamente, colocado em xeque pela existência dos desajustes elencados anteriormente.

⁵² O arquivo está disponível para visionamento em: https://www.youtube.com/watch?v=_6F5cCQ36aY [consultado a 22 de fevereiro de 2018].

2.1.2 *Ler. O quê? Para quê?*

2.1.2.1 Quão autónoma é a “escolha literária” do professor?

A escolha do texto literário não se afigura tarefa fácil. O *corpus* documental trabalhado nas aulas de língua portuguesa tem vindo a evoluir ao longo da história do ensino nacional (Sousa, 1992; Teodoro, 1990)⁵³. Hoje em dia, existe uma pluralidade de tipologias textuais e uma ampliação dos suportes discursivos com a abertura e a inclusão, por exemplo, do universo digital⁵⁴. No entanto, e apesar da crescente panóplia de tipologias textuais presentes em contexto escolar, continua a existir um espaço e um tempo destinados à educação literária que possuem objetivos e propósitos específicos e que são divulgados por meio de documentos normativos que indicam um número de obras mínimo a ser estudado e, também, os conhecimentos nucleares a desenvolver. Este intuito faz assegurar uma atenção especial dedicada à literatura e à metodologia literária.

Repare-se que o conjunto de obras literárias aumentou. Relembre-se, a título de exemplo, que todos os anos, fruto desse processo de revitalização do mercado editorial, são revistas e expandidas as listas do *Plano Nacional de Leitura*. No entanto, Mergulhão (2008), num tom crítico, atesta que vários livros à venda no mercado editorial não podem ser tidos como literários pois não evidenciam potencialidades linguísticas polissémicas, jogos conotativos nem uma simbologia passível de ser lida em linha com o que se entende como literatura⁵⁵. São, aliás,

⁵³ Teodoro (1990:30) escreve: “Em documento da OCDE, são reveladas algumas das tendências emergentes à entrada da década de 90 no que diz respeito à evolução dos programas escolares europeus. Assim, nota-se o seguinte: o aumento do tempo dedicado às tecnologias de informação; a importância do reforço das competências cognitivas gerais; a promoção de valores relacionados com o incremento da qualidade da vida humana à escala planetária (direitos humanos, defesa do ambiente, sensibilidade estética, respeito intercultural); a avaliação rigorosa dos processos e resultados do ensino; a articulação com o mundo do trabalho e a empregabilidade; a internacionalização e globalização”.

⁵⁴ Em 1992, José Carlos Abrantes partilhava o seguinte: “Ler, sim, mas o quê? Uma história policial, um clássico de literatura, as legendas dos filmes da TV ou as legendas da publicidade política? Como se lê o não escrito (a imagem) quando associado ao escrito, ou dele separado? Como se leem a imagem e o som juntos? Como se modifica uma imagem com outra imagem que a segue? Isto é, a leitura, como interiorização reflexiva de símbolos, não passa apenas pela palavra impressa. Passa também pelas linguagens da imagem e do som” (Abrantes, 1992:26). Hoje, ainda continuamos sem uma leitura crítica de audiovisuais em contexto escolar.

⁵⁵ Brito (1997:114) revela que boa parte dos livros de potencial receção infantojuvenil é um produto típico da educação em massa. Isto é, a sua criação visa responder a necessidades específicas do mercado; em termos

vários os títulos que motivam reflexões semelhantes. Por exemplo, *A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça*⁵⁶ não reúne consenso quanto à qualidade literária entre promotores da leitura nas escolas⁵⁷. No entanto, sobre este e outros livros, é oportuna a reflexão de R. Chartier que defende que, para se fomentar a leitura, é crucial evitar-se uma posição intransigente:

para incitar à leitura, é preciso evitar duas posições extremas: seja considerar como dignos de serem lidos somente os textos e os géneros canónicos da cultura clássica, seja ao contrário, tomar todas as leituras como equivalentes. (...) O caminho [...] deve conduzir às próprias práticas, desde leituras “indignas”, “selvagens”, até uma relação mais enriquecedora com obras profundas e densas (Chartier, 2000:14).

Apesar de não ser intenção do presente ponto debater a literariedade de um determinado livro, é legítimo supor que a problematização é oportuna e, por isso, urge buscar uma resposta para a questão evocada em título: o que ler e como o fazer?

No que tange a escolha de livros para a leitura em contexto escolar, críticos como Cervera (1992), García Padrino (2001) e Cerrillo (2007a) afinam o leque de escolhas e valorizam e aludem à combinação entre valor artístico e a existência de uma instância recetora preferencialmente infantil. Vários aspetos concorrem para a seleção de um livro de literatura infantil. Apesar de não se fazer uma lista exaustiva de todos os fatores, existem características às quais um promotor de leitura tende a atender: o arranjo do livro, o formato e a sua qualidade gráfica; a inserção estética do texto na página; a existência aprazível de espaços em branco no livro; a relação qualitativa entre texto e ilustração; a qualidade de escrita e a qualidade estética; a dimensão do texto e sua adequabilidade ao público-alvo; a riqueza temática; a reputação do

temáticos retrata a realidade imediata do consumidor e tende à banalização de valores e conteúdos; serve utilizações didáticas.

⁵⁶ O livro traz a cena uma toupeira mirolha que procura saber que animal fez as “necessidades” na sua cabeça. Veja-se mais em: http://www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/dossiers/A-toupeira-sons-PT_01.pdf.

⁵⁷ José António Gomes também revela preocupações quanto à literatura nacional para a infância. O professor português critica algumas tendências irracionais e a forma como o pendor didático é concretizado por meio de uma escrita mediocre. Também a ausência de temáticas fortes e promotoras do desenvolvimento de uma consciência engajada com altos valores cívicos e morais está desaparecida de boa parte da produção portuguesa para a infância: “curiosamente, ou talvez não, a atual escrita portuguesa para a infância e a juventude não é tão fértil quanto possa parecer em textos, sob vários aspetos, *fortes*, marcantes, que estimulem o desenvolvimento de uma consciência cívica e política sem comprometerem a sua vertente artística (...). Somos obrigados a recuar no tempo para encontrarmos algumas narrativas verdadeiramente ousadas do ponto de vista do questionamento sociopolítico (Gomes, 2012:8-9).

autor e seu conseqüente reconhecimento pela comunidade intelectual literária; a articulação e o diálogo entre a linguagem escrita e a plástica; a comunicabilidade com o público adulto e infantojuvenil; o gosto do público por determinado título.

No entanto, neste âmbito da educação literária e da seleção textual, existem, à cabeça, dois documentos que intentam auxiliar o professor na escolha dos livros a trabalhar literariamente. Fala-se das *Metas curriculares* e das listas do *Plano Nacional de Leitura*⁵⁸. Com efeito, antes que o professor tome qualquer parte na tomada de decisão do livro a ler e/ou tente fazer valer qualquer um dos critérios destacados anteriormente, irá deparar-se com dois processos de afunilamento do universo literário possível, isto é, dos livros que são trazidos para dentro da sala de aula.

A primeira condicionante relaciona-se com a atribuição do estatuto literário a um livro e, sincronicamente, com a sua validação para o desenvolvimento de competências literárias. Dito de outra forma, na lista do *Plano Nacional de Leitura* são elencados os livros tidos como obras literárias e como relevantes para um determinado público-alvo. Posteriormente, a Escola, o professor bibliotecário e/ou professor titular de turma trabalham, quase exclusivamente, com a lista sugerida, sendo bastante improvável a inclusão de outro livro na lista de compras ou nos trabalhos de compreensão textual mais continuados. O segundo processo, de feição mais autoritária, tem que ver com o rol de livros que são considerados de leitura obrigatória e cuja lista é publicada nas metas curriculares favorecendo-se a sua compra, a sua leitura e o seu estudo.

Ante o exposto, a questão “o que ler?” parece algo desajustada na medida em que não cabe necessariamente ao professor a escolha dos livros, mas sobretudo uma execução competente do que lhe é solicitado⁵⁹. Repare-se que, analisando sumariamente, a cada ano letivo, o professor

⁵⁸ Cabe relembrao o seguinte: este princípio foi seguido até 2017, tendo, a partir de 2018, as listagens incluído igualmente obras não literárias, mas passíveis de contribuir para a formação de leitores.

⁵⁹ Sobre a questão da pertinência de uma lista que defina os livros a abordar, as opiniões dividem-se. Riscado e Veloso (2014) escrevem que ao longo de quarenta anos, a ausência de uma definição de uma lista de obras obrigatórias, sob pretexto de uma maior liberdade do professor, se traduziu na absoluta ausência de literatura infantil e na omnipresença de manuais que consubstanciavam a educação literária das crianças. Por outro lado,

recebe o manual adotado em departamento⁶⁰. O mesmo consubstancia uma tentativa de concretizar as instruções da tutela e fornece um manancial de recursos analógicos e digitais que permitem explorar as obras escolhidas de forma satisfatória e que libertam, inclusivamente, o professor para outros afazeres escolares. Indubitavelmente, existe a sedução por aproveitar os recursos didáticos e, também, por rentabilizar as despesas que as famílias tiveram com os manuais escolares.

Esta existência de manuais e de guiões de exploração já concebidos tendem a fazer com que o professor opte por dedicar maior atenção a essas obras integrais. Assim, apesar de uma suposta autonomia quanto às opções pedagógicas e quanto à seleção do *corpus* textual, apraz lembrar as palavras da Associação de Professores de Português:

Os objetivos e descritores de desempenho foram elencados, “permitindo que os professores se concentrem no essencial”, por outro lado, “foram selecionados e elaborados no sentido de permitirem que cada um deles seja objeto de ensino explícito e formal”. Como pode um professor gerir o programa com autonomia e conceber o essencial, quando tem de lidar com conteúdos articulados com cerca de mil metas curriculares, cuja obrigatoriedade se encontra explicitada em todos os anos de escolaridade, nos seguintes termos: “a operacionalização dos conteúdos do Programa é definida nas Metas Curriculares. Os objetivos e descritores nela indicados são obrigatórios em cada ano de escolaridade; devem continuar a ser mobilizados em anos subsequentes sempre que necessário” (APP, 2015:sp)

A este aspeto, cabe acrescentar que os exames finais tendem a evocar as obras previstas, exigindo, implicitamente, que o professor lhes dedique a melhor das atenções devido à exigência dos resultados. Importa destacar que os resultados finais que são afixados em *ratings* escolares e que tendem a ser lidos como rótulos representativos daquilo que é uma “boa escola” e uma “má escola”⁶¹, não são, obviamente, exclusivamente relativos à educação literária e, como tal, os professores têm no seu horizonte todo um trabalho necessário orientado para todos os

pode entender-se a presença de um cânone literário como um regresso ao passado que inibe liberdade de escolha do professor e que pode afastar as crianças da leitura. Aliás, algumas conclusões do 12.º Encontro nacional da associação de professores de português (ENAPP) veiculam precisamente esta ideia: <https://www.app.pt/noticias-e-apontamentos/conclusoes-do-12-o-enapp/> [consultado a 1 de novembro de 2018].

⁶⁰ Relembre-se que os manuais são escolhidos no ano anterior. No caso dos professores contratados, eles não fizeram parte do núcleo que escolheu o manual e não tiveram qualquer influência na escolha.

⁶¹ Veja-se, a título demonstrativo, a notícia do jornal *Público*: <https://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2017/lista> [consultado a 21 de fevereiro de 2018].

domínios da língua. Abordar outras obras literárias é entendido como um desvio desnecessário quando existe uma preocupação genuína com o cumprimento das orientações tutelares.

Comum a todos os aspetos supramencionados está a agenda pessoal do professor que prevê a lecionação, os assuntos administrativos, a gestão da turma, o aprimoramento do seu currículo académico e a própria vida pessoal que convergem, para que o mesmo aceite, grande parte das vezes, os recursos cedidos pelo manual e pela editora que o apresenta, não havendo, em grande parte das situações, tempo para a inclusão de outras obras literárias integrais em sala de aula⁶².

Atendendo ao que se desnova, é legítimo concatenar um conjunto de implicações relativas ao estado vigente da educação literária. Com efeito, apesar de a Educação Literária ser altamente desejável e, também, de ter surgido num contexto no qual a práxis escolar se afinava para o puro exercício utilitário e para um crescendo de interpretações textuais unívocas, cabe problematizar o seguinte:

- i) No contexto atual de ensino, o professor de português consegue ampliar o número de obras literárias integrais lidas em contexto de sala de aula sem comprometer todas as indicações tutelares sobre o tipo de competências que um aluno-tipo deve evidenciar a determinada fase do seu percurso académico?
- ii) Como podem ser incluídas outras obras literárias integrais quando existe um peso tão grande na avaliação do aluno (e em diferido dos professores) e os próprios instrumentos de avaliação incidem sobre as obras literárias obrigatórias?
- iii) Como os alunos recebem uma nova obra literária que não é obrigatória?
- iv) O *corpus* literário predefinido é de tal forma legítimo e consensual que justifica que todos os alunos de norte a sul, do litoral ao interior, das escolas internacionais portuguesas, rapazes e raparigas leiam a mesma obra em período semelhante e a abordem de forma similar?

⁶² A estes aspetos podem somar-se outros de ordem logística e que estão relacionados com as migrações laborais que os professores têm que concretizar. António Teodoro (1990:24-29) sintetiza as difíceis condições docentes: forte mobilidade geográfica que origina instabilidade quanto ao local de trabalho; precariedade de existência de trabalho; baixos vencimentos cuja parte é dedicada ao custeio de despesas migratórias (alojamento e transportes não subsidiados); discurso negativo que não reconhece o professor e o seu esforço na implementação das reformas educativas.

- v) Atualmente, a leitura literária em sala de aula surge dissociada de um momento final de avaliação?
- vi) Quanto valorizável e valorizado é o aprendiz que lê mais obras literárias do que as previstas ou trabalhadas em sala de aula?
- vii) A metodologia literária predominante em sala de aula corresponde às motivações do aluno de hoje?
- viii) Os modos de ler e os dispositivos textuais apresentados aos alunos foram atualizados ao longo dos últimos anos?

Não é fácil responder com propriedade às questões elencadas. Admitir a impossibilidade de dar soluções positivas às interrogações anteriores pressupõe que a educação literária e seus moldes de operacionalização não são concretizáveis em articulação com o plano de estudos e, por conseguinte, faliram. No entanto, a reflexão deve ser um exercício a realizar com o intuito de melhorar o trabalho que se faz com a literatura em contexto escolar e, sobretudo, de sala de aula.

Existe uma ideia recorrente e que a gíria académica tende a repetir ao longo dos anos: as boas práticas de leitura. Ora o conceito de boas práticas de leitura, conforme identificam os investigadores José Neves, Maria J. Lima e Vera Borges nem sempre tem uma definição exata. Nas palavras dos autores e segundo a pesquisa bibliográfica exaustiva dos mesmos, o termo surge associado ao alcance de resultados positivos e a projetos tidos como exemplares ou positivos (Neves, Lima e Borges, 2007:12). Inevitavelmente, em função do que tem vindo a ser defendido, uma boa prática de leitura não pode coincidir totalmente com a obtenção de um conjunto de resultados positivos pois, como se depreende, uma “má” prática de leitura é passível de obter bons resultados e uma “boa” prática de leitura pode revelar resultados contrários. Assim, o resultado não deve ser o principal definidor do processo nem o seu avaliador.

O esvaziamento do sentido do conceito de que se fala pode ser preenchido quando se entende o que é necessário para que a Literatura continue a existir. Ou seja, na sua fórmula mais básica, uma boa prática de leitura é aquela que conduz à manutenção da existência da própria literatura

e não a que se traduz e reduz a um processo de avaliação em contexto escolar. Neste sentido, uma prática salutar de leitura deve fazer com que o indivíduo construa um conjunto de atitudes em relação ao livro e ao seu conteúdo e que se caracterizem pela repetição da prática de leitura em situações similares ou dissemelhantes; pela autonomização da leitura; pelo reconhecimento das especificidades dos diferentes textos literários; pela apropriação do mesmo e por uma desejável inclusão da literatura no seu modo de viver. Em traços gerais, este modo de entender as práticas de leitura está em linha com o que é defendido por Abreu (2000) e Lajolo (2005) que defendem uma apologia da diversidade textual e uma orientação da didática literária para a promoção do gosto pela leitura.

Sumariando, um conjunto de práticas em favor do desenvolvimento de leituras literárias pelo indivíduo, pretende contribuir para a criação e sedimentação de uma determinada esfera de atitudes, condições e saberes. Assim, contrariando o esvaziamento de sentido que o conceito de “boa prática de leitura” parece encerrar, elenca-se um conjunto de aspetos que uma boa prática de leitura fomentará. Com efeito, é de crer que uma boa prática de leitura deverá desenvolver, pelo menos, um dos aspetos seguintes:

- i) **Melhoria da competência discursiva** – As atividades de leitura expandem o léxico passivo⁶³ do leitor e ajudam a melhorar as suas interações discursivas pelo conjunto de oportunidades que lhe são dadas para receber e produzir enunciados (Bártolo, 2004; Harris, 1992; Morrow, 1992; Sepúlveda e Teberosky, 2010; Sepúlveda *et al.*, 2013).
- ii) **Memórias positivas** - Trata-se de desenvolver uma afetividade favorável para com o livro de modo a que o objeto e as atividades em torno deste sejam associadas a lembranças aprazíveis para o leitor e, também, permitam o sentimento de estar a aprender algo valoroso com a leitura (Damásio, 2000, 2011; Moreira, 2000; Vygotsky, 2001a). Memórias positivas em relação ao livro não obstaculizam a sua leitura e aumentam as hipóteses de comportamentos leitores em idades adultas

⁶³ Aplica-se a distinção porque o falante, por meio da leitura, aprende palavras que vão sendo incluídas no seu léxico, mas que poderão não ser utilizadas imediatamente. Aliás, o léxico passivo do indivíduo suplanta, sempre, o seu léxico ativo (Duarte, 2000).

(Grotta, 2000; Leite, 2006, 2010; Prado, 2004; Steiner, 2007)⁶⁴.

- iii) **Sociabilização primária ao redor dos livros** – O leitor emergente⁶⁵ tem acesso a livros. São-lhe lidos textos literários⁶⁶ e o sujeito acede a exemplos de modelos de leitores nas figuras que lhe são mais próximas: pais, família, educadores (Gomes e Santos, 2010; Lajolo, 1999; Magalhães e Alçada, 1988).
- iv) **Emergência do desejo de leitura (ler e ouvir ler)** – Respondendo às motivações intrínsecas ou extrínsecas, o leitor sente desejo de ler novamente - para retomar a leitura onde a deixou, para revisitar o texto ou para ler outros livros de feição idêntica ou que lhe sejam complementares. Emerge, assim, um possível início para a criação de hábitos de leitura (Giasson, 2000; Prado, 2004)⁶⁷.
- v) **Sentimento favorável de competência elementar** - O leitor sente-se capaz de identificar os elementos paratextuais, de associar o título ao autor e de identificar as

⁶⁴ Os trabalhos produzidos por Grotta (2000) e Leite (2006) enfatizam que, quando da leitura, existe uma relação sujeito-objeto que tende a ser mediada por um agente cultural (a escola) e que este processo (sujeito-objeto-mediação) é marcadamente afetivo, sendo a qualidade da mediação um dos fatores com maior impacto na manutenção de comportamentos leitores em idades adultas. Bártolo (2004:144) escreve que a leitura promove sensações físicas que consubstanciam a empatia para com o livro. Na opinião de Moreira (2000), é crucial que o estudante evidencie uma predisposição para aprender, isto é, que o ensino seja acompanhado por uma experiência afetiva. Segundo Damásio (2000,2011), as emoções têm função social e um papel fulcral no processo de aprendizagem. Segundo o cientista português, a afetividade pode traduzir-se no bem-estar humano e o esforço cognitivo orienta-se nesse sentido. Por seu turno, Steiner (2007:13) atesta que o texto literário solicita ao seu leitor uma relação de afetividade e de cumplicidade. Prado (2004:334) sintetiza: el punto de partida para el desarrollo de la educación literaria del alumno es el acceso al texto, su comprensión y el placer obtenido con su lectura, ya que las teorías psicopedagógicas sobre los procesos de aprendizaje inciden en la importancia de la implicación del lector en estos procesos y en que estas lecturas supongan experiencias placenteras para él, que signifiquen una relación gratificante entre su experiencia vital y la experiencia literaria, es decir, es necesario establecer la vinculación emocional entre el [lector], centro de su mundo, y el libro que lea”.

⁶⁵ Gillen e Hall (2003) defendem que a literacia começa antes do seu ensino formal. Nas palavras de Gomes e Santos (2010:318): a literacia emergente permite estabelecer uma ponte, um continuum entre a pré-leitura/escrita e a leitura/escrita propriamente dita, fundando a construção e favorecendo o desenvolvimento de competências e atitudes que vão ser essenciais nos primeiros anos de escolaridade. Estamos, assim, perante um processo desenvolvimental de aquisição de competências de fala, de leitura e de escrita, em idade pré-escolar, que se caracteriza por ser dinâmico, interativo e experiencial.

⁶⁶ A oralidade pode ser um meio pelo qual a criança, que não sabe ler, acede ao texto literário (Pinkard, 2001). Robinson (1997:17) escreve sobre as vantagens deste contato: “here the text takes on a new role in which it is interacting with the reader to teach lessons about the way that all texts work, about the nature of written language, and about the ways in which stories are an integral part of our lives”.

⁶⁷ Segundo Prado (2004:333), “el interés se centra en la creación de hábitos de lectura en el alumnado, en despertar en éste el gusto y el placer de la lectura en su infancia y adolescencia para pasar más tarde a hacer un uso más complejo y reflexivo de la lectura”.

ideias básicas do livro (Aguiar e Silva, 2004; Colomer, 1995; Giasson, 2000)⁶⁸. O leitor prevê possíveis conteúdos pela leitura e pelo manuseio destes itens⁶⁹ (Hancock, 2004; Smith e Elley, 1997)

- vi) **Desenvolvimento do saber enciclopédico** - O leitor utiliza o livro para aprender num processo de interação com os saberes já assimilados. Vai adquirindo conhecimento por meio da leitura literária e ampliando o seu universo de experiência (Alliende e Condemarín, 2005; Bloom, 2001; Dionísio, 2000; Donovan, 2003)⁷⁰.
- vii) **Intertextualidade com diferentes manifestações culturais** – O sujeito reconhece ecos e influências de obras lidas em diferentes situações e produções culturais, tais como: peças de teatro, artes plásticas, cinema ou música. Reconhece, assim, as referências e o porquê da sua evocação (Gregory e Cahill, 2010; Kristeva, 1969)⁷¹.
- viii) **Sociabilização secundária em torno e a partir dos livros** – O indivíduo reconhece-se como leitor e partilha as suas experiências de leitura e as suas opiniões sobre o livro com outros leitores. Paralelamente, também recebe informações sobre outros livros por meio de diferentes canais: jornais, revistas, internet, rádio e grupo de pares e comunidade leitora. Este aspeto permite-lhe ampliar a sua biblioteca interior e o universo dos livros conhecidos (Azevedo, 2006b; Azevedo e Martins, 2011; Cerrillo,

⁶⁸ Aguiar e Silva (2004) fala sobre a necessidade de o leitor dominar os códigos que serão objeto de leitura e os mecanismos que entram em tal processo. Trata-se do sistema modelizante primário (a língua) e o sistema modelizante secundário, do qual o texto depende como trecho literário. Giasson (2000) identifica a identificação das ideias principais como um macroprocesso de leitura que é conducente à compreensão global do texto e à estratificação textual coerente.

⁶⁹ Hancock (2004:235) propõe que o leitor interage com o texto mediante as suas expectativas. A componente experiencial defende que o leitor traz a sua experiência de leitura, as suas experiências de vida prévias e os saberes enciclopédicos para a leitura a realizar. Nas palavras de Smith e Elley (1997:86): “Prediction from prior knowledge, syntax, or story grammar is a result of previous exposure to large amounts of print over time and usually does not require conscious effort to be invoked. We deliberately use the word “prediction” in contrast with Goodman’s term “guessing”, because prediction has connotations of purposeful behaviour which is built on previous learning”.

⁷⁰ Ao leitor permite-se, desta forma, a aprendizagem informal, num contexto que pode ser externo ao recinto escolar e que afasta, de certa forma, a mediação e a seleção prévia dos conteúdos a ler pelo adulto. Neste percurso, há uma tomada de ação por parte do leitor que se lança autonomamente à descoberta, fazendo-se valer das suas competências. Bloom (2001:15) fala de uma aproximação a universos dissemelhantes e com tomadas de consciência da alteridade. Como refere Donovan (2003:28), “children and their meaning-making efforts are the centre of this process”. Esta aquisição de conhecimento relaciona-se com a construção cultural pessoal e é um processo que deve ser promovido desde tenra idade para que o leitor adquira ferramentas que lhe permitam ler para aprender (Alliende e Condemarín, 2005:151).

⁷¹ No entender das autoras Gregory e Cahill (2010:515), os bons leitores ativam esquemas, fazem ligações, visualizam, questionam e inferem. Na lição de J. Kristeva (1969:146), pode ler-se: “tout texte se construit comme mosaïque de citations, tout texte est absorption e transformation d’un autre texte”.

2006; Moss e Young, 2010; Raphael, Pardo e Highfiel, 2002, 2004; Yopp e Yopp, 2006)⁷².

- ix) **Utilização de recursos paralelos** – O leitor identifica e utiliza auxiliares que lhe permitem chegar a outros níveis de compreensão textual. Fala-se, a título de exemplo, de dicionários, glossários, enciclopédias, ferramentas de pesquisa digitais, revistas, livros e documentos de teoria literária (Bronkhorst, 2009; Pereira, 2008; Prensky, 2010)⁷³.
- x) **Apropriação do texto** – O leitor compreende o que lê e atribui-lhe sentido.
- xi) **Reconfiguração do texto** – Existe uma reutilização do texto com novas intencionalidades estéticas: a ironia, a pastiche, a sátira, a paródia.
- xii) **Desejo de produzir devido à influência do livro** – O livro motiva o leitor a realizar atividades relacionadas com o mesmo: leitura em voz alta, teatro de sombras, teatro da escola, composição de poemas, ilustração de um segmento textual, reescrita do início do livro, propostas para finais alternativos, escrita de um capítulo num blog escolar ou dinamização de uma página na internet com conteúdos relacionados com o livro.
- xiii) **Inclusão da leitura literária no modo de vida diário** – No seu quotidiano, o indivíduo cumpre o seu desejo de leitura e dedica tempo pessoal à leitura literária de autores

⁷² Apesar de a construção teórica dos autores em destaque se orientar para o clube de leitura em contexto escolar, os pressupostos gerais são passíveis de serem absorvidos pois estamos antes situações idênticas que, no seu âmago, pressupõem a leitura de livros, a afirmação do indivíduo enquanto leitor, a partilha de experiências sobre livros (book talk), a escolha autónoma do material a ler, a ausência de avaliações formativas e a democratização no acesso ao livro.

⁷³ Leiam-se as palavras de Pereira a respeito do manuseio de ferramentas que permitam o acesso a uma construção mais livre do conhecimento por parte do aprendente: “a conceção social de aprendizagem proposta por Vygotsky (2008:192) implicou a valorização da dimensão interativa na construção da aprendizagem e a reconceptualização do estatuto dos intervenientes neste processo, sobretudo no aluno, a quem foi reconhecido um papel ativo na construção do seu conhecimento; o que vemos agora é que a conceção explícita dessa aprendizagem”. Bronkhorst (2009:21) chama a atenção para a emergência dos ambientes digitais como o primeiro palco de informação para esta geração de leitores: “Internet is the defining context for the present generation regarding literacy and learning. It requires new skills, strategies and dispositions to fully exploit its information and learning potential”. No mesmo diapasão, Prensky (2010:203) também se debruça sobre a proeminência da Internet e suas vantagens: “a tecnologia atual (...) oferece aos alunos todos os tipos de ferramentas novas e altamente eficientes para que possam aprender sozinhos – desde a internet com todo tipo de informação para procurar e ferramentas de busca para descobrir o que é verdadeiro e relevante, até ferramentas de análise que permitem dar sentido à informação, a ferramentas de criação que trazem resultados de busca em uma variedade de mídias, ferramentas sociais que permitem a formação de redes sociais de relacionamento e até de trabalho de modo a colaborar com pessoas do mundo inteiro.

seus conhecidos ou de novos autores (Cerrillo, 2007b).

Independentemente dos constrangimentos possíveis no seio escolar, é do interesse da escola que cada aluno desenvolva habilidades e atitudes como as elencadas anteriormente. Se, por um lado, existem dificuldades de implementação do estudo de outros títulos literários no quotidiano escolar, há programas que ajudam a contornar estas situações. A nível nacional, o Concurso Nacional de Leitura promove a leitura de obras integrais e atividades correlacionadas com as mesmas em todo o território nacional. A nível local, tendem a existir projetos de escola que permitem experiências de leitura ou experiências relacionadas com o texto literário: clubes de teatro; clubes de música; dinamizações concursos de conhecimentos.

Este conjunto de esforços acontece porque a escola e os seus professores entendem que, por meio da leitura, em especial do texto literário, permite-se a formação da sensibilidade e da estética; o acesso à plenitude funcional da linguagem e à realização de todas as virtualidades da língua; o possível contato com o próprio património literário do país mas, também, com outras matrizes de pensamento, com diferentes histórias, culturas e folclores (Pereira, 1999).

Neste momento, no seguimento da análise e ante o que se foi desnovelando, falta completar o panorama de investigação com um olhar sobre os manuais escolares na medida em que os mesmos consubstanciam uma interpretação das orientações da tutela no âmbito do ensino da língua portuguesa e sua literatura e, paralelamente, são o recurso mais presente em contexto de sala de aula.

2.1.3 *Metas Curriculares e Manuais Escolares*

À luz do que foi sendo apresentado, é pertinente averiguar se, no caso da educação literária, existem contradições entre o que é proposto e a sua aplicabilidade em contexto de ensino. Para este efeito, considera-se adequado, como primeiro passo, proceder a uma análise das Metas Curriculares em articulação com a forma como os manuais escolares absorveram as indicações fornecidas pelos documentos reguladores. Note-se que a adoção das Metas Curriculares foi um acontecimento relevante que levou à subsequente criação e adoção de novos manuais escolares para o 3.º Ciclo do Ensino Básico, desde o ano letivo de 2013/2014. Uma vez que os manuais escolares mantêm uma grande centralidade na aula de Língua Portuguesa, estes constituem um excelente objeto de análise.

Na escola portuguesa, os manuais escolares mantêm um papel de destaque na vida do professor e do aluno. De facto, o manual é um instrumento fundamental de apoio ao trabalho pedagógico dos professores e à vida académica do aprendente - sendo, muitas das vezes, o único livro de leitura a que os alunos acedem⁷⁴. Assim, pelo estudo de manuais, também se permite aceder ao que afinal se ensina⁷⁵ quando se leciona Português (Silva, 2016:87-88)⁷⁶. Recorde-se que, na linha do que defendem autores como Morgado (2004) e Rui Castro (1999), os conteúdos propostos nos manuais são reveladores da interpretação dos autores sobre os programas oficiais, determinam a sequência das aprendizagens e seus ritmos, constituem um

⁷⁴ Como partilha Morgado (2004:37), “os manuais escolares, além de serem intérpretes privilegiados tanto das fidelidades como das infidelidades curriculares, têm a vantagem de reunir as propriedades pedagógicas necessárias para poderem desempenhar um papel estruturante do ofício do aluno” tanto na esfera escolar como doméstica.

⁷⁵ Como atestam alguns investigadores nacionais, a análise deste recurso didático não pode equivaler à plena aferência sobre o que efetivamente se ensina nas aulas de Língua Portuguesa: “a complexa relação entre o discurso pedagógico oficial e as práticas de sala de aula, bem assim como a distinta capacidade de regulação de diversos dispositivos (programas ou manuais escolares, por exemplo), não permitem que se afira o que efetivamente se ensina e aprende na aula apenas por recurso a tais dispositivos” (Dionísio, Bastos, Passos e Pimenta, 2005:159-160). No entanto, é inegável que a sua presença - quase onisciente no domínio escolar e doméstico -, assim como a natureza das suas funções, justificam um olhar a fim de entender um dos vidros do que é o caleidoscópio escolar.

⁷⁶ Alain Choppin (1992) revela que o manual escolar possui um estatuto particular: os estudantes conhecem-no; é através dele que os alunos estudam e vão adquirindo e sistematizando o seu conhecimento. Para este investigador, o manual escolar possui quatro características: é um produto de consumo, um suporte de conhecimentos escolares, um veículo transmissor de sistemas de valores, de uma ideologia, de uma cultura e, por fim, um instrumento pedagógico.

veículo propício para a disseminação de uma determinada cultura e um meio para controlar aquilo que se ensina na escola.

Assim, é pertinente e relevante o estudo dos manuais para o auxílio na compreensão de como as metas curriculares foram absorvidas pela escola. Com efeito, assume-se a intenção de analisar os manuais em uso nas escolas de investigação-intervenção.

2.1.3.1 Estratégias de análise

A tutela portuguesa não é omissa em relação a este tópico e escreve sobre a seleção e adoção de manuais escolares fornecendo, inclusivamente, coordenadas quanto aos critérios e estratégias a adotar e, também, disponibilizando grelhas de avaliação para os objetos em apreço⁷⁷.

O Ministério da Educação (de ora em diante designado por ME) sugere uma apreciação de duas componentes globais para os materiais referidos: i) Organização e Método; ii) Informação e Comunicação. Em relação aos manuais não certificados, o ME adiciona um parâmetro de avaliação relacionado com as características materiais. A saber: se o objeto possui a robustez necessária para uma utilização continuada; se possui um formato e dimensões adequados à idade e ao uso do aluno; e, por último, se permite a sua reutilização. Ambos os instrumentos de análise – tanto para manuais certificados como não certificados - podem ser consultados na página oficial do ministério⁷⁸.

Na obra *Conceber e avaliar manuais escolares* de François-Marie Gérard e Xavier Roegiers, os autores assumem que a avaliação dos manuais tem o propósito de ser conducente a uma

⁷⁷ Para o efeito, consulte-se o seguinte endereço: <http://www.dge.mec.pt/criterios-de-apreciacao-selecao-e-adocao-dos-manuais-escolares-para-o-ano-letivo-de-20162017> [consultado a 1 de setembro de 2016]

⁷⁸ A grelha de avaliação para manuais certificados pode ser acedida através do endereço: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ManuaisEscolares/anexo_1_manuais_certificados_0.pdf. Por seu turno, o instrumento para avaliação de manuais não certificados é passível de consulta no domínio: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ManuaisEscolares/anexo_1_manuais_nao_certificados_0.pdf [consultado a 1 de setembro de 2016].

determinada decisão: a de certificação, a de conveniência e/ou a de regulação (1998:260). A primeira tem que ver com a aprovação ou reprovação do manual e conseqüente adoção ou rejeição do mesmo. A segunda, diz respeito à seleção de um manual entre vários; a última relaciona-se com a intenção de propor uma melhoria para um dado manual.

É de crer que a ação do conjunto de professores vise, essencialmente, a seleção de um manual de entre a panóplia de recursos que as editoras comercializam junto dos colégios e das escolas. Se o departamento utilizar os instrumentos de análise cedidos pelo ME, debruçar-se-á sobre a informação cedida pela tutela e que é recortada na imagem seguinte:

CRITÉRIOS DE APRECIÇÃO/COMPONENTES DE ANÁLISE	AVALIAÇÃO				
	(Assinalar com uma cruz ☒)				
	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente	Não Aplicável
1. Organização e Método*					
1.1. Apresenta uma organização coerente e funcional.					
1.2. Apresenta uma organização adequada aos alunos.					
1.3. Explicita etapas essenciais para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades.					
1.4. Motiva para o conhecimento.					
1.5. Contempla sugestões de atividades de caráter prático/experimental.					
1.6. Estimula a autonomia e o sentido crítico.					
	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente	Não Aplicável
2. Informação e Comunicação*					
2.1. Respeita os programas, metas curriculares e orientações da tutela.					
2.2. Tendo em conta as orientações curriculares: - Veicula conhecimento correto; - Veicula conhecimento relevante.					
2.3. Apresenta uma organização gráfica ⁽¹⁾ que facilita o seu uso.					
2.4. Apresenta ilustrações ⁽²⁾ corretas, necessárias e adequadas aos conteúdos e às atividades propostas.					
⁽¹⁾ Carateres tipográficos, cores, destaques, espaços, títulos, subtítulos, etc;					
⁽²⁾ Fotografias, desenhos, gravuras, mapas, gráficos, esquemas, etc.					

Figura 3. Instrumento de avaliação fornecido pelo Ministério da Educação intitulado: *Registo de apreciação e adoção (novas adoções)*, captura de ecrã.

Conforme se vê na imagem, fica implícito, através dos critérios selecionados pelo ME, que os professores devem ser sensíveis a vários aspetos quando da adoção do manual: a noção de que o livro didático deve ser usado e entendido por professores e alunos; a ideia de um currículo mínimo necessário que o aluno deve saber; a de delimitação de conhecimento; a de progressão nos saberes e competências; a articulação entre teoria e prática; o estímulo para o conhecimento; o trabalho autónomo ou mesmo o design gráfico.

No entanto, o instrumento de avaliação não permite saber qual o item mais relevante para a escolha do manual, assumindo, por omissão, uma homogeneização de valores. Relativamente à escala, a grelha não esclarece como tipificar um manual como “muito bom” ou “bom”, cabendo ao docente entender, sozinho ou em departamento, sobre como proceder.

Sincronicamente, o instrumento fornece, em várias ocasiões, dois focos de análise num mesmo critério: “apresenta uma organização coerente e funcional”; “estimula a autonomia e o sentido crítico”; “veicula conhecimento correto / veicula conhecimento relevante”. Esta opção cria dúvidas quanto ao preenchimento e, posteriormente, quanto à interpretação da informação contida no documento. Dito de outra forma, a grelha, ao apresentar dois aspetos de avaliação na mesma linha, permite que o docente avalie os dois itens em separado e depois pondere uma avaliação final. Este procedimento tornará omissos que aspeto foi tido como mais relevante - se veicular informação correta ou se veicular informação relevante, por exemplo. Paralelamente, também ocultará a classificação concedida a cada tópico.

Um outro aspeto que condiciona a utilização do instrumento cedido pelo ME é a natureza generalista do mesmo. Repare-se que no cabeçalho se solicita o preenchimento da ‘Disciplina’ à qual o manual se destina – o que é revelador de uma tentativa utópica de criação de um instrumento único que avalie qualquer manual de qualquer disciplina. Ana Tavares, no âmbito da análise de manuais de Língua Portuguesa como língua estrangeira, partilha da opinião:

O Ministério da Educação põe à disposição dos docentes uma ficha de análise e apreciação dos manuais que todos os anos inundam o mercado para que mais facilmente se possa chegar a uma conclusão sobre o manual a adotar. Esta ficha, no entanto, não se destina a manuais de língua estrangeira, mas a qualquer manual de ensino, razão pela qual a consideramos muito incompleta. Os critérios de apreciação

selecionados nesta ficha não podem, pelo seu carácter generalista, contemplar detalhes que seriam essenciais, mas exclusivamente inerentes a um manual de uma língua estrangeira (Tavares, 2008:78).

Obviamente, a formação académica e científicas do docente permitirão que o mesmo contorne estes pontos de indeterminação. No entanto, é oportuno referir que as coordenadas definidas pelo ME condicionam os discursos que permeiam o quotidiano dos docentes. Repare-se, a título de exemplo, na ficha síntese que a Areal Editora fornece a respeito dos seus manuais. Na mesma, percebe-se que a promoção editorial se estrutura em torno do que o ME promove⁷⁹:

<p>Apresenta uma organização coerente e funcional</p>	<p>✓ Articula equilibradamente os textos literários com os textos não literários, de acordo com o espírito dos documentos normativos. Exemplos: pp. 40 e 43 e pp. 122-124.</p> <p>✓ Fornece a cada Professor uma ampla gama de recursos didáticos. Exemplos: 25 apresentações multimédia; 49 vídeos; 42 áudios e respetivas transcrições; 23 testes para avaliar a fluência de leitura; 8 atividades para desenvolver a compreensão do oral; 18 fichas de gramática; 30 fichas de trabalho e 12 testes de avaliação com graus de dificuldade diferenciados; textos-exemplo para todas as atividades de escrita do manual; testes de oralidade; testes de compreensão global; critérios de avaliação de recitação; fichas e guiões de leitura orientada; grelhas de registo; planos de aula para todos os tempos letivos previstos.</p> <p>✓ Possibilita percursos pedagógicos diferenciados. Exemplos: fichas e guiões de leitura orientada alternativos aos propostos no manual (Dossiê do Professor Fichas e Guiões de Leitura Orientada); 12 testes de avaliação e 30 fichas de trabalho com graus de dificuldade diferenciados (<i>pen-drive</i>).</p>
--	---

Figura 4. Esquema síntese sobre as qualidades do manual e de como o mesmo cumpre as solicitações ministeriais, captura de ecrã.

Como se depreende, a avaliação de um manual é uma empresa exigente e o professor deve posicionar-se criticamente ante todos os recursos que dispõe. Obviamente, este esforço não

⁷⁹ O documento pode ser consultado na íntegra através do seguinte endereço: http://www.profareal.pt/assets/assets/conteudos/projetos2016/ae_letras5_criterios_apreciacao.pdf?utm_source=2016_ENCONTROS_PEDAGOGICOS_GRELHA_2CEB_PT_AS_DAS_LETRAS_5&utm_medium=email2016-05-25+10%3A33%3A56&utm_campaign=&utm_content=&utm_term=2486&m_i=uxOvHzdYNC1sDeUb5KOtN8lmjol%2B6NHsRt1gThmaxPDZRMvodAeMU3ms_m5pg%2B4%2B19I2KeCq3e5qSFyEhWFOGSKR%2BpSOuk [consultado a 1 de setembro de 2016].

deve equivaler a fazer-se tábua rasa dos contributos elencados anteriormente. A grelha fornecida pelo ME consubstancia uma orientação para um modo de olhar e de avaliar o manual e, por sua vez, as grelhas disponibilizadas pelas editoras personificam um olhar interno sobre quais as melhores características do manual, sendo por isso adequado que o professor lhes dedique atenção.

Após o que foi sendo apresentado, desenha-se a dúvida sobre como deve o professor proceder para avaliar o livro didático com o qual passará o ano letivo. Ur (1997:186) entende, como primeiro momento, que os professores averiguem, antes de mais, qual a importância que o manual tem para os mesmos e quais as características relevantes. Ana Tavares (2008:77-79) elenca vários critérios⁸⁰ que podem servir no âmbito da avaliação dos manuais e fornece uma ficha de avaliação muito mais voltada para a avaliação de um manual didático de línguas, sendo de destacar a atenção concedida aos conteúdos comunicativos (temas, textos, funções linguísticas, equilíbrio entre competências); aos conteúdos linguísticos (fonética e ortografia, gramática, léxico e progressão) e aos conteúdos culturais (diversidade, documentos autênticos, integração língua/cultura). Por seu turno, Morgado (2004:62-65) propõe seis objetivos a ter em conta na análise do manual e que tornam mais evidente a relação entre manual e discursos reguladores: averiguar a maior ou menor fidelidade do manual escolar ao programa disciplinar; identificar o modelo de ensino-aprendizagem subjacente ao manual escolar; avaliar o tipo de informação veiculada pelo manual escolar; analisar as formas de seleção de conhecimento; avaliar a forma de organização do conhecimento e detetar o modelo profissional implícito.

O que a literatura técnica torna evidente é que a natureza singular de cada disciplina e o seu lugar no currículo nacional solicitam uma análise específica. Buscando responder ao desafio, o presente exercício, ainda que possa convir a qualquer uma das decisões elencadas por Gérard e

⁸⁰ A autora sugere: i) adequação dos conteúdos e da linguagem ao nível de maturidade, conhecimentos, experiência e contexto cultural do público-alvo; ii) linguagem correta e clara; iii) equilíbrio entre as quatro capacidades; iv) progressão funcional e adequada; v) atualização e correção ao nível científico; vi) aspeto gráfico apelativo e seleção de imagens adequadas ao contexto; vii) quantidade de documentos autênticos; viii) presença do contexto sociocultural; ix) temas abordados; x) tipologia dos exercícios e atividades de carácter comunicativo; xi) apelo à transferência de aprendizagem e à produção de um saber-fazer, não se limitando à simples reprodução de informações (saber-redizer); xii) estímulo da competência comunicativa e da participação ativa do aprendente; xiii) estímulo da autonomia e da criatividade; xiv) existência de autoavaliação integrada; xv) resistência material (Tavares, 2008:77-78).

Roegiers– sobretudo a terceira que diz respeito “à crítica dos aspetos pedagógicos, científicos ou de estrutura” (Gérard e Roegiers, 1998:261) -, admite, como objetivo, averiguar a presença e a qualidade dos recursos didáticos no que é atinente ao âmbito da educação literária. Para este efeito proceder-se-á à criação de uma chave de análise, uma análise documental e uma avaliação interpretativa.

2.1.3.2 A educação literária nos manuais escolares

Assumir como objetivo generalista a análise sobre o modo como os manuais incorporaram o domínio da educação literária, implica ter em mente que se tratará, sempre, de uma perspetiva microscópica dentro daquela que é a análise global do manual.

Para avaliar os manuais considera-se oportuna a criação de uma chave de análise transversal que oriente o exercício avaliativo. Neste sentido, assume-se o enfoque em diferentes dimensões: i) apresentação; ii) organização; iii) enquadramento teórico; iv) metas curriculares; v) recursos disponibilizados; vi) material icónico vii) metodologia; viii) solicitações performativas; ix) adequabilidade pedagógica.

DOMÍNIOS	ORIENTAÇÕES
1. Apresentação	Título, autores, público-alvo, revisão científica e entidade de avaliação e certificação, tipo de edição (professor / aluno).
2. Organização	Como se estrutura o manual.
3. Enquadramento teórico	Presença de textos reguladores, metatextos sobre as metas curriculares, notas dos autores/editora/revisor científico.
4. Metas Curriculares	Presença das metas curriculares e sua distribuição ao longo do manual, relevância e pertinência da meta em relação ao texto proposto, <i>corpus</i> literário presente no manual.
5. Recursos disponibilizados	Variedade de recursos.
6. Material icónico	Relação da imagem com as atividades sugeridas.
7. Metodologia	Variedade de estratégias
8. Solicitações performativas	Tipo de linguagem utilizada na transmissão de conhecimento; perfil de aluno e de professor previsto e promovido pelo manual.
9. Adequabilidade pedagógica	Correção pedagógico-didática.

Quadro 3. Proposta de tópicos de reflexão para um manual de língua portuguesa, no âmbito da educação literária.

Nos parágrafos seguintes, dedicar-se-á atenção aos manuais escolares do sexto e sétimos anos, na medida em que estes são os anos letivos onde incidiram parte das estratégias literárias como professor titular de turma. Neste sentido, assume-se como oportuna uma atitude crítica face à sua possível utilização em contexto escolar.

2.1.3.2.1 Manuais escolares do 6.º ano

Em anos anteriores, o manual adotado no agrupamento de escolas de Perafita foi o *Diálogos 6* da Porto Editora. Em maio de 2017, chegaram os exemplares *Livro aberto 6*, *Viagens 6*, *Palavras para que vos quero 6*, *Palavras 6* e *Volta e meia 6* para análise e possível adoção de um deles para os anos vindouros.

Em termos de **apresentação**, ambos os exemplares da Porto Editora *Viagens 6* e *Livro aberto 6* sugerem a temática da viagem à boleia de livros e da leitura. O primeiro sugere um menino que viaja num carro atolado de livros e o segundo título traz na capa uma jovem que viaja num balão de ar quente cujo topo é constituído por livros. Ambos os exemplares são idênticos nas informações que veiculam: estão certificados, estão de acordo com o Programa e com as Metas Curriculares, possuem revisão científica, identificam o ano ao qual se destinam e identificam os seus autores⁸¹.

Por sua vez, *Palavras 6* da Areal Editores, *Volta e meia 6* da Raiz Editora e *Diálogos 6* apresentam uma ideia de movimento. Paralelamente, surgem vários elementos visuais que se relacionam com a esfera da Língua Portuguesa: palavras, recortes de letras, seres vivos a ler, livros e elementos fantásticos. O título da Santillana traz uma criança que espreita uma estante de uma biblioteca.

No miolo, pode aceder-se à **organização** dos manuais. O título *Viagens 6* surge estruturado em seis “viagens” que correspondem a seis capítulos. Na página inicial também surge uma breve

⁸¹ Para Custódio (2009:148), as preocupações relacionadas com a certificação e com a regulação da qualidade destes instrumentos didáticos é revelador da centralidade que este recurso possui no seio das atividades de aprendizagem.

legenda que explica a iconografia utilizada. No final, surge um índice de autores. De uma forma geral, percebe-se que a progressão é similar: existem conteúdos que respeitam os diferentes domínios e as aprendizagens são avaliadas num momento final. A par desta estratégia, surgem momentos de sistematização (GPS) e de ampliação de conhecimentos-mundo com a sugestão de visionamento de filmes ou da leitura de livros que acrescentem experiências ao aprendiz.

É de enaltecer, neste campo, a criatividade dos criadores do manual. Note-se que o manual apresenta um universo extremamente coerente: os separadores de cada unidade trazem ilustrações relativas a uma viagem; os títulos dos capítulos são, também, atinentes a viagens; o GPS (que norteia o aluno) sistematiza os principais conteúdos; há a sugestão de “acumular capital humano” na “bagagem” do aluno com a inclusão de outras experiências como o visionamento de filmes e a leitura de livros.

Tal como em muitos outros manuais, cada unidade diz respeito a uma tipologia textual. Após a primeira unidade de diagnóstico, os textos não-literários ocupam a unidade primeira. A segunda unidade traz a esfera dos contos tradicionais e a terceira apresenta o texto narrativo. A poesia surge na quarta unidade e no quinto capítulo é trazido o texto dramático. Em termos de distribuição de páginas por unidade, a poesia e o texto narrativo recebem a maior atenção com 40 e 56 páginas respetivamente. Por seu turno, os textos não-literários possuem 16 páginas dedicadas e o texto dramático 24 folhas.

A respeito do *Livro aberto 6*, este parece mimetizar a organização do manual destacado anteriormente. A delimitação por capítulos também surge associada à própria segmentação por tipologias textuais. Assim, cada unidade possui uma determinada tipologia textual. A progressão também é semelhante e admite um momento de avaliação final. Ao contrário do manual anterior, este possui um momento de explicação sobre o modo de utilização deste recurso logo na unidade zero. Curiosamente, neste livro, 60% da totalidade das páginas são dedicadas ao texto narrativo, registando-se um desajuste na importância concedida às restantes tipologias.

O título *Diálogos 6* também se estrutura do mesmo modo, ou seja, em torno de tipologias textuais. A par de outros manuais, a unidade 0 é dedicada ao diagnóstico e a progressão dos

conteúdos possui um momento de final de avaliação – o que permite a sistematização. Em termos visuais, os domínios surgem esquematizados em tabela, com leitura fácil de diferentes domínios de aprendizagem e com breves apontamentos ilustrativos. Em termos de tipologias textuais, surgem bastante doseadas, apesar da predominância ligeira do texto narrativo. Ao contrário dos títulos anteriores, *Diálogos 6* apresenta uma sensibilidade para as *histórias policiais* (unidade 5) e para a inclusão de um outro capítulo intitulado *Histórias escritas em Português* (capítulo 3). No entanto, apesar do que parece sugerir, este capítulo não apresenta uma grande variedade de autores lusófonos – o que prejudica o que seria uma boa intenção deste compartimento textual.

A proposta *Volta e meia 6* da Raiz editora – cuja capa mostra um pássaro a fazer volta e meia em torno de um carrocel – opta por um índice de maior simplicidade. Curiosamente, domínios de pré-leitura e oralidade surgem associados, pressupondo que a exploração que antecede a leitura surge sempre associada à oralidade. A par dos restantes manuais, também as tipologias estruturam o capítulo. O que surge dissemelhante é o menor número de capítulos apresentados: quatro. A saber: textos não-literários; narrativos; dramáticos e poéticos. Invariavelmente, o texto narrativo e o poético recebem a maior atenção, vendo-se pelo número de páginas que lhes são dedicados: mais de metade. Outra novidade é a inclusão de uma lista de “verbos instrucionais” (p.11) que fornece ao aluno um conjunto de alternativas semânticas ou clarificações quanto ao que se pretende nos enunciados. Tal como noutros títulos apresentados, também este manual possui um índice de conteúdos e de autores.

O manual de Língua Portuguesa *Palavras 6*, elaborado pela Areal Editores, não foge à estruturação típica do manual que associa o capítulo a um tipo predominante de texto. Assim, também a progressão de capítulos assume a mesma toada. A par do título *Volta e meia 6*, também a proposta da Areal Editores apresenta um índice limpo e organizado em domínios. Porém, neste título, os textos propostos como leitura obrigatória surgem melhor sinalizados e são facilmente encontrados. Note-se que a editora confere espaço de destaque às obras literárias que devem ser abordadas em aula. Ressalta como ponto de originalidade, a inclusão de datas festivas com propostas associadas a épocas do ano especiais.

Por fim, *Palavras, para que vos quero 6* da Santillana editora. Após o separador dedicado às Metas Curriculares, surge o índice que recupera a mesma opção gráfica da capa: a inclusão de fotografias de crianças experimentando a leitura. A disposição do índice não surge em tabela horizontal. O grafismo vertical do livro apresenta um aspeto *clean* e arejado. Porém, a leitura vertical do índice não torna a leitura mais fácil em termos de associação entre texto-domínio-página. Ou seja, quem consulta o índice despende maior tempo para verificar que núcleo gramatical surge associado a determinado texto uma vez que a informação surge algo dispersa.

De entre todos os manuais, *Palavras, para que vos quero 6* apresenta o menor número de capítulos: 4, incluindo a unidade de diagnóstico. Contrariamente aos restantes, apesar de cada unidade gravitar em torno de determinadas tipologias de texto, existem algumas ruturas. Por exemplo, na unidade do texto dramático “Palavras para encenar” podem encontrar-se textos-não literários: a entrevista (p.131); o texto informativo (p.134) e o resumo (p.155). A unidade relativa ao texto narrativo ocupa sensivelmente metade das páginas do manual.

Dentro do âmbito da organização do manual, podem inserir-se os **separadores** de unidade. Quanto à informação que veiculam, qualidade estética e funcionalidade cabe analisar alguns detalhes.

Todas as editoras dedicam duas páginas ao separador que serve de destaque ao início da unidade. Geralmente, a opção comum é a de associar um breve índice a este separador. O capítulo da unidade tende a ser visível e a opção gráfica também se coaduna com o estilo gráfico da capa – o que confere um estilo coeso ao livro.

No entanto, três títulos caminham para um patamar qualitativo distinto: *Viagens 6*, *Livro aberto 6* e *Palavras 6*. Imbuindo-se de originalidade, estes manuais trazem propostas associadas ao início da unidade, transformando páginas possivelmente estéreis em hipóteses de exploração e de apropriação de sentidos recuperáveis no estudo do capítulo que se lhes segue. Por exemplo, no manual *Palavras 6*, o aluno é convidado a descrever as personagens que surgem; a associar as personagens a histórias que conheça; a inventar histórias para as ilustrações, entre outras atividades. Por seu turno, n’*O livro aberto 6*, os aprendentes têm também atividades. A título de

exemplo, veja-se que a unidade dois possui o que se poderia apelidar de “caça à informação”. Assim, utilizando a informação presente no índice e no próprio capítulo, o aluno deve fazer a sua caça ao tesouro e responder às questões. Claramente, esta proposta é bastante interessante na medida em que faz o aluno passear por vários textos, lendo para selecionar informação e de forma lúdica. Por fim, um olhar sobre o livro *Viagens 6* que apresenta uma “ideia literária” nos seus separadores. Com efeito, ao atender-se ao início das unidades, pode ler-se o “desafio do autor” que consiste numa mensagem de autores portugueses e que lançam diretamente uma tarefa ao aluno, sem mediador, sem intermediários. Um contato entre escritor e público.

Em todos os manuais, a **presença das Metas Curriculares** é bastante forte e surge identificada com ícones e com cores diferentes. Tanto no índice como nas páginas do miolo é visível a sinalética adotada e, também, surgem associadas as metas curriculares subjacentes à proposta e metodologia literária para aquele fragmento textual. É também de notar que a Porto Editora faz valer a sua teia de contatos com autores portugueses e apresenta textos inéditos dos autores, tal como acontece com Álvaro Magalhães na página 64 do manual *Viagens* e que nos apresenta o texto *A corrida*. A par destes aspetos, também é de realçar a existência de vários guiões de leitura distribuídos ao longo da obra e da existência de materiais exploratórios para as obras de leitura obrigatória, como é o caso de *Ulisses* de Maria Alberta Menéres.

No **plano metodológico**, admite-se como forma de análise a busca de um texto cuja presença seja transversal nos diferentes manuais e, posteriormente, problematiza-se o desenho processual proposto pelos autores. Neste sentido, pode ser oportuna a análise dos excertos fornecidos da obra *Ulisses* de Maria Alberta Menéres, pois correspondem à tipologia dominante – a narrativa -, enquadrando-se no âmbito da educação literária e, também, trata-se de uma obra à qual os professores dedicam bastante atenção durante o segundo período visto tratar-se de um título de leitura obrigatória.

2.1.2.1.1.1 Percursos literários

No manual *Viagens 6* encontra-se, na página 104 do mesmo, um excerto recolhido entre as páginas 34 e 38 da obra original. Infelizmente, apesar da indicação de supressões textuais, não existe qualquer referência quanto à adaptação do texto para o manual. Obviamente, não se trata de erros tão graves como os apontados por Elisa Sousa (2001) há quase duas décadas atrás, quando criticou o modo como as editoras se apoderavam do texto literário, ignorando, por vezes, a origem do mesmo. No entanto, admite-se que há o prejuízo de o leitor assumir livremente que o texto é exato, consubstanciando uma reprodução fiel do original.

O excerto possui uma faixa áudio. Em termos de emaranhado gráfico, o texto apresenta-se com um tipo de letra amplo e limpo. As ilustrações são cuidadas e representam perfeitamente a cena em apreço, podendo ser utilizadas como potencializadoras de um aprofundamento da leitura.

Nas páginas 104 e 105 do manual, pretende-se uma continuidade com a restante obra e oferece-se um trecho em formato áudio para os alunos escutarem. Os alunos são questionados diretamente sobre o episódio anterior e é-lhes solicitado um posicionamento crítico sobre a informação, devendo responder “por que razão os troianos pouparam a vida ao gigante?”. Percorrida esta fase de introdução ao episódio no qual Ulisses se refugia na gruta, o texto é apresentado. Desde logo, existe a criação de um título adaptado para o segmento textual – representando, este, uma interpretação pessoal e uma apropriação dos autores do texto d’outrem, fazendo a sua interpretação sobrepor-se à interpretação livre do texto original que não possui qualquer título.

No que diz respeito à ligação com as metas curriculares, os autores distinguem o ponto “7.1 [...] formular questões intermédias e enunciar possíveis expectativas e direções possíveis”. Este aspeto é o que norteia a organização do texto. Note-se que o episódio do ciclope é segmentado em vários trechos. No intervalo dos recortes textuais, surge uma questão que solicita ao aluno que imagine o que acontecerá a seguir. A configuração textual é, assim, peculiar. A espaços, questões interrompem a progressão textual com a intenção de que o aluno imagine o advir

narrativo – ideia confirmada na coluna lateral que corresponde à *guia do professor* e que serve como uma explicação, sobre como se deve utilizar o manual, dada ao professor.

Sobre este aspeto, já se repara que a meta curricular condicionou amplamente a organização do texto. Note-se que para evidenciar que se atende ao ponto 7.1, todo o arranjo gráfico é formatado nesse sentido, sendo impossível contradizer que, no que tange este objetivo, o manual não é cumpridor. Na lateral, o livro do professor mostra as possíveis correções para as eventuais respostas dos aprendentes e sugere critérios de avaliação para as mesmas.

Por exemplo, para a questão “Por que razão os troianos pouparam a vida ao gigante?” os autores defendem que “entre outras leituras possíveis, poderá abordar-se a possibilidade de apenas o gigante ter força suficiente para arrastar o rochedo” e para as restantes questões admitem que as respostas livres são aceites desde que inseridas no universo plausível do contexto criado pela obra. Sobre este aspeto, o que pode ser criticado relaciona-se com a aceitação de respostas que não estejam relacionadas com a força do ciclope. De facto, uma vez que a obra apresenta um povo em guerra por mais de dez anos, é de crer que o instinto estratega tenha sido aguçado e que, por esse factor, os guerreiros tenham percebido que não poderiam matar o ciclope, caso contrário não poderiam sair da gruta. Se existe maior flexibilidade na aceitação de respostas quando de outras perguntas intermédias, este não deveria ser o caso pois, aceitar a que o texto literário potencia bastantes interpretações nunca poderá equivaler a aceitar-se toda e qualquer interpretação.

É, no entanto, a questão da organização textual que merece o maior destaque aqui. Repare-se que à entrada do texto, existe o seguinte mandato: “**lê** a continuação do excerto e, à medida que o fazes, responde às questões intermédias assinaladas a azul” (p.104). Em termos de sugestão de operacionalização, o que o manual sugere traduz-se na esperança de que o aluno não leia a totalidade do texto antes de responder às perguntas.



O ciclope enfurecido

O ciclope acordou aos urros, e mais furioso ficou quando percebeu que estava cego! [...]

A. Apercebendo-se de que está cego, como irá reagir o ciclope?

Ainda matou alguns homens com esta sua fúria.

No meio da noite cerrada, os seus urros e gritos ecoavam de uma forma tremenda.

Ele **atroava**¹ os ares:

– Acudam, meus irmãos! Acudam, meus irmãos!

Os ciclopes das outras ilhas acordaram **estremunhados**² e disseram uns para os outros:

– É o Polifemo que está a chamar por nós, e está a pedir socorro. Temos de ir lá ver o que é, temos de lhe acudir! [...]

B. Um grupo de gigantes dirige-se agora para a gruta. O nome Ninguém revelar-se-á muito importante neste momento. Consegues imaginar como?

Figura 5. Página 104 do manual *Viagens 6* e que apresenta uma organização textual que entrelaça texto com questões de interpretação e de exploração da obra.

Em termos de exploração e pertinência das questões, as mesmas parecem adequadas e centradas no comportamento estratega dos marinheiros, exibindo, desta forma, uma chave de leitura condicente. Os momentos de pré-leitura e os materiais preparados para o efeito são detentores de qualidade e, dificilmente, um professor produziria de forma atempada algo que lhes equivalesse ou superasse.

Em relação à educação literária, os objetivos relacionam-se com a apreciação crítica de excertos e com a produção de inferências. Estes objetivos são estimulados por meio das questões elencadas e do trabalho estruturado.

Como aspeto igualmente positivo, no final da página, surge a interessante proposta de conhecer o mundo a partir da experiência trazida pelo texto literário, neste caso, a *sheep view*⁸².

Como aspeto menos conseguido surge, no manual, a inclusão da gramática. Este domínio aparece sem que existissem questões que fizessem com que o trabalho gramatical surgisse de forma mais fluída e natural. Infelizmente, a gramática é inserida no manual de forma estanque e

⁸² O manual evoca a experiência da Google que coloca câmaras 360 graus no dorso das ovelhas. Os internautas podem visionar a ilha através das mesmas. Consulte-se o seguinte endereço para mais informações: <https://www.youtube.com/watch?v=W1fLGJg>.

não surge associada ao trabalho exploratório anterior – aspeto condenado por investigadores como Cagliari (2009) e Antunes (2003) que criticam a instrumentalização do texto para efeitos do ensino de gramática e de outros aspetos que nem sempre se relacionam com a promoção de uma melhor compreensão do mesmo⁸³.

Por seu turno, em *Livro aberto 6* da Porto Editora, também este episódio da trama de Ulisses é recuperado nas páginas 119 a 121. O manual apresenta uma breve nota introdutória que sumaria o primeiro capítulo da obra. Na lateral, pode ler-se uma recomendação: que os alunos se apresentem em aula com o primeiro capítulo lido em casa. Ora, esta sugestão consubstancia um possível conjunto de boas intenções: a compra do livro ou a sua requisição na biblioteca; a leitura no próprio domicílio; permite que os alunos percebam o que significa excerto e que as editoras “recortam” textos de obras e os trazem para os manuais; e, também, permite saber que o manual não conterà todo o livro. Contudo, a primeira enunciação poderia ser mais cuidada: “lê mais um excerto da obra *Ulisses*” (cf. p.119) na medida em que o vocábulo ‘mais’ pode sugerir um certo enfado.

O texto literário surge com pequenas marcas: a presença de maiúsculas e um desarranjo textual que parece indicar o momento em que o ciclope começa a bater com a cabeça nas paredes.

L.A.M. e Porto Editora

O ciclope acordou aos urros, e mais furioso ficou quando percebeu que estava
 25 cego! Dava pulos tão grandes que batia com a cabeça no teto
 batia com a cabeça nas paredes
 nas paredes
 batia com a cabeça no chão!!!
 Ainda matou alguns homens com esta sua fúria.

Figura 6. Página 120 do manual *Livro aberto 6* e cujo desarranjo textual parece mimetizar a reação do ciclope.

⁸³ Para Cagliari (2009:151), a leitura não pode ser secundarizada em detrimento de outras atividades: “a leitura não pode ser uma atividade secundária na sala de aula ou na vida, uma atividade para a qual a professora e a escola não dedicam mais do que uns míseros minutos”. Antunes (2003:110) defende que as noções, os saberes gramaticais e lexicais necessários à compreensão global do texto devem ser trabalhados no sentido de fomentar a referida compreensão do texto como um todo.

O tecido textual surge acompanhado de uma gravação, uma trilha sonora do mesmo. Associado a este segmento textual, surgem as seguintes intencionalidades nas no âmbito da educação literária: “ler textos de literatura para crianças”; “aperceber-se de recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários”; “fazer leitura dramatizada de textos literários”; “resumir textos narrativos” (p.121).

A par do manual anterior, também as metas governam o trabalho literário concretizado a partir do texto. Note-se que as questões e exercícios propostos aos alunos orientam-se para tais fins: “explica de que forma é que, na primeira fala do ciclope, as maiúsculas e a pontuação salientam a sua fúria”; “a expressão sublinhada é uma perífrase. Assinala a palavra que poderia substituí-la”; “prepara a leitura dramatizada do texto”; “resume o texto, seguindo os passos...”.

No entanto, em termos comparativos, esta abordagem é rica porque se centra, sobretudo, no texto literário, não fugindo dele. Todos os exercícios promovem a exploração e a revisitação do texto recorrendo-se a novos eixos de interpretação: i) a gramática contribui para a compreensão. Note-se que se pede ao aluno uma expressão com valor semântico idêntico a uma outra. Sobre este prisma, a gramática concorre para atribuição de sentido a um segmento textual e/ou para clarificar o mesmo; ii) atende-se ao arranjo gráfico do texto e chama-se a atenção para a presença das maiúsculas e, também, para a diferente disposição gráfica do texto, solicitando-se aos alunos que se questionem sobre estas opções; iii) revisita-se o texto, solicitando-se aos aprendentes uma leitura dramatizada que é auxiliada, desde logo, pela presença de uma leitura modelo que é passível de ser ouvida no início; iv) termina-se com um resumo do texto que atua como uma síntese. Depois de os alunos terem concretizado este percurso exploratório, é de crer que estejam reunidas as condições para sumariarem o excerto.

O livro didático *Volta e meia 6* das autoras Rita Mendes e Sónia Costa, editados pela Raiz Editora, apresenta um compêndio de textos do género narrativo. Neste espaço, surgem dois excertos da obra *Ulisses* de Maria Alberta Menéres imediatamente a seguir a um texto de António Sérgio que se intitula *Filémon e Baucis* e cuja trama bebe da mitologia grega. Desta forma, potencia-se o aumento do conhecimento sobre a cultura grega e, paralelamente, intenta-se criar uma predisposição para a leitura de textos que absorvem elementos oníricos helénicos.

Em termos de desenho metodológico, o livro apresenta um primeiro exercício gramatical que propõe ao aluno que copie e reescreva as frases utilizando o verbo no condicional. Posteriormente, solicita ao aprendiz que veja uma imagem de uma paisagem grega (Santorini) e que imagine uma viagem a esse local, seguindo, para esse objetivo, a planificação de escrita sugerida pelas autoras (p.90). Em termos de numeração do exercício, estes assumem-se como exercício 1 e 2. A escrita não possui número.

Esta numeração sugere que se trata de um primeiro exercício. Ao mesmo tempo, concretiza-se uma determinada opção metodológica. De uma só vez, elimina-se o trabalho didático associado ao texto anterior (*Filémon e Báucis*) e ao texto seguinte (*Ulisses na ilha de Eolo*) e, passa a sugerir-se, antes, uma espécie de elo temático entre textos, mas que não pertence ao trabalho didático de um ou de outro texto.

Esta opção é infeliz na medida em que a página 90 surge à esquerda da página 91 - que exhibe o excerto da obra *Ulisses*. Em termos de leitura, a paginação parece sugerir que existe uma forte ligação quando na realidade se pretende uma rutura metodológica. Mesmo em termos sequenciais de exercícios, viaja-se entre uma breve oficina de gramática que promove o uso do condicional, depois uma composição escrita e a seguir a leitura do texto de uma outra obra. Conforme se observa, não existe uma forte coesão entre as atividades propostas.

No que é atinente ao percurso literário dedicado à obra *Ulisses*, este prevê um momento de pré-leitura que consiste no visionamento de um vídeo e cujo objetivo maior é a construção de conhecimento em torno da palavra 'éolico' assim como descortinar o possível papel da força do vento na produção de eletricidade. Estas informações são, de seguida, registadas numa tabela e o aluno deve usar a mesma para esclarecer os colegas e o professor sobre a eficácia do funcionamento dos aerogeradores.

O texto apresenta uns ícones semelhantes a botões de 'stop'. Esses delimitam o texto em três partes e é sobre essas balizas que a primeira questão incide. Primeiramente, os alunos devem ser capazes de sintetizar o assunto de cada uma das partes. Segundamente, devem formular uma questão para cada uma das secções. Se ambas as estratégias configuram um excelente

exercício de interpretação textual, a sequência é questionável pois pretende a sintetização (exercício 1.1), antes da exploração textual (exercício 1.2). O exercício de síntese seria mais vantajoso depois de os alunos terem tido mais tempo para compreenderem a informação compreendida entre parágrafos⁸⁴.

A proposta de compreensão do texto continua, promovendo-se, desta feita, o trabalho sobre um recurso expressivo e o porquê da sua utilização: “a curiosidade rebentava por todo o navio”. Explorar a utilização dos recursos expressivos associados à intenção comunicativa do autor é uma boa estratégia para aumentar os níveis de compreensão. Posteriormente, a linha interpretativa surge associada ao vento e ao desarranjo textual que sugere a criação de uma tempestade e do movimento do navio em alto mar que acaba por atirar os marinheiros borda fora (p.92). Nos momentos finais da sequência explorativa do fragmento textual, é proposto, primeiro, um exercício gramatical que solicita ao aluno a classificação da subclasse do verbo. Depois, um exercício de escrita que exige ao aluno a criação de um texto expositivo sobre os ventos, inclusivamente, sobre o Zéfiro.

Em termos de proposta de leitura, esta poderia aumentar a sua qualidade se no momento de pré-leitura já existisse uma sensibilização para as figuras mitológicas gregas relacionadas com o vento: Éolo, Zéfiro, Euro, Bóreas e Noto. Assim, tornava-se mais explícita a ligação entre o momento inicial e a proposta final de leitura. Note-se que em momento algum do percurso literário surge uma rentabilização do capital de conhecimento reunido na fase de pré-leitura. Assim sendo, não há um benefício associado à reunião de informação sobre o evento. De que forma os autores fizeram com que a informação reunida na tabela concorresse para uma exploração qualitativa do texto?

