



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Gisela Cristina Ribeiro Silva

**A Literacia do Imaginário: Compreensão e  
Mediação Leitora na Literatura Juvenil  
Contemporânea**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Gisela Cristina Ribeiro Silva

**A Literacia do Imaginário: Compreensão e  
Mediação Leitora na Literatura Juvenil  
Contemporânea**

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

Trabalho efectuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Américo António Lindeza Diogo**  
e co-orientação do  
**Professor Doutor Fernando Fraga de Azevedo**

Novembro de 2009

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

---

Gisela Cristina Ribeiro Silva

À minha Fada Azul e  
a todos os que eu amo incondicionalmente



## **Agradecimentos**

Deixo aqui um agradecimento muito particular ao meu orientador Professor Doutor Américo António Lindeza Diogo e co-orientador Professor Doutor Fernando Azevedo que, com mestria, compreensão, disponibilidade e incentivo, muito contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço ainda aos professores envolvidos e aos alunos das turmas onde foi aplicada a parte prática integrante desta dissertação, bem como à Direcção da Escola que, pelo incentivo à aprendizagem pelo qual se rege, tem vindo a permitir estudos desta natureza, reforçando a importância da competência leitora para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Por fim, mas não em último, agradeço a todos os que estiveram ao meu lado: os meus familiares; o meu marido, em especial, pelo seu incentivo, carinho e compreensão; os amigos mais próximos, que ao longo deste percurso não deixaram de me apoiar. Agradeço igualmente às personagens das obras analisadas que estimularam a minha capacidade imaginante na divulgação do mítico-simbólico.





## Resumo

As obras de literatura de massas ou *best-sellers* do fantástico-maravilhoso da literatura de potencial recepção juvenil contemporânea, por nós apeladas de ‘nova literatura’, porque literárias, provocam no leitor o prazer da leitura e da releitura, o que as torna uma “literatura anexada” por muitos pré-adolescentes e adolescentes que a vêem como um manancial de narrativas onde a diferença se patenteia na revalidação de temas, imagens e mitos que adoptam o conhecimento da ancestralidade mítico-simbólica, bem do agrado destes leitores.

Por isso, as questões da literatura canónica e da ‘nova literatura’ continuam a ser uma problemática que discutimos à luz dos Estudos Literários e da Hermenêutica do Imaginário. Pretendemos mostrar que estas obras, dividindo o espaço da sala de aula com os Clássicos da Literatura, devem ser lidas sob a perspectiva do mítico-simbólico e num acto de mediação leitora que possa contribuir para o desenvolvimento da literacia do Imaginário dos jovens leitores. A hermenêutica do Imaginário é, por nós, entendida como uma ciência valorativa do texto literário que permite a compreensão das mensagens implícitas à exploração de temáticas plurais e interdisciplinares, para tomadas de consciência sobre assuntos da actualidade.

Abeirando-se da obra literária, da literatura de massas ou do *best-seller*, o leitor aprende, se usar de uma reflexão sistemática, mediada e consciente (alicerçada na hermenêutica do Imaginário), a aprofundar os seus conhecimentos sobre mitos, símbolos, metáforas, imagens e temas e, desta forma, a também participar do acto de leitura de forma intensa e não ingénua, adquirindo competências de tipo crítico que lhe permitirão participar dos textos na pluralidade dos seus contextos.

Estas são obras onde o carácter lúdico e o apelo à participação do Imaginário são uma constante, por isso, pareceu-nos pertinente associá-las a um Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (Tompkins & McGee, 1993; Huck & Hickman, 2001; Galda & Cullinan, 1998; Yopp & Yopp, 2001; Azevedo, 2007; Silva; Macedo; Simões; Diogo & Azevedo, 2009), que valorize língua, literatura e Imaginário como aprendizagens integradas e importantes na formação de leitores reflexivos e competentes.

Assim, para além de termos realizados uma análise mitocrítica sobre cinco obras da ‘nova literatura’, criaram-se actividades de enriquecimento a partir de duas dessas obras, tendo por base os pressupostos do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura. Estas foram implementadas em contexto de sala de aula e integradas em dois estudos de caso, cujas descrições e análise de conteúdos/resultados, apoiadas numa metodologia qualitativa, nos permitiram perceber o contributo destas obras da ‘nova literatura’ para o desenvolvimento das várias competências dos alunos/leitores enquanto indivíduos integrantes de uma sociedade exigente e solicitadora nas suas intervenções.



## Abstract

The works of mass literature or best-sellers of the fantastic-marvelous children's literature, that we named 'new literature' if they are literary, provoke in the reader the pleasure of reading and re-reading, and that causes them to be an "attached literature" by many pre-adolescents and adolescents who view it as a set of stories where the difference is patented in the revalidation of themes, images and myths that take the knowledge of the symbolic-mythical ancestry, as the readers like.

Therefore, the question of canonical literature and the "new literature" is still an issue that it is discussed in the light of Literary Studies and the Hermeneutics of the Imagination. We intend to show that these works, sharing the classroom with the Classics of literature, should be read from the perspective of the mythic and symbolic and as an act of reading mediation that can contribute to the development of the literacy of the Imaginary of young readers. The Hermeneutics of the Imagination is understood by us as an evaluative science of the literary text that gives an understanding of implicit messages in order to the exploration of plural and interdisciplinary thematics for making awareness about current affairs.

Approaching the literary work of mass literature or the bestseller, the reader learns, if he uses a systematic and conscious reflection (rooted in the hermeneutics of the Imaginary), to deepen their knowledge of myths, symbols, metaphors, images and topics and, thus, also learns how to read in a way that it is not naive, acquiring critical skills that will enable him to look at the plurality of contexts and functions of the texts.

Being these texts deconstructive, it seemed to us relevant to associate them to a Reading Program Based on Literature (Tompkins & McGee, 1993; Huck & Hickman, 2001; Galda & Cullinan, 1998; Yopp & Yopp, 2001; Azevedo, 2007; Silva; Macedo; Simões; Diogo & Azevedo, 2009), in which language and literature and Imaginary are considered as integrated knowledges, important in the formation of critical and competent readers.

Thus, more than a mitocritical analysis of five books of the "new literature", we created educational activities from two of those books, based on the suggestions of a Reading Program Based on Literature. These were implemented in classroom's context and incorporated in two case studies, whose descriptions and analysis of contents /results, are supported by a qualitative methodology. This allowed us to understand the contribution of these "new literature" books for the development of different students/readers' skills as individuals, members of a demanding and solicitor society.



# Índice

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>PRIMEIRA PARTE</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I – A Literatura de potencial recepção juvenil</b>	<b>17</b>
<b>1. Da literatura à literatura de potencial recepção Infantil e Juvenil</b>	<b>17</b>
1.1. Da selecção à anexação do livro	21
1.2. No Infanto-juvenil: a literatura juvenil	24
<b>2. O papel modelizador da literatura juvenil</b>	<b>40</b>
2.1. A competência literária e a construção dos <i>realia</i>	41
2.1.1. Da interdisciplinaridade às leituras pluri-isotópicas	46
<b>CAPÍTULO II – Entre as noções do paraliterário e do cânone literário</b>	<b>53</b>
<b>1. O <i>best-seller</i> enformado e o <i>best-seller</i></b>	<b>53</b>
<b>2. A literatura juvenil de <i>best-sellers</i> ou de massas e a literatura canónica</b>	<b>60</b>
2.1. A noção de centro e de periferia: onde se instala a literatura de massas e o <i>best-seller</i> da ‘nova literatura’?	68
2.1.1. Para além da periferia e do centro, considerando o contexto da sala de aula	73
2.2. A ‘nova literatura’ e a noção de “ciclo”: a diferenciação no acto leitor do adolescente	80
<b>3. O polissistema literário, o <i>best-seller</i> e a literatura de massas</b>	<b>85</b>
3.1. Na aceitação do paraliterário, uma outra noção	90
<b>4. Da ‘nova literatura’ à consciencialização dos jovens leitores</b>	<b>100</b>
<b>CAPÍTULO III – A hermenêutica do Imaginário e a ‘nova literatura’</b>	<b>111</b>
<b>1. Ler para interpretar o mundo</b>	<b>111</b>
<b>2. A linguagem simbólica – o novo paradigma da hermenêutica contemporânea</b>	<b>118</b>
2.1. O ‘Círculo de Eranos’, os Centros de Pesquisa e a hermenêutica simbólica	122
2.1.1. O debate contemporâneo sobre o Imaginário: breve enquadramento epistemológico	124
2.1.2. O Imaginário nas demais acepções epistemológicas: revisão da literatura	127
2.1.2.1. <i>O Imaginário Antropológico de Gilbert Durand</i>	129
2.1.2.2. <i>O Microcosmos Organizado de Mircea Eliade</i>	133
2.1.2.3. <i>A Jornada do Herói de Joseph Campbell e o Rito Iniciático de Simone Vierne</i>	136
2.1.2.4. <i>O Homo simbolicus de Ernest Cassirer e o Imaginário Pedagógico de Bruno Duborgel</i>	141
2.1.2.5. <i>A Poética do Espaço e o resultado da rêverie do ser imaginante em Gaston Bachelard</i>	146
2.1.2.6. <i>A Poética do Imaginário de Jean Burgos</i>	151
2.1.2.7. <i>A Poética do Sujeito de Jacques-Émile Lacan</i>	156
2.2. A reconfiguração do mito no imaginário contemporâneo	159
2.3. A Mitocrítica como <i>leitura</i> reflexiva do Imaginário	165
<b>CAPÍTULO IV – A mediação leitora: ler, ousar e entender</b>	<b>173</b>

<b>1. A mediação leitora e a formação do jovem leitor</b>	<b>173</b>
1.1. Livro e leitor: uma cumplicidade assumida?	174
1.2. Como promover o gosto pela leitura literária?	179
1.2.1. A leitura literária na promoção da leitura voluntária	184
<b>2. A competência literária e a promoção de compreensões plurais</b>	<b>190</b>
<b>3. Leitores reflexivos, críticos e competentes: verdade ou consequência?</b>	<b>196</b>
3.1. O Programa de Leitura Fundamentado na Literatura	197
3.1.1. Nas linhas orientadoras de dois programas de leitura	199
3.1.1.i. <i>O Literature-Based Reading Activities de Hallie Kay Yopp e Ruth Helen Yopp</i>	199
3.1.1.ii. <i>O Ohio State University Programme de Irene Fountas e Gay Sue Pinnell</i>	205
3.2. A mediação leitora no complemento das aprendizagens	211
<b>SEGUNDA PARTE</b>	<b>219</b>
<b>CAPÍTULO I – A ‘nova literatura’ e a consciência do mítico-simbólico: breve análise mitocrítica</b>	<b>221</b>
<b>1. Apresentação e justificação do corpus literário</b>	<b>221</b>
1.1. <i>A Lenda de Despereaux – A História de um Rato, uma Princesa, uma Colher de Sopa e um Carinho de Linhas</i>	221
1.2. <i>A Cidade dos Deuses Selvagens</i>	225
1.3. <i>Artur e os Minimeus e Artur e a Cidade Proibida</i>	227
1.4. <i>O Último Grimm</i>	232
<b>CAPÍTULO II – A poética do espaço: da concepção mítica e antropológica à emergência do mito do herói</b>	<b>238</b>
<b>1. O espaço na ‘nova literatura’: a dimensionalidade e não-dimensionalidade no factual e no contrafactual</b>	<b>238</b>
1.1. Do factual ao contrafactual: o chamamento da aventura	241
<b>2. A aceitação do apelo e a viagem iniciática do herói</b>	<b>246</b>
2.1. Despereaux, o herói iniciado pela identidade com o Outro	248
2.2. Alexander e Nadia, os heróis iniciados pelo chamamento do coração	253
2.3. Artur e William, os heróis iniciados pela descoberta e confirmação do insólito	260
<b>3. Os espaços mítico-poéticos do Eu e a Centralidade Cósmica</b>	<b>281</b>
<b>TERCEIRA PARTE</b>	<b>313</b>
<b>CAPÍTULO I – Questões metodológicas inerentes à aplicação da investigação</b>	<b>315</b>
<b>1. Apresentação do projecto – traços gerais e enunciação do problema</b>	<b>315</b>
<b>2. Descrição da metodologia de investigação e razões da opção da variante Estudo de Caso</b>	<b>319</b>
2.1. As razões da opção metodológica do Estudo de Caso com Investigação-Acção dirigida e directa	325
<b>3. Caracterização dos sujeitos e contextos em que a investigação decorreu</b>	<b>333</b>
3.1. Escolha do contexto de aplicação	336
3.2. Tempo de execução, instrumentos de recolha de dados e sistema de registo	339

<b>4. Apresentação e justificação do corpus de trabalho</b>	<b>342</b>
4.1. Breve ‘leitura’ do corpus literário seleccionado na óptica do desenvolvimento literário do Imaginário	344
<b>CAPÍTULO II – A prática da literacia do Imaginário com a ‘nova literatura’ em contexto de sala de aula</b>	<b>346</b>
<b>1. Operacionalização do projecto “A (Re)Leitura e o Domínio da Competência Leitora – Entre a Recepção e a Recriação do Mito do Herói”</b>	<b>346</b>
<b>2. A criação de uma rede literária na escola: realidade ou ficção?</b>	<b>351</b>
<b>CAPÍTULO III – A <i>Lenda de Despereaux</i> e a aventura do herói no 5º ano</b>	<b>354</b>
<b>1. A leitura integral na emergência do mítico-simbólico: o despertar das emoções</b>	<b>354</b>
1.1. Descrição da primeira fase do Estudo de Caso 1	357
1.2. Discussão e análise dos resultados da primeira fase do Estudo de Caso 1	360
1.2.1. <i>A Lenda de Despereaux</i> na adopção de Valores	362
1.2.1.i. <i>O título desaparecido</i>	363
1.2.1.ii. <i>O enigma do “Era uma vez”</i>	366
1.2.2.iii. <i>Ser ou não ser? E a justificação?</i>	373
1.2.3. <i>A Lenda de Despereaux</i> no despertar de outras consciências	377
1.2.3.i. <i>As histórias são...</i>	379
1.2.3.ii. <i>Estendal dos pensamentos que iluminam o coração</i>	381
1.2.3.iii. <i>A minha viagem simbólica</i>	386
1.2.3.iv. <i>Na detecção do anti-herói</i>	390
1.2.3.v. <i>O Tribunal das Histórias Pessoais</i>	395
1.2.4. <i>A Lenda de Despereaux</i> no cumprimento da demanda	397
1.2.4.i. <i>O ponto comum</i>	399
1.2.4.ii. <i>Também sei dizer</i>	401
<b>2. A representação do mito do herói: o registo das emoções</b>	<b>407</b>
2.1. Descrição da segunda fase do Estudo de Caso 1	408
2.2. Discussão e análise dos resultados da segunda fase do Estudo de Caso 1	412
2.2.1. Primeira “Produção Textual Significativa”: Um outro final para o “Livro Primeiro”	413
2.2.2. Segunda “Produção Textual Significativa”: No enalço do Bem, porque eu sou um herói!	423
2.2.3. Terceira “Produção Textual Significativa”: O espelho da verdade	439
<b>CAPÍTULO IV – O <i>Último Grimm</i> na Mediação Leitora Inter-ciclos</b>	<b>458</b>
<b>1. Do 3º ao 1º Ciclo do Ensino Básico: Redes intertextuais</b>	<b>458</b>
1.1. Descrição da primeira fase do Estudo de Caso 2	463
1.2. Discussão e análise dos resultados da primeira fase do Estudo de Caso 2	472
1.2.1. A viagem do herói	473
1.2.2. Os “Círculos Literários” e a representação da demanda do herói	478
1.2.2.i. <i>O chamamento do herói</i>	484
1.2.2.ii. <i>A iniciação e a viagem do herói</i>	494
1.2.2.iii. <i>O herói desejado</i>	500
<b>2. A mediação leitora com o 3º ano de escolaridade</b>	<b>509</b>
2.1. Descrição da segunda fase do Estudo de Caso 2	510
2.2. Discussão e análise dos resultados da segunda fase do Estudo de Caso 2	520

2.2.1. Um Grimm é sempre um Grimm no 9º ano	522
2.2.2. Um Grimm também é um Grimm' no 3º ano	546
2.2.2.i. <i>O Último Grimm: quem será? O que será?</i>	546
2.2.2.ii. <i>O Povo das Histórias</i>	548
2.2.2.iii. <i>Um Grimm é sempre um Grimm</i>	550
2.2.3. “Era uma vez... O Povo das Histórias em Tapete”	554
2.2.3.i. <i>A leitura em voz alta também se faz de mediação</i>	554
<b>3. A “Comunidade Leitora”: breves fundamentos</b>	<b>562</b>
3.1. Na minha escola há leituras de cá e de lá	565
<b>CAPÍTULO V – Apresentação dos resultados e considerações finais</b>	<b>567</b>
<b>1. O “Antes e o Depois da (Re)leitura – recolha de dados”: representação gráfica e análise comparativa dos resultados nos dois grupos de análise</b>	<b>567</b>
1.1. Representação gráfica e análise dos resultados do “Antes da (Re)leitura – recolha de dados” no 5º ano	569
1.2. Representação gráfica e análise comparativa dos resultados do “Depois da (Re)leitura – recolha de dados” no 5º ano	577
1.3. Representação gráfica e análise dos resultados do “Antes da (Re)leitura – recolha de dados” no 9º ano	593
1.4. Representação gráfica e análise comparativa dos resultados do “Depois da (Re)leitura – recolha de dados” no 9º ano	601
<b>2. O “Depois da (Re)leitura – recolha de dados”: análise de conteúdos das questões do tipo resposta livre nos dois grupos de análise</b>	<b>610</b>
2.1. Representação e análise de conteúdos das questões do tipo resposta livre do “Depois da (Re)leitura – recolha de dados” no 5º ano	611
2.2. Representação e análise de conteúdos das questões do tipo resposta livre do “Depois da (Re)leitura – recolha de dados” no 9º ano	616
<b>3. Considerações finais sobre “O Antes e o Depois da (Re)leitura – recolha de dados”</b>	<b>619</b>
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>623</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>637</b>
<b>1. Bibliografia Activa</b>	<b>639</b>
1.1. A ‘nova literatura’: Obras analisadas	639
1.2. A ‘nova literatura’ e outras leituras	639
<b>2. Bibliografia passiva</b>	<b>643</b>
2.1. Bibliografia consultada sobre a literatura e a formação leitora	643
2.2. Bibliografia consultada sobre mediação leitora	655
2.3. Bibliografia consultada sobre a hermenêutica do Imaginário	659
2.3.1. Bibliografia consultada sobre o imaginário pedagógico	665
2.4. Bibliografia consultada sobre metodologias e investigação	665
2.5. Consultas adicionais	667
<b>Anexos</b>	<b>669</b>



## Índice de Ilustrações

ILUSTRAÇÃO 1 – <i>POWERPOINT</i> SOBRE A 'NOVA LITERATURA'	356
ILUSTRAÇÃO 2 – CARTÕES DO "ENVELOPE DIVULGADOR"	362
ILUSTRAÇÃO 3 – <i>FLASHCARD</i> DA CAPA DO LIVRO	363
ILUSTRAÇÃO 4 – <i>FLASHCARD</i> DO CARTAZ	363
ILUSTRAÇÃO 5 – <i>FLASCHARD</i> DA HISTÓRIA AMBULANTE	367
ILUSTRAÇÃO 6 – LIVRO DAS "HISTÓRIAS DE ENCANTAR"	367
ILUSTRAÇÃO 7 – DIÁLOGO COM O CARCEREIRO GREGORY	379
ILUSTRAÇÃO 8 – IMAGENS DO "ESTENDAL DOS PENSAMENTOS QUE ILUMINAM O CORAÇÃO"	382
ILUSTRAÇÃO 9 – "PALAVRAS CANTANTES"	394
ILUSTRAÇÃO 10 – "CAIXA DOS HORRORES"	394
ILUSTRAÇÃO 11 – "CARTÕES SEM VIDA"	394
ILUSTRAÇÃO 12 – IMAGEM DA FADA DOS VALORES SUPREMOS	397
ILUSTRAÇÃO 13 – IMAGEM DO "CADERNO DAS SENTENÇAS BEM PENSADAS"	397
ILUSTRAÇÃO 14 – CERTIFICADO DO VERDADEIRO HERÓI	406
ILUSTRAÇÃO 15 – DIPLOMA DO VERDADEIRO HERÓI	406
ILUSTRAÇÃO 16 – PASTA DO AUTOR	471
ILUSTRAÇÃO 17 – AGRADECIMENTOS À TURMA DO 3º ANO E AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	471
ILUSTRAÇÃO 18 – ESBOÇO DO "TAPETE NARRATIVO"	518
ILUSTRAÇÃO 19 – "TAPETE NARRATIVO"	518
ILUSTRAÇÃO 20 – CAPA DO CONTO: UM GRIMM É SEMPRE UM GRIMM	540
ILUSTRAÇÃO 21 – UM GRIMM É SEMPRE UM GRIMM, A ILUSTRAR	540
ILUSTRAÇÃO 22 – <i>POWERPOINT</i> SOBRE "O POVO DAS HISTÓRIAS"	548
ILUSTRAÇÃO 23 – <i>FLASHCARD</i> SOBRE UMA PERSONAGEM	552
ILUSTRAÇÃO 24 – <i>FLASHCARD</i> SOBRE UM ESPAÇO	552
ILUSTRAÇÃO 25 – EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS DO 3º ANO	553
ILUSTRAÇÃO 26 – ILUSTRAÇÃO DE UM DOS TRABALHOS	553
ILUSTRAÇÃO 27 – DECORAÇÃO DA PORTA DA BIBLIOTECA REALIZADA PELA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA COM O AUXÍLIO DE ALGUNS DOS SUJEITOS DE ANÁLISE	559
ILUSTRAÇÃO 28 – ACTIVIDADE DE LEITURA COM O "TAPETE NARRATIVO"	559

# Índice de Figuras

FIGURA 1 – GOSTO PELA LEITURA	569
FIGURA 2 – GÉNERO PREFERIDO PELOS ALUNOS	569
FIGURA 3 – DE QUE FALAM OS LIVROS LIDOS PELOS ALUNOS	571
FIGURA 4 – CONHECIMENTO PRÉVIO DE SIMBOLOGIA/MITOLOGIA	572
FIGURA 5 – OS LIVROS LIDOS FALAM DE MITOS OU SÍMBOLOS	572
FIGURA 6 – PREFERÊNCIA DOS LEITORES DO FANTÁSTICO-MARAVILHOSO QUANTO AOS ASPECTOS FÍSICO E SOCIAL DO HERÓI/HEROÍNA	573
FIGURA 7 – PREFERÊNCIA DOS LEITORES DO FANTÁSTICO-MARAVILHOSO QUANTO À PERSONALIDADE DO HERÓI/HEROÍNA	574
FIGURA 8 – PREFERÊNCIA DOS LEITORES DO FANTÁSTICO-MARAVILHOSO QUANTO AO DESEMPENHO DO HERÓI/HEROÍNA NA RESPECTIVA MISSÃO	575
FIGURA 9 – LEITORES QUE PENSAM EM OUTROS ASSUNTOS PARA ALÉM DA AVENTURA DO HERÓI/HEROÍNA	575
FIGURA 10 – ASSUNTOS EM QUE O LEITOR PENSA PARA ALÉM DA AVENTURA DO HERÓI/HEROÍNA	576
FIGURA 11 – LEITORES DO LIVRO <i>A LENDA DE DESPEREAUX</i>	577
FIGURA 12 – SOBRE O LIVRO <i>A LENDA DE DESPEREAUX</i>	577
FIGURA 13 – TEMA DE <i>A LENDA DE DESPEREAUX</i>	579
FIGURA 14 – RECEPÇÃO E FRUIÇÃO DA LEITURA DE <i>A LENDA DE DESPEREAUX</i>	580
FIGURA 15 – SENTIMENTOS PROVOCADOS PELA LEITURA DE <i>A LENDA DE DESPEREAUX</i>	580
FIGURA 16 – RAZÕES PARA A BOA RECEPTIVIDADE À OBRA	582
FIGURA 17 – SENTIMENTOS PROVOCADOS PELA LEITURA NÃO FRUÍDA	582
FIGURA 18 – RAZÕES PELAS QUAIS A OBRA NÃO FOI APRECIADA	584
FIGURA 19 – LEITURA DE UM <i>BEST-SELLER</i> JUVENIL EM CONTEXTO DE SALA DE AULA PELA 1ª VEZ	585
FIGURA 20 – APRECIÇÃO DA MEDIAÇÃO LEITORA COM UM <i>BEST-SELLER</i> PELA 1ª VEZ NA AULA	585
FIGURA 21 – MOTIVOS PARA TER GOSTADO DA MEDIAÇÃO LEITORA DA OBRA	586
FIGURA 22 – MOTIVOS PARA NÃO TER GOSTADO DA MEDIAÇÃO LEITORA DA OBRA	588
FIGURA 23 – CARACTERIZAÇÃO DO HERÓI DE <i>A LENDA DE DESPEREAUX</i> QUANTO AO ASPECTO FÍSICO E SOCIAL	589
FIGURA 24 – CARACTERIZAÇÃO DO HERÓI DE <i>A LENDA DE DESPEREAUX</i> QUANTO À PERSONALIDADE DO HERÓI/HEROÍNA	591
FIGURA 25 – CARACTERIZAÇÃO DO HERÓI DE <i>A LENDA DE DESPEREAUX</i> QUANTO AO CUMPRIMENTO DA MISSÃO	592
FIGURA 26 – CONTRIBUIÇÃO DESTAS HISTÓRIAS PARA A MELHOR COMPREENSÃO DOS VALORES ÉTICO-MORAIS/FORMATIVOS AO LONGO DO CRESCIMENTO DO ALUNO	592
FIGURA 27 – CAPACIDADE DE MEDIAÇÃO	594
FIGURA 28 – CAPACIDADE DE MEDIAR A LEITURA (COMO FAZER)	595
FIGURA 29 – ANÁLISE DA OBRA (COMO FAZER)	596
FIGURA 30 – MOTIVAÇÃO/PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DA TURMA DO 3º ANO	597
FIGURA 31 – EXECUÇÃO DE ACTIVIDADES COM A TURMA DO 3º ANO	598
FIGURA 32 – ANÁLISE DOS TRABALHOS COM A TURMA DO 3º ANO	599
FIGURA 33 – IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE DAS OBRAS DO FANTÁSTICO-MARAVILHOSO PARA AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS	601
FIGURA 34 – QUAL A IMPORTÂNCIA DESTAS OBRAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	602
FIGURA 35 – MOTIVO PARA A ANÁLISE DESTAS OBRAS SER MUITO IMPORTANTE PARA A APRENDIZAGEM	603
FIGURA 36 – MOTIVO PARA A ANÁLISE DESTAS OBRAS SER RELATIVAMENTE IMPORTANTE PARA A APRENDIZAGEM	604
FIGURA 37 – OPINIÃO SOBRE OS "CÍRCULOS LITERÁRIOS" DESENVOLVIDOS AO LONGO DO 2º PERÍODO	605
FIGURA 38 – SENTIMENTO PELO PAPEL DE MEDIADOR DE LEITURA NA ACTIVIDADE "O POVO DAS HISTÓRIAS"	606
FIGURA 39 – SENTIMENTO PELO PAPEL DE MEDIADOR DE LEITURA NA ACTIVIDADE "ERA UMA VEZ... O POVO DAS HISTÓRIAS EM TAPETE"	608
FIGURA 40 – HIPÓTESE DO SUCESSO/INSUCESSO DO PROJECTO	608
FIGURA 41 – MOTIVO PELOS QUAIS O PROJECTO PODERIA TER SIDO UM FRACASSO	610