Em relação à proposta gramatical, o trabalho com o verbo pode ser facilmente concretizado em qualquer texto. Se existe intenção de o fazer neste texto em particular, o professor pode incluir esta exploração, de forma oral, ao longo da aula, à medida que vai explorando o texto com os alunos. Não há necessidade de criar um momento de ruptura entre o trabalho exploratório

⁸⁴ A lição de Jauss (1983:309) relembra: “a experiência da primeira leitura torna-se o horizonte da segunda leitura: aquilo que o leitor assimilou no horizonte progressivo da percepção estética torna-se tematizável no horizonte retrospectivo da interpretação”.

anterior – alicerçado numa chave de leitura que visa entender o efeito do vento na vida dos marinheiros – e um outro que pretende a classificação de verbos e que se intercala com um terceiro momento que pressupõe uma atividade escrita sobre o ‘vento’. O exercício pode ser rentabilizado posteriormente, em trabalho de casa, por exemplo. Mais uma vez se verificada o constatado por Martínez Navarro (2000:117): “en el plano de contenidos asistimos a una clara disociación entre la investigación gramatical y la práctica docente, al menos tal como se refleja en los manuales escolares. Los autores de manuales (...) se muestran reticentes a dejar los trillados caminos de la gramática tradicional”.

Relativamente à explicitação de quais as metas curriculares e objetivos que se pretendem concretizar com a proposta em apreço, o título é omissivo e não apresenta qualquer indicação sobre este tópico. Os ícones remetem puramente para os ficheiros audiovisuais que o manual fornece e permitem que o professor lhes aceda de forma mais célere.

Para concluir, um especial comentário sobre o grafismo. As gravuras apresentam um globo com umas ondas agitadas nas “costas” dele. No centro do globo terrestre, é apresentada uma sacola de onde saem ventos, nuvens e relâmpagos. Apesar de o mar revolto estar em uníssono com o que é deslindado no texto, a sacola “em terra” não se relaciona com a informação textual pois o saco é aberto no navio que se encontra em movimento. Ora, ante o exposto, os dois discursos não estão a veicular a mesma mensagem. Paralelamente, percebe-se que em termos de arranjo gráfico, este livro apresenta uma qualidade inferior aos outros. A página e as margens da mesma aparecem saturadas de informação, com vários tipos de letra e vários tamanhos, impedindo um efeito visual harmonioso.

O título **Palavras 6** da Areal editores, criado por Alexandra Almeida e Luís Coelho partilha da estratégia do manual didático anterior e também convoca textos literários que enquadram o universo grego. Trata-se de um conjunto interessante de cinco textos que apresentam diferentes autores como António Sérgio, Hélia Correia, Maria Alberta Menéres e Carol Burrell e que trazem assuntos como a educação espartana e o modo de vida grego.

O par de páginas 64-65 traz a cena o episódio do cavalo de Troia. O texto insere-se sobre uma

ilustração cuidada e apelativa. A paginação é limpa, existe um correto espaçamento entre a informação veiculada e esteticamente o trabalho apresentado é bastante interessante. Existem notas nas margens que permitem que o aluno saiba mais sobre o tema. Fala-se, neste ponto, de uma nota biográfica sobre a autora e outra sobre a possibilidade de a guerra ter verdadeiramente acontecido ou não.

Precedendo a abertura do texto, surge um momento que não é assumido como pré-leitura. Trata-se, sobretudo, de uma proposta que permite que o leitor aloque o texto a um livro integral. O exercício foca-se nas palavras de abertura de Maria Alberta Menéres e apresentam a inspiração da autora para a escrita da obra. Os alunos devem identificar a obra na qual a autora se inspirou, identificar o autor desta obra, referir a personagem principal e a temática presente na mesma.

A	B
“- Queima-se!” (linha 33)	“[...] ficaram apavorados.” (linha 34)
“- Destrói-se com os machados!” (linha 35)	“E eles lá dentro...” (linhas 35-36)
“- [...] vamos oferecê-los aos nossos deuses [...]” (linha 38)	“[...] respiraram aliviados.” (linhas 43-44)

Quem fez as sugestões apresentadas na coluna A?

A quem se refere o narrador nos excertos da coluna B?




Figura 7. Tabela com sugestão de retomas anafóricas. In *Palavras 6*, p. 66.

A chave de leitura é o “cavalo de troia”: a forma como entraram no reduto do inimigo e os sentimentos associados a tal ação. Um exercício bastante original é o quarto. Este propõe que os alunos concretizem retomas anafóricas e localizem a quem se refere o breve enunciado (fig. 6).

Apesar de as linhas de leitura serem corretas e gravitarem em torno do título, não deixa de ser criticável o facto de não existir uma pré-leitura que faça questões elementares como: Já ouviste a expressão “cavalo de troia”? Em que contexto? O que significa? O que achas que vai acontecer nesta história? Aliás, esta estratégia de mobilização de conhecimento é totalmente desaproveitada quando em outra breve nota é explicada a expressão “cavalo de troia”, fazendo com que o aluno não tenha que procurar informação ou sequer ouvir um colega que saiba o significado da mesma, arruinando-se um potencial momento de partilha de saberes. É igualmente preocupante que não se pergunte ao aluno de que forma esta narrativa permitiu criar o conceito “Cavalo de Troia” em ambientes informáticos, por exemplo.

É, também, com estranheza que se nota que não se promovem inferências ou níveis mais profundos de compreensão. Enfoque-se a pergunta número 3.2 e que diz o seguinte: “qual o material utilizado na construção daquele artefacto?”. De facto, questionam-se os alunos sobre qual o material, mas não se faz qualquer espécie de relação entre as propriedades do material e o sentimento dos guerreiros. Este aspeto parece importante porque os guerreiros encontram-se fechados e dentro de um cavalo facilmente inflamável, o que concorre para a instalação do pânico.

Em termos organizacionais, a gramática surge num compêndio aparte desta primeira exploração textual. No entanto, é de valorizar que o conteúdo sugerido – a preposição – vem associado ao recorte textual e encaixa perfeitamente no excerto. A presença física do Cavalo de Troia fornece uma coordenada espacial e é criado um trabalho interessante em torno desta figura.

Contrariamente ao título analisado anteriormente, *Palavras 6* partilha com o professor quais as metas curriculares propostas para serem trabalhadas no excerto. O material icónico também permite uma leitura clara e orienta o professor no espólio da informação criada pela equipa que construiu o manual.

2.1.3.2.2 Os manuais existem. O que fazer com eles?

Não deixa de ser curioso que a emergência de novos currículos e o surgimento de escolas⁸⁵ com abordagens ao ensino diferenciadas desconsiderem a centralidade do manual e até mesmo o seu uso em contexto escolar. Igualmente suscetível de análise é que tais estabelecimentos de ensino sejam procurados por pais com amplas qualificações literárias, com percursos académicos salutareos e com níveis socioeconómicos superiores à média do país⁸⁶ - o que sugere que as elites se sentem seduzidas por tais ambientes educativos.

Lima e Melo (2016) sistematizam o tipo de estratégias utilizadas pelas organizações de ensino como autopromoção e obtenção de “clientes”:

Tipo	Descrição
Estrutural	Formas organizacionais distintas de governação, financiamento e propriedade
Curricular	Domínios em que as escolas se especializam ou aspetos particulares do currículo que enfatizam
Estilo	Ênfase num estilo de ensino e/ou de aprendizagem particular ou numa determinada abordagem educativa
Religiosa/filosófica	Promoção ou aposta num sistema de crenças religiosas particular ou numa filosofia política
Género	Variações entre escolas quanto ao género dos alunos (masculinas, femininas, mistas ou híbridas)
Especialização de mercado	Orientação para a atração de pessoas de um segmento ou segmentos específicos do mercado
Amplitude de idades	Variação segundo a amplitude de idades dos alunos

Figura 8. Quadro de Lima e Melo (2016:77) que elenca o tipo de estratégias utilizado pelas instituições de ensino para promover a sua organização escolar.

Entre muitos outros aspetos, o que este fenómeno admite é que tanto pais como educadores conseguem (e, porventura, querem) ensinar sem recurso ao manual didático. No caso dos educadores, o desuso do manual tem que ver com a defesa de valores e de estratégias oponíveis

⁸⁵ Tendencialmente escolas privadas.

⁸⁶ Num quadro de liberalização e de globalização dos sistemas de ensino, verifica-se uma maior competição entre organizações escolares (Barroso, 2005; Lima e Melo, 2016). Segundo Bagley *et al.* (1996), a liberalização e a globalização favorecem a criação de tais estruturas, mas, também, a emergência de novas formas de comunicação para mediar a relação escola com as famílias que são os “clientes” destes sistemas.

a uma determinada ideologia que o manual corporiza: uma concepção homogênea da criança sem qualquer relevo para fatores como idade, motivações e felicidade; a ausência de uma construção de saberes importantes em contexto; a predominância da sugestão de metodologias que envolvem uma sequencialidade do tipo estudo-treino-revisão-repetição ao invés do trabalho por projetos, por exemplo; a organização do saber por disciplinas⁸⁷ e, entre muitos outros, a desvalorização do saber ser e do saber fazer em contexto (Lanz, 2003; Bachega, 2009; Faria e Reis, 2016)⁸⁸.

No que é atinente à centralidade do manual, um trilha sem este recurso didático é possível em determinados contextos e desaconselhado noutros. O relatório da UNESCO (2016:1-3), intitulado *Every child should have a textbook*, permite que se perceba tal assunção. No relatório, defende-se a necessidade da existência de manuais escolares para o favorecimento de aprendizagens cientificamente sustentadas, especialmente em contextos de extrema pobreza, com turmas com muitos alunos, professores não-qualificados e em escolas cujos horários são divididos e subdivididos, reduzindo o número de horas letivas que um aluno usufrui com o professor.

A este aspeto, soma-se o fator económico. Segundo o mesmo relatório, a parcela do orçamento destinada à educação dos aprendentes regista uma diferença significativa. Nos lares mais abastados, os maiores gastos são dedicados às propinas necessárias para o envio dos educandos para as escolas privadas; por sua vez, as famílias mais desfavorecidas economicamente desembolsam a maior parte do seu orçamento educativo em materiais de desgaste e nos livros necessários para a escola (UNESCO, 2016:8).

⁸⁷ Seguin (1982:18) postula o modo como os manuais devem ser organizados relativamente à informação: a mesma deve ser estruturada e organizada em capítulos; informação, explicações, exercícios, súmulas e avaliação devem ser sequenciais e ordenadas; deve existir uma progressão sistematizada balanceada entre nova informação e informação já adquirida.

⁸⁸ Escolas Waldorf podem restar como exemplos do que é afirmado (Lanz, 2003, Bachega, 2009). Neste tipo de escolas, o manual não é utilizado porque o aluno constrói a sua fonte de estudo. Também não existem provas ou exames finais porque, segundo Steiner, estes instrumentos são úteis às autoridades e órgãos de ensino e estão longe de ser instrumentos que refletem as reais aprendizagens dos alunos (Faria e Reis, 2016:2-3). Oates (2014:8) refere que esta visão negativa do manual é, nada mais nada menos, do que uma visão reciclada que associa as práticas de ensino descentradas do sujeito à própria existência do livro didático.

Nas sociedades industrializadas, tende a ser a centralidade do manual escolar que faz revelar tendências antagônicas: a manutenção ou a abolição do seu uso. Por vezes, esta discussão é permeada por lugares-comum como, por exemplo, que na Finlândia ou na Suécia ensina-se sem recurso ao manual porque as estratégias de ensino são focadas no aluno⁸⁹. Ora, num quadro global no qual a Finlândia obtém bons resultados e por meio de um sistema de ensino tão iluminado – especialmente quando em comparação com sistemas cuja áxis de ação é o treino mecânico e a consequente avaliação padronizada e com resultados internacionais piores –, é com relativa naturalidade que se acredite que os países nórdicos aboliram este recurso e, por conseguinte, um sistema de ensino que o mantenha na sala de aula está em contramão em relação às boas práticas educativas⁹⁰ (Sahlberg, 2009, 2010; Kauppinen, 2016).



Figura 9. Ilustração que representa a seguinte ideia: os ministérios da educação buscam entender quais as razões do sucesso educativo da Finlândia (Darling-Hammond, 2009:17). Captura de ecrã.

⁸⁹ Na lição de O'Neill (1982:104), é destacado este aspeto negativo dos manuais: "textbooks promote over-involvement of the teacher and under-involvement of the learner".

⁹⁰ Sahlberg escreve: "most visitors to Finland discover elegant school buildings filled with calm children and highly educated teachers. They also recognize the large autonomy that schools enjoy; little interference by the central education administration in schools' everyday lives, systematic methods to address problems in the lives of students, and targeted professional help for those in need" (2009:7).

Conforme observam Mullis *et al.* (2012) e Martin *et al.* (2011), as práticas dos professores de Matemática e de Ciências incluem, fortemente, o manual como recurso central das atividades em aula. Tendo como referencial, o resultado obtido em três países (Inglaterra, Singapura e Finlândia), Mullis *et al.* atesta que apenas 10% dos professores ingleses utiliza o manual didático como recurso-base para a instrução contra os 70% registados em Singapura e os 95% obtidos na Finlândia⁹¹. Por seu turno, Martin *et al.*, relativamente às ciências, obtiveram os seguintes resultados para as mesmas zonas geográficas: 4%; 68%; 94%⁹². Opinião semelhante, possui Johansson (2006) que pela observação da prática de professores suecos e finlandeses conclui que os manuais didáticos são amplamente utilizados tanto na preparação da aula como nos exercícios propostos.

Conforme se percebe, não é a utilização do manual que prejudica gravemente a obtenção de resultados salutareos no campo educacional. Aliás, Oates (2014), no seu relatório *why textbooks count* faz uma associação clara entre a não-utilização do manual e os fracos resultados obtidos nos testes pelos alunos ingleses.

No entanto, o que se defende no presente estudo não é, seguramente, o ponto de vista de Oates e o enaltecimento do manual escolar, mas antes o entendimento finlandês de que é necessário um investimento global na educação de forma a que se permita a rentabilização dos recursos didáticos da melhor forma possível. De facto, e tornando oponíveis as políticas educativas anglo-saxónicas e as finlandesas, lembre-se que o caso finlandês é, sobretudo, o resultado da rejeição de

a set of global reforms, undertaken especially in the Anglo-Saxon countries, that Finland has not adopted, including standardization of curriculum enforced by frequent external tests; narrowing of the curriculum to basic skills in reading and mathematics; reduced used of innovative teaching strategies; adoption of educational ideas from external sources, rather than development of local internal capacity for innovation and problem solving; and adoption of high-stakes accountability policies, featuring rewards and sanctions for students, teachers, and schools (Darling-Hammond, 2009:18-19).

Sahlberg (2009) enfatiza os traços elencados no recorte anterior e, paralelamente, enaltece o percurso de quarenta anos de políticas educativas cuja figura central é o professor e a forte

⁹¹ Dados a respeito do uso de manuais de matemática.

⁹² Dados a respeito do uso de manuais de ciências.

formação do mesmo⁹³.

De facto, a formação do professor e a sua vontade são elementos nucleares de uma melhor abordagem didática⁹⁴. Admitir a qualidade do professor e confiar no trabalho do mesmo, ao jeito do modelo finlandês, implica aceitar que o mesmo professor utilizará o manual de forma crítica, percebendo as vantagens deste recurso e atuando sobre os aspetos menos positivos e omissos do mesmo.

Nesta ótica, o professor entenderá, por um lado, os aspetos positivos deste recurso na planificação das suas aulas e é de crer que aceite o ponto de vista de O'Neill que chama a atenção para as seguintes vantagens presentes no manual: i) uma quantidade vasta de informação cientificamente apurada e adequada à faixa etária dos aprendentes; ii) a possibilidade de o aluno navegar para a frente e para trás na informação, acedendo aos conteúdos já trabalhados em aula e, também, percebendo o que irá acontecer, ganhando, assim, uma perspetiva de continuidade e de sequencialidade; iii) para que um professor iguale a qualidade gráfica dos materiais, teria que investir bastantes horas do seu tempo e do seu orçamento; iv) os manuais permitem ao professor improvisar e adaptar enquanto ensinam (O'Neill, 1982:105).

Por outro lado, o professor deve ler metatextos, outras opiniões sobre o manual, discutir em departamento e em pares estratégias de rentabilização e posicionar-se de forma crítica. De facto, não é por existir uma revisão científica ou aceitação governamental ou de outros pares que o manual didático fica num patamar isento de críticas.

Relembre-se que, por exemplo, no que é atinente ao *corpus* literário, Silva *et al.* (2016) denunciam o desajuste entre a quantidade de páginas dedicado ao modo narrativo e ao género poético que ocupa apenas 2% dos manuais estudados pelo grupo no primeiro ciclo e menos de 10% nos livros didáticos no segundo ciclo. Também em relação aos textos, os mesmos autores

⁹³ Flores (2017:5) enaltece que o modelo de formação docente finlandês é um caso em que a “formação do professor integra, de modo consistente e explícito, as várias componentes do seu currículo, nomeadamente a prática e a teoria, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e os estudos educacionais, bem como a prática de ensino, através de um *design* baseado na investigação”.

⁹⁴ Conceder-se-á maior atenção à formação do professor em momento posterior do trabalho investigativo.

criticam a pouca representatividade dos autores lusófonos nos livros de Língua Portuguesa do segundo ciclo (Silva *et al.*, 2016:200).

Num estudo igualmente recente, desta vez com enfoque na abordagem que os manuais concretizam ao domínio gramatical, A. Silva (2016:160) atesta que os domínios do manual coexistem de forma estanque, não concorrem para uma melhor compreensão do texto e favorecem “a prevalência das operações de reconhecimento ou de reprodução do saber gramatical”. Segundo o mesmo investigador, este tipo de práticas está relacionado, diretamente, com modelos de avaliação e não se relacionam com qualquer intencionalidade de promover uma aprendizagem pela descoberta que incite o aluno a descobrir padrões e a intentar generalizações linguísticas (Colomer, 2007; Ceccantini, 2009; Lomas, 2003; Duarte, 1998; Duarte, 2008).

Em relação à educação literária, aspeto dominante da análise encetada no presente documento, também se percebeu um conjunto de aspetos positivos e outros a melhorar nos manuais evocados:

- i) o momento de pré-leitura não é uma prática assumida em todos os manuais e quando o é, verifica-se uma fragilidade na mobilização de saberes e na construção de conhecimento a partir deste momento crucial da leitura;
- ii) também se verificou um predomínio de perguntas para seleção de informação em detrimento da produção de inferências e da promoção de níveis superiores de leitura e, também, da partilha de uma opinião pessoal. Algumas propostas de leitura manifestam um nível de dificuldade bastante acessível;
- iii) o trabalho gramatical surge espartilhado, geralmente numa outra página ou num momento final da sequência didática – conforme referido nos parágrafos antecessores;
- iv) por vezes, o zelo extremo em cumprir uma determinada meta curricular condiciona todo o trabalho em torno do tecido literário, o que é revelador de uma elevada instrumentalização do mesmo;
- v) o aspeto lúdico não é visível em grande parte das propostas do manual. A sua

- existência é, maioritariamente, relegada para os cadernos de atividades que possuem palavras-cruzadas e outros jogos de língua;
- vi) verifica-se um centrismo nas obras de leitura obrigatória;
 - vii) nota-se uma predominância do género narrativo em desfavor de todos os outros;
 - viii) as unidades didáticas são estruturadas tematicamente. Os textos dialogam entre si e possibilitam que o leitor amplie o seu universo de referência;
 - ix) os recursos são suficientes e possuem qualidade. Algumas editoras permitem que o professor aceda às suas plataformas digitais e que reorganize os materiais, planificando com uma maior plasticidade;
 - x) o discurso normativo está presente no manual do professor e permite-lhe uma navegação pelas orientações tutelares em articulação com o que é proposto no manual para concretizar tais intencionalidades;
 - xi) existe a preocupação de fazer dialogar o texto literário com outros discursos presentes na sociedade;
 - xii) alguns manuais sugerem, inclusivamente, propostas de leitura externas ao manual, o visionamento de filmes, visitas a teatros e museus, em suma, o contato com outras manifestações de cultura que se relacionam entre si;
 - xiii) os manuais fornecem informações sobre o autor e, em algumas propostas de leitura, existem perguntas a recair sobre essa informação;
 - xiv) alguns manuais experimentam um diálogo escritor-aluno, aproximando-os entre si;
 - xv) o manual é facilmente utilizado por professores e por alunos;
 - xvi) as instruções são, na sua maioria, claras;
 - xvii) existe uma crescente informatização do manual que é visível, entre outros, na organização e no acesso à informação e, também, na presença de meios audiovisuais e de exercícios informáticos;
 - xviii) o aspeto gráfico do manual é bastante cuidado, as ilustrações são apelativas e adequadas ao público-alvo.

A observação das características positivas e negativas deste recurso só é possível quando se

concretiza um exercício crítico quanto às atividades e recursos que o manual fornece, quanto ao perfil de aluno que se pretende e quanto ao modelo de professor solicitado. É o professor quem deve realizar este tipo de atividade para melhor operacionalizar este recurso e amenizar os aspetos negativos do mesmo. Se, por um lado, se pode admitir que não é o manual o recurso que impede uma determinada aprendizagem de acontecer, também se admite que a reflexão do professor quanto ao seu uso tornará mais rica a sua utilização.

2.2 Conclusão parcial

Conforme se destacou ao longo dos dois primeiros pontos, a leitura é um requisito nuclear para corresponder às exigências sociais deste século, continuando a ser pela leitura que se acede ao conhecimento e se partilha o mesmo. Em contextos cada vez mais exigentes e diversificados, a leitura continua a ser uma técnica basilar interpretativa da realidade, uma ferramenta de combate à exclusão social e, também, uma atitude e uma atividade que consubstancia uma possibilidade de aprendizagem ao longo da vida (OCDE, 2010a; OCDE, 2010b; Eurydice, 2011; Comissão europeia, 2012; Comissão europeia, 2018).

Em relação ao percurso português, ainda existe um largo caminho para que se atinjam os resultados do programa Europa 2020 que pretende que 40% da população de cada país tenha concluído a formação terciária e que o nível de abandono escolar desça para menos de 10%⁹⁵.

Para além das necessidades pessoais, também se salientou o potencial económico da leitura. Relembre-se que a leitura é responsável por uma cota parte do incremento do potencial económico-financeiro de um país na medida em que é possível estabelecer uma relação direta entre cidadãos com maiores e melhores hábitos de leitura e a sua capacidade de produzir rendimento em favor do país no qual se inserem. É, igualmente, de destacar que habitantes com

⁹⁵ O processo evolutivo da Europa pode ser consultado no seguinte gráfico: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/europe-2020-indicators/visualisations>. O caso português pode ser lido no seguinte endereço: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/europe-2020-indicators/europe-2020-strategy/headline-indicators-scoreboard>. [consultado a 4 de janeiro de 2018].

uma relação positiva com o livro, possibilitam que mercados associados à cultura, em geral, e ao livro, em particular, continuem a existir ou se ampliem.

Independentemente dos tipos de leitura que o indivíduo possa concretizar⁹⁶, a escola assume um papel de destaque na formação de leitores procurando que os jovens se tornem leitores hábeis e, também, leitores literários com vontade de estabelecer diálogos culturais com autores de todos os tempos.

No panorama português, cabe destacar o esforço da tutela na consecução deste objetivo. O *Plano Nacional de Leitura* e sua constante avaliação permitiram perceber uma evolução positiva nos indicadores da leitura – facto corroborado, paralelamente, por estudos internacionais como o PIRLS e o PISA.

A criação das *Metas Curriculares de Português* com um domínio específico, o da “educação literária”, coloca debaixo do holofote a metodologia literária e o *corpus* literário daqui advindo um conjunto de novos manuais – especialmente concebidos para enquadrar as orientações da tutela – e o que se acredita ser uma metodologia mais enfocada para determinados objetivos, “trabalháveis” na e pela leitura de determinadas obras literárias: um currículo mínimo de referência que evite reproduzir diferenças sociais externas à escola.

Devido ao surgimento das MC de Português, foram sendo criados materiais de apoio à sua implementação. Se, conforme se viu, os manuais não impedem a leitura literária e, inclusivamente, fornecem recursos pedagógicos pertinentes que libertam o professor para outros

⁹⁶ Viana e Martins (2009) falam da leitura funcional (que se orienta para a resposta a questões do quotidiano); leitura informativa que se caracteriza pela necessidade de obter informação sobre o universo da experiência; a leitura recreativa que compreende a leitura expressiva dos média, por exemplo, e a leitura literária. Bustos (2009) elenca a leitura ambiental (entendida como a leitura de sinalética, de cartazes e de sinais de trânsito); a leitura profissional e que diz respeito às necessidades exigidas pela profissão de cada um; a leitura utilitária que visa a necessidade de obtenção de informação; a leitura recreativa que busca a fruição; a leitura ostensiva que transfere para o leitor a sensação de realização pessoal pois está a ler, por exemplo, um livro “na moda” ou que granjeia um determinado prestígio social. Martos Nuñez e Fernández-Figares (2013) elencam alguns tipos de leitura: clínica (na esfera da medicina); leitura na nuvem (leitura associada a conteúdo volátil e cujo acesso se faz por meio da internet); leitura social ou colaborativa (leitura em linha, com acesso a comentários coletivos e partilha de informação entre utilizadores); leitura fragmentária (na qual se faz uso de hiperligações e hipertextos que rompem com o carácter linear do texto); a leitura digital (que se realiza em qualquer tipo de ecrã que possibilite visualizar conteúdos digitais).

afazeres associados à profissão docente, existe, no entanto, um certo centrismo literário⁹⁷. Este aspeto é visível na convergência do esforço educativo em prol da literatura para um conjunto de obras restrito e para um conjunto de propostas pré-definidas pelos manuais que continuam a ter um papel de relevo na sala de aula (quando não são, eles próprios, a sequência didática). Estas sinergias ocorrem em todo o território, em tempos semelhantes e possuem um conjunto de instrumentos de avaliação de cariz normativo que tornam qualquer desvio a este “estado literário” inviável. Se transposto para um esquema, o conjunto de observações poderia ser desenhado da seguinte forma:

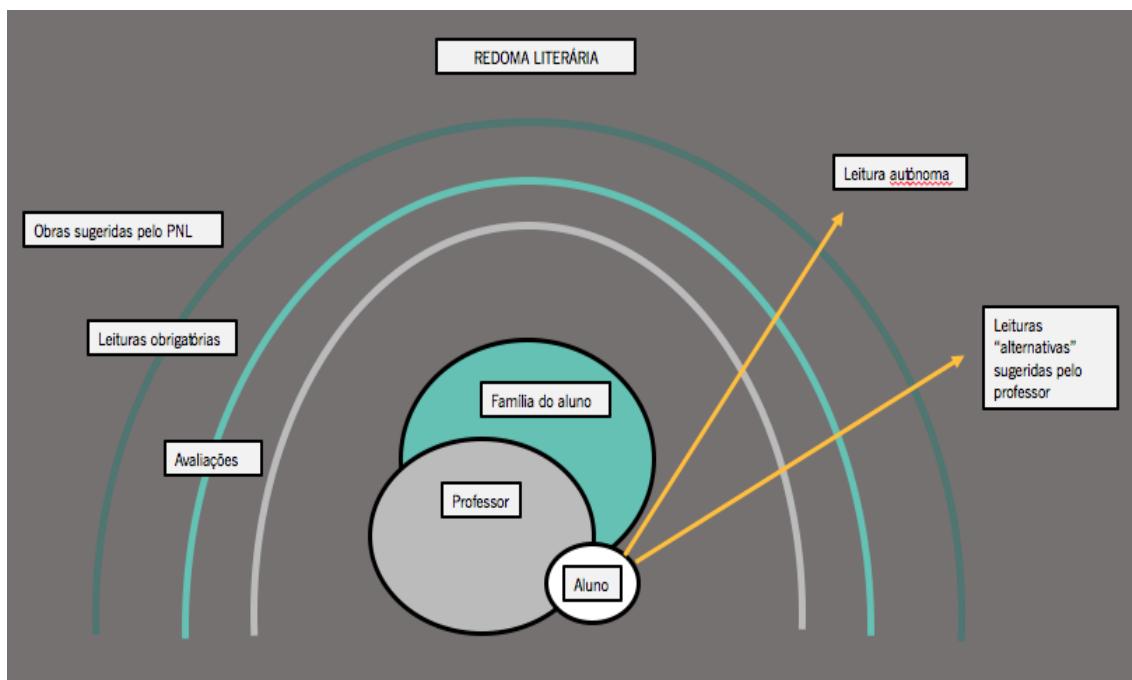


Figura 10. Redoma literária: esquema síntese sobre as forças que orientam e condicionam a educação literária.

Conforme se referenciou anteriormente, as escolas trabalham quase exclusivamente com obras sugeridas no *Plano Nacional de leitura*. Por seu turno, as leituras obrigatórias afunilam ainda mais o quadro de obras literárias porque, em articulação com um ciclo de avaliação, fazem com

⁹⁷ A dimensão mais reduzida de Portugal permite que um programa determine os autores e os textos literários que serão abordados a cada ano letivo menos polemicamente; mesmo assim, isso não ocorre sem que muitas queixas de docentes em relação à perda de sua autonomia na construção dos processos formativos venham a público. Poder selecionar textos literários de modo mais aberto e dar conta de uma carga de conteúdos literários tão extensa para estudantes nos quais o significado da leitura literária ainda não se cristalizou são desejos e críticas que ouvi entre autores de manuais didáticos e professores do ensino secundário português (Fritzen, 2018:101).

que se dedique determinada atenção e tempo a dados títulos, limitando, ou mesmo impedindo, a abordagem de outras obras literárias. As próprias editoras sabem que a inclusão de um autocolante que indique “leitura obrigatória”, “plano nacional de leitura”, “leitura recomendada para o ano y” incrementa o número de vendas. A esta publicidade, ainda se pode acrescentar todo um conjunto de metatextos, de cadernos de exercícios e de apoio ao estudante, de simulação de testes que fazem crer, às famílias e aos estudantes, que determinado livro é que possui a derradeira importância. Autores como Chiappini (1997) e Cosson (2007) defendem que tais práticas podem fazer com que o aprendiz acredite que responder a perguntas – tanto do livro didático como do professor – abriguem o verdadeiro sentido da leitura. Quando tal se sucede, Cosson (2007:23) não hesita em falar de “falência do ensino da leitura”.

No centro da redoma literária, os organismos vivos da equação que exercem pressões entre si: famílias, professores e alunos. Ante o que se expõe, o escape que o aluno possui é permitido, sobretudo, pelas leituras autónomas que este possa fazer ou, ainda, leituras que se insiram em planos sugeridos pelo professor e que, muitas das vezes, surgem noutros contextos que não o da aula de Português. Fala-se, por exemplo, de clubes de leitura ou projetos similares.

O quadro que se expõe é potenciado pela conjuntura de educação literária atual, algo que não escapa à crítica de Paulo Costa. Na opinião do teórico, a “declaração de intenções, no sentido de facilitar as opções do professor, é uma falácia que resulta, mais uma vez, numa restrição à autonomia do docente; assume-se, implicitamente, a incapacidade dos professores para gerir a complexidade do processo de ensino-aprendizagem perante um quadro orientador mais abrangente” (Costa, 2015:21). Para além desta observação, a forma não negociada como se chega às MC e como se solicita ao professor que cumpra tais pressupostos assumem-se como imposições na medida em que: “o facto de tal discussão apenas ter lugar a partir do momento em que as categorias estão previamente definidas a montante, fica extremamente reduzida a margem para discussão efetiva do documento” (Costa, 2015:17). Encerrando a sua crítica, Costa escreve uma conclusão que nos serve de síntese:

No caso do sistema educativo português, a opção por uma crescente aposta na realização de exames finais, nomeadamente no 4o ano de escolaridade, cuja importância, exacerbada por práticas como a elaboração e divulgação de rankings, vai claramente ao encontro de textos normativos que promovem a garantia de que se aprende mas, sobretudo, de que se ensina de modo a que possa verificar-se, por via de um teste, se os alunos evidenciam ou não determinado comportamento. Homologado o documento prescritivo, a prioridade passa, no terreno, para a sua implementação por professores e alunos. Apontando a especificação desse discurso oficial e a discriminação dos critérios de avaliação de provas de avaliação sumativa, nomeadamente as que terão estatuto de exame nacional, num mesmo sentido, haverá uma tendência crescente para que se generalizem práticas letivas que visem promover esse feliz encontro entre o prescrito e o avaliado. (...) É neste mesmo sentido que se compreende a lógica de especificação excessiva que o documento [MC] assume. Ao optar por listagens agrupadas em categorias de matriz comportamentalista como objetivos e descritores de desempenho, o elevadíssimo grau de especificação revela-se totalmente desajustado relativamente ao que deveria ser o trabalho de formação de alunos críticos, de formação de leitores, a promoção de processos que valorizem a educação de alunos em detrimento do treino de respondentes” (Costa, 2015:30-31).

Uma eventual alteração qualitativa tem, obrigatoriamente, que se alicerçar numa ideologia que defende uma ampliação do universo literário possível, num descentrismo de educação literária que se dirige para um conjunto de obras literárias, envolver os alunos em experiências que não se restrinjam ao par leitura-teste, dar visibilidade a outras leituras concretizadas pelos alunos⁹⁸ e, combinando-se tais intencionalidades, não comprometer a avaliação dos alunos nesta renovação de práticas literárias (Martos Nuñez e Fernández-Figares, 2013; Mangen, 2016).

⁹⁸ Conforme assinalam Bueno e Rezende (2015:559), os estudantes leem e leem muito, escrevem e escrevem muito, inclusivamente literatura e sobre literatura respetivamente, no entanto, nem sempre esta é a literatura que é “visível” na escola.

SEGUNDA PARTE

Erro! Indicador nã

AMBIENTES EDUCATIVOS: DOS PROBLEMAS ÀS EVENTUAIS SOLUÇÕES

3.1 Caracterização dos espaços escolares

Erro! Indicador r

3.1.1 Espaços escolares no estrangeiro

Erro! Indicador r

3.1.1.1 Angola

Erro! Indicador r

3.1.1.2 Macau

Erro! Indicador r

3.1.2 Espaços escolares em Portugal

Erro! Indicador r

3.1.2.1 Matosinhos

Erro! Indicador r

3.1.2.2 Porto

Erro! Indicador r

3.2 O porquê da variação no tempo e no espaço

Erro! Indicador r

3.3 A formação do professor como uma possibilidade para a resolução de problemas escolares

Erro! Indicador r

Erro! Indicador r

3.3.1 A investigação-ação: conceito, pertinência e implicações

Erro! Indicador r

3.3.2 A investigação participativa com crianças

Erro! Indicador r

3.4 O que constitui um problema? Problemas associados aos ambientes de aprendizagem elencados

SEGUNDA PARTE

AMBIENTES EDUCATIVOS: DOS PROBLEMAS ÀS EVENTUAIS SOLUÇÕES

3.1 Caracterização dos espaços escolares

3.1.1 Espaços escolares no estrangeiro

3.1.1.1 Angola

Angola é um dos países mais procurados pelos emigrantes portugueses. Ainda que o desempenho de funções docentes no estrangeiro implique uma adaptação cultural por parte do professor à nova realidade⁹⁹, os professores têm a sua mobilidade favorecida na medida em que este país partilha a Língua Portuguesa como língua oficial e alguns colégios angolanos possuem paralelismo pedagógico, implementando um currículo em tudo semelhante ao modelo português.

A experiência investigativa desenhou-se num colégio particular na cidade de Luanda, com uma turma de primeiro ciclo. O colégio insere-se numa área urbana da cidade, social e economicamente privilegiada, partilhando a área circundante com embaixadas e outras entidades de relevo. Existem ainda, em redor do colégio, vários escritórios com serviços terciários, supermercados e restaurantes.

⁹⁹ Admite-se, assim, que as emigrações e as diferentes culturas podem propiciar um determinado estado emocional. Pereira *et al.* (2005:57) referem que quanto “maior a diferença entre a cultura do país de origem e a do país de destino, mais difícil se torna o ajustamento”. Marandola e Dal Gallo (2010:411) entendem que o desajuste espacial cria um abalo territorial no emigrante que é conducente a um sentimento de angústia e de ansiedade. Este fator irá impor, ao emigrante, a necessidade de enraizar-se no local de destino ou de manter o vínculo com a terra natal. A segurança existencial dependerá do sucesso destas atitudes.

Na instituição de ensino em apreço, tanto o número de turmas como o número de alunos são reduzidos. De facto, existe uma turma para cada ano de escolaridade e um máximo de vinte alunos por turma. Ainda que o número reduzido de alunos possa causar estranhamento, ele é possível na medida em que o artigo 2.º do Decreto Presidencial n.º 207/11 presente no Diário da República de Angola define o ensino privado como uma “atividade docente desenvolvida em instituições de ensino, propriedade de pessoas singulares, coletivas ou privadas, dirigidas em comum, a mais de vinte alunos”. Segundo o Ministério da Educação, esta parceria com o setor privado permite a expansão e o alargamento do acesso à escolaridade pela população, representando 10% do total de alunos (2009:19).

Relativamente às infraestruturas, o colégio está dotado de salas de aula para cada uma das turmas, uma biblioteca, cozinha, uma cantina, papelaria e reprografia, um pavilhão de ginástica, uma piscina, recreio, sala de estudo, laboratório, cantina para professores, sala de professores e uma sala multiusos.

Em termos de assistentes operacionais, o colégio conta com vinte e seis funcionários que possuem diferentes funções: motoristas; secretários; empregados de limpeza; jardineiros; auxiliares em sala de aula; cozinheiros e técnicos de informática.

No que diz respeito à formação inicial das professoras do primeiro ciclo, as docentes possuem licenciatura, obtida em Portugal, para docência de primeiro ciclo, sem variante. As idades situam-se entre os 30 e os 40 anos. Todas as professoras são do sexo feminino. Existe, em sala, o apoio de duas técnicas. Os alunos podem usufruir, caso os docentes assim o entendam, de sessões de apoio particulares com os professores de apoio e, também, do acompanhamento da psicóloga da escola.

As turmas de primeiro ciclo apresentam o seguinte número de alunos inscritos: primeiro ano (21); segundo ano (22); terceiro ano (18); quarto ano (21). Mais de 60% dos alunos matriculados são angolanos e todos têm a língua portuguesa como língua materna. No que diz respeito ao aproveitamento, o primeiro ciclo apresenta um índice de reprovação baixo. Dois alunos reprovaram no terceiro ano e um ficou retido no quarto ano.

3.1.1.2 Macau

Por mais de trezentos anos, **Macau** foi um importante entreposto comercial que servia de ligação entre portugueses e chineses. Macau era procurada para fixação de residência por estrangeiros, para preparação de missões diplomáticas e consulares a Pequim e como centro de operações comerciais.

Atualmente, a Região Administrativa Especial de Macau (RAEM) é a zona na qual se insere a Escola Portuguesa de Macau. Este espaço geográfico possui territórios com um forte poderio económico (Hong Kong, Macau e Guangzhou) e que possuem necessidades particulares na medida em que todos consubstanciam nichos de mercados relacionados com o turismo, com a prestação de serviços, com jogos de sorte e, também, com o comércio de artigos de luxo.

A Escola Portuguesa de Macau (EPM) funciona como escola particular sem fins lucrativos com alvará concedido pela Direção dos Serviços de Educação e Juventude. Contrariando a perda de alunos registada desde o momento da transferência da administração para a República Popular da China, em 1999, desde 2012 que se verifica uma tendência contrária que é o aumento do número de alunos. Em 2015, a escola contava com 545 alunos¹⁰⁰.

Em termos de estratégia educativa, a EPM aposta na afirmação de Portugal no mundo, promovendo a cultura portuguesa; o cruzamento civilizacional e cultural entre Portugal e China; a promoção da interculturalidade; a afirmação de uma escola de prestígio internacional; o reforço do ensino da língua portuguesa na China; a oferta de currículos adequados ao público chinês que procura internacionalizar-se. Em termos de desenho curricular, há a registar uma singularidade: a oferta de mandarim.

O contexto de ensino da EPM é peculiar. Desde logo, verifica-se uma grande proliferação de diferentes nacionalidades. No ano de 2016, existiam 53 nacionalidades diferentes na escola.

¹⁰⁰ O projeto educativo da EPM pode ser acedido no seguinte endereço: http://www.epmacau.edu.mo/_html/01.escola-epm/1.2.projeto_educativo/projetoeducativo.html. [consultado a 10 de fevereiro de 2018].

Hoje, existem cerca de 30 nacionalidades. Fruto da multiculturalidade, a língua de comunicação entre alunos oscila entre o cantonense, inglês e o português e este aspeto condiciona as competências linguísticas dos alunos em português.

Em relação ao pessoal não docente, a escola conta com um núcleo de psicologia e de orientação com cinco profissionais; cinco trabalhadores especializados na área da informática, da enfermagem, laboratórios, atividades extracurriculares e dinamização da leitura. A escola possui sete técnicos administrativos e dezoito funcionários auxiliares. Relativamente ao pessoal docente, a EPM conta com um total de 53 professores a tempo inteiro, 6 professores a tempo parcial. Deste número, 26 professores pertencem aos quadros de Portugal.

No que às infraestruturas se refere, a escola possui vinte e seis salas de aula, uma sala de educação visual, salas de desenho e oficinas de artes, sala de matemática, informática/línguas, salas dedicadas a atividades específicas, laboratórios de biologia, de física e de química, um auditório com 107 lugares, a sala da Associação de Estudantes, a cantina e a reprografia.

A este equipamento há que acrescentar um ginásio, uma biblioteca e uma sala de leitura, uma sala de música, uma sala da Banda da EPM, duas salas de informática, um gabinete de enfermagem, um gabinete para o núcleo de psicologia e orientação, um gabinete para o ensino especial, uma sala para o trabalho de direção de turma, duas salas de reuniões, uma sala de professores, os gabinetes de direção e do apoio à direção bem como o espaço reservado aos serviços administrativos, que funcionam no edifício antigo.

O mobiliário, o equipamento e o apetrechamento em material didático podem considerar-se bons, embora devam enriquecer-se em quantidade e qualidade, de modo a dotar a Escola Portuguesa de Macau de avançados meios pedagógicos para que a mesma se possa assumir como um centro educativo de referência. Com o apoio da Direção dos Serviços de Educação e Juventude (DSEJ) e do Fundo de Desenvolvimento Educativo (FDE), tem vindo a dotar-se de importantes meios informáticos e equipamentos para os laboratórios e salas de aula.

Encerrando, no que é atinente à avaliação externa, a EPM tem vindo a obter resultados muito acima da média nacional desde 2012 até à presente data. Nas últimas avaliações externas, obteve o resultado de excelente.

3.1.2 Espaços escolares em Portugal

3.1.2.1 Matosinhos

A consulta do projeto educativo do agrupamento de escolas de Perafita permite que se compreenda e que se caracterize a escola. A escola de Perafita situa-se na freguesia com o mesmo nome, numa zona da periferia urbana e que evidencia, ainda, alguns traços rurais. A freguesia possui uma importante ligação ao tecido industrial através da presença de polos fabris; da proximidade ao porto de Leixões e, também, da existência de importantes eixos rodoviários que a ligam a importantes cidades do Norte do país como Braga e Guimarães.

Em termos sociais, a freguesia revela graves carências. Existe uma forte predominância de construções AUGI (áreas urbanísticas de génese ilegal) e bairros sociais. As habilitações literárias da população são, de um modo geral, reduzidas, raramente ultrapassando o sexto ano de escolaridade.

A E.B. 2,3 de Perafita é a sede de agrupamento. Ali se agregam o serviço administrativo e de gestão escolar. Existem gabinetes de gestão, serviços de administração escolar, o gabinete da equipa multidisciplinar, gabinete para a direção de turma, gabinete de acolhimento ao aluno, gabinete de tutorias, salas de estudo, reprografia/papelaria, biblioteca escolar, cantina, sala de docentes, sala de pessoal não docente, sala de alunos (bufete e rádio escola), clube de música, ateliê do clube de teatro, oficina de carpintaria, laboratório de Informática, pavilhão gimnodesportivo, campo de jogos e arrecadações.

No que diz respeito ao número de funcionários, a escola possui 62 professores e 31 assistentes técnicos.

A escola básica de Perafita recebe alunos do segundo e do terceiro ciclos do Ensino Básico. Globalmente, o Projeto Educativo entende que o modo de atuação da escola se sustenta em cinco princípios: i) adequação e diferenciação pedagógica; ii) avaliação formativa com a finalidade do desenvolvimento pessoal e institucional; iii) implicação, participação e cooperação; iv) planificação coletiva e responsabilidade individual; v) rentabilização de todas as potencialidades educativas da comunidade educativa¹⁰¹.

A política de atuação adaptada à realidade visa responder às exigências das escolas inseridas em territórios de intervenção prioritária e que evidenciam um conjunto de indicadores graves: elevado número de faltas de assiduidade e abandono escolar precoce.

A E.B. 2,3 de Perafita partilha destes problemas e regista números preocupantes. Por exemplo, 13,5% e 13,7% é a taxa de abandono escolar nos quintos e sextos anos, em alunos repetentes. Em 2013, mais de 350 casos com necessidades de acompanhamento e de apoio foram identificados. Os motivos foram: necessidade de acompanhamento familiar; risco de abandono escolar; negligência familiar; desmotivação; perturbações psicológicas e mediação de conflitos. Em relação à indisciplina, registaram-se 263 casos muito graves. Desses casos, 71 resultaram na suspensão do aluno.

Em termos de rendimento escolar, a média dos alunos situa-se acima da média nacional, no entanto, também se verifica, igualmente, uma discrepância entre a avaliação interna e a externa. Dito de outra forma, os alunos registam uma pior performance em momentos de avaliação nacionais.

¹⁰¹ A totalidade dos documentos podem ser consultados no seguinte endereço: <http://www.aeperafita.pt/documentos/>. [consultado a 2 de fevereiro de 2018].

3.1.2.2 Porto

A escola Augusto Gil, no Porto, pertence ao agrupamento de escolas Aurélia de Sousa por decisão ministerial, desde 2012. A escola ocupa um edifício antigo no qual funcionou, em finais do séc. XIX e princípio do séc. XX, o Colégio da Nossa Senhora da Estrela (1840-1928), colégio feminino, e o colégio João de Deus (1928-1973), um colégio masculino. A escola Augusto Gil inicia as suas atividades letivas em 1973, escolhendo-se, como seu patrono, o poeta e advogado: Augusto Gil.

A escola situa-se na zona baixa da cidade do Porto. Esta área caracteriza-se pela forte presença do comércio tradicional, pela prestação de serviços terciários e pelo movimento exponencial de pessoas por meio de uma ampla rede de transportes públicos e privados.

Inserida num espaço vibrante, a escola desenvolve vários projetos¹⁰² dinamizados por várias instituições parceiras. Na escola, também se promovem diversas atividades extracurriculares: clubes (jornalismo, teatro, orquestras de percussão e flautas, instrumental Orff, matemática, cientistas, floresta, desporto escolar, ginástica acrobática, tiro ao arco e clube do ar livre (o mais antigo clube da escola que completou já trinta anos de existência, tornando esta escola uma das pioneiras nas preocupações ambientais).

Como coordenadas de ação, o agrupamento assume: adequar o currículo nacional ao contexto do agrupamento; garantir a coerência e a sequencialidade entre a Educação Pré-Escolar, os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário; promover a reflexão e a ação por parte das estruturas de coordenação com vista à melhoria da qualidade do ensino; fomentar a integração das dimensões teórica e prática das aprendizagens; investir na orientação vocacional e

¹⁰² Do programa *Porto de Futuro* (Câmara Municipal do Porto), são desenvolvidos os projetos: *Braço Direito*, *Tag-Rugby*, *Aulas sem Fronteiras*, *Voluntariado estudantil*, *Rumo à Excelência*, *Universidade Júnior*, *Matemática fora de Portas*, *Educação para o Conhecimento* e *Junior Achievement*. Dos Centros de Saúde e das equipas de Saúde Escolar e de Saúde Pública, os programas *PASSE*, *PRESSE*, *PELT* e os *Cheques Dentistas*. Do ICBAS, alunos do 3.º ano de Medicina dinamizam a Semana da Saúde. O IPATIMUP, através do programa “Auto-Laboratório” vai à escola dinamizar aulas práticas em algumas áreas temáticas das Ciências Naturais e da Físico-Química. A EDP e o projeto “Energia com vida” permite trabalhar os objetivos do Milénio.

profissional dos alunos; responsabilizar os alunos pelo seu sucesso; sensibilizar os encarregados de educação para a importância do sucesso escolar; potenciar os recursos existentes nas bibliotecas e centros de recursos escolares; promover formas diferenciadas de apoio educativo; potenciar as salas de estudo como espaços de aprendizagem de métodos e de aquisição de hábitos de estudo.

Para perseguir tais intuitos, o agrupamento conta com o seu capital humano. No que diz respeito ao pessoal não docente, o agrupamento indica que existem 69 assistentes: 52 assistentes operacionais, 15 assistentes técnicos e 2 técnicos superiores.

Relativamente ao pessoal docente, os dados do agrupamento indicam uma média de idades de 50 anos e meio, 161 elementos do sexo feminino e 34 do género masculino. Grande parte do grupo possui licenciatura (159 professores), 30 professores concluíram o mestrado e 3 são doutorados.

Menos homogéneos são os resultados da avaliação dos alunos. Importa, pois, referir, em relação ao agrupamento, uma assimetria no que é atinente ao rendimento escolar das crianças do segundo e terceiro ciclos. A escola sede atinge metas de sucesso escolar na ordem dos 96% e 98% no segundo e terceiro ciclos respetivamente. No entanto, a escola Augusto Gil - instituição de ensino onde se desenvolve o projeto de investigação -, obtém 64% e 74%, nas avaliações relativas aos mesmos ciclos de estudos.

Infelizmente, os documentos de agrupamento não constroem uma visão individual de cada escola e insistem numa moldura conjunta do tecido escolar, o que prejudica, neste primeiro momento, a interpretação dos dados. Em todo o caso, o projeto educativo partilha que mais de metade dos pais com alunos inscritos nas escolas do agrupamento possuem licenciatura ou o ensino secundário concluídos e, também, uma situação profissional estável. De facto, 69% dos pais revelaram ser efetivos nas empresas nas quais trabalham.

O retrato das variadas instituições de ensino permite perceber que existem diferentes desafios educativos. Apesar da distância geográfica entre estes contextos, a verdade é que todos experienciam problemáticas universais e permitem a investigação e a reflexão sobre tópicos

nucleares da educação: a performance dos alunos; a (in)disciplina; a instrução; a promoção da língua e da cultura portuguesas; a multiculturalidade; a relação da escola com o mercado de trabalho; a aprendizagem para a vida; a rentabilização dos espaços de ensino e do capital humano.

A investigação que este documento concretiza assume o reconhecimento da universalidade de tais questões, mas também, uma consciente aceitação da singularidade de tais contextos. De igual modo, o que este panorama de investigação torna evidente é que existem dois tópicos que devem ser observados para que se complete a análise: o quadro da mobilidade do professor e o modo como este se adapta aos novos desafios. É sobre estes dois aspetos que os restantes pontos se debruçarão.

3.2 O porquê da variação no tempo e no espaço

Os ambientes escolares que se elencam no presente documento são vários e variados e ilustram, por um lado, a necessidade de mobilidade de um professor contratado e as ações que devem ser concretizadas na tentativa da construção de uma carreira docente e, por outro, a sua capacidade de adaptação.

Começando pela primeira parte, a mobilidade, nos casos das experiências docentes no estrangeiro, estas incluem-se num quadro migratório mais amplo. Recorde-se que os dados do INE (2013) mostram que a emigração registou um total de 121 mil pessoas - superando o registo de natalidade (89 mil) e de óbitos (107 mil) - atingindo, assim, um pico emigratório que não se verificava desde 1960 (Castro *et al.*, 2015). O *Relatório da emigração de 2015*¹⁰³ continua a evidenciar um movimento de saída constante. De acordo com um conjunto de estimativas realizadas em vários países, o gabinete português estima que, no mundo, existam 2,3 milhões de portugueses emigrados.

Para que melhor se entenda a representatividade do número, partilhe-se o seguinte: em 2015, a China regista 9.5 milhões de emigrantes; a Rússia assinala 10,6 milhões; o México 12,3 milhões e a Índia, 15.6 milhões. Em proporção, Portugal tem números mais preocupantes uma vez que a população emigrada corresponde a 22.3% da população portuguesa a residir em território nacional, em 2015 (Pires *et al.*, 2016:30-34).

¹⁰³ Documento passível de ser lido e consultado em: https://www.portaldascomunidades.mne.pt/images/GADG/Destaques/Relatorio_Emigracao_Portuguesa_2015.pdf [consultado a 1 de março de 2018]. Em 2017, os números mantêm-se semelhantes: <http://observatorioemigracao.pt/np4/1315/> [consultado a 10 de março de 2018].

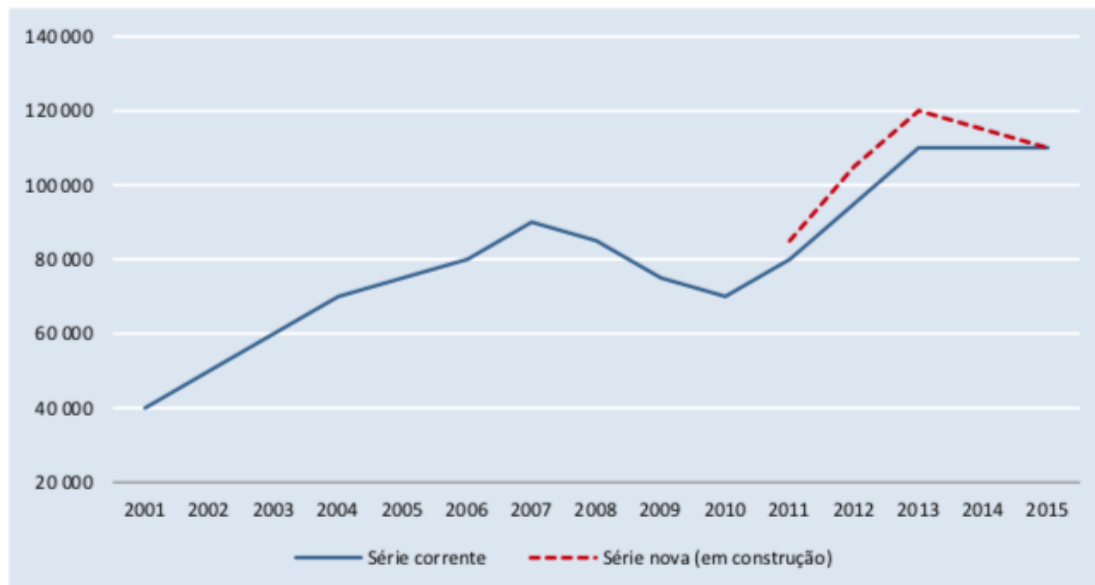


Figura 11. Gráfico com a tendência de emigração portuguesa no período compreendido entre 2001 e 2015 (Pires et al., 2015:34). Captura de ecrã.

Não importa, no presente estudo, abordar a questão da emigração segundo a visão de Castle (2005) que divide e tipifica a mesma segundo dois critérios: a migração temporária na qual o emigrante mantém um conjunto pleno de relações com o país de origem e se conserva a intencionalidade de regresso e uma outra que se caracteriza por um carácter de incorporação e de instalação definitiva onde se verifica, progressivamente, uma assimilação cultural por parte do emigrante.

Há, no entanto, um novo dado associado à emigração atual e que é pertinente para o estudo aqui desvelado: o perfil do emigrante. Segundo Tavares (2012:139), saem de Portugal frações de força de trabalho jovem, qualificada, com formação superior e cuja decisão de emigração é impulsionada pelo desemprego¹⁰⁴. Este perfil de emigrante, no qual se incorpora o do professor

¹⁰⁴ Na região da União Europeia (UE), no segundo trimestre de 2013 registraram-se sinais de recuperação da atividade económica, porém isto não se traduziu em empregos. Nas economias desenvolvidas e na UE encontravam-se 45,2 milhões de pessoas desempregadas, sendo que 18,3% eram jovens. Outra tendência identificada é a grande lacuna de emprego para os jovens adultos com idades entre 25 e 34 anos. Em países como a Grécia, Irlanda, Portugal e Itália, as perdas de emprego foram mais pronunciadas nessa faixa etária (Castro *et al.*, 2015:99).

emigrante, concretiza o que Peixoto (2004) entende como migrações inseridas no âmbito do capital humano. Isto é, uma emigração que acentua a natureza biográfica e que é influenciada por motivações relacionadas com o casamento ou com a perspectiva de carreira – que por seu turno, se relaciona com outras dimensões: sociais, culturais e económicas.

No caso das experiências em território português, as variações temporais e espaciais têm que ver com a lógica da contratação dos professores que admitem contratos com a duração de trinta dias, por exemplo. Este aspeto condiciona, como se prevê, toda a investigação, impondo ritmos de trabalho bastante peculiares e obriga a uma reflexão alargada sobre o modo como um professor se consegue adaptar a um determinado ambiente educativo.

3.3 A formação e a investigação do professor como uma possibilidade para a resolução de problemas escolares

Desde o início do ano letivo ao seu término, a escola possui, no seu tecido humano, um conjunto de professores que difere, entre muitas outras variáveis, na formação e na experiência de ensino. De facto, falar da formação de professores implica atender tanto à formação inicial do mesmo como, também, às dinâmicas que o docente estabelece para aprimorar o seu currículo, revitalizando e rentabilizando o seu conhecimento numa lógica de formação ao longo da vida.

No contexto português, não é significativa a presença de professores recém-licenciados¹⁰⁵ ou com idade inferior a 30 anos no ensino público. O *Diário de Notícias* cria um quadro a partir dos dados fornecidos pela Direção-Geral de estatísticas de Educação e de Ciência e que aqui se partilha:

Distribuição por grupo etário 2015/2016			Educadores de infância	Docentes do 1.º ciclo do ensino básico	Docentes do 2.º ciclo do ensino básico	Docentes do 3.º ciclo do ensino básico e secundário
TOTAL	PÚBLICO		7952	23 384	19 030	61 972
	PRIVADO	Dependente do Estado	3923	370	1044	3049
		Independente	2847	2447	1688	4265
< 30 ANOS	PÚBLICO		16	21	72	290
	PRIVADO	Dependente do Estado	202	29	25	51
		Independente	414	281	106	175
30-39 ANOS	PÚBLICO		262	5738	2498	9048
	PRIVADO	Dependente do Estado	1475	213	336	1102
		Independente	1231	1377	750	1894
40-49 ANOS	PÚBLICO		2036	9024	6700	24 984
	PRIVADO	Dependente do Estado	1628	86	343	1207
		Independente	738	401	488	1282
> 50 ANOS	PÚBLICO		5638	8601	9760	27 650
	PRIVADO	Dependente do Estado	618	42	340	689
		Independente	464	388	344	914

Figura 12. Quadro com a distribuição das idades dos professores por ciclo de ensino e por setores de educação: privado e público.

¹⁰⁵ Leia-se a seguinte reportagem: <https://www.dn.pt/portugal/interior/em-104-mil-professores-ha- apenas-383-abaixo-dos-30-anos-8810319.html> [consultado a 23 de fevereiro de 2018].

Ante o exposto, percebe-se que a escola pública não absorve os recém-licenciados de forma significativa e, por isso, interessa a este estudo, sobretudo, a formação ao longo da vida. Contudo, importa olhar brevemente a formação inicial uma vez que tanto a formação inicial quanto a formação ao longo da vida partilham de pontos em comum e, por vezes, professores em situação inicial de carreira e docentes mais experientes partilham do território educativo.

No que diz respeito à formação inicial, os modelos de Bolonha modelaram o percurso académico necessário para que um indivíduo se torne professor, enfatizando a componente teórica e investigativa da prática docente. O Decreto-Lei n.º79/2014, de 14 de maio, acentua, precisamente, a necessidade da exigência no processo de formação de um docente, tanto no que diz respeito ao domínio do conhecimento de conteúdos relacionados com a área da docência, mas também no que se relaciona com as metodologias atinentes à disciplina (2014:2819).

Flores (2017) concretiza uma breve súmula sobre o período atual: o pós-Bolonha. Segundo a investigadora, existe uma separação entre a formação de primeiro ciclo (licenciatura) e a formação profissionalizante de segundo ciclo (mestrado) que traduz uma divisão entre a formação nas áreas da especialidade e a formação de âmbito educacional¹⁰⁶. A investigadora entende, também, que os modelos pós-Bolonha valorizam a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional. Igualmente, também considera que se dá especial atenção às áreas das metodologias de investigação educacional para que o desempenho dos professores se afaste de um modelo performativo, de técnico que cumpre funções e se assuma, progressivamente, um profissional capaz de se adaptar a novas situações e contextos¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Anteriormente, a licenciatura tinha a duração de cinco anos, sendo que o último ano era dedicado ao estágio. Segundo Flores (2017:6), este modelo é um “retrocesso” na medida em que existe um menor tempo de prática e, desta forma, os estagiários não imergem verdadeiramente nos contextos educativos pois a responsabilidade docente é partilhada com professores cooperantes e as suas atividades pedagógicas não são desenvolvidas em turmas próprias.

¹⁰⁷ Alarcão (2005:176) pretende o professor como um agente que atua na produção e na estruturação do conhecimento pedagógico porque reflete, de forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno; reflete na interação aluno-professor; entre a relação professor-aluno-escola e a sociedade em geral. Dessa forma, o professor assume um papel ativo na educação e não tão-só

Relativamente à formação ao longo da vida, no seu ensaio com quase duas décadas de idade *Desafios da educação – ideias para uma política educativa no século XXI*, Marçal Grilo (2002:51) defende que a formação ao longo da vida será um dos aspetos nucleares da educação do início de século. Segundo o mesmo, trata-se de um polo que assistirá a um aumento significativo de procura por parte dos cidadãos e, sincronicamente, a uma reorganização de projetos internos nas instituições de formação, tendo em conta esta necessidade de aumentar as ofertas de ensino para corresponder a tal demanda.

O tempo provou que o antigo ministro revelava uma opinião ajustada. De facto, o estudo TALIS de 2007-2008 enfatiza o facto de os professores buscarem envolver-se em situações desafiantes que lhes permitam adequar o seu currículo, refletir sobre as suas práticas e melhorá-las.

O estudo em apreço, intitulado *Creating effective teaching and learning environments* elenca um conjunto de atividades nas quais os professores tendem a se imiscuir: trabalho individual e colaborativo; diálogo informal entre pares para melhorar as suas estratégias de ensino; leitura de literatura profissional sobre um tema; *workshops*; aulas assistidas e supervisão; observação de outras escolas; atender a congressos e seminários; participar em ações de formação (OECD, 2009:60). O mesmo estudo declara que, internacionalmente, os professores acreditam que estas práticas têm um impacto positivo nas suas turmas (*idem*).

No caso dos professores portugueses, esta necessidade é reforçada por meio da ação tutelar. Note-se que o Decreto-Lei n.º 37/2012 de 21 de fevereiro de 2012 revela que, para efeitos de progressão na carreira, um professor deve atender a ações de formação com duração não inferior a 50 horas ou, caso se encontre no quinto escalão, não inferior a 25 horas (2012:840).

O pilar comum entre a formação inicial e a formação ao longo da vida é, entre outros, a ideia de que a teoria académica favorece uma melhoria qualitativa na prática docente, facto que se comprova, a montante, pela regulação tutelar e pelo *design* curricular na formação de

concretiza um exercício técnico que se reduz à execução de normas e aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

professores que promove a constante atualização do conhecimento; a jusante, na própria procura dos docentes na imersão de atividades que os ajudem a melhorar a sua performance e a cumprir o que lhes é solicitado no âmbito da progressão da carreira¹⁰⁸.

No entanto, alguns teóricos defendem que nem sempre a formação académica converge para uma melhoria das práticas. Em relação ao modelo de formação de professores potenciado pelo documento de Bolonha, surgem vozes críticas. As críticas residem no facto de a excessiva construção teórica revelar desfasamento em relação à realidade escolar, de não ser construída em contexto ou para um contexto de ação próximo da realidade (Flores, 2016).

Paralelamente, investigadores escrevem que estes modelos revelam problemas operacionais relacionados com: i) a falta de tempo para o desenvolvimento e implementação de projetos; a coordenação insuficiente entre os principais atores implicados na formação inicial docente (alunos, professores titulares e docentes universitários); iii) a irrelevância de alguns módulos na análise dos contextos de ensino e no desenvolvimento de competências profissionais; iv) a inadequação das modalidades de avaliação em alguns módulos (Flores, Vieira e Ferreira 2014).

Como soluções para este cenário, admite-se uma articulação radial universidade-escola e seus atores educativos e a criação de um espaço no qual se abnega o modelo dominante de aplicação da teoria na prática educativa e se potencia uma outra visão que permite que vários saberes oriundos de diferentes atores possam conviver num patamar mais equitativo, sem que uma perspetiva seja dominante em relação à outra por critérios instituídos previamente e não-negociados (Ponte, 2002; Flores, 2017; Zeichner, 2010).

A direção do conhecimento é, de facto, uma preocupação premente. Académicos associam estes modelos de formação de professor a uma lógica de “delivery models” que pressupõe que

¹⁰⁸ Ponte (2002:2) escreve: “um ensino bem-sucedido requer que os professores examinem continuamente a sua relação com os alunos, os colegas, os pais e o seu contexto de trabalho. Além disso, uma participação ativa e consistente na vida da escola requer que o professor tenha uma capacidade de argumentar as suas propostas. A base natural para essa atuação tanto na sala de aula como na escola, é a atividade investigativa, no sentido de atividade inquiridora, questionante e fundamentada”.

as boas práticas escolares não são oriundas do seio das escolas e, por conseguinte, que os professores devem aderir às decisões concretizadas por organismos centrais e por outros especialistas em educação (Steyn, 2017; Dadds, 2014; Poulos *et al.* 2014).

Existem, contudo, sistemas alternativos que buscam um outro sentido, que possuem uma diferente conceção da aprendizagem do adulto e uma articulação dessa mesma aprendizagem com a realidade na qual o indivíduo se insere¹⁰⁹. Tais modelos, sustentam-se na investigação¹¹⁰ em contexto e implicam um professor reflexivo¹¹¹ e investigador que atue de forma transformadora sobre si próprio, sobre os outros e sobre o seu *habitat* educativo. Lytle e Cochran-Smith (1999) entendem a prática docente como *inquiry as stance*, o que envolve o permanente envolvimento na criação de conhecimento local, na teorização da prática, na recolha e na interpretação de dados e na constante interrogação das práticas educativas.

Lopes da Silva (2013:297), no seu estudo, apresenta um quadro com os tipos de reflexão sobre a ação:

¹⁰⁹ Segundo Drago-Severson (2007:76), a aprendizagem do adulto e estes modelos relacionam-se na medida em que existem um conjunto de princípios observáveis na aprendizagem do adulto. A saber: i) o auto-conceito – os adultos possuem motivações intrínsecas e são capazes de canalizar e direcionar a sua própria aprendizagem; ii) a experiência – os adultos acumularam conhecimento e experiências de vida que são um recurso valioso de aprendizagem; iii) o foco de aprendizagem – a orientação para a aprendizagem no adulto emerge, primeiramente, da sua necessidade de identificar e de resolver problemas relacionados com experiências da sua vida quotidiana; iv) predisposição para a aprendizagem – os adultos tendem a valorizar o processo de aprendizagem assumindo-o como um processo de construção e de melhoramento.

¹¹⁰ O desenvolvimento do ensino beneficia de um modelo de formação orientado para e pela investigação, incluindo-se, aqui, a análise dos contextos de trabalho dos professores (Esteves, 2006).

¹¹¹ Alarcão (2005:177) contribui, indelevelmente, para a definição do conceito. Para a académica, o professor reflexivo é um profissional que busca compreender o seu papel e as razões que regem a sua atuação, consciencializando-se do seu papel na sociedade. Com efeito, “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos”. Num outro documento, a autora atesta: não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (Alarcão, 2001b:5). Por sua vez, Freire (1996:36) entende a reflexão como movimento realizado entre o fazer e o pensar e pensar sobre o fazer, num sentido que vai do pensamento ingénuo ao progressivamente crítico e a uma ação transformadora. Alarcão (2007) e Pimenta (2005) defendem que as ações isoladas e reflexivas dos professores devem estender-se a uma ação coletiva e colaborativa de forma a criarem-se uma escola reflexiva.

	Reflexão espontânea / adaptação à ação	Reflexão “referenciada”/melhoria da prática profissional	Reflexão sistemática / mudança deliberada (I-A)	Reflexão sistemática / construção teórica (investigação)
Quadro de emergência do problema	Dificuldades que se colocam no cotidiano. Intenção de realizar uma ação.	Problemas colocados pela prática profissional: individual ou organizacional.	Deteção de um problema social ou educativo. Definição do local de intervenção.	Definição de um problema teórico. Construção do objeto de investigação.
Fontes de reflexão para tomada de decisões	Observação espontânea. Experiência anterior. Cultura geral. Cultura do grupo social. Senso comum.	Observação da situação. Experiência profissional anterior (acumulada). Cultura profissional. Cultura científica.	Observação instrumentada do contexto e da situação. Referencial teórico. Experiência prática. Enunciação de hipóteses de ação.	Revisão da literatura no domínio da investigação. Saberes disciplinares. Formulação de questões ou hipóteses de investigação.
Início do processo de ação / reflexão	Escolha de uma solução ou forma de ação (individual). Ajustamento da ação em função dos resultados ou das finalidades	Adequação dos esquemas da ação à situação. Elaboração de um plano de ação (individual ou coletivo). Reformulação da ação em função dos objetivos e dos resultados.	Elaboração de um plano de ação. Início da mudança regulada por um dispositivo de observação e/ou interação entre participantes.	Elaboração de um plano de investigação e dos instrumentos necessários à recolha de dados.
Reformulação da ação/reflexão	Interação com amigos. Conselhos de amigos experientes. Eventualmente, recolha de informações ou da opinião de um especialista.	Interação com pares. Formação profissional. Eventual recolha de elementos da prática para objetivar a reflexão. Crítica de contribuições teóricas a partir da prática. Participação em grupos de reflexão.	Reformulação da ação a partir da observação da mudança. Reflexão sistemática sobre a ação. Reformulação das estratégias de ação. Aprofundamento do quadro teórico para interpretar a prática.	Realização do plano. Recolha e tratamento de dados. Aprofundamento da compreensão / explicação dos fenómenos observados.
Saberes produzidos	Apropriação de saber-fazer.	Aquisição de maior experiência. Introdução de melhorias nas práticas. Produção de um discurso organizado sobre a prática.	Produção e comunicação de saberes úteis para a análise e orientação de outras práticas. Questionamento de saberes teóricos. Identificação de problemas de investigação.	Produção de conhecimentos teóricos num domínio do saber. Levantamento de novas questões teóricas. Contribuição para compreender e questionar as práticas.

Quadro 4. Tipo de reflexões sobre a ação, (Silva, 2013:297).

A investigadora partilha a interpretação do quadro que se estrutura numa sequência progressiva de intelectualização, da esquerda para as duas colunas centrais e para uma terceira mais à direita. A coluna da extrema esquerda caracteriza-se pelo imediatismo do quotidiano. As colunas centrais e da direita, por seu turno, assentam numa lógica profissional cuja construção de saberes é beneficiada pela experiência continuada numa determinada área de ação, pelo acesso a instrumentos para recolher informação sobre a ação e pela posse de um quadro de referências teóricas que permitem enquadrar os saberes produzidos (Silva, 2013:297-298).