# Índice de Quadros

QUADRO 1 – QUADRO DEMONSTRATIVO DA 1ª FASE DO ESTUDO DE CASO 1.	360
QUADRO 2 – RECEPÇÃO POR PARTE DO GRUPO DE ANÁLISE DA ACTIVIDADE: "O TÍTULO DESAPARECIDO", A PARTIR DE UMA "TABELA DE TÍTULOS".	364
QUADRO 3 – RECEPÇÃO POR PARTE DO GRUPO DE ANÁLISE DA ACTIVIDADE: "O ENIGMA DO ERA UMA VEZ..." (1º MOMENTO).	368
QUADRO 4 – RECEPÇÃO POR PARTE DO GRUPO DE ANÁLISE DA ACTIVIDADE: "O ENIGMA DO ERA UMA VEZ..." (2º MOMENTO).	370
QUADRO 5 – RECEPÇÃO POR PARTE DO GRUPO DE ANÁLISE DA ACTIVIDADE "SER OU NÃO SER? E A JUSTIFICAÇÃO?" ATRAVÉS DE UM "ROTEIRO DE LEITURA COM JUSTIFICAÇÃO ALARGADA".	375
QUADRO 6 – RECEPÇÃO POR PARTE DO GRUPO DE ANÁLISE DA ACTIVIDADE "AS HISTÓRIAS SÃO..." A PARTIR DO "GRÁFICO ORGANIZADOR".	380
QUADRO 7 – RECEPÇÃO POR PARTE DO GRUPO DE ANÁLISE DA ACTIVIDADE "ESTENDAL DOS PENSAMENTOS QUE ILUMINAM O CORAÇÃO".	383
QUADRO 8 – RECEPÇÃO POR PARTE DO GRUPO DE ANÁLISE DA ACTIVIDADE "A MINHA VIAGEM SIMBÓLICA" A PARTIR DE UM "MAPA LITERÁRIO COM QUATRO ENTRADAS".	388
QUADRO 9 – RECEPÇÃO POR PARTE DO GRUPO DE ANÁLISE DA ACTIVIDADE "NA DETECÇÃO DO ANTI-HERÓI" A PARTIR DE UMA "TABELA DE CARACTERÍSTICAS COM PROVA REAL".	393
QUADRO 10 – RECEPÇÃO POR PARTE DO GRUPO DE ANÁLISE DA ACTIVIDADE "NA DETECÇÃO DO ANTI-HERÓI".	394
QUADRO 11 – RECEPÇÃO POR PARTE DO GRUPO DE ANÁLISE DA ACTIVIDADE "O PONTO COMUM" A PARTIR DE UMA "TABELA DE TÍTULOS".	400
QUADRO 12 – RECEPÇÃO POR PARTE DO GRUPO DE ANÁLISE DA ACTIVIDADE "TAMBÉM SEI DIZER" A PARTIR DE UM "DIÁRIO DE OPINIÃO".	403
QUADRO 13 – QUADRO DEMONSTRATIVO DA 2ª FASE DO ESTUDO DE CASO 1.	408
QUADRO 14 – RECEPÇÃO POR PARTE DO GRUPO DE ANÁLISE DA ACTIVIDADE PRODUÇÃO DE TEXTO SIGNIFICATIVA: UM OUTRO FINAL PARA O "LIVRO PRIMEIRO".	419
QUADRO 15 – RECEPÇÃO POR PARTE DO GRUPO DE ANÁLISE DA ACTIVIDADE PRODUÇÃO DE TEXTO SIGNIFICATIVA: NO ENCALÇO DO BEM PORQUE EU SOU UM HERÓI!	432
QUADRO 16: RECEPÇÃO POR PARTE DO GRUPO DE ANÁLISE DA ACTIVIDADE PRODUÇÃO DE TEXTO SIGNIFICATIVA: O ESPELHO DA VERDADE.	445
QUADRO 17 – QUADRO DEMONSTRATIVO DA 1ª FASE DO ESTUDO DE CASO 2.	463
QUADRO 18 – RECEPÇÃO POR PARTE DO GRUPO DE ANÁLISE DA ACTIVIDADE DE EXPLORAÇÃO TEXTUAL, "A DEMANDA DO ÚLTIMO GRIMM", A PARTIR DE UM "GUIÃO DE LEITURA".	475
QUADRO 19 – RECEPÇÃO POR PARTE DO GRUPO DE ANÁLISE DA ACTIVIDADE DE EXPLORAÇÃO TEXTUAL: "O CHAMAMENTO DO HERÓI.	487
QUADRO 20 – RECEPÇÃO POR PARTE DO GRUPO DE ANÁLISE DA ACTIVIDADE DE EXPLORAÇÃO TEXTUAL: "A INICIAÇÃO E A VIAGEM DO HERÓI".	496
QUADRO 21 – RECEPÇÃO POR PARTE DO GRUPO DE ANÁLISE DA ACTIVIDADE DE EXPLORAÇÃO TEXTUAL "O HERÓI DESEJADO".	502
QUADRO 22 – QUADRO DEMONSTRATIVO DA 2ª FASE DO ESTUDO DE CASO 2.	521
QUADRO 23 – RECEPÇÃO POR PARTE DO GRUPO DE ANÁLISE DA ACTIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL SIGNIFICATIVA: "UM GRIMM É SEMPRE UM GRIMM" (1º MOMENTO).	530
QUADRO 24 – RECEPÇÃO POR PARTE DO GRUPO DE ANÁLISE DA ACTIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL SIGNIFICATIVA COLECTIVA: "UM GRIMM É SEMPRE UM GRIMM" (2º MOMENTO).	545
QUADRO 25 – RECEPÇÃO POR PARTE DO GRUPO DE ANÁLISE DA LEITURA EXPRESSIVA PARA A ACTIVIDADE "ERA UMA VEZ... O POVO DAS HISTÓRIAS EM TAPETE".	556
QUADRO 26 – EXPLICAÇÃO SOBRE O FACTO DE HISTÓRIAS COMO A <i>LENDA DE DESPEREAUX</i> AJUDAREM OS PRÉ-ADOLESCENTES E ADOLESCENTES A COMPREENDER MELHOR O SENTIDO DOS VALORES ÉTICO-MORAIS/FORMATIVOS PARA UM CRESCIMENTO HARMONIOSO.	612
QUADRO 27 – EXPLICAÇÃO DO QUE É UM BOM LIVRO.	614
QUADRO 28 – AVALIAÇÃO DO ACTO DE MEDIAÇÃO LEITORA JUNTO DAS CRIANÇAS E PROJECTOS FUTUROS.	619



# INTRODUÇÃO

“Uma das coisas mais estranhas e fascinantes desta actividade a que chamamos pensar é o facto de cada um poder inventar, para lá dos seus próprios pensamentos, uma maneira de pensar que seja só sua”

Ted Hughes (2002: 75)



O trabalho desenvolvido nesta dissertação propõe um novo olhar sobre a literatura de potencial recepção juvenil contemporânea do fantástico-maravilhoso, que integra a literatura de massas e o *best-seller*, e que denominamos de ‘nova literatura’, reportando-nos exclusivamente às obras que consideramos literárias.

Ao longo da nossa experiência, no decorrer dos nossos trabalhos como professores de Língua Portuguesa/mediadores de leitura, temos mantido uma preocupação que tem sido a de revelar o valor literário destas obras que compõem o acervo literário para os jovens leitores. À luz do que afirmam os autores Leonor Riscado e Rui Marques Veloso (2002: 27) sobre a literatura infantil, considerando-a uma literatura “de corpo inteiro”, também nós afirmamos que a ‘nova literatura’ tem de ser lida e reconhecida, expondo-se a sua verdade no todo que a compõe. Assim, e, querendo desde já apelar aos sentidos e ao mítico-simbólico, numa revalorização dos valores ético-morais/formativos e da criatividade imaginante dos jovens leitores (pré-adolescentes e adolescentes), destacamos a importância de criar, com os textos da ‘nova literatura’, os protocolos de leitura necessários à sua integral compreensão, usando de um diálogo aberto para a total fruição do texto numa atitude, também ela, integrada na valorização das aprendizagens.

Deste modo, pretendemos que, quando lidas e/ou analisadas com a necessária curiosidade de que se faz o leitor, estas sejam narrativas capazes de demonstrar a riqueza da ancestralidade mítica, de onde sobressaem os símbolos, temas e sentidos que elas encerram. E que as temáticas, bem actuais e passíveis de entrarem na sala de aula, da biblioteca e de outros espaços da comunidade escolar e familiar, possam suscitar polifonias efectivadas no acto da leitura interpretativa e das aventuras individuais e colectivas do leitor. Se optarmos por assim as explorar, “num saber agir na língua e pela língua” (Azevedo, 2006: 6), nunca nos sentiremos, como já o referia Inês Sim-Sim, desactualizados (Sim-Sim, 2001: 28-33). Acrescentaríamos, desacreditados (porque algo *démodé*) perante os nossos alunos, descodificadores natos de experiências semiótico-discursivas que lhes permitem compreender o texto literário num âmbito de descoberta, quebrando-se com o rotinizado e o factual.

Neste trabalho, a partir das reflexões realizadas na Primeira Parte, exporemos as preocupações que se prendem com o facto de constatarmos quer pela análise de relatórios e estudos realizados (Cerrillo, 2005: 133-152; 2007: 175-192; Costa; Pegado & Ávila, 2007; 2008) quer pelo contacto diário que mantemos com os alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e com os professores de Língua Portuguesa, que os alunos, essencialmente estes, começam a afastar-se da leitura. Esta questão será explorada de modo a tentarmos perceber como se pode contrariar esta tendência, mais visível quanto mais os alunos vão escalando a subida que lhes permite aceder ao 9º ano de escolaridade. Conscientes de que tal acontece porque a leitura de estudo se torna cada vez mais necessária, obrigatória e exigida pelo currículo das diversas disciplinas, e, ainda, porque estes adolescentes se comprometem com outras obrigações e vontades, próprias da sua faixa etária, somos de opinião que é premente que o acto de leitura seja, efectivamente, um acto de partilha com o livro, realizado num estado de fruição e simultânea aprendizagem da língua.

Acrescentaremos no nosso estudo que a ‘nova literatura’ deverá ser entendida, não como um género menor, logo afastado do literário, mas como um género cujo acervo de obras, bem ao gosto dos jovens leitores (que ainda lêem), é reclamado nas bibliotecas escolares e até na sala de aula. Tentaremos ainda perceber a razão pela qual esta literatura é conotada de paraliterária, sendo os seus livros denominados, por determinadas comunidades interpretativas, como “vazios de conteúdos” e não-literários. Relembraremos que tal situação leva a que os seus livros raramente sejam seleccionados pelos professores/mediadores, referenciados aos alunos, anunciados como possíveis leituras ou levados para a sala de aula com o intuito de proporcionar, por exemplo, a leitura intertextual.

Apoiados nestas constatações, basear-nos-emos na valorização do *best-seller* literário e da literatura de massas, também ela literária (se da ‘nova literatura’), cujos benefícios da anexação chegam a incentivar os jovens leitores a retomar leituras ou a também considerar os Clássicos, quantas vezes, postos de parte porque assumidos como aborrecidos, quando dotados de um vínculo que os prende ao estigma da obrigatoriedade. Ainda num acto de reflexão, pretendemos destacar a necessidade de se repensar nas práticas que se



reportam ao incentivo do acto leitor, essencialmente no que diz respeito à leitura que poderá ser desenvolvida dentro da sala de aula, por exemplo, nas aulas de Língua Portuguesa ou nas áreas curriculares não disciplinares.