A segunda coluna possui um ponto de interesse, veiculada pelo vocábulo 'eventual' e que tem que ver, precisamente, com a possibilidade de os professores refletirem sobre a prática, incluírem-lhe algumas mudanças, mas não o fazem de forma sistematizada. Dito de outro modo, sem recolherem informação, sem mobilizarem conhecimentos disponíveis para fundamentar e adequar a sua ação pedagógica. O saber então produzido é um saber assistemático. Conforme a investigadora viria a defender, a atitude de investigação sobre a prática implica um outro tipo de compromisso:

A atitude de investigação sobre a prática pode atingir um nível mais elevado, quando a análise da situação e o desenvolvimento do plano são orientados por uma observação e um registo organizados, que vão sendo interpretados à luz dos conhecimentos profissionais e científicos de que se dispõe, que se vão alargando, para enquadrar as opções tomadas e aprofundar o sentido da prática. A este nível, a atitude de investigação torna-se um meio privilegiado de aprendizagem a partir da prática e de melhoria da competência profissional, que se traduz na adoção consciente e deliberada de novas práticas e na capacidade de dar uma resposta mais eficaz aos problemas que se vão colocando no dia-a-dia, permitindo, ainda, a produção de um discurso organizado sobre a prática, que explicita de modo consistente o que fez, como e porquê (Silva, 2013:298-299).

O que o emaranhado teórico torna evidente é que existe, na educação, a necessidade de o professor investigar contextos de ensino autênticos, de refletir sobre os mesmos e de criar conhecimento académico para tais ambientes de aprendizagem a fim de melhorar as práticas, os contextos e as aprendizagens dos alunos.

Este tipo de atitude produz um conhecimento relevante na medida em que dá voz a uma perspectiva interna sobre a educação. As investigadoras Burke e Kirton (2006), da universidade de Londres, fazem uma síntese sobre a pertinência da investigação docente em contexto:

The teacher-researcher is in a strong position to shed light on the pedagogical processes of the particular educational settings under investigation in collaboration with students and colleagues. Teacher-as-Researcher methodologies usually involve small-scale research, which must be contextualized, contesting the notion that educational research should only contribute to objective and generalizable knowledge. Rather, the teacher-as-researcher approach emphasizes the agency of teachers and learners but also recognizes the wider institutional and national constraints on their diverse experiences and practices. In deepening their understandings at the local level, wider connections can be made that will help shed light on broader educational policy and practice (Burke e Kirton 2006:1).

Para buscar compreender de forma científica os contextos educativos, é necessário eleger um conjunto de metodologias e de instrumentos que permitam a análise do mesmo. Uma das metodologias possíveis para concretizar a intenção destacada é a investigação-ação. No próximo ponto, dedica-se atenção ao conceito, à pertinência da metodologia e suas implicações.

3.3.1 A investigação-ação: conceito, pertinência e implicações

Tendo como referencial Bogdan e Biklen (1994), é possível entender-se a investigação-ação como uma pesquisa que possui a intenção de criar mudanças qualitativas em determinado ambiente ou num determinado tema. Esta intencionalidade transformadora revela uma feição ideológica porque assume que as condições emergentes – tornadas possíveis pelo exercício investigativo – serão mais favoráveis ao bem-estar do indivíduo e da comunidade do que as condições atuais e vigentes¹¹².

A estas, acrescenta-se, também, a ideia de inovação uma vez que se pressupõe uma certa rutura com os modos de operacionalização em curso. Este modo de pensar e de atuar, encontra-se alinhado com o que foi defendido no ponto anterior.

No presente exercício intelectual assume-se, ideologicamente, uma postura engajada com o favorecimento da leitura e da leitura literária, uma legítima preocupação com as competências de leitura dos alunos portugueses e, também, um constrangimento com a forma de trabalhar o texto literário em sala de aula que, de *grosso modo*, se circunscreve aos textos adulterados e recortados e, também, às práticas literárias oriundas do manual escolar.

A intencionalidade subjacente à investigação é, pois, a promoção da arte, da literatura e a inclusão de textos literários integrais na sala de aula de língua portuguesa, acreditando que existem práticas literárias de qualidade, passíveis de serem concretizadas sem qualquer prejuízo da dita performance dos alunos. Na opinião de Quintas e Castano (1998), a investigação-ação adequa-se a tal propósito porque auxilia o educador no desenvolvimento de estratégias e de métodos de ensino, assim como o torna mais eficaz na recolha de informação e no tratamento da mesma.

Retomando o azeiramento ao conceito de investigação-ação, recorre-se à obra de Coutinho (2014) e amplia-se o quadro teórico. Segundo a autora, a investigação-ação caracteriza-se por

¹¹² Inevitavelmente, a I-A surge indissociável de uma feição ideológica e, de certa forma, abeira-se, a espaços de um paradigma sociocrítico.

quatro palavras: i) situacional – porque visa o diagnóstico e a solução de um problema encontrado num contexto social específico; interventiva – porque não se limita a descrever um problema social mas a intervir – a ação fica ligada à mudança e é uma ação deliberada; participativa – no sentido em que todos os intervenientes são coconstrutores na pesquisa, ou seja é levada a cabo por um “investigador coletivo”; autoavaliativa – na medida em que as modificações vão sendo continuamente avaliadas, com vista a produzir novos conhecimentos e a alterar a prática.

Autores como Cohen e Manion (1994) adicionam a dimensão *crítica* dado que a comunidade que participa na investigação-ação é um conjunto de participantes que não procura tão-só melhorias na sua prática, mas também se assume como um grupo de elementos transformadores do universo no qual se imiscuem e, sincronicamente, são, também eles, transformados no processo.

Conforme se depreende, utilizam-se processos cíclicos nos quais se vão alternando a ação e a reflexão crítica. Se as fases iniciais pressupõem a observação¹¹³, o registo, a planificação, a ação para resolver um dado problema e a avaliação de tal ação, em ciclos posteriores devem ser aperfeiçoados, de modo progressivo e contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feitos à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior (Coutinho, 2014; Mion e Saito, 2001; Zubert-Skerrit, 1996).

Em termos genéricos, a investigação-ação caracteriza-se, assim, como ciência crítica, uma disciplina que favorece a articulação entre a investigação académica e a atividade profissional com o intuito de, por meio da reflexão sistemática e sistematizada, permitir um aprimoramento da práxis (Cortesão e Stoer¹¹⁴, 1997).

Observar contextos específicos, auscultar as suas deficiências, refletir e propor situações

¹¹³ Relativamente à observação do contexto, opta-se, numa primeira fase, pela observação não estruturada e pelo registo no diário de bordo (Bogdan e Biklen, 1994; DeWalt e DeWalt, 2011).

¹¹⁴ Segundo estes autores, a melhoria da prática pode, também, estar relacionada com a pesquisa e não somente com uma ação. Existe assim, a possibilidade de produção de dois tipos de conhecimento: um de tipo socio-antropológico que tem que ser com um maior conhecimento do grupo com o qual se trabalha e um segundo que se relaciona com o eixo educacional e que contribui para, por exemplo, uma melhoria na didática das disciplinas (Cortesão e Stoer, 1997:11-18).

relevantes, em contexto e de forma cooperativa, avaliar os resultados da intervenção por meio de instrumentos legítimos e sujeitar, no fundo, toda a prática docente a processos de investigação científica, implica repensar a atividade e a formação docente numa lógica ao longo da vida.

Este modo de atuação possui, segundo Alarcão (2001a:2-6), uma grande atualidade dado que se exige, atualmente, três atitudes: i) que o professor seja “ele a instituir o currículo, vivificando-o e coconstruindo-o com os seus colegas e os seus alunos, no respeito, é certo, pelos princípios e objetivos nacionais e transnacionais”; ii) que se assuma investigador da própria prática; iii) que partilhe as experiências decorrentes deste processo investigativo com outros professores. No mesmo timbre, Isabel Maia (2008:36-37) sintetiza: “estamos perante a necessidade de uma conceção construtivista e cultural dessa profissionalidade, em que o conhecimento é entendido como praxeológico, porque construído nos contextos, e em que o ensino é fruto dos constantes confrontos entre o pensamento e a ação do professor, perfeitamente consciencializados e resultantes de uma atitude reflexiva e investigativa, criativa e participativa permanentemente”. É precisamente a dinâmica entre a ação e a reflexão em contexto que é enaltecida em Sanches (2005:129): “é neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.

Por sua vez, Alonso (1999) defende a formação ao longo da vida, entendendo que se o professor enfrenta sempre novos desafios, a Formação Inicial do professor nunca poderá prever todas as alterações que se irão concretizar no Ensino nem qual a relevância de um determinado conhecimento no futuro. Assim, é pertinente pensar-se a formação do professor num eixo de educação ao longo da vida, isto é, que o torne disponível e competente para aprender a aprender e, por conseguinte, que lhe permita gerir de forma mais satisfatória os interstícios entre as exigências governamentais e as reais necessidades educativas da sua escola (Latorre, 2003; Formosinho, 2008).

Sob este prisma, a Investigação-ação, pelo seu poder de crítica, de reflexão, de avaliação, de transformação e de reposicionamento - adquire especial interesse porque permite que o

professor se oponha aos *sem sentidos* da educação e, idilicamente, possa contrariar o panorama atual de ensino vigente no qual

novos contextos fazem emergir novas subjetividades e (...) estes novos contextos (de performatividade competitiva) assentam numa intensificação e num incremento de atividades que são atribuídas aos professores. Mas a maior contradição é que esse incremento de atividades não se situa ao nível do trabalho concreto com os jovens estudantes, na busca de melhores estratégias de aprendizagem, no trabalho colaborativo, mas antes em inúmeros relatórios e justificações, em reuniões, em vigilância e correção de exames e provas nacionais, em recolha de dados estatísticos e reposta a inquéritos de todos os tipos. O que se produz é um espetáculo, com uma grande condescendência cínica, em que se mostra o que se sabe às entidades reguladoras (Teodoro, 2006, p.92).

Neste enquadramento teórico, é adensada a relevância da investigação cooperativa e em contexto. Tal intencionalidade é almejada no presente trabalho académico, na medida em que se pretende o envolvimento dos professores titulares da turma em processos de investigação académica. Esta participação permite, desde logo, o seguinte: a inclusão da voz dos professores no conhecimento académico gerado; a inovação curricular e a produção de conhecimento socialmente relevante; concretizar a formação profissional ao longo da vida (Alonso, 1999; Nóvoa, 2009; Perrenoud, 2002; Coutinho *et al.*, 2009); aprimorar a praxis escolar; libertar o professor de um paradigma racionalista instrumental (Maia, 2008; Flores, 2014; Vieira, 2014); tornar o professor mais propenso à reflexão sobre a sua prática atual e futura (Sanchez, 2005).

Neste âmbito, é crucial averiguar os ambientes educativos e auscultar como se concretizam as orientações curriculares e programáticas fornecidas pelo Ministério da Educação. Com base nos dados recolhidos, intentar-se-á, por meio da reflexão e da investigação, uma melhoria da didática literária vigente. Este processo será estruturado em contexto e de forma cooperativa. Por outras palavras, a intenção é a de envolver os professores em processos de investigação e, dessa forma, criar uma operacionalização curricular relevante para um micro-cenário educativo. Este modo de trabalho e de investigação, configura-se numa lógica circular de constante reflexão, teste e revisão.

No entanto, ainda que se admita que a busca da solução para um determinado problema da comunidade escolar possa interessar a todos os intervenientes no processo investigativo, as

sinergias envolvidas no processo podem possuir e/ou criar algum melindre. Oliveira (2013) chama a atenção para alguns tópicos:

- i) conflitos entre as instituições (quando a universidade e a instituição que recebe o investigador possuem posições bastante diferentes);
- ii) autoria e direitos de propriedade (a quem pertence o trabalho desenvolvido?);
- iii) gestão do material sensível (as universidades possuem um espírito científico aberto que pode não encontrar paralelo em outras instituições que, por seu turno, preferem a defesa do material);
- iv) responsabilidades sociais dos investigadores (por vezes, diferentes investigadores possuem papéis que os obrigam, em termos éticos, a decisões contrárias dos pares com os quais trabalham);
- v) conflitos de tempo e de compromisso (trata-se da gestão pessoal da agenda e de possíveis incompatibilidades de horário entre os investigadores).

A estas alíneas, poderia acrescentar-se a possibilidade de um investigador se tornar subalterno do outro nas tomadas de decisão - devido a inseguranças académicas, traços de personalidade ou pelas relações de trabalho estabelecidas entre os pares. Cabe referir que o impedimento da gestão corresponsável e partilhada da investigação contraria os procedimentos da I-A no que tange a criação de um investigador coletivo. Segundo Fonseca (2013), a I-A apoia-se em pressupostos de cidadania democrática porque permite a redistribuição do poder no contexto educativo e, também, porque favorece o desenvolvimento de uma identidade profissional docente que se constrói numa relação dialógica do 'Eu' com o 'Outro'. Neste sentido, os virtuais conflitos devem ter uma solução própria, ajustada e negociada entre as partes.

Em jeito de fecho do presente ponto, conforme se foi desenhando, pretende-se que, por meio de procedimentos alinhados com a I-A, o professor consiga desvincular-se das práticas restritas do manual escolar, que traga o texto literário integral para o contexto escolar e que o professor se permita questionar sobre o perfil de aluno que a escola de hoje promove - muito especialmente no que tange a competência literária e humanística.

É de crer que a I-A desempenhe um papel importante na perseguição de algumas intencionalidades investigativas: i) contrariar a secundarização dos saberes das Humanidades; ii) permitir que o professor participe em processos de investigação relacionados com a realidade; iii) perceber como integrar práticas de leitura em contexto escolar que permitam uma educação literária com qualidade.

Corroborar-se, assim, as opiniões de Cohen e Manion (1994) e Sousa (2009). Segundo estes autores, a I-A revela-se, entre outros, especialmente adequada na busca de novos métodos de aprendizagem que substituam os tradicionais; na emergência de novas atitudes e valores; na formação contínua de professores procurando desenvolver capacidades, experimentar novos métodos de aprendizagem e de autoavaliação.

3.3.2 A investigação com crianças

Em contexto escolar, a presença da criança é um traço dominante. Atendendo a este aspeto, é crucial compreender a especificidade da investigação com crianças, especialmente quando as mesmas são perspetivadas como elementos de decisão.

Com efeito, o novo paradigma da Sociologia da Infância solicita aos investigadores o uso de metodologias que captem diretamente a *voz das crianças*. Dito de outra forma, ao invés de se analisar o indivíduo em contextos laboratoriais - que permitem um maior controlo das variáveis e, também, a réplica do experimento - defende-se o estudo da criança no seu contexto de ação (Bronfenbrenner, 1996) porque este é tido como potencializador de ações mais naturais e autênticas por parte da mesma. Para além disso, analisar a criança no seu ambiente quotidiano permite estudar as suas sinergias contextuais e sociais.

Este tipo de procedimento, que estuda a criança em contexto, não é inaugural na área da sociologia para a infância. Porém, a aproximação do investigador à vida da criança tende a manter a primazia do olhar do investigador, isto é, a favorecer a interpretação adulta (Christensen e James, 2005). James e Prout (1990) alertam que as relações sociais das

crianças e as suas culturas devem ser estudadas pelo seu valor intrínseco e devem manter-se autónomas em relação à perspetiva e à preocupação do adulto. James e Prout (idem) defendem, ainda, que as crianças devem ser entendidas como sujeitos ativos na construção e na determinação das suas vidas sociais.

Privilegiar e legitimar somente a visão adulta - seja esta do professor, do investigador, dos pais ou de outra entidade biológica que desempenhe um papel de maior poder e, dessa forma, estabeleça um diálogo vertical - implica impedir que a criança se assuma como sujeito participativo do seu conhecimento.

De facto, a criança tem mantido, historicamente, um papel subalterno em relação ao adulto. Enfocando o contexto ocidental, Rodríguez Gabarrón fala em *colonização* da infância por parte do adulto - que assim se revela patriarcal e autoritário (2008:6). Sintetizando os estudos de Gérard Méndel e de outros teóricos, R. Gabarrón escreve:

Diferentes autores han apuntado que ya desde la Grecia Clásica y desde el Imperio Romano se conoce con lujo de detalles el uso de la infancia como objeto, objeto de educación, objeto de sexualidad, objeto de propiedad, no eran ciudadanos ni parte formal de la democracia griega. La situación permanece como una estructura sólida del paradigma de trato y actitudes culturales hacia la infancia, ciertamente, no sólo del paradigma occidental. Esa privatización de la infancia es también una de las más importantes condiciones limitantes, obstaculizadoras, de la participación del infante tanto en la familia como en la escuela o en las instituciones públicas, sean éstas de educación, de salud, de desarrollo o de asistencia. Son situaciones en las que se encuentra presente la niñez y sin embargo, en realidad es usada, manipulada, explotada o subordinada, no participa en cuanto a formar parte de la toma de decisiones que, para los valores *participativistas*, es efectivamente una de las formas más auténticas de la participación (*idem*:7).

Criticar e contrariar modelos de preponderância adulta deve equivaler à aceitação da criança como sujeito e como legítimo produtor de conhecimento derivado da sua prática social. Sob este signo, torna-se possível entender o saber social do infante como “un producto derivado de su percepción e interpretación de la realidad, tanto como de su experiencia personal-social reflexionada, reflexionada crítica y colectivamente” (Rodríguez Gabarrón, 2008:14).

Esta reconfiguração teórica permite construir a representação de um fenómeno “a partir de dentro”, acedendo à conceção e ao significado que tal acontecimento possui para os atores que

nele estão implicados. Note-se que assim se sucede nas investigações participativas da América do Sul: “en la investigación participativa latinoamericana el punto de partida es el sujeto y la perspectiva de la realidad en la que vive y que es inherente a ese sujeto” (Rodríguez Gabarrón, 2008, p.6).

Para cumprir esta intencionalidade, é pertinente ter em conta o contributo dos estudos etnográficos. Para esta ciência, “a entrada em campo é crucial (...) porque um dos seus objetivos centrais como método interpretativo é o estabelecimento de um estatuto participante e [de] uma perspectiva interna” (Corsaro e Molinari, 2005). Neste tipo de estudos, verifica-se um conjunto de aspetos: i) há a intencionalidade de estudar um grupo de pessoas; ii) o papel do investigador é o de “examinar os padrões de comportamento, os costumes e modos de vida de um grupo” (Creswell, 1998, p.58); iii) o investigador pretende compreender os aspetos culturais e simbólicos do comportamento dos sujeitos inseridos num dado contexto (Merriam, 1998).

Para além de um justificado ideal democrático - que procura conceder às crianças o direito a ter voz em centros de decisão -, as metodologias participativas permitem rentabilizar, também, o conhecimento que as crianças possuem “do terreno”: “*Los niños son los expertos de su propia realidad*, dicen aquellos programas y activistas adultos que creen en ese saber infantil y que creen en esa capacidad de pensar o de concientizar, pero sobre todo de participar y aportar” (*idem*:15).

O recorte anterior enaltece a visão positiva da participação da criança. Com efeito, apesar das suas limitações - que são inerentes a todo o ser cognoscente (falamos de condicionalismos temporais, espaciais, histórico-culturais, sociais e linguísticos) - a criança “siempre muestra una mayor capacidad de participación, más allá de lo esperado”, y resulta sorprendente para los adultos (conservadores y autoritarios) tener que aceptar el hecho de que la infancia cuenta con un mayor potencial de participación efectiva, organizada, consciente, inteligente, entusiasta (*idem*:9).

Neste ponto, importa assinalar que a investigação participativa não se deve circunscrever, somente, ao conjunto de técnicas e de metodologias de investigação que pretendem dar conta

de representações periféricas e internas sobre um determinado tópico. Neste sentido, a investigação participativa deverá ser sinónimo de um compromisso ideológico que, por seu turno, se abeira de um paradigma sociocrítico. Nas palavras de Habermas (1974), este paradigma possui a intenção de modificar rumo à liberdade, à justiça e à democracia. Trata-se de um modelo que favorece um conhecimento emancipatório e que permite, numa primeira fase, o acesso ao conhecimento e, num segundo momento, a possibilidade de alterar as condições vigentes.

Rodríguez Gabarrón, recuperando as lições de Freire e de Fals Borda, argumenta no mesmo sentido. O teórico defende a emergência do abandono da postura de *erudito* e fala de um exercício de corresponsabilidade entre os sujeitos que partilham o mesmo contexto de investigação. Nas palavras de R. Gabarrón pretende-se:

una relación de diálogo horizontal (...) que se da entre sujetos y es la situación en la que se desarrolla la problematización de su realidad, así como la toma de conciencia y la reflexión de sus alternativas para la transformación de esa realidad concreta; es un diálogo reflexivo, crítico, de comunicación efectiva, con esa horizontalidad que marca la nueva relación entre el investigador o educador y los grupos populares (2008:11).

Esta sinergia entre os atores potencializa a democratização na distribuição do poder e a criação de soluções negociadas. Em suma, o investigador que admita que seja a criança o sujeito que, em primeira instância, observa, descreve, explica e interpreta a sua realidade, emergirá como um “un facilitador de los procesos de participación, un propiciador de espacios para la problematización, concientización y reflexión colectiva” (*idem*:12). Esta dinâmica permitirá aos envolvidos a análise de situações relevantes para a sua vida pessoal; a busca de soluções pertinentes em contexto; e o envolvimento em processos de investigação científica que se coadunam com a lógica de formação e de capacitação ao longo da vida.

Como refere R. Gabarrón, este conhecimento legitimado pela *praxis* social revela-se mais próximo da *verdade social*. Trata-se do reconhecimento e da legitimação de um conjunto de saberes - historicamente tidos como menores no seio académico - e que dizem respeito à cosmogonia de uma comunidade. De certa forma, este reconhecimento interliga-se com os

estudos relacionados com a Fenomenologia. Se não, leia-se a síntese de Gómez sobre os contributos da fenomenologia para os estudos qualitativos: “a) a primazia dada à experiência subjetiva imediata como base do conhecimento; b) o estudo dos fenómenos desde a perspetiva dos sujeitos individuais; c) o interesse por conhecer como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que constroem em interação” (*apud* Coutinho, 2014:349).

Por outro lado, quando R. Gabarrón elenca processos de planificação, de revisão e de reorganização com vista à transformação, percebe-se que estes procedimentos se abeiram do quadro teórico da investigação-ação (I-A) que se assume como uma metodologia engajada com ideais democráticos e com o enaltecimento do bem-estar humano.

Este processo de construção social pode resultar na tomada de consciência de que existe competência¹¹⁵ para agir sobre a realidade. Esta emancipação das condições opressivas vigentes é tornada possível por processos de *empowerment* pelo saber e, também, pela consciência identitária e de grupo. No entanto, no que tange este tópico, R. Gabarrón (2008) alerta para alguns aspetos: i) se a infância desconhece o seu poder nunca poderá exercê-lo; ii) a participação política das crianças será sempre obstaculizada com um paradigma político cultural autoritário e paternalista; iii) a representatividade política da criança é inferior à do adulto - aspeto visível no sufrágio.

No que tange a promoção da educação literária em contexto escolar, a primazia adulta é, desde logo, visível na escolha de livros. Conceder importância à criança na escolha do livro e nas propostas de trabalho para o mesmo não é uma tarefa simples e reveste-se de algum melindre. Relembre-se que a competência leitora do sujeito ainda está em formação. Possivelmente inseguro quanto ao que define um “bom livro”, a criança pode optar pela leitura de obras que são tidas como “bons livros” - pelos pais ou pela comunidade - ao invés de fazer prevalecer o seu gosto pessoal. Como alerta Komulainen (*apud* Spyrou, 2011:152), children’s voices are constantly constrained and shaped by multiple factors such as our own assumptions about

¹¹⁵ Assume-se competência no sentido de mobilizar conhecimento: “une compétence permet de faire face régulièrement et adéquatement à une famille de tâches et de situations, en faisant appel à des notions, des connaissances, des informations, des procédures, des méthodes, des techniques ou encore à d’autres compétences, plus spécifiques.” (Perrenoud, 1998:3).

children, our particular use of language, the institutional contexts in which we operate and the overall ideological and discursive climates which prevail”.

Inevitavelmente, este tópico recupera a chamada de atenção de R. Gabarrón quando revela que o poder só é exercido quando dele há consciência. Para evitar que tal se suceda pode-se, por um lado, dialogar sobre a escolha de um livro e o alcance de tal ação; por outro, para que se perceba se a obra corresponde à verdadeira motivação do aluno, pode ser pertinente recolher fichas de leitura sobre o livro, apresentar e falar sobre a obra, perceber se os alunos se tentam convencer mutuamente sobre as suas escolhas e, também, permitir o retorno, isto é, que se escolha outro livro sem prejuízo.

Um outro aspeto que pode contribuir para o alcance de uma escolha mais próxima dos reais interesses dos alunos é a assunção da postura de *adulto atípico* por parte do investigador (Corsaro e Molinari, 2005). Sobre este tópico, importa referir que não se trata da *infantilização* do adulto. Aliás, Raby (*apud* Spyrou, 2011:154) apercebeu-se que “when working with older children or adolescents such a role may actually be much more difficult and less desirable because the perceived gulf can appear to be greater and teenagers can see an adult who tries too hard to fit into their peer cultures as an imposter”.

O que se pretende, é que o adolescente perceba que existe a possibilidade de diálogo e de negociação. Este tipo de relação permite a horizontalidade do poder e poderá fazer a criança sentir-se mais confortável quanto ao seu papel na decisão.

Permitir que o aluno tenha poder na escolha do livro e das metodologias literárias vai para além da leitura recreativa prevista na praxis escolar. Repare-se que esta modalidade não possui qualquer peso na avaliação e, por conseguinte, não belisca a organização do ensino por parte do adulto. Contudo, ao admitir-se que o aluno participe na seleção da obra, torna-se possível uma visão menos canonizada da literatura e uma revitalização de saberes. Repare-se que, desde logo, ao escolher-se um texto “marginal”, obriga-se à leitura da obra pelo professor e à criação de recursos inaugurais para a exploração da mesma.

De facto, um outro foco de interesse – em articulação com este último tópico -, tem que ver,

precisamente, com a criação de materiais para exploração textual por parte do aluno. Pela idade dos participantes, é expectável o investimento no grafismo, na componente lúdica e apelativa dos materiais, o recurso ao audiovisual como estratégia paralela de leitura. Para além destes fatores, a criação de materiais permite, em diferido, perceber que aspetos da obra são considerados pertinentes pela criança e, igualmente, quais lhes suscitaram maior interesse. Novamente, não é de desconsiderar que a criança imite o educador e tente reproduzir os materiais utilizados pelo docente. Para além destes aspetos, a originalidade na exploração da obra pode contrariar a lógica de performatividade no ensino que se enfocam no conhecimento puramente utilitário.

As propostas dos alunos para trabalhar a literatura (caso não se restrinjam, por imitação, à avaliação e ao conhecimento utilitário) podem permitir a fuga aos rótulos e tipificações adultas de 'bom' e de 'mau' aluno, 'boa' e 'má' resposta. Para além disso, diferentes modos de ler, abeirados a outros discursos ou a outras expressões e alheios das interpretações unívocas presentes no manual escolar, permitem interpretações mais ricas e mais subjetivas que se encontram bem mais próximas do âmago da literatura e das relações que o leitor estabelece com o texto.

Por fim, é de relembrar que o projeto pretende averiguar quais as representações que os alunos criaram a partir da leitura das obras literárias. Clara Coutinho (2014) revela que, para o paradigma qualitativo, são cruciais as noções científicas de *compreensão*, *significado* e *ação*. Assim, o

significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou alheios àquilo que é a experiência. Os significados são construídos no jogo das interações que o sujeito realiza em cada situação da sua vida. [...] As pessoas tendem a ver-se como os outros as veem, interpretando os gestos e as ações que lhes são dirigidas e colocando-se no papel de outras pessoas, num processo interativo em que o sujeito aprende sobre si próprio, cresce e se modifica (Coutinho, 2014:17).

Neste âmbito, são vitais as estratégias de *após leitura* que promovem, entre outros, a problematização do papel e das vivências das personagens através da projeção do leitor na

narrativa. Esta estratégia é possível, por exemplo, na colocação de questões como: “A personagem teve este comportamento. Se fosses tu, como farias?” (Praia, 1999; Barros e Pontes, 2007).

Numa época em que as sociedades ocidentais favorecem o fosso entre ricos e pobres, se criam condições para a criação de monopólios e se favorece o carácter funcionalista e utilitário quer do conhecimento como das próprias competências, a autoimagem da comunidade e a consciência do seu poder poderão ser importantes contrapesos no quadro político-cultural.

TERCEIRA PARTE

Erro! Indicador não

PROMOVENDO A LITERATURA EM CONTEXTO ESCOLAR

Erro! Indicador não

- 4.1 *O que pode a biblioteca escolar? A educação literária a partir da biblioteca* **Erro! Indicador não**
- 4.1.1 *A biblioteca escolar* **Erro! Indicador não**
- 4.1.1.1 *Caracterização das diferentes bibliotecas escolares*
- 4.1.1.2 *Organização do espaço como promoção de leitura*
- 4.1.2 *Atividades promotoras de leituras literárias* **Erro! Indicador não**
- 4.1.3 *Estratégias de exploração do livro* **Erro! Indicador não**
- 4.1.3.1 *O carnaval dos animais* **Erro! Indicador não**
- 4.1.3.2 *O coração do alfaiate* **Erro! Indicador não**
- 4.1.3.3 *O meu vizinho é um cão* **Erro! Indicador não**
- 4.1.3.4 *Arrumado* **Erro! Indicador não**
- 4.2 *Vantagens da biblioteca escolar* **Erro! Indicador não**
- 5.1 *Educação literária: uma experiência em Angola* **Erro! Indicador não**
- 5.1.1 *A literatura angolana para crianças e jovens* **Erro! Indicador não**
- 5.1.2 *Pequenos e grandes conflitos na literatura infantojuvenil angolana* **Erro! Indicador não**
- 5.1.3 *O trabalho de pares na promoção da educação literária no primeiro ciclo* **Erro! Indicador não definido.**
- 5.1.1.1 *LITERATURA EM TEMPO DE GUERRA* **Erro! Indicador não**
- 5.1.4 *Educação literária em contexto angolano: a promoção da leitura no terceiro ciclo* **Erro! Indicador não**
- 5.1.5 *O trabalho colaborativo como forma de promoção literária* **Erro! Indicador não**
- 5.1.5.1 *O judeu na literatura para crianças e jovens. Uma leitura com História.* **Erro! Indicador não definido.**
- 5.1.5.1.1 *O antissemitismo lido entre a Literatura e a História*
- 5.1.5.1.2 *Diálogos de força: o judeu na periferia da sociedade*
- 5.1.5.1.3 *O poder como exercício* **Erro! Indicador não**
- 5.1.5.1.4 *Imagótipos literários: o judeu e o nazi* **Erro! Indicador não**
- 5.1.5.1.5 *O mundo em arame farpado* **Erro! Indicador não**
- 5.1.5.1.6 *Considerações finais* **Erro! Indicador não**
- 5.1.5.2 *Memórias do Holocausto – preparação da exposição*
- 5.1.5.2.1 *A exposição* **Erro! Indicador não**
- 5.2 *Literatura em tempos de guerra: práticas literárias em contextos de sala de aula desafiadores* **Erro! Indicador não**
- 5.2.1 *A escola TEIP* **Erro! Indicador não**
- 5.2.2 *Caracterização dos alunos e dos seus hábitos de leitura*
- 5.2.3 *Percursos literários alternativos* **Erro! Indicador não**
- 5.2.3.1 *Por onde ir? A investigação-ação*
- 5.2.3.2 *Criação de condições de trabalho* **Erro! Indicador não**
- 5.2.3.3 *Implementação de metodologia literária experimental* **Erro! Indicador não**
- 5.2.3.3.1 *As turmas do sétimo ano – descrição da operacionalização* **Erro! Indicador não**
- 5.2.3.3.2 *Análise dos resultados*

TERCEIRA PARTE

PROMOVENDO A LITERATURA EM CONTEXTO ESCOLAR

4. O QUE FAZER COM OS LIVROS?

A questão em destaque é um excelente ponto de partida para o presente capítulo. Em 2002, os realizadores William Joyce e Brandon Oldenburg foram agraciados com o óscar para curtas metragens de animação. A sua película, intitulada *The fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore*¹¹⁶, apresenta uma personagem que cura um livro moribundo dedicando-lhe atenção e lendo-o. O nexó lógico estabelecido é simples: sem ser lido, o livro torna-se “doente” e, portanto, uma relação saudável para com o livro implica a sua leitura. Esta é, aliás, a linha defendida por Eco (2012, 2014) que escreve que independentemente do seu formato (analógico ou digital), o livro tem a função de ser lido.

É legítimo reconhecer que a função primária do livro é cumprida quando da sua leitura sendo esta, inclusive, a preocupação dominante dos educadores: fazer com que os alunos leiam. No entanto, também importa referir que, em contexto escolar, tal como ao longo da vida adulta, as potencialidades do objeto não se esgotam numa única leitura concretizada num determinado fragmento temporal. O livro, enquanto artefacto cultural, tem uma versatilidade que tanto pode admitir a leitura como ponto de partida, ponto de chegada ou encruzilhada de caminhos. É louvável que se criem oportunidades para o aluno interagir de forma diferente com o livro, para que este possa criar algo a partir da relação com o mesmo, que possa ler em diferentes momentos e de diferentes formas e com intencionalidades dissemelhantes; que possa experimentar outras artes interrelacionadas com a obra, que possa dizer que gostou ou que não gostou; que tenha experiências que o façam lembrar o livro no futuro e, porventura, voltar a ler o mesmo.

¹¹⁶ O vídeo pode ser visto no seguinte endereço do youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=NDUyYfBcIOU> [consultado a 1 de outubro de 2017].

Para atingir as intencionalidades elencadas, partilha-se um conjunto de experiências que lograram aumentar o número de obras literárias integrais lidas e, também, a melhoria nos comportamentos leitores dos alunos. As experiências em apreço ocorreram nos lugares comuns da escola (a sala de aula, a biblioteca, a sala dos professores) e visaram solucionar problemas específicos ou dar resposta a desafios apresentados à escola e à comunidade leitora.

4.1 O que pode a biblioteca escolar? A educação literária a partir da biblioteca

4.1.1 A biblioteca escolar

O ensino da literatura é, em rigor, impossível, pela simples razão de que a experiência não se ensina. Faz-se. Mas podem e devem criar-se as condições para essa experiência: removendo obstáculos e proporcionando ocasiões (Matos, 1987: 20).

Etimologicamente, a palavra 'biblioteca' corresponde à junção de dois vocábulos gregos 'βιβλιον' (livro) e 'théké' (caixa). Ferreira (1986:253) definiu a biblioteca escolar como: "1. Coleção pública ou privada de livros e documentos, organizada para estudo, leitura e consulta; 2. Edifício ou recinto onde se instala essa coleção; 3. Estante ou outro móvel onde se guardam e ordenam os livros".

Nesta conceção percebe-se um cariz depositário e salvacionista do livro. Por variadas vezes, este tipo de aceção é conducente à ideia de biblioteca como lugar de desinvestimento e de castigo conforme é assinalado nas memórias de Garcia:

lembro-me bem da sala 12. Como poderia esquecer? Quantas vezes, metido ali no meio daquele mundaréu de livros empoeirados, desandei a espirrar alucinadamente, piorando o castigo já imposto (...). Era uma sala enorme, cheia de vitrôs no alto. Onde os vitrôs terminavam, começavam as estantes. Estantes pesadas e escuras, mas elegantes. Acho que a elegância vinha mesmo dos livros. Livros de todos os tipos, tamanhos, volumes e cores, envoltos numa camada penitente de poeira provocada pelo tempo e desuso. Assim era a sala 12, a sala dos castigos. Na porta de entrada, a única da sala, no alto do batente,

uma plaqueta de plástico endurecido indicava o nome e a função da sala: Biblioteca (Garcia, 1988:67).

Segundo Lanzi *et al.* (2013), este entendimento da biblioteca permite: i) o descaso com a biblioteca, fazendo crer que sob o pretexto do cumprimento de um programa curricular se deve ignorar a utilização do espaço e do seu acervo, consagrando, conseqüentemente, o professor e o manual escolar como únicas fontes de conhecimento; ii) entender-se a biblioteca como mero apêndice da escola onde trabalharão profissionais sem o mínimo de competências para tal, sem vontades condizentes com a promoção da leitura, tratando-se, sobretudo, de pessoas “sorteadas” para “tomar conta” da sala; iii) promover-se a biblioteca como espaço onde se copia um verbete ou se faz uma pesquisa processualmente semelhante ao “copiar/colar”, reduzindo-se a sede de conhecimento a uma leitura para seleção que satisfaz a vontade do professor.

Para Milanesi (1986:86), este estado é grave, pois: “o subdesenvolvimento nacional começa numa escola que, mesmo tendo uma biblioteca, não sabe o que fazer com ela, pois dentro do sistema de ensino que prevalece, não há lugar para ela”.

Existem outras perspetivas que assumem, para a biblioteca, uma posição mais favorável à investigação, à criatividade, à aprendizagem ao longo da vida, ao incentivo da cultura, ao acesso e uso de informação em diferentes canais e meios¹¹⁷, à recreação pela leitura, ao trabalho interdisciplinar entre professores¹¹⁸ e à promoção de aprendizagens articuladas, à presença em contexto escolar como sistema social que organiza os materiais, mas também que partilha dos objetivos curriculares e para eles contribui (Antunes, 1998¹¹⁹; Silva, 1995; Maroto, 2009¹²⁰;

¹¹⁷ Para Kuhlthau (2006:67), “o papel de um professor bibliotecário numa biblioteca da sociedade de informação não é apenas fornecer grande quantidade de recursos informacionais, mas também colaborar com os professores como facilitadores e treinadores no processo de aprendizagem baseado em tais recursos”.

¹¹⁸ Macedo (2005:24) afirma que os profissionais devem trabalhar de forma articulada, classificando como “situações adversas [aquelas em que não] se verifica trabalho cooperativo de mestres e bibliotecários”.

¹¹⁹ Antunes (1998) sistematiza: a “biblioteca escolar é o centro dinâmico de informação da escola que permeia o seu contexto e o processo de ensino-aprendizagem, interagindo com a sala de aula, a partir do perfil de interesse dos utilizadores, dispõe de recursos informacionais adequados (bibliográficos e multimédia) provindos de rigorosos critérios de seleção, dando acesso ao pluralismo de ideias e saberes. Favorece o desenvolvimento curricular, conta com mecanismos de alerta e de divulgação de livros para a leitura recreativa, formativa e pesquisa escolar, sempre sob orientação de mediadores capacitados para funções referenciais e informativas. Estimula a criatividade, a construção de conhecimento; dá suporte à capacitação de professores, à educação permanente, à qualificação do ensino. Contribui para a formação integral do indivíduo, capacitando-o a viver num mundo em constante evolução (Antunes, 1998:171).

Macedo, 2005; Kuhlthau, 2006).

É, de facto, de salientar o contributo da biblioteca escolar para a melhoria do ambiente de aprendizagem escolar. Hoje, é universalmente aceite que a biblioteca, enquanto espaço cultural e de promoção de leitura, contribui para o trabalho colaborativo entre professores e para o sucesso das aprendizagens dos alunos, favorecendo-se, por meio desta, maiores e melhores níveis de literacia conforme assinala o *Manifesto da biblioteca escolar* da Unesco¹²¹ de 1999¹²².

No entanto, para que níveis salutareos de literacia sejam alcançados especialistas defendem que devem conceder-se, aos alunos, ferramentas que lhes permitam a aprendizagem de diferentes literacias e, paralelamente, a construção de um conhecimento que assente em diferentes pilares: o do conhecimento científico, o tecnológico e o cultural. Cabe à escola, portanto, a promoção de atitudes, valores e métodos de trabalho que conduzam os alunos neste trilho (Sequeira, 2000). Esta observação coaduna-se com o referido no programa *Lançar a rede de bibliotecas escolares* e que defende que os principais objetivos das bibliotecas escolares são o favorecimento dos seguintes parâmetros:

- (i) a aprendizagem da leitura; (ii) o domínio dessa competência (literacia); (iii) a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura; (iv) a capacidade de selecionar informação e de atuar criticamente perante quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas; (v) o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma; (vi) o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística (Veiga, 1997:15).

Se no *Manifesto da biblioteca escolar* da UNESCO (1999) se encontram objetivos que se repetem, não deixa de ser oportuno evocar um conjunto de metas que complementam as intencionalidades do recorte anterior. Fala-se, pois, do acesso aos recursos locais, regionais e nacionais; da consciencialização para questões de ordem cultural e social; para a promoção da

¹²⁰ Maroto (2009:65) escreve: “para que a biblioteca tenha o seu lugar de destaque na instituição escolar, faz-se necessário que os responsáveis pela sua dinamização desenvolvam estratégias organizacionais menos rígidas e burocráticas, que possibilitem o exercício de liberdade e autonomia do leitor/pesquisador naquele espaço e facilitem o seu livre acesso à informação. Esses profissionais não podem esquecer que o seu fazer educativo constitui-se, mais especificamente, no desenvolvimento de ações de mediação e de incentivo à leitura e à pesquisa junto à comunidade escolar.

¹²¹ Consulte-se, para este tópico, o sítio oficial: <https://www.ifla.org>.

¹²² A versão em língua portuguesa está disponível para consulta na seguinte hiperligação: <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf> [consultado a 18 de janeiro de 2018].

liberdade no acesso à informação e ao exercício intelectual; para a sensibilização para a diferença; para a promoção da leitura em contexto extraescolar.

Sobre os objetivos da biblioteca, duas breves notas. Primeiro, existe algo de bastante positivo e que não é explicitamente referido. Trata-se da possibilidade de a formação de leitores ser uma atividade presente em várias áreas do saber e não, tão-só, algo tão específico e circunscrito à disciplina de Língua Portuguesa e aos professores de Português. Note-se que ao potencializar-se o acesso a outros discursos fomenta-se o interesse pelos mesmos e, também, o desenvolvimento de gíria científica sobre um determinado tema. Assume-se, neste sentido, que existe uma possibilidade de sedução para a leitura por meio de diferentes elementos que coabitam na biblioteca. Para além disso, existe, logo à cabeça, a vantagem de o leitor entrar em contacto com ideias liquidas, isto é, mapas de ideias que são transversais a diferentes esferas de saber e que contrariam a “arrumação disciplinar” do manual, trazendo outros horizontes para o leitor.

Segundo, relembro as palavras de Marçal Grilo (2002:51-53), no seu discurso sobre os desafios da educação para o século XXI, destaca-se que os meios da escola pública estão dependentes do orçamento de estado e que o mesmo é distribuído de forma desigual, sendo igualmente desigual a obtenção do mesmo.

O que se torna implícito é que o aprimoramento do ambiente escolar do país não ocorre de forma homogénea e, por conseguinte, existem desequilíbrios na distribuição dos recursos. Dito de outra forma, se as principais bibliotecas dos mega agrupamentos possuem acervos e recursos necessários aos propósitos académicos mais exigentes e salutares, algumas bibliotecas escolares tendem a ser mais modestas no que diz respeito à qualidade do espaço, à quantidade e à qualidade dos seus materiais e, claro está, quanto às verbas disponíveis para qualquer apetrechamento e remodelação. Vejam-se, desde logo, os resultados dos questionários sobre o funcionamento da Rede de Bibliotecas Escolar (RBE). O mesmo revela que apenas 50% consideram satisfatório o apetrechamento das bibliotecas escolares e 73% consideram a presença das TIC fracas. Passando a citar: “de um modo geral, o parque técnico e informático das bibliotecas é baixo, é fraco, é antigo, em muitos casos, ele data da abertura das bibliotecas”

(Costa, 2010:65).

Sob este prisma, num contexto por vezes de democratização da pobreza, fazem sentido as palavras de Calixto (2010) que defende que o principal foco da biblioteca deve ser o da criação e fomentação de hábitos de leitura, promovendo-se, desde tenra idade, o contato com papel e com livros. Assumir este objetivo como uma pedra basilar, pode funcionar como fio de Ariadne no labirinto dos objetivos das bibliotecas escolares e como intuito de base no âmbito do que fazer com uma biblioteca escolar e quais as suas funções.

É, de facto, nos anos mais verdes que o contributo da biblioteca melhor se percebe. No que é atinente à requisição de livros para leitura doméstica, o primeiro ciclo suplanta o número de requisições registado nos restantes ciclos. Para além desta evidência, nestas idades as temáticas, as narrativas e suas peripécias, os confrontos entre personagens e suas experiências contribuem indelevelmente para uma mais rápida expansão dos horizontes cognitivos dos alunos e para melhorias linguísticas assinaláveis (Bastos, 2009).

Enfocados os objetivos da biblioteca escolar, cabe atender às coordenadas relativas ao modo de funcionamento e de animação deste espaço escolar. No documento da tutela *Avaliação do programa Rede de Bibliotecas Escolares* pode ler-se uma súpula de como a biblioteca escolar deveria funcionar:

No que concerne ao funcionamento e animação, por sua vez, previa-se, em primeiro lugar, que a BE funcionasse num regime de livre acesso, para “permitir e encorajar a procura autónoma de informação e a sua utilização nos mais diferentes tipos de trabalho e na leitura lúdica”. Indicava-se também que, para além da leitura presencial, a BE deveria facultar empréstimo domiciliário e empréstimos para as aulas e outros locais da escola e, sempre que possível, deveria abrir-se à comunidade. Recomendava-se igualmente que a biblioteca seguisse os procedimentos técnicos da informatização, classificação e catalogação dos documentos. O plano de desenvolvimento e a ação da BE deveriam integrar-se no projeto educativo da escola e, como tal, serem assumidos pela comunidade escolar. As atividades de animação da leitura e da BE eram também consideradas um ponto importante, nomeadamente para desenvolver nos alunos o prazer de ler. Recomendava-se ainda a cooperação entre as diversas BE da mesma área geográfica e de diferentes níveis de escolaridade, fomentando o intercâmbio de recursos e a realização de iniciativas conjuntas de divulgação, animação e formação. Os serviços e condições proporcionados pela BE, assim

como as suas atividades, deveriam ser divulgados de forma ativa, de modo aos públicos-alvo saberem da sua existência (Costa, 2010:23-24).

Este enquadramento, demasiado generalista, é complementado, mais adiante, com informações sobre o organigrama e, também, com as funções e legitimação do papel dos coordenadores interconcelhios¹²³. Também se pode ler informação atinente ao cargo de professor bibliotecário¹²⁴: seu enquadramento legal e critérios de seleção (Costa: 41-42). Apesar de o documento ser valioso enquanto prova de todo o esforço encetado no âmbito da reorganização da rede de bibliotecas escolares, tanto ao nível da reformulação do espaço como no que diz respeito ao aprimoramento dos recursos humanos, é inegável que o mesmo texto não partilha orientações específicas no âmbito do que fazer na biblioteca escolar para que a promoção mediada da leitura se concretize da melhor forma.

No entanto, é possível encontrar sustento teórico em outros documentos da tutela nacional. Desde logo, na portaria que inaugura o cargo de professor bibliotecário são elencadas funções gerais para o promotor da leitura: “apoiar as atividades curriculares e favorecer o desenvolvimento dos hábitos e competências de leitura, da literacia, da informação e das competências digitais, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas do agrupamento ou escola não-agrupada”¹²⁵. Em *Fazer leitores na era digital: o contributo da biblioteca escolar* surge, explicitamente, um conjunto de atividades passíveis de serem concretizadas em ambiente escolar, a partir da biblioteca. As atividades elencadas são arejadas, jovens e estão em completa articulação com os recursos tecnológicos do séc. XXI e com as motivações dos estudantes:

1. Aproximar a biblioteca dos seus leitores, criando uma biblioteca no recreio, num outro local da escola ou disponibilizando parte do seus recursos *online*;
2. Desenvolver um serviço de sugestões de leitura e de

¹²³ Os coordenadores interconcelhios garantem um acompanhamento de proximidade, personalizado, prestando aconselhamento e apoio técnico às escolas no terreno, quer na fase de instalação da biblioteca, quer posteriormente, procurando otimizar o seu funcionamento e qualificar o trabalho desenvolvido pela equipa. Este acompanhamento traduz-se num papel intermediador nos dois sentidos: da comunicação das necessidades das escolas à equipa central do Gabinete, permitindo assim o direccionamento informado dos apoios; e das orientações do Programa para as escolas, possibilitando uma monitorização dos padrões de qualidade para as bibliotecas escolares. Desempenham ainda o papel instrumental de fornecer ao Gabinete, de forma regular e sistemática, retratos individualizados ou agregados dos vários aspetos do funcionamento das bibliotecas escolares, respondendo de forma célere às necessidades específicas de informação do Gabinete (Costa, 2010:33).

¹²⁴ Função criada com a Portaria n.º 756/2009 de 14 de julho.

¹²⁵ Cf. Portaria n.º 756/2009 de 14 de julho.

solicitação de novas aquisições (utilizando o blogue, as redes sociais, o sítio *Web* da biblioteca, o email ou o telemóvel); 3. Dinamizar pequenas palestras, com escritores ou outras personalidades, à volta dos livros, da pintura, de filmes, textos informativos de jornais ou de revistas; 4. Criar uma biblioteca sonora, gravando histórias (em *podcast*) ou disponibilizando hiperligações para audiolivros; 5. Partilhar com os alunos, nos seus *smartphones*, *tablets* ou outros dispositivos móveis, livros digitais de acesso gratuito; 6. Proporcionar momentos de aconselhamento/ partilha de leituras entre os alunos ou entre estes e os professores, oralmente ou por escrito, ou com recurso a redes sociais como a GoodReads, entre outras; 7. Organizar competições/ concursos de leitura entre duas turmas ou mais, em que os alunos leem e elaboram perguntas para os adversários responderem; 8. Organizar clubes de leitura ou fóruns de discussão, promovendo a discussão à volta das leituras realizadas e com possível recurso às ferramentas e serviços da *Web 2.0*; 9. Preparar momentos de leitura entre pares, em que os grandes leem para os pequenos, sobretudo para crianças com dificuldades em ler; 10. Produzir uma emissão de rádio sobre uma ou mais temáticas: críticas e comentários de livros, reportagem sobre a visita de um autor, entrevista a autores, a alunos e adultos leitores, publicidade para um acontecimento cultural, dramatização de uma cena de um livro; 11. Publicar uma revista (em suporte impresso ou digital) com comentários críticos das leituras realizadas; 12. Envolver os alunos na realização de *booktrailers* e na sua disponibilização *online*; 13. Envolver os alunos na produção de livros (ou audiolivros ou livros digitais) que reflitam a evolução dos mesmos enquanto leitores; Adaptar um livro a uma peça de teatro, a um filme, a uma banda desenhada ou a um vídeo; 14. Entrevistar uma personagem de um livro, em que um aluno desempenha o papel do entrevistador e o outro, o papel de personagem; 15. Organizar sessões informativas com os pais sobre as vantagens da leitura; 16. Sugerir aos órgãos de gestão pedagógica a afetação de tempos letivos para leitura recreativa silenciosa; 17. Organizar pequenas visitas de estudo a locais relacionados com certos livros ou filmes (Ramos, 2015:11-12).

Por sua vez, Poslaniec (2006) propõe atividades tipificadas em quatro eixos e fornece um universo que complementa as estratégias apresentadas anteriormente. A saber: animação de informação (apresentação de livros; caça ao livro; fichas de leitura; pistas sobre autores); animação lúdica (momentos associados ao prazer; jogos; completar histórias; exposição de trabalhos); animação de aprofundamento (recriação plástica, dramática, oral e escrita); animação responsabilizante (grandes leem para pequenos e/ou são, por exemplo, júris em concursos de leitura, debates de leitura, palestras a partir de temas).

Conforme se percebe, o horizonte de possibilidades a partir da literatura é potencialmente

inesgotável. Algumas escolas, fazem valer o quadro legal da autonomia das escolas¹²⁶ e definem um bloco de 45 a 60 minutos no horário do Primeiro Ciclo que é dedicado ao usufruto do espaço da biblioteca e à leitura de livros. Com a atribuição de um horário, cria-se uma baliza temporal para melhor intentar tais atividades e iniciativas.

4.1.1.1 Caracterização das diferentes bibliotecas escolares

Em Angola, a instituição de ensino pretendia a contratação de um funcionário para a biblioteca que gerisse o acervo, mas também que promovesse atividades de leitura. Quando da contratação, foi apresentada uma dificuldade que se prendia com a educação literária e com uma melhor orientação dos alunos na escolha de livros, pois os registos de requisição de livros mostravam que os livros requisitados não se adequavam minimamente à faixa etária dos alunos nem à sua competência leitora.

Em Macau, foram apresentados moldes semelhantes relativamente ao papel do professor bibliotecário. Existia, em anos transatos, um dinamizador da leitura, mas existia vontade da escola em ter alguém que fosse, também, um contador de histórias de forma a conquistarem-se os alunos para a leitura. Ao professor-bibliotecário cabia, em suma, a função de ler obras literárias e de concretizar as estratégias necessárias que fossem entendidas como convenientes para a criação e para o desenvolvimento de atitudes favoráveis face à leitura, nos alunos.

Enfocando a biblioteca de Angola, quando da assunção do cargo de professor bibliotecário, encontraram-se as seguintes deficiências no espaço: i) os alunos requisitavam livros que não se adequavam às suas idades e competências leitoras; ii) não havia pessoal especializado a apoiar

¹²⁶ Nomeadamente os Decreto-Lei 43/89, que enquadra o regime jurídico da autonomia da escola, o Decreto-Lei 115-A/98 que regula a autonomia, a administração e a gestão dos estabelecimentos de educação e o Decreto-Lei 6/2001 que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. Desta forma, por exemplo, o Decreto-Lei 43/89 prevê que a escola possa concretizar “a elaboração de um projeto educativo próprio, construído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos das escolas e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere” (Santos, 2014:65).

a biblioteca; iii) as estantes tapavam a luz natural das janelas; a organização do acervo obedecia a uma ordem temática e eram distribuídos aleatoriamente; iv) com exceção dos próprios livros e da disposição nas prateleiras, nada fazia supor de que se tratava de uma biblioteca; v) não existia uma dinâmica perceptível numa movimentação-tipo do leitor desde que entrava na biblioteca até à saída. Dito de outra forma, os móveis ocupavam todo o espaço vazio; vi) o espaço não estava configurado para receber leitores em formação porque a configuração do espaço assumia um leitor já funcional, capaz de saber pesquisar por temáticas e por autores; vii) também se notou que existia um número considerável de livros em mau estado porque tinham sido entregues com páginas rasuradas sem que os alunos alertassem o funcionário para o sucedido.

Relativamente à “biblioteca macaense”, *A reading room for the Portuguese school of Macau* apresenta o projeto arquitetónico da renovação do espaço físico da biblioteca da autoria de Rui Leão e Carlota Bruni. O projeto intentou absorver a energia de Macau e a sua magnitude, mas também um aspeto muito caro ao funcionamento da região autónoma: a sua intimidade (Figueira, 2013:35)¹²⁷.

Contrariamente à biblioteca apresentada anteriormente, a beleza deste espaço, a sua luminosidade e a envolvência natural que permitem a vista para jardins interiores potenciam a leitura e, deste modo, não requeriam qualquer alteração intervenção da parte do dinamizador. O único foco passível de intervenção relacionava-se com a decoração do espaço e com a partilha de trabalhos feitos em contexto de biblioteca pelos e para os alunos e, também, para a comunidade escolar.

¹²⁷ A obra pode ser vista no seguinte endereço: <http://www.ppa-design.com/html/work-ReadingRoom.html>.

4.1.1.2 Organização do espaço como promoção de leitura

Em Angola, a primeira preocupação foi a reconfiguração do espaço. A biblioteca em apreço tem a forma em 'L'. A maior extensão corresponde a uma área retangular com 75m². A menor parte, a base do 'L', possui cerca de vinte metros quadrados. A biblioteca também possuía um conjunto de quinze estantes com várias prateleiras e um acervo com vários títulos.

Em conjunto com os professores de artes, um professor de português e a professora de informática, decidiu-se reorganizar a disposição das estantes. Primeiramente, algumas estantes obstruíam a entrada de luz natural. Considerou-se que a luz natural torna o lugar mais aprazível à leitura e, assim sendo, as estantes passaram a ocupar outro lugar na biblioteca. Sincronicamente, também se quis resolver dois aspetos: a questão de os alunos requisitarem livros desajustados para as suas faixas etárias e competências leitoras e, também, o facto de o primeiro ano e o pré-escolar não possuírem um espaço dedicado à sua primeira convivência com a biblioteca.

Para intentar solucionar estes aspetos, concretizaram-se as seguintes estratégias. Primeiramente, fez-se um levantamento de todo o acervo da biblioteca¹²⁸. Posteriormente, os livros foram agrupados por anos, seguindo-se a listagem do *Plano nacional de leitura*. Nas estantes, em articulação com os professores de artes plásticas e funcionários, criaram-se separadores e etiquetas que serviam como indicadores sobre potenciais livros de leitura para uma determinada idade.



Figura 13. Rearranjo das prateleiras. Livros são etiquetados com as cores alusivas a um determinado ano de escolaridade.

¹²⁸ Todos os professores e alunos foram envolvidos no levantamento deste acervo. *Ver* documentos em anexo.

As etiquetas e a sinalética alusiva aos anos de escolaridade são meras sugestões e os professores, alunos e a comunidade escolar com acesso direto e indireto à biblioteca foram informados de que esta reorganização era uma base de apoio, especialmente para os mais novos que não tinham, ainda, desenvolvidas as competências leitoras para escolher livros. Como resta óbvio, os alunos podem escolher livremente os seus livros e podem requisitar os mesmos. No entanto, caso o fizessem sem que estivesse um professor ou um profissional por perto, teriam a sinalética a auxiliar os mesmos nas suas possíveis escolhas¹²⁹.

Em relação ao pré-escolar e ao primeiro ano de escolaridade, foi-lhes dedicada a melhor das atenções e criou-se um espaço de leitura aconchegante para os verdes leitores. A estante deixou de assumir a sua posição vertical e foi deitada. Os pequenos leitores acediam facilmente aos livros e podiam ler os mesmos no mesmo lugar. Paralelamente, promoveram-se trabalhos nas oficinas de artes plásticas para se criarem elementos decorativos para o espaço. No final, decorou-se a área com tapetes e almofadas.

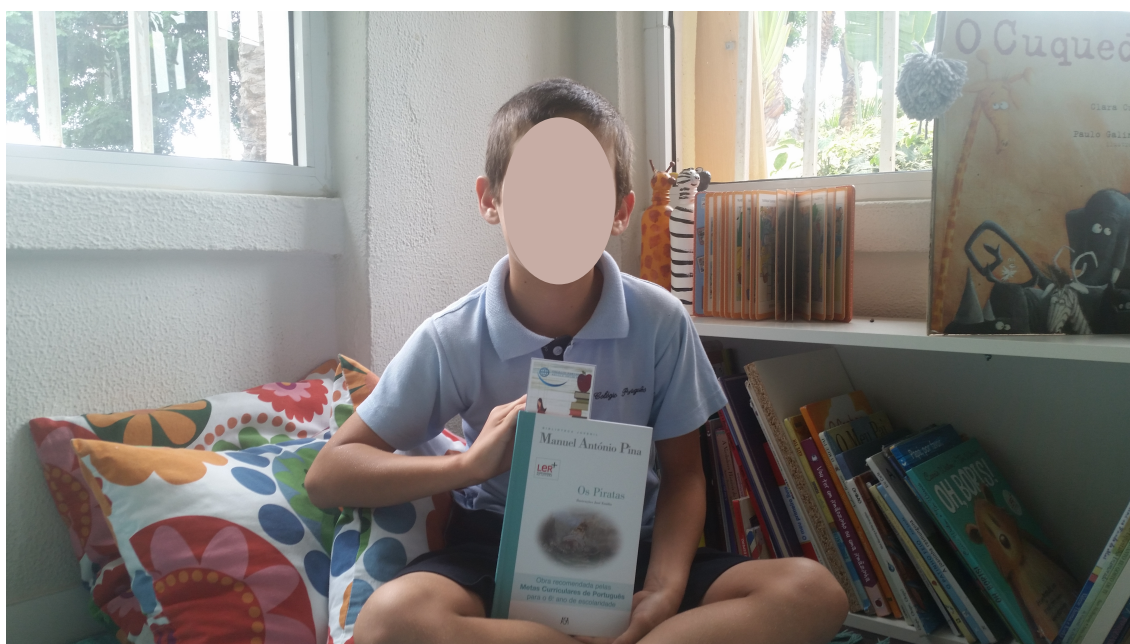


Figura 14. Canto de leitura criado para o primeiro ano e pré-escolar.

¹²⁹ O lettering escolhido incorpora motivos africanos.

Também foram atendidas as sinergias da biblioteca. Conforme foi dito anteriormente, não existia uma previsão do percurso de um leitor-tipo na biblioteca. Isto é, a previsão de um movimento hipotético do leitor desde a sua entrada no espaço, a pesquisa de um livro, a ulterior requisição ou leitura no local e, por último, o conseqüente depósito do título. De facto, um leitor que tirasse o livro de uma prateleira, não teria um local onde depositar o livro.



Figura 15. Depósito de livros.

A par desta fragilidade, tentaram colmatar-se as restantes falhas: a questão de os alunos entregarem livros danificados; a criação de um espaço para as novidades na biblioteca; a divulgação de concursos e de boas atitudes leitoras.

Neste sentido, foi criada toda uma nova sinalética para a biblioteca.

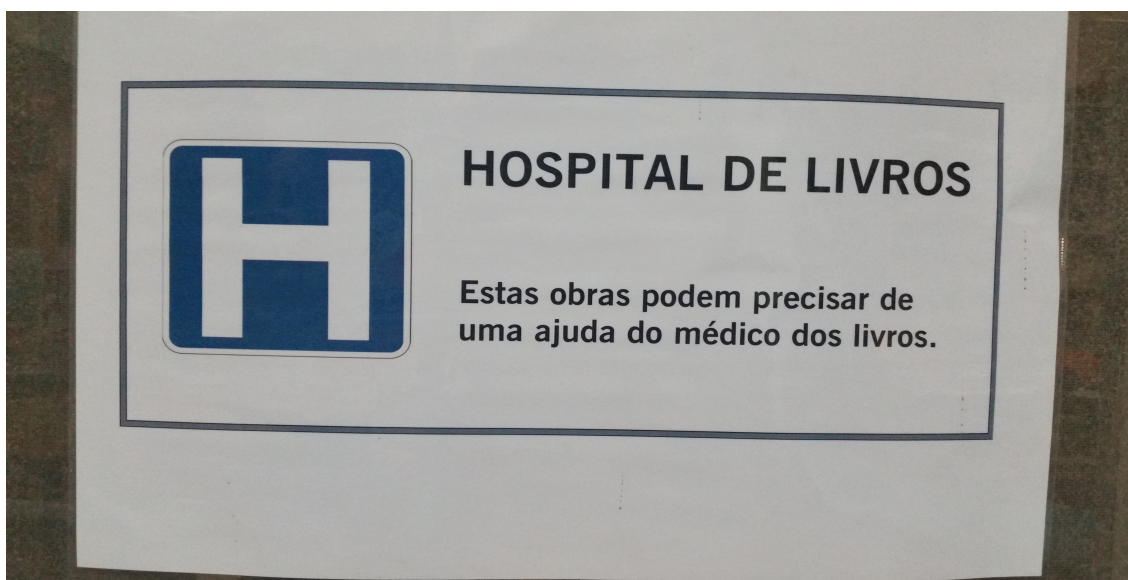


Figura 16. O “hospital dos livros”. Local onde podiam ser colocados livros que precisassem de uma “cura”.



Figura 17. A “médica dos livros” a realizar uma pequena cirurgia.

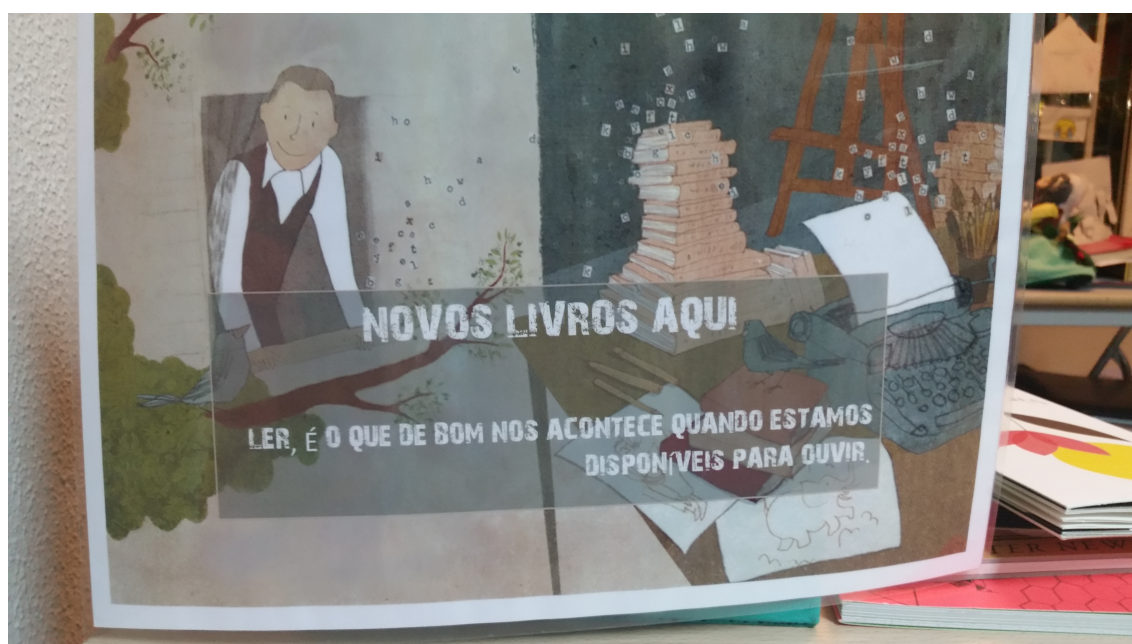


Figura 18. Os títulos mais recentes da biblioteca. Todas as novidades de leitura poderiam ser ali encontradas.

Nem todos os cartazes foram criados com base na previsão de um ou de outro comportamento ou em função da correção de um determinado aspeto. Na biblioteca em destaque, tal como em muitos outros locais que possuem comunidades migrantes, por vezes, os pais, que regressam aos seus países de residência, tendem a doar uma quantidade razoável de livros antes de partirem. A este gesto, simbólico e belo, deu-se particular visibilidade. O aluno que doasse títulos, tinha a sua foto publicada e os livros ficavam em destaque por um determinado período de tempo.

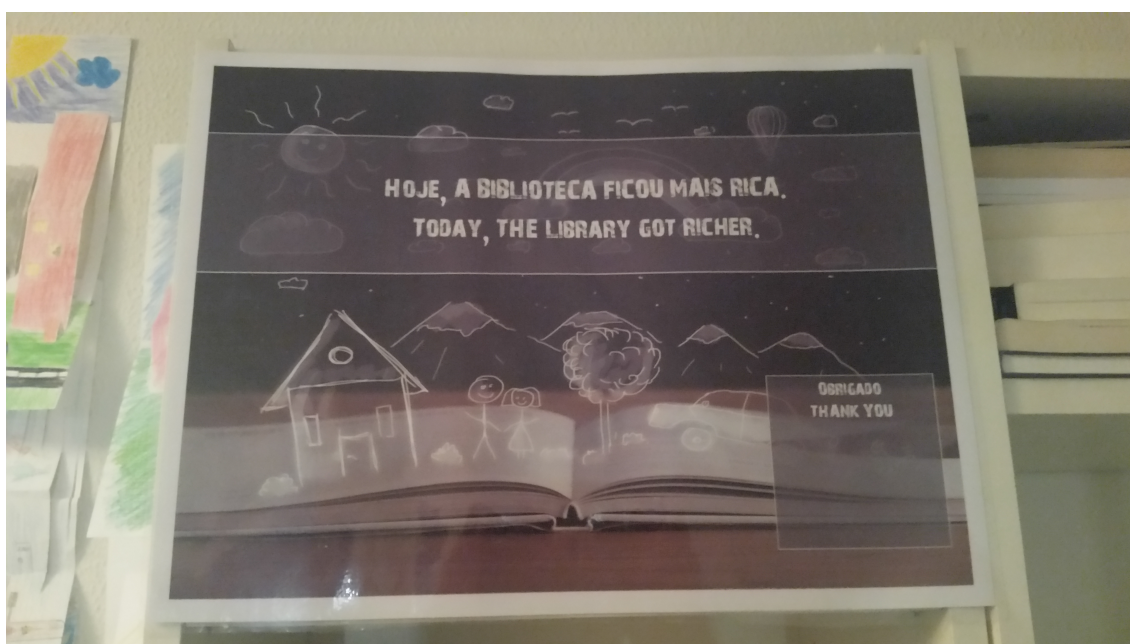


Figura 19. Cartaz de agradecimento e prateleiras dedicadas aos livros recebidos.

A reorganização do espaço recebeu bastantes elogios, especialmente dos pais dos alunos em idade de pré-escolar e, também, dos alunos dos primeiros anos. Estes alunos diziam-se felizes naquele espaço da biblioteca e os pais agradeceram por meio de emails enviados à direção.

No que diz respeito à requisição de livros, os alunos passaram a escolher livros para a sua faixa etária, com uma taxa de sucesso superior a 89%.

4.1.2 Atividades promotoras de leituras literárias

No presente ponto, partilha-se um conjunto de atividades que foram concretizadas em favor da educação literária e em contexto de biblioteca. As propostas de leitura não inventariam exhaustivamente toda a atividade de promoção literária feita a partir deste espaço de fruição de leitura, devendo antes, ser entendidas como uma seleção representativa dessa mesma atividade.

Conforme se tornará explícito mais adiante, as propostas estruturam-se em três momentos específicos: pré-leitura, leitura e pós-leitura. O modelo de estruturação da planificação da sessão de dinamização literária inspira-se na literatura crítica sobre o assunto. Ainda que ao longo do trabalho se tenha dado especial atenção à leitura, cabe, neste ponto, focar dois momentos: a pré-leitura e a pós-leitura, revisitando, para esse efeito, construções teóricas sobre estes conceitos.

Tal como se defendeu anteriormente, a finalidade derradeira da leitura é a compreensão. O que a investigação foi tornando claro é que a compreensão global do texto é favorecida pela solicitação de conhecimentos prévios do leitor sobre um determinado tema, pois, tal como se defende, quanto maior for o conhecimento de um leitor sobre um dado tópico, mais rapidamente ele consegue acomodar, eficiente e rapidamente, a informação complementar sobre esse assunto a cada nova leitura¹³⁰ (Pearson e Johnson, 1978).

Para Sousa, a compreensão reside, assim, no “produto do que se sabia antes mais o resultado da leitura feita” (1993:63). Jauss (1993), Souza e Giroto (2010) e Smith (1999) teorizam que o leitor se movimenta no texto, procurando completar os pontos de indeterminação, de modo a construir os possíveis sentidos do texto. Para isso, parte de um horizonte de expectativas que é a súmula do seu conhecimento prévio, a sua experiência do universo da experiência e a sua própria experiência leitora. Assim, é de todo o interesse escolar, criar uma espiral positiva de conhecimento de modo a que, num patamar idílico, o leitor possa corresponder ao diálogo para o qual é convidado pelas entidades autor e texto.

¹³⁰ O ser humano relaciona informação nova com o conhecimento pré-existente, reconstruindo os seus esquemas mentais, os “schemata” (Santos, 2000; Goodman, 1985).

O livro, enquanto objeto, reúne uma pluralidade de pistas. Sobre este aspeto, uma nota breve: os títulos destinados a leitores mais jovens fazem conviver, geralmente, códigos das artes plásticas com os literários, entretecendo dois discursos simbólicos que, paradoxalmente, tanto se complementam como se autonomizam, isto é, podendo, no limite, viver um sem o outro. Independentemente da especificidade do livro, existem possibilidades de leitura que podem ser desnoveladas a partir dos principais elementos paratextuais que constituem este objeto: título, subtítulo, capa, contracapa, lombada, arranjo gráfico, ilustração, prefácio, posfácio, epígrafes, notas marginais, enfim, o conjunto de todos os elementos gráficos e visuais que compõem o livro.