Com efeito, para que não fiquem para trás as leituras que todos reconhecemos como canónicas, e absolutamente necessárias para o bom desenvolvimento das competências enciclopédica e semântico-pragmática dos alunos, julgamos que o acto da mediação leitora deverá: ser suportado por um Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (Tompkins & McGee, 1993; Huck & Hickman, 2001; Galda & Cullinan, 1998; Yopp & Yopp, 2001; Azevedo, 2007a; Silva; Simões; Macedo; Diogo & Azevedo, 2009); contemplar algumas das solicitações vigentes nos já homologados Programas de Português do Ensino Básico (Reis; Dias; Cabral [*et al.*], 2009); integrar as obras da 'nova literatura', colocando-se a tónica no seu potencial literário mítico-simbólico que é profundamente formativo, como o explicaremos na Primeira Parte. Consideramos que, assim mediado, o ensino da língua terá benefícios notórios, permitindo, inclusive, que todo o programa da disciplina seja cumprido de forma harmoniosa e entusiástica, sem que se sinta, por parte dos alunos, um ar de enfado face a determinadas leituras, ou, por parte do professor, o anseio do presumível incumprimento do programa da disciplina sempre que surgem novas propostas de leitura.

Estamos conscientes que as obrigações/preocupações face ao cumprimento dos programas de cada currículo são um constante dilema na vida do professor, e do professor de Língua Portuguesa do 9º ano de escolaridade em particular, pois este sabe que no final do ano lectivo os seus alunos terão de realizar o Exame Nacional de Língua Portuguesa, o que muitas vezes o impede de ir mais além. Reconhecemos, claro, o valor desses profissionais que se vêem, muitas vezes, divididos entre o querer surpreender os seus alunos, desenvolvendo com eles uma melhor e cada vez maior promoção da leitura, e o facto de terem de cumprir a planificação da disciplina, onde o tempo para a leitura de fruição parece não estar contemplado.

Afirmamos entristecidos que se a opção pela leitura de fruição, assumindo-se um acto promotor do desenvolvimento da compreensão leitora dos adolescentes, for inferiorizada face às outras obrigações, a escola estará a caminhar a passos largos para a perda de leitores. Tal como o afirmam vários

testemunhos, integrados no recente estudo intitulado: *Avaliação do Plano Nacional De Leitura* (Costa; Pegado & Ávila, 2008), o incentivo à leitura depende muitíssimo da vontade de se preferir ter só leitores de leituras obrigatórias ou leitores de outras leituras literárias. Acrescentaríamos, aquelas que lhes são apelativas e que, no contexto sócio-cultural e editorial em que estamos, são, sem margem de dúvidas, as obras da ‘nova literatura’ que também os aliciam face a outras leituras de referência, sobretudo no entendimento da simbologia e do mítico.

Consideramos, portanto, e pretendendo também fazer disso uma reflexão, que cabe ao mediador de leituras, professor, bibliotecário, livreiro ou outro, saber diferenciar a ‘nova literatura’ da restante literatura comercial. Este não deve rezear anunciar aos seus alunos, familiares, clientes, enfim..., os títulos literários do fantástico-maravilhoso que a integram. Só assim, estes leitores serão, de facto, e, sobretudo no que diz respeito aos adolescentes do 3º Ciclo do Ensino Básico, convidados a participar do acto leitor que ela proporciona. Assumindo estas obras como textos literários ricos em mensagens pluri-isotópicas, pensamos que elas poderão ser lidas e/ou analisadas, inclusive nas aulas, nas suas demais significações, trabalhando-se, a “relação de interaccionismo sógnico e solidariedade semiótica entre os vários códigos que [as] compõem (...), [os] códigos estilísticos (...), códigos semântico-pragmáticos, retórico-discursivos” (Azevedo, 2006a: 20-21) e mítico-simbólicos, activando-se, assim, todos os veículos de promoção de significados plurais.

Por isso, o texto literário da ‘nova literatura’ será por nós compreendido, não como uma simples tecedura material, mas inserido num dado sistema semiótico, sendo aceite como um produto literário globalizante “determinável e definível quer a nível linguístico quer a nível social [que se defina] em função da sua relevância ou pertinência comunicativa” (Sardinha; Palhares & Azevedo, 2009: 211). Dele pretende-se, pois, que proporcione ao leitor pré-adolescente e adolescente um maior conhecimento do Eu e do mundo que o rodeia, educando também a sua imaginação.

Dado que estamos a par dos vários incentivos levados a cabo por programas de leitura nacionais e estrangeiros, como o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura ou o Plano Nacional de Leitura, por exemplo, bem

como do estipulado nos Programas de Português do Ensino Básico, acreditamos que cada vez mais existirão práticas lectivas de mediação leitora na promoção do acto leitor. Consideramos que muitos serão, por contágio talvez, os momentos de diferenciação onde essa outra forma de ler será mais solicitada, numa atitude de compromisso entre o professor e os seus alunos adolescentes.

Ora, a fim de cumprirmos com o que defendemos face ao 3º Ciclo do Ensino Básico, tentar-se-á nesta dissertação demonstrar como se pode, destacando-se o Estudo de Caso 2, manusear com alguma destreza e agilidade alguns dos pressupostos do Plano Nacional de Leitura, nomeadamente do aLer+. Cabe-nos dizer, a título meramente comparativo, que, contrariamente aos outros professores que leccionam o 1º e 2º ciclo, os professores do 3º ciclo ainda não têm um plano bem definido de sugestões sobre a mediação da leitura. E que esse facto é, por vezes, um impedimento para a realização/participação em projectos de promoção leitora. Todavia, considerando os benefícios da integração da 'nova literatura' na sala de aula, numa atitude de intertextualidade e/ou de expansão do acto de leitura para fora da mesma, acreditamos ser possível proporcionar-se, também no 3º ciclo (continuando no 2º ciclo o trabalho de promoção leitora do 1º), uma fruição da leitura literária, consolidada no acto da angariação de leitores voluntários e conscientes.

Cientes de que não se devem perder jovens leitores, mas, com vitalidade, conquistar e incentivar os pré-adolescentes e adolescentes à leitura, mostrando-lhes o quanto ela é fundamental para o seu crescimento, acreditamos que a solicitação à sua participação e reflexão, a partir do género literário preferido, é um dos primeiros passos a dar mesmo que tudo se passe numa atitude de sedução aparentemente ingénua, mas que reconhecemos como absolutamente reflectida na experiência do como 'fazer leitores'. Tal facto obriga-nos também a querer individualizar a literatura de potencial recepção Juvenil como um objecto de estudo diferente do da literatura de potencial recepção Infantil, como o veremos no capítulo I da Primeira Parte.

Proporcionar momentos de diálogo e de intertextualidade entre o livro desejado e o livro de 'leitura obrigatória', bem como uma mediação leitora diária, é fundamental para que os alunos queiram participar do acto de leitura

de uma forma empenhada e contrária à noção do dever e da obrigatoriedade. Não nos esqueçamos que

[a] Escola conta entre os seus objectivos individuais ensinar a ler. Porém, é igualmente importante que tenha também como objectivo fomentar o gosto pela leitura. No entanto, tendo em conta os dados conhecidos, fazer leitores parece ainda mais custoso do que ensinar a ler (...) [Q]uem não tem oportunidade de conhecer o interesse que pode ter a leitura nunca será leitor (Linuesa, 2007: 133;135).

Estamos certos que só assim se construirão, de forma hábil, leitores empreendedores, conscientes e desejosos de cumprir com os necessários momentos de diálogo com o texto, realizados pela modificação dos seus ambientes cognitivos. Estamos também conscientes de que a nossa sociedade é exigente e solicita a participação de todos e que, rapidamente, deixa para trás aqueles que não sabem interagir diariamente com ela, participando do seu desenvolvimento acelerado e nada dado a contemplações. Por isso, procuraremos, tanto no desenvolvimento das nossas reflexões, como na análise de conteúdos dos dois estudos de caso, registar momentos capazes de revelar a importância de uma efectiva aprendizagem balizada no acto continuado da mediação leitora, realizado no diálogo intertextual do entendimento, da solicitação e da permuta de ideias, a partir da hermenêutica do Imaginário.

Temos vindo a falar do que a nossa dissertação abordará integralmente, isto é, das obras da 'nova literatura' que continuam a fazer leitores (mesmo os mais avessos à leitura). Pela arte do saber escrever que as integra, estas revalorizam questões mítico-simbólicas num compromisso assumido com a fruição, onde o sentido dos valores estético-literários também está presente. Por isso, 'prendendo' os jovens leitores ao encanto da narração, estas obras da 'nova literatura' revelam o trabalho da proximidade com o leitor, onde uma linguagem do mítico e do simbólico, particular e estranha aos livros tradicionais para os jovens, se dá a ler. Assim, surpreendidos pela sua matéria global e pelo dinamismo que elas comportam, os jovens leitores perceberam que estas redimensionaram, à escala do sensível, do simbólico e do pragmático também,

o conceito da leitura, concomitando-o ao conceito do prazer, do lúdico e do vivencial.

Pensamos, pela nossa experiência como professores e mediadores de leitura, que os leitores que desde finais do século XX (alguns na altura ainda crianças) se deixaram encantar pela tão discutida saga *Harry Potter* (Rowling, 1999-2007), e que a puderam anexar às suas preferências leitoras, procurando inclusivamente outras magnificamente tecidas numa estrutura sógnica absolutamente literária feita à medida dos sonhos (Silva, 2006: 3-4), tiveram o privilégio de se estrear neste outro género também literário. Assim, movidos pelo encanto destas narrativas, os seus testemunhos foram passando de tal forma que escritores, editores e livreiros (como o abordaremos na Primeira Parte da dissertação) não deixaram escapar esta possibilidade de ‘fazer’ leitores. Infelizmente, como com quase tudo que move multidões, o reverso da medalha foi conhecido. Todavia, tal como o pretendemos destacar, não nos podemos deixar sugerir por opiniões que podem ser muito claras para determinadas comunidades interpretativas sincrónicas, mas nada ou pouco elucidativas para outras, acreditando que não há literatura quando se fala de *best-sellers* ou de literatura de massas. Este é, portanto, outro dos pontos que nos propomos expor na Primeira Parte, conduzindo uma reflexão capaz, a nosso ver, de diferenciar alguns dos *best-sellers* (pensados para um consumismo desenfreado) dos de qualidade literária. Tentaremos, desta forma, proporcionar simultaneamente uma reflexão sobre o que se entende quando se abordam as questões do paraliterário e do literário, tendo em mente a existência de várias comunidades interpretativas.

Estas reflexões, reforçadas nos conteúdos que desenvolveremos nos capítulos III e IV da Primeira Parte, propõem uma leitura empreendedora no reconhecimento deste género literário no que diz respeito à hermenêutica do Imaginário e à mediação leitora. Temos de consciencializar-nos que na sua leitura se encontram as reminiscências de uma cultura que entre nós se desenvolveu patenteada na riqueza mítico-simbólica da ancestralidade, e que nem sempre é fácil ‘trabalhá-la’ adequadamente tendo em vista o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Recordamos que a hermenêutica do Imaginário não é considerada como fundamental no modo como estas competências são conquistadas e naquilo que proporciona o seu

desenvolvimento, mesmo se sabemos que as questões do mítico e do simbólico são de suma importância para o processo do crescimento literário do jovem leitor.

Repare-se, todavia, que o acaso que se prende com a ‘nova literatura’ não é ingênuo, deixando perceber que é necessário tratar-se do Imaginário como uma matéria emergente da compreensão do mundo. Basta pensarmos que ao homem sempre importaram questões ligadas às suas origens, das quais surgiram os mais belos relatos míticos ou as mais belas e imemoráveis histórias de encantar (Silva, 2006: 4). Pretendemos, assim, mostrar o quão necessário é praticar-se, nas aulas ou em outros espaços de leitura, a hermenêutica do Imaginário e desenvolver estruturas para o fomento da sua literacia. Fácil é provar que os leitores desta ‘nova literatura’, que tiverem a oportunidade de a conhecer e de se apegar a ela, são leitores assíduos e continuarão a lê-lo mesmo nos momentos mais conturbados das suas vidas porque o gosto e o apego ao livro ter-lhe-ão ficado, num entendimento do simbólico, dos temas e das imagens.

O nosso trabalho tem, assim, como principal objectivo revelar a força construtora em significações que o Imaginário possui, através do uso da hermenêutica e da mitocrítica (perfeitamente aplicável ao estudo da literatura universal), demonstrando como este pode e deve ser compreendido e aplicado na análise das obras da ‘nova literatura’ que poderão, deste modo, ser objecto de análise literária intertextual, ou não. É nossa intenção, embora de forma abreviada<sup>1</sup>, mostrar como *A Lenda de Despereaux – A História de um Rato, uma Princesa, uma Colher de Sopa e um Carinho de Linhas*, de Kate Dicamillo (2006); *A Cidade dos Deuses Selvagens*, de Isabel Allende (2002); *Artur e os Minimeus e Artur e a Cidade Proibida*, de Luc Besson (2004; 2005a) e *O Último Grimm*, de Álvaro Magalhães (2007), mesmo se pensadas para os mais jovens, são narrativas que também podem e devem ser analisadas sob essa perspectiva, pois apelam a realidades semiótico-discursivas e imagéticas perfeitamente adaptáveis à faixa etária compreendida entre os dez/onze e os catorze/quinze anos.

Desta feita, ter-se-á em atenção a representação intertextual da hermenêutica do Imaginário na detecção dos símbolos e das imagens conectadas

---

<sup>1</sup> Dado que o nosso anterior trabalho (Silva, 2006) foi totalmente dedicado à explicação da hermenêutica do Imaginário e à sua prática na análise de obras de potencial recepção juvenil de *best-sellers* e da literatura de massas não nos alongaremos na análise mitocrítica a empreender.

ao rito iniciático, à viagem e à demanda do herói, cumprindo-se com a funcionalidade do aparelho de estudo da mitocrítica. Revelar-se-á, deste modo, o dinamismo simbólico das imagens, onde a emergência da adopção do espaço *outrificado* se efectiva pela participação do herói (individual ou colectivo), contando-se com a confirmação da sua identidade.

Por ser absolutamente necessário, antes de pormos pés ao caminho em busca do mundo encantado dos mistérios e da aventura do herói, tanto na análise mitocrítica, empreendida na Segunda Parte, como nos dois estudos de caso, que integram o projecto “A (Re)Leitura e o Domínio da Competência Leitora – Entre a Recepção e a Recreação do Mito do Herói”, que abre a Terceira Parte da dissertação, ser-nos-á necessário, ainda na Primeira Parte de âmbito teórico, proceder à revisão da literatura sobre o Imaginário e reafirmar a relevância da evolução hermenêutica da linguagem simbólica para a atestação de uma hermenêutica contemporânea da linguagem e dos símbolos. Para tal, considerar-se-ão os contributos do “Circulo de Eranos” e de outros centros de pesquisa que, numa nova concepção da hermenêutica simbólica, referem a importância de diferentes perspectivas complementares de estudos sobre o Imaginário.

Realizada esta revisão da literatura sobre o Imaginário, a partir da teoria de Algirdas J. Greimas (1995) sobre a espacialidade e a não-espacialidade, salientando-se a importância do dinamismo do espaço para uma leitura antropológica e mítico-poética do mesmo, proceder-se-á, na Segunda Parte, à análise mitocrítica que se prende às deambulações do herói para a confirmação de duas realidades espaciais capazes de, pelo seu carácter dialéctico, confirmarem a presença de um “Centro Unificador” (Eliade, 1999a). Todavia, nesta análise, a fim de completarmos o que já tínhamos abordado anteriormente (Silva, 2002; 2006) face à importância da não-dimensionalidade, não se tratará de apenas atentarmos na transformação dos espaços factual e contrafactual que configuram, tanto a representatividade física do espaço disfórico à iniciação do herói, como a do espaço eufórico e passível de ser tomado como real. Destacar-se-á, sobretudo, uma outra perspectiva complementar da não-dimensionalidade do espaço, atentando-se na sensibilidade do herói e nos sentidos inerentes à sua vontade íntima, sensorial

e cenestésica, que, nesta nossa análise, estará representada nas perspectivas da superfície e do volume da não-dimensionalidade de Greimas.

Assim sendo, porque a mitocrítica tem por objectivo principal o de se concentrar sobre o conteúdo narrativo do texto literário e descobrir, na essência da sua diegese, as conexões possíveis para a aparição das imagens míticas ou de teias relativas às imagens, que permitam descobrir “[la] parenté de tout texte littéraire – oral ou écrit – avec le mythe” (Durand, 1996a: 198), os espaços serão analisados consoante as ocorrências do herói. Tal permitir-nos-á a leitura dos seus mitemas e ‘schemas’ estruturantes, imagens, temas e símbolos. Toda a análise a empreender terá essencialmente em conta as perspectivas de estudo complementares de vários estudiosos do Imaginário, bem como as reflexões sobre o valor da iniciação e demanda do herói de Joseph Campbell (2004) e de Simone Vierne (1993; 2000) para a confirmação da “poética” do espaço antropológico e mítico (Bachelard, Durand, Eliade).

Depois de analisadas as obras acima indicadas, porque consideramos que a ‘nova literatura’ que integra o fantástico-maravilhoso chama ao palco a génese da imaginação criadora, num acto contínuo de incentivo à leitura do jovem leitor, é nosso intuito desenvolver dois estudos de caso que possam revelar, ou não, os benefícios da leitura destas obras na formação de leitores reflexivos e competentes. Estes dois estudos, integrados numa metodologia qualitativa, estarão sujeitos a uma análise de conteúdos relativa aos trabalhos a elaborar pelos dois grupos de análise (um do 5º ano de escolaridade e outro do 9º). Contar-se-á igualmente, em cada grupo, com uma análise comparativa dos resultados obtidos a partir de dois documentos de recolha de dados. Estes resultados serão apresentados graficamente, realizando-se ainda uma reflexão comportada pelo estudo das suas correlações.

As várias actividades enriquecedoras, que serão desenvolvidas em contexto de sala de aula e de biblioteca consoantes os preceitos do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura e no âmbito da função formadora (Colomer, 1999; Zilberman, 2004; Mendonza Fillola, 2005), serão fundamentais para os objectivos que pretendemos atingir. Isto é, tentar obter dados mais específicos (a avaliar, claro, mediante o universo de alunos envolvidos) que nos permitam reforçar o que nos parece evidente e, assim, podermos abordar a questão do fomento à leitura da ‘nova literatura’ e da mediação leitora como



contributos fundamentais para o desenvolvimento da competência leitora e da literacia do Imaginário, no contacto com alunos pré-adolescentes e adolescentes, a partir desta outra forma de ler.

Consideramos, por isso, ser muitíssimo importante que o desenvolvimento da literacia do Imaginário e da competência leitora, em idades escolares, se faça a partir do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura nas aulas de Língua Portuguesa. Este será capaz de sustentar toda a riqueza estético-linguística, bem como a demanda interpretativa do mítico-simbólico destas obras e de outras, proporcionando assim tomadas de consciência face ao desenvolvimento das demais aprendizagens dos alunos. Deste modo, parece-nos que a justificação para a realização desta dissertação se encontra bem definida, até porque os resultados da proficiência deste programa, ao nível da promoção da leitura e do desenvolvimento das demais competências dos alunos, já foram provados em vários países com crianças, o que nos leva a acreditar que tal é absolutamente viável ao nível dos alunos pré-adolescentes e adolescentes.

Pelo facto de queremos desenvolver questões que possam levar estes jovens leitores à leitura, temos vindo a desbravar terrenos e a trilhar outros caminhos para a concretização de momentos efectivamente dedicados ao literário, a fim de termos, nas nossas escolas, alunos/leitores críticos, reflexivos e competentes que se queiram tornar leitores vitalícios. Julgamos, por isso, que este é um tema pertinente para esta pesquisa dado que o entendimento e a divulgação da hermenêutica do Imaginário são uma necessidade que sempre existiu, mas que, hoje, mais do que nunca na nossa sociedade, é uma necessidade contemporânea em expansiva progressão e sobre a qual não existem muitos estudos cientificamente fundamentados em Portugal.

Querendo contrariar atitudes de estagnação quanto ao ensino da língua materna no que à promoção leitora se reporta e, assumindo-a como uma língua de compreensão do mundo, os objectivos do nosso trabalho prender-se-ão com a discussão de temáticas próprias do Eu imaginal (Araújo & Araújo, 2008) e da importância de actividades sustentadas na valorização da competência leitora, numa intenção clara de recuperarmos e, sempre que possível, angariarmos leitores.

Embora discutível em determinadas asserções que fazemos, não fosse a hermenêutica do Imaginário um tema ainda pouco trabalhado e pouco ou nada integrado em contexto escolar, e o fantástico (mesmo o que destacamos como ‘nova literatura’) um género literário que, por ter a ele associado alguns *best-sellers* e alguma da literatura de massas, é para determinadas comunidades interpretativas um género a evitar (porque fantasioso ou pouco literário), consideramos que as reflexões, nomeadamente as que se reportam aos Estudos de Caso 1 e 2, poderão vir a ser um assunto a explorar cientificamente em outros trabalhos, com métodos de investigação mais apropriados e com um universo de indivíduos muitíssimo mais vasto.

Referimos, ainda, termos ficado agradavelmente surpreendidos ao constatar que as obras da ‘nova literatura’ são parte integrante dos Programas de Português do Ensino Básico, nos moldes da leitura integral, como o são por exemplo *O Último Grimm*, de Álvaro Magalhães (2007) ou *A Cidade dos Deuses Selvagens*, de Isabel Allende (2002) que, embora já sejam aconselhadas pelo Plano Nacional de Leitura, nada ou pouco são trabalhadas ou sequer aconselhadas.

Afinal, como o afirmou Carlos Reis (2008: 10) na “Apresentação da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português”, em 2007, é necessário que se efectue: “um ensino do português que valorize a nossa língua como capital cultural de alcance identitário e como instrumento de comunicação ágil, fluente, criativo e inovador” para que não vença o “princípio da cabeça bem cheia em detrimento da cabeça bem-feita”.

## **PRIMEIRA PARTE**

---

“O mundo que o texto é devora o leitor que é uma  
letra no texto do mundo”

(Manguel, 1998: 182)



# CAPÍTULO I – A Literatura de potencial recepção juvenil

## 1. Da literatura à literatura de potencial recepção Infantil e Juvenil

Desde que as vozes de investigadores<sup>2</sup>, assertivas e conhecedoras da riqueza do acervo da denominada literatura infantil, se pronunciaram, tem-se vindo a formar uma outra consciência relativamente à existência de uma única literatura institucionalizada e canónica<sup>3</sup>. Acreditando não serem mais estas questões de tensão num âmbito que já viu ultrapassadas possíveis contendidas<sup>4</sup>, que nos impossibilitariam de falar de literatura infantil e, mais ainda, de literatura juvenil, como de uma verdadeira literatura, optaremos por nos basear nos excelentes trabalhos destes estudiosos.

Sem pretendermos acrescentar reflexões ao manancial de publicações, sobre o conceito ou analisar a problemática da existência, ou não, de uma literatura infantil<sup>5</sup> enquanto literatura, gostaríamos de levar a cabo o que achamos pertinente para o desenvolvimento do nosso trabalho. Ou seja, atentar em algumas análises da teoria e da crítica literária, realizadas, que nos permitam aceder à noção de literatura juvenil, enquanto literatura anexada, e tentar responder, de alguma forma, às nossas próprias dúvidas, baseando as nossas conclusões em estudos recentes que consideram a existência de uma literatura juvenil<sup>6</sup> como objecto de fruição e de incentivo a outras leituras (os Clássicos, por

---

<sup>2</sup> Entre muitos estudos destacam-se os trabalhos de Juan Cervera (1991), Umberto Eco (1990, 1993), Américo Lindeza Diogo (1994), Stanley Fish (1994), Sérgio Sousa (1998), Even-Zohar (1999), Vítor M. de Aguiar e Silva (1988a, 1988b, 2001), Zohar Shavit (2003), Fernando Azevedo (2002, 2004, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b, 2009a), Pedro Cerrillo (2005, 2006, 2007), Perry Nodelman (2008) e Hans-Heino Ewers (2009).

<sup>3</sup> A propósito da designação “cânone literário”, sugere-se uma atenção sobre as reflexões de Italo Calvino (1991), Enric Sullà (1998), (Núñez, 2007: 227-236), entre outras.

<sup>4</sup> Sem pretender ferir susceptibilidades, consideramos o termo na medida em que, embora muitos sejam já os estudos que provam o valor da literatura infantil, ainda não constam da História da Literatura referências aos autores de literatura para crianças, exceptuando breves apontamentos relativamente a autores que escrevem para adultos e, eventualmente, uma vez ou outra para crianças. Relativamente à produção para os adolescentes não consta qualquer referência. Como será mais adiante explicado, consideramos certas diferenças entre as duas produções literárias, embora não esteja nos nossos propósitos dissociá-las.

<sup>5</sup> Entendemos literatura como um conceito amplo que, no caso da literatura infantil ou juvenil, se define como um “conjunto de obras que se particularizam e ganham feição especial quer pela sua origem, quer pela sua temática ou pela sua intenção (...)” (Aguiar e Silva, 1998a: 7).

<sup>6</sup> Numa perspectiva actual, sugerimos a consulta das reflexões dos investigadores Francesca Blockeel (2001), Perry Nodelman (2008), Jean Perrot (2008), Hans-Heino Ewers (2009). São ainda referência nesta área os estudos de Angelo Nobile (1990), Orsetta Innocenti (2000), Pino Boero & Carmine de Luca (1997).

exemplo). De seguida, dadas as suas características, distinguir a literatura para as crianças e a literatura para adolescentes.

Contudo, antes, gostaríamos de referir a nossa opção face às terminologias literatura infantil e literatura infanto-juvenil para considerar a noção “literatura de potencial recepção juvenil”, à luz do que Cecília Meireles (1984: 97) e Fernando Azevedo (2006a: 12) referem quando falam de literatura infantil, ao especificarem a sua recepção por vários destinatários. Adoptamos a expressão “literatura de potencial recepção Juvenil” para o nosso trabalho, na medida em que entendemos ser aquela que lhe atribui uma maior especificidade pelo facto de ser mais abrangente e adequada na distinção das demais literaturas (para adultos, para a infância e ainda para jovens). Concordamos assim com o que Américo A. Lindeza Diogo (1994: 39) afirma relativamente à semânticidade atribuída ao termo “infantil”, que Fernando Azevedo (2006a: 12) retoma:

(...) a presença do atributo, que frequentemente é lido como referindo-se estilística e estruturalmente ao nome que acompanha, sugerindo a existência de marcas estilísticas e/ou estruturais que, exibidas pelos seus textos, os diferenciam da literatura dita canónica, nos parece desadequada e fonte de numerosos constrangimentos.