Genette defende que nesta fase de pré-leitura, o leitor formula hipóteses sobre o conteúdo de um texto. Com efeito, debruçando-se sobre o conjunto dos elementos paratextuais antecipa o possível advir narrativo (1987). Quer se confirmem ou não as especulações leitoras do indivíduo, estas hipóteses enunciadas previamente auxiliarão na ativação dos esquemas mentais e, desta forma, contribuirão para a compreensão global do texto (Ballester Bielsa, 2000:65; Simões 2012:148).

Solé (1998) argumenta que as atividades de pré-leitura potenciam estratégias de previsão e consequente verificação das hipóteses sugeridas. Kostons e Werf (2015) e Tarchi (2015) comprovam a existência de benefícios associados a estas práticas uma vez que aprendentes que usufruem de atividades de pré-leitura obtiveram resultados melhores nas provas do que grupos que não beneficiaram das mesmas. Figueiredo sintetiza que este tipo de estratégias ativa os esquemas cognitivos dos alunos que os despertam para a interpretação e compreensão do texto¹³¹; prepara-os para a pesquisa de informação relevante; permite um ajuste progressivo interpretativo que se torna mais eficiente no decorrer das várias leituras ao longo da vida e com o incremento de conhecimento sobre o universo de referência (2004:67).

¹³¹ Relembre-se a reflexão de Not que torna evidente que o envolvimento do sujeito é necessária nos processos de relacionamento de saberes: “a organização do pensamento e a estruturação do saber resultam, essencialmente, da atividade do sujeito” (1991:16). Neste sentido, “o conhecimento é a capacidade de ação efetiva ou simbólica, material ou verbal e essa capacidade depende da existência de esquemas” (*idem*).

No que é atinente aos momentos de pós-leitura, estes assumem-se como um tempo profícuo para: a sistematização dos conhecimentos evocados; para o estabelecimento de relações entre as próprias ideias do leitor, a informação contida no texto e as opiniões verbalizadas dos colegas, fomentando-se o mapa de ideias e o pensamento radial; para a releitura seletiva, seja de informação específica que cativou o interesse do leitor, seja para confirmar uma determinada perspetiva; para problematizar hipóteses sobre como a informação poderá ser útil no futuro; para o professor fornecer algum *feedback* sobre as opiniões dos alunos. É, também, neste momento que o aluno possui uma noção mais coerente do significado veiculado pelo texto e, por virtude de várias estratégias, se apropriou da informação nuclear, eliminando ou identificando o ruído textual.

As seguintes propostas de leitura tentam uma abordagem global ao livro, promovendo as estratégias elencadas anteriormente e procurando enaltecer os traços identitários dominantes do livro, explicitando os mesmos.

4.1.3 Estratégias de exploração do livro

No presente ponto, partilham-se as planificações e os materiais criados para a exploração do livro. Os livros escolhidos configuram uma amostra representativa do trabalho concretizado em contexto de biblioteca. É, ainda, de salientar que cada título possui uma identidade própria e, por esse motivo, desconsideram-se abordagens estereotipadas às obras. O objetivo de cada exploração é destacar as principais coordenadas temáticas e ideológicas da obra. Para esse efeito, abordam-se, explicitamente, os temas com recurso ao questionamento direto e ao diálogo em grupo.

O público-alvo das sessões de leitura são alunos do primeiro ciclo do ensino básico e estima-se que cada dinamização da leitura tenha uma duração de cinquenta minutos. As atividades em apreço ocorrem na biblioteca escolar.

4.1.3.1 *O carnaval dos animais*

<p>Título</p> <p>Sobre o livro</p>	<p><i>O carnaval dos animais</i></p> <p>A génese do livro deve-se à composição musical de Camille Saint-Saëns intitulada com o mesmo nome e que alcançou elevada reputação após a morte do compositor. Importa referir que a obra se caracteriza por um forte pendor humorístico e satírico. Este aspeto é perceptível na intermusicalidade, ou seja, o músico apropria-se de composições de reputação universal e reconfigura-as, criando um divertido carnaval. Editado pela Kalandraka, o título concilia o texto de Abad Varela e a interpretação musical que é concretizada pela Academia de Londres.</p>
<p>Atividades</p> <p>Pré-Leitura</p> <p>Leitura</p>	<p>Tempo proposto: três sessões de 50 minutos.</p> <p>A capa apresenta um leão, portador de uma coroa, sentado no trono e de braços cruzados. O dinamizador pode questionar diretamente sobre qual a eventual preponderância do leão nesta história e sobre qual o significado de tais objetos.</p> <p>Igualmente oportuno é promover a ligação entre os braços cruzados do leão, que significa uma eventual espera, e o título da obra “Carnaval dos animais”. Repare-se que, por exemplo, no Carnaval brasileiro existe um desfile e o júri aguarda pelas escolas na sua bancada. Será que o leão terá um papel semelhante? O que fará o leão? Que animais irão desfilar?</p> <p>Ao dinamizador, também se pede que permita a exploração livre do livro pelo aprendente. Eventualmente, este último encontrará o CD de música e, também, informação relativa ao compositor. Depois de lida a informação, convidam-se os alunos para escutar a composição.</p> <p>A leitura do texto é, de certa forma, fragmentada, na medida em que se tratam de segmentos perfeitamente delimitados. O primeiro momento é a <i>Introdução e Marcha real do leão</i>. Aqui, é importante que o aluno associe a ideia de frenesim à música que se revela bastante rápida nos seus momentos intermédios e finais.</p> <p>Uma vez que são os pássaros os animais escolhidos para portar a notícia, podem-se associar gestos à música ouvida. Os gestos serão reveladores do animal mimetizado</p>

e, também, da velocidade com que o mesmo se desloca.

O dinamizador pode optar por tocar a música de novo e questionar os alunos se já ouviram esta música num outro momento. É possível que os alunos respondam que a música ouvida corresponde à entrada da noiva no casamento (Marcha nupcial de Mendelssohn). Trata-se de uma oportunidade para falar do conceito de intermusicalidade e sobre a forma como Saint-Saëns brinca com as figuras da noiva e do leão a partir de uma reconfiguração musical. Este conceito é transversal à obra. Existem semelhanças nas partituras, mas, no entanto, são composições diferentes.

A partir deste momento, pode promover-se o jogo e a ludicidade, comparando, igualmente, as figuras da noiva e do leão: o que pode haver de comum entre a noiva e o leão? (para este efeito, deve-se reparar na forma como o leão anda (cf. Ilustração) e, também, na sua juba que pode fazer lembrar uma grinalda.

Na parte *Galinhas e galos*, pode-se tocar a música e pedir aos alunos que identifiquem o som da galinha e o som do galo. De seguida, podem comentar a sua opção, explicando porque acreditam que a associação está certa. Igualmente oportuno é falar sobre o porquê de o “som das galinhas” ser bastante fino e repetitivo (para dar a ideia de bicada, de movimento, de que os animais estão a cacarejar incessantemente).

Nos segmentos *Burros selvagens* e *Tartarugas*, pode-se promover o jogo mimético e os alunos podem mimar os sons que escutam e a leitura do professor (Brito, 2003:192). No final, podem ser debatidas as emoções que a música evoca e quais as diferenças entre as velocidades nas várias músicas. Questionar os leitores sobre a velocidade da composição, tornará explícito que uns animais são mais rápidos e outros são mais lentos e que a rapidez melódica representa, assim, as diferentes locomoções dos animais. São possíveis, neste momento, a criação de onomatopeias para representar outros animais.

Sensibilizar para este aspeto ao longo dos números três e quatro (*Burros selvagens* e *tartarugas*) permitirá trabalhar com maior profundidade *O elefante*. Nesta composição musical, é importante perceber que os três tempos musicais da valsa mimetizam o movimento pausado do elefante (<https://www.youtube.com/watch?v=30tdAVjgJBw>).

Para isso, pode pedir-se aos alunos que marquem os tempos até ao momento de silêncio, com palmas ou batidas na mesa. Quando se concluir que se trata de três

tempos, pode ver-se um vídeo sobre o movimento do elefante (<https://www.youtube.com/watch?v=00AXzt8ZK5E>) e perceber-se-á que existe um movimento compassado do elefante devido ao seu esqueleto e peso. Posteriormente, pode questionar-se se existe alguma relação entre a melodia e o movimento do elefante.

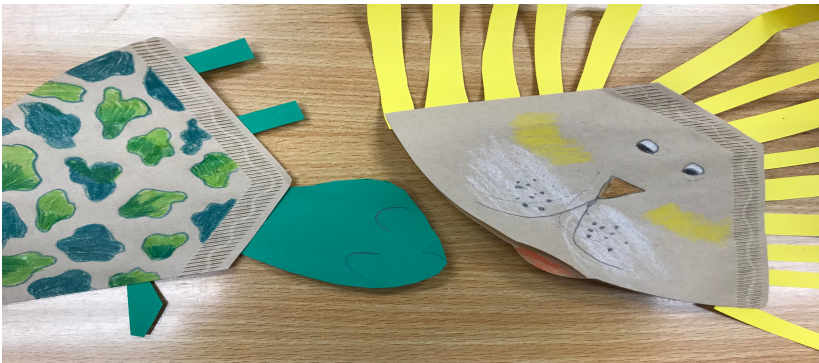
Paralelamente, também a existência de acordes parece representar o peso maior do elefante, especialmente se se comparar este registo com a breve e acelerada melodia que traz a cena as galinhas. O dinamizador pode explicar o conceito de acorde e questionar os aprendentes sobre o porquê de o acorde estar tão presente nesta composição.

Para concluir e sistematizar este ponto, o dinamizador da leitura pode questionar os alunos se ainda se lembram dos animais que surgiram ao longo do texto e a forma como foram representados em texto e musicalmente. A existência de uma tabela que permita o registo em grande grupo é um excelente auxílio.

Nas seguintes composições, poderá ser pedido aos alunos que se movimentem e façam gestos que representem o que estão a ouvir. Na composição *Cuco*, pode promover-se um jogo cuja regra é a seguinte: os alunos devem movimentar-se, mas sempre que se ouvir 'cuco', devem parar.

No segmento *Pianistas*, o texto fala em "insólitos" seres e à boleia deste vocábulo pode discutir-se a alteridade questionando-se diretamente os alunos sobre o porquê do uso de "insólito" para classificar os pianistas. Após discussão sobre este uso, também é pertinente reverter a situação e questionar se os animais são "insólitos" para os "leitores-humanos". Posteriormente, ficam criadas as condições para que se elenquem outras situações nas quais os aprendentes tenham assistido a algo de diferente e, também, o que sentiram nessa ocasião.

As composições finais são ricas em intermusicalidade e o dinamizador poderá mostrar excertos desta evidência. Com efeito, a Disney utiliza, por variadas vezes, composições de Camille Saint-Saëns. São exemplos desta observação os seguintes casos: i) o vídeo dos esqueletos dançantes que recuperam a melodia de *Fósseis* (<https://www.youtube.com/watch?v=vGI-hYVslIPU>); ii) e *Finale* que surge no filme *Fantasia*, lançado em 2000 (<https://www.youtube.com/watch?v=OvPjt0lajZk>).

<p>Pós-Leitura</p>	<p>A obra permite a reflexão em torno do conceito de intermusicalidade e, à boleia do mesmo, do fenómeno da intertextualidade. O dinamizador pode questionar sobre o que lhes parece ser a intermusicalidade e a intertextualidade. Para isso, poderá dissecar a palavra, dividindo-a e trabalhando os seus sentidos e, posteriormente, perguntar se já encontraram textos parecidos nas diversas leituras que fizeram até então.</p> <p>No caso de os alunos sugerirem leituras que evoquem animais semelhantes e seja esse o elo entre os tecidos textuais, o dinamizador poderá promover a criação de um trabalho que evoque o animal e, nas costas do mesmo, poderão escrever uma possível ideia de como os textos se interligaram e falaram entre si.</p>
<p>Materiais</p>	<p>Figura 20: Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos a respeito da obra.</p>  <p>Aproveitando-se um filtro de café e restos de papéis utilizados em outras atividades de sala de aula, facilmente se podem construir os animais que figuram na narrativa.</p>

4.1.3.2 *O coração do alfaiate*

<p>Título</p>	<p><i>O coração do alfaiate</i></p>
<p>Sobre o livro</p>	<p>Texto de Txabi Arnal e ilustração de Ângela Barroqueiro, editado pela OQO.</p> <p>O título traz a cena um velho alfaiate que vai remendado os corações alheios e, de certa forma, também o seu, por meio do seu ofício mágico e das suas virtudes humanitárias.</p>

Atividades	Tempo proposto: duas sessões de 50 minutos.
Pré-Leitura	<p>Como primeiro exercício, pode propor-se a leitura da ilustração presente na capa do livro. A mesma apresenta um alfaiate, sentado num banco baixo, passando a linha pela agulha. Mais à esquerda, a sua caixa de ferramentas. Em cima, o título apresenta uma cor branca com exceção da palavra 'coração' que tem uma tonalidade rubra.</p> <p>Como estratégia, questiona-se diretamente: qual o ofício do homem na imagem? O que permite saber que se trata de tal profissão? Quais os instrumentos úteis a tal trabalho? Qual a idade do homem? Por que razão, estará a palavra 'coração' escrita a vermelho?</p> <p>Apresentação da primeira ilustração a acompanhar o texto. O promotor da leitura poderá solicitar aos alunos que comentem a imagem, em especial o facto de o alfaiate se encontrar dentro de uma estrutura de suporte à confeção de vestidos e que dá a ideia de o mesmo ser um prisioneiro entristecido. O diálogo sobre esta condição é importante para que os leitores desvendem os futuros sentidos do texto. Assim, é importante que se torne explícito o sentimento do alfaiate em relação à sua profissão e, também, o seu desencanto em relação à sua vida.</p>
Leitura	<p>Leitura em voz alta pelo mediador da leitura. A cada alteração de cenário, a leitura pode ser interrompida e o promotor da leitura deve auscultar as opiniões dos alunos sobre como poderá o alfaiate solucionar o problema daquela população. Posteriormente, revelada a forma como o alfaiate consegue ajudar as pessoas, o professor pede a dois alunos – preferencialmente distantes entre si – que segurem uma linha de costura e a mantenham esticada. A sua função é a de se lembrarem daquele episódio específico da narrativa.</p>
Pós-Leitura	<p>Findada a narrativa, é possível promover o reconto recorrendo-se às linhas de costura que estão esticadas em toda a sala de leitura. Iniciando-se pela primeira linha (que representa o primeiro momento da história) e seguindo até ao derradeiro momento. Os alunos que seguram as pontas devem recontar a moldura narrativa pela qual ficaram responsáveis. No quadro, poderão ser escritas questões orientadoras e que auxiliam os alunos a estruturarem o seu discurso: onde estava o alfaiate? Qual o problema da aldeia? Como o alfaiate conseguiu solucionar o problema?</p>

Materiais

Para imitar o uso de um dos objetos do alfaiate, a agulha, promove-se a pintura raspada que requiere que o desenhador possua um objeto pontiagudo para concretizar a sua obra.

Para realizar este trabalho, utilizam-se lápis de cera. Ao longo da folha, fazem-se várias linhas coloridas. Posteriormente, as linhas coloridas serão cobertas por uma nova camada feita unicamente com o lápis de cera preto. Concluído este passo, pode-se raspar a superfície da folha e a cor emergirá.

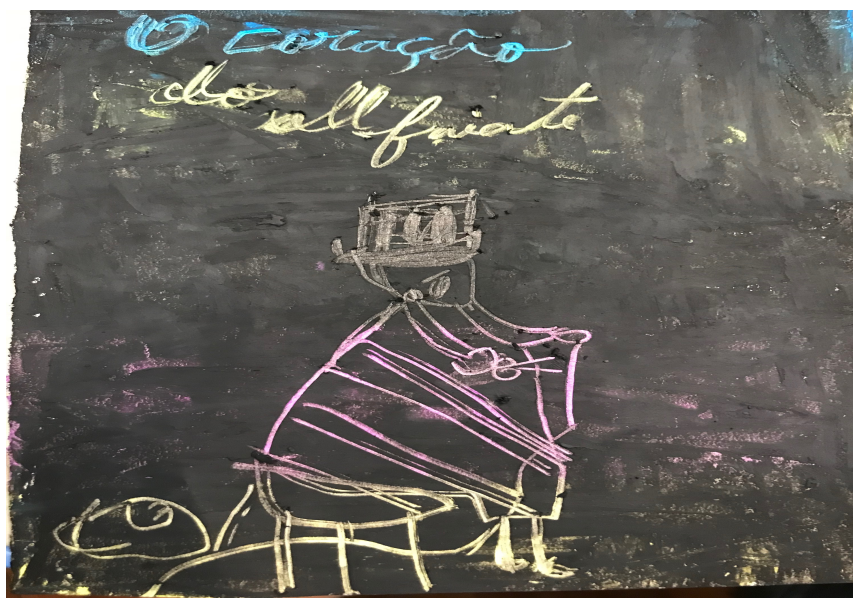


Figura 21 e 22: Processo 1 e 2 de técnicas de pintura raspada.

4.1.3.3 *O meu vizinho é um cão*

<p>Título</p> <p>Sobre o livro</p>	<p><i>O meu vizinho é um cão</i></p> <p>Da autoria de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso. É um livro editado pela editora Planeta Tangerina. Trata-se de um conto que nos apresenta as relações de vizinhança e, também, as oposições entre a autoimagem e a hétero-imagem num curioso jogo de espelhos.</p> <p>A personagem principal, a Joana, vivia num prédio relativamente pacato no qual quase nada acontecia. A chegada de um novo vizinho, um cão, irá alterar de forma indelével o modo como ela perceciona os outros e como com eles se relaciona.</p>
<p>Atividades</p> <p>Pré-Leitura</p> <p>Leitura</p>	<p>Tempo proposto: duas sessões de 50 minutos.</p> <p>As primeiras atividades sugeridas para a leitura do livro são a análise da capa e, posteriormente da contracapa, na medida em que ambas se complementam. O desafio consiste em pedir ao leitor que tente situar a história num possível espaço. Existem diferentes coordenadas visuais, especialmente na contracapa, que permitem que o leitor antevêja uma cidade ou um ambiente urbano (prédios, persianas, janelas, cortinas, caixas de correio).</p> <p>Posteriormente, pode criar-se um diálogo no qual se pede aos alunos que descrevam o lugar onde moram; que digam quem é o seu vizinho preferido e porquê; o que mais apreciam no lugar onde vivem; se algum dia fossem embora, de que teriam saudades? E quais as coisas que iriam levar na sua mala pessoal?</p> <p>De seguida, pode mudar-se o foco e a perspetiva, questionando-se os alunos: será que os vizinhos gostam de vocês? O que pode levar os vizinhos a gostarem de vocês? Ou existirá alguma coisa que eles não gostam?</p> <p>Tratando-se de uma exploração bastante complexa, é importante que o promotor da dinamização da leitura concretize sumários com a informação que foi dita e, se possível, registre a mesma num quadro.</p> <p>Leitura em voz alta pelo professor. As pausas na leitura são pertinentes para tornar explícita a sensação de que nada acontece no prédio da Joana. Posteriormente,</p>

Pós-Leitura

também é legítimo pausar a leitura e analisar a ilustração que apresenta as caixas e as malas de viagem de cada novo vizinho na medida em que nelas se revelam pistas quanto às características dos vizinhos.

Proposta de releitura para que se anotem, numa tabela com duas colunas, a perspetiva da Joana e dos pais em relação a um determinado vizinho.

Vizinho X	
O que a Joana pensa do X	O que os pais pensam sobre o X

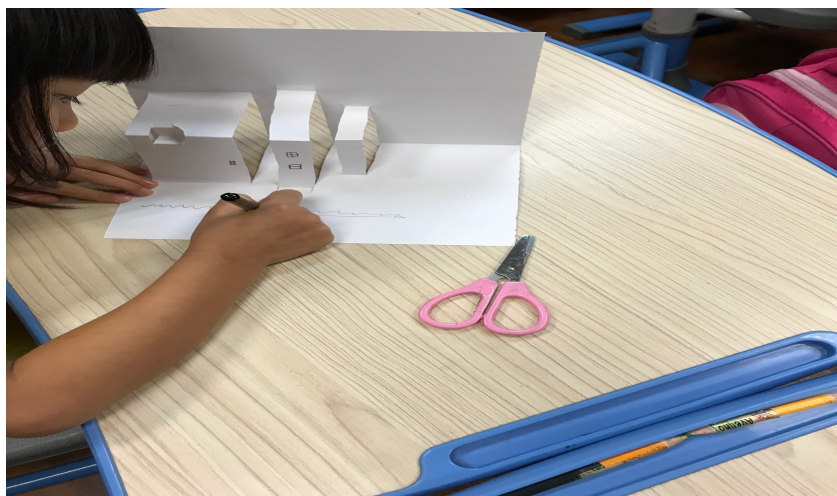
Diálogo sobre o porquê de existirem tais diferenças entre as perspetivas.

No término da narrativa, os pais de Joana surgem reconfigurados como girafas. Ao leitor, é permitido que continue a história a partir desta pista: o que terá mudado nos pais da Joana? O que eles pensam da vizinhança da filha? Será que eles têm inveja e gostariam de morar no mesmo prédio da filha? Existe, aqui, a possibilidade de criar uma história a partir deste fragmento.

Materiais

E por que não construir uma cidade em três dimensões e apresentar o projeto à turma? Quem vive na minha cidade? Quem são os meus melhores amigos? O que há de tão fantástico para que todos queiram viver junto de mim? Se eu fosse um animal, quem seria? Esta e muitas outras respostas são possíveis em cada cidade inventada.

Figura 23: Cidade tridimensional criada a partir de corte e de dobragem.



4.1.3.4 Arrumado

<p>Título</p> <p>Sobre o livro</p>	<p><i>Arrumado</i></p> <p>Da autoria da britânica Emily Gravett, <i>Arrumado</i> é um livro que nos apresenta um texugo que levou a sua obsessão por limpezas demasiado longe. Um título para refletir sobre os limites da ação de cada um.</p>
<p>Atividades</p> <p>Pré-Leitura</p> <p>Leitura</p>	<p>Tempo proposto: duas sessões de 50 minutos.</p> <p>A obra <i>Arrumado</i> é um livro que apresenta várias pistas de leitura na sua capa e na contracapa. Por meio da visualização da capa, os alunos podem ser questionados sobre o comportamento do texugo: o que ele está a fazer e o que isso nos diz sobre o texugo. Paralelamente, também se pode procurar elementos que não fazem parte daquele ambiente e surgem como que intrusos. Posteriormente, poder-se-á pedir a leitura da informação da contracapa e comparar a mesma com a informação reunida até então. Relembre-se que a contracapa tem um breve texto que apresenta o texugo e a obra. O texto, em cartaz afixado na floresta, tem um conjunto de animais a lê-lo. O professor pode questionar o que estão a fazer os animais e o que terão os mesmos aprendido com a leitura do cartaz.</p> <p>Neste momento, é igualmente importante que se balizem as ações do texugo. O que este animal fará à floresta? Como é que sabemos quando uma floresta está arrumada ou desarrumada? O que se deve fazer para “arrumar” a floresta?</p> <p>Toda a informação revelada na exploração oral pode ser reunida numa tabela que diferencie atitudes positivas face à floresta e atitudes negativas.</p> <p>Mediador lê o livro em voz alta. Nas primeiras imagens, a leitura pode ser interrompida para que se debata a atitude do texugo face às flores diferentes: o que aconteceria se esse tipo de ação acontecer em todo o planeta (p.4-5)? De seguida, também pode ser analisada a expressão física dos animais para se compreender qual o sentimento que eles evidenciam face à limpeza promovida pelo texugo. No miolo, quando as folhas começam a cair, pode perceber-se a aflição dos animais: o que estarão a pensar (p.8-9)? Nas páginas 11 e 12, o texugo decide ser mesmo ousado. O que será que ele vai fazer?</p>

Pós-Leitura

Nas páginas 12 e 13, o texugo arrancou a árvore. Pause-se a leitura para que se analisem os comportamentos dos animais. Qual o impacto desta atitude do texugo? Entre as páginas 20 e 21, percebe-se que o texugo destruiu completamente a floresta. Como os alunos se sentem face ao comportamento do texugo? O que ele poderia ter feito de diferente? Posteriormente, poderão ser feitas questões científicas, tais como: é possível que as sementes cresçam na lama? E no cimento? O que acontecerá a partir de agora?

Após a leitura das páginas seguintes que resultam no isolamento do texugo da betoneira, pode-se questionar os alunos se este foi o resultado que previram. Leitura do restante texto até ao final.

No término do texto, as páginas finais podem ser revisitadas para que se adense o tópico do humanismo e da solidariedade. Ao atentar-se na página na qual os animais tentam, coletivamente, a reflorestação, percebe-se a gentileza da entreatjada. Aos alunos pode mostrar-se que, apesar de não terem qualquer culpa direta pelos danos causados, os animais envolvem-se ativamente na reflorestação. Uma outra nota, tem que ver com a alteração significativa do comportamento do texugo. O texto encerra com uma dúvida: E o Pedro? Bem, prometeu arrumar menos. Agora se conseguiu ou não, isso já não sabemos” (Gravett, 2016:31). O mediador pode desconstruir este conjunto de frases e construir um caminho que mostra, efetivamente, que o texugo moderou o seu comportamento. Para tal, pode propor o seguinte: i) mostrar aos alunos que o tempo cronológico avançou. Para este efeito, podem comparar-se as ilustrações do início, meio e fim do texto e ver as cores das folhas. A cada uma das diferentes fases, pode associar-se uma estação; ii) comparar o pelo da raposa ao longo da narrativa; iii) ver a quantidade de folhas com cores diferentes e perceber se tal seria possível com o Pedro do início da história.

A partir do tópico da reflorestação, podem ser recolhidas folhas caídas nos espaços exteriores à sala de aula. Registe-se o lugar de onde veio a folha e faça-se um estendal com as folhas recolhidas pelos alunos. Nada melhor do que ter um conjunto de “texugos leitores e promotores do ambiente”.

Materiais

A autora propõe uma visita ao seu sítio: emilygravett.com. O mediador pode fazer a descarga dos ficheiros e propor uma pintura “desarrumada” da árvore, fazendo uma reflorestação com a turma.

4.2 Vantagens da biblioteca escolar

Se nos parágrafos anteriores se depreende, implicitamente, o valor da biblioteca escolar e a dimensão qualitativa do seu funcionamento. De forma breve e sumária, partilham-se alguns dados positivos relativos ao funcionamento da biblioteca escolar.

Com efeito, o mais recente conjunto de dados, recolhidos ao longo do ano letivo de 2017-2018, é revelador de vários aspetos para os quais se chama e se dedica a melhor das atenções. Os dados indicam que os alunos do primeiro ciclo de estudos usufruíram de um total de 490 sessões de leitura, o que corresponde à leitura de 35 obras literárias para crianças. No caso do primeiro ciclo, esta evidência consubstancia um número sete vezes maior do que o valor sugerido pelo documento normativo da tutela, as *Metas Curriculares de Português* que estipulam um total de sete obras literárias ao longo do ano.

Em relação à leitura domiciliária, o primeiro ciclo ocupa um lugar de destaque com um total de 495 títulos requisitados. O segundo e terceiro ciclos registam 72 e 86 livros, respetivamente. Por último, surge o ensino secundário com um total de 5 livros requisitados.

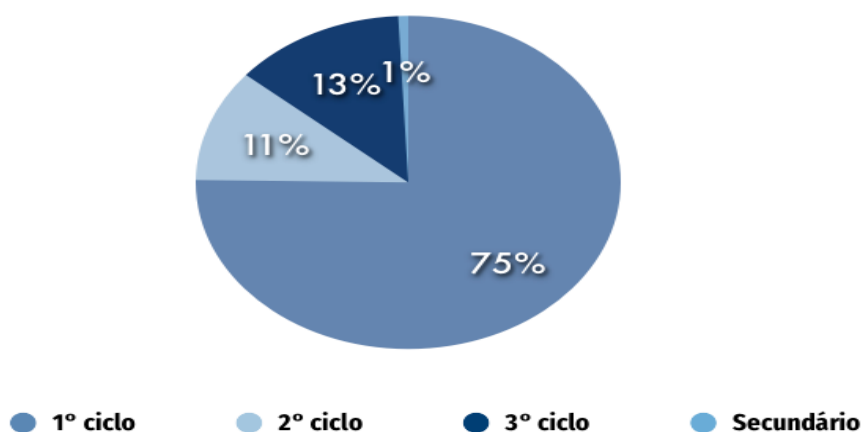


Gráfico 1. Distribuição do número de livros requisitados por ciclo de ensino no ano letivo de 2017/2018.

No conjunto dos dados reunidos, é oportuno destacar que os professores requisitaram para leitura recreativa, um total de 28 livros.

Por sua vez, o número de títulos solicitados para leitura em aula atingiu as 152 unidades, verificando-se um decréscimo em relação ao número de obras pedidas no triénio anterior que atingiu um total de 229 livros. Em termos percentuais, esta marca equivale a uma diminuição de 33%.

No que diz respeito à utilização de computadores para pesquisa autónoma e para conclusão de trabalhos, a biblioteca recebeu um total de 1350 alunos. Se postos lado a lado, o consumo analógico e o digital registam os seguintes dados:

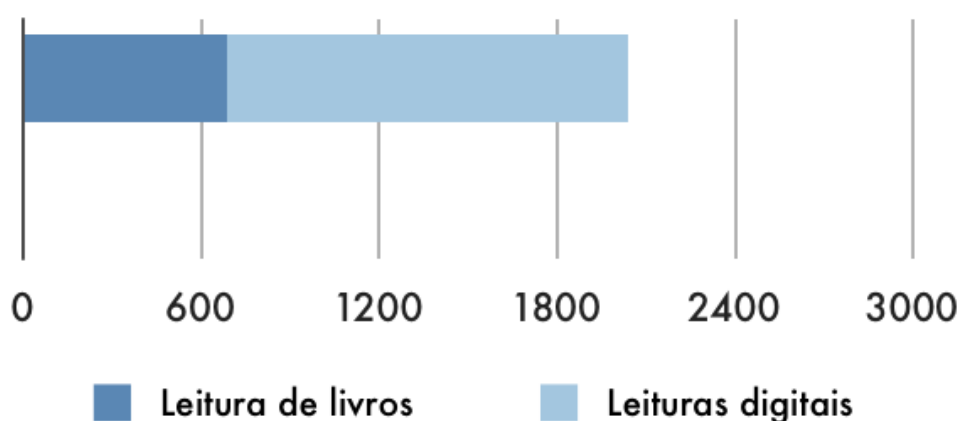


Gráfico 2. Comparação entre o número de livros requisitados e o número de computadores solicitados.

No que é atinente ao trabalho de parceria entre a biblioteca e a comunidade de professores, importa referir que, no presente ano letivo, se recorreu a este espaço por 116 vezes para dinamizar aulas relacionadas com a biblioteca e, também, para concretização de reuniões. Manteve-se, neste âmbito, a disponibilidade da biblioteca para a formação ao longo da vida de professores e aprimoramento das suas práticas; para as sessões de Filosofia para crianças; para encontros com escritores portugueses e, também, para sessões de esclarecimento para pais e alunos.

A biblioteca escolar manteve-se ativa na sua estratégia de renovação e de promoção da leitura, tanto dentro de portas como na busca de parcerias para tal intuito. Sobre este aspeto, partilha-se que a biblioteca se renovou e se apetrechou com a aquisição de 226 novos livros, mantendo a tendência de compra registada no triénio 2014-2017. Paralelamente, foram realizadas duas feiras do livro, em dezembro e em abril, contando com uma forte adesão da comunidade escolar. Encerrando o tópico da promoção da leitura, é digno de registo que a biblioteca manteve a intenção de continuar com os concursos de âmbito literário cuja maior participação foi concretizada pelos alunos do primeiro ciclo.

Por fim, importa referir que todas as festividades e celebrações associadas às mesmas foram evocadas em leituras de obras cujas temáticas se interligam. Foram celebradas todas as principais festividades, promovendo-se a interculturalidade e a alteridade positiva.

5.1 Educação literária: uma experiência em Angola

5.1.1 Contextualização da ação

No início do ano letivo, a direção apresentava, em reunião geral, uma conjuntura financeira nacional que condicionava a estrutura do colégio e o seu modo de funcionamento. O Kwanza, moeda de Angola, continuava a desvalorizar e o crédito bancário começava a estagnar. Este facto, possuía implicações diretas na gestão do colégio, desde o pagamento de salários à compra de materiais escolares e alimentares¹³².

Assim, para além de uma natural e maior racionalização de recursos, chegou-se ao entendimento de que seria benéfico uma maior articulação entre professores de forma a rentabilizar recursos físicos e humanos. Existiam, planeados e previstos, projetos, formações de professores e atividades extraescolares que exigiam a melhor das dedicações e um esforço coletivo por parte de todos de modo a que se concretizassem sem prejuízo para os alunos.

Caberia aos professores, em reunião de departamento, criar um modelo de operacionalização e problematizar um redesenho dos projetos de modo a eliminar aqueles mais semelhantes entre si. A ideia era evitar a repetição de objetivos e de competências semelhantes em projetos diferentes. Se necessário, poder-se-ia, então, fazer colidir alguns projetos e os professores dinamizariam os mesmos em conjunto. Paralelamente, também os recursos a comprar teriam que ser repensados e criticados, dando-se privilégio àqueles que fossem versáteis e permitissem a sua reutilização em diferentes situações.

Nas várias reuniões de departamento, alguns projetos foram tidos como nucleares pela sua importância, pela visibilidade para o colégio e pelo investimento já concretizado. Assim, no horizonte, teria que se dar resposta a, pelo menos, dois projetos destacados. O primeiro tinha

¹³² Sobre esta questão, pode ler-se a reportagem d'*O Observador*: <https://observador.pt/2018/05/01/crise-tirou-emprego-a-100-000-angolanos-desde-finais-de-2014/> [consultado a 1 de junho de 2018].

que ver com a formação pessoal do coordenador. No período relativo às férias, o professor de História deslocou-se a Jerusalém para realizar uma ação de formação sobre a comunidade judaica. Parte da viagem e dos custos foram subsidiados pelo colégio. No início do ano, já existiam oradores convidados para visitarem o colégio na data prevista, a embaixada de Israel também havia mostrado disponibilidade para participar na iniciativa e estava em marcha um protocolo de colaboração com o centro de investigação em Israel no qual o coordenador havia estudado.

A par deste último projeto, também existia a necessidade de concretizar o *Concurso Nacional de Leitura* e cumprir com as orientações dos organismos promotores da iniciativa da melhor forma possível.

Ambos os projetos permitiam o estabelecimento de parcerias entre os professores e a criação de conhecimento relevante. Para que os trabalhos se concretizassem, foi pedido, tal como se referirá novamente em momento ulterior do presente exercício, a colaboração do professor bibliotecário. Em ambas as situações, existiu a necessidade de estudo e de aprofundamento de conhecimento por parte do último.

Os seguintes pontos apresentam o esforço necessário para cumprir as exigências e os compromissos do colégio e, também, a tentativa de assegurar o rigor científico. Com efeito, apresentar-se-ão três momentos cruciais do fomento literário em Angola: i) o estudo da temática judaica e a conseqüente produção de um texto que pudesse ser partilhado num ciclo de conferências a acontecer no terceiro período; ii) o estudo da produção literária angolana para crianças e jovens de modo a escolher, de forma criteriosa, um livro que pudesse ser objeto de leitura crítica por parte de alunos e de professores para o *Concurso Nacional de Leitura*; e, por último, uma experiência de colaboração com uma colega de Primeiro Ciclo que, apesar de não estar prevista nas reuniões iniciais de trabalho, foi uma ideia que ganhou corpo em vários momentos de convívio em recinto escolar.

5.2 O trabalho colaborativo como forma de promoção literária

Na primeira reunião conjunta de Departamento, ocorrida ao dia onze de setembro, o coordenador resumiu as principais informações do Conselho Pedagógico e promoveu um debate sobre quais as possíveis atividades a concretizar. Na mesma reunião, o coordenador fez saber que possuía a intenção de dinamizar um conjunto de atividades sobre o Holocausto, recordando que a sua formação – subsidiada pelo colégio no qual nos encontrávamos a lecionar – deveria ser visível e rentabilizada.

Assim, e após um período de reflexão sobre o modo de consecução de tal empresa, considerou-se oportuna a inclusão da biblioteca e do professor bibliotecário para este esforço. Uma vez que os outros colegas de departamento já possuíam os seus projetos em marcha, o trabalho desenvolvido foi articulado entre o professor bibliotecário e o professor de História – coordenador do Departamento de Línguas.

O professor bibliotecário prontificou-se a pesquisar livros e recursos audiovisuais sobre a temática e a propor a sua aquisição ao colégio. Sincronicamente, e porque se previa a hipótese de uma partilha de conhecimento sustentada – por meio de conferências ou de comunicações –, o professor bibliotecário também se prontificou a realizar um trabalho académico sobre o tópico. Por seu turno, o professor de História quis realizar uma exposição sobre o Holocausto e promoveu um clube semanal sobre esta temática. Durante este período, os alunos iriam reunir informações com relevância histórica e iriam moldá-la de forma a poderem apresentá-la nessa exposição.

Para efeitos de organização informação, e conseqüente exposição, bifurca-se os trabalhos realizados pelo professor bibliotecário e o de História. No que tange a realização do trabalho académico, definiram-se *a priori* três intencionalidades. A saber: i) diversificar o conjunto de títulos disponíveis para os alunos lerem sobre a temática. Relembre-se que quando do início do trabalho, o único livro presente na biblioteca que retratava a experiência judaica era *O diário de Anne Frank*. Neste sentido, revelava-se oportuna a pesquisa de outros títulos que

representassem, sob o viés literário, o drama judeu e permitissem, pela ampliação de obras disponíveis, tornar menos incompleta a percepção do fenómeno; ii) concretizar uma leitura articulada entre a historiografia e livros literários para a juventude e, eventualmente, partilhá-la em contextos relacionados com a temática; iii) tornar explícita as ligações judaicas a Portugal e a sua presença na literatura juvenil.

5.2.1 O judeu na literatura para crianças e jovens. Uma leitura com História.

A diegese d'*O caderno do avô Heinrich* dá a conhecer uma personagem que migra por força da perseguição cultural e religiosa. Heinrich refugia-se, nos últimos anos da sua vida, em Portugal. A referência narrativa desperta, desde logo, a curiosidade pela possível relação entre a fé judaica e o espaço geográfico português. Por outro lado, sendo tão breve, a mesma oculta todo o tecido histórico que se entretetece entre 'Portugal' e o 'Judaísmo'¹³³. Porque merecedor de atenção académica, o trabalho que aqui se apresenta pretende ler os imagótipos judaicos presentes em narrativas para jovens - em articulação com a historiografia portuguesa -, com o intuito de relembrar e de tornar visível este rico património histórico.

¹³³ O Judaísmo (em hebraico: יהודה, Yahadút) é uma das religiões monoteístas com mais expressão. Do seu seio surgiu o Cristianismo e mesmo o Islamismo adotou vários elementos judaicos, reconhecendo Abraão e Moisés como profetas. Pelo Antigo Testamento acede-se a documentação escrita sobre a história judaica e sobre o seu povo - anteriormente designado por 'hebraico'. O documento sagrado divide-se em Torá ou Pentateuco, Livros Históricos, Livros Sapienciais e os Livros Proféticos. A língua que cumpriu grande parte da redação do Antigo Testamento e do *Tanakh*¹³³ foi, sobretudo, o aramaico, e em alguns dos textos mais recentes, dos últimos séculos a.C. utilizou-se também o latim. Outro compêndio fulcral é o *Talmud* que compila várias leis e tradições judaicas em 4 livros (63 tratados de questões éticas, históricas ou legais). Este último, não é reconhecido por toda a comunidade judaica, o seu estudo é encetado pelos judeus ortodoxos e conservadores. Recuperando o Antigo Testamento, os judeus são descendentes de Abraão e estabeleceram-se em Canaã - território que hoje tem correspondência geográfica com Israel - há 3800 anos. Devido a condições adversas registadas no séc. XVII a.C., migraram para o Egito e foram, ulteriormente, escravizados por 400 anos. Sob a liderança de Moisés, libertaram-se da escravidão e, após uma peregrinação de 40 anos, alcançaram a Terra Prometida. A mesma fonte, descreve como o povo hebraico recebeu as *Tábuas de Lei* guardadas na Arca da Aliança e ainda a construção do Templo em Jerusalém. Em 587 a.C., ver-se-iam obrigados a abandonar a terra e fugiram para a Babilónia mas, mais tarde, recuperariam a Terra Prometida. Concomitantemente, os judeus começaram a dispersar-se para o Egito e pela Índia. Em 70 a.C., o ataque das tropas romanas e a consequente destruição da cidade ditariam o início da diáspora forçada pela ausência de pátria.

5.2.1.1 O antissemitismo lido entre a Literatura e a História

Ao longo da Idade Média, o judeu foi sendo tipificado como ‘infiel’, ‘cego’ e ‘surdo’. Esta política de subjugação, que foi essencial ao reforço da fé cristã, recuperou atitudes antijudaicas. A ideologia em apreço culpou os judeus pelo deicídio, pelo não reconhecimento da virtude messiânica de Jesus Cristo, pela consequente negação da sua divindade e declarou, ainda, os judeus como inimigos da Fé por não aceitarem o dogma da Trindade e da Encarnação¹³⁴.

Algumas narrativas para jovens, recuperam a experiência do Holocausto e permitem perceber que a História “se repete” em diferentes tempos. Atente-se que n’*O rapaz do caixote de madeira*¹³⁵, Leib Lejzon, personagem principal que vive na cidade polaca de Narewka, relata a referida animosidade entre cristãos e judeus e recupera o estigma destacado nas linhas anteriores:

Havia cerca de mil judeus em Narewka. (...) Em termos gerais, cristãos e judeus viviam lado a lado em harmonia em Narewka, embora eu tivesse aprendido desde cedo que estava a forçar a sorte se passeasse pelas ruas com a minha habitual despreocupação durante a Semana Santa, a semana anterior à Páscoa. Essa era a única ocasião em que os nossos vizinhos cristãos nos tratavam de modo diferente, como se nós, judeus, nos tivéssemos transformado de repente em seus inimigos. Mesmo alguns dos meus companheiros de brincadeira se tornavam meus agressores. Atiravam-me pedras e chamavam-me nomes que eram cruéis e dolorosos, nomes como «assassino de Cristo» (Leyson, 2013:22-23).

Em contextos de clivagem religiosa, o judeu e o cristão, porque diferentes, leem-se,

¹³⁴ No séc. XIV, esta clivagem religiosa - assumida pela tribo judaica que registava, em sentido ascendente, trinta e duas comunas no séc. XIV - originará um verdadeiro celeuma sobre a verdadeira religião. O intuito de fundo é, numa facção, a conversão judaica pela abjuração da fé antiga e, na outra, a manutenção da fé judaica. Neste ponto, esgrimir-se-ão argumentos a favor de cada uma das crenças. Os judeus farão da argumentação de Nahmanides a sua pedra basilar. Por sua vez, os cristãos encetarão uma ampla produção intelectual em desfavor do judeu e da sua cegueira - onde a obra *Pugio Fidei* ressalta como expoente exemplar de intolerância cristã perante a ofensa judaica. O resultado desta batalha religiosa e intelectual resvalaria, segundo Tavares, numa vitória cristã, dado que os judeus apareciam aqui sem argumentos suficientes e fortes para vencer as asserções da “católica rainha” que se baseava sempre na Sagrada Escritura e no texto hebraico, acabando os judeus por se calarem vencidos mas não convencidos, pois não se convertiam ao cristianismo, ao contrário do gentio (Tavares, 2000: 80).

¹³⁵ O título estará relacionado com um episódio narrativo. O narrador revela: “Eu era tão pequeno que tinha de me empoleirar num caixote de madeira virado ao contrário para chegar aos comandos da máquina. Schindler parecia divertir-se imenso com isso (Leyson, 2013: 112).

mutuamente, como o *outro*, num poderoso jogo de imagens¹³⁶. Note-se que tanto o cristianismo como o judaísmo condicionam o quotidiano dos seus praticantes, sendo que a adoção de práticas religiosas dissemelhantes é, facilmente, percecionada. A personagem enfocada partilha a mesma opinião: “Éramos uma população rural, pouco sofisticada e muito trabalhadora, tanto judeus como cristãos, cujas vidas giravam à volta da família, dos nossos calendários religiosos e das estações de sementeira e colheita” (*idem*:27).

O relato de Lejzon fornece importantes registos sobre a árdua convivência entre cristãos e judeus, assim como sobre a segregação existente na Polónia de 1930. Em relação a este tópico, o judeu regista: “o catolicismo era a religião dominante da Polónia, e a religião era uma parte importante da escola pública que eu frequentava. Quando os meus colegas católicos recitavam suas orações, nós, os judeus, éramos obrigados a ficar em pé e em silêncio” (Leyson, 2013:25). Mesmo quando terminada a guerra, a religião continuará a ser um traço identitário presente na autoimagem de cada comunidade: “muitos anos depois voltei a Narewka. Um polaco gentio (...) contou-me como um jovem judeu tentara fugir, mas, como ele disse, «um dos nossos» - por outras palavras, um não-judeu – vira-o e denunciara-o às SS” (*idem*:139)¹³⁷.

Também n’*O caderno do avô Heinrich* existe a consciência da diferença, tanto ao nível da fisionomia como das práticas religiosas: “O Józef tinha o nariz adunco e a pela morena, como muitos dos judeus do bairro onde morávamos, e convicções religiosas muito diferentes das da minha família” (Tomé, 2013:27). No entanto, nesta obra, são enaltecidas características humanas positivas no que tange a relação com a diferença. A seguir ao recorte destacado, pode ler-se: “A minha mãe dizia que, em relação aos amigos, o que realmente interessa é a forma

¹³⁶ Como Spence sistematiza: “Não temos conhecimento de um povo que não tenha nomes, idiomas ou culturas em que alguma forma de distinção entre o eu e o outro, nós e eles, não seja estabelecida... o autoconhecimento – invariavelmente uma construção, não importa o quanto possa parecer uma descoberta – nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido, de modos específicos, pelos outros” (Spence, 1996: 172).

¹³⁷ Boaventura Sousa Santos escreve sobre o dinamismo dos processos identitários: “sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano, ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são pois, identificações em curso” (Santos, 1993: 11).

como nos dão a mão ou um abraço nos dias difíceis. E que apenas nesses dias é que se confirmam os verdadeiros amigos” (Tomé, 2013: 27).

Progressivamente, as narrativas realçadas começam a desenhar uma cartografia cultural e permitem ler a progressão da relação entre judeus e não-judeus assim como a intensificação da tensão entre fações.

5.2.1.2 Diálogos de força: o judeu na periferia da sociedade

Em ambos os cenários literários, a população judaica negocia com os eixos de poder numa posição desfavorecida, isto é, os seguidores de Moisés são uma minoria populacional e religiosa dentro de um quadro social mais amplo e, potencialmente, antagónico. Nesta lógica, o povo de Moisés fica especialmente vulnerável às vontades populacionais, às decisões governativas tomadas, às danças nas cadeiras do poder.

No passado, exemplos destas situações são recorrentes. O período das grandes cruzadas propiciou uma tomada de força generalizada e motivada contra os inimigos da fé cristã. Estes fluxos de dominância fixaram como alvos o muçulmano, mas também o judeu. Poliakov defende que, durante o séc. XIV, o antissemitismo alastrou na Europa: "os ódios antijudaicos atingem uma tal acuidade que podemos ousadamente datar esta época como a cristalização do antissemitismo em sua forma clássica, a que levará mais tarde Erasmo a constatar: Se cabe a um bom cristão detestar os judeus, então somos todos bons cristãos" (Poliakov, 1979:106).

Em Portugal, o reinado de D. Manuel é um claro exemplo da complexa tensão entre cristãos e judeus. Quando da expulsão dos judeus a mando dos Reis Católicos, Portugal receberia cerca de 600 famílias judias. Ao impor-lhes condições financeiras – para entrada e passagem pelo reino português –, Portugal retirou proveito financeiro da expulsão espanhola. Porém, em 1496, fruto da celebração do contrato matrimonial, cessa o zelo português para com os judeus e honra-se o pedido dos Reis Católicos. Consciente da perda eminente, o rei luso obstrui a medida anterior:

exclui outros portos de saída que não Lisboa e decreta carecimento de autorização real para saída dos judeus sob pena de confisco dos bens (Tavares, 1997). Há um desejo de manutenção da presença judaica: Espanha concede quatro meses para a retirada dos judeus. Portugal dez (Saraiva, 1985).

Ante o exposto, é legítimo afirmar que D. Manuel não pretendia prescindir de uma mão de obra tão qualificada, nem incorrer no risco de perda de financiamento, tanto a médio como a longo prazo. Relembre-se que Portugal se inseria num quadro político e económico de expansão ultramarina no qual os judeus assumiam um papel de destaque, senão mesmo imprescindível para a consecução dos objetivos régios. Neste sentido, a política de conversão foi uma das medidas encontradas para legitimar a manutenção hebraica em solo nacional.

Fechados todos os portos para a evasão judaica, e criados impedimentos legais para a fuga dos crentes em Moisés, o rei decreta que a saída do reino teria que se cumprir pelo porto de Lisboa. Aquando da chegada dos judeus a Lisboa o monarca força-lhes o batismo. Este batismo em massa geraria o termo 'aboab' cuja aceção remete para o convertido em pé. Paralelamente, cumpre um episódio sombrio, retira-lhes a custódia dos filhos cuja idade fosse inferior a catorze anos para serem educados por cristãos, e só a recuperariam mediante conversão. Kayserling revela: "os pais, levados ao desespero, vagavam como dementes, as mães resistiam como leões. Muitos preferiam matar os filhos com as próprias mãos; sufocavam-nos no último abraço ou atiravam-nos em poços ou rios, suicidando-se em seguida" (1971:112).

Com o processo de mesclagem dos judeus na sociedade cristã pretendeu-se a abjuração da fé na Lei de Moisés. Na receção das águas do batismo, o judeu partilharia da onomástica cristã e passaria a ser designado por cristão-novo. O seu histórico seria apagado. O neófito assumiria os costumes e as regras da convivência cristãs - pondo-se término às comunas. Também os lugares sacros e de culto judaicos como as sinagogas foram destruídos. O converso não poderia trocar ou vender toda a sua fazenda e, em caso de deslocações e negócios no estrangeiro, a sua família deveria permanecer em território nacional servindo de garante do seu retorno. Não era permitido o consórcio entre cristãos-novos. Como incentivo à conversão permitia-se a manutenção dos cargos, recuperação da guarda dos filhos e possibilidade de retorno à antiga

morada. Também a isenção de impostos pesados seduzia os conversos. A inquisição à idoneidade da sua fé era aliviada por vinte anos¹³⁸.

Neste quadro relacional, a tribo judaica entra em conflito com a identidade legitimadora que dá origem a uma sociedade civil, ou seja, um conjunto de organizações e instituições, bem como uma série de atores sociais estruturados e organizados que, embora às vezes de forma conflituosa, reproduzem a identidade que racionaliza as fontes de dominação estrutural (Castells, 2007:5).

As sinergias vigentes obrigaram à construção de *identidades de resistência* (Castells, 2007; Calhoun, 1994). As identidades em apreço criam-se por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos (Castells, 2007:4-5)¹³⁹.

Apesar da insistência judaica em pelear para ter sucesso no país em que residem, tanto em tempos mais remotos como no período do Holocausto, o estigma e a marginalização social, a

¹³⁸ Porém, conforme repararia Herculano, o judeu, mesmo neófito, recebe o epíteto de *converso, confesso* ou *marrano*, “alcunha injuriosas, que na Idade Média equivalia a *maldito*” (Herculano, 1975) o que atesta a discriminação operada. Recupere-se ainda a literatura, e com ela a caracterização do Judeu lida em Gil Vicente no *Auto da Barca do Inferno* onde o judeu nem ao diabo interessa.

¹³⁹ Ao longo dos séculos XIII e XIV, os judeus estavam bastante conscientes do volátil jogo social maquinado pelos centros de poder. Neste contexto antagônico, tiveram que trabalhar as suas teias de influência de forma a conseguir persistir na sociedade em que se inseriam. Esta inserção tende a variar consoante o poderio económico e social do indivíduo. Como aponta Saraiva (1985:28), desde a primeira dinastia eram os hebreus os tesoureiros-mores do rei, bem como os seus banqueiros e arrematantes da cobrança de rendas. Nesta função de técnicos financeiros eram indispensáveis à Coroa. Também chega a ser amplamente notada “a presença dos judeus entre as elites, nomeadamente em tarefas que respeitam à organização e ao financiamento do Estado” (Afonso, 2006: 109). Esta alta mestria, geralmente obtida por virtude da educação, adquire contornos sacros quando se lê no *Talmud*: “é proibido interromper o ensino numa escola mesmo que isso fosse necessário para conseguir a reconstrução do Templo” (Tavares, 1982; 44). Há a consciência da educação como alavanca social. É a especialização que faz com que o judeu ascenda a cargos de prestígio, especialmente nas que carecem de saber científico como a astronomia, economia e medicina - áreas de particular interesse para o judeu. Inteligente, e bilingue por força das circunstâncias, o judeu dedica-se assim às disciplinas supramencionadas como atividades de eleição, conciliando a atividade primária com outras, descentrando a sua ação de uma rota profissional afunilada. Tavares escreve: “os judeus vivem, não só do comércio e do artesanato, mas também da agricultura e da criação de gado (...) Assim, nas suas hortas e quintais, nas quintas, pomares e vinhas, eles criam produtos hortícolas, cerealíferos e outros, que vendem nos açougues das comunas uns aos outros, e extra-comunidade, nos açougues cristãos” (Tavares, 1982: 47).

perda de mobilidade, a privação de bens e de fazendas adensariam o desejo de fuga que muitos judeus colocaram em prática (cf. Runa e Pinto, 1997:15). Para esta evasão, muito contribuíram alguns factores: o bilinguismo; o engenho e intelecto; a capacidade de transformar o seu património em bens fáceis de transportar tais como letras de câmbio.

No discurso memorialista de Lejzon, algumas destas características são recuperadas. A respeito da proficiência linguística, leia-se: “aqueles de nós que eram judeus falavam iídiche em casa, polaco em público e hebraico na escola religiosa ou sinagoga. Eu também aprendi um pouco de alemão” (p.29); “Fiz amizade com (...) uma bonita rapariga húngara (...) aprendi a falar húngaro fluentemente apenas para poder comunicar com ela” (p.141). No que é atinente ao labor, atente-se no seguinte recorte: “às vezes, [Schindler] gesticulava para nós os três (...) e dizia que éramos «uma família de operadores de máquinas». Com um certo sentimento de orgulho, ele acrescentava «especialistas»” (p.113). Por seu turno, a obra *O caderno do avô Heinrich* revela que a população ficou privada de professores quando os judeus se mudaram para o gueto. Pela voz de uma personagem não judia escuta-se:

Semanas depois de o Józef ter ido viver para o ghetto, a minha vida voltou a ser solitária e triste, como nos primeiros tempos em que vivi na Polónia. Já não tinha o meu amigo Józef para jogar à bola e conversar, mais de metade dos alunos da minha turma tinham sido obrigados a mudar-se para o gueto, havia mais disciplinas que precisavam de novos professores, já que aos antigos, porque eram judeus, não lhes era permitida a saída do gueto para irem trabalhar (Tomé, 2013:37).

5.2.1.3 O poder como exercício

Os ambientes ficcionais criados n’*O rapaz do caixote de madeira* e n’*O caderno do avô Heinrich* são bastante densos sob o prisma da violência. Para além das restrições e das condições impostas aos judeus, tais como a proibição de compra de terras (p.28), a inferioridade racial (um judeu devia sair do passeio sempre que passasse um alemão) (p.56) ou o impedimento de acesso a lugares e a transportes públicos (p.48), a narrativa descreve, ainda, uma enorme violência física. Lejzon narra:

Os soldados alemães agiam com impunidade. Nunca se podia prever o que fariam a seguir. Saquearam empresas judaicas. Expulsaram judeus dos seus apartamentos e mudavam-se para lá, confiscando os pertences dos proprietários originais. Os judeus ortodoxos eram especialmente visados. Os soldados agarravam-nos na rua, espancavam-nos e cortavam-lhes as barbas e os canudos de cabelo conhecidos como *paiot*, apenas pelo gozo, ou o que consideravam gozo (Lejzon, 2013:49).

O espancamento e o vexame eram estendidos a quem partilhasse da causa judaica. Na obra de Conceição Tomé, o avô foi um homem corajoso que “fez parte da resistência polaca que, clandestinamente, ajudou, desde o início da guerra, os judeus. Participou em reuniões, distribuiu boletins, ajudou a salvar muitas crianças judias” (Lejzon, 2013:74). Por esse motivo seria agredido:

quando procurei olhar o rosto do meu pai, vi que ele estava estendido no chão da salinha derrubado por um murro certo no nariz. As botas engraxadas dos dois soldados irrompiam furiosas contra o seu corpo, sem que os agressores se preocupassem com o local onde batiam. O meu pai gemia baixinho e enroscava-se no próprio corpo à procura de proteção. As minhas unhas cravaram-se na porta e não pude conter as lágrimas (Lejzon, 2013:41).

Conforme a história de Lejzon desvenda, bastava ser judeu para que toda a violência passasse impune. Note-se que a personagem, quando tinha idade inferior a doze anos, não usava a braçadeira que o identificava como judeu e podia escapar ao destratamento:

de certa forma, utilizava os seus próprios estereótipos contra eles, já que não havia nada em mim que tornasse óbvio que eu era judeu. Com o meu cabelo espesso e escuro, e os meus olhos azuis, parecia-me com muitos outros rapazes polacos. De vez em quando, sentava-me num banco do parque só para provar que podia fazer o que queria, resistindo aos nazis à minha própria e limitada maneira (Lejzon, 2013:57).

No entanto, a situação muda quando responde ao soldado alemão, revelando que é judeu: “respondi que sim. Eles esbofetearam-me, furiosos por terem presumido que eu era uma criança “normal”. Felizmente, não levaram a agressão mais longe do que as bofetadas” (*idem*:64).

Apesar de se tratar de um relato ficcional, o segmento narrativo interpela o leitor e, implicitamente, incita-lhe a reflexão sobre a justiça do discurso nazi, propondo-lhe a revitalização dos seus ambientes cognitivos (Azevedo, 2012). Mais adiante, o narrador tornará evidente a sua

ideologia (Reis; Lopes, 2011:209):

Na realidade, esse alegado contraste não era de todo real. Muitos judeus tinham olhos azuis e cabelos louros, e muitos alemães e austríacos, incluindo Adolf Hitler, tinham olhos e cabelos escuros. Mas o dogma nazi metia os judeus todos no mesmo saco, como o odiado inimigo dos arianos. Para eles, ser judeu não tinha a ver com aquilo em que acreditávamos, mas com a nossa alegada raça. Aquilo não fazia sentido para mim e cheguei a perguntar-me como podiam os próprios nazis acreditar em tais contradições. Se se tivessem dado ao trabalho de olhar realmente para nós, teriam visto seres humanos tal e qual como eles: alguns com olhos azuis, alguns com castanhos. Teriam visto famílias tal e qual como as suas: filhos e filhas, mães e pais, médicos, advogados, professores, artesãos e alfaiates, indivíduos de todas as classes" (*ibidem*: 71-72).

Em tempos mais remotos, também a Europa assistiu a uma escalada de violência contra o povo semita num movimento que se expandiu do centro do *Velho Continente* à sua periferia. Conforme sistematiza Ortiz, "con referencia a los siglos XII y XIII, época de plenitud y armonía; en el XIV el ambiente se ensombrece: el hambre, la peste, el cisma, las luchas religiosas y sociales sacuden Europa entera, anunciando el fin de una edad y el difícil alumbramiento de otra nueva" (Ortiz, s.d.:15). Em Espanha, verifica-se uma deterioração das relações cristão-judeu. As datas de 1328, 1367 e 1369 registam episódios de violentas clivagens. Todavia, o maior seria

el asalto y destrucción de la judería de Sevilla (junio de 1391), seguida de la muerte o el bautismo forzado de la mayoría de sus moradores. Con la rapidez del rayo se propagó, sin respetar las fronteras políticas, por otras poblaciones de Andalucía, Levante y Cataluña; fueron asaltadas las juderías de Valencia, Barcelona, Gerona, Lérida y otras muchas ciudades" (*idem*).

Em Sevilha, este episódio foi especialmente violento:

las masas sevillanas, fanatizadas, se echaron a la calle y asaltaron la importante judería de la ciudad. Unas cuatro mil personas fueron asesinadas, debiendo convertirse al cristianismo casi todas las restantes que en ella habitaban para poder salvar sus vidas. La judería dejó de existir y sus casas, tiendas y sinagogas fueron entregadas a los caballeros cristianos (Blázquez Miguel, 1988:14).

5.2.1.4 Imagótipos literários: o judeu e o nazi

Para a construção de uma imagem pejorativa do judeu, é de enaltecer o contributo da literatura apologética e panfletária. Leizon partilha a propaganda nefasta concretizada pelo regime nazi: “Os judeus viram-se confrontados com todos os tipos de caricaturas insultuosas. Apareceram cartazes humilhantes, tanto em polaco como em alemão, retratando-nos como criaturas grotescas e imundas, com grandes narizes aduncos” (2013:48). Estes jogos de alterização não são apanágio do séc. XX e encontram ecos ao longo da história. Aliás, cabe referir que a ideologia antissemita surge ao longo do século XIII, a par da imposição de determinados dogmas definidos no IV Concílio de Latrão. Por exemplo, foi neste importante concílio que se definiu o dogma da Transubstanciação, foi aí que se fixou o número dos sacramentos, foi aí, finalmente, que se estipulou a obrigatoriedade dos judeus se diferenciarem dos cristãos por símbolos aplicados nas suas roupas (Afonso, 2006: 103).

Porém, se durante o séc. XIII, as contendas entre judeus e cristãos se prendiam, sobretudo, com a interpretação das escrituras sagradas, a espaços vão surgindo configurações explícitas da imagem do judeu e que são *ipsis litteris* as imagens recuperadas pelo discurso nazi:

Curiosa também é a referência constante ao traje negro dos rabis judeus: «Mais logo outro judeu muy uelho uistido em panos negros como o primeiro»; «Mais logo se leuantou outro judeu uelho e amarello em no rosto com seu grande tabar do preto e sua barua muy longua»; « Elogo se leuantou outro judeu muy uelho e muy magro ben assy uistido de doo come os primeiros seos cabellos longos em na cabeça»; «outro reby judeu com sua cabeça toda calua e seu narjz longo sem mesura uestido asy come os outros. E a sua barua muy espessa (Tavares, 2000: 80).

Conforme salienta Tavares (2000), ao longo do séc. XIV, a literatura apologética, tenderá a diluir a ênfase colocada na discussão das escrituras sagradas, e a infixar sobre o judeu uma imagem próxima da de Satanás:

Este estilo de apologética desapareceria no período moderno, onde a argumentação com base nos comentários bíblicos e nos textos rabínicos daria lugar à transmissão de *topoi* distorcidos sobre o outro, o judeu. Agora aparecia a semelhança física com Satanás, a referência à menstruação e a outros estereótipos que nada tinham a ver com a apologética medieval e que assentavam num imaginário

popular, cujas raízes talvez se devam procurar no exterior da Península Ibérica (Tavares, 2000: 86).

Por vezes, a minoria religiosa judaica chega a partilhar o epíteto de ‘cão’ com o muçulmano¹⁴⁰ - facto que adensa a impureza judaica e a sua bestialização¹⁴¹. A trama de Conceição Tomé traz a cena os três tópicos aqui referidos: o carácter animal da tribo judaica, a imagem prototípica do judeu¹⁴² e a propaganda nazi. Se não, leia-se:

Reparei num papel caído no chão. Era um panfleto das SS, a polícia nazi. Na parte superior, a cruz suástica, seguida de uma imagem de um judeu velho e de longas barbas, de mão dada com uma criança. A mensagem estava escrita com letras vermelhas, sob a fotografia do judeu, como se fosse uma legenda: «o homem inferior com as suas mãos e os seus pés e a sua espécie de cérebro, com os seus olhos e a sua boca que parecem pertencer à espécie humana é, apesar disso, de outra muito diversa: é um criatura horrível... situada, pelo seu espírito e pela sua alma, a um nível inferior ao do animal»¹⁴³ (Tomé, 2013:57-58).

As narrativas convocadas centram-se, especialmente, na figura do judeu, na sua condição e nas ações de resistência perpetradas pelo mesmo. No entanto, a espaços, existem contraimagens e a literatura torna visível uma cartografia cultural pondo em diálogo a diferença, a diversidade e a “outridade” (Simões, 2011). Nestes casos, o relato adensa o contraste entre as condições judaicas e as vidas alemãs:

através das cercas de arame farpado que delimitavam o campo, eu olhava para fora e, por vezes, via os filhos dos oficiais alemães a marcharem para trás e para a frente, nos seus uniformes da Juventude Hitleriana, a entoar canções em louvor do *Führer*, Adolf Hitler. Eram tão exuberantes, tão cheios de vida, enquanto, a uns escassos metros deles, eu me arrastava, exausto e deprimido, lutando para sobreviver mais um dia. Só a espessura do arame farpado separava a minha vida no inferno das suas vidas de

¹⁴⁰ Na obra *A Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto, é recorrente a referência ao muçulmano como ‘cão’ – símbolo de impureza. Na narrativa de Orhan Pamuk, *My name is red*, é debatida a razão do cão ser considerado um animal impuro: “so then, what’s the actual reason for this animosity toward dogs? Why do you persist in saying that dogs are impure, and cleaning and purifying your homes from top to bottom if a dog happens to enter? (...) Now, a dog is considered a bad omen (2004:15-16).

¹⁴¹ Também a *História de Erika* reforça a imagem do judeu próxima da do animal: “Pergunto-me o que teriam sentido enquanto os levavam em manadas para a estação com outras centenas de judeus. Comprimidos num vagão para gado, de pé e sem se poderem mexer” (Zee, 2014:14).

¹⁴² Segundo Lezjon, personagem principal d’*O rapaz do caixote de madeira*, “aos olhos dos nazis, nós, os judeus, éramos um único grupo odiado, o exato oposto do ideal louro e de olhos azuis dos “arianos” ouros” (Leyson, 2013:71).

¹⁴³ Na obra em apreço, pode ler-se a seguinte nota do autor: “transcrição exata de um panfleto disponível em *Grande Crónica da Segunda Guerra Mundial*, II vol., Seleções do Reader’s Digest, 1975, p. 165” (Tomé, 2013:58).

liberdade (...) (Leyson, 2013:102).

Igualmente curiosas são as sequências narrativas que permitem ao leitor saber que as inimizades são construídas e favorecidas pelo contexto. Mais, permitem, ainda, saber que o ódio não é característica imputável apenas ao alemão e ao nazi. Na narrativa de Conceição Tomé, a irmã de Józef lança-lhe o seguinte reparo: “Não sei se a mãe vai achar boa ideia tu trazeres esse *amigo* para nossa casa... A palavra *amigo* saiu-lhe da boca carregada de ironia e desprezo” (Tomé, 2013:31). Na mesma diegese, outras passagens permitem inferir a inimizade pelo alemão que passa na rua: “havia homens que resmungavam comentários. Não deviam ser muito elogiosos, não só pelas expressões dos rostos, mas também porque, às vezes, alguns polacos cuspiam para o chão” (*idem*:30).

A relativização adquire especial preponderância quando personagens como Amon Goeth e Schindler se leem de forma oponível. Ambos são alemães, no entanto, Goeth após entrar na enfermaria decide baleiar todos os enfermos judeus sem qualquer razão justificativa (p.98). O *SS Hauptsturmführer* também decide, para seu prazer, chicotear com regularidade os judeus (p.99-100). Por sua vez, Schindler é descrito com apreço e admiração. No término da narrativa, Lejzon escreve, em claro tom de agradecimento:

Na sua qualidade de nazi influente, Schindler tinha escolha. Podia ter-nos abandonado vezes sem conta, pegado na sua fortuna e fugido. Podia ter concluído que a sua vida dependia de nos fazer trabalhar até cairmos mortos, mas não o fez. Em vez disso, pôs a sua própria vida em risco a cada vez que nos protegia, por nenhuma outra razão além de que era a coisa certa a fazer. Não sou um filósofo, mas acredito que Oskar Schindler define heroísmo (2013:162).

5.2.1.4.1 O mundo em arame farpado

O cenário no qual decorre toda a ação é, igualmente, afetado e moldado. Segundo Le Goff (1988), a cidade abriga os que lhe são comuns e que possuem um papel tangencial no que diz respeito à vivência quotidiana: os nativos da região, aqueles que partilham crenças e valores morais e cívicos. Assim, é possível antecipar a cidade como um organismo algo intransigente, no qual não é permitido que os seus habitantes vivam em desajuste com as leis institucionais e religiosas vigentes sem seres vistos ou tidos como *marginais*.

Assim, como que consubstanciando um mecanismo de defesa, adotado em relação a quem ameace a saúde e a ordem públicas, assiste-se ao fenómeno de *gettare*, cujo étimo transporta a aceção de ‘lançar’ ou ‘despejar’. Sendo assim, despejar, é pôr para fora e o despejo significa tanto o objeto como o resultado desta ação, e aqui podemos ler o *ghetto* (Pereira e Cruz, 2004).

D. Dinis ensaiou a segregação espacial entre credos, e D. Pedro I selou a obrigatoriedade da mesma. Assistiu-se, assim, à correspondência física do *cativeiro* em que vivem metaforicamente os judeus. Com efeito, os judeus passaram a agrupar-se em comunidades, vulgo *comunas*, vivendo em *ghettos* que consubstanciam o seu castigo. Conforme repara Afonso, “[os cristãos] mantinham os judeus contemporâneos sob sujeição, fechados em ghettos, em autêntico cativeiro, como prova perene do castigo divino perante o seu erro” (2006:102).

Dentro de tais *ghettos*, o judeu devia obedecer às imposições que lhe vetavam as saídas noturnas e lhe impunham um recolher obrigatório; devia manifestar zelo na relação com o cristão, especialmente nas situações tidas como ofensivas ante a moral cristã, tais como a posse de criados cristãos; e proceder ao pagamento de impostos, superiores aos montantes pagos pelos seguidores de Cristo.

Em pleno séc. XX, o cronótopo d’*O rapaz do caixote de madeira* partilha o *crescendo* da segregação na Polónia de 1938: “as restrições multiplicavam-se rapidamente. Parecia que não havia quase nada que os judeus ainda estivessem autorizados a fazer” (Leyson, 2013:48). As restrições enfocadas, depressa evoluem para limitações espaciais - como que antecipando a criação de *ghettos*: “Já não nos era permitido sentarmo-nos nos bancos dos parques. Depois

fomos completamente banidos de todos os parques. Foram colocadas cordas dentro dos elétricos, demarcando os lugares reservados aos gentios, os polacos não judeus, na frente dos carros, dos destinados aos judeus, na retaguarda” (*idem*).

Volvidos dois anos, “em maio de 1940, os nazis começaram a implementar uma política destinada a “limpar” Cracóvia” (*ibidem*:64) e apenas 15 mil judeus foram autorizados a permanecer na cidade. Em dezembro do mesmo ano,

começaram a circular rumores. Seria construído um gueto numa secção da zona sul de Cracóvia conhecida como Podgórze. A área seria cercada de muros altos e os poucos portões seriam continuamente vigiados por alemães. Todos os judeus que ainda restavam na cidade seriam forçados a viver no gueto e não poderiam deixá-lo a menos que lhes fosse dada permissão pelos alemães (Leyson, 2013: 66-67).