Considerada a noção a adoptar, relativamente à literatura de potencial recepção infantil, reflectiremos de seguida sobre os factores que condicionaram o tardio reconhecimento de uma “literatura” para a criança, e que se encontram plasmados nos trabalhos pré-rousseauístas<sup>7</sup> que não reconheciam a infância (Jan, 1985: 8). Estes, como sabemos, estão conectados aos aspectos sociais, culturais, históricos e pedagógicos de uma sociedade pós-industrial. Relembremos, a título de exemplo, o que Juan Cervera (1991), Américo Lindeza Diogo (1994) e Sérgio Sousa (1998) afirmam, tendo como pressuposto teórico os mesmos aspectos. Em clara oposição ao que antes se afirmava, hoje, estes constituem, não a negação de uma literatura infantil (basta pensarmos numa das afirmações que celebrizou *Émile ou De L'éducation*, de Rousseau [1762] (1951): “On ne connait point l'enfance”), mas a base da sua existência. O que, para nós, é fundamental, dado poder-se consagrar a existência da literatura

---

<sup>7</sup> É a partir da intervenção pedagógico-filosófica de Jean-Jacques Rousseau que se consciencializa um novo olhar sobre os direitos da criança e do adolescente, essencialmente com o romance pedagógico mencionado. Só depois de Rousseau se insurgir no contexto da educação e declarar, sem receio, o que são, de facto crianças e jovens, isto é, os futuros homens e mulheres da sociedade, é que vários estudos tomaram a dianteira.

infantil e, ainda, poder-se alargar esta noção à existência de uma literatura juvenil, enquanto conjunto de obras pensadas e realizadas para pré-adolescentes e adolescentes.

Reportando-se à literatura para a criança, Juan Cervera (1991: 9) defende, de forma breve e clara, que: “[e]l creciente número de lectores, la demanda en aumento de sus libros, y el auge en cantidad y calidad de los escritores a ella dedicados son un testimonio claro de su realidad”. O autor, reclamando esta legitimidade, chega mesmo a dizer que bastaria considerar, para o facto, tanto a existência dos já referidos argumentos sociológicos, como o empenho dos agentes envolvidos na sua gestão (editores, bibliotecários, livreiros, etc.), como ainda a variedade de actividades a ela ligada. Américo Lindeza Diogo (1994) e Sérgio Sousa (1998), não menos directos, defendem uma teoria muito semelhante, também baseada nos princípios de causa/efeito, que inclusivamente repudia a possibilidade de haver um conjunto de livros elaborados ao acaso. Sérgio Sousa nega a existência do acaso, vincando a sua reflexão na importância de estudos sociológicos, económicos, entre outros. Assim, o autor diz que “[e]m termos sociológicos, económicos (...) não há qualquer dúvida sobre a efectiva existência do objecto ‘literatura infantil’” (Sousa, 1998: 67), o que confirma o estado de uma literatura infantil baseado no efeito da causa. Por seu lado, Américo Lindeza Diogo (1994: 10), bem mais frontal e categórico, diz simplesmente que:

[s]e um tal conjunto existe, a sua formação não resultou de um qualquer acontecimento aleatório; há *motivos* para que exista (basicamente, a existência histórica de literatura, crianças e infância) – e as obras destinadas às crianças não o foram sem mais nem menos (...), mas segundo os princípios, variáveis decerto, por que, desde o século XVIII, a literatura existe e por que existe a infância.

Todas as acepções correspondem ao que já defendemos em outros trabalhos (Silva, 2006, 2007, 2009): há literatura infantil e, neste momento, uma considerável obra relativa à literatura juvenil porque existe um leitor infantil e juvenil que com ela interage como objecto de fruição e de aprendizagem do mundo, tomando-a como primeira opção. Se a resposta nos parece algo simplista face à problemática instalada há várias décadas sobre a legitimidade,

ou não, da denominada literatura infanto-juvenil é porque, de facto, nada há de extraordinário para explicá-la. A literatura de potencial recepção infantil e juvenil existe porque tem, entre outros, um leitor específico quer para obras infantis quer para juvenis, que as reivindica (Diogo, 1994: 9-19). Assim sendo, o que importa entender é que as designações “infantil” e “juvenil” são apenas, e tão-só marcos, identificadores do leitor que acede a esta literatura e a adota como sua, não se validando, de modo algum, características desta literatura capazes de a tornar “menor”<sup>8</sup> face à restante produção literária considerada canónica. E se, de facto, é possível, ao nível da construção semântico-imagética, indicarmos determinadas características ou traços típicos da literatura infantil e juvenil<sup>9</sup>, não nos é possível ao nível da sua qualidade sintáctico-linguística destacar marcas que a possam diferenciar da literatura que determinadas comunidades interpretativas destacam porque é canónica.

Relativamente à literatura juvenil, consolidando o que foi aqui registado e, tendo em atenção a força da mutabilidade dos géneros literários<sup>10</sup> (Aguiar e Silva, 1988a: 395), que desempenham um importante papel na organização e transformação do sistema literário, é-nos particularmente agradável detectar que os escritores da ‘nova literatura’ se mantêm fiéis ao propósito da sua escrita. Mesmo se inconscientemente, estes têm vindo a considerar as especificidades do texto literário do fantástico-maravilhoso, na busca de um “*feedback de reacção positiva*” (1988: 202-205) por parte da comunidade interpretativa à qual nos reportamos: os pré-adolescentes e adolescentes. Tal facto é para nós fundamental visto esta ser, no fundo, aquela que nos preocupa verdadeiramente.

Ora, no diz respeito ao nosso trabalho, esta reflexão vem destacar a existência de uma outra literatura juvenil contemporânea que tem, pelo género que integra, vindo a fazer leitores, e, por isso mesmo, nos obriga a pensar na importância da mutabilidade dos géneros literários, que tanto a podem definir de literária como de não literária. É, no nosso caso, o género fantástico ou

---

<sup>8</sup> Importa destacarmos, desde já, que de todo o acervo bibliográfico disponível para os leitores mais jovens (pré-adolescentes e adolescentes) apenas nos reportamos às leituras literárias que se destinam a um leitor cuja faixa etária compreende os 10-11/14-15 anos. Salientamos sobretudo que ausentamos do nosso trabalho leituras que não permitam aos seus leitores uma pluralidade de perspectivas e/ou respostas capazes de expandir os seus horizontes cognitivos e culturais.

<sup>9</sup> Ao referirmos “literatura infantil e juvenil” ausentamos da nossa reflexão qualquer título que não seja literário.

<sup>10</sup> Segundo Aguiar e Silva (1988a: 395), estes, tanto podem desaparecer, como persistir ao longo dos tempos, mediante “as modificações sociais, culturais, ideológicas e políticas”, sobretudo se estas “alter[am] a constituição do público leitor”.



fantástico-maravilhoso (para as obras que referenciamos e que estudamos), que se viu reavivado na nossa cultura literária com o inegável sucesso editorial da saga *Harry Potter*, de Joanne, K. Rowling (1997-2007), dando-se um novo impulso à cultura literária juvenil contemporânea. As livrarias do nosso país foram invadidas por um género literário pouco comum em Portugal e os jovens leitores viram-se envolvidos na leitura da participação, da curiosidade e da exploração de imagens, arquétipos, mitos e temas. Assim, julgamos que o reconhecimento de *Harry Potter*<sup>11</sup> como a obra impulsionadora de um género literário já esquecido e/ou, na altura, para alguns pré-adolescentes e adolescentes, até desconhecido, deve ser motivo de reflexão para a compreensão deste fenómeno de anexação.

Pelo facto de se constatar que esta saga originou o aparecimento de outras obras, cujas estruturas narrativas mostram claramente o seu nível literário, optamos por denominar esses textos de ‘nova literatura’<sup>12</sup>. Acreditamos que o género narrativo (fantástico-maravilhoso) por ela preconizado, tão do agrado dos jovens leitores, deve ser considerado devido ao contacto que os pré-adolescentes e adolescentes têm com ele.

### 1.1. Da selecção à anexação do livro

Ao reportarmo-nos ao livro infantil e juvenil enquanto objecto de passível anexação por parte da criança, do pré-adolescente ou do adolescente, colidimos, de imediato, com o “fenómeno de anexação” (Pires, 1981: 63). A propósito da literatura infantil, Américo Lindeza Diogo insiste na necessidade de referirmos uma literatura “adquirida” ou “anexada”<sup>13</sup> ou, se preferirmos, o “fenómeno de anexação” (Diogo, 1994: 8-9). Esta noção de selecção e posterior anexação obriga-nos a ter em conta o facto de, tanto a criança, como o jovem leitor poderem e também quererem, “decid[ir] escolher” (1994: 10), isto é, quererem dar voz às suas vontades. É, com certeza, esta manifestação, não só em demonstrar, mas também em fazer valer a sua própria vontade, que nos

---

<sup>11</sup> Não podemos considerar que *Harry Potter* seja uma obra rica em imagens primordiais ou mitos essenciais, mas temos de considerar que a ela se deve a (re)leitura do imaginário simbólico por parte dos leitores mais jovens.

<sup>12</sup> No ponto 1.2 deste capítulo explicaremos o que, de facto, entendemos por ‘nova literatura’.

<sup>13</sup> Tanto Juan Cervera (1991), como Bravo-Villassante (1989) se reportam à “literatura gañada”. Pelas razões apontadas por Lindeza Diogo (1994: 8), preferimos a noção “anexada”.

permite concordar com Lindeza Diogo quando este assume a literatura infantil e juvenil, porque, de facto, estas representam os livros que as crianças ou jovens leitores (pré-adolescentes e adolescentes) seleccionam e adoptam como opções de leitura. Assim, só considerando, por um lado, o acto da selecção e da adopção do livro (simultânea ou posterior) por parte da criança/adolescente e, por outro, constatando o facto desse leitor poder ultrapassar o seu estado de impotência relativamente à legitimação crítica e à produção dessa literatura (criada e seleccionada para ele), poderemos compreender o quanto é verídico o envolvimento dos jovens com o livro.

Formar um leitor com progressiva autonomia obriga-nos a querer evitar o leitor que, obrigado à leitura provocada por outras escolhas que não a sua, apenas se afirma pela recusa (clara ou camuflada); pela imitação (adoptando a leitura como um acto momentâneo); pelo fingimento, ou ainda, pelo indiferentismo. Mais preocupados ficamos quando pensamos no leitor adolescente, hábil na fuga e na desculpa circunstancial porque é possuidor de estruturas cognitivas que lhe permitem efectuar as suas escolhas sem que lhe pareça necessária a participação do adulto/mediador. Sabemos que, muitas vezes, quando ilegitimamente persuadidas ou, de certa forma, coagidas, as crianças, e mais ainda os pré-adolescentes ou adolescentes, optam pelo posicionamento mais conveniente e fecham a porta ao acto de ler. Isto consciencializa-nos para o facto de que falar de literatura infantil e/ou juvenil, tendo como pressuposto a coacção feita ao leitor, significa falar de uma literatura para crianças e jovens de carácter obrigatório e nunca da verdadeira literatura infantil e juvenil, produzida para a fruição e desenvolvimento do acto de leitura.

Assim sendo, julgamos poder afirmar que para se falar de literatura infantil e juvenil deve-se atentar, não apenas no facto de certos livros serem considerados de qualidade literária para o jovem leitor, mas compreender essencialmente a capacidade de anexação própria desse leitor que procura no livro a fruição que lhe permitirá aceder a novas aprendizagens. Claro que a responsabilização do adulto na orientação para a selecção do texto literário não está, por nós, excluída. Muito pelo contrário, pois ao adulto, enquanto mediador entre o objecto estético e o leitor, cabe, como o afirma Juan Cervera (1991: 12), compreender que “no toda la publicación para niños es literatura”, logo, este deve saber aconselhar outras hipóteses eficazes de leitura.

Na fase da sua pré-adolescência e adolescência muitos leitores desenvolvem o gosto pelos livros seriados do fantástico, alguns de muito pouca ou até nenhuma qualidade literária. Tal predileção obriga o adulto a ter uma atenção redobrada no que diz respeito a algumas noções veiculadas por esses livros e à sua componente estética e linguística. Estes são, pois, livros que não originam momentos de cooperação e de reflexão crítica por parte do leitor (Mendoza Fillola, 1999: 15), anulando-se assim o verdadeiro valor estético do texto no contributo da participação reflexiva por parte do leitor, enquanto sujeito em aprendizagem.

Consideramos, no entanto, porque este leitor pré-adolescente e adolescente não age como a criança leitora (que facilmente aceita a leitura partilhada, solicitando mesmo a opinião/leitura do adulto (Zohar Shavit, 2004)): ser importante que o adulto, se confrontado com esta situação, também permita, a seu tempo e de forma clara, o acesso a essas leituras. Contudo, mal possa, este deverá intervir e resolver a situação de forma prática e salutar a partir, por exemplo, de um diálogo aberto, discutindo com o jovem leitor outras sugestões de leitura para evitar que essa seja tendencialmente uma escolha prévia, com o intuito de se tornar única.

Assim, aconselhando o seu leitor, o adulto, embora aceite a autonomia do pré-adolescente ou do adolescente, terá demonstrado cumplicidade num diálogo apoiado no acto da mediação. Enquanto adulto habituado e habilitado no acto de leitura, logo mais atento a possíveis situações menos adequadas ao desenvolvimento da competência leitora do pré-adolescente ou adolescente, este será capaz de proporcionar diálogos com o jovem relativamente às suas experiências como leitor. Realizando com ele comparações que lhe permitam indicar outros títulos do fantástico-maravilhoso, por exemplo, o adulto estará a facultar outras hipóteses que, possivelmente, e pelo género escolhido, cativarão a atenção do jovem leitor, até porque este verificará que a opção mediada pelo adulto lhe permitiu estabelecer outros protocolos de leitura bem mais enriquecedores para a sua formação e fruição.