Na obra *O caderno do avô Heinrich*, pelos olhos do *outro*, de uma personagem que não é judia, são dadas a conhecer as condições do gueto polaco: “As casas estavam fechadas. (...) Na verdade, todo o gueto era agora um beco sem saída. Um conjunto de ruas sem início e sem fim, um caminho para nenhum lugar, um parêntese na geografia da cidade” (2013:45). Após um primeiro olhar que dá conta de um cenário fantasmagórico, Heinrich encontra judeus e a desolação paisagística estende-se ao elemento humano:

apenas alguns velhos deitados na borda dos passeios, alguns sujos de urina, a dormir, enroscados como bebês, no frio da pedra. Meia dúzia de homens a conversar em voz baixa, algumas mulheres à entrada dos prédios a catar piolhos a crianças chorosas. (...) O rapaz caminhava apressadamente, levando, pela mão, duas meninas de cerca de quatro anos, tão esfarrapadas como ele, a mesma magreza e a mesma tristeza nos rostos amarelados (Tomé, 2013:45-46).

Dentro de muros, segundo a narração de Lejzon, os judeus batalhavam pela preservação dos seus valores, mostrando dignidade e um espírito resiliente: “apesar de termos tudo contra nós, todos continuámos determinados a mostrar respeito e decência uns para com os outros. Preservando a nossa humanidade, valorizando o nosso legado, lutámos contra a depravação dos nazis com formas subtis de resistência” (2013:72). Cada individuo, fazia valer a sua singularidade e o seu *métier*. “os rabinos resistiam celebrando serviços religiosos nos dias sagrados judaicos. Médicos e enfermeiros resistiam lutando para salvar a vida dos doentes e

feridos, e trazendo novas vidas ao mundo. Atores e músicas resistiam criando palcos improvisados (...) onde apresentavam peças e sátiras, e davam concertos” (*idem*:72).

Em tempos idos, encontram-se exemplos do espírito combativo judeu. A vivência em comunas – apesar de não ser a situação ideal porque o judeu sempre procurou a ascensão dentro da sociedade portuguesa –, permitiu aos seguidores de Moisés ter um espaço físico no qual podiam assegurar a manutenção das suas tradições e sistemas simbólicos. Pela vivência em *ghetto* preservavam a sua intimidade, e estimularam a autogestão e evitaram a completa assimilação. Tinham uma sinagoga, que por vezes funcionava não tão-só como lugar de culto mas também como escola. A lei régia protegia o seu culto. Segundo as Ordenações Afonsinas, os judeus não podiam ser convertidos pela força e além disso as mesmas ordenações permitiam que ao Sábado, dia santo da religião mosaica, os judeus não fossem obrigados a participar em tribunal (Saraiva, 1985).

Este desejo de preservação identitária e histórica está igualmente implícita n’*A História de Erika*. Note-se que a narradora, que concretiza um relato de pendor autobiográfico, existe sem existir. Dito de outra forma, não sabe o dia em que nasceu, que nome lhe deram, em que cidade ou país veio ao mundo ou se teve irmãos (cf. Zee, 2014:11). A narrativa evidencia um completo desenraizamento social e permite perceber-se, em certa medida, uma vitória nazi sobre a tribo judaica. A narradora jamais recupera da sua amputação histórico-social e, sob o signo da emoção, interpela várias vezes o leitor com hipóteses sobre a história dos seus pais: “Teria murmurado o meu nome enquanto me envolvia no calor de uma manta? Ter-me-ia coberto a cara de beijos enquanto me dizia que me amava? Teria chorado? Teria rezado? (*idem*:17).

O discurso visual desta narrativa reproduz um episódio derradeiro na história dos guetos: a transição destes espaços para os campos de extermínio. Em tons sépia, a primeira moldura de duas páginas apresenta uma chusma sem expressão, de rostos voltados para baixo, em claro sinal de humilhação e de sofrimento. A multidão em apreço é conduzida por soldados que, em conjunto, com paredes e com barricadas de arame farpado lhes restringem os movimentos. Poeticamente, os tons enegrecidos e densos, a presença do céu completamente nublado e a ausência de bebés nos seus carrinhos portam a mensagem da impossibilidade de vida e do

pulsar da morte.

No relato de Leyson, quando se dá a mudança do gueto para os campos de extermínio, a personagem fica desolada quando percebe que fora de muros a vida continua igual e que a carnificina se concretiza, sobretudo, pela total indiferença do cidadão comum:

Quando saí do gueto, com os seus muros coroados de lápides, e comecei a caminhar pelas ruas de Cracóvia, fiquei atônito ao verificar que a vida parecia igual ao que era dantes. Era como se eu estivesse num túnel do tempo.... ou como se o gueto ficasse noutra planeta. Pasmeei para as pessoas limpas e bem vestidas, atarefadas de um lado para o outro. Pareciam tão normais, tão felizes... Não saberiam o que nós tínhamos sofrido, a uns escassos quarteirões de distância? Como poderiam não saber? Como podiam não ter feito nada para nos ajudar? Um elétrico parou e os passageiros embarcaram, alheios à nossa presença. Não manifestaram absolutamente nenhum interesse em quem éramos, para onde íamos ou porquê. Que a nossa miséria, o nosso confinamento e a nossa dor fossem irrelevantes para as suas vidas era simplesmente incompreensível (Leyson, 2007:92-93).

O episódio destacado recupera, sob o prisma da intertextualidade e dos altos valores humanos, a narrativa d' *A História de Erika*. Tanto Lezjon como os pais da judia – que a atiram para fora do comboio – revelam uma ingénua esperança na humanidade ao acreditar que o homem não-judeu fará aquilo que é certo, amparando o judeu neste momento de grande aflição, superando a barreira religiosa.

5.2.1.4.2 Considerações finais

As obras *O rapaz do caixote de madeira*, *O caderno do avô Heinrich* e *A História de Erika* concretizam uma literarização da experiência do Holocausto. Através destes relatos, alguns de pendor autobiográfico – como o de Lezjon e o de Erika¹⁴⁴, o leitor acede à encenação literária do que foi o drama judeu durante os anos precedentes e subsequentes à Segunda Grande Guerra.

O exercício aqui concretizado logrou dar a conhecer que algumas das imposições concretizadas aos judeus do século XX recuperaram, e reconfiguraram, exercícios de poder legitimados em

¹⁴⁴ A história é permitida pela existência extratextual de uma judia que partilha a sua memória.

desfavor dos judeus em alguns contextos espaço-temporais, tais como o português – especialmente entre os séculos XIII a XVI.

Para além de, implicitamente, se ter enaltecido a capacidade que a Literatura possui de produzir conhecimento e de dialogar hermenêuticamente com outras áreas de saber, favoreceu-se, igualmente, a virtuosidade da Literatura como lugar no qual se propicia, com enorme propriedade, a sociabilidade, a sensibilidade para a alteridade, a abertura ao diálogo com o outro, o desdobramento para outras realidades possíveis.

Num tempo em que emergem conotações pejorativas em relação à religião, ao imigrante, ao que é alheio e a Europa se fecha progressivamente, vale a pena repensar as dimensões das relações humanas. Neste sentido, e fechando em jeito de reflexão, podem ler-se as palavras de Lejzon que partilha uma memória da sua vida na América: “espantei-me quando o motorista parou o autocarro e veio ter comigo. «Não pode sentar-se aí», disse ele. «Os bancos da retaguarda são para os negros». (...) As suas palavras atingiram-me como um bofetão. (...) De repente, voltei à Cracóvia, quando os nazis ordenaram que os judeus viajassem na retaguarda do autocarro” (2013: 152).

5.2.1.5.1 Memórias do Holocausto – preparação da exposição

Relativamente ao trabalho produzido para a exposição sobre a temática, cabe referir que o mesmo logrou extravasar as fronteiras do espaço físico do Colégio Português de Luanda. De facto, a Embaixada de Israel e a Galeria Tamar Golan da Fundação Arte e Cultura associaram-se ao projeto. Na nota de imprensa redigida pela Galeria Tamar Golan pode ler-se:

A exposição Memória do Holocausto é uma exposição concebida e realizada por alunos do 9.^a ano do Colégio Português de Luanda, coordenada pelo professor de História, Mário Carneiro, e consiste numa revisitação cronológica de um dos mais cruéis momentos da História da Humanidade, em que o desrespeito pela vida humana assumiu proporções inimagináveis. A Shoá, ou Shoah, para o povo hebreu, é um conceito que encerra em si a representação da catástrofe a que foram sujeitos diferentes grupos de judeus, conforme a diversidade de comunidades espalhadas, sobretudo, pela Europa central e do leste.

Além dos judeus, também outros grupos mereceram destino semelhante: opositores políticos, ciganos, homossexuais. Este é, sem dúvida alguma, um dos períodos da História em que pouco sentido faz aplicar o substantivo Humanidade, mas antes o adjetivo desumano, expressão que ajudará muito mais a aflorar as histórias individuais de milhões de seres humanos - homens, mulheres e crianças - cujas vidas serviram para a afirmação de um ódio concreto, pensado e perpetrado com vista à eliminação sistemática e em massa do povo judeu, uma purga necessária para um império que se queria presente por mil anos – o III Reich idealizado pelo partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães – Nazi, como se convencionou chamar. Por ser um tema que merece lugar especial na nossa memória coletiva deve, por conseguinte, ter destaque na educação, pois através do que de pior o passado carrega, os nossos jovens poderão aprender a ser cidadãos mais preparados, informados e sobretudo seres humanos que levam para o seu futuro uma memória, que apesar de aterradora, é fundamental para que saibam actuar num mundo onde exemplos de ódio, racismo, xenofobia e desprezo pelo valor da vida humana são, e infelizmente serão, ameaças e realidades permanentes.

Conforme se torna explícito, a exposição, preparada ao longo do ano, teve bastante impacto junto do seu público, recebendo inclusive a atenção mediática de parte da imprensa angolana¹⁴⁵ e também da revista *Latitude* que se interessa pelas atividades pedagógicas e culturais das escolas de Ensino em Língua Portuguesa no Estrangeiro¹⁴⁶.

Para efeitos de acervo documental e por necessidade de registo, promoveu-se uma “visita documental” que partilhasse o que se sucedeu na exposição assim como a intencionalidade subjacente a cada detalhe. O registo criado pelo docente Mário Carneiro é reproduzido na próxima secção.

¹⁴⁵ Para os devidos efeitos, consulte-se: i) <http://www.redeangola.info/amanha-memoria-do-holocausto-na-galeria-tamar/>; ii) <http://www.verangola.net/va/pt/012017/eventos/6990/Exposiçao-Memoria-do-Holocausto-Exposicoes.htm?id=87>; iii) http://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/lazer-e-cultura/2017/0/3/Angola-Vitimas-holocausto-lembradas-exposicao,0ac2053d-3ba4-40ef-b068-e9632bc9f356.html; iv) http://jornaldeangola.sapo.ao/cultura/memorias_do_holocausto_ganham_exposicao_1 [consultados a 20 de junho de 2017).

¹⁴⁶ A exposição foi referida na revista *Latitude*, na nona edição, do ano de 2016.

5.2.1.5.2 A exposição

A¹⁴⁷ cor jorrou dos lápis de cera e marcadores das crianças, dispôs-se em fitas coloridas que caíam do céu, que envolviam o poema de Motele, mas escondida também entre as serpentinas... O vermelho pisado, vermelho sangue, vermelho de vidas ceifadas cedo, que encheu o céu de novos anjos a preto e branco. Tudo isto aconteceu no nosso Colégio.

É importante ensinar História! É importante problematizar o presente, lembrando o passado. Parabéns aos que visitaram a exposição com tanta curiosidade e vontade de conhecer o passado através dos olhos das vítimas e dos nossos... Também foi difícil para nós selecionar fotos e testemunhos para a exposição, pois tudo, mas mesmo tudo, o que lemos e vimos no processo de um ano letivo de trabalho, era importante, afinal foram vidas, milhões de vidas humanas o objeto de investigação. Bastaria uma vida como a do Ayalan (bébé morto no areal) para merecer a nossa atenção, mas foram muitos mais os meninos que vimos, o menino do gueto de Varsóvia, sem nome, que entre 1940/42 jazia no chão frio perante a passagem de companheiros de infortúnio com um pouco mais de força para respirarem o ar pesado, triturador, do gueto. Que todas as vítimas descansem em paz e mais alegres, agora que nós colorimos os vossos rostos e vos vestimos de cor!

A entrada da exposição não era triste na aparência, pelo contrário: a luz era branca e realçava as cores das fitas que enfeitavam o recinto, ajudando a entender a cor com que os alunos mais pequeninos pintaram as roupas, rostos e cabelo dos *meninos vítima*.

No segundo momento da exposição, a cronologia do Holocausto era apresentada através de um corredor estreito, ladeado de arame farpado e uma luz incómoda proveniente de um foco dirigido aos olhos dos visitantes: permitia a leitura e visionamento das imagens, mas feria quem queria olhar adiante.

Ao longo de dois dias de exposição fomos visitados por muitos pais, avós e crianças. Em tributo aos milhões de vítimas do Nazismo fizemos uma instalação, um cone grande e preto suspenso

¹⁴⁷ O presente ponto foi redigido pelo professor de História.

em arame (como as vidas que se foram perdendo no processo de desumanização e morte) estava repleto de luzes cintilantes, pequenas estrelas que simbolizavam os mortos às mãos criminosas nazis. No interior desse cone, cuja janela era a cruz suástica, várias crianças e suas famílias deixaram três objetos de valor sentimental / afetivo que escolheram para trazer para a exposição. Aquilo que só é especial para cada um e sua família foi atirado ao acaso para dentro desse buraco negro (cone com a suástica). As crianças quando trouxeram os objetos não sabiam que eles iam ser expostos dessa maneira: o objetivo foi lembrar a despersonalização operada no processo de extermínio nazi. Todos compreenderam a mensagem quando viram com curiosidade o monte de objetos pessoais assim dispostos e as luzes cintilantes que os envolviam.

Ao longo do percurso expositivo, além da cronologia do Holocausto, havia o testemunho de várias *crianças vítimas*, retirado do livro “Através dos nossos olhos”.

Chegados ao centro da exposição, foi suspensa uma tela de projeção, rodeada de uma grande cortina negra, que só permitia ver parte do filme “Tell your children” que era projetado. Da própria cortina podiam ver-se sombras, que ganhavam luz apenas na tela, destacando o principal da mensagem: a intolerância ontem e hoje.

A ponte com o presente estava feita e a última parte da exposição apresentava o drama dos refugiados que atualmente fogem da guerra, gente apátrida que busca a paz, trabalho e futuro para si e suas famílias na Europa, num continente que em muitos casos lhes pretende fechar a porta.

Quando cartolinas, fotocópias, arame "normal", arame farpado (aproveitado), focos de luz, ripas de madeira, pregos, telas (emprestadas de pedido alheio), fitas de seda (aproveitadas) tintas de água, agrafadores de madeira e panos (reaproveitados), um projetor fazem comover muita gente... fazem envolver pessoas num processo cerebral e emocional...Quando se faz Escola, envolvendo um grupo de investigadores do passado, gente pronta a aprender, trocar informação...quando se junta isto tudo, de tão pouco faz-se palavra, e daí faz-se muito. Mesmo que não esteja mais a trabalhar no Ministério da Cultura português, uma coisa sei: dar discurso

à voz que quer falar: montar uma exposição é por vezes confundido com expor, montar uma exposição é largar um fio de novelo...

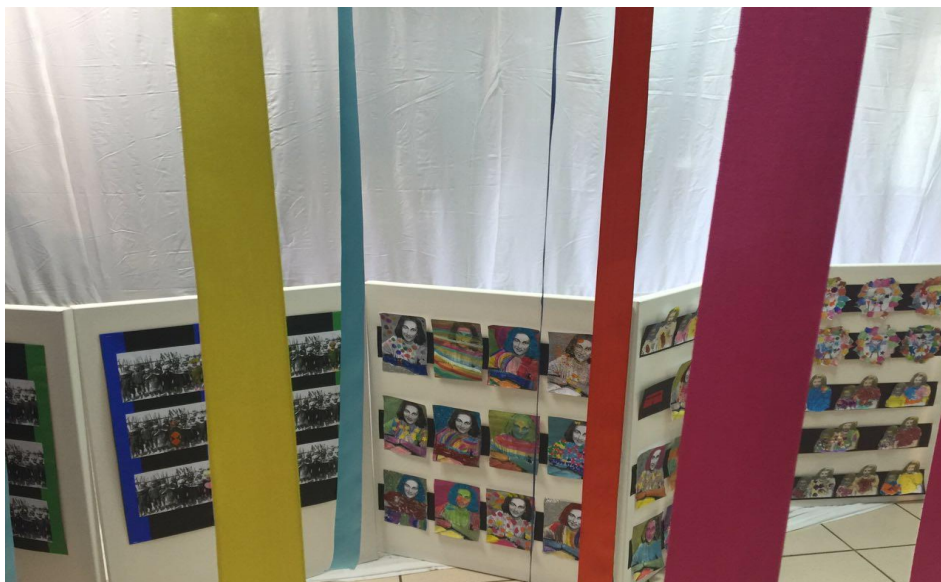


Figura 24. Rostos de judeus capturados.



Figura 25. Sugestão de um percurso de terror e de sofrimento.

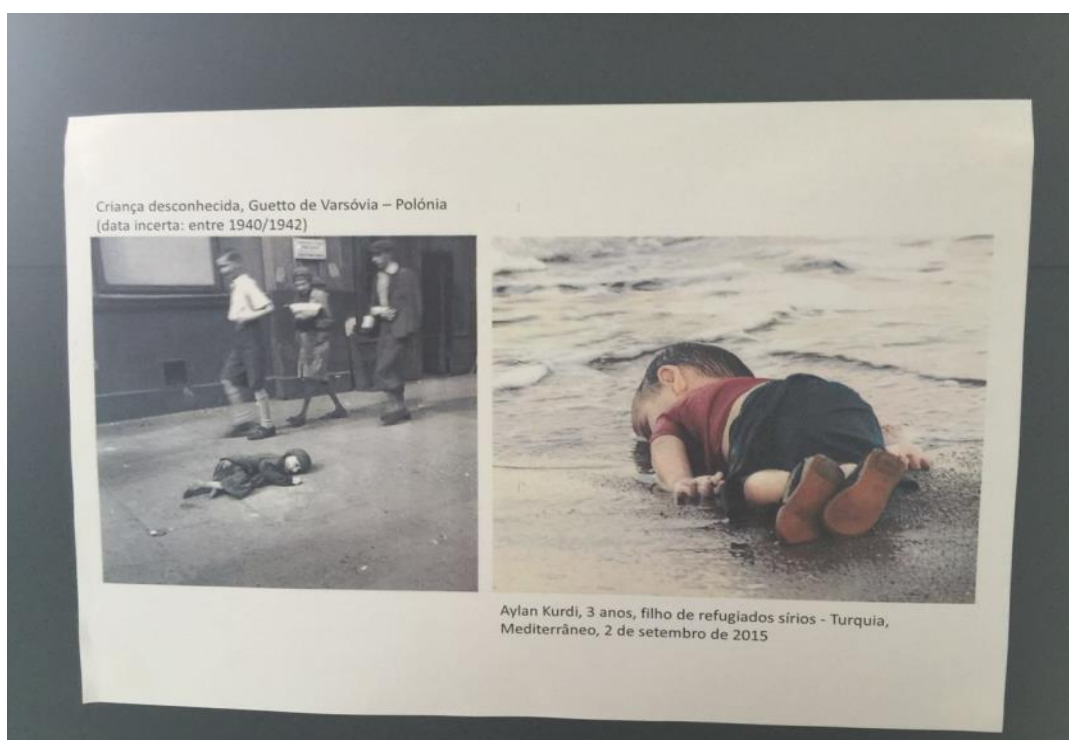


Figura 26. Paralelismos entre episódios de sofrimento da História humana.



Figura 27. Corredor da exposição.



Figura 28. Alunos visitam a exposição.

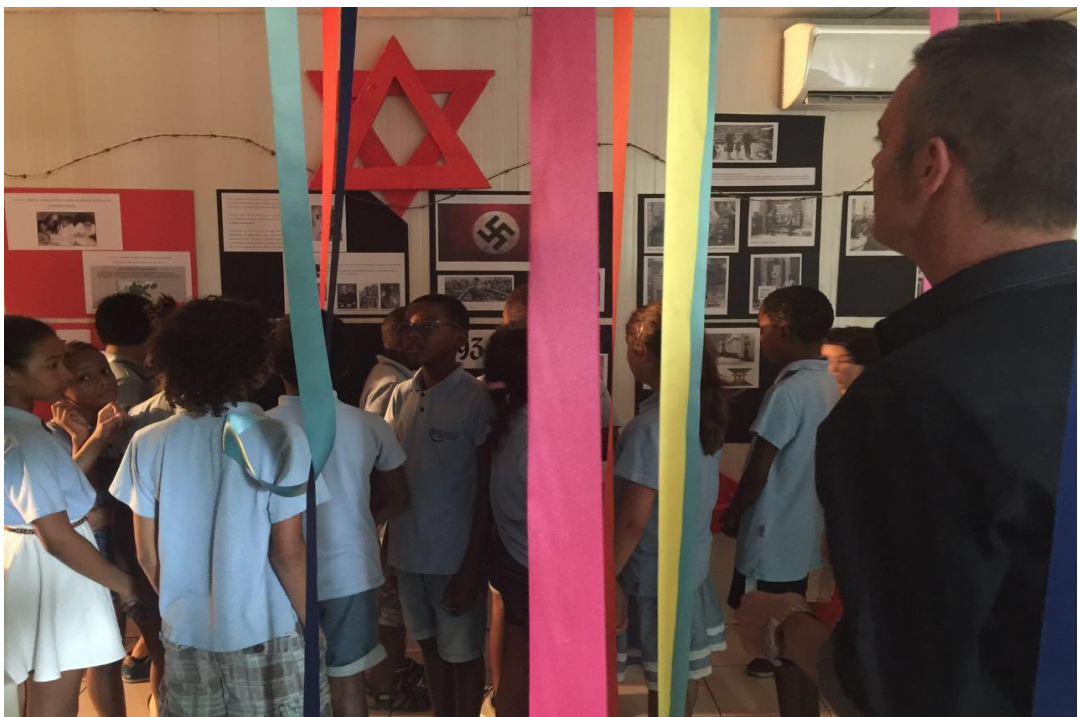


Figura 29. Visualização de recortes sobre a exposição.



Figura 30. Visita guiada.



Figura 31. O friso cronológico.



Fotografia 32. Troca de ideias sobre a exposição.



Fotografia 33. Símbolo nazi lido como proibição.

5.2.1.5.3 Resultados da implementação do projeto

O projeto apresentado revelou um conjunto de resultados que aqui se partilham. Em termos de cooperação entre os dois professores, foi atingido um patamar de sucesso na medida em que ambos cumpriram aquilo a que se propuseram: a realização de um projeto sobre a temática judaica e a promoção de leituras literárias que trazem narrativas sobre este povo e sobre o fenómeno do Holocausto.

É, igualmente, digno de destaque que a biblioteca se apetrechou com a compra de novos livros relacionados com este tópico e, também, que se verificaram requisições para leitura domiciliária. Durante o mês da exposição e nas duas semanas que antecederam a mesma, os livros *O diário de Anne Frank*, *O caderno do Avô Heinrich*, *O rapaz do caixote de madeira* e *A História de Erika* foram bastante procurados, registando-se os valores apresentados no quadro abaixo.

Títulos	N.º de requisições	Taxa de representatividade
<i>O diário de Anne Frank</i>	27	65,85%
<i>O caderno do Avô Heinrich</i>	16	39,02%
<i>O rapaz do caixote de madeira</i>	18	43,90%
<i>A História de Erika</i>	4	9,7%
Total	65	

Quadro 5. Número de requisições dos livros em destaque no período relativo à duração da exposição.

O que as requisições indicam é que os livros sobre a temática judaica – e que estiveram em posição de destaque na biblioteca- foram requisitados por 65 vezes num universo de 41 alunos. Das requisições, 38 delas foram concretizadas por alunos que leram mais do que um livro sobre a temática. Assim, retirando-se do conjunto de dados as repetições nas requisições, foi registado que 65,8% de todos os alunos do terceiro ciclo requisitaram um dos livros em destaque.

Também se pode considerar como positivo o envolvimento da comunidade escolar, as visitas de estudo que todas as turmas fizeram à exposição e a expansão da visibilidade do colégio e do trabalho concretizado pelos seus professores¹⁴⁸. Igualmente passível de ser tido como favorável, é o facto de quatro professores terem requisitado, pelo menos uma vez, um destes títulos.

Porém, se a frequência de leitura e o envolvimento dos alunos regista um nível satisfatório, existem outros pontos que enfraqueceram o projeto. Fala-se, neste momento, do fracasso do envolvimento da embaixada de Israel que não participou no mesmo; do número reduzido de livros disponíveis por aluno (dois exemplares de cada); da incapacidade financeira por parte do colégio em organizar os ciclos de conferência previstos¹⁴⁹ e, por fim, de questões relacionadas com os vistos de trabalho que condicionaram o trabalho em equipa na etapa final e de conclusão¹⁵⁰.

No entanto, se os resultados forem divididos e filtrados entre aquilo que são as dinâmicas internas da escola e a sua ação externa, percebe-se que, no diz respeito à ação escolar entre portas, existiram fatores de sucesso em vários aspetos. Fala-se, sobretudo, no que diz respeito à colaboração entre pares, à promoção da literatura e da leitura, ao envolvimento dos alunos em projetos e conseqüente partilha de tal esforço com a comunidade, à sensibilização para aspetos da história coletiva e da necessidade de um maior humanismo e aceitação entre todos. É de crer que, ao longo do ano, estas coordenadas universais e altamente almejadas pela escola tenham sido cumpridas com sucesso.

¹⁴⁸ Leia-se, a este respeito, a revista *Latitude* que aborda o projeto em apreço: <https://www.dgae.mec.pt/blog/2016/03/14/latitude-edicao-9/> [consultado a 25 de setembro de 2018].

¹⁴⁹ Este aspeto retirou visibilidade ao trabalho de investigação concretizado pelo professor bibliotecário. O professor de História decidiu partilhar partes do trabalho no dossiê dos alunos como forma de rentabilizar, de alguma forma, o material criado.

¹⁵⁰ Por motivos de caducidade do visto, o professor bibliotecário teve que regressar a Portugal antes da conclusão do projeto.

5.2.2 A preparação do Concurso Nacional de Leitura em Angola

Em momento anterior do trabalho, referiu-se a preocupação por parte do Colégio e dos seus professores em assegurar a concretização do Concurso Nacional de Leitura. Em departamento foram decididos dois aspetos: a intenção de ler obras literárias angolanas e, também, o professor bibliotecário como principal responsável pela organização do concurso e pela escolha de um conjunto mais restrito de livros que seriam objeto de leitura para o concurso.

Durante a preparação do concurso, o professor bibliotecário propôs-se a ler obras de autores angolanos, literatura crítica sobre a produção literária angolana e, também, a proceder à compilação de um conjunto de notas críticas sobre os resultados do processo. Este conhecimento viria a ser parcialmente partilhado com os restantes docentes do departamento na primeira reunião relativa ao ponto de situação sobre o Concurso Nacional de Leitura¹⁵¹.

Eleger livros em contexto angolano acarreta várias implicações e limitações. Apesar de o cenário angolano não ser fragmentado linguisticamente - como, por exemplo, no panorama timorense que admite quatro línguas a operar em contextos oficiais¹⁵²-, a língua portuguesa, pode, ainda, consubstanciar a alteridade, a literatura do *outro*, ao trazer tópicos que são alheios ao contexto em questão.

Para além desta sensibilidade, existem outras dimensões operacionais: i) a necessidade de regresso de professores que têm a sua prática condicionada pela emissão de vistos de trabalho e, também, as já previstas atividades letivas das instituições de ensino que limitam o tempo efetivo de trabalho com a obra; ii) a inexistência de livrarias com amplos recursos bibliográficos e, por conseguinte, a dificuldade em reunir um conjunto satisfatório de exemplares por aluno; iii) a crise financeira que dificulta a aquisição de títulos para apetrechamento da biblioteca.

¹⁵¹ O conjunto de informações reunidas, viria a ser sistematizado, organizado e apresentado no Congresso Internacional Guerras e conflitos sociais de ontem e de hoje (literatura e arte), em Santiago de Compostela.

¹⁵² São línguas oficiais o tétum e o português. Admitem-se como línguas de trabalho outras duas: a língua inglesa e o idioma indonésio.

5.2.2.1 Sobre os títulos escolhidos

5.2.2.1.1 Contextualização da produção literária angolana para crianças e jovens

Independentemente de se entender o nascimento da literatura angolana quando da produção de obras como *História geral das guerras angolanas* (1681), *Esportaneidades da minha alma* (1849) ou *A Mensagem* (1950)¹⁵³, reconhece-se que Angola tem vindo a revelar um potencial literário inigualável¹⁵⁴.

Segundo Pires Laranjeira (1991:154), antes das independências das ex-colónias, as três primeiras fases da invenção literária dos PALOP são caracterizadas por condições sociais, políticas e culturais específicas. Em primeiro lugar, a *situação colonial* que chamava a atenção literária para a repressão policial e censória. Em segundo lugar, uma *situação de diáspora* que se intensificou com o exílio dos escritores militantes. Por último, a *situação de guerrilha* que se erguia contra o imperialismo, contra o colonialismo e contra todas as formas de opressão e de repressão, fazendo-se, nesse sentido, apologia de movimentos políticos e militares em favor da libertação do povo.

Relativamente ao período moderno de encenação literária, Pires Laranjeira (*idem*) e Oliveira (2008) destacam vários autores: Pepetela, António Jacinto, Manuel Rui, Luandino Vieira, Ruy Duarte de Carvalho, David Mestre, José Carlos Venâncio, João Maimona e José E. Agualusa.

Segundo os dois críticos citados, as produções estéticas literárias destes escritores possuem tópicos de elevado interesse. Por exemplo, o romance *Maiombe*, de Pepetela, configura-se como

¹⁵³ O primeiro título foi escrito por Oliveira Cadornega. A segunda obra pertence a José de Aguiar e Silva Maia Ferreira – mestiço luandense.

¹⁵⁴ Sobre esta questão *vide Notícia da Literatura Angolana* de Francisco Soares. Por seu turno, em *African Identities. Race, Nation and Culture in Ethnography, Pan-Africanism and Black Literature* são sintetizadas dúvidas quanto à dificuldade de classificar a literatura como africana: Was it literature about Africa or about the African experience? Was it literature written by Africans? What about a non-African who wrote about Africa: did his work qualify as African literature? What if an African set his work in Greenland...were African languages the criteria?...What about French and English, which had become African languages? What if an European wrote about Europe in an African language? (Kanneh, 2002:36).

um relato simbólico do interior da guerrilha, seus heroísmos, mitos, racismos, tribalismos e corrupções. Em *O cão e os caluandas*, Pepetela traz uma narrativa picaresca em torno de um cão e que representa vários estratos sociais, situações profissionais e políticas, falências familiares e económicas, numa perspetiva crítica que ainda hoje não agrada a alguns setores da própria intelectualidade angolana (Laranjeira, 1991:155).

Em *Desejo de Kianda*, a história transmite o desejo pela ruína dos prédios de Luanda, como que mimetizando a vontade pela destruição das estruturas de tipo europeias. As *sementes da liberdade* de Manuel dos Santos Lima relatam, paralelamente, a experiência da guerrilha e da guerra colonial portuguesa por quem viveu as duas faces do confronto¹⁵⁵. Por sua vez, António Jacinto escreveu *Vovô Bartolomeu*. A obra possui coordenadas manifestas: a defesa do respeito pelos “mais velhos” – típico da tradição africana – e a importância da juventude como núcleo que possui a força para alterar o estado vigente da situação. Na escrita de Luandino Vieira, autor que recusou o prémio Camões em 2006, a ficção versa o tempo histórico da guerra e da libertação; o espaço dos musseques e das condições precárias. No título *A estação das chuvas* de Agualusa, assiste-se a um maior grau de fatalidade: a morte do país é assumida por uma das personagens que refere que a nação morreu (Oliveira, 2008:40).

Por vezes, a dimensão crítica assume um tom mais ligeiro e é feita por meio de efeitos cómicos como a ironia, a sátira e a caricatura. Tal se sucede na breve narrativa para jovens e adultos intitulada *Quem me dera ser onda* de Manuel Rui. A trama, que dá conta de uma tentativa “ilegal” de criação de um porco no sétimo andar de um prédio urbano de Luanda, exhibe alguns costumes reprováveis da classe média angolana. Também Ondjaki, na sua produção literária para um público leitor com maior desenvoltura, apresenta, quase sempre, uma “jovem” e “engraçada” Angola da fase de pós-independência. Como exceção a esta observação, surge a

¹⁵⁵ Pode revelar-se interessante a intersecção da literatura angolana com outras narrativas portuguesas que literarizam as vivências da Guerra Colonial Ultramarina. Por exemplo, a trama de *os Cus de Judas* absorve a experiência da guerra em apreço. O eu-narrador rememora num eixo temporal que oscila entre dois caminhos cronológicos: o traço *mnésico* da personagem e um tempo cronológico que corresponde ao período da guerra enfocada e aos anos subsequentes à mesma. A narrativa possui uma dimensão autobiográfica comprovada, identificada em Ribeiro (2004:260) e Teixeira (1998:124) lendo-se a comunhão de vivências entre o “médico literário” e o “médico biográfico”.

obra *Os transparentes*. Aqui, lê-se um futuro disfórico para o país. Luanda, que estabelece uma relação de metonímia com Angola, é um palco no qual as personagens vão “dexistindo” devido à imposição de condições exógenas extremamente punitivas e que vão calejando o fosso entre ricos e pobres e originando a falência da dignidade humana.

As restantes narrativas do autor assumem, sobretudo, uma crítica positiva e de luz. Dito de outra forma, o traço dominante da diegese é a apresentação de personagens que demonstram uma determinada ingenuidade comportamental e, também, um certo limite cognitivo (devido à idade ou à baixa escolarização) que lhes impede uma melhor apropriação da situação e, por conseguinte, uma boa resposta à mesma. Estas propriedades criam situações cómicas que entrelaçam o riso e a sátira.

No que tange a *invenção* literária para crianças e jovens, importa perceber que o período colonial e as fases seguintes de conflitos armados condicionaram fortemente a conceção da criança¹⁵⁶. Conforme relembra Graça Machel, as crianças foram arrastadas para as lutas armadas e batalharam como adultos. Segundo Machel, determinadas condições favorecem a presença das crianças nestes cenários bélicos: i) a criança obedece prontamente e não questiona tanto as ordens dos seus superiores; ii) a proliferação e o comércio de armas (cada vez mais leves e mais fáceis de usar, permitem que a criança as utilize); iii) os países em conflito não utilizam sistemas de registo civil adequados. Desta forma, muitas crianças não são registadas ou não sabem a sua idade real. Estas condicionantes permitem que seja “alguém” a decidir tanto a idade da criança como a sua existência¹⁵⁷.

Influenciada pelo contexto histórico, a produção literária infantojuvenil também evidencia o signo do conflito. Recorde-se que apenas com o memorando de entendimento de Luena, assinado em 2002 entre o MPLA e a UNITA, se pôs término às sangrentas guerras internas angolanas.

¹⁵⁶ Arend refere que as ex-colónias portuguesas, com exceção da brasileira, necessitam fazer um esforço hercúleo para melhorar a noção de direitos sociais, civis e políticos a favor da criança – especialmente nas sociedades africanas (2011:475-476).

¹⁵⁷ O sumário do relatório pode ser lido no seguinte endereço:

http://www.unric.org/html/portuguese/peace/Graca_Machel.htm [consultado a 29 de março de 2016].

De facto, a encenação literária para um público jovem absorveu a envolvente história e social destacada. A obra de Pepetela, *As aventuras de Ngunga*, traz a cena a luta anticolonial. A novela, lançada em 1972 e à qual se dará maior atenção mais adiante, revela um carácter panfletário e ideológico. A personagem principal, pelas suas atitudes e valores, pode ser lida como uma exaltação ao arquétipo do guerrilheiro angolano. Também a obra de Eugénia Neto, *...E nas florestas os bichos falaram...*, possui um forte apelo à consciência política e cívica em prol do anticolonialismo. O recorte seguinte demonstra o engajamento literário da mulher de Agostinho Neto:

– Ah! – fizeram os animais. – Mas, no entanto, aqui em Angola, eles [os homens] espalham a morte nas nossas florestas! – Sim, isso é verdade! Mas, vocês sabem, os donos do nosso país querem a sua terra e eles entram na nossa floresta para se protegerem do inimigo; por isso a eles não devemos atacá-los! Nós devemos antes ajudá-los. Eles são guerrilheiros. Devemos atacar os outros, os que vieram de longe e violam as nossas florestas. Devemos ajudar a acabar a guerra. E assim não teremos mais medo e os donos da nossa terra farão parques para nós, como os que fizeram os outros países independentes de África (Neto, 2008:39).

Da mesma autora, e inserido no mesmo eixo temático, pode referir-se o título *A montanha do sol* que foi publicado em 1989. Também Manuel Rui, autor do hino de Angola, redigiu *A caixa* – obra igualmente alinhada com o tópico da guerra. O livro em apreço foi escrito para comemorar o *Dia do Pioneiro* e é tido como a primeira ficção de literatura destinada a crianças do período pós-independência angolano. Ondjaki, no livro *Ynari, a menina das cinco tranças* também representa um cenário de conflito cuja resolução requer o diálogo, a cedência, o autoconhecimento e o sacrifício. Este último livro demarca-se tanto da feição anticolonialista como do matiz partidário que permeiam os títulos elencados anteriormente.

Conforme se percebe, entre 1972, ano de publicação d'*As aventuras de Ngunga*, e 2004, data em que foi lançado *Ynari, a menina das cinco tranças*, verifica-se uma evolução ideológico-temática na produção literária. Os parágrafos seguintes apresentam e analisam as duas “obras finalistas”, aquelas que foram as escolhidas em departamento para serem objeto de leitura. São livros de períodos históricos distintos e que possuem uma imagologia literária bastante

característica. Com efeito, para este exercício convocam-se os seguintes livros: *As aventuras de Ngunga* (1972 – período de luta anticolonial) e *Quem me dera ser onda* (1982).

5.2.2.1.2 *As aventuras de Ngunga*

Pepetela é o nome literário de Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos. Nascido em Benguela, em 1941, licenciou-se em Sociologia, em Argel, durante o exílio¹⁵⁸. Foi guerrilheiro do MPLA, político e governante. Posteriormente, desempenhou funções docentes na Universidade Agostinho Neto em Luanda. Em 1997, foi agraciado com o Prémio Camões.

A breve novela *As aventuras de Ngunga* apresenta o herói como alguém “mutilado” simbólica e socialmente. De facto, nas duas primeiras páginas pode ler-se que o herói tem a sua locomoção/liberdade afetada devido a uma ferida no pé e, também, que o rapaz foi feito órfão devido a uma incursão dos “colonialistas que abriam fogo” (Pepetela, 2002:8)¹⁵⁹. O *incipit* desenha, assim, traços binários nas personagens: a orfandade que inspira a piedade ao leitor e o colonialista, opressor e invasor que mata, injustificadamente, pais e mães na lavra.

A viagem do herói, tópico literário com extraordinária presença na narrativa, desempenha importantes funções. Para além de adensar as características elencadas anteriormente (“houve uns dias com um bocado de fome porque os colonialistas tinham destruído as nossas lavras” (p.9)), permite, entre outros, que o leitor conheça as populações rurais, as conceções associadas às personagens que por ali habitam e os dramas da guerra. Leia-se o seguinte relato: “[Ngunga] conheceu um velho abandonado pela família. Chamava-se Livingue. Disse-lhe para

¹⁵⁸ Nas palavras de Fontes (2012:239-241), o romance *O Planalto e a Estepe* parece literarizar algumas experiências de Pepetela, sobretudo as relacionadas com as lutas armadas, as reflexões políticas e as problematizações raciais. Relembre-se que o guerrilheiro Júlio viajará por vários países, incluindo a Argélia. A narrativa agudiza a reflexão existencial e, por meio de sucessivas rememorações, permite o revisionismo histórico e sua consequente problematização.

¹⁵⁹ A esta edição referem-se todas as posteriores citações do romance, para que passam a remeter as páginas indicadas entre parênteses no texto.

ficar com ele. A família fugira para a Zâmbia. Como ele era velho para andar, deixaram-no” (p. 33).

Com efeito, conforme se disse, a deslocação do herói permite que o leitor aceda a curiosos imagótipos literários¹⁶⁰. A primeira movimentação de Ngunga põe em confronto a sua autoimagem com a hetero-imagem que o socorrista possui do ator principal. Ngunga assume-se como criança, mas o socorrista já o vê como um homem livre e em idade de ir à escola. Ainda relacionado com o critério da idade, a narrativa dá conta de que Ngunga se imiscuia no grupo dos “mais-velhos” e que, por vezes, lhes interrompia a fala apesar de ser contra os costumes da comunidade (p.13).

A progressão diegética tornará mais evidente a capacidade que Ngunga possui em se movimentar entre grupos tendencialmente segregados: homens/mulheres; crianças/adultos. Esta competência da personagem interrompe a narração onisciente e faz emergir a focalização externa através da qual Ngunga descreve o que os seus olhos veem. Conforme se adiantou, a personagem relata as diferenças de papéis entre géneros: “Ngunga foi ver o que as mulheres cozinhavam. Tinham esquetejado as palancas e assavam a carne nas fogueiras. Umas mulheres faziam pirão de massango, outras de milho. Algumas pisavam folhas de mandioca nos pilões” (p.14). Por seu turno, os homens bebiam e conversavam, participando, depois, nas danças da tribo.

A evolução narrativa surge, maioritariamente, associada à alteração do espaço em que a personagem se movimenta. Quando Ngunga progride no cenário surgem novas informações. Primeiramente, o rapaz começa por refletir profundamente sobre o seu valor e a sua função no mundo: “Quem se lembraria de procurar Ngunga, o órfão, se morresse? Quem deixou, alguma vez, uma mandioca guardada para Ngunga? Quem, ao vê-lo nu, lhe procurou uma casca de

¹⁶⁰ Entende-se o conceito na perspetiva de Maria João Simões: “o imagotipo configura-se, então, como uma representação heterogénea e aglutinante, mas também complexa, dialógica e relacional – aquela que se pressupõe na expressão “uns e outros” (“les uns et les autres”), por não existirem “uns” sem o olhar dos “outros” – apenas no olhar mútuo ela pode emergir. (...) A Imagologia pretende estudar as conotações e os matizes das imagens, das autoimagens e das hetero-imagens e as peculiaridades dos seus conflitos, embates, ambiguidades e desvios nelas plasmadas (2011:39-40)

árvore? (p.18). Posteriormente, será dado a conhecer ao leitor um novo kimbo e, com ele, as primeiras coordenadas ideológicas e humanistas da obra. Quando Ngunga chega ao kimbo, recebe o apoio do presidente Kafuxi. Segundo o velho, as suas intenções são altruístas e humanitárias: se quiseres, podes ficar aqui. (...) Podes ajudar as minhas mulheres na lavra, de vez em quando. Só nos trabalhos mais leves, pois és ainda pequeno. Não é para trabalhares que te digo, é porque tenho pena de ti, tão novo e já sozinho. Aqui, ao menos, terás uma família, um kimbo, um pai (Pepetela, 2002:21).

No entanto, após testemunhar as relações “adultas” entre homens, Ngunga apercebe-se do ardil, da dissimulação e da exploração do homem pelo homem. A personagem sente-se injustiçada, porque trabalhando o mesmo que as mulheres, recebia alimentos em quantidades inferiores, e desiludida porque os bens não eram utilizados para aumentar o conforto da população. Assim, Ngunga toma a derradeira atitude: distribui a comida que Kafuxi mantinha escondida pelos guerrilheiros famintos e, depois, parte (p.29-31).

Este episódio incitará, na personagem, o desejo de averiguar a natureza dos homens adultos (p.34). O novo alvo da curiosidade de Ngunga é o comandante Mavinga, de quem se dizia pensar apenas nele próprio. Quando do encontro, emergem novas informações textuais que permitem aceder ao retrato das mesmas e a algumas conceções que ambos os africanos possuem.

Ngunga sente-se frustrado pela imagem do militar: “não deixava de fitar o comandante. Imaginava-o alto e forte. Via apenas um homem ainda novo, pequeno e magro. Tinha barba à volta da cara e mexia-se constantemente” (p.38). Por seu turno, também o comandante ficou surpreso com a presença do que considerou ser uma criança – apesar do grande feito de ter cumprido tão grande distância sozinho. Tal como se sucedeu com o socorrista, também o comandante lia Ngunga como uma criança que devia estar longe dos palcos da guerra. Ngunga discordava. A par desta clivagem, surge um outro ponto de desacordo: a aprendizagem. Ngunga acreditava que o saber mundano era suficiente, mas o militar decidiu um novo destino para o jovem:

Ngunga, tu és pequeno de mais para ser guerrilheiro. Aqui já te disse que não podes ficar. Andar só como fazes não é bom. Um dia vai acontecer-te uma coisa má. E não estás a aprender nada. –Como? Estou a ver novas terras, novos rios, novas pessoas. Oiço o que falam. Estou a aprender. –Não é a mesma coisa. Numa escola aprendes mais. E assim vais conhecer o professor (Pepetela, 2002:42).

O desejo pela escolarização é revelador da matriz ideológica e da vontade de romper com o legado colonista¹⁶¹. Recorde-se que a educação colonial enfatizava a segregação racial e a limitação cultural. Se nas primeiras duas décadas de 1900 já se admitia que o africano era civilizável, restringia-se, contudo, a sua educação ao uso utilitário da língua portuguesa, às quatro operações aritméticas, ao conhecimento da moeda corrente de Angola, aos benefícios da higiene e da cultura portuguesa (Matos, 1926: 250-251). Segundo Liberato (2014), no período salazarista, a educação do colono tinha as suas bases na política educativa em vigor na metrópole. Em relação à educação do indígena, pretendia-se

a evolução das sociedades arcaicas no sentido do progresso civilizacional (...), contudo as tímidas melhorias não alteraram o baixo grau de instrução dos angolanos uma vez que a maioria dos africanos era excluída, através de processos fortemente seletivos, do acesso a qualquer grau de instrução acima do primário (Liberato, 2014:1010).

Esta cosmovisão aparece na voz de uma personagem: o cozinheiro negro recrutado pelos portugueses. De forma polifónica, como que mostrando a “voz dos portugueses” e servindo de contraponto, pode ler-se o assimilado: “-Vocês julgam que vão ser independentes – dizia ele. – Estúpidos! Se não fossem os brancos, nós nem conhecíamos a luz elétrica. Já tinhas visto a luz elétrica e os carros, seu burro? E queres ser livre. Livre de quê? Para andares nu a subir nas árvores? (p.72)¹⁶².

¹⁶¹ A narrativa parece convocar alguns aspetos biográficos da vida do autor, tais como a filiação partidária e a vida de guerrilheiro. Estas vertentes, representadas literariamente, permitem que se note uma determinada intencionalidade do autor fazendo com que *As aventuras de Ngunga* se possam entender como um romance de formação, uma espécie de cartilha que apresentaria ao guerrilheiro arquétipos idóneos de conduta e de combatente. Sobre estas opções, Reis (2008:119) alerta: o enunciado criado pelo autor é, num primeiro momento, unidireccional, na medida em que o leitor não pode responder de imediato, isto é, não há qualquer *feedback* sobre o enunciado. Tal facto acentua a primazia do autor no que respeita ao plano estético, cultural e ideológico.

¹⁶² Este tipo de sentimentos é comum nos discursos de poder entre colonizador e colonizado. Homi Bhabha (1994) utiliza o conceito de *unhomeliness* para referir o desajuste, a identidade em crise do nativo que já não se identifica com os valores partilhados pela sua comunidade de origem.

É a figura do professor que alterará a ideia que Ngunga possui dos adultos. O professor União, personagem polida, corajosa e guiada por imperativos humanistas cativará Ngunga: “União era um homem. Combateu até ao fim e sempre preocupado com a salvação de Ngunga. E agora recusava ajudar os tugas a apanharem o comandante Mavinga” (p.69). Também quando das clivagens internas entre guerrilheiros – tal como a que se dá entre Mavinga e Avança (p.93-95) – Ngunga sumaria: “Só mesmo União era perfeito” (p.95).

Em oposição à bravura e à dignidade descritas surgem outras personagens que são polarizadas negativamente. De forma dicotómica, a narrativa crítica os que traem as forças armadas angolanas: “-Então você é que nos traiu? Foi mostrar o sítio? –Que queres? Senão iam bater-me, talvez matar-me... Ngunga não respondeu. Um homem tão grande, cheio de força. Um covarde! O outro continuou a lamentar-se, lamentos cortados pelos soluços” (p.68-69). Também os G.E., unidades de soldados angolanos combatendo pelos portugueses, são alvos de crítica: “os G.E. eram só criados dos portugueses” (p.72)¹⁶³. No final do vigésimo capítulo, Ngunga sumaria a crítica: “As pessoas de quem gostara e de quem não gostara vinham-lhe à lembrança. (...) Bons ou maus, todos tinham uma coisa boa: recusavam ser escravos, não aceitavam o padrão colonialista. Não eram como os G.E. ou o cozinheiro da PIDE. Eram pessoas; os outros eram animais domésticos” (p.80).

No fecho da narrativa, também se lê um tom utópico na medida em que Ngunga tenta forçar a rutura com os costumes e com os valores instituídos, geradores de infelicidade: “Oh, este Mundo está todo errado! Nunca se pode fazer o que se quer! –Hei de lutar para acabar com a compra das mulheres – gritou Ngunga, raivoso. –Não são bois! (...) Ngunga jurou que tinha de mudar o Mundo. Mesmo que, para isso, tivesse de abandonar tudo de que gostava” (p.103-104). Desencantado e desapoiado, Ngunga cede e ruma para a escola com a esperança aprender e de conquistar as ferramentas para efetivamente transformar o seu universo.

¹⁶³ A criação de tropas luso tropicais era uma técnica recorrente do governo português. Estas forças tinham a vantagem de conhecer as técnicas de ataque do inimigo e de as antecipar.

5.2.2.1.3 *Quem me dera ser onda*

Numa perspetiva macroscópica, a obra *Quem me dera ser onda*, de Manuel Rui, pincela mordaz e satiricamente a Luanda urbana dos primeiros tempos de independência. A respeito deste título, Inocência Mata escreve que a narrativa de Manuel Rui sugere uma análise sociológica a partir da cidade-cérebro, neste caso, Luanda (1992:37).

De facto, Luanda é um espaço de eleição e de crítica na prosa do angolano Manuel Rui. Note-se que em *Um anel na areia*, a par das vivências de Marina e de Lau pode ler-se a denúncia social com o intuito de revisão da condução política. Relembre-se que esta novela mostra o “impedimento da realização de sonhos, a falta de emprego e de oportunidades, a carência de moradia e a corrupção” (Oliveira, 2008:65). As palavras da jovem enamorada revelam o tom de contestação e de feição humanística e utópica: “nem Kianda, nem Deus, nem nenhum partido político ou uma guerra podem passar por cima da felicidade da juventude” (Rui, 2002:88).

A história traz a cena uma família angolana de classe média. O pai, figura de poder e de autoridade, tenta criar “ilegalmente” um porco, no sétimo andar de um prédio urbano, em Luanda. Segundo Oliveira (2008:68), a domesticação de um animal no espaço residencial, para a satisfação das necessidades de consumo de carne, arrebatava uma transposição da tradição, das regras e dos valores do mundo rural para o urbano. Desta forma, a pecuária interfere na urbanidade.

A intenção e a ação do pai exibem uma coordenada narrativa que é transversal a toda a obra e que influencia o desenho das personagens e dos espaços: a dicotomia. Com efeito, a polarização e os binómios são mecanismos de caracterização das personagens e dos espaços, sendo vários os pares que se podem elencar: ambiente rural e espaço urbano; homem / mulher; velhos / novos; escolarização / obscurantismo; autoridade / transgressão; poder / fragilidade; justiça / injustiça.

Mantendo o enfoque na dualidade entre espaço rural e urbano, cabe referir que a própria vida do porco personifica o movimento populacional do interior em direção a Luanda – terra que oferece maiores oportunidades. Alienados do seu contexto social, as populações adquirem novos hábitos

de vida tal como se sucedeu com o porco que passou a ouvir música clássica, a receber carícias na barriga, a tomar banho, a ter ‘panqué’, enfim, a aburguesar-se. Uanhenga Xitu, escritor angolano, em entrevista, corroborou este comportamento que ia sendo adquirido pelos jovens que saíam do interior para Luanda:

Eu nasci a 80 quilómetros de Luanda. Mas a visão de quase toda a gente que viveu no mundo rural era ir e ser absorvido na grande cidade. (...) Quem viesse do mundo da cidade, de Luanda, [regressava] com determinados comportamentos que eram considerados vícios da cidade, que podem contaminar a área social da sanzala” (Sá, 2005:295).

Sobre este binómio, é ainda importante destacar a atitude de Diogo, reveladora do que Venâncio entendeu como síndrome do centralismo luandense (2004). Trata-se de uma certa arrogância que as classes média-alta e as elites exibem em relação ao resto do território: “-Pai – interveio Ruca -, mas a camarada professora disse que o que é preciso é mais milho e mandioca para o povo das províncias e que lá no mato nem chega cerveja. –Diz na professora que isso é maka de campesinato, eu sou revolucionário da cidade (Rui, 2014:74).

Repare-se que Liloca, mulher de Diogo, tinha consciência de classe e da necessidade de uma certa conduta que é característica destes estratos: “como era possível criar assim porco num sétimo andar? Prédio tudo de gentes escriturária, secretária. Funcionários de ministérios. Um assessor popular e até um seguras (...) Isto ainda vai dar maka com o Instituto de Habitação (*idem*: 11-12).

No seguimento da dúvida da mulher, Diogo resvala para o criticismo político: “bando de corruptos que arranjam casas só prós amigos. Eu sempre paguei renda. E casas que não têm porco estão mais porcas do que esta” (*ibidem*:12). Aliás, o metadiscurso político premeia amplamente a narrativa, facto notoriamente visível no uso de ‘ismos’: Porra, Liloca! Merdas da pequena burguesia. Querem o céu e a terra. O capitalismo e o socialismo. Música e carne de porco sem sabor a peixe” (*ibidem*: 32). No entanto, estas evocações a sistemas de governação não têm valor prático pois as personagens não possuem real consciência da sua significação. Neste sentido, há um esvaziamento semântico de termos como ‘marxismo’, ‘socialismo’, ‘reacionário’ ou ‘revolucionário’.

Ainda na esfera das leituras políticas, uma cidade onde tudo escasseia e apenas os mais favorecidos têm acesso fácil à carne, a criação do porco no sétimo andar pode simbolizar a luta contra os detentores de poder. Este mesmo esforço espelha, porém, aspetos menos nobres: o egoísmo e o aproveitamento que as classes superiores fazem dos mais indefesos socialmente. Relembre-se que o porco apenas é criado para satisfação pessoal, havendo lugar a dúvidas de carácter “financeiro” e “económico”, algo tão afeto aos mais abastados: “e se lhe dá uma doença e morre? Depois de tanta chatice” (Rui, 2014:14). Na mesma toada, a criação do porco permite estabelecer um outro paralelismo: as classes dominantes entendem os mais desfavorecidos como parasitas. Leia-se: “Cala-te porco pequeno-burguês que na Corimba só cheiravas a espinhas de peixe. Agora tens casa, não pagas renda e comes do Trópico, tudo eu é que aguento” (*idem*:73).

Exemplos de marginalidade e de parasitismo no coração de Luanda são igualmente fornecidos no romance *Os transparentes* de Ondjaki. Este relato pode completar o quadro destacado anteriormente: “viver aqui ao pé do chefe é que cuia, nunca falta água nem luz, qual gerador é esse?, nem precisamos! é só a luz bazar, toda a cidade às escuras, e nós nada!, tamos se bem mesmo” (Ondjaki, 2012:54). Na passagem, é descrita, de forma breve, as diferenças no acesso e na distribuição dos bens de consumo e, também, as “puxadas de corrente” que se costumam fazer por toda a cidade de Luanda ora para contornar as desigualdades, ora para evitar a sua cobrança. Por seu turno, na narrativa de Manuel Rui, a escassez e a disparidade no acesso aos bens de consumo é denunciada em variados fragmentos textuais da diegese: na inadequação social; nas carências alimentares (as bichas para a carne, a falta de cerveja ou o aumento do preço do vinho); na existência de mercados paralelos para milho e mandioca; na corrupção humana estendida a várias camadas da sociedade como meio de contornar as dificuldades impostas.

Este estado situacional é passível de ser corrigido, utopicamente, pela juventude e pela educação. Com efeito, o desvio ao padrão dominante é metaforizado em vários episódios. Desde logo, pode ler-se que os “mais novos” corrigem os “mais velhos”: “-Desculpe camarada Nazário, mas suíno é com esse, disciplina é antes de vigilância e antes da luta continua tem de pôr pelo Poder Popular e no fim acaba com ano da criação da Assembleia do Povo e Congresso

Extraordinário do Partido! (Rui, 2014:25-26). São também, os mais novos os que exibem um comportamento mais autêntico e de carácter humanista, revelando preocupação e zelo pelos seus amigos. Por seu turno, os eventos relacionados com a professora demonstram a intenção de alterar as metodologias e as práticas pedagógicas. A professora, em contramão com os colegas da mesma classe, opta por educar sem bater e, também, por conceder oportunidades às crianças para que tragam para o universo escolar os seus gostos e interesses (Rui, 2014:59-64).

Encerrando o conjunto de observações sobre a obra, importa referir que, quem está no poder, possui mecanismos para a manutenção do mesmo. Nazário, quando corrigido, “falava com a mão direita a ameaçar chapada -,miúdos a mandarem bocas nos mais velhos” (*idem*:26). O gesto simboliza a opressão pela força. Segundo esta personagem, o seu poder é legítimo pois “se não fossem [os mais velhos], [as crianças] nem tinham independência nem escola” (*ibidem*).

Também o departamento que avalia a professora se manifesta contra a mesma, apelidando-a de pequena burguesa, cheia de idealismos. Neste caso, a ostracização adquire força política. Relembre-se que todo o procedimento para “votar” a incompetência da professora é concretizado ao redor de uma mesa na qual uma opinião prevalece sobre as outras por força do medo: “Os membros do gabinete permaneceram em silêncio ante o ar severo do coordenador, que prosseguiu: -Devíamos era já fazer a proposta de ir para o Cuando-Cubango antes que ela se encoste a algum parente” (Rui, 2014:63).

5.2.2.1.4 Considerações finais

Historicamente, a literatura angolana para crianças e jovens é relativamente recente. No plano temático, o colonialismo e a luta pela independência influenciaram os tópicos da narrativa. De facto, os anos que gravitam em torno de 1975 trouxeram obras com um matiz anticolonial e, também, de exaltação de valores nacionalistas, libertários e revolucionários. Secco (2007:9-10)

escreve: a euforia pós-independência, as críticas à colonização portuguesa são temas que aparecem recorrentemente nesta literatura infanto-juvenil, publicada em grande parte depois de 1975". Como exemplo desta afirmação pode ler-se a obra *As aventuras de Ngunga* de Pepetela – um romance de formação e de coordenadas ideológicas.

Volvido este período histórico – que tinha uma figura antagónica perfeitamente identificada como branca e colonial – começou a problematizar-se a pátria, as opções políticas, o presente e futuro. A obra *Quem me dera ser onda* pode ser lida nesse sentido, como uma denúncia, uma necessidade de reflexão e de transformação. Inocência Mata escreve:

A sátira de *Quem me dera ser onda* é militante e combativa procurando demolir um *status quo*, uma ideia e uma cultura: aquela cultura social, preñe de uma mentalidade de nepotismo, da “cunha” do (ab)uso do poder e tudo numa circularidade viciosa: o excesso de burocracia origina a “cunha” para ultrapassar a burocracia, esta para evitar a corrupção e o nepotismo e este da responsabilidade da organização do poder político e assim por diante... (Mata, 1997:39-40).

Recentemente, “a partir das décadas de 1990, 2000, principalmente com a paz, é que uma nova literatura infanto-juvenil começou a surgir e a ser editada em Angola (...)” (*idem*). O tópico da guerra - ainda que presente, por exemplo, na obra de Ondjaki, *Ynari, a menina das cinco tranças* – é apresentado, sobretudo, como sob o viés de conflito universal, como algo passível de ser sanado e resolvido com recurso ao diálogo e à cedência. Trata-se, neste caso, de uma cosmovisão mais universal que permite a assunção de uma leitura descentrada das guerras que envolveram Angola e vários povos.

5.2.2.2 Sobre o Concurso Nacional de Leitura no Colégio

Relativamente ao concurso, todos os anos, o Plano Nacional de Leitura desafia os alunos à participação no Concurso Nacional de Leitura. A décima edição do concurso contou com a parceria da DGAE/DSEEPE no sentido de alargar o universo da participação aos países de língua oficial portuguesa no âmbito das suas EPES. Assim, em adenda própria, as Escolas Portuguesas no estrangeiro e, também, instituições de ensino com sistema de ensino certificado pelo Ministério da Educação de Portugal foram convidadas a participar neste concurso¹⁶⁴.

Em departamento, foi-se tornando consensual que se deveria escolher um par de autores angolanos cuja produção tivesse qualidade estética e literária; que se estimasse ser do agrado do público jovem e, igualmente, que pudesse ser adquirida em solo angolano. Neste âmbito, os títulos que reuniram o maior consenso foi *Quem me dera ser onda* de Manuel Rui e *As aventuras de Ngunga* de Pepetela.

Como processo de operacionalização, os professores de Línguas disponibilizaram-se para ler a obra em contexto de sala de aula e, sincronicamente, os tempos destinados à biblioteca¹⁶⁵ também foram rentabilizados para a leitura da obra. Com o intuito de promover a participação no concurso, foram criados cartazes e a comunidade escolar foi alertada para a importância do desafio. Abaixo, segue um exemplo do cartaz:

¹⁶⁴ A informação sobre a 10^a edição da prova pode ser encontrada no seguinte endereço: <http://www.planacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/Concursos/index.php?s=concursos&tipo=1&concurso=87>.

¹⁶⁵ Semanalmente, os alunos dispunham de 45 minutos para leitura recreativa na biblioteca escolar.



Figura 34. Cartaz criado para divulgação do *Concurso Nacional de Leitura* no Colégio.

No que é atinente à criação da prova¹⁶⁶, optou-se por questões de múltipla escolha, pela atribuição de valor ‘verdadeiro’ ou ‘falso’ e, paralelamente, pela inclusão de um comentário de opinião sobre um aspeto da obra. Este formato foi debatido em departamento e entendeu-se como legítimo para obtenção de candidatos que representassem a instituição de ensino em provas finais. Este modelo é, aliás, semelhante ao utilizado nas fases derradeiras do concurso, aos quais se somam outras provas como a leitura expressiva e dramatizada de um excerto e um comentário oral à obra.

Como objetivos gerais, definiram-se: i) expandir o número de obras literárias com os quais os alunos tomaram contacto; ii) ampliar o conhecimento dos alunos sobre autores lusófonos e, também, sobre *topoe* literários tratados nas suas obras; iii) promover a afetividade em relação à leitura; iv) promover a leitura em contextos escolares e não-escolares. Como objetivo específico definiu-se: i) realizar uma competição escolar para os alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de verificar a leitura e de encontrar um leitor que represente a instituição de ensino nas provas e fases posteriores do concurso.

¹⁶⁶ A prova está disponível nos anexos.

Infelizmente, a concretização da prova foi afetada por múltiplos fatores, sendo o principal, o facto de a deslocação do aluno finalista ficar a cargo da instituição de ensino. Este aspeto acarreta alguns encargos no que diz respeito à viagem para o aluno e para o adulto que o acompanhasse e, claro está, também com a estadia dos mesmos.

Também a Escola Portuguesa se demarcou da participação no concurso em apreço – provavelmente, pelas razões destacadas. Por último, importa referir que, em Angola, as escolas de topo já possuem um calendário escolar bastante exigente e sobrecarregado. As atividades destes espaços de conhecimento, para além de um horário escolar alargado¹⁶⁷, admitem a competição nacional em vários desportos, cursos de programação, atividades em laboratório e outras atividades extracurriculares que complementem as propostas no horário típico. Por fim, importa referir que a não participação da Escola Portuguesa inviabilizou a competição entre pares a um nível mais amplo do que o promovido dentro das paredes do nosso colégio, tal como era previsto no concurso realizado em Portugal.

Em todo o caso, uma vez que se tratam de condicionantes que dificilmente são contrariadas, o balanço da participação foi positivo e os objetivos gerais e específicos foram atingidos. O instrumento de avaliação para a prova incidiu sobre vários critérios: cumprimento das instruções do enunciado; seleção de argumentos (em quantidade e qualidade); estrutura da resposta em secções textuais (introdução, desenvolvimento e conclusão); coerência e coesão; sagacidade argumentativa; ortografia e pontuação; legibilidade e apresentação. Após a correção, em termos estatísticos, a turma de 18 alunos participou e teve uma prestação competente, tendo registado cinco resultados negativos contra treze positivos. Do universo presente, 9 alunos registaram uma classificação acima dos 70% nas provas realizadas. A aluna vencedora pôde participar na final realizada em Santa Maria da Feira e ter uma experiência associada à leitura e à literatura bastante relevante¹⁶⁸.

¹⁶⁷ Em Luanda, o trânsito é extremamente demorado. Algumas instituições de ensino começam a receber alunos bastante cedo de forma a que os pais possam chegar atempadamente aos locais de trabalho. Quem vive na periferia, por vezes começa a sua deslocação para o trabalho às 4h da madrugada.

¹⁶⁸ O evento foi acompanhado e transmitido, a espaços, pela RTP. Por ser de Luanda, a aluna foi bastante acarinhada e teve bastante atenção.

Conforme fica provado, estamos ante um exemplo de um conjunto de aspetos positivos que, sob a fórmula de súpula, foram elencados no documento da *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos*. O excerto, que nos serve de conclusão, dá conta do seguinte:

Apesar de tudo isto, após cinco anos decorridos é possível identificar com bastante segurança um conjunto de impactos claramente positivos do *Plano Nacional de Leitura*: i) no desenvolvimento regular de atividades de leitura num conjunto de contextos institucionais – escolas, bibliotecas, unidades de saúde, Centros Novas Oportunidades, associações, clubes, famílias; ii) no envolvimento, em iniciativas de promoção da leitura e da literacia, de uma diversidade de atores sociais – professores e bibliotecários, educadores de infância e formadores de adultos, médicos e enfermeiros, municípios e fundações, meios de comunicação social e empresas, universidades e centros de investigação científica, entre vários outros; iii) nas práticas de leitura dos alunos, assim como nas suas atitudes relativamente à leitura e às bibliotecas e nas suas competências de literacia – sobretudo nos três ciclos do ensino básico, mas abrangendo também as crianças dos jardins-de-infância e os adultos dos Centros Novas Oportunidades; iv) na sensibilização da opinião pública a respeito da importância da leitura e da literacia e das ações que visam promovê-las – associando à implementação do PNL o desenvolvimento de um ambiente social claramente mais favorável à leitura do que anteriormente (Costa *et al.*, 2011:93).

5.2.3 O trabalho de pares na promoção da educação literária no primeiro ciclo

As metas curriculares de Português para o Ensino Básico definem um currículo mínimo comum de obras cuja intenção é, entre outras, a de evitar que a escola reproduza diferenças socioculturais externas à própria instituição. Ainda segundo o documento enfocado, o *corpus* textual abordado em aula deve conter, no mínimo, sete obras literárias.

A um mês da conclusão do segundo período, a turma do terceiro ano tinha abordado três obras em contexto de sala de aula – menos de metade do número mínimo sugerido e nenhuma de forma integral. Segundo a docente, atividades rotineiras como a preparação de aulas - que envolve as planificações (para os alunos típicos e para dois casos de acompanhamento especial) e a criação de materiais específicos; o programa extenso; a monitorização dos cadernos diários; as reuniões pedagógicas quinzenais; os atendimentos aos pais e todas as atividades correlacionadas com o exercício da profissão docente condicionam a abordagem ao estudo de obras literárias integrais. Assim, apesar de ser desejo da docente a promoção da educação literária em contexto de sala de aula, a sua concretização tem-se revelado bastante difícil, optando-se, maioritariamente, pelo *corpus* documental selecionado no manual e pelas propostas de leitura oferecidas pelo mesmo – adaptadas ao contexto.

Sob o signo do diálogo, buscou-se uma solução. Com efeito, concordou-se que um caminho possível para aumentar o número de obras a estudar seria a articulação pedagógica entre o professor bibliotecário (investigador) e a professora da turma. Entendeu-se, num panorama geral, que um trabalho em parceria poderia aumentar o número de horas nas quais os alunos estão em contacto com o livro e, também, poderia consubstanciar uma nova dinâmica entre pares, distribuindo-se o peso da tarefa por duas pessoas.

De facto, esta empresa a quatro mãos tinha o potencial de conseguir algumas vantagens óbvias. A saber: i) aumentar-se-ia o número de obras abordadas; ii) promover-se-ia a sociabilidade dos alunos com o livro, assim como o seu saber enciclopédico; iii) tornar-se-ia visível, com maior destaque, o trabalho desenvolvido em contexto escolar (note-se que seriam dois professores a

contribuir para a criação de materiais, para a divulgação da atividade (pela “boca dos alunos” que tendem a partilhar com os pais o seu quotidiano e pela criação de notícias para o jornal escolar – lido pela comunidade escolar); iv) poder-se-ia incidir o holofote sobre outras competências dos alunos que nem sempre são aferidas nos testes de avaliação; v) potencia-se a relação positiva com o livro – facto que tende a ser preponderante na manutenção da hábitos de leitura em idades posteriores (Santos *et al.*, 2007:69); vi) trabalha-se o cânone literário com os alunos.

No entanto, a concretização da atividade acarretava algumas preocupações, todas elas relacionadas com o resultado visível da avaliação: as “notas” dos alunos. Relembre-se que o final do segundo período coincide com a realização de testes (que consubstanciam 60 por cento da avaliação final) e, inevitavelmente, com a preparação para a realização dos testes.

Estas preocupações em solo angolano não diferem das partilhadas noutros contextos de ensino que têm vindo a sedimentar uma lógica de performatividade competitiva que incrementa as atividades que são atribuídas aos professores. No entanto, este aumento não se situa ao nível do trabalho concreto com os aprendentes, na busca de melhores estratégias de aprendizagem ou no trabalho colaborativo (Teodoro, 2006:92; Flores, 2017).

Este modo de pensar é revelador de uma cultura de performance que enaltece a “política de avaliação”. Dito de outra forma, estas avaliações “propõem uma aprendizagem que deve ser mensurada por meio de exames padronizados que, (...) [nos casos de insucesso,] acaba por responsabilizar os professores pelo desempenho dos alunos” (Marcondes e Leite, 2014:160). Investigadores alertam para os efeitos perversos deste panorama: o enfoque no conhecimento utilitário; o exagero de provas e de simulações; a crença na legitimidade de rótulos como: “melhor” e “pior aluno” / “pior” e “melhor” escola; a organização do trabalho escolar com vista à subida no ranking escolar (Marcondes e Oliveira, 2014; Leite, 2012; Hypolito e Ivo, 2013).

Apesar das inquietações e incertezas, o projeto foi iniciado. A obra selecionada para o início do projeto foi *Contos de Perrault*, com tradução de Maria Alberta Menéres. Para além de ser um título que faz parte da lista de *obras e textos para a educação literária do 3º ano*, trata-se de um livro que existe na biblioteca escolar e em sala de aula – havendo a disponibilidade de um

exemplar para cada aluno¹⁶⁹. Além disso, tratando-se de uma coletânea de contos relativamente breves, permite uma abordagem segmentada¹⁷⁰ e incisiva.

Como início do trabalho, decidiu-se fazer um levantamento das aceções que os alunos possuíam sobre a narrativa. Trata-se de um trabalho com especial interesse na medida em que existia curiosidade de averiguar quais as conceções que os alunos possuem sobre uma narrativa de berço europeu quando fizeram todo o seu percurso académico longe do Velho Continente.

Retomando, a turma do terceiro ano possui, à data, 16 alunos¹⁷¹: 6 rapazes e 10 raparigas. Dos dezasseis alunos, onze têm nacionalidade angolana, dois dupla nacionalidade (portuguesa e angolana) e três são portugueses. O questionário sobre as conceções que os alunos possuem relativamente ao conto d'*O Capuchinho Vermelho* foi administrado pela professora titular, durante uma aula de Língua Portuguesa¹⁷². Os alunos com acompanhamento especial também realizaram o questionário¹⁷³.

O questionário consistia em três solicitações ao aluno. Na primeira, o aluno deveria referir quais as personagens que surgem na narrativa. Na segunda questão, o aprendente deveria mencionar quais os lugares¹⁷⁴ em que a história acontece. Na terceira, era dada uma oportunidade ao aluno para recontar a trama d'*O Capuchinho Vermelho*.

Para analisar o questionário procedeu-se a uma análise de conteúdo¹⁷⁵. Na estratégia em apreço, convergiram algumas ideias nucleares: i) a tese de Wiersma: “as categorias emergem

¹⁶⁹ Aquando da realização do projeto, verifica-se uma desvalorização do kwanza em relação a outras moedas como o euro e o dólar. Este aspeto económico inviabiliza a aquisição (importação) de novos títulos. Sensíveis a esta evidência, os docentes favoreceram um *corpus* documental já existente em contexto escolar.

¹⁷⁰ Cada professor pode abordar um conto ou estudar a obra numa ordem não sequencial.

¹⁷¹ Face a alguma instabilidade económica em Angola, alguns pais optaram por sair do território e a turma perdeu 2 dos 18 alunos. Uma aluna esteve doente e não compareceu durante esta semana.

¹⁷² Concretizado numa quarta-feira de fevereiro, durante o período da tarde.

¹⁷³ Por sugestão do investigador, foi mantida esta opção porque os alunos frequentam, normalmente, as aulas do terceiro ano e conseguem compreender instruções e concretizar o questionário. Em termos performativos, não existe uma diferença visível entre estes alunos e outros, tidos como típicos. O *handicap* estaria, porventura, relacionado com o grau de coesão e de coerência textual. Assim, ficou estipulado que estes alunos poderiam realizar o questionário mantendo o mesmo tipo de apoio que possuem em situações típicas do quotidiano: monitorização, maior tempo para conclusão da tarefa e esclarecimentos quanto ao que fazer na atividade.

¹⁷⁴ Para assegurar uma maior comunicabilidade, foi utilizado o termo ‘lugar’ ao invés de ‘espaço’ ou de ‘cenário’.

¹⁷⁵ Segundo Bardin (2011), este tipo de procedimento revela-se oportuno quando as perguntas são de tipo “aberto” e originam dados textuais dos quais é necessária a extração de sentido. Entrevistas, depoimentos ou informação contida em jornais, *websites*, cartazes ou desenhos podem solicitar este conjunto de técnicas.

dos dados” (1995:217); signos/símbolos/palavras podem organizar-se em categorias conceptuais e essas categorias podem representar aspectos de uma teoria (Coutinho, 2014:217). Assim, pretendeu-se obter um conjunto de dados contáveis a partir dos questionários.

Para estabelecer categorias de análise, fez-se uma leitura sequencial dos questionários e, posteriormente, foi criado o seguinte esquema com base na informação semântica lida. Registraram-se, na tabela abaixo apresentada, a quantidade de referências explícitas às categorias elencadas:

ESQUEMA-SÍNTESE DE EXPLORAÇÃO DE DADOS

PRIMEIRA PARTE

1. Personagens

Sujeito refere:		
	Capuchinho Vermelho, Lobo Mau, Mãe, Avó, Caçador	7
	Capuchinho Vermelho, Lobo Mau, Avó, Mãe	3
	Capuchinho Vermelho, Lobo Mau, Avó, Caçador	1
	Capuchinho Vermelho, Lobo Mau, Avó, Pai	1
	Capuchinho Vermelho, Lobo Mau, Avó	2
	Não respondeu	1

2. Espaço

Sujeito refere:		
	Casa do Capuchinho Vermelho, Casa da avó e Floresta (3)	11
	Floresta, Casa da avó, Lago (3)	1
	Floresta e Casa da Avó (2)	1
	Não respondeu	1

SEGUNDA PARTE

3. Situação inicial

3.1 Localização temporal

Sujeito refere:		
	Era uma vez	13
	Um dia	1
	Tudo começou numa bela manhã	1

3.2 Elemento catalisador / rutura

Sujeito refere:		
	Necessidade do Capuchinho Vermelho levar algo à avó.	12
	Necessidade de levar algo à avó que estava doente.	6
	Avô faleceu e, por isso, o Capuchinho Vermelho deve visitar a avó.	1
	Não refere um motivo. O Capuchinho Vermelho apenas sai em direção à casa da avó.	2

3.3 O que foi oferecido à avó

Sujeito refere:		
	Cesto	13
	Cesto com bolinhos	5
	Comida	2
	Bolachas com manteiga	1
	Comida e doces	2
	Remédio	1

TERCEIRA PARTE

4. Desenvolvimento

4.1 A personagem principal sai de casa e:

Sujeito refere que:		
	Existem caminhos duplos.	10
	O Capuchinho pode ir pela esquerda ou pela direita.	2
	Um caminho é 'bom' outro é 'mau'	2
	Um caminho é longo e o outro é curto.	4
	Um caminho é pela estrada e o outro pela floresta.	1
	Um caminho é por 'ali' e outro por 'aqui'.	1
	Caminho único.	2
	Não há referência ao caminho percorrido.	3

4.2 Quando encontra o Lobo Mau

Sujeito refere:		
	O Lobo Mau tenta enganar a Capuchinho Vermelho.	5
	Não há referência quanto à intencionalidade do Lobo Mau.	10

4.3 Atitudes persuasivas do Lobo Mau

Sujeito refere:		
	O Lobo Mau propõe uma corrida.	5
	O Lobo Mau anuncia-se como amigo que quer ajudar na entrega do cesto.	2

	O Lobo Mau indica o caminho: “por ali”.	3
	Não há referência ao diálogo entre as personagens. Narrativa avança para o momento em que a Capuchinho Vermelho entra em casa da avó.	5
QUARTA PARTE		
5. CLÍMAX E DESFECHO NARRATIVO		
5.1 Em casa da avó:		
Sujeito refere:		
	A avó, assustada, esconde-se no armário.	1
	O Capuchinho Vermelho foge para o armário.	1
	O Lobo Mau tranca a avó no armário.	5
	O Lobo Mau veste as roupas da avó.	4
	O Lobo Mau come a avó.	3
	O Lobo Mau e o Capuchinho Vermelho iniciam um diálogo.	9
	No diálogo, há referência a:	
	“Por que tens umas orelhas tão grandes?”	4
	“Por que tens uns olhos tão grandes?”	3
	“Por que tens um nariz tão grande?”	2
	“Por que tens uma boca tão grande?”	1
	“Por que tens uma cara tão peluda?”	1
	O Lobo Mau come a Capuchinho Vermelho	
	O Lobo Mau tenta comer a Capuchinho Vermelho mas o guarda impede-o.	1
	O Lobo Mau tenta comer a Capuchinho Vermelho mas o caçador impede-o.	12
	O caçador mata o Lobo Mau.	7
	O caçador tira a avó do armário.	1
	O guarda prende o Lobo Mau.	1
	O pai e a mãe do Capuchinho Vermelho salvam a menina.	1
	O Capuchinho Vermelho tira a avó do armário	1
	O Capuchinho Vermelho mata o Lobo Mau.	1
	O Capuchinho Vermelho tira a avó da barriga do Lobo Mau.	1
5.2 A morte do Lobo		
Sujeito refere:		
	Lobo é morto a tiro.	1
	Lobo morre mas não é revelado como nem quem o mata.	6

	O Lobo é posto a dormir. De seguida, enchem-lhe a barriga com pedras e a personagem cai ao lago.	1
	Nasce um Lobo Mau pequeno no momento da Morte do Lobo Mau. O pequeno lobo é depois caço e morto.	1
	Lobo não é morto. Guarda obriga-o a varrer as folhas do bosque como punição.	1
QUINTA PARTE		
6. Aspetos linguísticos específicos		
Sujeito concretiza:		
	Narração de visão onisciente	3
	Narrador com focalização predominantemente externa	16
	Caracterização física das personagens	5
	Caracterização psicológica das personagens	5
	Onomatopeias	1
	Discurso direto	7
	Discurso indireto	16
	Sinais de pontuação para dar ênfase às falas das	2
	Mecanismos hipertextuais	
	Permeia a narração com cantigas	3
	Permeia a narração com ações semelhantes às do quotidiano de uma criança típica	4

Alguma informação semântica é dominante. Se uma narrativa concisa fosse criada a partir das categorias que mais vezes foram referidas nas histórias recontadas, poderia escrever-se o seguinte:

Era uma vez o Capuchinho Vermelho que vivia em casa com a sua mãe. Um dia, a mãe pediu-lhe que levasse um cesto, com bolinhos, à avó.

Na floresta, o Capuchinho Vermelho encontrou o Lobo Mau. O Lobo Mau propôs uma corrida. O Lobo Mau foi pelo caminho curto e o Capuchinho Vermelho seguiu pelo longo.

O Lobo Mau chegou primeiro e trancou a avó no armário. Quando o Capuchinho Vermelho perguntou à avó por que ela tinha umas orelhas tão grandes, a avó respondeu que era para a cheirar melhor. De seguida, o Lobo Mau tentou comer o Capuchinho Vermelho. Um caçador ouviu barulho e matou o Lobo Mau.

No que tange a produção escrita individual, a globalidade dos alunos concretiza uma narração com focalização externa. Apenas um terço dos alunos fornece atributos psicológicos e/ou físicos às personagens que surgem no seu texto. Quanto à introdução das interações entre personagens, o discurso indireto é o dominante.

Metade opta, a espaços, pela utilização do discurso direto. Sobre este aspeto importa referir que, em aula, os alunos estavam a trabalhar este conteúdo e este fator pode ter aumentado a quantidade de alunos que realizaram este tipo de opção na criação textual. Ainda sobre este aspeto cabe referir que se entendeu que o discurso direto foi usado sempre que os verbos introdutórios do discurso direto foram aplicados, independentemente da utilização simultânea dos sinais de pontuação como dois pontos e travessões. Dito de outra forma, mesmo que não utilizassem a pontuação adequada, se os verbos introdutórios do discurso direto estivessem presentes, respeitando a verbalização necessária ao tipo de discurso referido, considerou-se que o aluno optou pelo discurso direto.

Curiosamente, e observando alguns dados em conjunto com a professora titular da turma, constatou-se que os alunos que criaram uma narração de feição omnisciente e que dão conta de intenções ocultas das personagens ou que tornam explícitas determinadas subtilezas textuais são os estudantes que obtêm resultados escolares mais elevados¹⁷⁶.

Sincronicamente, estes alunos também evidenciam maior familiaridade com a história porque fornecem mais detalhes quanto aos ambientes, às ações e às características das personagens.

¹⁷⁶ Alguns exemplos destas passagens podem ser encontrados nos seguintes recortes: “No meio do camino o lobo mau estava a espreita depois cuando viu a capuchinho vermelho pensou enganala para a comer”; “Quando o lobo lá chegou, desfarsou a voz e disse: -Posso entrar?”; “ela pensava que o lobo era bom mas no fundo ele era mau”. Estes recortes respeitam a ortografia e a pontuação registada na folha de inquérito.

Este conhecimento sobre a narrativa é revelador da prática da leitura de histórias em ambiente familiar e admite-se que a história em apreço pertence ao folclore universal da literatura infantil e é amplamente divulgada em várias coleções de livros (Azevedo, 2013:30). No entanto, admite-se que a generalidade dos alunos revelou competência na identificação dos acontecimentos dominantes da narrativa.

As restantes sessões com o livro admitiram diferentes operacionalizações. Em aula, o livro foi abordado sob o viés da interpretação de enunciados e da realização de exercícios – muitos propostos no guião de exploração da Porto Editora.

Na biblioteca, o professor mostrou várias edições do livro e foram abordadas algumas diferenças e semelhanças editoriais e textuais. Os alunos, também puderam experimentar outro tipo de situações como a criação de teatros de sombras e o uso do mesmo como suporte à dramatização e ao reconto; e, igualmente, a criação de caligramas modelando a informação contida no texto de forma a criar uma “imagem semântica”¹⁷⁷.



Figura 35. Imagem d' *O Capuchinho Vermelho* da editora Edicare.

¹⁷⁷ Para este jogo, reuniram-se vários poemas nos quais surgia a imagem do lobo. Posteriormente, os versos foram desenhados ao longo da silhueta do animal.



Figura 36. Criação de um caligrama, segundo exemplo.



Figura 37. Criação de um teatro de sombras.

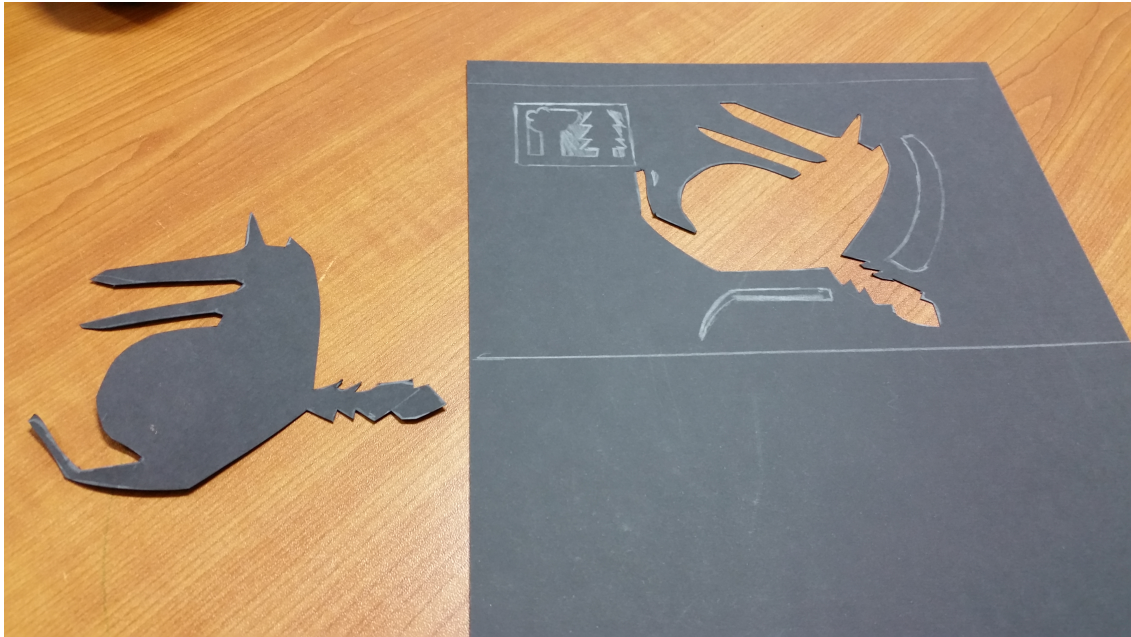


Figura 38. Criação de um teatro de sombras – segundo exemplo.

A preocupação genuína pelo aumento do número de obras lidas pelos alunos, de forma a cumprir as orientações tutelares, gerou não tão-só uma maior colaboração entre professores, mas, também, outras estratégias de dinamização da leitura literária.

Com efeito, um outro momento de dinamização da leitura e da tentativa da melhoria qualitativa da relação aluno-livro foi concretizado por meio da implementação de um concurso de leitura intitulado “**Livros com voz dentro**”. O projeto referido dirigiu-se aos alunos do pré-escolar e, também, aos aprendentes de todos os ciclos de ensino (primeiro, segundo e terceiro).

Sumariamente, o projeto solicitava aos alunos que escolhessem um livro à sua escolha e que, posteriormente, lessem um segmento textual da obra escolhida ou, caso pretendessem, a obra integral – desde que o vídeo não ultrapassasse os três minutos de duração. No caso dos alunos do pré-escolar, eles deveriam simular a leitura, fingindo ler. A opção pela inclusão do pré-escolar na atividade assume o pressuposto de que a leitura deve integrar e não excluir. Para além disso, a criança que finge ler, está num estágio muito pertinente de iniciação à leitura, estágio esse que deve ser fomentado e aprimorado como uma prática que potencia a literacia emergente (Ferreira, 2007).

Para reforçar a participação dos alunos, foram afixados cartazes e endossados emails aos encarregados de educação que auxiliaram no processo (registando, em vídeo, as leituras dos seus educandos e partilhando-as, ulteriormente, com o professor bibliotecário ou de turma).

**COLÉGIO PORTUGUÊS
ESCOLA - ENGLISH SCHOOL**

LIVROS COM VOZ DENTRO

Queremos encontrar os melhores leitores!

Para isso...

1. Escolhe um livro que gostes;
2. Treina a leitura em silêncio;
3. Mostra como lês aos pais e amigos;
4. Filma um vídeo que te mostre a ler e entrega-o na biblioteca.

Participa!

26 de outubro a 13 de novembro
(entregar os vídeos na biblioteca.
Máximo de 3 minutos.)

20 de novembro
Prémios para os vencedores

Quem pode participar?

Se estás a ler este cartaz, é porque podes participar. O concurso está aberto para todos os alunos que sabem ler.

Figura 39. Cartaz promocional da atividade “Livros com voz dentro”.

No término da atividade, foi dada visibilidade aos participantes (agraciados com marcadores de livros) e aos vencedores que entraram numa fotografia de grupo e receberam um livro como prémio.



Figura 40. Fotografia de um dos vencedores e de alguns participantes da turma.

Por fim, à boleia do trabalho de promoção literária desenvolvido com os jovens, iniciou-se o projeto d'**A letra que comeu o livro**. Inicialmente, a intencionalidade foi a criação de um blog que partilhasse alguns dos trabalhos desenvolvidos na biblioteca e que contivesse materiais às quais as crianças pudessem aceder de forma livre e em qualquer altura do dia. De certa forma, a ideia acudia ao desejo dos pais em saber das atividades dos filhos e daria alguma visibilidade às atividades das crianças, valorizando-as.

Porém, de certa forma, este modelo de blog, de carácter sobretudo expositivo, estava condenado ao fracasso. Por um lado, o sítio digital não acrescentaria informação a outras atividades já existentes como a *Revista do ano do Colégio*, *O embondeiro*¹⁷⁸ e os emails semanais para os encarregados de educação. Assim, estaríamos, sobretudo, ante um cenário de multiplicação de

¹⁷⁸ Trata-se do título do jornal do Colégio no qual são partilhadas, mensalmente, as atividades realizadas no estabelecimento de ensino.

esforços que não rentabilizaria o trabalho em prol da literatura e da leitura. Por outro, a exposição de trabalhos realizados iria servir mais como depósito digital inerte do que como um sítio dinâmico de promoção de leitura. Para além disso, o blog não respondia às justas pretensões das crianças que pretendiam que “o professor lesse histórias mais vezes”. Ante o exposto, urgia repensar o formato do espaço digital.

Assim, chegou-se ao entendimento de que o sítio digital teria que possuir conteúdos relevantes em contexto e, também, que seria interessante se o domínio em apreço pudesse servir uma comunidade mais ampla. Dito de outra forma, em vez de se dirigir apenas ao colégio, poderia ter conteúdos que interessassem a pais, a educadores, a alunos e a todos os potenciais envolvidos na dinamização de práticas relacionadas com a literatura infantojuvenil. Em todo o caso, apesar de a ideia ser aparentemente simples, o grande desafio residia na criação de conteúdos relevantes, na necessidade de ausência de custos, na disponibilidade de tempo e na aprendizagem e consequente domínio de técnicas digitais que permitissem a divulgação de tais conteúdos sem limitações de maior.

Os primeiros meses de criação do site foram marcados por falsas partidas que se caracterizaram por hesitações quanto ao modelo do site, quanto aos conteúdos a dispor e quanto à necessidade de aprendizagem no âmbito da edição audiovisual e de conteúdos digitais.

Após vários ensaios, consulta e inclusão de várias opiniões, o modelo operacional do site foi conseguido. O sítio da *Letra que comeu o livro* foi organizado respeitando as diferentes esferas de interesse: partilha de livros com qualidade para serem lidos ou adquiridos pelos pais; a divulgação de vídeos de histórias lidas pelos professores; a possível leitura de pequenos textos escritos pelo dinamizador e, também, um breve acervo de teoria literária que seja pertinente para os agentes educativos. Hoje, o domínio está presente no seguinte endereço: <http://pedrogabrielrei8.wixsite.com/aletraquecomeuolivro>.

Em termos de retorno, o projeto acolheu as boas graças dos pais e do colégio. Os pais adquiriram, no final do ano, um DVD com um conjunto de quinze histórias contadas pelos

professores. Por seu turno, o colégio acolheu a coletânea com gosto sendo, hoje, uma das ofertas cedidas àqueles que visitam as instalações ou a quem promova alguma atividade no seu seio.

Atualmente, a sua dinamização é possível por meio da parceria com vários professores, através da leitura de histórias em diferentes contextos escolares e pela divulgação de alunos a outros alunos. Também em contexto de sala de aula, a potencialização da vertente digital (gravação e edição de vídeo), da componente gráfica do livro e da sua leitura funcionam, no jovem, como fatores de atração à leitura.

Conforme se percebe, a partir da simples intenção de promover a leitura de uma obra literária foi possível aferir que, mesmo em contexto africano, existe acesso, desde tenra idade, a obras que fazem parte do cânone literário; foi possível criar um conjunto de experiências relacionadas com o livro e que consubstanciaram momentos de prazer para as crianças, tal como foi o deleite de experimentar o reconto com recurso ao teatro de sombras; originou-se um projeto que ainda hoje existe: *a letra que comeu o livro* e que bastantes crianças ainda hoje acedem por meio do canal do *youtube*.

5.3 Literatura em tempos de guerra: práticas literárias em contextos de sala de aula desafiadores

5.3.1 A escola TEIP

Literary criticism, as I attempt to practice it, is in the first place literary, which is to say personal and passionate. It is not philosophy, politics, or institutionalized religion. At its strongest—Johnson, Hazlitt, Charles Augustin Sainte-Beuve, and Paul Valéry, among others—it is a kind of wisdom literature, and so a meditation upon life. Yet any distinction between literature and life is misleading. Literature for me is not merely the best part of life; it is itself the form of life, which has no other form. (Bloom, 2011).

Uma das reorganizações escolares que espelham uma abordagem bastante específica ao contexto é a escola que se encontra inserida em ‘territórios educativos de intervenção prioritária’, vulgo Escola TEIP. Trata-se de uma configuração que pretende dar resposta a diversas dificuldades sintetizadas por Hargreaves (2001): a alteração adversa das estruturas familiares, a diversidade cultural e um crescendo de violência que exigem aos professores e à escola uma transformação de carácter político, económico, tecnológico, cultural e moral.

Com efeito, este modelo de escolas TEIP implementado pelo governo de António Guterres, em 1996, por força do despacho n.º 147 – B do Ministério da Educação, evidencia uma forte inspiração no homólogo francês: o ZEP (zones d’action prioritaires). Trata-se de um projeto que tem subjacente a ideia de que se deve concretizar uma discriminação positiva, isto é, existe uma tomada de consciência de diferentes dificuldades educativas ao longo do território, da existência de panoramas educativos bastante desafiadores em termos de insucesso, de indisciplina e de abandono escolar que, por isso, requerem novos modos de atuação e outras sinergias entre instituições de forma a poder superar a estas evidências (Barbieri, 2003). Entender semelhante possui Faure (2006) que descreve estes projetos como ações descentralizadas que permitem uma resposta ajustada às comunidades ao contrário da atuação centralizada que tende a insistir na homogeneização e na indiferenciação das suas práticas.

Conforme sintetizam Ferreira e Teixeira (2010), a experiência dos TEIP pode ser entendida em três pilares: i) sob a égide administrativa: otimização de recursos e articulação entre diferentes níveis de ensino, promovendo-se, assim, a reorganização escolar; ii) num eixo de medidas fundamentais que visam diminuir problemas de violência urbana e garantindo a todos um nível mínimo de certificação; iii) numa lógica de promoção de igualdade de oportunidades.

Volvidas duas décadas, o número de agrupamentos categorizados como TEIP ampliou de 16 para 137, mantendo-se, no entanto, a sua intencionalidade inaugural. De facto, no sítio digital da tutela¹⁷⁹, pode ler-se que o Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam.

São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. O despacho n.º 20/2012, para além da sua força normativa, elenca as linhas estruturantes do programa e suas principais intencionalidades¹⁸⁰: a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; a progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária.

No entanto, apesar do esforço tutelar, investigadores como Ferreira e Teixeira (2010:347) salientam efeitos paradoxos, alegando que estamos num período em que “o acesso mais democrático a níveis cada vez mais elevados de escolarização é concomitante com desigualdades sociais mais acentuadas”. No mesmo diapasão, Canário, Alves e Rolo escrevem: “quanto mais a escola escolariza, massivamente, mais ela exclui os alunos de forma relativa e a exclusão escolar, no seio da própria escola, torna-se a experiência psicológica mais banal”

¹⁷⁹ Para os devidos efeitos, consultar: <http://www.dge.mec.pt/teip>. [consultado a 2 de maio de 2017].

¹⁸⁰ O documento pode ser lido integralmente no seguinte domínio: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/despacho_normativo_20_2012.pdf. [consultado a 2 de maio de 2017].

(Canário, Alves e Rolo, 2001:17).

Um dos vetores de discriminação social é a incapacidade de aceder e de interpretar as produções culturais e artísticas como, por exemplo, é o caso da literatura. Assim, apesar da panóplia investigativa que se pode desvendar a partir das Escolas TEIP, ao presente exercício, interessa problematizar os modos de trabalho sobre o texto literário em contexto de sala de aula e, também, por meio da reflexão, buscar estratégias válidas que visem por um lado, implementar a abordagem literária à obra integral (Yopp e Yopp, 2006; Leal, 2009b) e, por outro, evitar que a literatura se torne, pela sua especificidade, plurissignificação e exigência interpretativa, um veículo que potencia a exclusão social e cultural. Tal poderá suceder se a literatura se consubstanciar uma manifestação artística intangível ao público leitor e escolar. Note-se que esta preocupação já surge subentendida nas metas curriculares. Aliás, lembre-se que as metas curriculares de Português para o Ensino Básico e Segundo Ciclo definem um currículo mínimo comum de obras literárias cuja intenção é, entre outras, a de evitar que a escola reproduza diferenças socioculturais externas à própria instituição¹⁸¹.

Implicitamente, existem algumas ideias nucleares a reter desta intenção. De facto, a ausência da literatura e da leitura crítica é, *de per se*, uma prática com efeitos discriminatórios dado que a leitura é uma condição indispensável de “cidadania, de acesso pessoal ao emprego, à cultura e à participação cívica” (Benavente *et al.*, 1996: 407). Para além deste factor, a fruição cultural e estética deste tipo de textos insere o indivíduo na sua matriz histórica e cultural pois o texto literário, tal como sublinha Carlos Reis possui a capacidade de se erigir em domínio da fixação do imaginário cultural, evocando, em termos genéricos, as imagens simbólicas arquetípicas, de ressonância antropológica e psicanalítica, que são originadas pelo folclore, pela literatura e pelo mito (Reis, 2008:93-94).

¹⁸¹ Os documentos podem ser consultados nos seguinte endereços: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/1_ciclo_educacao_literaria.pdf (primeiro ciclo); http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Formacao/2_ciclo_educacao_literaria.pdf (segundo ciclo); https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf (terceiro ciclo); http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf (ensino secundário).

Ora, estes contextos social e economicamente desfavorecidos evidenciam condições preocupantes para a emergência de práticas salutaras de leitura e da positiva relação com o objeto que mais simboliza a leitura: o livro. Tendencialmente, nestes ambientes, a escola não é valorizada como motor de ascensão social e promotora de uma melhor qualidade de vida. Por conseguinte, existe, entre outros, uma elevada taxa de abandono escolar e, também, de insucesso escolar. Ante o exposto, admite-se como oportuno caracterizar os atores afetos a este processo.

5.3.2 Caracterização dos alunos e dos seus hábitos de leitura

As turmas levadas a estudo estão inseridas na área urbana do Grande Porto e de Matosinhos. No Porto, foram trabalhadas três turmas de sétimo ano. Por seu turno, em Matosinhos, o trabalho incidiu numa turma de sexto ano.

Ambos os agrupamentos possuem um elevado número de ocorrências e processos disciplinares, havendo, inclusivamente, participações por agressões a figuras tutelares como professores e funcionários e, também, devido a destruição e a vandalização de propriedade pública. Parte dos alunos estão sinalizados pela CPCJ, Polícia Judiciária e organismos que buscam solucionar a indisciplina na escola.

Para efeitos de recolha de dados, no que é atinente à caracterização dos alunos e à didática literária, procedeu-se à recolha de informação por questionário de tipologia mista com perguntas abertas e fechadas.

Em relação à turma da escola do Porto, os dados demonstram que mais de metade da turma possui a mesma idade quando do início do ano letivo (12 anos). Não existem oscilações significativas nas idades nem no género.

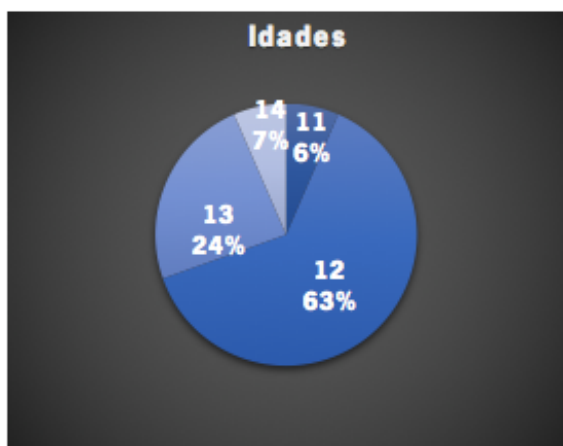


Gráfico 3. Distribuição percentual das idades dos alunos

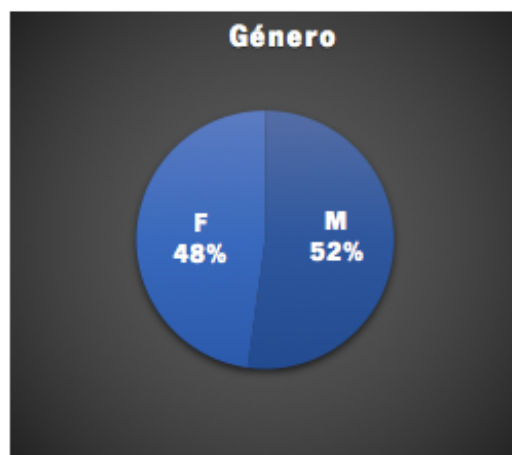


Gráfico 4. Distribuição percentual dos alunos por género.

Relativamente ao número de reprovações, o conjunto das três turmas possui um total de 17 alunos repetentes, registando um valor de 36% face ao número total de alunos. Do universo dos repetentes, as reprovações incidiram no segundo ciclo de estudos.



Gráfico 5. Incidência das reprovações dos alunos.

Em relação ao percurso escolar, 45 dos 46 inquiridos revelaram ter estudado sempre numa escola pública.

No que diz respeito ao número de horas que os alunos entendem que despendem a ler, os inquéritos revelam o seguinte:

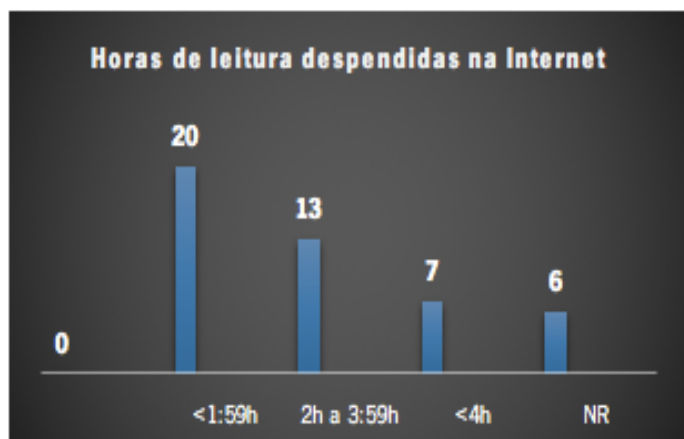


Gráfico 6. Número de horas utilizadas na Internet pelos alunos por dia.



Gráfico 7. Número de horas utilizadas pelos alunos para lerem em casa.

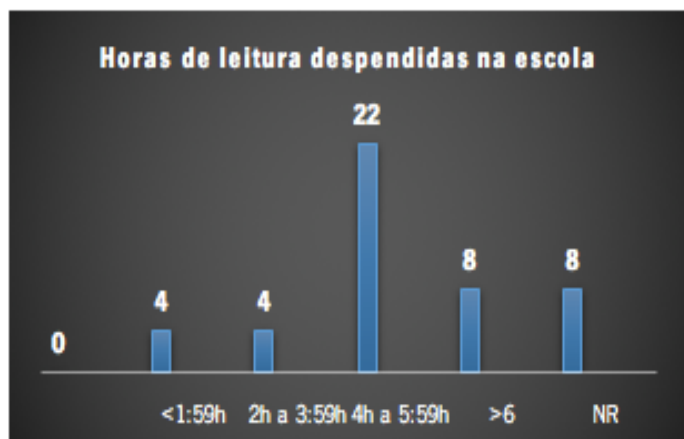


Gráfico 8. Número de horas utilizadas pelos alunos para leitura na escola.

No que tange a motivação para a leitura e, também, para a presença de hábitos de leitura familiares e em casa, os dados apontam o seguinte:

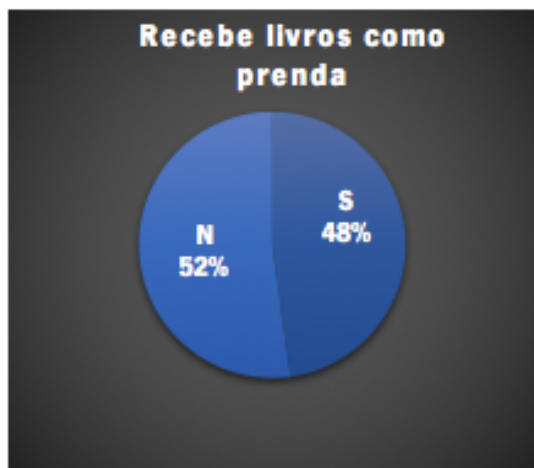


Gráfico 9. Percentagem de alunos que recebem livros como prenda.



Gráfico 10. Percentagem de alunos que revelam ter prazer quando da leitura.



Gráfico 11. Modo como os alunos iniciam as atividades de leitura.

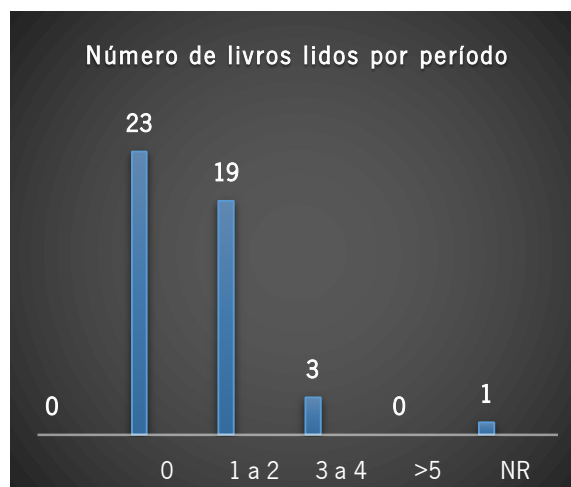


Gráfico 12. Quantidade de títulos lidos pelos alunos por período.

No que é atinente à turma do sexto ano, implementando o mesmo *modus operandi*, obtiveram-se os seguintes registos que agora se apresentam em gráficos. Cabe referir que a turma apresenta elevados índices de absentismo e, por vezes, um aluno pode estar ausente da escola por períodos longos como duas a três semanas. Também acontece, por vezes, nesta turma, a

aplicação de medidas corretivas, como suspensões, que impedem o aprendente de frequentar o recinto escolar. Por estes motivos, o questionário não corresponde à totalidade da turma.

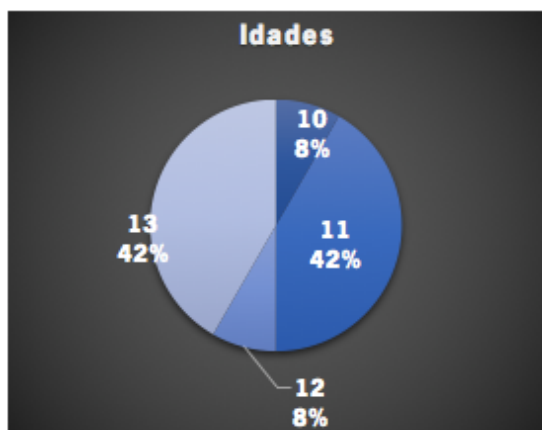


Gráfico 13. Distribuição percentual das idades dos alunos

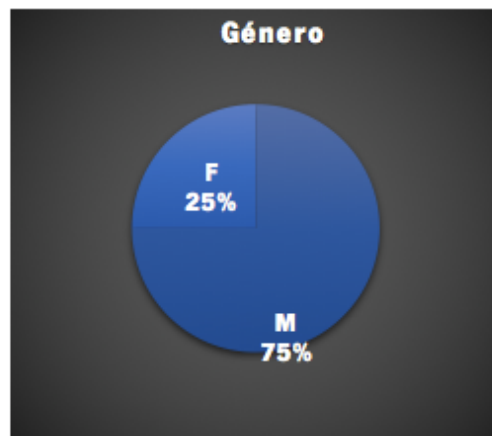


Gráfico 14. Distribuição percentual dos alunos por género.

Dos alunos que participaram no questionário, todos frequentaram a escola pública. Do conjunto, 50% admitem ter reprovado, pelo menos uma vez, em dada altura do seu percurso escolar. Dito de outra forma, metade dos aprendentes já experienciou a retenção. Deste universo, as reprovações ocorreram nos seguintes anos:



Gráfico 15. Incidência das reprovações dos alunos.

Relativamente às dimensões relacionadas com presença do livro em contexto familiar e não escolar e, também, com os hábitos de leitura, as respostas apontam o seguinte:



Gráfico 16. Percentagem de alunos que recebem livros como prenda.



Gráfico 17. Percentagem de alunos que revelam ter prazer quando da leitura.

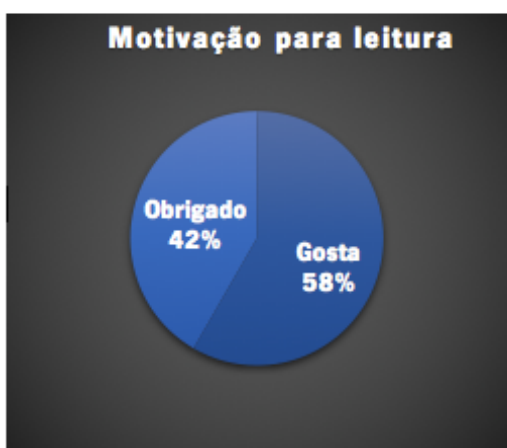


Gráfico 18. Modo como os alunos se imiscuem em atividades de leitura.



Gráfico 19. Quantidade de títulos lidos pelos alunos por período.

Quanto ao número de horas investidas na leitura, os alunos revelam ter despendido o seguinte tempo:

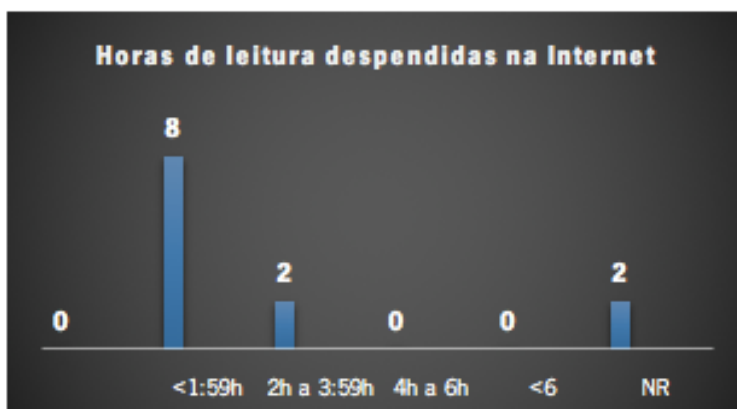


Gráfico 20. Número de horas utilizadas na Internet pelos alunos por dia.



Gráfico 21. Número de horas utilizadas pelos alunos para leitura na escola.

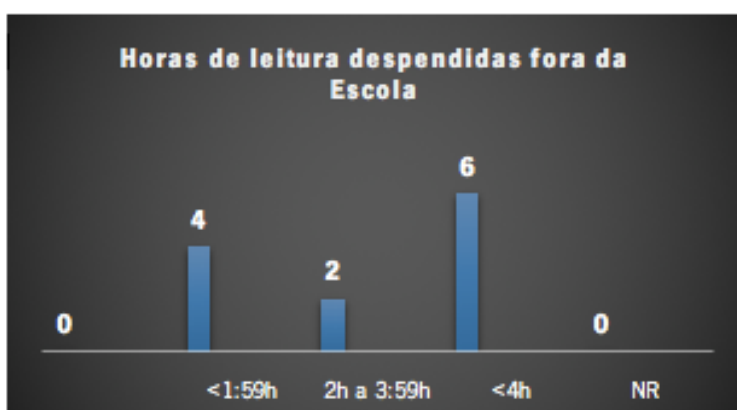


Gráfico 22. Número de horas utilizadas pelos alunos para lerem em casa.

Se postos lado a lado, como primeiro momento de análise e de reflexão, os dados poderiam agrupar-se da seguinte forma:

RELAÇÃO ENTRE OS CONJUNTOS DOS ELEMENTOS DAS DUAS ESCOLAS			
		C1	C2
Características gerais dos elementos do grupo	Amplitude das diferenças de idades	11 / 14	10 / 13
	Agrupamento por género	48% (F) 52% (M)	25% (F) 75% (M)
	Índice de alunos que repetiram o ano (pelo menos uma vez)	33%	50%
	Frequentaram a escola pública durante o percurso académico	97,8%	100%
Distribuição das horas de leitura	Leitura na internet (moda)	-2h	+4h
	Leitura em casa (moda)	-2h	-2h
	Leitura na escola (moda)	4h a 6h	4h a 6h
Motivação para a leitura	Inicia a leitura por obrigação (o) ou autonomamente (a)	37% (O) 63% (A)	42% (O) 58% (A)
	Índice de alunos que não leem	50%	30%
	Índice de alunos que recebem livros como prenda	48%	0%

Quadro 6. Esquema síntese de dados obtidos no universo das turmas presentes a estudo.

Ante o apresentado, é possível sumariar os principais focos: i) o diferencial de idades chega a três anos; ii) a diferença entre a quantidade de elementos femininos e masculinos é bastante acentuada no segundo conjunto; iii) o número de horas passadas na internet é a maior diferença comportamental entre grupos; iv) a percentagem de alunos que admitem não ler é maior no primeiro conjunto; v) o segundo conjunto não tem alunos a receber livros como prenda, seja em que ocasião for.

Este conjunto selecionado de tópicos, permite uma primeira reflexão. Por organização de pensamento, segue-se a sequência estabelecida na tabela. Assim, atende-se, primeiramente, ao diferencial entre idades e suas implicações.

Conforme assinala a bibliografia relacionada com o desenvolvimento cognitivo do ser humano, existem diferenças assinaláveis quanto às possíveis competências em diferentes fases da vida do estudante. Cabe, antes de adentrar no presente tópico, referir que não se farão juízos de valor que poderiam ser enunciados da seguinte forma: “se o indivíduo X já possui competência Y por que razão não transita de ano?”. Sob este assunto, chama-se a atenção para a reflexão de Orlando Lourenço:

quando a competência das crianças é vista em termos de conhecimento relativo a certos domínios, há estudos que têm mostrado que as crianças pré-escolares podem ser mesmo mais competentes do que as crianças escolares ou mesmo adultos. Crianças mais velhas e adultos, têm, muitas vezes, crenças erróneas sobre conhecimentos já disponíveis (...). Por exemplo, enquanto as crianças de 4-6 anos já preveem que uma bola que sai de um tubo curvo cai de modo vertical para o solo, as escolares tendem a prever que ela cai segundo uma trajetória circular que continua o movimento curvilíneo de que vinha animada quando se movia dentro do tubo (Lourenço, 2002:338).

Retomando, é expectável que as crianças até aos 11 anos possuam um determinado tipo de destreza intelectual e que, em fases posteriores da vida, já tenham aprimorado as competências que possuíam e adquirido um outro leque de valências, numa lógica construtivista e de aprendizagem ao longo da vida¹⁸². Importa destacar que, para além das expectáveis diferenças

¹⁸² Orlando Lourenço, com base nos trabalhos de Piaget, sintetiza um conjunto (não inevitável) de competências que as crianças, em período escolar nas sociedades ocidentais, revelam: i) operações concretas – isto é, ações mentais, reversíveis e interiorizadas que são executadas sobre conteúdos concretos; ii) inteligência operatória: nível de maturidade da criança que, quando da resolução de problemas, coloca saberes em ação relacionados com as noções de tempo, espaço, velocidade, noção de conservação da substância, lógica elementar, relações entre classes ou de número; iii) descentração: a capacidade de entender a subjetividade de um ponto de vista ou, inclusive, várias dimensões de um problema; iv) perspetivismo: noção que permite à criança a criação de imagens antecipadoras e não tão-só reprodutoras (no estágio pré-operatório, a criança desenha duas pernas do cavaleiro que galga a cavalo, mesmo que não veja a perna do homem que está tapada pelo dorso do equídeo); em níveis mais avançados de pensamento, o perspetivismo faz com que a criança admita que o mesmo objeto possa parecer dissemelhante a um outro sujeito por variadas razões; v) reversibilidade: executar a mesma ação em sentidos diferentes e consciência da manutenção das propriedades (ex: tirar / retirar a água de um copo); vi) coordenação entre afirmações e negações: a habilidade de agrupar itens segundo atributos específicos da sua classe, estabelecendo relações de similitude e/ou de dissonância; vii) subordinação das configurações às transformações: a partir deste momento, o indivíduo tende a dar mais importância à transformação ao invés da configuração (por exemplo, a percepção de que a água se transforma consoante o seu recipiente é menos relevante, pois adquire-se a noção de transformação que permite à criança saber que existe conservação da matéria); viii) relacionada com o tópico anterior, surge a distinção entre transformações relevantes e irrelevantes que permitem saber o que é alterado em relação ao objeto da ação; ix) transformações vistas em termos autónomos, não subjetivos: capacidade que permite à criança utilizar a sua inteligência para entender quais são as expectativas realistas e, também, entender quais os cenários que dependem da “sorte ou do azar”; x) distinção entre o real, possível e o necessário

biológicas, maturacionais e neurológicas, é possível entender que não só o corpo como também o universo da experiência de um aluno de 14 anos tende a ser dissemelhante de um aluno de 10 anos. É de crer que a fase da puberdade e da adolescência¹⁸³ sejam períodos extremamente exigentes e que se interligam com a formação da identidade (Marcia, 1986), com uma maior preponderância da sexualidade que se traduz, entre outros, na maturação biológica adulta com dimorfismo sexual e na capacidade reprodutiva (Ferreira e Aznar-Farias, 2010) e com dinâmicas acentuadas nas relações com outros jovens, com a comunidade e com o salto para a vida ativa (Serra, 1997).

Sob este prisma, se o objetivo for trabalhar o mesmo livro simultaneamente com toda a turma, como pressupõem as metodologias que têm vindo a ser implementadas, encontrar um título que se revele interessante para todos os envolvidos, exigirá ao professor um domínio extenso de obras que se adequem às motivações leitoras dos aprendentes. Se, em condições típicas nas quais os aprendentes possuem idades semelhantes já se torna difícil encontrar um livro aglutinador, nestas idades encontrar uma temática e um tipo de escrita propício ao gosto particular dos alunos é um desafio intimidante.

Quanto aos restantes tópicos, estamos ante um comportamento que tem vindo a tornar-se mais evidente nas sociedades modernas: a predominância do digital, o gosto pelos conteúdos audiovisuais e pela multiplicação exponencial de plataformas de leitura, tanto que o investigador Luíz González Martín (2015), ao invés de inventariar os possíveis cenários de leitura, traz o conceito de *territórios de leitura* para enlaçar todos os contextos e dispositivos possíveis apresentados ao leitor e o conceito de *libro conectado* que revela como novas formas de

(por exemplo, uma criança que desenha trajetos num mapa, já consegue perceber que existem vários caminhos possíveis consoante a necessidade e a situação); xi) sensibilidade à contradição: permite ao sujeito entender que existem ações que não dependem da sua influência, ação ou vontade, ocorrendo, por isso, autonomamente ao sujeito; xii) regulações operatórias: a realização de ações mentais que evidenciam o princípio da identidade, da reversibilidade e da compensação. A estas, Orlando Lourenço adiciona outras funções: mudanças na capacidade de processamento de informação; na utilização de regras e na aquisição de conhecimentos específicos (Lourenço, 2002:337-386).

¹⁸³ Por puberdade, entende-se o conjunto dos fenómenos fisiológicos que compreendem as mudanças corporais e hormonais. A adolescência diz respeito aos componentes psicossociais desse mesmo processo (Ferreira e Aznar-Farias, 2010).

comunicação se aglutinam ao texto¹⁸⁴.

No que tange a ausência de hábitos de leitura, este aspeto relaciona-se, bastantes vezes, com um certo mimetismo social. A investigadora Paula Cristina Lopes sintetiza dados coletados relativos à leitura em Portugal desde 1997 a 2009¹⁸⁵ e partilha da opinião de que existe uma correlação entre o índice de leitura e a progressão académica. Em relação ao perfil do público leitor de livros, é escrito o seguinte:

Leitores de livros: perfil feminizado (64% dos leitores são mulheres e 49% são homens), juvenilizado (quanto mais elevado o escalão etário, menor a percentagem de leitores), escolarizado (foi encontrada uma relação direta entre a prática da leitura e o grau de escolaridade: 89% dos leitores de livros completaram o ensino médio-superior), com destaque claro no indicador 'Estudantes' (Lopes, 2011:10).

Obviamente, fracos índices de leitura traduzem-se numa literacia fraca. Sabe-se hoje que a literacia exerce uma influência vasta que compromete muito mais do que o interesse do indivíduo pela leitura e pela literatura. Num contexto mais amplo, a literacia é a capacidade que as sociedades têm de se adaptar a ambientes mutáveis e cada vez mais exigentes. Apesar de não ser axiomático que a literacia é imperiosamente geradora de riqueza (especialmente em sociedades cujos habitantes possuem um padrão homogeneizado de habilitações académicas), em vários países é defensável que a literacia proporcionou um incremento na qualidade de vida dos habitantes mais escolarizados (Murray *et al.*, 2009).

Conforme se depreende pelo potencial económico, social e humanista, à Escola e à Sociedade interessa escolarizar todas as camadas da população a fim de evitar trajetórias de marginalidade e de exclusão social que são especialmente visíveis, entre outros, em indivíduos que não

¹⁸⁴ Escreve o espanhol o seguinte: “el aparato que cambia las reglas del juego es el que permite integrar comunicación y texto, este último se convierte en lo que denomino libro conectado: los libros se conectan con la infinita sucesión de contenidos que hay internet; los lectores se conectan con otros lectores y comparten sus lecturas; los textos pueden conectarse con muchos otros contenidos a través de vínculos de hipertexto o APIs (por ejemplo, una palabra con una fotografía, con un vídeo o con una página web); los libros se conectan con otros libros (González Martín, 2015:136-137).

¹⁸⁵ São referidos dados dos seguintes estudos: European Social Survey (ESS4-2008); estudos da EUROSTAT (*Key data on Education in Europe (2009)*, *Europe in Figures (2009)*, *Youth in Europe (2009)*); estudos no âmbito do Plano Nacional de Leitura (*A leitura em Portugal (2007)*, *Os estudantes e a leitura (2007)*); Instituto Nacional de Estatística (*Indicadores Sociais (2008)*); OCDE (*Education at a glance (2009)*); UNESCO (*Compendio Mundial de Educación – Comparación de las Estadísticas de Educación en el Mundo (2009)*).

possuem um igual acesso a recursos e bens nem competências de uso e manuseio dos mesmos¹⁸⁶. Aliás, esta questão do acesso ao livro é especialmente preponderante no grupo que afirma que não recebe livros como prenda. Ainda que este fator não possa ser sinónimo de desconsideração por parte das famílias do que representa a escola para a vida dos encarregados e educação e seus educandos, é importante referir que é na escola que o aluno tende a ler com maior frequência e regularidade. Cabe ainda destacar que o tempo dedicado à leitura literária tende a decair com o aumento da idade e que a leitura autónoma de livros evolui desfavoravelmente nas escolas, sendo menor o número de livros requisitados pelos segundos e terceiros ciclos quando em comparação com os alunos do primeiro ciclo.

Ante o que se expõe, o grande desafio é o de atrair este público jovem para atividades que valorizem tanto a leitura como as suas capacidades leitoras num conjunto de práticas que lhes sejam atrativas e aprazíveis.

¹⁸⁶ Estamos ante um processo moroso no tempo como reconhecem as presidentas da comissão do Plano Nacional de Leitura para 2017 que, em entrevista ao Público, referiram que o combate à pobreza por meio da leitura é um trabalho lento no tempo. Conforme ambas salientam, em Portugal, a democratização do acesso à escola e a bens culturais tem poucos anos. É possível aceder à entrevista no seguinte endereço: <https://www.publico.pt/2017/04/23/sociedade/entrevista/plano-nacional-de-leitura-vai-ter-medidas-para-pos-os-rapazes-a-ler-mais-1769700> [consultado a 17 de outubro de 2017].

5.3.3 Percursos literários alternativos

5.3.3.1 Por onde ir? A investigação-ação

A implementação de outras metodologias literárias obedeceu à organização do trabalho por meio da Investigação-Ação e ao envolvimento dos aprendentes nos processos de decisão. Com efeito, em relação aos aprendentes, é de crer que uma nova forma de trabalhar o texto literário lhes permita outro tipo de prestação sem comprometer as MC.

Quando da entrada na escola, existia a intenção de averiguar em que moldes a educação literária era concretizada. Em relação aos alunos, foi inteligível perceber que nestes contextos escolares cujos aprendentes são repetentes, sabe-se, como foi apresentado anteriormente, que as obras literárias a trabalhar serão, muito provavelmente, as mesmas que foram trabalhadas em anos transatos pois existem documentos normativos e materiais de apoio que afunilam a escolha literária dos professores e seduzem os educadores num determinado sentido.

Ora, as *memórias literárias*¹⁸⁷ dos alunos repetentes tendem a ser negativas pois surgem associadas a momentos de avaliação que ditaram a sua reprovação e, também, consubstanciam uma experiência repetida que não lhes desperta um novo interesse. Ainda que, a espaços, os alunos que já conhecem a obra queiram mostrar que já sabem algo sobre o conteúdo do livro, a tendência maior é a demonstração de desinteresse que pode resvalar para a inércia ou para a indisciplina. Inevitavelmente, a grande questão pode enunciar-se da seguinte forma: como pode um professor fazer com que os seus alunos leiam com interesse e gosto?

Quanto aos alunos não repetentes, percebeu-se que não existiam atitudes e comportamentos leitores frequentes e relevantes fora do contexto escolar e, neste sentido, poderiam usufruir de experiências que aumentassem o número de obras estudadas e que trouxessem metodologias tidas como salutares para os alunos.

Ao desafio anterior, somaram-se outras alíneas que condicionaram a resposta: o vínculo do

¹⁸⁷ Este conceito pretende evocar experiência de leitura do aluno em relação a um livro e associar tanto as lembranças que este possui da obra como a afetividade em relação à mesma.

professor para com a Escola (professor contratado com contrato a termo incerto e uma grande incerteza quanto ao tempo de permanência na Escola) e o cumprimento do número de obras integrais a ler de acordo com as MC.

Para esta tarefa, considerou-se importante tentar trabalhar em articulação com os professores titulares e com as infraestruturas existentes, caso da biblioteca. Tratava-se de concretizar a intenção inicial de investigação: a de envolver os professores titulares em processos de leitura de livros, na criação de materiais e em eventuais renovações de práticas literárias. Infelizmente, numa das escolas, a biblioteca não se encontrava a ser dinamizada e funcionava como um depósito de livros passível de ser requisitado. Na outra escola, a biblioteca possuía um professor bibliotecário e foi possível trabalhar em articulação com o mesmo – apesar de, quando da chegada do professor investigador, a turma em apreço se encontrar impedida de frequentar o espaço por comportamentos inadequados¹⁸⁸.

No que diz respeito ao envolvimento dos professores, infelizmente, na escola do Porto, não foi possível chegar a nenhum patamar de trabalho comum, pois nenhum professor considerou oportuna a inclusão de obras diferentes das previstas e já “dadas em anos transatos”, a criação de materiais para essas obras, o envolvimento de alunos em tomadas de decisão nem a dinamização da biblioteca em moldes diferentes.

Na escola de Matosinhos, existiam sinergias diferentes entre os professores. A escola possuía um conjunto de protocolos que pressupunha que professores de diferentes disciplinas trabalhassem em projetos e que assistissem às aulas uns dos outros. O objetivo era a observação de práticas, a reflexão sobre as mesmas e a coadjuvação em contexto de sala de aula.

Por seu turno, também a biblioteca tinha um professor bibliotecário e existiam atividades de leitura a decorrer. Estas eram passíveis de serem trabalhadas em conjunto com o professor titular de turma, tal como se viria a suceder. Relativamente ao trabalho de investigação, também neste contexto não foi possível articular o trabalho com os professores titulares da área de

¹⁸⁸ Desaparecimento de livros, desrespeito pelas regras e pelos funcionários.

Português que não se manifestaram disponíveis para incluir outras obras que não as trabalhadas em anos transatos.

Conforme se depreende, a existir qualquer alteração na supremacia manual/obras esta partiria do professor investigador e dos seus alunos.

5.3.3.2 Criação de condições de trabalho

Quando for grande, quero ser domador de caracóis. É muito perigoso. – diz a mãe. E pastor de libelinhas? As libelinhas pastam na frescura do rio. Sabes andar sobre a água? – diz a mãe. Serei médico das árvores, é mais seguro. Onde fica o coração das árvores? – diz a mãe (Mangas, 2010:4-8).

Conforme se referiu anteriormente, as turmas em apreço evidenciavam comportamentos desajustados que se caracterizavam pela confrontação, pela violência e pelo desinteresse escolar¹⁸⁹. Neste sentido, o primeiro foco de ação incidiu na vertente comportamental, pois não seria possível existir qualquer tipo de aprendizagem mantendo-se a mesma atitude.

Em ambas as escolas, existia uma atitude favorável face à presença do professor-investigador. O sentimento era motivado pela maior proximidade de idades entre aluno e professor. Nas primeiras interações, os aprendentes queriam dar a conhecer os seus interesses e foi com surpresa que perceberam que os seus universos eram conhecidos pelo professor, criando-se um espaço de partilha entre ambos.

Nas escolas referidas, a metodologia de trabalho foi negociada. O professor referiu que

¹⁸⁹ Gomez *et al.* (1990:51) escrevem: “muitas vezes, o fracasso escolar é uma consequência da inadaptação. Há alunos inadaptados que já chegam à escola com os seus problemas, enquanto que outros tipos de inadaptados são forjados na escola ao longo do processo educativo. Os pais atribuirão, frequentemente, o fracasso à pouca disponibilidade do aluno para os estudos ou à falta de aptidão dos professores. Por sua vez, os professores relevarão, em maior ou menor medida, factores de tipo pedagógico ou institucional que impedem a eficácia do seu esforço, a excessiva permissividade ambiental e a falta de exigência ou interesse por parte dos alunos”.

acreditava que a turma poderia ler mais e que poderiam negociar qual o livro que iriam ler e o modo como iriam trabalhar o livro. Nenhum dos alunos se mostrou preparado para tomar qualquer decisão pois não esperavam ter voz na tarefa. Assim, houve um diálogo sobre as diferentes estratégias que eles conheciam e foram acrescentadas outras pelo professor. Registaram-se as estratégias no quadro relativas às várias formas de abordar o texto literário: guiões de leitura, dramatização, leitura pelo professor, leitura de livros digitais e em linha, leitura de livros digitais em *tablets*, leitura pelo aluno, testes, fichas de verdadeiro / falso, idas ao teatro, visionamento de filmes, uso de telemóvel para pesquisa, misto de todas as atividades anteriores.

Na escola do Porto, talvez a proibição do uso do telemóvel pela direção escolar tenha motivado a escolha homogénea dos alunos que preferiram, conforme se adivinha, o trabalho com o telemóvel e a leitura digital. Por seu turno, na escola de Matosinhos, a primeira opção dos aprendentes foi não ler o livro nem ter qualquer tipo de teste¹⁹⁰.

Ambas as situações criavam possíveis problemas para o investigador. A primeira é evidente e tratava-se da violação do código da escola; a segunda estava relacionada com a avaliação e com a eliminação da presença comum da ficha de avaliação como instrumento de sistematizar as aprendizagens dos alunos.

Em relação ao telemóvel, a direção foi informada. Apesar de não apoiarem o trabalho com recurso a estas tecnologias digitais porque alegavam que os alunos iriam utilizar os telemóveis para outros fins que não o trabalho pretendido pelo professor, não obstaculizaram. Também os restantes professores da escola não se mostraram disponíveis para a inclusão do telemóvel nas aulas pelo que este se revelou um projeto solitário. A situação apresentada, não se distancia do que Faure apresentava em 1972, há quase cinquenta anos atrás e que se debruça sobre o problema de os computadores não serem utilizados para fins educativos:

Les deux grands systèmes d'innovation les plus caractéristiques de l'ère technologique, c'est-à-dire, d'une

¹⁹⁰ Gomez *et al.* abordam este tópico: "O aluno inadaptado vive a sua própria situação como uma dificuldade de relação com o ambiente, que acaba por se traduzir em problemas de relação com o ambiente, que acaba por se traduzir em problemas de relação pessoal com educadores e companheiros, traduzindo-se também na rarefação do ambiente familiar. Ao defender-se da deterioração destas relações, o aluno gera, em si mesmo, uma difusa ansiedade e temor perante as avaliações que lhe produzem um forte sentimento de insegurança e o levam a manifestar as mais variadas formas de indisciplina" (Gomez *et al.*, 1990:51).

part, les mass media (transistor et télévision), d'autre part, la cybernétique, s'attachant l'un et l'autre à l'information, à sa transmission immédiate, à son codage, à sa recherche, à son exploitation, sont de ce fait naturellement adaptés aux activités de l'apprentissage, de l'éducation et de la formation. Cependant nous constatons aujourd'hui le faible développement de l'enseignement programmé, nous voyons que la radio, la télévision et à plus forte raison les ordinateurs, sont insuffisamment utilisés à des fins éducatives” (Faure, 1972:34)

Ainda que se possa entender uma dada posição da direção e dos professores, é de crer que uma postura mais adequada seja admitir a possibilidade de trabalho com ecrãs digitais, pois o trabalho a realizar assenta e adensa as capacidades nucleares da leitura:

La colosal acumulación de datos que ha constituido la sociedad digital no será nada sin los hombres que los recorran, integren y asimilen. Y esto no será posible sin habilidades avanzadas de lectura. Que no nos extrañe: el desarrollo humano no avanza en zigzag ni a saltos, sino que normalmente construye sobre lo anterior. La lucha por comprender y utilizar las nuevas tecnologías digitales exige muchas cosas nuevas, sí; pero presupone las antiguas. Y la más importante de ellas es la lectura (Millán, 2000:21).

No que diz respeito à turma de Matosinhos, as propostas dos alunos são reveladoras do estado anímico da turma, das suas motivações para o ensino e suas intencionalidades. A contraproposta foi a leitura do livro em troca de outras formas de avaliação. A decisão foi acatada pelos alunos que conseguiram uma “vitória”: não ter testes.

Relativamente a este aspeto, a ausência de uma prova extensa de avaliação, e de cariz sobretudo sumativo, já entrava em conformidade com a prática de alguns professores da escola. Recorde-se que a turma, a par de muitas outras no mesmo cenário, não apresentava hábitos de estudo e não valorizava a escola, não é por isso estranho faltarem nos dias do teste ou assinarem e entregarem em branco. Assim, de certa forma, valorizar processos de aprendizagem ao invés de focar a avaliação em determinados momentos-chave cria uma hipótese de construir algo de positivo com a turma. Trata-se, no fundo, de privilegiar a avaliação na sua vertente formativa, ou seja, de utilizar as informações recolhidas para melhorar a prestação do aprendente (Black e William, 1998; Harlen, 2005; Biggs, 1998)¹⁹¹.

¹⁹¹ Harlen refere que a avaliação sumativa e formativa possuem intencionalidades globais diferentes. A primeira é pensada para melhorar a prestação do aluno e é perspectivada num *continuum* temporal e de ação. A segunda

Em ambas as situações de ensino, a abordagem foi afetiva, sendo o primeiro passo a criação de um vínculo emocional com os alunos. A existência de um contexto de negociação implicou os indivíduos na tarefa e no percurso adotado. Ao longo deste processo, o professor foi clarificando que era importante existir a sensação de que o consenso seria adequado para todos: professor e alunos.

5.3.3.3 Implementação de metodologia literária experimental

Nos dois conjuntos de alunos, a metodologia de introdução do livro foi semelhante e caracterizou-se pela tentativa de sociabilização positiva para com o livro e com a anulação da carga avaliativa associada ao mesmo.

No início da atividade, o professor surgiu em aula com uma mala cheia de livros da sua biblioteca pessoal. A existência de uma mala em sala de aula captou a atenção da plateia que aguardava para saber do conteúdo da mesma. Os alunos foram agrupados e receberam um conjunto de livros para manusear e explorar livremente. Ao fim de dez minutos, os livros seguiam para outro grupo, trocando-se os livros entre si. Alguns alunos não queriam ceder determinados livros recebidos ao grupo seguinte, outros comentavam que gostaram de um livro específico. Este aspeto é revelador do interesse do aluno pelo livro e que determinado objeto lhes despertou um certo interesse pela leitura.

No término do ciclo de livros, os alunos foram questionados se algum livro lhes mereceu especial atenção e porquê. Os alunos comentaram os livros que lhes passaram pelas mãos. De seguida, o professor pediu a cada grupo que escolhesse um livro que gostasse e entregou uma

sumaria a avaliação devido a várias necessidades: avaliação interna do progresso do aluno; informar pais e alunos; certificar aprendizagens; selecionar para uma vaga na escola ou no emprego; partilhar com os professores o que foi sistematizado ou monitorizar o progresso da escola e do professor. Black e William, na escansão do conceito de avaliação formativa, sistematizam que, no entender de vários teóricos, a avaliação formativa só é formativa quando os alunos utilizam a informação sobre a sua atividade com propósitos formativos. Sob este prisma, o referencial de Biggs (1998) sustenta que a avaliação formativa produz efeito quando o aluno se envolve na sua aprendizagem e compreende e confronta dois elementos: aquilo que é capaz de produzir vs. o que deveria ser capaz de produzir. A ação no sentido de diminuir a distância entre elementos é o motor da aprendizagem.

ficha que servia de pesquisa orientada. Esta leitura para seleção solicitava ao aluno que identificasse os elementos paratextuais e que lesse o primeiro capítulo a fim de descobrir se a narrativa lhe iria interessar e porquê. No final, cada grupo apresentou o seu livro. Neste momento, o professor falou sobre cada livro escolhido, numa perspetiva não só literária, mas também emocional. Dito de outra forma, foi partilhado com os alunos a história do livro: se foi comprado ou oferecido, onde foi comprado, por que razão havia sido comprado, quais as expectativas iniciais em relação ao livro, informação sobre o autor e sobre a narrativa e, também, o porquê de ter gostado do livro. No término da primeira sessão, o professor pediu à turma para pensarem se gostariam de ler algum daqueles livros em aula.

5.3.3.3.1 As turmas do sétimo ano – descrição da operacionalização

Na segunda sessão, os alunos tinham ideia sobre qual o livro que queriam ler. As escolhas futuras restringiram-se aos prediletos dos alunos. O professor pediu aos alunos defensores de um determinado livro que explicassem por que razão achavam que aquele livro seria uma boa escolha para a turma. Foram lidos os primeiros parágrafos de cada livro e, de seguida, retomaram-se as escolhas. Alguns livros foram deixados de lado, afunilando-se as hipóteses. Para a escolha de um livro específico do rol remanescente, optou-se pela votação. As três turmas do Porto escolheram livros diferentes. A turma A pretendia *A balada da praia dos cães*, a turma B quedou-se pela *História do hidroavião* e a turma C escolheu *História de um caracol que descobriu a importância da lentidão*. Por seu turno, em Matosinhos, o livro selecionado pela turma foi *As aventuras de Ngunga*.

Na turma A, *A balada da praia dos cães* é um título disponível na Internet para *download*. Os alunos estavam entusiasmados por usar *tablets* e telemóveis para ler. Durante a primeira sessão de leitura, o livro estava, também, projetado para toda a turma – assegurando-se, desta forma, que todos podiam ler. O aluno-leitor manuseava o livro em formato papel e lia em voz alta o início do livro. O mesmo procedimento foi concretizado na turma B para a *História do hidroavião*.

Para a turma C, existiam, na escola, livros em número suficiente para a leitura em pares.

Durante a sessão de leitura, os alunos da turma A desanimaram com o conteúdo da leitura. A intriga e a informação da contracapa atraíam os alunos, mas a leitura da obra era demasiado custosa para as capacidades leitoras dos mesmos. Abertamente, os alunos questionaram se tinham feito uma boa opção ao escolher aquele livro. O professor disse que tinha uma opinião sobre a escolha feita, mas que preferia ouvir o motivo de se sentirem assim. Os alunos partilharam que a extensão do livro e as dificuldades com o vocabulário impediam a sua progressão atempada. Foram registados os eventuais erros na escolha do livro no quadro e foram pedidos tópicos desejáveis para a próxima escolha. Os alunos referiram: “texto que dê para ler na aula¹⁹² (em dimensão)”; “que se entenda melhor”; “que não tenha as linhas tão juntas”¹⁹³. O professor pediu que pensassem num dos livros que tinham observado e que apresentassem uma nova escolha na próxima aula. Na turma C, os alunos consideraram o livro demasiado infantil e manifestaram desejo em abandonar a leitura. Contrariamente, à turma A, na turma C, não foi possível construir qualquer diálogo construtivo em relação a qual livro escolher após os alunos sentirem que fracassaram na escolha. De todas as vezes que se retomava uma possível escolha, os alunos pediam constantemente ao professor para escolher a obra.