Não é nossa intenção demarcar uma visão didáctico-moralista ou ideológica sobre as opções da literatura de potencial recepção leitora, sobretudo juvenil, mas considerar o quanto estas podem ser desprovidas de sentidos e conducentes a um deficitário desenvolvimento da competência

literária para o pré-adolescente e adolescente. Leituras de pouco ou má qualidade “anexadas”, devido à reduzida capacidade de diferenciação e/ou interacção que eles têm face a outras obras, podem inclusive vir a ser uma opção continuada, não permitindo, por parte do adulto, o estímulo para outros textos literários. Defendemos, por isso, a grande responsabilidade que a literatura de recepção infantil, mas sobretudo juvenil, tem, hoje, comparativamente à “sua irmã maior” (Diogo, 1994: 7), considerada canónica, no que diz respeito à formação de leitores críticos, comprometidos e que lêem por prazer, em quantidade e qualidade.

Sabemos que para além de compreender os mesmos códigos e convenções da literatura para adultos, a literatura infantil e juvenil tem o dever acrescido de potenciar o desenvolvimento sistemático das competências literária e enciclopédica dos seus leitores, educando-os para a literacia. O que pressupõe que, enquanto objecto linguístico e literário de interacção com valores ético-morais/formativos e de sentidos face a jovens ainda em crescimento (e por isso mesmo “mais abertos à recepção desses mesmos valores” (Diogo, 1994: 7)), esta deve ter em conta a importância do seu estatuto literário enquanto veículo de formação.

Consideramos assim que, pelo facto de poucas vezes os pré-adolescentes e ainda menos os adolescentes terem o aval necessário de um adulto mediador (familiar ou não) sobre o livro seleccionado, a literatura juvenil constituiu, na actualidade da produção literária, um objecto de estudo a ser tomado em consideração e, consideramos, de forma muito cuidada.

## 1.2. No Infanto-juvenil: a literatura juvenil

Tendo em conta tudo o que referimos; o facto de uma área, cada vez mais representativa (desde inícios do século XXI) da produção literária em língua portuguesa (ou estrangeira, traduzida<sup>14</sup>) ser constituída pela literatura

---

<sup>14</sup> Não nos reportamos, aqui, à literatura infantil pois consideramos serem ainda mais do que, para a literatura infantil, os títulos traduzidos na literatura de potencial recepção juvenil. Tal prende-se, talvez, com o facto de, em Portugal, serem em número mais reduzido os escritores que escrevem para adolescentes ou que também escrevem para os adolescentes.

juvenil contemporânea do fantástico<sup>15</sup> (que, muitas vezes, se baliza entre o maravilhoso e o fantástico<sup>16</sup>): a ‘nova literatura’ e que estudiosos de referência denominam de “High Fantasy” (Le Guin, 1979; Huck; Hepler & Hickman, 1993:428-435; Cullinan & Galda, 1994:201-212); o facto dessa literatura se destinar a um potencial leitor, cuja faixa etária está entre os 10-11 e 14/15 anos aproximadamente; a necessidade em se destacar a responsabilidade, a nosso ver, acrescida da literatura juvenil na formação de um leitor, quantas vezes fugaz e demasiado comprometido com outras literacias; o facto, ainda, de a ‘nova literatura’ se dotar de uma permuta de ideias, valores, situações e circunstâncias a discutir com um leitor em contínua transformação e demanda, acreditamos ser urgente olhar esta literatura juvenil com outros olhos.

O que significará então para nós a ‘nova literatura’ em termos da anexação dos jovens leitores? Relativamente à produção literária juvenil, destacamos a ‘nova literatura’ na medida em que ela se viabiliza, nas preferências dos adolescentes ou pré-adolescentes, sendo o exemplo actual do fenómeno de anexação dos jovens leitores. Este configura a noção da “Modern Fantasy”, que é um género de eleição, há já algumas décadas, para os pré-adolescentes e adolescentes no Reino Unido e alguns estados do Estados Unidos da América.

Devido ao fenómeno de anexação deste género literário, estudiosos na área da literatura infantil e juvenil diferenciaram, dentro da “Modern Fantasy”, o que se deve entender por “High Fantasy” e “Normal Fantasy” (Le Guin, 1979; Huck; Hepler & Hickman, 1993:428-435). No nosso caso, as obras da ‘nova literatura’, nomeadamente as que destacamos nesta dissertação, situam-se no que compreendemos por “High Fantasy” porque, para além de configuraram as especificidades do texto literário, propiciando a desejada novidade semiótica e momentos plurais de experiências estéticas com os seus leitores, estas valorizam uma grande parte da componente mítico-simbólica da hermenêutica

---

<sup>15</sup> Pela nossa permanência na biblioteca escolar, pelos livros seleccionados em concursos nacionais, como o Concurso Nacional de Leitura, promovido pelo Plano Nacional de Leitura (ao qual aludiremos no ponto 3 desta Primeira Parte), referimos que são cada vez mais os leitores pré-adolescentes e adolescentes que se comprometem com o livro fantástico, anexando-o à lista das suas preferências lúdicas, o que, só por si, pode ser um indicador de tempos de mudança.

<sup>16</sup> Algumas narrativas ou romances jovens da ‘nova literatura’ estão no limiar entre o fantástico e o maravilhoso, como é o caso da obra *A Lenda de Despereaux*, de Kate DiCamillo (2006) e *O Último Grimm*, de Álvaro Magalhães (2007), que iremos analisar.

do Imaginário, permitindo-lhes o acesso a outras realidades pragmáticas e semânticas, num domínio alargado da compreensão do que os rodeia.

No entanto, o género fantástico que integra a ‘nova literatura’, inclusive a “High Fantasy” (que nem todas as comunidades interpretativas sabem distinguir da “Normal Fantasy”), é, por vezes, por entendido como um género algo controverso. Pelo facto de compreendermos esta posição (de uma certa renitência), vemo-nos obrigados a reflectir sobre este despoletar literário relativo ao fantástico e ter em atenção o facto de, com esta nova vaga de títulos, também se terem aberto, de par em par, as portas ao não-literário, que também é adoptado pelos pré-adolescentes e adolescentes. Deliberadamente ‘apanhados’ na teia da denominada ‘Modern Fantasy’ e no frenesim que se gerou à volta dela, muitos jovens leitores não sabem como seleccionar estes novos livros, e, conscientemente, ou não, vão contactando com livros que de literário só têm o atributo, indevidamente atribuído.

Desta feita, salientamos que por ‘nova literatura’ apenas devem ser entendidas as obras de carácter literário que reavivaram/reavivam a magia do imaginário infantil feérico, que se balizam entre o fantástico e o maravilhoso. Ou seja, os textos literários que pertencem ao género maravilhoso, quase evolutivamente ‘transformado’ num fantástico-maravilhoso<sup>17</sup>, que actuam, tal como o afirma Felipe Garrido (2004: 36),

no sólo sobre el intelecto, la memoria y la imaginación, como cualquier texto, sino también sobre estratos más profundos como los instintos, los afectos y la intuición, y en consecuencia consolidan una inclinación mucho más intensa hacia la lectura.

Assim, porque é exigida uma muito maior atenção ao leitor face ao género fantástico, a nossa preocupação prende-se com o que a nossa experiência também nos permite observar. Tentando destacar as boas leituras do fantástico-maravilhoso, num acto de apelo, apostrofamos sobretudo os

---

<sup>17</sup> A hesitação de que nos falam Tzvetan Todorov (1970: 46-62) ou ainda Pierre Brunel (1974: 34-35) ao reportarem-se ao fantástico é o ponto de partida que consideramos quando denominamos a ‘nova literatura’ de fantástica e simultaneamente de maravilhosa. Já Todorov (1970: 57-58) considerava a denominação quando se referia a uma “classe de récits qui se présentent comme fantastique et qui se terminent par une acceptation du surnaturel”. Ora, isso é o que se passa nestas obras, pois, se, por um lado, tudo parece acontecer num ambiente familiar onde decorrem acções provocatórias capazes de gerar conflitos de credibilidade, levando o leitor à reflexão sobre o que é excepcional/extraordinário ou de facto factual, sobre o que é possível ou mesmo impossível; por outro o enredo também se faz de transposições de cenários, sobretudo, espaciais onde acontecem as acções desenvolvidas, admitindo-se “un phénomène inconnu, encore jamais vu, à venir: donc à un futur” (Todorov, 1970: 47), marcando-se então a presença de fenómenos do maravilhoso literário.

mediadores de leitura, as entidades competentes e, ousaríamos dizer, os profissionais do mercado editorial e livreiro<sup>18</sup>, salientando o quanto se torna necessário neste momento distinguir os novos títulos que vão surgindo, separando-se os livros literários dos não-literários. Ou seja, individualizar as obras que traduzem o que sempre prevaleceu na vontade criadora interna do escritor literário, cujo objectivo é o de provocar o espanto no seu leitor através das qualidades estilístico-pragmáticas do seu texto e das imagens mítico-simbólicas que ele faculta.

Este é, efectivamente, um dos grandes propósitos deste trabalho, como já foi referido na introdução. E pretende salientar o facto de, dentro da categoria do infanto-juvenil, haver uma literatura especialmente pensada e realizada para os pré-adolescentes e adolescentes que merece um outro reparo, devendo, a nosso ver, ser destacada a importância da literatura juvenil na formação do jovem leitor. Só assim se poderá considerar a noção de mudança a ela anexada, suscitando-se reflexões/estudos sobre os benefícios da sua integração na escola quer na sala de aula quer nos restantes espaços de leitura e de aprendizagem (biblioteca escolar e espaços destinados à dinamização de clubes de leitura e de mediação leitora, por exemplo).

Evidentemente que a importância que atribuímos à 'nova literatura', que é de potencial recepção juvenil, não pretende de modo algum desconsiderar o valor da literatura infantil, nem isso seria possível. Gostaríamos, isso sim, que, tal como aconteceu com a literatura destinada especialmente às crianças, houvesse um número cada vez mais abundante de estudos e reflexões sobre o potencial estético-semântico e mítico-simbólico da 'nova literatura'. Poder-se-iam, assim, unir, num só discurso, vozes esclarecedoras e favoráveis ao desenvolvimento da promoção leitora dos jovens leitores, apoiada nos livros que eles requerem.

Insistimos existirem factores que nos levam a pensar na possibilidade de se poder proceder a uma distinção efectiva entre o que é, de facto, literatura infantil e o que é literatura juvenil. Esta diferenciação facilitaria inclusive a

---

<sup>18</sup> Consideramos que os livreiros deveriam ser pessoas formadas ao nível da literatura que 'vendem', sobretudo quando são abordados por adolescentes ou pelos seus educadores sobre um hipotético livro a aconselhar. Por vezes, os títulos que referem são os que nada têm de valorativo ao nível das noções do literário, mas que "vendem bem", mesmo quando se nota uma preocupação por parte de quem pede o tal bom conselho. Não acusamos as escolhas dos jovens leitores que, por opção, preferem essas tais obras 'novas' mas que não são da 'nova literatura'. Acreditamos, porém, que um dia lhes será aconselhado um bom livro e aí eles farão a escolha acertada.

aproximação do leitor pré-adolescente, mas sobretudo do adolescente, ao livro e, julgamos, que a tarefa não é difícil. Basta aceitar-se que a literatura juvenil (sobretudo deste género) aborda certas questões e temáticas obrigatoriamente ligadas ao imaginário mítico-simbólico e a questões filosóficas, que dificilmente podem ser apreendidas de forma mais global por crianças, mesmo em idade escolar<sup>19</sup>. E pensar-se no facto de se dever considerar que é, muitas vezes, o acesso a esta ‘nova literatura’ que desperta no adolescente a vontade de reforçar a sua formação académica. Esta torna-o capaz de, por comparação, por curiosidade e/ou por mera vontade, enriquecer o seu património cultural, e fá-lo, por vezes, procurar em dicionários temáticos (de mitologia ou símbolos) as necessárias respostas que, posteriormente ou em simultâneo, lhe permitem compreender melhor os Clássicos da Literatura, por exemplo. Relembre-se que, muitas vezes, estes textos são rejeitados pelos leitores devido à impossibilidade que eles sentem em decifrar a carga semântica e simbólica que muitos deles integram e que muitos professores não consideram na sua análise<sup>20</sup>.

Diz Ted Hughes (2002: 56) que “a arte de escolher os pequenos detalhes que captam a essência da vida não é tarefa fácil [e que] não se pode tornar viva a existência desse alguém nas palavras somente com a descrição do seu aspecto geral (...)”. Acrescentamos, à luz do pensamento deste grande poeta britânico, que quando queremos tornar mais vivas e mais presentes as pessoas através da palavra contada, apreendida ou escrita, não há dúvida que a palavra partilha é aquela que se destaca das demais. A partilha na configuração do respeito, da sensibilidade, do afecto, do incentivo, da entrega, do saber, do conhecer, enfim, do ‘tudo’ o que faz ser-se alguém, desde que se é criança e, sobretudo, quando já não se é criança, mas ainda não se é adulto.