No que diz respeito à turma B, não houve problema com a escolha. Como início do trabalho, potenciou-se o trabalho de pesquisa com o telemóvel. Os alunos questionaram se podiam mesmo usar o telemóvel, chegando a dizer que poderiam “usar o telemóvel para outras coisas”. O professor disse que com a idade deles, provavelmente faria o mesmo, mas que confiava que a turma iria concretizar o trabalho com qualidade. Efetivamente, todos os grupos concluíram o trabalho no tempo proposto. O objetivo consistia em usar o telemóvel para dar resposta a vários itens: “o que são os retornados”; “quem é António Lobo Antunes”; “o que aconteceu em Portugal de importante em 1974-1975”; “informação sobre Angola”. Logo no início da atividade,

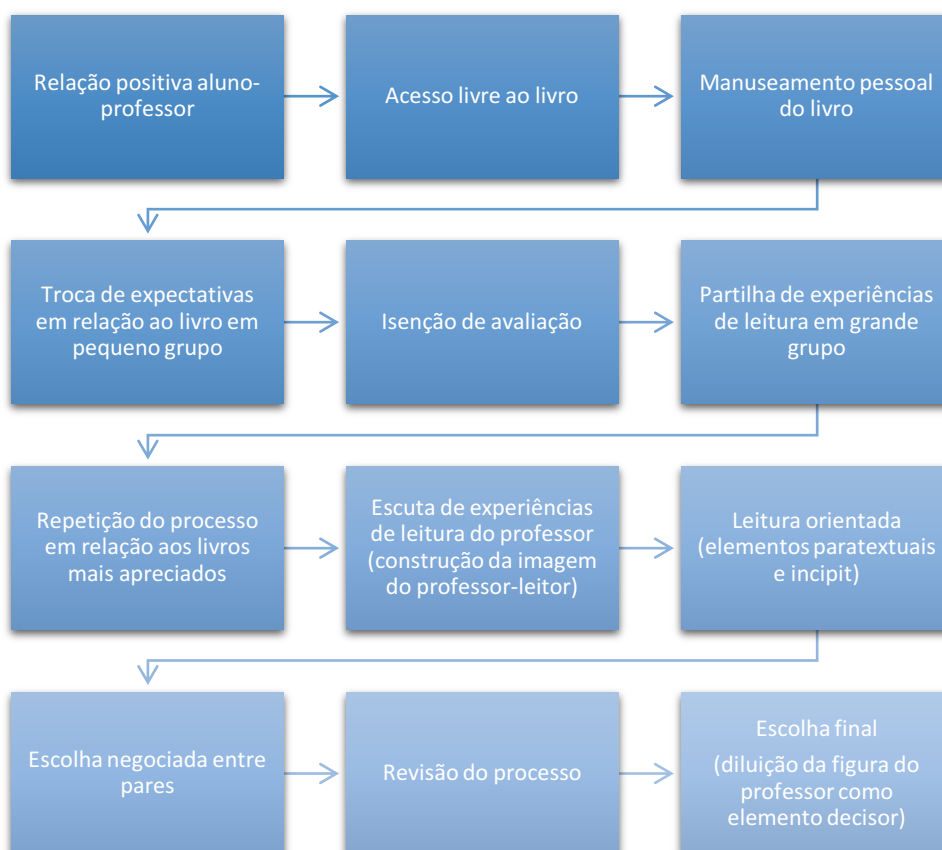
¹⁹² Existia, em decurso, um trabalho que os alunos deviam concretizar e que se prendia com a leitura autónoma de um livro. A verificação da leitura era concretizada por meio de uma ficha breve de leitura e questões orais em aula sobre o livro.

¹⁹³ A edição d’*A balada da praia dos cães*, que existia em aula, tratava-se de uma edição de bolso e o espaçamento entre linhas era reduzido.

os alunos confidenciaram que não sabiam pesquisar informação em linha. O professor partilhou técnicas de pesquisa e como utilizar os motores de busca para o efeito¹⁹⁴.

Na semana seguinte, os alunos da turma A pediram para fazer o mesmo que a turma B. As duas turmas relacionavam-se de forma bastante próxima e durante os tempos do intervalo era frequente encontrar grupos de alunos criados a partir das misturas entre as turmas. A turma C enfrentou uma pausa devido a visitas de estudo e feriados. Quando retomaram o processo, estavam atrasados em relação às restantes turmas e optou-se por um trabalho semelhante ao dos restantes grupos para agilizar o processo.

Concluindo este primeiro ponto, é possível, de forma sumária, esquematizar o processo de introdução do livro às turmas e as suas vantagens passo a passo:



Quadro 7. Processo sistematizado de introdução do livro à turma.

¹⁹⁴ Foram explicadas técnicas básicas como utilizar o Google.pt ao invés do “.com”; utilização das aspas para pesquisar texto específico; utilizar ‘+’ para acrescentar núcleos de informação ao já pedido na barra de comando.

1. **Relação positiva aluno-professor.** É o momento no qual se procura anular os obstáculos que os alunos possam ter em relação à figura do professor. Este processo de seleção de livros apenas foi iniciado após algumas semanas de trabalho e quando já não existiam entraves quanto à presença do professor e apenas quando este era uma figura estimada pelos alunos.
2. **Acesso livre ao livro.** Existem livros nas escolas. Contudo, é importante que o professor partilhe os seus livros pois isso tem um impacto maior e permite que os alunos sedimentem a imagem de um professor-leitor. Quando existem processos de identificação entre aluno-professor, isto é, quando o aluno intenta mimetizar o seu professor nas atitudes, permite-se a criação de uma atitude leitora no futuro. Dito de outra forma, o aluno tenderá a ler porque o professor, com o qual se identifica, também lê.
3. **Manuseamento pessoal do livro.** Momento no qual o aprendente tem um tempo dedicado à aproximação ao livro. Trata-se de uma simulação limitada de uma presença em livraria. Note-se que estas experiências não faziam parte das rotinas dos alunos. A simulação em apreço pode ser aprimorada se se criar um projeto paralelo de catalogação de livros, de organização da biblioteca escolar, de associação e organização temáticas dos livros, de disposição dos livros por preço ou de pesquisa digital em livrarias em linha.
4. **Troca de expectativas em relação ao livro em pequeno grupo.** Os alunos debruçam-se sobre os livros e engrenam em processos de validação e refutação de possíveis leituras. Dialogam com os seus pares sobre os seus gostos. Este gesto, permite a criação de um compromisso de leitura entre aluno-livro.
5. **Isenção de avaliação.** Alunos que associam a leitura a processos de avaliação e são sabedores que os mesmos são conducentes a resultados negativos, tendem a recusar a leitura de livros. Associar a leitura a outro tipo de experiências e, com isso, buscar criar memórias literárias positivas, permitem a criação de atitudes positivas em prol da leitura.
6. **Partilha de experiências de leitura em grande grupo.** Os alunos auscultam a opinião dos outros em relação aos livros. Estão atentos pois querem saber se o *outro* também

gostou do “seu” livro. A partilha de gostos similares fortalece a escolha de um livro para ler. Observar que os seus amigos também são leitores, é favorável à adoção de comportamentos leitores *de per si*.

7. **Repetição do processo em relação aos livros mais apreciados.** Permite que os alunos revisitem os livros, repitam processos e comecem a criar mecanismos de escolha de livros. Trata-se, também, de uma nova oportunidade para ler por gosto.
8. **Escuta de experiências de leitura do professor.** Na sequência de alguns contactos com o livro, os alunos estão disponíveis para ouvir falar sobre os livros que apreciaram. O professor faz uma apresentação sobre os livros enaltecendo a base afetiva. Partilhar histórias sobre quando o livro foi comprado e o que significou a leitura do livro para o professor são factos que captam a atenção do aluno.
9. **Leitura orientada.** É o momento de sistematizar a informação que foi sendo partilhada entre todos os envolvidos e, também, uma oportunidade para aprender algo de novo e, paralelamente, de trabalhar conteúdos escolares. A leitura dos elementos paratextuais e do *incipit* são excelentes indicadores do conteúdo do livro e do seu advir narrativo.
10. **Escolha negociada entre pares.** Os alunos entram no processo de decisão e assumem um papel principal. A sua escolha individual pode não ser a que irá singrar, mas, no entanto, há a possibilidade de a sua voz ser escutada.
11. **Revisão do processo.** Os alunos inteiram-se das suas decisões e o professor medeia as escolhas.
12. **Escolha final.** Elege-se o livro a ler e a figura do professor dilui-se enquanto elemento detentor da decisão.

5.3.3.3.2 Análise dos resultados

A obra *História do hidroavião* foi lida e trabalhada em contexto de sala de aula. A leitura em voz alta foi concretizada pelo professor e existiram momentos para a exploração vocabular, trabalho gramatical e, sobretudo, para a reflexão dos modos de sentir das personagens articulando-se estas coordenadas com a informação recolhida ao longo das leituras - pela tomada de notas e, também, pela realização e correção dos guiões de leitura (cf. Anexo 4).

Na fase final da leitura, foi implementado um teste que consistia na verificação da leitura, na seleção de informação e, a espaços, na manipulação da mesma (cf. Anexo 5). O teste também previa um momento para o teste de competências gramaticais e um momento final para o aluno comentar a obra lida. Se posto em percentagem, 60% da primeira parte do teste corresponde a perguntas de seleção de informação; 24% da primeira parte do teste tem que ver com a manipulação crítica da informação e, por fim, 16% do mesmo relaciona-se, sobretudo, com a capacidade de trabalhar as categorias da narrativa pelo aluno.

- 1.1 Título e autor.
- 1.2 Descrição do lugar onde vive a personagem principal.
- 1.3 Referência às pessoas que iam viver para aquele lugar.
- 1.4 Uma expressão popular que signifique "trabalho".
- 1.5 Uma expressão da gíria popular.
- 1.6 Descrição do hidroavião.
- 1.7 Materiais com os quais se faziam os bairros de lata.
- 1.8 Descrição do modo de vida dos refugiados.
- 1.9 Evidência de tempo psicológico.
- 1.10 Evidência de tempo cronológico.
- 1.11 Exemplo de narração objetiva.
- 1.12 Exemplo de narração subjetiva.
- 1.13 Descrição do cego.
- 1.14 Uma descrição da pobreza.
- 1.15 Referência às assistentes sociais e suas promessas.
- 1.16 Descrição do quotidiano do homem em Lisboa.
- 1.17 Descrição do quotidiano do homem em África.
- 1.18 Modo de vida atual do indiano.
- 1.19 Descrição de como era a vida do indiano no passado.
- 1.20 Nomes de países referidos.
- 1.21 Nomes de cidades referidas.
- 1.22 Resposta à questão sobre o que "era Lisboa".
- 1.23 "Ódios" em relação ao hidroavião.
- 1.24 Fuga recorrendo ao hidroavião.
- 1.25 Possível final do hidroavião.

Figura 41. Primeira parte do teste final de leitura. Captura de ecrã.

Agregando-se as produções dos alunos num quadro, pode ler-se o seguinte conjunto de resultados:

	Questão	Taxa de sucesso
Seleção de informação	Título e autor.	86,7%
	Descrição do lugar onde vive a personagem principal.	75,4%
	Referência às pessoas que iam viver para aquele lugar.	69,8%
	Uma expressão popular que signifique “trabalho”.	73,5%
	Uma expressão da gíria popular.	66%
	Descrição do hidroavião.	71,6%
	Materiais com os quais se faziam os bairros de lata.	90,5%
	Descrição do modo de vida dos refugiados.	71,6%
	Descrição do cego.	73,5%
	Uma descrição da pobreza.	92,4%
	Referência às assistentes sociais e suas promessas.	69,8%
	Nomes de países referidos.	73,5%
	Nomes de cidades referidas.	77,4%
	Resposta à questão sobre o que “era Lisboa”.	62,2%
	Fuga recorrendo ao hidroavião.	64,1%
Categorias da narrativa	Evidência do tempo psicológico.	54,7%
	Evidência do tempo cronológico.	73,5%
	Exemplo de narração objetiva.	49%
	Exemplo de narração subjetiva.	52,8%
Manipulação crítica de informação	Descrição do quotidiano do homem em Lisboa.	75,4%
	Descrição do quotidiano do homem em África.	73,5%
	Modo de vida atual do indiano.	58,4%
	Descrição de como era a vida do Indiano no passado.	60,3%
	“Ódios” em relação ao hidroavião.	66%
	Possível final do hidroavião.	62,2%

Quadro 8. Índice de sucesso na resposta ao guião de leitura sobre a obra “História do hidroavião”.

De um modo geral, os resultados obtidos não contrariam as impressões obtidas em aulas. Observava-se um sucesso maior na pesquisa de informação que refere o seu conteúdo de forma

explícita. No teste, os alunos revelaram-se competentes na localização de informação. Um caso curioso e que prejudicou a sua prestação coletiva ocorre na menção a cidades e países referidos na obra. Existiram trocas entre nomes de cidades e de países ou a referência conjunta de cidades e de países na mesma resposta, sendo a mesma cotada de forma negativa.

Em aula, também se observou uma maior dificuldade na seleção de informação que necessita da parte do leitor um processo de retoma anafórica ou uma produção de inferências. A este respeito, repare-se que, no teste, questões como “a descrição do cego” ou o levantamento de expressões explícitas são favoravelmente realizadas no universo das três turmas. Porém, quando se trata de localizar informação relativamente ao indiano – elemento que solicita que o leitor destrinche informação do emaranhado textual e concretize retomadas anafóricas -, verifica-se um decréscimo na taxa de sucesso.

Um outro aspeto que suscita interesse, é reparar que as questões relacionadas com o mundo da pobreza são bem identificadas pelos alunos (cf. Questões 1.2/1.3/1.7/1.8/1.14/1.15). Note-se que o inventário dos materiais de construção dos bairros de lata, a descrição dos ambientes de pobreza e das pessoas que os habitam revelam uma taxa de sucesso de 78,25%. Percebe-se, através destes números, que há uma sensibilidade para o tema e, paralelamente, um reconhecimento de situações de vida que se associam ao universo da pobreza humana.

É no domínio das competências relacionadas com o conhecimento explícito das categorias da narrativa que se observam os resultados mais desanimadores. Ainda que os resultados rocem o nível satisfatório, é de notar que os alunos misturaram, com regularidade, as sequências textuais que revelam uma descrição objetiva e as marcadamente subjetivas. Para além da cotação negativa na questão, este aspeto revela que não existia, por parte dos alunos, uma noção distinta entre o significado dos vocábulos ‘objetivo’ e ‘subjetivo’.

Em relação à produção textual, opta-se, da mesma forma, por agrupar os dados num quadro de modo a favorecer a leitura, tornando-a mais célere. Os dados são reunidos de acordo com as categorias de análise que emergem da própria produção textual dos alunos. Neste seguimento, pode ler-se o seguinte:

Tópico abordado	Taxa de frequência
Vida e obra do autor	
Refere a profissão do autor identificando a área da medicina.	79%
Refere a experiência no ultramar.	62,2%
Relaciona a profissão de Lobo Antunes e a sua experiência no ultramar com o conteúdo da obra.	0%
Contextualização histórica	
Situa a narrativa num tempo próximo ao 25 de Abril.	60,3%
Faz referência aos retornados.	77,3%
Faz referência às condições de vida dos retornados.	73,5%
a) Melhores condições de vida no país de origem.	20,7%
b) Más condições de vida no país de chegada.	52,8%
c) Estabelece comparação entre ambas as condições.	9,4%
Eixo temático	
Identifica a inadaptação social	73,5%
Associa as personagens às vivências de alguns retornados	73,5%
Identifica a disforia	9,4%
Identifica um período de paz associado ao colonialismo	13,2%
Associa o hidroavião à história de Portugal	3,7%

Quadro 9. Índice de referência aos tópicos na produção textual sobre a obra “História do hidroavião”.

Em relação às produções escritas, existem vários pontos de interesse. Em relação à vida e à obra do autor, este parece tratar-se de um tópico consolidado. Se na tabela anterior se percebe que mais de 85% dos alunos identifica o autor do livro, é igualmente motivador notar que 79% dos alunos sabem, igualmente, a profissão anterior do escritor. No entanto, existe um dado grave e que obriga a repensar esta evidência: não existe um cruzamento da informação por parte dos alunos.

Dito de outra forma, ainda que este tenha sido um elemento abordado em aula, à boleia de fichas de trabalho - como por exemplo a que consta no anexo 4, questão 1.2. -, nenhum aluno evocou as notas partilhadas no quadro e em powerpoint e que davam conta de que este autor é um especialista em criar ambientes psicológicos densos, verosímeis e que esta particularidade

se poderia relacionar com a sua profissão ou a sua experiência em Angola. Sobre este prisma, se nenhum aluno explicita que a forma de escrever do autor é permeada por aspetos biográficos, e se se assumir que esta é uma coordenada de análise pertinente, existe uma enorme fragilidade nos resultados obtidos.

No que é atinente à contextualização histórica da obra, os resultados indicam que a maior parte dos alunos identifica o cronótopo, associando a narrativa ao espaço e ao tempo adequados. É demonstrado um elevado grau de consciência face aos retornados e às duras condições de vida que alguns enfrentaram. Aliás, o enfoque é, precisamente, nas más condições de vida que estas pessoas tiveram que enfrentar quando da sua chegada a Portugal. Note-se que uma boa percentagem dos alunos não pôs em evidência que estas comunidades migrantes possuíam uma boa qualidade de vida no país de onde foram forçados a sair.

Mais uma vez, existe uma inoperância face à explicitação de conclusões. Os alunos tendem a não verbalizar raciocínios que, ainda que sejam passíveis de serem produzidos a partir dos enunciados, devem ser materializados em palavras, especialmente em testes escritos.

Por fim, no que tange o eixo temático, verifica-se que os leitores identificaram chaves de leitura relacionadas com valores humanísticos e foram especialmente sensíveis à degradação humana. No entanto, *topoe* mais exigentes como a identificação de um ciclo de infelicidade da qual a personagem não se liberta ou assumir o hidroavião como uma metáfora da própria descolonização portuguesa, não foram ideias retidas nas leituras dos alunos.

Também a linha de leitura que compara a historiografia de Portugal ao próprio estado de manutenção e ao destino do hidroavião é alcançada, apenas, por dois alunos que estabeleceram tal nexos lógico. Recorde-se que esta questão foi problematizada, igualmente, em guiões de leitura e abordada oralmente nas aulas transatas. Por último, apenas uma franja dos alunos que havia identificado uma melhor qualidade de vida dos retornados no país anterior é que explicita que estas comunidades viviam num período sem guerras.

Uma análise global dos resultados permite aferir que foi cumprida uma leitura competente por parte dos alunos e os resultados são satisfatórios. Relativamente ao modo de recolha de

informação e de primeiro estudo por parte dos alunos, a leitura digital com recurso ao telemóvel, é legítimo afirmar que os resultados mostram que o trabalho foi eficaz. No que diz respeito ao levantamento dos dados biográficos, ao estudo sobre o que se entende por 'retornado' e as suas condições de vida, percebe-se que os valores de sucesso são superiores a 75%.

Igualmente positivo é assinalar que os alunos se assumiram atores principais nos processos de seleção autónoma de livros e que, à boleia desta ação, se concretizou um incremento na leitura de obras literárias sem que fosse descurado o cumprimento do programa e das metas curriculares propostas para o ano letivo em apreço. Paralelamente, ainda que não seja objeto de avaliação direta, é pertinente salientar que existiram fenómenos de negociação entre alunos, de leitura e de releitura de passagens de livros e de contacto positivo com os mesmos. Igualmente positivo foi dissociar-se estas experiências literárias das atividades mais típicas em sala de aula quando do trabalho literário.

No entanto, percebe-se que níveis mais exigentes de leitura, perceptíveis pela explicitação de chaves de leitura mais complexas, não são evidenciadas pela maioria dos alunos. De certa forma, o microcosmo demonstrado pela análise dos resultados das leituras dos alunos encontra paralelismo na avaliação final dos mesmos. Partilhe-se que 68% dos alunos teve uma classificação de três valores e 7,5% dos aprendentes obteve um nível final de 4 valores. A restante percentagem completa-se com alunos cuja avaliação foi negativa.

Em relação ao outro ambiente de investigação, promoveu-se, também, a leitura de uma obra integral. Paralelamente, foram cumpridos os conteúdos programáticos propostos para o sexto ano do ensino de Português.

Em relação à turma, a mesma apresentava elevados índices de animosidade e não pretendia qualquer avaliação. No entanto, após negociação, aceitaram os guiões de leitura desde que não estivessem associados a avaliação. Os guiões foram aceites porque foram apresentados como uma ajuda ao investigador para recolher informações sobre possíveis formas de estudar literatura. Os alunos aceitaram ajudar.

Após a exploração do capítulo, foi-lhes pedido que completassem o guião. No término do mesmo, o professor revelou que iria corrigir os mesmos. Na aula seguinte, perguntou se os alunos queriam saber os resultados. Revelaram que não porque já sabiam que tinham sido negativos. Os guiões de leitura foram entregues virados para baixo. Se quisessem saber, bastaria voltar a folha. Os alunos ficaram surpreendidos por ter tirado positiva e alguns obtiveram o que seria equivalente a um “4”. Dois alunos recusaram-se a realizar a ficha e entregaram em branco.

Questão	Taxa de sucesso
1 De que se queixava Ngunga?	73,3%
2 O que lhe recomendou Nossa Luta?	80%
3 Nossa Luta será o verdadeiro nome do homem? Por que razão terão adotado estes nomes?	26,6%
4 Por que razão Ngunga não queria ir ao socorrista?	86,6%
5 Que episódio marcou a infância de Ngunga?	73,3%
6 Como vivia o rapaz?	86,6%
7 Há alguma palavra que remeta para o contexto africano, qual?	60%
8 Em relação ao narrador, como o classificas?	0%
9 Refere um momento em que o narrador se dirige especificamente ao leitor?	6,6%
10 Estás a gostar da história? O que pensas que irá acontecer a seguir?	livre

Quadro 10. Índice de sucesso na resposta às questões sobre a obra “As aventuras de Ngunga”.

Conforme se repara, as questões de seleção de informação revelam uma boa competência dos alunos em localizar informação adequadamente. Em relação às questões gramaticais, existe uma fragilidade que tanto pode ser reveladora da falta de estudo como de fragilidades estruturais

no domínio do conhecimento explícito da língua.

A questão que solicitava diretamente ao aluno que se posicionasse criticamente perante a informação lida e a lesse de acordo com a “mente” das personagens, registou 26,6% de sucesso. Apenas quatro alunos se recordaram que tal evidência era uma tentativa de camuflar a identidade do guerrilheiro, conforme havia sido debatido na exploração oral. Em relação à produção escrita, tópicos como “idade da personagem”, “aventuras”, “guerra” e “África” foram comumente referidos pela turma.

	Questão	Taxa de sucesso
Grupo I	1.1 Refere o autor do texto	93,3%
	1.2 Refere a obra estudada.	93,3%
	1.3 De que fala o livro em análise?	Livre
	2. O que propôs Kafuxi? Achas esta proposta justa, porquê?	53,3%
	3. Qual o sentimento de Imba ao saber que Ngunga iria ficar perto? Recolhe a frase que o mostra.	80%
	4. O que Ngunga fazia durante o dia?	73,3%
	5. O que as mulheres disseram sobre Ngunga? O que pensas da atitude delas?	40%
	6. Por que razão os guerrilheiros eram tão importantes?	46,6%
Grupo II	7. O que fez Ngunga no final do capítulo?	53,3%
	8. Palavras cruzadas	80%
	9. Expressões idiomáticas	
	9.1 “Língua afiada”	6,6%
	9.2 “fizeram-lhe a cama”	6,6%
	9.3 “muito verde”	26,6%
	10. Uso de prefixos	33,3%
	11. Classes gramaticais	40%

Grupo III	12. Produção textual	
	a) Refere a idade da personagem.	13,3%
	b) Refere a sua condição social.	53,3%
	c) Localiza a ação no continente africano.	66,6%
	d) Localiza a ação no período das lutas coloniais.	26,6%
	e) Refere que a personagem viaja de aldeia em aldeia.	53,3%
	f) Refere um ambiente de guerra.	66,6%
	g) Refere as características bondosas da personagem.	53,3%
	h) Relaciona a personagem principal a outras.	40%
	i) Dá exemplos de situações para caracterizar Ngunga.	66,6%

Quadro 11. Índice de sucesso na realização da ficha formativa sobre a obra “As aventuras de Ngunga”.

A realização da ficha formativa, em fase intermédia da análise da obra, apresentou um conjunto de dados que estão elencados no quadro anterior. Verifica-se um diferencial na taxa de sucesso bastante elevado entre a habilidade dos alunos em selecionar informação e a resposta a conteúdos gramaticais. As questões que se revelaram mais exigentes para os alunos foram as duplas questões que solicitavam duas respostas faseadas, tal como se sucede nas perguntas “2” e “5”. Este tipo de exercício faz com que os alunos apenas respondam a uma das partes, ignorando, em mais de metade das vezes, a segunda parte da mesma.

Porém, as dificuldades não se restringem à construção e apresentação da pergunta, também se percebe que uma percentagem entre 55% a 60% dos alunos tem dificuldades em dar a sua opinião sobre determinados eventos (questões 2, 5,6).

Contudo, se, no cômputo geral, se verifica uma taxa de sucesso no domínio da compreensão escrita, no que diz respeito ao conhecimento explícito, existe uma enorme fragilidade. De facto, em relação ao conhecimento gramatical, ainda que se registre uma evolução positiva entre a produção concretizada na fase inicial, quando da realização das primeiras fichas, a taxa de

sucesso da turma nos conteúdos gramaticais revela-se insatisfatória em todos os exercícios respondidos.

A produção escrita revela, a par da compreensão escrita, uma tímida taxa de sucesso. Mais de metade dos alunos identificam as principais coordenadas da narrativa, conseguem descrever peripécias lidas e caracterizam de forma satisfatória a personagem principal e o universo no qual ela se move.

Se, em termos estatísticos, os ganhos são tímidos, é de salientar uma melhoria qualitativa assinalável, mas que escapa ao escopo da análise dos resultados escolares.

Desde logo, no simples incremento de livros lidos ao longo do ano, aumentando-se as obras integrais lidas em contexto de sala de aula. Em segundo, na atitude dos alunos face à leitura. Este conjunto de alunos decorou, com base na obra de Pepetela, a biblioteca escolar com cartazes sobre o autor e sobre a obra em apreço.

Igualmente assinalável, é o seguinte par de acontecimentos. No término do ano escolar, 12 alunos requisitaram a obra *Ulisses* para leitura doméstica. Desses 12 alunos, 5 chegaram à fase final do concurso de leitura promovido pela biblioteca escolar. Um aluno sagrou-se vencedor, respondendo, acertadamente, a 51 das 52 questões propostas. Também se pode partilhar que os alunos da turma registaram sete requisições de livros que não foram abordados em aula.

No término do ano letivo, a turma registou três retenções, dois alunos com nível 4 e o restante conjunto obteve o nível 3. Se, por um lado se percebe que as melhorias quantitativas não são um milagre vivo, é, no entanto, de assinalar que se verificou uma diferente atitude face à leitura e face à aprendizagem por parte destes alunos.

É, aliás, possível dizer-se que, por meio do trabalho com e ao redor de livros, se promoveu um conjunto de saberes e de comportamentos que reconfiguraram uma série de indivíduos que havia desistido do seu percurso escolar e que, sincronicamente, lhes foi concedida uma maior liberdade face à construção do seu percurso literário. Em jeito de síntese, cabe relembrar o seguinte pensamento das autoras Teresa Gomez, Mir e Gracia Serrats:

toda a educação positiva está ligada à liberdade e ao exercício dessa liberdade. (...) Isso não é mais do que ajudar [o aluno] a tomar consciência das suas possibilidades e limitações e proporcionar-lhe os meios para que saiba e possa fazer um bom uso da sua liberdade. Se se aprende a caminhar caminhando, aprende-se a ser livre sendo livre (Gómez et al. 1990:199).

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU SOBRE AQUILO QUE DEVEMOS QUERER PARA O ENSINO DA LITERATURA NO FUTURO

Num dos mais recentes trabalhos do físico Michiu Kaku é recuperada a personagem de Patrícia Vasquez, uma física teórica que encontra uma edição de Tom Sawyer editada em 2110 (Kaku, 2010:311). A evocação desta personagem serve ao físico, apenas, como motor de arranque para uma linha argumentativa sobre a sobrevivência da espécie humana a um possível final do universo em que vivemos. Porém, não deixa de ser de enaltecer a perspectiva positiva de que em 2110 se editarão livros de leitura literária, fazendo supor, numa ótica idílica, que os mesmos se leem porque para eles existem leitores.

O que a existência fantasmagórica de um exemplar de Tom Sawyer publicado em 2110 não esclarece, contudo, é o seu percurso histórico oculto, ou seja, o modo como o livro chegou até àquela data nem as relações que o objeto possui com os leitores.

De facto, este mundo imaginado de uma comunidade de leitores no futuro pressupõe que a relação individuo-texto se manterá favorável à existência do último. No mais aclamado e rentável ensaio de 2018, *Homo Deus*, Harari chama a atenção para determinadas especificidades do pensamento e das interações humanas, tal como a atribuição de significados e o consequente estabelecimento de uma *web of meaning*.

Nas palavras do autor (Harari, 2018:169), as realidades subjetivas dependem das crenças e dos sentimentos pessoais. Assim, o valor do dinheiro, leis, deuses e impérios pode evaporar-se assim que as pessoas deixem de acreditar neles. Num momento, eles modelam o futuro do mundo e no outro cessam de existir.

O filósofo israelita refere alguns exemplos desta evidência: “the Soviet Union could once destroy the entire human race, yet it ceased to exist at the stroke of a pen” (Harari, 2018:169). E, mais adiante, narra a história fictícia de um jovem de nome John, que vive na Inglaterra medieval e que, imbuído numa teia de significados, é levado a combater os infiéis em Jerusalém porque crê que as suas ações possuem um significado positivo, valorizado pelos outros e por si próprio

(Harari, 2018:170-173). No entanto, John “would have been horrified to learn that the soul and heaven are just stories invented by humans” (2018:171).

É possível, à boleia deste conjunto de observações de Harari, que se estenda o raciocínio aos comportamentos leitores de literatura. Ou seja, que os mesmos se tornem obsoletos porque não são úteis ao homem deste e dos próximos séculos. De facto, ainda que a literatura seja protegida nos discursos governativos, é evidente que a valorização da literatura tem vindo a revelar-se uma tarefa árdua e frágil numa sociedade hipnotizada pelo signo da utilidade e por projetos que procuram reconfigurar a mente¹⁹⁵ e o corpo humanos.

De certa forma, as Humanidades sofrem diariamente com este assalto. O professor João de Fernandes Teixeira, no prefácio à obra *Reflexões filosóficas. Arte, mente e justiça* escreve: “um aluno me interrompeu gritando de forma agressiva: “Mas para que serve a filosofia, professor?”. Respondi apenas: “E sua vida, para o que serve sua vida, rapaz?” (Gouveira, 2018:7).

Allan Bloom, no seu ensaio *A cultura inculta*, é, igualmente, cáustico em relação a uma cultura ausente de leitura e de livros, assumindo que um estudante que não leia não compreenderá as referências culturais mais exigentes (1987:53). O mesmo escreve:

a ignorância psicológica dos nossos estudantes é aterradora, porque eles têm apenas psicologia *pop* para lhes dizer como são as pessoas, e toda uma gama dos seus motivos. Quando vacila o conhecimento que devemos quase exclusivamente ao génio literário, as pessoas tornam-se mais iguais entre si, por não poderem ser de outro modo. O que a pobreza de espírito coloca em lugar da verdadeira diversidade são os desordenados arco-íris de cabelo pintado e outras diferenças de ordem externa que dizem ao observador sobre o que se passa lá dentro (Bloom, 1987:54).

Por mais legítimos que sejam os reparos dos dois intelectuais, o autor de *Homo Deus* perspetiva um determinado homem que, num futuro relativamente próximo, irá ser capaz de redesenhar o seu corpo e a sua mente, fazendo um *upgrade* de *homo sapiens* para *homo deus* (Harari,

¹⁹⁵ Veja-se, por exemplo, o projeto de Elon Musk, nomeado *Neuralink*, que pretende contornar e superar alguns dos perigos da evolução da inteligência artificial, promovendo uma fusão entre a mente humana e a computacional (Ganascia, 2018). Veja-se a entrevista publicada no The Guardian no seguinte endereço: <https://www.theguardian.com/technology/2017/mar/28/elon-musk-merge-brains-computers-neuralink> [consultada a 10 de novembro de 2018].

2018:51-56). O filósofo e professor escreve:

Upgrading Sapiens will be a gradual historical process rather than a Hollywood apocalypse. *Homo Sapiens* is not going to be exterminated by a robot revolt. Rather, *Homo Sapiens* is likely to upgrade itself step by step, merging with robots and computers in the process, until our descendants will look back and realise they are no longer the kind of animal that wrote the Bible, built the Great Wall of China and laughed at Charlie Chaplin's antics. This will not happen in a day or a year. Indeed, it is already happening right now, through innumerable mundane actions (Harari, 2018:56).

Supõe-se, neste cenário, que os homens do futuro terão uma “consciência” do seu tempo e que existirá uma determinada mudança de paradigma, especialmente no que diz respeito à religião e à própria concepção do homem, dos seus próprios papéis, dos limites e dos seus direitos. Também se crê que as mudanças possíveis para que tal aconteça provoquem uma erosão séria no que se entende por ‘humano’ e ‘humanista’. Seja qual for o desenvolvimento, o que os programadores ligados à inteligência defendem, nos dias de hoje, é o desenvolvimento de uma tecnologia humana, de conjuntos de algoritmos que não coloquem em perigo o Homem.

O que este cenário real põe em evidência é simples: existe a necessidade de um ascendente de coordenadas humanistas que orientem a conduta humana presente e futura. De facto, esta necessidade não é uma exclusividade do homem que há-de vir, mas sim de todos os homens, de todos os tempos, conforme se percebeu no capítulo dedicado ao trabalho colaborativo entre professores e que resultou, entre muitos outros, no estudo sobre os judeus e numa exposição sobre os dramas da perseguição a esta minoria religiosa. O futuro tecnológico apenas adensa tal anotação.

Neste contexto, a literatura ocupa, conforme se percebe, um lugar de destaque na formação do carácter do homem, tendo a sociedade a lucrar com a inserção dos estudos literários e humanistas nos seus currículos escolares. Conforme se referiu nos capítulos introdutórios do presente estudo, a sociedade canadiana orgulha-se da promoção de hábitos de leitura associando a literatura a várias melhorias observáveis: ao incremento no bem-estar do indivíduo; a um melhor funcionamento democrático; à melhoria do pensamento crítico; à aceitação de pessoas com pontos de vista diferentes; ao aumento do entendimento do mundo; à

potencialização de aprendizagens futuras e à emergência de cidadãos ativos (Hill e Capriotti, 2008).

A melhoria assinalável nos comportamentos tem que ver, sobretudo, com a leitura de literatura de qualidade e não, apenas, com o contacto entre o leitor e os omnipresentes textos fechados que não desafiam os seus ambientes cognitivos atuais. A literatura tem, neste ponto, um papel de relevo pois, como se afirmou ao longo do primeiro e do segundo capítulos, favorece a ampliação de saberes culturais; de saberes enciclopédicos; potencia o desenvolvimento da linguagem e uma melhoria na performance cerebral; auxilia na formação de leitores competentes e críticos; desafia o leitor a atingir níveis superiores de leitura e a relacionar os textos com outros tecidos textuais e com o próprio universo de referência; permite que o leitor adquira entendimento sobre géneros, autores, convenções, temas e estilemas literários; que o leitor participe culturalmente no diálogo civilizacional, estético e artístico e aceda às manifestações literárias do seu e de outros tempos; apresenta o universo da experiência de múltiplas formas, permitindo que o leitor imagine outras configurações possíveis do mesmo e se posicione e repositone ante o mesmo e seus atores (Aguilar e Silva, 2010; Azevedo, 2012; Azevedo e Balça, 2016; Cerrillo, 2007b; Dehaene e Cohen, 2010; Duncan, 2012; Hair, 2015; Phùng e Fendler, 2015; Ramos, 2013; Roig-Rechou, 2013; Scilar-Cabral, 2009; Silva *et al.*, 2014).

Para além destes, em termos globais, são reconhecidas as melhorias associadas à leitura e à educação. No estudo *A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise* é defendido que uma melhor literacia tem um impacto direto na melhoria da economia. Com efeito, a literacia contribui diretamente para indicadores mais positivos, tais como: melhoria das condições salariais; diminuição dos gastos com a população que é autónoma no acesso aos serviços disponibilizados e assim reduz a despesa contratação de funcionários especializados; melhores níveis de escolarização; à diminuição de erros internos numa empresa dado existir uma relação direta entre a escolarização e o número de erros cometidos pelos funcionários. Um funcionário formado tende a cometer menos erros (Murray *et al.*, 2009).

No entanto, em Portugal, conforme se apontou, a relação sujeito-livro é frágil, tendo os

portugueses, em 2017, comprado uma média de 1,3 livros por pessoa. A *web of meaning* de que se falou anteriormente é de novo aqui evocada pois, tal como se apontou no capítulo primeiro, a sobredeterminação do hábito de leitura é concretizada pelo contexto envolvente: as culturas familiares, grupais e escolares que valorizem esta atitude. Se uma família não tem comportamentos leitores, é menos provável que uma criança os manifeste. Este aspeto é particularmente importante pois se os adultos, camada da população que possui efetivo poder de compra e pode comprar livros não o faz, percebe-se que não existe uma cultura do livro sedimentada em território nacional, falhando-se a criação de um comportamento leitor ao longo da vida e perdendo-se, obviamente, muitos dos benefícios elencados anteriormente (Bernardes & Mateus; Coutinho e Azevedo, 2007; Garcia, 2014; GfK, 2014; Lage, 2007; Neves, 2014).

Ante o exposto, é legítimo convocar a reflexão de Elon Musk, pensador por detrás da Tesla e que admite, em várias conferências, que a tecnologia não se desenvolve a ela própria. O pensador dá o exemplo dos italianos: se a dada altura a construção de aquedutos era um conhecimento relativamente comum, hoje dificilmente se encontraria na rua um italiano que fosse capaz de construir um aqueduto viável. O mesmo se poderia aplicar, nos dias de hoje, ao telefone, à lâmpada, ao computador e, obviamente, ao tema desta tese de investigação: a literatura. A mesma depende, entre outros, do conjunto de esforços em prol da literatura e da receção desse esforço.

O discurso oficial português partilha, implicitamente, esta ideia. A criação do domínio da Educação Literária, em 2012, pressupõe uma determinada política de língua e de ensino que valoriza a literatura como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, como veículo de tradições e de valores, como parte integrante do património nacional e como um contributo para a formação completa do indivíduo e do cidadão. Há, nestas premissas, um cunho salvacionista que parece pretender um currículo mínimo comum a todos os jovens estudantes.

No segundo capítulo, dedicou-se especial atenção às coordenadas tutelares supramencionadas e, também, ao modo como, efetivamente, as mesmas evidenciam uma ideologia ancorada à identidade cultural, ao cânone literário, a cosmovisões e a mensagens transhistóricas (Azevedo,

2012; Balça e Azevedo, 2017; Buescu *et al.*, 2012; Reis, 2008). Fritzen (2018) classifica o documento tutelar português como portador de um carácter canónico e autores como Balça e Azevedo (2017) falam em “centrismo literário”.

Com efeito, ainda que se entenda a defesa da perspectiva canónica que, nos manuais, é explicitamente visível pela inclusão de vários textos de autores de outras épocas e de determinadas correntes literárias e de pensamento, há um outro aspeto que deve ser tido em conta: o gosto pessoal do leitor. Entenda-se que nem sempre os títulos propostos em maior quantidade nos manuais escolares são aqueles que um leitor jovem escolheria, autonomamente, para ler. Existe, desde logo, uma implicação maior neste tipo de situação leitora: a de que mais facilmente o potencial leitor mostrará desinteresse pelo livro.

A escolha de obras periféricas é um passo de coragem na medida em que é mais difícil promover o estudo de obras periféricas do que assumir a leitura de outros textos contemplados nos documentos orientadores. Aliás, os exames e testes incidem sobre os textos sugeridos pela tutela, ano após ano, repetindo-se, permitindo, por um lado, que se pense que a produção literária é estéril e que não aconteceu nada de novo ou digno de relevo. Por outro, que as restantes obras são menores porque não são tidas como relevantes em exames. A estes apontamentos, acrescenta-se toda a produção de materiais fornecidos pelas editoras e que possuem qualidade mais do que suficiente para serem utilizados em aula.

No entanto, conforme se percebeu, não deveria existir, por parte do professor nem da comunidade escolar, qualquer problema em substituir uma obra por outra na medida em que a literariedade de um texto não se circunscreve a uma obra específica (Azevedo, 2012; Balça e Azevedo, 2017).

Assim, se a nova escolha assegurar os mesmos critérios de qualidade, não parece haver justificação científica para que o estudo da obra não se inclua num dos muitos momentos de estudo da Língua Portuguesa, sem qualquer prejuízo para a concretização de objetivos típicos na disciplina. A escolha de outras obras é um processo natural na medida em que existe uma constante renovação do espólio de textos que se vão criando e chegando à sala de aula

(Abrantes, 1992; Chartier, 2000; Sousa, 1992; Teodoro, 1990). A leitura de outras obras de arte não colide com nenhum princípio do que se entende por práticas de leitura qualitativas (Abreu, 2000; Hancock, 2004; Lajolo, 2005; Neves *et al.*, 2007; Prado, 2004). Aliás, orientar todo o processo de leitura para um conjunto de obras e consequente momento de avaliação tem efeitos perversos que se traduzem no treino mecânico para respostas a determinadas questões padronizadas que se esperam similares às que estarão presentes nos exames e nos testes.

Note-se que, fora da escola, a tendência é contrária e pretende-se o ascendente da primazia do gosto do leitor, tentando-se criar algo que tenha qualidade literária e, ao mesmo tempo, corresponda ao que o leitor aprecia, criando-se um *best-seller* – o que faria o deleite das editoras.

Ora, curiosamente, crê-se que até 2050, a inteligência artificial possa criar tal artefacto literário. Desconsiderando-se, neste exercício, os sistemas informáticos colocados a uso, por exemplo, da redação de trechos textuais puramente informativos, como é o caso do programa *Wordsmith* que colige autonomamente a informação partilhada de agências como a Bloomberg, centra-se a atenção em programas que auxiliam a *invenção* literária.

Inventariando, a ferramenta de *software Jellybooks*¹⁹⁶ auxilia o escritor e as editoras a saberem quantas vezes o seu livro foi lido; em que momento o leitor desistiu da leitura; quanto tempo o leitor demorou a terminar o livro. Este tipo de coleta de dados sobre as leituras digitais, ajuda as empresas a criar perfis leitores e, posteriormente, a recomendar livros (dentro da mesma editora) aos seus clientes. A próxima fase é a percepção sobre quais os livros que serão mais rentáveis.

A aplicação *Inkitt*¹⁹⁷ é um ambiente digital que interliga comunidades de escritores e comunidades de leitores. É possível a interação entre ambos e, pela partilha, pelo número de visualizações, de comentários descobrem-se manuscritos com potencial para serem editados e comercializados. Funcionando como “radar literário”, a plataforma dá a conhecer, sobretudo,

¹⁹⁶ O software pode ser consultado na página inicial da empresa: <https://www.jellybooks.com> [consultado a 10 de novembro de 2018].

¹⁹⁷ O radar literário pode ser consultado no seguinte endereço: <https://www.inkitt.com> [consultado a 11 de novembro de 2018].

escritores em início de atividade.

Programas como o *Callisto Media*, *Booxby* e *KindleSpy* ajudam as empresas a tomar decisões rentáveis com base em informação recolhida sobre o modo como o público reage a determinado livro. O algoritmo fornece os dados necessários para que a empresa se consiga posicionar criticamente face à publicação ou não publicação de um título. Por seu turno, um complexo sistema como o *ProWritingAid*¹⁹⁸ compara a narrativa de um autor com a de outros e auxilia o escritor a melhorar a sua escrita, fornecendo-lhe dicas quanto ao estilo, à fluidez, à escolha vocabular, a diálogos e a problemas comuns aos escritores.

Estes programas são, à data, considerados auxiliares na medida em que não substituem, nem se propõem a substituir, por ora, o papel das universidades e das escolas no âmbito do ensino e da promoção da Literatura nem superam a capacidade humana relacionada com a intuição, o sentimento e as emoções¹⁹⁹.

Este tipo de ferramentas emerge porque estão em linha com o pensamento e com as necessidades do Homem do século XXI. O conjunto das observações contidas nestes parágrafos dedicados à inteligência artificial aplicada à promoção da literatura chama a atenção para este aspeto: o leitor é um ser histórico, social e cultural, situado numa determinada época e com um conjunto de motivações que, em alguns casos, são, civilizacionalmente, inaugurais. É crucial que se respeitem os gostos dos alunos e se correspondam, a espaços, às suas legítimas exigências e expectativas.

Se na “casa da Literatura”, as paredes são forradas a tecidos textuais oriundos de todos os tempos e cujas propriedades são reveladoras de diferentes coordenadas temáticas, estilísticas

¹⁹⁸ Veja-se o a *home page* da empresa e os seus conteúdos promocionais em: <https://prowritingaid.com> [consultado a 10 de novembro de 2018].

¹⁹⁹ Sobre este aspeto, convém alertar para o seguinte: o projeto WASP criado por Pablo Gervás busca aprimorar a “poética robótica”. Com recurso a computadores, o teórico residente em Madrid busca entender a estrutura da Poesia e estudar os processos de criação da mesma. O seu robô assistente consegue imitar a poesia da época dourada espanhola. Sobre este tópico, pode ler-se a página: <https://www.bbva.com/en/artificial-intelligence-made-way-literature/> [consultado a 12 de novembro de 2018]. Por seu turno, o computador Microsoft Little Ice produziu um conjunto de mais de 10 mil poemas dos quais 139 seriam escolhidos para publicação. Os mesmos são o produto de um estudo que engloba a produção estética de poetas esparsos até 1920. Os leitores destes poemas não associaram a “poesia robótica anónima” a uma inteligência artificial. Sobre este assunto, ler: <http://en.people.cn/n3/2017/0531/c90000-9222463.html> [consultado a 12 de novembro de 2018].

ou linguísticas, não deixa de ser necessário aceitar-se que a mesma casa só sobrevive pela constante revisitação. Neste sentido, é expectável a abertura de portas e de janelas para metodologias arejadas, tais como são as propostas partilhadas por Ramos (2015). A autora prevê um conjunto de estratégias que se alicerçam no uso de recursos tecnológicos que tanto interesse despertam nos jovens aprendentes. Fala-se da inclusão de adaptações de livros a filmes, da criação de audiolivros, da criação de *podcasts*, da leitura digital em *tablets*, da solicitação de novos títulos por meio da internet e de dispositivos móveis, entre outros.

Admite-se, neste prisma, que a literariedade não se restringe a um *corpus* marcadamente restrito. Neste caso, o estudo literário, para além de possível, coincide com o gosto do aluno por uma outra obra literária. Veja-se, para além dos exemplos descritos ao longo da tese de investigação, o caso do *Programa Ler + quem* em 2018, em articulação com o Instituto de Astrofísica e Ciências do Espaço (IA) e a Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (FCUL), apresentam um conjunto de propostas arejadas para o ensino e tratamento literário em articulação com outras esferas de saber.

O projeto em apreço prevê a leitura de vários títulos, elencados em bibliografia criada especialmente para o efeito, e a criação de textos e de materiais científicos à boleia das leituras e da exploração científica. Trata-se de uma interessante iniciativa que promove a literatura e a literacia científica.

As formas de exploração literária que fogem a um *corpus* circunscrito ao proposto nos documentos normativos opõem-se, de certa forma, à supremacia do manual por um lado e, por outro, ao afunilamento literário. Este entendimento obriga a uma problematização de vários aspetos: a validade de um *corpus* literário conservador; a verdadeira autonomia do professor no que diz respeito à escolha de uma obra de leitura integral; o peso da avaliação dedicado às obras de leitura obrigatória; a forma como os alunos recebem uma obra literária que sabem não ser obrigatória; sobre se a leitura é dissociada de avaliação; como se valorizar um aprendente que lê vários livros; os modos de ler e os dispositivos textuais.

No caso do presente exercício de investigação, o rompimento com a delimitação do *corpus*

ocorreu de duas formas: como projeto autónomo do professor titular de turma e em atividades a partir da biblioteca.

No que é atinente à inclusão de outras obras literárias enquanto professor titular de turma, optou-se não só pela facilidade de acesso, mas também, pelo acesso livre do aluno ao livro envolvendo-o na tomada de decisão quanto à escolha do título e da forma de trabalhar o mesmo. Tal como se partilhou, existiram falsas partidas, tempos necessários para a avaliação do livro e tempos dedicados à leitura e à partilha das mesmas entre alunos. Os trabalhos de exploração textual não foram conduzidos para uma avaliação final. Conforme se percebeu, este tipo de mediação leitora implicou, por parte do professor, uma diluição da sua figura autoritária e de cariz decisor. No término do processo de negociação, pôde constatar-se que os alunos não escolheram metodologias irrealizáveis ou desajustadas.

O maior inconveniente é que este tipo de trabalho irá colidir com a agenda pessoal do professor que será forçado a ler um novo livro, um título que desconhece, e a produzir materiais de exploração para o mesmo. Ao mesmo tempo, o vocábulo “inconveniente” deixa no ar a questão: não será esse um dos grandes propósitos da Literatura e do seu ensino? Ler algo de novo. Aprender no processo. Estar disponível para as Letras.

Em termos de resultados gerais, ainda que não se possa generalizar a metodologia de trabalho a outras turmas e a amostra não possua bastante relevo, é de salientar que o número de obras literárias integrais lidas em sala de aula aumentou; os comportamentos desajustados diminuíram; o número de avaliações negativas foi reduzido; aumentaram o número de livros requisitados na biblioteca e uma aluna que estava proibida de frequentar a biblioteca, venceu o concurso de leitura com 51 respostas certas em 52 possíveis; a turma que estava proibida de frequentar o espaço da biblioteca decorou a mesma com cartazes alusivos à obra de Pepetela e ao autor; foram produzidos materiais específicos para exploração de uma obra e adaptados à turma. Alunos que não possuíam hábitos de leitura, não recebiam livros como prenda e não tinham cultura de livro estiveram envolvidos em processos que favoreciam a presença do livro e a sua leitura num modo que lhes foi salutar.

Estes registos permitem que se valorize um currículo alicerçado na literatura, pois nada sugere que o estudo de obras literárias comprometa os objetivos propostos da disciplina de Língua Portuguesa nos tempos necessários nem que não se possam utilizar, com sucesso, recursos tecnológicos da preferência dos alunos para situações de estudo. Relativamente ao uso dos telemóveis como instrumento de pesquisa, repare-se que grande parte dos alunos soube identificar o cronótopo da obra, falar sobre a situação dos retornados e das suas condições de vida, identificar o autor e relacionar a sua profissão com a produção literária.

No que diz respeito a algumas particularidades anotadas ao longo do processo de análise de dados, percebe-se que existe uma maior dificuldade por parte dos alunos na leitura crítica da informação e na produção de inferências, mas, contudo, são bastante ágeis na leitura para seleção de informação. No que diz respeito à aplicação de conhecimentos gramaticais a uma narrativa desconhecida, os alunos registaram índices de aproveitamento positivos, mas débeis.

No que tange a promoção da literatura a partir da biblioteca, uma das vantagens, desde logo, foi a emergência de uma conceção da biblioteca que se assumiu como espaço dialógico, permitindo que vários professores trabalhassem em simultâneo com uma turma e que produzissem conhecimento a partir de livros. Ao invés de um espaço que é um local no qual se depositam livros, ali aconteceram vários momentos de promoção de leitura que permitiram o aumento do número de obras lidas e estudadas, a concretização de concursos de leitura e a renovação do próprio espaço.

Dos itinerários literários potencializados, há que destacar o projeto d'*A letra que comeu o livro* que evoluiu para blogue de promoção da literatura infantojuvenil e para projeto no *youtube* de contos de histórias. Igualmente de relevo foi a parceria entre professores para a concretização de diferentes intuitos correlacionados com a literatura. O primeiro caso teve que ver com a realização de uma celebração em honra da memória judaica. Para esta foram produzidos metatextos e foi organizada uma exposição. No que diz respeito ao trabalho cooperativo para cumprimento das metas curriculares que preveem a leitura de um mínimo de sete obras de literatura infantojuvenil, também se pode falar em sucesso na medida em que tais objetivos foram cumpridos. De facto, a articulação entre o tempo dedicado à leitura na biblioteca e o

tempo de aulas possibilitou que se cumprissem as orientações tutelares. Apesar de momentos literários assinaláveis e positivos, no término do presente esforço investigativo resta uma certeza: precisamos continuar a reconstruir a casa literária.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, J.C. (1992). *Os media e a escola: da imprensa aos audiovisuais no ensino e a na formação*. Porto: Texto Editora.
- Abreu, M. (2000). As variadas formas de ler. In A. Paiva (org.) (2000). *No fim do século: a diversidade. O jogo do livro infantil e juvenil* (pp. 121-134). Belo Horizonte: Autêntica.
- Andresen, S. & Tavares, P. (2017). *Os ciganos*. Porto: Porto Editora.
- Afonso, L. U. (2006). Iconografia judaica em Portugal (séculos XIV-XV). *Cadernos de Estudos Sefarditas*. 6, 101-131.
- Água, A. L. (2010). *A comunicação com textos literários e as tecnologias de informação e comunicação web 2.0 – Um caso de estudo no Ensino Básico português*. Dissertação de mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares. Lisboa: Universidade Aberta.
- Aguiar e Silva, V. M. (1996). *Teoria da literatura*. 8ª. ed. Coimbra: Almedina.
- _____. (2004). *Teoria e metodologia literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.
- _____. (2010). *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (2001a). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org), *A supervisão na formação de professores I: da sala de aula à escola* (pp. 212-238). Porto: Porto Editora.
- _____. (2001b). Professor-investigador: que sentido? Que formação? In B. Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 1-31). Porto: Porto Editora.
- _____. (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- _____. (2007) *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 5 ed. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I., Cardoso, T., Celorico, J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Alçada, I. (Coord.) (2006). *Relatório do Plano Nacional de Leitura*. Lisboa: GEPE / Ministério da Educação.

- Alliende, F. & Condemarin, M. (2005). *A leitura. Teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Alonso, L. (1999). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação / formação*. Tese de doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Antunes, A.L. (2009). *Os cus de judas*. Alfragide: Dom Quixote.
- Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola.
- Antunes, W. (1998). *A biblioteca escolar no sistema de ensino brasileiro: um desafio em tempos de leitura e uso da informação*. São Paulo: USP.
- Arend, S. (2011). Uma história dos direitos da criança nos países lusófonos. In V. Muller. (Org), *Crianças dos países de língua portuguesa* (pp. 475-478) Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- Arnaut, A. P. (2002). *Post-Modernismo no romance português contemporâneo. Fios de Ariadne. Máscaras de Proteu*. Coimbra: Almedina.
- Azevedo, F. (1995). *A teoria da cooperação interpretativa de Umberto Eco - Entre a ordem e a aventura*. Porto: Porto Editora.
- _____ (2006a). *Língua materna e literatura infantil – elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- _____ (2006b). *Literatura infantil e leitores – da teoria às práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- _____ (2007). Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares. In F. Azevedo. *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp. 149-164). Lisboa: Lidel.
- _____ (2008). A intertextualidade como mecanismo auxiliador da formação de leitores: alguns exemplos da literatura infantil contemporânea publicada em Portugal. *Lenguaje y Textos*, 28, 75-82.
- _____ (2013). *Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil e a Educação Literária*. Guimarães: Opera Omnia.
- Azevedo, F.; Balça, A. (2016). Educação literária e formação de leitores. In F. Azevedo & A. Balça (Orgs.), *Leitura e educação literária* (pp.1-13). Lisboa: Pactor.
- Azevedo, F & Martins; J. (2011). Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da

- implementação de um clube de leitura. *Da Investigação às práticas*, 1 (1), 24-35.
- Azevedo, F. & Sardinha, M. G. (2013). *Didática e práticas - a Língua e a Educação Literária*. Guimarães: Opera Omnia.
- Bachega, C. (2009). Pedagogia waldorf, um olhar diferente à educação. *Sciencult*, 1(1), 360-369. [Em linha]. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3444/3417>. [consultado a 2 de janeiro de 2018].
- Bagley, C.; Woods, P. & Glatter, R. (1996). Scanning the Market: School Strategies for Discovering Parental Perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 24 (2), 125-138.
- Bakhtin, M. (1986). «The problem of speech genres» in *Speech genres and other late essays* (pp. 60-102). Trad. C. Emerson & M. Holquist. Austin: The University of Texas Press.
- Balça, A. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula – um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo (Ed.). *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp. 131-148). Lisboa: Lidel.
- Balça, A. & Azevedo, F. (2017). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*, 18 (37), 131-153.
- Balça, A. & Pires, M. (2012). O ensino da leitura literária na escola, em Portugal: do discurso oficial às práticas. *Nuances, estudos sobre Educação*, 21(22), 92-104.
- Balça, A. & Souza, R. (2012). Políticas públicas de leitura em Portugal e Brasil: novos caminhos, velhos problemas. *Educação*, 3 (3), 371-379.
- Balça, A.; Souza, R. & Guerreiro, A. (2015). Leitura e compreensão leitora – estratégias, práticas e avaliação da leitura em contexto escolar. *Educação em foco*, 18(25), 13-31.
- Balça, A.; Tomé, A. (2012). A leitura literária na escola: desafios para o estudo de um conto de Eça de Queirós. In F. Azevedo; R. J. de Souza (Ed.). *Géneros textuais e práticas educativas* (pp. 131-148). Lisboa: Lidel.
- Ballester Bielsa, M. (2000). Actividades de prelectura: activación y construcción del conocimiento previo. *Carabela*, 48, 65-83.
- Bardari, S. (2008). Rito de passagem na literatura para jovens: análise comparativa entre as obras de Lino Albergaria e José Gomes Ferreira. *Revista Crioula*, 3, sp. [Em linha].

Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/54020/57952> - [consultado a 1 de maio de 2015].

Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de perfis de território. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 43-75.

Barros, L. (2014). Formar mediadores é formar leitores: um novo olhar sobre os lugares e os gestos da literatura infantil. In L. Barros (Coord.). *A literatura como projeto: percurso de leitura literária do Jardim de Infância ao 3º CEB* (pp. 19-29). Lisboa: Tropelias & Companhia.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bártolo, V. (2004). Motivação para a leitura. In J. Lopes; G. Velasquez; P. Fernandes & V. Bártolo. *Aprendizagem, ensino e dificuldades da língua* (pp. 139-183). Coimbra: Quarteto.

Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

_____ (2009). Diálogos entre a ciência da informação e as ciências da educação: o caso da investigação em bibliotecas escolares. In *A ciência da informação criadora do conhecimento* (pp. 315-323). Vol. II. [Em linha]. Disponível em: https://digitalis.uc.pt/pt-pt/livro/diálogos_entre_ciência_da_informação_e_ciências_da_educacão_o_caso_da_investigação_em [consultado a 20 de janeiro de 2018].

Bernardes, J.C.; Mateus, R.A (2013). *Literatura e ensino do português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Bertrand, Y. & Valois, P. (2004). *Paradigmas educacionais. Escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.

Biggs, J. (1998). Assessment and classroom learning: a role for summative assessment? *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 103-110. [Em linha]. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050106>.

Bhabha, H. (1994). *The location of Culture*. New York: Routledge.

Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74. [Em linha]. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/0969595980050102?scroll=top>.

Blázquez Miguel, J. (1988). *La Inquisición*. Madrid: Ediciones Penthalón.

- Bloom, H. (2001). *Como ler e porquê?* Lisboa: Caminho.
- _____ (2011). *The anatomy of influence. Literature as a way of life.* New Haven, CT: Yale University Press.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.
- Brandão, T. (2012). *O contributo do manual escolar para a clarificação dos processos de leitura do texto literário.* Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Bravo, M.P.; Eisman, L.B. (1998). *Investigación educativa.* Sevilla: Ediciones Alfar.
- Brem, S.; Bach, S.; Kucian, S.; Guttorm, K.; Martin, E. & Lyytinen, H. (2010). Brain sensitivity to print emerges when children learn letter-speech sound correspondences. *Proc Natl Acad Sci U S A*, 107(17), 7939-7944.
- Brito, L. (1997). *A sombra do caos: ensino de língua vezes tradição gramatical.* Campinas: Mercado de Letras.
- Brito, T. (2003). *Música na formação infantil. Propostas para a formação integral da criança.* São Paulo: AGWM Artes gráficas.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronkhorst, J. (2009). “New literacy” in *Virtually connected language workshops at European schools – selected papers of the accompanying research* (pp. 20-37). Győr: University of West Hungary Apazcai Faculty.
- Bueno, B. & Rezende, L. (2015). Formador de leitores, formador de professores. A trajetória de Max Butlen. *Educação & pesquisa*, 41(2), 543-564.
- Burke, P. & Kirton, A. (2006). The insider perspective: teachers-as-researchers. *Reflecting education*. 2(1), 1-4.
- Bustos, M. (2009). *La lectura y la escritura en la universidad, dos necesidades unidas. Reflexión académica en diseño y comunicación*, 11(1), 37-41.
- Cagliari, L. (2009). *Alfabetização & Linguística.* São Paulo: Scipione.
- Calhoun, C. (Coord.) (1994). *Social theory and the politics of identity.* Oxford: Blackwell.
- Calixto, J. (1996). *A biblioteca escolar e a sociedade de informação.* Lisboa: Ed. Caminho.

- _____ (2010). *Bibliotecas para a vida. Biblioteca e leitura*. Lisboa: Ed. Colibri.
- Canário, R.; Alves, N. & Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social. Para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa: Educa – Instituto de Inovação Educacional.
- Cardoso, G. (2015). A multiplicação dos ecrãs. Novas formas de leitura ou novos leitores? In A. S. Silva (Org.), *Os livros e a leitura: desafios da era digital* (pp. 91-116). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carriere, C. & Eco, U. (2012). *This is not the end of the book*. Reino Unido: Vintage.
- Carvalho, A. (2009). *Livro dos medos*. Porto: Tcharan.
- _____ (2013). *O rei vai à caça*. Porto: Tcharan.
- Carvalho, J. (1996). Os manuais escolares de Língua Portuguesa: representações da escrita e do ensino/aprendizagem da escrita. Comunicação apresentada no *II Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho. [Documento inédito não publicado]
- Carvalho, R. (2001). *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2007). *O poder da identidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castles, S. (2005). *Globalização, transnacionalismo e novos fluxos migratórios: dos trabalhadores convidados às migrações globais*. Lisboa: Fim de Século.
- Castro, A.; Tomé, R. & Carrara, V. (2015). A emigração dos assistentes sociais portugueses: faces do trabalho e do desemprego em tempos de crise e de austeridade. *Serv. Soc.*, 121(1), 95-124.
- Castro, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- _____ (1999) *Manuais escolares. Estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, R. V. e Sousa, M. L. D. (1998). Práticas de comunicação verbal em manuais escolares de Língua Portuguesa. In R. V. Castro e M. L. Sousa (Org.), *Linguística e Educação* (pp. 33-68). Lisboa: A.P.L. /Colibri Editores.
- Cavallo, G. & Chartier, R. (1997). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris: Seuil.
- Ceccantini, J. L. (2009). Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In F. Santos; J. Marques Neto; T. M. K. Rósing (Org.), *Mediação da leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores* (pp. 207-231). São Paulo: Global.
- Ceia, C. (1999). *A literatura ensina-se? Estudos de teoria literária*. Lisboa: Edições Colibri.

- _____ (2002). *O que é ser professor de literatura?* Lisboa: Edições Colibri.
- Cerrillo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In F. Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 33-46). Lisboa: Lidel.
- _____ (2007a). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha / CEPLI.
- _____ (2007b). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Centeno, Y. (1986). *A alquimia do amor*. Lisboa: Ed. Regra do Jogo.
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: U. Desto - Ediciones Mensajero.
- Chartier, R. (2000). Educação e história rompendo fronteiras. *Presença Pedagógica*, 6 (31), 5-15.
- Chevalier, J; Gheerbrant, A. (1982). *Dicionário dos símbolos*. Tradução: Cristina Rodriguez e Artur Guerra. Lisboa: Teorema.
- Chiappini, L. (1997). A circulação de textos na escola: um projeto de formação-pesquisa. In L. Chiappini (Org.), *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos* (pp. 7-15). São Paulo: Cortez.
- Christensen, P; James, A. (2005). *A investigação com crianças*. Perspetivas e práticas. Porto: Edições da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Clark, C. & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: a research overview. Summary*. London: National Literacy Trust.
- Coelho, N. (2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Colomer, T. (1995). *La adquisición de la competencia literaria. Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Grao Educación.
- _____ (1998). *La formación del lector literario – narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- _____ (2007). *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global.
- Comissão Europeia (2012). *Repensar a educação – investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos*. Estrasburgo: CE.

- Corsaro, W.; Molinari, L. (2005). Entrando e observando nos mundos da criança. In P. Christensen; A. James. *A investigação com crianças. Perspetivas e práticas* (pp. 191-213). Porto: Edições da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-ação e a produção de conhecimento no âmbito da formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7-28.
- R. Cosson (2007). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- Costa, A.; Pegado, E.; Ávila, P.; Coelho, A. (2010). *Avaliação do programa de rede de bibliotecas escolares*. GEPE / Ministério da Educação.
- _____ (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos*. GEPE / Ministério da Educação.
- Costa, M. (2012). No laboratório, preparando a magia para a hora do conto. In C. Silva; M. Martins & J. Cavalcanti. (Coord.), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp. 37-41). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Costa, P. (2015). Algumas notas sobre o discurso oficial para o português: as metas curriculares e a educação literária. *Nuances: estudos sobre a Educação*, 26 (3), 17-33.
- Coutinho, C.; Sousa, P.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13, 355-379.
- Coutinho, C.; Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15, 221-244.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Custódio, P. (2009). Análise e produção de materiais didáticos no ensino básico: alguns princípios orientadores. *Exedra*, 2, 147-160.
- Dadds, M. 2014. Continuing professional development: Nurturing the expert within. *Professional Development in Education*, 40(1), 9-16.
- Damásio, A. (2000). *O mistério da consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si*.

São Paulo: Companhia das Letras.

- _____. (2011). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Temas & Debates.
- Dehaene, S. (2011). *The massive impact of literacy on the brain and its consequences for Education*. Vatican: Pontifical Academy of Sciences – Scripta Varia.
- Dehaene, S. & Cohen, L. (2010). Why do children make mirror errors in reading? Neural correlates of mirror invariance in the visual word form area. *NeuroImage*, 49 (2), 1837-1848.
- Dewalt, K.; Dewalt, B. R. (2011). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Janham: Altamira Press.
- Dionísio, M. L. (1993). *A interpretação de textos na aula de Português*. Porto: Ed. Asa.
- _____. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores – leituras do manual de português*. Coimbra: Almedina.
- Dionísio, M. L.; Bastos, L.; Passos, A. P.; Pimenta, J. (2005). A construção escolar da disciplina de Português: recriação e resistência. In M. L. Dionísio & R. V. Castro. *O Português nas Escolas. Ensaio sobre a língua e a literatura no ensino secundário* (pp. 181-192). Coimbra: Almedina.
- Drago-Severson, E. (2007). Helping teachers learn: Principals as professional development leaders. *Teachers College Record*, 109 (1), 70–125.
- Duarte, B. (1984). *Timor. Ritos e mitos atávicos*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. *A Língua Mãe e a paixão de aprender*, 2, 2º Encontro de Professores de Português, Homenagem a Eugénio de Andrade (pp. 110-123). Porto: Areal Editores.
- _____. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- _____. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: ME.
- Duncan, G. (2012). The importance of early childhood poverty. *Soc Indic Res*, 108(1), 87-98.
- Duncan, G. & Gunn, J. (1997). *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage Foundation.
- Durand, G. (1992). *Les structures anthropologiques de L'Imaginaire. Introduction à*

- l'archétypologie générale*. Paris: Dunod.
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Eco, U. (2004). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Ed. Presença.
- _____. (2014). *Sobre literatura*. Lisboa: Relógio d'água.
- Eco, U.; Rorty, R.; Culler, J. & Brooke-Rose, C. (1992). *Interpretation and overinterpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Esteves, M. (2006). Formação de Professores: das concepções às realidades. In L. Lima; J. Pacheco; M. Esteves & R. Canário (Org.), *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 137-194). S/l: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Eurydice (2011). *O ensino da leitura na Europa: contextos, políticas e práticas*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação e da Ciência.
- Fagundes, D. (2010). *O Português no secundário: políticas, programas e manuais (1986-2006)*. Dissertação de mestrado em Ensino da Língua e Literatura Portuguesas. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Faria, F. & Reis, I. (2016). *Percepções de alunos de uma escola Waldorf sobre o saber químico: destaque para as relações com as Ciências e a sociedade*. Florianópolis: QMC/UFSC.
- Faure, A. (2006). Territoires / Territorialisation. In L. Boussaguet ; S. Jacquot & P. Ravinet (Org.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 432-439). Paris: Sciences-Po Les Presses.
- Faure, E. (1972). *Apprendre à être*. Paris: Fayard/UNESCO.
- Ferreira, A. (1986). *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ferreira, J. G. (2013). *As aventuras de João Sem Medo*. Lisboa: Dom Quixote.
- Ferreira, I. & Teixeira, A.R. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 331-350.
- Ferreira, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente. Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo (2007). *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp.19-33). Lisboa: Lidel.

- Ferreira, S. (2009). *Plano Nacional de Leitura e a promoção de hábitos de leitura nas escolas de primeiro ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Porto: Universidade Portucalense.
- Ferreira, T. & Aznar-Farias, M. (2010). Adolescência através dos séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (2), 227-234.
- Figueira, J. (2013). *A Reading room for the Portuguese school of Macau*. Macau: Fundação Macau.
- Figueiredo, O. (2004). *Didática do Português Língua Materna. Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto. Ed. Asa.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge: Harvard University Press.
- Flores, M. A. (Org.) (2014). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Almedina.
- _____ (2016). O futuro da profissão de professor. In M. Spazianni (Org.), *Profissão de Professor: cenários, tensões e perspectivas* (pp. 332-355). São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- _____ (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores. In CNE (Ed.), *Lei de bases do sistema educativo. Balanço e prospetiva* (pp. 773-810). Vol. II. Lisboa: CNE.
- Flores M. A.; Vieira, F., & Ferreira, F. (2014). Formação inicial de professores em Portugal: problemas, desafios e o lugar da prática nos mestrados em ensino pós-Bolonha. In M. Borges & O. Aquino. (Org.), *A formação inicial de professores: olhares e perspectivas nacionais e internacionais* (pp. 61-96). Uberlândia: EDUFU.
- Fontes, M. (2012). Pepetela em três tempos: revisitando a História angolana. *Matraga*, 19 (31), 232-244.
- Fonseca, J. (2013). Contributos da investigação-ação no desenvolvimento profissional: um percurso de inovação. In T. Estrela et al. (Org), *Formação profissional: investigação educacional sobre teorias, políticas e práticas*. Lisboa: EDUCA/ Secção Portuguesa da AFIRSE (edição em CD-ROM).
- Formosinho, J. (2000). Teacher education in Portugal: teacher training and teacher professionalism. In B. Campos (ed.), *Teacher education policies in the European Union*.

- Proceedings of the conference on teacher education policies in the European Union and quality of lifelong learning* (pp. 89-109). Lisbon: Ministry of Education.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fritzen, C. (2018). O lugar da educação literária nas novas orientações curriculares: uma reflexão sobre os caminhos de Portugal e do Brasil. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, 99 (251), 95-110.
- Gadamer, H. (1975). *Truth and method*. London: Sheed & Ward.
- Gaillard, R.; Naccache, L; Pinel, P; Clemenceau, S.; Volle, E. & Hasboun, D. (2006). Direct intracranial, fMRI, and lesion evidence for the causal role of left inferotemporal cortex in reading. *Neuron*, 50 (2), 191-204.
- Gaitán, L. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. España: Editorial Síntesis.
- Galvão, H. (2008). *Kurika – romance dos bichos do mato*. Lisboa: Cotovia.
- Ganascia, J.G. (2018). *O mito da singularidade. Devemos temer a inteligência artificial?*. Lisboa: Temas e debates.
- Garagaliza, L. (2002). *Introducción a la Hermenéutica Contemporánea, Cultura, Simbolismo Y Sociedad*. Barcelona: Anthropos.
- Garcia, E. (1988). *A leitura na escola de 1º grau: por uma outra leitura da leitura*. São Paulo: Loyola.
- Garcia, J. (Coord.); Lopes, J.; Neves, J.; Gomes, R.; Martinho, T.; Borges, V. (2014). *Mapear os recursos. Levantamento da legislação. Caracterização dos atores. Comparação internacional. Relatório Final*. Lisboa: ICS-UL, FLUP-UP e CIES-IUL.
- García Padrino, J. (2001). La investigación de la Literatura Infantil en España: en busca de una identidad científica. In P. Cerrillo & J. Padrino (Orgs.), *La literatura infantil en el siglo XXI* (pp. 13- 26). Cuenca: Ediciones de la Univ. Castilla-La Mancha.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris: Ed. du Seuil.
- Gérard, F. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- GfK (2014). *Análise global ao entretenimento. Apresentação no 3º Encontro dedicado em exclusivo ao mercado de entretenimento*. Lisboa: GfK.

- Giasson, J. (2000). *A compreensão da leitura*. Porto: Edições Asa.
- Gillen, J. & Hall, N. (2003). The emergence of early literacy. In N. Hall; J. Larsson & J. Marsh (Eds.) *Handbook of early childhood literacy* (pp.3-12). London: Sage.
- Giroto, C. & Souza, R. (2010). Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In R. Souza. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. (pp.1-21). Campinas: Mercado das Letras.
- Godinho, S. (2000). *O Pequeno livro dos medos*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- González Martín, L. (2015). Los libros y la lectura en transformación: desafíos para la promoción de la lectura. In A. S. Silva (Org.), *Os livros e a leitura: desafios da era digital* (pp. 135-140). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, I. & Santos, N. (2010). *Literacia emergente: “é de pequenino que se torce o pepino!”*. Lisboa: Casa da Leitura.
- Gomes, J. A. (1979). *A literatura para a infância*. Lisboa: Torres & Abreu.
- _____ (2012). Literatura para a infância e reflexão sociopolítica: algumas notas, alguns exemplos nobres. In J. Ribeiro (Dir.), *Solta palavra. Cidadã da casa grande* (pp.8-11). Porto: CRILIJ.
- Gómez, M.; Mir, V. & Serrats, M. (1990). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Lisboa: Asa.
- Goodman, K. (1985). Unity in reading. In H. Singer & R. Ruddel (Ed), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 813-840). Newark: International Reading Association.
- Gore, M. & McCarthy, G. (1996). Differential sensitivity of human visual cortex to faces, letterstrings and textures: a functional magnetic resonance imaging study. *Journal of neuroscience*, 16 (16), 5205-5215.
- Gregory, A. & Cahill, M. (2010). Kindergartners can do it too! Comprehension strategies for early readers. *The Reading Teacher*, 63(3), 515-520.
- Grejniec, M. (2003). *A que sabe a lua?* Matosinhos: Kalandraka.
- Grilo, M. (2002). *Desafios da educação. Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Grotta, E. (2000). *Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida*. Campinas: Unicamp – Faculdade de Educação.
- Hair, N. (2015). Association of child poverty. Brain development and academic achievement.

- JAMA Pediatr*, 169(9),822-829.
- Hammond-Darling, L. (2009). *Steady work: how Finland is building a strong teaching and learning system*. New York: Teachers' College Columbia University.
- Hancock, M. (2004). *A celebration of literature and response: children, books and teachers in K-8 classrooms*. New Jersey: Pearson.
- Harari, Y. (2018). *Homo deus: a brief history of tomorrow*. London: Vintage.
- Harlen, W. (2005). Trusting teachers' judgement: research evidence of the reliability and validity of teachers assessment used for summative purposes. *Research papers in education*, 20 (3), 245-270. [Em linha]. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520500193744>.
- Harris, M. (1992). *Language experience and early language development: from input to uptake*. Exeter: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hargreaves, A.; Earl, L. & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança – Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Herculano, A. (1975). *História da origem e estabelecimento da Inquisição em Portugal*. Tomo I. Venda Nova: Livraria Bertrand.
- Hill, K & Capriotti, K. (2008). *Statistical insights on the arts*. 7 (1).
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2001). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hypolito, A. & Ivo, A. (2013). Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. *Revista e-curriculum*, 11(2) 376-392.
- INE (2012). *Estatísticas Demográficas 2012*. Lisboa: INE.
- Iser, W. (1980). Interaction between text and reader. In S. Suleiman; I. Crosman. *The reader in the text. Essays on audience and interpretation*. (pp. 83-120). Princeton: Princeton University Press.
- James, A. & Prout, A. (orgs.) (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in sociology of childhood*. London: Falmer Press.
- Jauss, H. (1983). O texto poético na mudança de horizonte da leitura. In L. Lima. *Teoria da literatura em suas fontes* (pp. 305-358). Rio de Janeiro: Alves.
- _____. (1993). *A literatura como provocação*. S/L.: Vega.
- Jeffers, O. (2009). *O incrível rapaz que comia livros*. Lisboa: Orfeu Negro.

- _____ (2012). *Presos. Lisboa: Orfeu Negro.*
- Johansson, M. (2006). Textbooks as instruments. Three teachers' way to organize their mathematics lessons. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 11 (3), 5–30.
- Kanneh, K. (2002). *African identities. Race, Nation and Culture in Ethnography, Pan-Africanism and Black Literatures.* London: Routledge.
- Kayslering, M. (1971). *História dos Judeus em Portugal.* São Paulo: Pioneira.
- Kostons, D. & Werf, G. (2015). The effects of activating prior topic and metacognitive knowledge on text comprehension scores. *British journal of educational psychology*, 85 (3), 264-275.
- Kristeva, J. (1969). *Sèméiotikè. Recherches pour une Sémanalyse.* Paris: Seuil.
- Kuhlthau, C. (2006). *Como usar uma biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental.*
- Kaupinnen, J. (2016). *Curriculum in Finland.* S/L.: Finnish National Board of Education. Disponível em linha em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/1_curriculum_in_finland.pdf. [consultado a 3 de janeiro de 2018].
- Lages, M; Liz, C.; António, J. & Correia, T (2007). *Os estudantes e a leitura.* Lisboa: GEPE.
- Lajolo, M. (1999). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo.* São Paulo: Ática.
- _____ (2005). *Do mundo da escrita para o mundo da leitura.* São Paulo: Ática.
- Lanz, R. (2003). *A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano.* São Paulo: Antroposófica.
- Lanzi, L.; Vidotti, S. & Ferneda, E. (2013). *A biblioteca escolar e a geração dos nativos digitais. Construindo novas relações.* São Paulo: Editora Cultura Académica.
- Laranjeira, P. (1991). A actual literatura dos cinco. *Letras de Hoje*, 26 (1), 153-166.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción.* Barcelona: Graó.
- Leal, S. (2009a). *Dinâmicas e tensões nos processos de colaboração entre professores: um caso na área do português.* Comunicação apresentada no Encontro *Contextos educativos na sociedade contemporânea.* S.l.
- _____ (2009b). *Os professores e o currículo em diálogo: o caso do Português no ensino secundário.* Comunicação apresentada no IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro. Porto.

- Le Goff, J. (1988). *Por amor às cidades - conversações com Jean Lebrun*. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Edunesp.
- Leite, S. (2006). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- _____. (2010). *Afetividade e o processo de constituição do leitor*. Campinas: Unicamp – Faculdade de Educação.
- Lemos, L. (2011). *Avaliação em português no 9º ano: competências e literacia*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lemos, V. (2014). Formação inicial de professores. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal. Conhecimento, atores e recursos* (pp.287-310). Vol. II. Coimbra: Almedina.
- Leyson, L. (2013). *O rapaz do caixote de madeira*. Lisboa: Editorial Presença.
- Liberato, E. (2014). Avanços e retrocessos da educação em Angola. *Revista brasileira da Educação*, 19 (59), 1003-1031.
- Lima, J. & Melo, A. (2016). As escolas privadas e os seus clientes: estratégias organizacionais de promoção da oferta e da regulação das admissões. *Fórum Sociológico*, 29, 75-83.
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Ed. Asa.
- Lopes, P. C. (2011). *Hábitos de leitura em Portugal: uma abordagem transversal-estruturalista de base extensiva*. [Em linha]. In Biblioteca Online de Ciências da Comunicação. Covilhã: Universidade da Beira Interior. Disponível em: <http://repositorio.ual.pt/11144/193>. [consultado a 12 de junho de 2017]
- Lourenço, E. (2015). A Literatura é o único instrumento realmente capaz de mudar o homem. *Revista Bula. Literatura e Jornalismo cultural*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.revistabula.com/secoes/ideias/> [consultado a 12 de dezembro de 2017]
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- Lytle, S. & Cochram-Smith, M. (1990). Learning from teacher research: A working typology. *Teachers College Records*, 92(1), 83-103.
- Maia, I. M. (2008). *O desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da reorganização curricular*. Coimbra: Almedina.
- Macedo, N. (2005). *A biblioteca brasileira em debate: da memória profissional a um fórum*

- virtual*: São Paulo: SENAC/ Conselho Regional da Biblioteconomia.
- Mancelos, J. (2006). O escritor convida o leitor para uma dança: A arte de elaborar parágrafos iniciais numa narrativa ficcional. *Mathesis*, 15, 155-168.
- Mangas, F. D. & Moniz, M. (2010). *Silvio, domador de caracóis*. Lisboa: Caminho.
- Mangen, A. (2016). The digitalization of literary reading: contributions from empirical research. *Orbis Litterarum*, 71(3), 240-262.
- Marandola, E. & Dal Gallo, P. (2010). Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração. *R. bras. Est. Pop.*, 27(2), 407- 427.
- Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Aprender*, 33, 25-34.
- Marcia, J. (1986). Clinical implications of the identity status approach within psychological developmental theory. *Cadernos de consulta psicológica*, 2, 23-24.
- Marcondes, M. & Leite, V. (2014). A reconfiguração do trabalho docente no Brasil. In Flores, M. & Coutinho, C. (orgs). *Formação e trabalho docente: diversidade e convergências*. (pp.153-172). Santo Tirso: De Facto editores.
- Marcondes, M. & Moraes, C. (2013). Currículo e autonomia docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. *Currículo sem fronteiras*. Pelotas, 13, 451-463.
- Marôco, J. (Coord.); Gonçalves, C; Lourenço, V. & Mendes, R. (2016). *Pisa 2015. Portugal*. Volume I: literacia científica, literacia de leitura & literacia matemática. Lisboa: IAVE.
- Magalhães, A. & Alçada, I. (1988). *Ler ou não ler: eis a questão*. Lisboa: Caminho.
- Marques, R. (2010). *Avaliação em português no 9º ano e o desafio da literacia (2000-2009)*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Maroto, L. (2009). *Biblioteca escolar, eis a questão! Do espaço do castigo ao centro de fazer educativo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Martin M.; Mullis, I.; Foy P. & Stanco G. (2011). *TIMSS 2011 International results in science*. Boston: Boston College.
- Martinez Navarro, I. (2000). La gramática en los manuales escolares de bachillerato. *Historia de la educación*, 19, 95-119.
- Martins, J. (2012). *A literatura na escola: concepções, práticas e receção pelos alunos – um estudo de caso da realidade portuguesa*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança –

- especialidade em Literatura Infantil. Braga: Universidade do Minho.
- Martos Nuñez, E. & Fernández-Figares, C. (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Editorial RIUL-Santillana.
- Mata, I. (1997). A natureza e o núcleo simbólico da Nação na literatura angolana. In F. Cristóvão (Org), *Nacionalismo e regionalismo nas literaturas lusófonas*. (pp.303-307). Lisboa: Edições Cosmos.
- Mata, L. (1992). *Pelos trilhos da Literatura africana de Língua portuguesa*. Pontevedra: Irmandades da fala da Galiza e Portugal.
- _____. (2008). Hábitos e práticas de leitura de histórias: como caracterizar? In A. Noronha; S. Martins & V. Ramalho (Org), *Atas da XIII conferência internacional de avaliação psicológica: formas e contextos* (pp. 1-7). Braga: Universidade do Minho.
- Matos, M. (1987). *Ler e escrever. Ensaios*. Lisboa: IN-CM.
- Matos, N. (1926). *A província de Angola*. Porto: Edição do Maranus.
- Médel, M. (2012). Nuevos horizontes de los estudios literarios en el siglo XXI. In M. N. Nuño. *Literatura y comunicación*. (pp.20.45). Madrid: Ed. Edhasa.
- Mello, C. (2015). Entrevista a Teresa Colomer sobre Educación Literaria. *Via Atlântica*, 28, dez. [Em linha]. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/100870/107097>. [consultado a 16 de novembro de 2017].
- Menno, L. (2010). A literatura infantil fora do livro: o jornal do senhor doutor. *Revista Desassossego*, 2, 92-103. [Em linha]. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/desassossego/article/view/47413> - [consultado a 1 de maio de 2015].
- Mergulhão, T. (2008). *Vozes e silêncio: a poética do (des)encontro na literatura para jovens*. Lisboa: FLUL. [Em linha]. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/582>. [acedido a 28 de outubro de 2017].
- Merriell, S. (1998). *Qualitative research and case studies applications in Education: revised and expanded from case study research in Education*. San Francisco: Sage Publications.
- Millán, J. (2000). La lectura y la sociedad del conocimiento. José Antonio Millán & Federación de Gremios de Editores de España. [Em linha]. Disponível em:

- <<http://jamillan.com/lecsoco.htm>> [consultado em 10 de outubro de 2016].
- Milanesi, L. (1986). *Ordenar para desordenar: centros de cultura e bibliotecas públicas*. São Paulo: Brasiliense.
- Ministério da educação. (2009) *Informação sobre a Implementação do Novo Sistema de Educação – Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário*. Luanda: INIDE.
- Mion, R. & Saito, C. (2001). *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta.
- Mistro, C. (2005). Imaginário e Resistência nas literaturas infantis de Angola e Portugal: Pepetela e José Gomes Ferreira. *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*, 24, 391-434.
- Moreira, A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares. Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Morrow, L. M. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 27 (3), 250-275.
- Moss, B. & Young, T. (2010). *Creating lifelong readers through independent reading*. Newark: International Reading Association.
- Mullis, I.; Martin, M.; Foy, P. & Arora, A. (2012) *TIMSS 2011 International results in mathematics*. Boston: Boston College.
- Murray, T. S.; Desjardins, R.; Coulombe, S.; Tremblay, J.F. (2009). *A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise*. Lisboa: GEPE / Ministério da Educação.
- Neves, J.; Beja, R.; Santos, J.; Santos, J.A. (2014). *Comércio livreiro em Portugal – estado da arte na segunda década do século XXI*. Lisboa: APEL.
- Neves, J. S.; Lima, M. J.; Borges, V. (2008). *Práticas de promoção da leitura nos países da OCDE*. Lisboa: GEPE / Ministério da Educação.
- Neto, E. (2008). *...E nas florestas os bichos falam...* Luanda: UEA.
- Nóbrega, N. (1995). *A caverna, o monstro, o medo*. Rio de Janeiro: Proler.
- Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Lisboa: Asa.
- Nóvoa, A. (1992). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In A. Nóvoa & T. Popkewitz. *Reformas educativas e formação de professores* (pp.57-70). Lisboa: Educa.

- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 359, 203-218.
- Oates, T. (2014). *Why textbooks count*. Cambridge: University of Cambridge.
- OCDE (2010a). *PISA 2009 Results: learning to learn – student engagement, strategies and practises* (vol.III).
- _____ (2010b). *PISA 2009 Results: What students know and can do. Student performance in Reading, Mathematics and Science* (vol. I).
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. France: OECD Secretary-General.
- OIT (2014). *Global employment trends 2014: risk of a jobless recovery?* Geneve: ILO.
- Oliveira, L. (2013). *Ética em investigação científica. Guia de boas práticas com estudos de caso*. Lisboa: Lidel.
- Oliveira, M. (2008). *Na(rra)ção satírica e humorística. Uma leitura da obra narrativa de Manuel Rui*. Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.
- Ondjaki. (2004). *Ynari, a menina das cinco tranças*. Lisboa: Ed. Caminho.
- O'Neill, R. (1982). Why use textbooks? *ELT Journal*, 36 (2), 104-111.
- Ortiz, A. D (S.d.). *Los Judeoconvertos en España y América*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Oulhotte, Y. & Grandjean, P. (2016). Association between child poverty and academic achievement. *JAMA Pediatrics*, 170 (2), 38-56.
- Pacheco, C. (2000). *Repensar Angola*. Lisboa: Veja Editora.
- Panofsky, E. (1986). Iconografia e iconologia: uma introdução ao estudo da arte da Renascença. In *Significado nas Artes Visuais* (pp. 47-65). Tradução: Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspetiva.
- Paul, K. & Thomas, V. (1999). *A bruxa Mimi*. Lisboa: Gradiva.
- Pearson, D. & Johnson, D. (1978). *Teaching reading-comprehension*. New York: Holt.
- Peixoto, J. (2004) As teorias explicativas das migrações: teorias micro e macro-sociológicas. In *SOCIUS–Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações*. Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão Universidade Técnica de Lisboa.
- Pepetela. (2002). *As aventuras de Ngunga*. Lisboa: Dom Quixote.

- _____ (2009). *O planalto e a estepe*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pereira, I. (2008). Desenvolver competências linguísticas para aprender a construir o conhecimento escolar. In O. Sousa (Org.), *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (pp. 173-199). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Pereira, J. (1999). Para (re)definir e ensinar Literatura. In *Estudos de Literatura Portuguesa* (pp. 279-300). Viseu: Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Letras.
- Pereira, M. R. & Cruz, A. L. (2004). Mancebias e judiarias – espaços de segregação na cidade portuguesa (séc. XIV a XVII). *Revista Territórios e Fronteiras*, 5 (1), 133-154.
- Perrenoud, P. (1998). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? Résonances. Mensuel de l'école valaisanne. *Savoirs et compétences*, 3, 3-7.
- _____ (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pettersson, R. (1993) *Visual Information*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Pimenta, S. (2005). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Pinkard, N. (2001). *Lyric reader: creating intrinsically motivating and culturally responsive reading environments*. Michigan: EDRS.
- Pinto, J. M.; Silva, A. S. (2007). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Pires, R.; Pereira, C.; Azevedo, J.; Espírito-Santo, I. & Vidigal, I. (2016). *Emigração Portuguesa. Relatório Estatístico 2016*. Lisboa: Observatório da Emigração e Rede Migra.
- Pocinho, M. (2012). *Metodologia de investigação e comunicação do conhecimento científico*. Lisboa: Lidel.
- Poliakov, L. (1979). *De Cristo aos Judeus da Corte. História do Anti-Semitismo I*. São Paulo: Perspectiva.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 1-28). Lisboa: APM.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler. Atividades de leitura para jovens*. Porto: Edições ASA.
- Poulos, J., Culberston, N., Piazza, P., & D'entremon, C. 2014. Making space: The value of

- teacher collaboration. *Education Digest*, 80(2), 28–31.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Praia, M. (1999). A Educação para os Valores através dos livros para a juventude. In J. A. Gomes & P. Zimmerman (coord.), *Do Dragão ao Pai Natal - Olhares sobre a Literatura para a Infância* (pp. 89-100). Porto: Campo das Letras.
- Prensky, M. (2010). O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. *Conjectura*, 15 (2), 201-204.
- Phùng, T.; Fandler, L. (2015). A critique of knowledge-based arts education: *ars gratia artis* through rancière's aesthetics. *Sisyphus – Journal of Education*, 3 (1), 172-191. [Em linha]. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/7724/5408>. Acesso em 18 de novembro de 2017.
- Quintas, F. & Castano, M. (1998). *Construir la animación sociocultural*. Salamanca: Amáru Ediciones.
- Raphael, T.; Florio-Ruane, S.; George, M.; Hasty, N. & Highfield, K. (2004). *Book club. A literacy framework for the primary grades*. Lawrence, Massachusetts: Small planet communications.
- Raphael, T.; Pardo, L. & Highfield, K. (2002). *Book club. A literature-based curriculum*. Massachusetts: Small planet communications.
- Ramos, A. (2013). *Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude*. Porto: Tropelias e Companhia.
- Ramos, R. (2015). *Fazer leitores na era digital: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares (RBE).
- Ramos, T.; Naranjo, E. (2014). *Metodologia da investigação científica*. Lobito: Escolar Editora.
- Reis, C. (1980). A ideologia do fantástico: As Aventuras de João Sem Medo. *Revista Colóquio / Letras*. Ensaio, 53, 22-29.
- _____ (1992). Didáctica da literatura. In J. V. Adragão. *Didáctica do Português* (pp. 113-157). Lisboa: Universidade Aberta.
- _____ (2008). *O conhecimento da literatura*. Coimbra: Almedina.
- Reis, C.; Lopes, A. C. (2011). *Dicionário de narratologia*. Coimbra: ed. Almedina.

- Ribeiro, I.; Viana, F. (Org.) (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos*. Coimbra: Almedina.
- Ribeiro, M. C. (2004). *Uma história de regressos – império, guerra colonial e pós-colonialismo*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Ricoeur, P. (1985). *Teoria da interpretação*. Porto: Porto Editora.
- Riscado, L. & Veloso, R. (2014). Tempos novos, novas leituras?. In Viana, F.; Ramos, R.; Coquet, E. & Martins, M. (Coord.). *Atas do 10.º encontro nacional – 8.º internacional – de investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: CIEC.
- Robinson, M. (1997). *Children reading print and television*. London: Falmer Press.
- Rodari, G. (2015). *Baralhando histórias*. Matosinhos: Kalandraka.
- Rodrigues, C. (2014). *Práticas de leitura literária na educação e na formação de adultos*. Relatório de mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Rodrigues, M. (2014). *40 anos de políticas de educação em Portugal*. Vol. II. Coimbra: Almedina.
- Rodríguez Gabarrón, L. (2008). Infancia e Investigación Participativa: Teoría y Experiencias. *Subje/Civitas*, 1(1). [Em linha]. Disponível em: http://www.subjecivitas.com.mx/vol1/num1/rodriguez_infancia_investigacion.pdf. Acedido a 18 de dezembro de 2017.
- Roig-Rechou, B. (2013). *Educação literária e literatura infantojuvenil*. Porto: Editora Tropelias & Companhia.
- Rolo, C. & Silva, C. (2009). A escola e o gosto de ler. Da “obrigação” à devoção. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Org.). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos – ideias e projetos para promover a leitura*. (pp-115-154). Coimbra: Almedina.
- Rui, M. (2002). *Um anel na areia*. Lisboa: Cotovia.
- _____. (2014). *Quem me dera ser onda*. Luanda: Maianga.
- Runa, L. & Pinto, M. C. T. (1997). Vivências de uma comunidade cristã nova no século XVI: Castelo de Vide. *Patrimónia: Identidade, Ciências Sociais e Fruição Cultural*, 3, 11-22.
- Sá, A. L. (2005). *A confluência do Tradicional e do Moderno na obra de Uanhenga Xitu*. Luanda: Praxis.
- Sahlberg, P. (2007). Education Policies for Raising Student Learning: The Finnish Approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147–171.

- _____ (2009). Educational Change in Finland. In *International Handbook of Educational Change* (pp. 1–28). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- _____ (2010). *The secret to Finland's success: educating teachers*. Stanford: Scope.
- Salazar, D.; Álvarez, G. & David, S. (2014). *Alfabetización: una ruta de aprendizaje multimodal para toda la vida*. Bogotá: CERLALC.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Santos, B. S. (1993). Modernidade, Identidade e a Cultura de Fronteira. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 38, 11.
- Santos, C. (2006). O exercício da autonomia no agrupamento de escolas do bairro Padre Cruz. In A. Moreira (Org.), *A autonomia das escolas* (pp.63-87). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, M.; Neves, J.; Lima, M.; Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: GEPE / Ministério da Educação.
- Saraiva, A. J. (1985). *Inquisição e cristãos-novos*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Schmidt, S. (1987). La comunicación literaria. In J. Antonio Mayoral. *Pragmática de la comunicación literaria* (pp. 195-212). Madrid: Arco Libros.
- Scholes, R. (1989). *Protocolos de leitura*. Lisboa: Edições 70.
- Scliar-Cabral, L. (2009). Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. In J. Costa & V. Pereira (Org.), *Linguagem e cognição: relações interdisciplinares*. (pp.49-49). Porto Alegre: Edipucrs.
- Secco, C. L. (2007). *Ensaio sobre literatura infantil de Angola e Moçambique: entre fábulas e alegorias*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Seguin, R. (1989). *The elaboration of school text books. Methodological guide*. Paris: Unesco.
- Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2010). Aprender a escrever textos: o procedimento de reescrita. In O. Sousa & A. Cardoso. *Desenvolver competências em língua. Percursos didáticos* (pp. 13-52). Lisboa: Edições Colibri – CIED.
- Sepúlveda, A.; Correia, A.; Lourenço, M. & Sousa, O. (2013). Leitura, literatura e

- desenvolvimento da competência textual. In F. L. Viana; R. Ramos; E. Coquet & M. Martins. *Atas do 9º encontro nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 35-49). Braga: CIEC.
- Sequeira, M. (2000). *Formar leitores. O contributo das bibliotecas escolares*. Lisboa: IIE.
- Serra, E. (1997). Adolescência. Perspetiva evolutiva: desenvolvimento afetivo e emocional. In *Anais do VII Congresso INFAD* (pp. 24-28). Oviedo: Sifuentes.
- Silva, A. (2016). A leitura de literatura e a educação literária nos novos manuais de Português do 9.º ano de escolaridade. In F. Azevedo & A. Balça (Coord.), *Leitura e Educação Literária*. (pp.87-105) Lisboa: Pactor.
- Silva, A.; Balula, J. ; Matos, I.; Amarante, S.; Castelo, A.; Melão, D. (2016). Manuais escolares de português: cenários didáticos de educação literária a partir das metas curriculares. In *Língua Portuguesa na diversidade* (pp. 193-206). 2, Lublin: Editora da Universidade Marie Curie-Sklodowska.
- Silva, A. (2008). *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de Português*. Braga: Cied/Universidade do Minho.
- Silva, A. (2016). *Os novos manuais escolares de Português do 7.º ano e a (re)construção do conhecimento gramatical: conteúdos gramaticais e operações (meta)linguísticas*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, G. (2007). O imaginário na literatura infanto-juvenil: leituras entre mãos. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores – das teorias às práticas* (pp.105-129). Lisboa: Lidel.
- Silva, L. (2000). *Bibliotecas escolares: um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*. Braga: Livraria Minho.
- Silva, L., Lira, F., Rego, C. & Sampaio, P. (2014). Contos Tradicionais. Pré-escolar. In L. Barros (Coord.), *A literatura como projeto: percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3º CEB* (pp. 313-326). Porto: Tropelias e Companhia.
- Silva, M. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interações*, 1(27), 283-304.
- Silva, R. (2009). *Emília, João Sem Medo e Marianinho: vozes críticas na literatura para a juventude. Literatura e consciência social*. Dissertação de mestrado em Estudos Comparados de Língua Literaturas de Língua Portuguesa. São Paulo: Universidade de São Paulo.

- Silva, W. (1995). *Miséria da biblioteca escolar*. São Paulo: Cortez.
- Sim-Sim, I.; Viana, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: GEPE / Ministério da Educação.
- Simões, M. J. (coord.) (2011). *Imagotipos literários: processos de (des)configuração na imagologia literária*. Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa.
- Simões, L. (2012). *Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura*. Erechim: Edelbra.
- Sloan, G. D. (1991). *The child as critic: teaching literature in elementary and middle schools*. New York: Teachers College Press.
- Smith, F. (1999). *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Smith, J. & ELLEY, W. (1997). *How children learn to read*. New York: Richard C. Owen Publishers.
- Smith, L. (2011). *É um livro*. Barcarena: Ed. Presença.
- Sáiz, C.A. (2007). A promoção da leitura nas bibliotecas municipais da Corunha. In F. Azevedo (Org.). *Formar leitores. Das teorias às práticas (165-172)*. Lisboa: Lidel.
- Soares, L. D. (2016). *A cidade dos cães e outras histórias*. Porto: Porto Editora.
- Soares, F. (2001). *Notícia da literatura angolana*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda.
- Sobrinho, J. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, M. E. (2001). A literatura para a infância nos manuais escolares do ensino básico: apontamentos de um estudo. In *No branco do sul a cor dos livros: encontro sobre literatura para crianças e jovens: atas*. (pp. 87-104). Lisboa: Editorial Caminho.
- Sousa, M. L. D. (1992). *A interpretação de textos nas aulas de português*. Porto: Ed. Asa.
- Spence, J. (1996). *God's Chinese Son: the taiping heavenly kingdom of Hong Xiuquan*. Nova Iorque: Norton.
- Spyros, S. (European University of Cyprus) (2011). The limits of children's voices: from authenticity to critical. Reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151-165.
- Steiner, G. (2007). *O silêncio dos livros*. Lisboa: Gradiva.
- Steyn, G. (2017). Transformative learning through teacher collaboration: a case study. *Koers – Bulletin for Christian Scholarship*, 82(1), 1-15

- Szwed, M. (2011). Specialization for written words over objects in the visual cortex. *NeuroImage*, 56(1), 330-344.
- Taquelim, C. (2009). *Animação à leitura: contributos para o desenho de uma sessão*. Lisboa: Casa da leitura. [Em linha]. Disponível para consulta em: http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_anima_leitura.pdf. [consultado a 1 de janeiro de 2018].
- Tarchi, C. (2015). Fostering reading comprehension of expository texts through the activation of readers' prior knowledge and inference-making skills. *International journal of educational research*, 72, 80-88.
- Tavares, A. (2008). *Ensino / Aprendizagem do Português como língua estrangeira*. Lisboa: Lidel.
- Tavares, M. J. F. (1979). *Os judeus em Portugal no século XIV*. Lisboa: Guimarães e Ca.
- _____. (1982). *Os Judeus em Portugal no século XV*, vol. I, Lisboa, FCSH- UNL.
- _____. (1997). A expulsão dos judeus de Portugal - conjuntura peninsular. *Oceanos. Diáspora e Expansão. Os Judeus e os Descobrimentos Portugueses*, 29, 10-20.
- _____. (2000). O difícil diálogo entre judaísmo e cristianismo. In C. M. Azevedo (Dir.), *História religiosa de Portugal* (pp. 69-86), vol. 1, Lisboa: Círculo de Leitores.
- Teixeira, R. A. (1998). *A Guerra Colonial e o Romance Português*. Lisboa: Ed. de Notícias.
- Teodoro, A. (1990). *Os professores – situação profissional e carreira docente*. Porto: Texto Editora.
- _____. (2006) *Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Tomé, C. D. (2013). *O caderno do avô Heinrich*. Lisboa: Editorial Presença.
- Tormenta, J. (1999). *Os professores e os manuais escolares. Um estudo centrado no uso dos manuais de Língua Portuguesa*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Porto: Universidade do Porto.
- Tyson, L. (2006). *Critical theory today – a user-friendly guide*. New York: Routledge.
- UNESCO. (2016). *Every child should have a textbook*. Paris: Global Education Monitoring – UNESCO.
- Ur, P. (1997). *A course in language teaching*. Cambridge: University Press.
- Wirschenbart, R. (2013). *IPA global. Publishing statistics*. Genebra: IPA.

- Veiga, I. (coord) (1997). *Lançar a rede de bibliotecas escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Veloso, R. (2006). A leitura literária. In *Educação e leitura – atas do seminário* (pp.23-29). Esposende: Câmara Municipal de Esposende.
- Venâncio, J. C. (2004). Jaime Bunda *versus* sem medo. Nacionalismo e estado pós-colonial em Angola no registo de um dos seus escritores. In *A dominação colonial, protagonismos e heranças*. (pp.121-137). Lisboa: Editorial Estampa.
- Vieira, A. (2005). *O desenvolvimento da competência de leitura em manuais escolares de língua portuguesa*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (org.) (2014). *Quando os professores investigam a pedagogia – em busca de uma educação mais democrática*. Amoreira: Edições Pedagogo.
- Vygotsky, L. (2001a). *A construção do pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- ____ (2001b). *Pensamento e Linguagem*. V.N. Gaia: Estratégias Criativas.
- Yopp, H.K.; Yopp, R. H. (2006). *Literature-based reading activities*. 4ed. Boston: Pearson.
- Zee, R. V. (2007). *A História de Erika*. Lisboa: Kalandraka.
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação – Revista do Centro de Educação*, 5 (3), 479-503.
- Zilberman, R. & Magalhães, L. (1994). *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática.
- Zuber-Skerrit, O. (1996). *Action research in higher education: examples and reflections*. London: Kogan Page.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei 139-A/90 de 28 de abril - Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei 43/89 de 3 de fevereiro – Redime jurídico da autonomia das escolas.

Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de maio – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino.

Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de novembro – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de janeiro – Organização Curricular do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de setembro – Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro – Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico e Secundário

Despacho no 546/2007, de 11 de janeiro - Cria o Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de bases do Sistema Educativo.

ANEXOS

ANEXO 1 – AVALIAÇÃO DO CONCURSO NACIONAL DE LEITURA

COLÉGIO PORTUGUÊS DE LUANDA
ANO LETIVO 2015/2016

CONCURSO NACIONAL DE LEITURA FEVEREIRO E MARÇO

Descrição da atividade:

A atividade insere-se numa iniciativa governamental anual e que visa a promoção da leitura. Ao abrigo do Plano Nacional de Leitura, o concurso em apreço pretende que os alunos entrem em contacto com obras do património literário e que as leiam – comprovando-se, posteriormente, a leitura das mesmas por meio de uma avaliação a designar pela escola.

Disciplinas intervenientes: Língua Portuguesa

Professores Responsáveis: Pedro Albuquerque

Objetivos**1. Objetivos gerais**

- i) Expandir o número de obras literárias com os quais os alunos tomaram contacto;
- ii) Ampliar o conhecimento dos alunos sobre autores lusófonos e, também, sobre *topoe* literários tratados nas suas obras;
- iii) Promover a afetividade em relação à leitura;
- iv) Promover a leitura em contextos escolares e não-escolares.

2. Objetivos específicos

- i) Realizar uma competição escolar para os alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo

de verificar a leitura e de encontrar um leitor que represente a instituição de ensino nas provas e fases ulteriores do concurso.

Recursos:

Exemplares da obra *Quem me dera ser onda* de Manuel Rui.

Prova escrita.

Turmas participantes: 7º, 8º, 9º

Avaliação:

Os moldes em que o concurso deveria ser concretizado foram estabelecidos pelo Ministério da Educação. Ao colégio, coube a responsabilidade de definir a obra e o modo de avaliação de leitura. É, em relação a estes aspetos, que pode incidir a reflexão avaliativa. Neste sentido, importa referir: i) o texto escolhido permitiu a divulgação de autores angolanos e de assuntos relacionados com Angola. Paralelamente, importa assinalar que o livro está disponível online gratuitamente e, também, para compra em vários pontos da cidade – o que facilitou o acesso à obra (em edição digital e em papel); ii) Em relação à prova, entendeu-se, de forma conjunta, que se deveria criar uma prova que verificasse a leitura dos alunos e que testasse a sua capacidade de argumentação. A prova foi criada e validada pelo departamento – o que consubstancia uma evidência do trabalho de equipa. Aliás, todos os professores do departamento trabalharam com afinco para a promoção e dinamização do evento. Os alunos envolvidos leram a obra e fizeram um trabalho competente quando da realização da prova, existindo apenas um resultado negativo no universo das três turmas.

ANEXO 2 – PROVA REALIZADA PARA OBTER O FINALISTA

CONCURSO NACIONAL DE LEITURA

10.^a edição

Nome: _____ Ano: ____ Data: __/__/____

Utiliza apenas caneta ou esferográfica de tinta indelével, azul ou preta. Não é permitido o uso do corretor.

Sempre que precisares de alterar ou de anular uma resposta, risca, de forma clara, o que pretendes que fique sem efeito.

As respostas ilegíveis ou que não possam ser claramente identificadas são classificadas com zero pontos.

Cotações: Grupo I: 70 pontos (35 pontos.x2). Grupo II: 30 pontos.

Grupo I

1. Da lista seguinte, marca com um X as afirmações que consideres adequadas. É permitido selecionar mais do que uma opção.

1.	Quem me dera ser onda é uma obra de um autor:	
	a. Português, que vive em Angola, de nome Manuel Rui.	
	b. Angolano, autor do hino de Angola, de nome Manuel Rui.	
2.	Na história, as personagens principais habitam:	
	a. No sétimo andar de um prédio cujo elevador e monta-cargas estão avariados.	
	b. No sétimo andar de um prédio. Faustino é o dono do empreendimento.	
	c. No sétimo andar de um prédio de um prédio com elevador e monta-cargas.	
3.	Na narrativa, surgem as seguintes personagens:	
	a. Faustino, Ruca, Carnaval da Vitória, Diogo e o vizinho Zeca.	
	b. Zeca, Ruca, Faustino, Carnaval da Vitória.	
	c. A mãe, Diogo, Zeca, Ruca e o irmão Beto.	
4.	Carnaval da Vitória teve a origem do seu nome num episódio relacionado com:	
	a. A sorte que o porco teve em escapar à rua e viver no sétimo andar de um prédio, com direito a tratamento “aburguesado”.	
	b. A capacidade que as crianças tiveram em iludir o fiscal.	
	c. O facto de Diogo ter conseguido um porco e o poder engordar para, posteriormente, o matar no Carnaval.	
5.	Durante a criação do porco, são narrados os seguintes acontecimentos:	
	a. Diogo pretende terminar com o “peixefritismo” e intenta criar um porco no sétimo andar.	
	b. O pai decide, desde logo, que o porco se alimentaria de restos de comida de hotel e que ouviria música clássica para não “berrar”.	
	c. A mãe, por vezes, fica desconfortável tentando agradar ao marido e aos filhos.	
	d. As crianças são amigas porque Beto empresta os lápis de cor.	
	e. Carnaval da Vitória é levado para a Escola e é tema de uma composição.	
	f. A composição não fala do nacionalismo e cria problemas profissionais à professora.	
	g. No final do dia, as crianças soltam um pouco o porco para ele sentir a liberdade.	
	h. Por roubarem o porco, Diogo bate nos filhos. Carnaval da Vitória defende-os e tenta morder Diogo.	
	i. Os filhos tentam moderar a violência do pai em relação ao porco. Para isso, inventam um plano e passam a dar aparas de carne para cão ao pai.	
	j. No final da narrativa, Diogo mata o porco e partilha a carne com os vizinhos que o impediam de ter o porco no prédio.	

2. De acordo com a tua leitura da obra, classifica como Verdadeira (V) ou Falsa (F) as seguintes afirmações.

Afirmação	V / F
a. A novela passa-se em Moçambique.	
b. O vizinho Faustino não gostou da ideia de existir um porco no prédio.	
c. No prédio viviam trabalhadores comuns e gente humilde.	
d. Diogo adorava o “peixefritismo”.	
e. A comida da burguesia era peixe frito.	
f. Nazário era o responsável pela manutenção da ordem no prédio.	
g. Diogo decidiu criar um porco em casa. Depois, pretendia oferecê-lo.	
h. Aos olhos das crianças, o porco passou a ser um membro da família.	
i. O dono do porco apenas se preocupava em engordar o porco e não considerava o porco família.	
j. O Carnaval da Vitória passou a ser o principal ouvinte de rádio do país.	
k. O Carnaval da Vitória alimentava-se melhor do que os seus donos.	
l. Liloca cozinhava todos os dias para o porco.	
m. O porco recebeu o nome de Carnaval porque ia ser morto no Carnaval.	
n. O porco foi à escola e tornou-se um ídolo para os alunos.	
o. Os miúdos foram severamente castigados pela fuga do porco.	
p. Um dos filhos de Diogo ganhou o concurso das redações.	
q. As crianças infernizavam as vidas dos fiscais do prédio.	
r. O porco é morto por Nazário que depois dá uma festa.	
s. É realizado um churrasco durante o Carnaval para confraternização dos moradores.	
t. No livro, é retratada a vida social numa cidade de Angola no período de pós-dependência.	
u. No livro, é caricaturada uma família de classe média angolana.	

ANEXO 3 – A HISTÓRIA DO HIDROAVIÃO

1. Exploração contextual.

1.1 Constrói uma breve biografia sobre António Lobo Antunes.

1.2 Dos dados biográficos do autor, quais os que se relacionam, especificamente, com África e Angola?

1.3 Pesquisa quais as principais cidades de Angola e suas riquezas.

1.4 Pesquisa informação relevante sobre os *retornados*.

1.5 Pesquisa informação sobre as condições de vida dos *retornados* em Portugal.

2. Exploração da obra.

2.1 Localiza no texto.

2.1.1 Caracterização do lugar onde a personagem principal vive.

2.1.2 Caracterização do hidroavião.

2.1.3 Exemplo de pobreza generalizada.

2.1.4 Referências topográficas.

2.1.5 Exemplos do quotidiano do homem.

2.1.6 Diferenças entre as cidades de Lisboa e Luanda.

2.1.7 Razões pelas quais o homem não se adaptava à vida em Portugal.

2.1.8 Diferenças entre a vida em Lisboa e em Luanda.

2.1.9 A frase que se repete incessantemente.

2.1.10 Caracterização do cego.

2.1.11 Comparação entre a vida passada do indiano e a atual.

2.1.12 Comentários subjetivos do narrador.

3. Comenta:

3.1 Na obra *A história do hidroavião*, o passado parece refulgir enquanto o presente mostra o sonho fracassado, a desilusão, a disforia. Concordas com a afirmação? De que forma esta afirmação pode ser verdadeira.

ANEXO 4

A HISTÓRIA DO HIDROAVIÃO

1. **Localiza no texto, sublinha e transcreve.**
 - 1.1 Título e autor.
 - 1.2 Descrição do lugar onde vive a personagem principal.
 - 1.3 Referência às pessoas que iam viver para aquele lugar.
 - 1.4 Uma expressão popular que signifique “trabalho”.
 - 1.5 Uma expressão da gíria popular.
 - 1.6 Descrição do hidroavião.
 - 1.7 Materiais com os quais se faziam os bairros de lata.
 - 1.8 Descrição do modo de vida dos refugiados.
 - 1.9 Evidência de tempo psicológico.
 - 1.10 Evidência de tempo cronológico.
 - 1.11 Exemplo de narração objetiva.
 - 1.12 Exemplo de narração subjetiva.
 - 1.13 Descrição do cego.
 - 1.14 Uma descrição da pobreza.
 - 1.15 Referência às assistentes sociais e suas promessas.
 - 1.16 Descrição do quotidiano do homem em Lisboa.
 - 1.17 Descrição do quotidiano do homem em África.
 - 1.18 Modo de vida atual do indiano.
 - 1.19 Descrição de como era a vida do indiano no passado.
 - 1.20 Nomes de países referidos.
 - 1.21 Nomes de cidades referidas.
 - 1.22 Resposta à questão sobre o que “era Lisboa”.
 - 1.23 “Ódios” em relação ao hidroavião.
 - 1.24 Fuga recorrendo ao hidroavião.
 - 1.25 Possível final do hidroavião.

2. **Dá a tua opinião sobre o livro lido (10 a 15 linhas). Podes abordar os seguintes tópicos:**
vida do autor e sua relação com a obra;
contextualização histórica da obra;
temática do livro;
considerações sobre o título.

Cotação: 1 (50 pontos); 2 (50 pontos).

ANEXO 5

Nome: _____ Turma: ____ N.º: ____ Data: ____/____/____

Sumário: *As aventuras de Ngunga*: análise da capa e contracapa. Recolha de elementos sobre a obra e sobre o autor. Leitura do primeiro capítulo.

Antes de ler

- Através da capa, onde crês que se passa a história?
- Qual a idade da personagem?
- O que acontecerá na história?
- O que aprendeste sobre Pepetela?
- O que sabes sobre o livro *As aventuras de Ngunga*?

Capítulo 1

-Por que estás a chorar, Ngunga? – perguntou Nossa Luta.

-Dói-me o pé.

-Mostra então o teu pé. Vamos, para de chorar e levanta a perna.

Ngunga, limpando as lágrimas, levantou a perna para a mostrar ao Nossa Luta. Este olhou para ela, depois disse:

-Tens aí uma ferida. Não é grande, mas é melhor ires ao camarada socorrista.

-Não quero.

-Se não tratares, a ferida vai piorar. A perna inchará e terás muita febre.

-Não faz mal – disse Ngunga. –Não gosto de apanhar injeções.

-És um burro. Agora, o socorrista não te vai dar injeção nenhuma. Mas depois, se tiveres uma infeção, então precisarás de injeções. Que preferes?

-O socorrista está longe.

-Acaba com as desculpas. Vai lavar-te e parte.

-O dia está a acabar. Em breve será noite.

-Ainda bem. Dormes lá. Amanhã és tratado e voltas. Qual é o problema?

Ngunga abanou a cabeça, mas não refilou. Foi lavar-se e preparou comida para a viagem.

Ngunga é um órfão de treze anos. Os pais foram surpreendidos pelo inimigo, um dia, nas lavras. Os colonialistas abriram fogo. O pai, que já era velho, foi morto imediatamente. A mãe tentou fugir, mas uma bala atravessou-lhe o peito. Só ficou Mussango, que foi apanhada e levada para o posto. Passaram quatro anos desde esse triste dia. Mas Ngunga ainda se lembra dos pais e da pequena Mussango, sua irmã, com quem brincava o tempo todo.

Quando o sol começava a desaparecer, Ngunga partiu para a aldeia do socorrista. Conhecía bem o caminho, não poderia perder-se. Mas a noite ia cair e teria de dormir antes de lá chegar. Ngunga, porém, estava habituado. A bem dizer, não tinha casa. Vivia com Nossa Luta, por vezes; outras vezes, se lhe apetecia, ia viajar pelos kimbos, visitando amigos e conhecidos.

Mas para quê avançar de mais? Temos tempo de conhecer a vida do pequeno Ngunga.

Exploração

1. De que se queixava Ngunga?

2. O que lhe recomendou Nossa Luta?

3. Nossa Luta será o nome verdadeiro do homem? Por que razão terão adotado estes nomes?

4. Por que razão Ngunga não queria ir ao socorrista?

5. Que episódio marcou a infância do jovem Ngunga?

6. Como vivia o rapaz?

7. Há alguma palavra que remeta para o contexto africano, qual?

8. Em relação ao narrador, como o classificas?

9. Refere um momento em que o narrador se dirige especificamente ao leitor.

10. Estás a gostar da história? O que pensas que irá acontecer a seguir?

ANEXO 6

Nome: _____ Turma: ____ N.º: ____ Data: ____/____/____

Sumário: *As aventuras de Ngunga:* visionamento de um vídeo sobre as crianças-soldado. Debate sobre as implicações negativas das crianças na guerra. Leitura do segundo capítulo da obra. Resposta a um guião de leitura.

Antes de ler

- O que aprendeste sobre as crianças-soldado?
- O que te recordas do primeiro capítulo?

Capítulo 2

-Bom dia camarada socorrista.

-Bom dia, Ngunga. Como estás?

-Estou bem. Só o pé é que está a doer-me. Por isso, vim para o tratamento. Saí ontem do kimbo do Nossa Luta e dormi ali no presidente Kafuxi. Tive de andar devagar, por causa da ferida. Hoje de manhã cedo parti para cá. A viagem correu bem, não houve nada. No caminho encontrei o camarada de secção Avança, com dois guerrilheiros. Iam ao outro lado do rio procurar mandioca. Disseram-me que não passaram por aqui porque era uma grande volta. E o camarada socorrista, como está?

-Obrigado pelas notícias, Ngunga – o socorrista bateu as palmas, agradecendo. Ngunga também.

-Nós aqui no Kimbo estamos todos bem. Houve uns dias com um bocado de fome, porque os colonialistas tinham destruído as nossas lavras. É preciso ir longe buscar comida. Mas agora as nossas lavras estão a começar a produzir e a situação vai melhorar. Conheces a mulher do Kayondo? Teve uma criança há dois dias. Um rapaz. O bebé não queria nascer, foi um grande trabalho. O Kayondo está todo contente, pois vai ter um homem na família. Já tinha tido três meninas, não conheces?

-Conheço – disse o Ngunga.

-Pois bem. Vamos cortar hoje o cordão umbilical, por isso haverá uma grande festa. Os pais do Kayondo e o resto da família estão a preparar o hidromel e a comida. Tivemos sorte, pois caçámos duas

palancas; carne não falta. O povo das outras aldeias já foi avisado, vai chegar hoje de manhã. São essas as nossas notícias.

-Muito obrigado, camarada.

O socorrista olhou para o pé do Ngunga. O menino lembrou-se então de uma coisa: lavara os pés ao sair da aldeia. Mas, com a marcha, os pés estavam sujos de poeira. Esqueceu-se de os lavar antes de ir à consulta; era uma grande vergonha. O socorrista apontou para o balde com água, sem falar. Ngunga, atrapalhado, foi esfregar os pés. Com a confusão, não reparou na ferida e magoou-se. Gritou e o socorrista sorriu.

-Um homem não se queixa, Ngunga.

-Mas eu ainda sou pequeno – respondeu ele.

-Vives como um homem livre e já tens idade de ir para a escola. Bem, vamos tratar esse pé.

-Que remédio vai pôr? Arde muito?

-Não. Não tenhas medo, um homem nunca tem medo. Como é? Vieste sozinho à noite da tua aldeia. Agora vais ter medo do tratamento?

-Não tenho medo – disse o Ngunga. –Mas não gosto quando o remédio arde.

Pepetela (2002). *As aventuras de Ngunga*. Lisboa: D. Quixote.

Exploração

11. Quanto tempo terá Ngunga demorado a chegar ao médico? Que expressões temporais surgem no texto?

12. Ngunga encontrou três pessoas no caminho para o médico. Quem? O que faziam?

13. Por que razão estavam a fazer isso?

14. Até ao momento, que motivos tem Ngunga para não gostar dos colonialistas?

15. No excerto, existem ideias em relação ao papel do homem. Indica uma que mostre que o homem é valorizado socialmente; outra que revele que o homem tem que ter uma determinada atitude.

a. _____.

b. _____.

16. Lista palavras que associes ao contexto africano. Define o seu sentido.

a. _____.

b. _____.

c. _____.

ANEXO 7

Nome: _____ Turma: ____ N.º: ____ Data: ____/____/____

Sumário: *As aventuras de Ngunga*: análise do capítulo 3 e 4. Resposta a um guião de leitura.

Capítulo 3

Depois de receber o tratamento, Ngunga decidiu ficar no kimbo do socorrista. Qual é a criança que não gosta de festas? Não tinha sido convidado, mas também não era necessário. Qualquer viajante que chega a um kimbo da nossa terra tem direito a participar numa festa.

As pessoas começaram a chegar. As notícias corriam de uns para os outros. Ngunga metia-se nos grupos de mais-velhos, ouvia as notícias, ia depois escutar as mulheres. Em breve, sabia tudo o que se passava na região.

Imba, desde que chegara, não o largara. Imba era a filha do presidente Kafuxi. “Final, o presidente sabia da festa e ontem não disse nada”, pensou Ngunga. Homem esquisito, esse Kafuxi. Lá estava ele sentado ao lado do responsável do setor e de outros mais-velhos. Quando falava, os outros guardavam silêncio. Mas, se eram os outros a falar, ele gostava de interromper, o que era contra os costumes. E os outros aceitavam.

-Se eu fosse grande, também interrompia a conversa do teu pai – disse ele a Imba.

Ela olhou-o muito espantada, porque não percebeu a razão das palavras. Mas acreditou que ele fosse capaz de o fazer.

Ngunga deixou-a ali e foi ver o que as mulheres cozinhavam. Tinha esquetejado as palancas e assavam a carne nas fogueiras. Umhas mulheres faziam pirão de massango, outras de milho. Algumas pisavam folhas de mandioca nos pilões. O mel fermentava dentro das cabaças. Depois, a bebida ficou pronta e as canecas começaram a andar de mão em mão. As vozes elevaram-se, os risos tornaram-se mais frequentes, os olhos brilhavam mais. Os grupos faziam-se e desfaziam-se. Foi nessa altura que chegou o comandante do esquadrão, acompanhado de seis guerrilheiros e cinco mulheres.

O comandante foi sentar-se junto do presidente Kafuxi, a arma nova na mão. Ngunga ficou muito tempo a admirar a arma luzidia. Ele só tinha uma figa. Mas um dia...

Imba puxou-o para perto da mãe dela. Ele sentou-se junto da panela, onde as mulheres comiam. Depois, deram-lhe hidromel. Ngunga sentia a cabeça pesada, mas escondeu. Imba espiava-lhe os gestos com risinhos.

-Pensas que estou bêbedo?

Ela ria, ria. Ele foi procurar mais comida, que encontrou no grupo do socorrista. Mais tarde, as mulheres reuniram-se no terreiro de “chinjanguila”, e a dança começou. Os guerrilheiros e o povo imitaram as mulheres. Também Ngunga e Imba, e as outras raparigas. A dança animou-se quando surgiu a lua e novas cabaças de hidromel foram trazidas. Os velhos bebiam e olhavam a dança, aprovando com as cabeças. Até que, noite alta, todos foram dormir.

Assim foi a festa do nascimento de Lumbongo, o primeiro filho de Kayondo e Maria.

Pepetela (2002). *As aventuras de Ngunga*. Lisboa: D. Quixote.

Exploração

1. Porque permaneceu Ngunga no acampamento?

2. Que comportamento não parecia ser adequado em Kafuxi?

3. Refere o que faziam as mulheres no acampamento.

4. Ngunga ficou encantado por um objeto. Qual? Por que razão terá sentido isso?

5. Retira do texto uma frase que mostre que estavam todos em festa.

6. Utiliza prefixos e/ou sufixos para aumentar as seguintes palavras:

a. Necessário _____

c. Responsável _____

b. Ver _____

d. começar _____

7. Encontra palavras relacionadas com a obra.

W	S	O	H	L	E	V	-	S	I	A	M
C	S	P	K	I	M	B	O	I	A	T	N
T	P	R	A	K	E	D	I	C	A	S	H
A	F	E	P	L	C	T	A	A	M	S	I
G	C	S	P	A	A	C	X	M	A	I	D
N	I	I	D	E	O	N	U	R	R	A	R
U	X	D	R	I	T	O	C	A	R	I	R
G	U	E	D	F	C	E	Y	A	R	O	R
N	F	N	B	H	Á	O	L	D	O	C	M
E	A	T	Z	Q	J	O	M	A	C	O	E
M	K	E	A	T	U	L	A	S	S	L	L
C	O	M	A	N	D	A	N	T	E	O	N

ANEXO 8

Nome: _____ Turma: ____ N.º: ____ Data: ____/____/____

Professor: _____ Avaliação: _____/____

Capítulo V

Ngunga chegou no dia seguinte ao kimbo do presidente Kafuxi. Depois de ter trocado as notícias com o velho, este perguntou: “Mas onde pensas ir?”.

Ngunga encolheu os ombros. O velho então propôs:

-Se quiseres, podes ficar aqui. Eu já estou velho, os meus filhos estão longe. Podes ajudar as minhas mulheres na lavra, de vez em quando. Só nos trabalhos mais leves, pois ainda és pequeno. Não é para trabalhares que te digo, é porque tenho pena de ti, tão novo e já sozinho. Aqui, ao menos, terás uma família, um kimbo, um pai.

Ngunga não sabia mesmo onde ir. Aceitou.

Ao saber da novidade, Imba saltou e correu de satisfação.

Foi assim que Ngunga foi adotado pelo presidente Kafuxi.

Acordava com o sol e ia ao rio buscar água. Trazia dois baldes, um em cada mão, e mais uma bacia de água cheia na cabeça. Depois acompanhava as três mulheres à lavra, de onde saíam quando o sol deixava de ser forte. As mulheres comiam mandiocas ou maçarocas, mas não permitiam que ele arrancasse comida. À noite, todos comiam. O que sobrava era para ele. Ainda tinha de ajudar as mulheres a lavar as panelas antes de ir dormir.

Imba, por vezes, ia com eles à lavra. Mas, quando dele se aproximava, uma das mulheres logo gritava:

-Deixa o Ngunga. Esse preguiçoso aproveita logo para parar de trabalhar.

Quando o velho perguntava sobre ele, diziam: “É um preguiçoso. Só quer comer e passear”.

O presidente vinha ralhar com ele:

-Não tens juízo. Trato-se como a um filho e só me envergonhas. Não sabes que o nosso país está em guerra? Para nos libertarmos temos que trabalhar muito. É preciso produzir muito para os guerrilheiros. Não me ouves quando falo ao povo? É o povo que deve dar comida aos guerrilheiros. E quem é o povo? És tu, sou eu, a Imba, as mulheres. Os guerrilheiros defendem-nos e nós alimentamo-los. Os meus filhos são combatentes, estão longe. Mas, para mim, todos os guerrilheiros são meus filhos.

Ngunga aceitou. Ele trabalhava muito, mas talvez não fosse o suficiente. Prometeu trabalhar mais. Não falou nos ralhos injustos, na falta de comida. Pensou só em Nossa Luta, também guerrilheiro. E na lavra, a sua enxada não parava.

Pepetela (2002). *As aventuras de Ngunga*. Lisboa: D. Quixote.

I

1.

1.1 Refere o autor do texto:

1.2 Refere o título da obra estudada:

1.3 De uma forma geral, de que fala o livro em análise?

2. O que propôs Kafuxi a Ngunga? Achas esta proposta justa, porquê?

3. Qual o sentimento de Imba ao saber que Ngunga iria ficar perto? Recolhe a frase que o mostra.

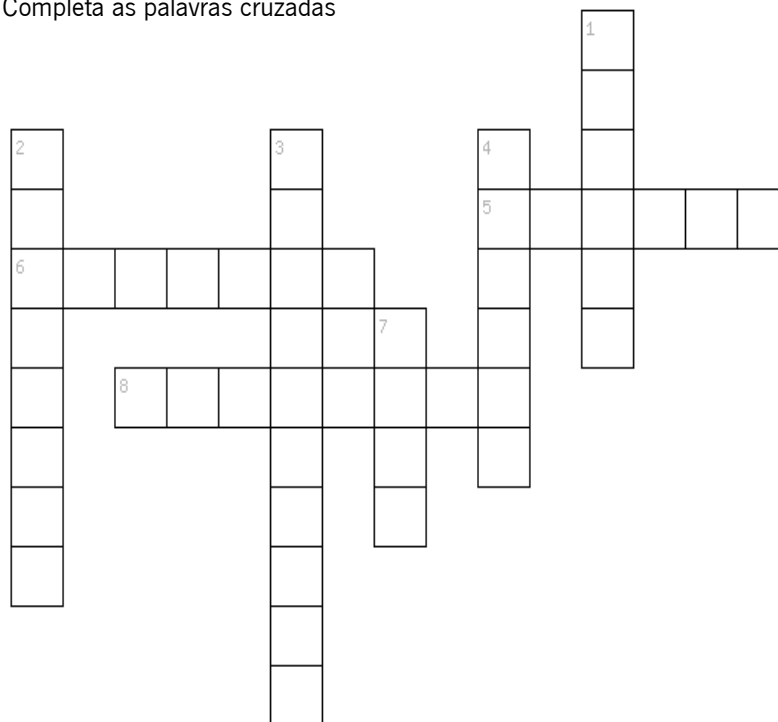
4. O que Ngunga fazia durante o dia?

5. O que as mulheres disseram sobre Ngunga? O que pensas da atitude delas?

6. Por que razão os guerrilheiros eram tão importantes ali?

7. O que fez Ngunga no final do capítulo?

8. Completa as palavras cruzadas



- | | |
|----|-------------------------|
| 1. | Presidente |
| 2. | Autor |
| 3. | Médico |
| 4. | Nome do país em guerra |
| 5. | Personagem principal |
| 6. | Animal africano |
| 7. | Filha do Kafuxi |
| 8. | Nome da bebida africana |

II

9. Algumas expressões idiomáticas são aplicáveis a este excerto. Refere o significado das seguintes:

9.1 As mulheres tinham uma **língua afiada**.

_____.

9.2 As mulheres **fizeram-lhe a cama**.

_____.

9.3 Ngunga ainda estava **muito verde**.

_____.

10. Utiliza prefixos e/ou sufixos para aumentar as seguintes palavras:

- | | | | | | |
|----|------------|-------|----|--------|-------|
| a. | Acompanhar | _____ | c. | lava | _____ |
| b. | Aproximar | _____ | d. | guerra | _____ |

11. Completa a tabela com palavras do texto:

Nomes comuns	Adjetivos	Verbos	Pronome pessoal	Determinante

III

12. Apresenta a personagem Ngunga por palavras tuas.

Cotação: Grupo I – 50 pontos; Grupo II – 30 pontos; Grupo III – 20 pontos

ANEXO 9

Nome: _____ Turma: ____ N.º: ____ Data: ____/____/____

Sumário: *As aventuras de Ngunga*: leitura do capítulo sexto e preenchimento de um guião de escuta ativa.
Leitura do capítulo 7. Preenchimento de um guião de leitura.

Capítulo 6

1. Escuta a leitura do capítulo e refere se as frases são verdadeiras **(v)** ou falsas **(f)**.

Nunga escutou uma conversa entre Kafuxi e outra pessoa que ele não sabia quem era.

O responsável do setor disse que o Presidente não alimentava os guerrilheiros.

O presidente fica ofendido com as acusações.

O responsável do setor era mais velho que Kafuxi.

As mulheres trabalham a terra.

Segundo a tradição, quem tem mais mulheres, deve dar mais fuba por semana.

O responsável do setor tinha 2 mulheres.

O responsável do setor também não fazia as doações corretas.

No final, Ngunga aparece para que reparem nele.

A ideia de Ngunga era fazer ver que Kafuxi tinha quatro trabalhadores, mas doava muito pouco.

Capítulo 7

A vida de Ngunga continuou assim por certo tempo. Gostava era de passear, de falar às árvores e aos pássaros. Tomar banho nas lagoas, descobrir novos caminhos na mata. Subir às árvores para apanhar um ninho ou mel de abelhas. Era isso que ele gostava.

Só aceitara ficar e trabalhar porque o velho Kafuxi lhe falara. O velho convenceu-o com a sua conversa sobre a comida dos guerrilheiros. Kafuxi era o presidente, quer dizer, era o responsável da população de uma série de aldeias. Ele devia organizar e resolver os problemas do povo e o reabastecimento dos guerrilheiros.

Mas, depois da conversa que tinha ouvido, Ngunga ficou a pensar. Afinal o velho estava a aproveitar. Era mais rico que os outros, pois tinha mais mulheres. Além disso, tinha o Ngunga que trabalhava todo o dia e só comia um pouco. Uma parte do seu trabalho, uma canequita talvez, ia para os guerrilheiros. Algumas canecas iam para a sua alimentação. E o resto? As quindas de fuba que ele ajudava a produzir, o que pescava no Kuando, o mel que tirava dos cortiços? Tudo isso ia para o velho, que guardava para trocar com pano.

Quando chegava um grupo de guerrilheiros ao kimbo, Kafuxi mandava esconder a fuba. Dizia às visitas que não tinham comida quase nenhuma. Se alguma visita trouxesse tecido, então ele propunha a troca. Sempre se lamentando que essa era a última quinda de fuba que possuía. Se a visita não tivesse nada para trocar, então partia do kimbo com a fome que trouxera.

Ngunga pensava, pensava. Todos os adultos eram assim egoístas? Ele, Ngunga, nada possuía. Não, tinha uma coisa, era essa força dos bracitos. E essa força ele oferecia aos outros, trabalhando na lavra para arranjar comida para os guerrilheiros. O que ele tinha, oferecia. Era generoso. Mas os adultos? Só pensavam neles. Até mesmo um chefe, escolhido pelo Movimento para dirigir o povo. Estava certo?

E, um dia em que apareceu o comandante do esquadrão com três guerrilheiros, aconteceu o que tinha de acontecer.

O velho lamentou-se da fome, dos celeiros vazios. Mandou trazer um pratinho de pirão para o comandante. Para os outros nada havia. O comandante teve de dar dois metros de pano e outro pratinho apareceu.

Ngunga não falou. Começava a perceber que as palavras nada valiam. Foi ao celeiro, encheu uma quinda grande com fuba, mais um cesto. Trouxe tudo para o sítio onde estavam as visitas e o presidente Kafuxi. Sem uma palavra, pousou a comida no chão. Depois, foi à cubata arrumar as suas coisas.

Partiu, sem se despedir de ninguém. O velho Kafuxi, furioso, envergonhado, só o mirava com olhos maus.

Exploração

1. O que Ngunga gostava de fazer?

2. O que isso nos diz sobre a personalidade de Ngunga? Caracteriza a personagem com três adjetivos.

3. O que Ngunga começou a pensar de Kafuxi? Tinha razões, porquê?

4. Como eram distribuídos os alimentos no kimbo de Kafuxi?

5. Qual a artimanha de Kafuxi?

6. O que Ngunga começou a pensar sobre os adultos?

7. Como decidiu Ngunga atuar no final do capítulo?

8. Como consideras que Kafuxi se terá sentido? Recolhe do texto uma expressão que o demonstre.

Trabalho autónomo

Pesquisar um tópico sobre Angola que tenha surgido ao longo da obra e apresentar à turma (máximo de 3 minutos). O tópico deve estar relacionado com a obra e com a vida da personagem principal.

ANEXO 10

Nome: _____ Turma: ____ N.º: ____ Data: ____/____/____

Sumário: *As aventuras de Ngunga*: leitura de breves capítulos e preenchimento de um guião de escuta ativa. Leitura do capítulo décimo segundo e preenchimento de um guião de leitura. Revisão gramatical.

Capítulo 8

1. Escuta a leitura do capítulo e refere se as frases são verdadeiras **(v)** ou falsas **(f)**.

Após a desavença, Ngunga e Kafuxi fizeram as pazes.

Nos kimbos, só alimentavam Ngunga se ele trabalhasse lá.

No caminho, Ngunga conheceu um velho abandonado pela família que foi para a Tanzânia.

O velho sabia fabricar tabaco e poderia ensinar a Ngunga a profissão.

Ngunga tinha interesse em perceber se existiam homens com bons pensamentos.

No kimbo, Ngunga percebeu que Nossa luta tinha caído numa emboscada e morrido.

Ngunga ficou muito triste pois fora Nossa Luta que lhe ensinara quase tudo e quem cuidara dele.

Capítulo 9

Ngunga ficou a viver na secção e ajudava em pequenos trabalhos.

À noite, ficava a ouvir histórias de guerra e começava a ter medo da guerra.

Ngunga quis conhecer o comandante.

O comandante era alto e forte, tal como Ngunga imaginou.

Mavinga não queria crianças no cenário de guerra.

Capítulo 10

Ngunga queria ficar e ajudar na guerrilha.

Mavinga sugeriu a Ngunga que seguisse a vida de estudo com o Professor.

Ngunga não perdia nada em experimentar a escola e por isso, decidiu ir.

Capítulo 12

A escola era só uma cubata de capim para o professor e, numa sombra, alguns bancos de pau e uma mesa. Ngunga imaginara-a de outra maneira. Também o professor o surpreendeu. Julgava que ia encontrar um velho com cara séria. Afinal era um jovem, ainda mais novo que o comandante, sorridente e falador. Esse aí sabia mesmo para ensinar os outros?

Mavinga apresentou-o. Disse que ele não tinha família.

-Tem de ficar a viver aqui comigo – disse o professor. –Também já tenho o Chivuala que veio comigo do Kuando. Os outros alunos são externos, vivem nos kimbos e só vêm receber aulas. Para estes dois, vai haver o problema da alimentação.

-Não há problema. Vou falar com o povo. Quando derem comida para o camarada professor, acrescentam um pouco para os dois pioneiros. O Ngunga precisa de estudar para não ser como nós. Se se portar mal, avise-me. Estás a ouvir Ngunga? Se não trabalhares bem, eu vou saber. E, se fugires da escola, eu encontrar-te-ei.

-Eu nunca fujo – respondeu Ngunga. –Quando quiser, digo que vou embora e vou mesmo. Não preciso de fugir como um porco do mato.

O professor riu. –Espero então que não queiras ir embora. Vais ver como gostarás da escola.

Ngunga torceu a boca, como quem não acredita. Mas não disse nada.

O comandante ficou esse dia na escola. Ao sentar-se com o professor, entregou-lhe uns papéis. O professor lia alto para Mavinga perceber. “*O comandante não sabe ler?*”, pensou Ngunga admirado. Afinal deve ser difícil. Olhou com mais respeito para o professor União. União fazia uma coisa que Mavinga não era capaz.

O povo veio com as crianças. O comandante falou-lhes. A escola já estava pronta, podiam começar as aulas. O professor União tinha sido enviado de longe, pelo Movimento, para ensinar. No tempo do colonialismo, ali nunca tinha havido escola, raros eram os homens que sabiam ler e escrever. Mas agora o povo começava a ser livre. O Movimento, que agora era de todos, criava a liberdade com as armas. A escola era uma grande vitória sobre o colonialismo. O povo devia ajudar o MPLA e o professor em tudo. Assim, o seu trabalho seria útil. As crianças deveriam aprender a ler e a escrever e, acima de tudo, a defender a Revolução. Para bem defender a Revolução, que era para o bem de todos, tinham de estudar e ser disciplinados.

Assim falou o comandante Mavinga, na abertura da escola. Depois falou o professor e o presidente do Comité de Ação: o camarada Livanga.

A chinjanguila veio completar a festa, mostrando que o povo estava contente.

Pepetela (2002). *As aventuras de Ngunga*. Lisboa: D. Quixote.

Exploração

A.

17. Como era a escola?

18. De que forma o professor surpreendeu Ngunga?

19. Qual o problema que Ngunga ia ter para frequentar a escola? Como foi resolvida a situação?

20. O comandante disse que Ngunga precisava de estudar para não ser como ele. O que ele quis dizer?

21. O professor União ganhou a admiração de Ngunga, porquê?

22. De que forma a escola era uma vitória sobre o Colonialismo?

23. Por que razão dizem que o povo só é livre quando sabe ler e escrever?

REVISÃO GRAMATICAL

B. Pronominalização

Reescreva as frases utilizando o pronome necessário.

1. O comandante trouxe documentos. O comandante _____.
2. O comandante levou Nunga para a escola. O comandante _____ para a escola.
3. O comandante apresentou a escola a Ngunga. O comandante _____ a escola.
4. O comandante apresentou a escola a Ngunga. O comandante _____.

C. Funções sintáticas

Identifica as funções sintáticas nas frases

5. O comandante trouxe uns documentos para o professor.
6. Ngunga estava surpreendido com o professor.
7. Mavinga tem farda militar.

D. Classes de palavras

Identifica as classes de palavras nos termos destacados.

8. O comandante **trouxe** uns documentos para o professor.
-

9. Ngunga estava **surpreendido** com o **professor**.
-

10. **Mavinga** tem farda militar.
-

E. Sopa de letras sobre a obra

Encontra as 16 palavras relacionadas com a obra:

O O E C P A L A N C A E
A ã M O V I M E N T O A
R ç B L X M P L A P V L
P U O O C K I Z T E Z E
R L A N B U M P N T â T
O O G I A S B T A V M E
F V N A P D U A Z C B P
E E I L F R G B T L I E
S R V I A N G O L A A P
S O A S H I D R O M E L
O J M M F E S C O L A T
R K C O I A G N U G N O

ANEXO 11

Nome: _____ Turma: ____ N.º: ____ Data: ____/____/____

Sumário: Leitura dos capítulos 17 e 18. Criação de um final para a história.

A. Completa o exercício de escuta.

Capítulo 17

2. Escuta a leitura do capítulo e refere se as frases são verdadeiras **(v)** ou falsas **(f)**.

Ngunga e União foram aprisionados e interrogados.

Os interrogatórios eram pacíficos e calmos.

Mesmo os homens fortes tinham medo quando aprisionados.

Ngunga ficou desiludido por perceber que um compatriota tinha sido covarde.

União tinha o respeito de Ngunga apesar de colaborar com os portugueses.

Capítulo 18

Ngunga foi levado ao agente da Pide.

Ngunga estava acostumado a branco. Já tinha visto vários mulatos também.

Ngunga ficou a servir como criado: lavava o chão e servia a comida.

O cozinheiro defendia os portugueses e dizia que eles tinham trazido progresso.

Ngunga falava muito bem português e entendia as comunicações na base portuguesa.

O interrogatório intensificou-se e Ngunga ouvia as pancadas e os berros.

O grupo especial era uma tropa de angolanos que trabalhava para os portugueses.

Ngunga ia enviar um bilhete para União e planejar a fuga.

Ngunga pensou em roubar a chave da cela.

Ngunga queria contar que o professor não falou e que não era um covarde.

O professor pediu-lhe que se lembrasse de que ele era um pioneiro do MPLA.

O professor foi levado de helicóptero para o Luso.