Queremos, na sequência do que no parágrafo anterior apontámos, mas sem delongas sobre a temática, apenas referir um pouco do que achamos saber sobre o que é ser-se adolescente sobretudo pelo que ouvimos, observamos e vivenciamos no nosso dia-a-dia. Gostaríamos ainda de reflectir

---

<sup>19</sup> Esta reflexão surge no propósito de terem sido várias as crianças destas idades que leram sobretudo os primeiros volumes da saga *Harry Potter*, muitas até em inglês. Sabemos, porém, que a compreensão de determinadas noções e valores não foi realizada. É óbvio que o mesmo aconteceu com leitores adolescentes, mas, mesmo assim, o contacto com estes livros não pode ser comparado, pelo simples facto de que um adolescente já ver o mundo com um outro olhar porque a sua idade já lhe permitiu desenvolver outras competências que a criança irá ainda desenvolver.

<sup>20</sup> Esta reflexão será retomada no ponto 2 deste capítulo.



sobre as possíveis respostas que se podem encontrar no acesso a esta 'nova literatura' juvenil e que poderão, inclusive, contrariar o conteúdo de vários estudos como os relatórios internacionais PISA (Ministério da Educação, 2001; 2006) e alguns testes nacionais de aferição (Ministério da Educação, 2002) que, procurando avaliar os níveis de literacia em leitura, demonstraram que os estudantes portugueses, a frequentar a escolaridade obrigatória, apresentavam falhas graves no domínio e exercitação da Língua Materna<sup>21</sup>. Alguns destes estudos sobre os interesse dos adolescentes pela leitura confirmam ainda o que se tem tentado colmatar com algumas das iniciativas ministeriais de promoção à leitura, mas que, e já muito mais recentemente, ainda confirmam que

chegados ao 3º ciclo, os valores caem: há 29 por cento dos inquiridos que dizem 'gostar pouco ou nada ler'. Quase ¾ não leram outros livros que não os escolares; mais de metade não tinha lido sequer os escolares e cerca de um terço não leu jornais ou revistas no último ano. E o desinteresse vai crescendo à medida que passam de ano, ou seja, é maior no 9º do que no 7º ano (Wong, 2007).

Preocupante para nós é constatar que, se os relatórios e os estudos (mais actuais) por nós lidos, os debates e as conferências assistidas e a nossa prática nos permitem verificar que o número de leitores assíduos aumentou, sobretudo ao nível do 1º e 2º ciclo, o mesmo não acontece com os adolescentes que integram o 3º Ciclo do Ensino Básico, sobretudo os que se aproximam do 9º ano de escolaridade. Comparativamente aos outros alunos e, sobretudo aos restantes ciclos de estudos apontados, estes continuam a ausentar-se da leitura. Tal como ainda o afirmavam os autores Maria de Lourdes L. dos Santos, José S. Neves e Maria João Lima, em 2007, estamos infelizmente conscientes de que o desinteresse pela leitura de fruição, no que se reporta ao jovem leitor adolescente, é ainda significativo, e julgamos que continuará a agravar-se à medida que este avançar no seu percurso escolar.

Efectivamente, se este fenómeno de uma certa indiferença face à leitura e aos seus benefícios se tem vindo a manter no que se reporta aos

---

<sup>21</sup> Portugal ficou classificado em 26º lugar nos estudos PISA 2000, num conjunto de 40 países, e embora já tenham passado anos de preocupação com a leitura, como o atesta o relatório PISA 2006, os níveis literácitos dos nossos jovens leitores não se alteraram significativamente.

adolescentes, a preocupação deve centrar-se no como solucionar esta incompatibilidade entre o adolescente, sobretudo do último ano do 3º ciclo, e a leitura. Só assim se evitará, julgamos, que este jovem leitor se afaste, não só dos livros no geral mas, a passos largos, da literatura canónica, protelando cada vez mais para os 10º e 11º anos a leitura dos Clássicos, a qual, na maioria das vezes, não vai além da leitura dos resumos da obra ou dos livros paradidácticos que também incorporam a prática do manual escolar e “que funcionam ora como enquadreadores, ora como complementares relativamente àquele primeiro texto, que assim passa a funcionar como núcleo de um *corpus* textual vasto” (Castro, 1999: 190), fazendo com que o aluno/leitor se desprenda do objecto estético em si.

Referimos, assim, que uma reflexão sobre o como agir em conformidade com o que acontece nas escolas, bibliotecas e em nossas casas face ao pouco interesse que o adolescente presta à leitura, no intuito de podermos solucionar ou atenuar esta desmotivação pelos livros<sup>22</sup>, deveria ser um dos itens da agenda de todos os profissionais do ensino, dado que, contrariamente às crianças do 1º ciclo (onde aumentou significativamente a solicitação de livros) e aos pré-adolescentes do 2º ciclo (que ainda continuam a desejar ler), os alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, escapam diariamente do acto de leitura.

Surgem-nos, então, perguntas como estas: que preferências leitoras requerem os adolescentes e que não lhes são facultadas? Serão eles, de facto, absolutamente indiferentes à leitura? Não haverá uma forma de os incentivar ao acto leitor, não justificando a obrigação, claro, mas cativando a sua atenção para determinadas temáticas, acontecimentos, identificações, intertextualidades, etc? Por que razão alguns poucos alunos<sup>23</sup>, isto comparativamente às percentagens dos 1º e 2º ciclos, desta faixa etária se afastam da leitura dos livros em geral, mas anexam a ‘nova literatura’ às suas preferências e abdicam, inclusive, de aceder a outros *hobbies* para prosseguir a leitura iniciada e concluir o livro que estão a ler?

---

<sup>22</sup> Exceptuamos evidentemente os casos de verdadeiro interesse pela leitura, mas que na nossa modesta opinião se devem a um trabalho prévio e continuado face a uma motivação pela leitura que vai muito para além da que se efectua, na maioria dos casos, na sala de aula e com os textos “a dar”.

<sup>23</sup> Embora saibamos, quer por experiência própria (observação e aconselhamento), quer pelos dados que nos têm sido gentilmente fornecidos por livrarias com a Fnac e a Bertrand Editores, que os adolescentes que lêem procuram, na sua grande maioria, os livros do fantástico-maravilhoso como leitura de fruição, muitos deles inclusive da ‘nova literatura’.

A nosso ver, as respostas poderão estar no simples facto de os adolescentes terem um desenvolvimento que se pauta por certas indecisões, determinadas contrariedades próprias do seu crescimento, alguma falta de auto-estima, o desejo de ser aprovado e admirado pelo Outro (sobretudo pelo mais velho), uma certa insegurança no 'como fazer' e no 'o que fazer'. Estas mudanças, bem demarcadas na pré-adolescência, tendem a desvanecer-se na adolescência-adulta, no entanto no auge da adolescência, a solicitação a uma contínua adaptação, é-lhes por vezes algo penosa e caracteriza-se, a nosso ver, por uma certa instabilidade, decorrente de várias causas (Casanova, Enrile, Garlato & Testa, 1996; Bennett & Pitman, 2000, Mira, 2007:389-397), que os leva a procurar outras formas de estar que não a do contacto com a leitura.

Não é nosso intuito neste trabalho aprofundar esta temática sobre o desenvolvimento da adolescência, no entanto esta problemática surge-nos como uma outra possível razão a elencar às nossas reflexões face, por um lado, a esta 'fuga' à leitura, e, por outro, à anexação da 'nova literatura'. Será que este afastamento dos livros, que não os do fantástico-maravilhoso, se associa às exigências que a sociedade e a escola impõem, de forma cada vez mais contínua, a estes indivíduos em crescimento, sem lhes oferecer alternativas de contacto com a leitura e novas experiências de compreensão da mesma? Será, por outro lado, que não as considerando verdadeiramente válidas, as actuais leituras a realizar não são aceites por eles, pois, a maior parte das vezes, os adolescentes verificam que "na escola e fora dela uma perspectiva de formação progressiva do leitor, orientada para a instituição do acto de ler como prática significativa, transformadora, em termos pessoais e sociais" (Castro, 2005: 12-13), não existe de facto?

Ousaríamos, para além de outros factores condicionantes ao apreço pela leitura, apontar o dedo ao facto de tanto a sociedade como a escola imporem exigências sistemáticas aos adolescentes sem, a nosso ver, lhes facultarem um plano de acção pensado na fruição e no desenvolvimento da sua competência leitora, aliciando-os, assim, a responder com empenho ao que lhe é solicitado socialmente e culturalmente.

A título meramente exemplificativo, voltaríamos a apoiar as nossas reflexões na entrevista feita ao investigador Rui Vieira de Castro (2005), onde

se pode ler que “[a] obrigação da escola é a de, pelo menos, tentar responder a tais transformações, na certeza de que não são as velhas respostas que servirão para responder a problemas novos”. Assim, entendemos, sempre apoiados nas reflexões de Rui Vieira de Castro, que os professores de Língua Portuguesa, os professores bibliotecários e as entidades competentes deveriam estar mais atentos ao que se passa do lado de fora dos portões da escola. Deste modo, seria possível proporcionar-se, a par com os textos dos programas, o acesso à ‘nova literatura’ e a elaboração de actividades de leitura alicerçadas no Programa de Leitura Fundamentado na Literatura para que, de facto, todos pudéssemos acreditar que

(...) a escola tem a responsabilidade de, na sua esfera de influência, gerar contextos e práticas de literacia capazes de fundamentar o exercício de uma cidadania crítica, possibilitando o acesso aos jovens a novos mundos e a novas linguagens, assegurando a possibilidade de, nesse processo, haver lugar para a auto-reconfiguração (...) reequacion[ando-se] a forma como os textos estão na escola, mais até do que a questão dos textos que estão na escola (...) [e] dotar os textos de grande capacidade atractiva para os jovens (...) (Castro, 2005: 12).

O excerto sugerido demonstra claramente o que mais adiante retomaremos, mas que neste momento foi particularmente esclarecedor na medida em que nos permitiu aceder a uma reflexão que refere situações determinantes sobre o que propomos acerca da anexação da ‘nova literatura’ pelos pré-adolescentes e ainda muitos adolescentes. Referida como um marco distintivo da literatura juvenil contemporânea e, por ventura, como um hipotético acto de leitura a estimular dentro da sala de aula, incentivando a prática de outras formas de ler que, tal como o afirma Rui Vieira de Castro, têm mais a ver com a forma como os textos são lidos e trabalhados na escola, acreditamos poder legitimar-se esta complementar formação da competência leitora do jovem. Se esta for realizada a partir da exploração de temáticas e conteúdos, e à luz da hermenêutica do Imaginário, num compromisso de leitura polifónico com todas as obras, então, poder-se-á dizer que as aulas de Português serão uma verdadeira fonte de promoção da leitura entre os adolescentes.

Segundo André Forastieri (2002: 2) existem livros mágicos capazes de responder aos adolescentes, respeitando as suas necessidades, os seus interesses, as suas infinitas lutas contra o tempo (bem diferentes das da criança ou do adulto), as suas imensas imaginação e curiosidade, e, que são para nós, os livros que comportam a noção de 'nova literatura'. Ora, se estes livros, tal como o afirma o autor Angelo Nobile (1992: 21-22), possuem uma

narrativa serena, optimista, rica en valores humanos, sociales y cívicos, interesante y atractiva, que plante, a través de unos contenidos culturales elegidos adecuadamente, unos ideales de vida positivos, unos modelos de conducta e identificación válidos, indispensables en el proceso evolutivo, que introduzca progresivamente las distintas dificultades lingüísticas y conceptuales sin caer en el amaneramiento, el artificio o la cursilería, que ayude gradualmente al joven lector (respetando su ritmo de maduración biopsíquica y su paso por el estadio de lo fantástico y lo maravilloso) a tomar contacto con la realidad y sus problemas (...),

deveríamos assumi-los como um objecto importante no desenvolvimento harmonioso da personalidade dos jovens leitores. Com efeito, tal leva-nos a considerá-los como motivo de reflexão pois estes poderão ser uma base de diferenciação, sobretudo aos olhos dos adolescentes que vêem, muitas vezes na aula de Português ou no contacto com o livro habitual, mais um momento de aborrecimento a cumprir.

Posto isto, não nos parece difícil perceber que se a leitura incidir igualmente na 'nova literatura' será facultado ao jovem leitor a possibilidade de abrir as portas ao desconhecido ou ao já esquecido, o que lhe permitirá revalorizar, no acto de uma leitura reflectida/discutida, a própria herança da humanidade pelo acesso à cultura tradicional de um povo, que pode, ou não, ser o seu, mas que certamente deixou marcas na riqueza ancestral mítico-simbólica. Ora, se com a 'nova literatura', ele se depara com o verdadeiro sentido da aventura do Eu (herói), que responde com consciência, altruísmo e voluntarismo aos desafios propostos para o seu próprio bem e o bem da colectividade, fácil é compreender que o adolescente (mesmo aquele que optou por afastar-se da leitura) irá requerê-la pela diferenciação que a ela se prende, aceitando os desafios interpretativos que ela propõe, porque ele

entenderá o quanto ela é permeável aos outros conhecimentos que lhe permitem cumprir a sua própria demanda.

Seria inclusive caso para nos questionarmos sobre o facto de ainda não se terem confirmado as valências destas obras junto daqueles que se negam à leitura, mas que as anexam. Repare-se que o percurso vivencial dos nossos adolescentes nada mais é do que uma busca sistemática para a satisfação da(s) sua(s) demanda(s) quotidiana(s) e, isso, é o que eles encontram nesta 'nova literatura'. Literatura, essa, com a qual determinados jovens também gostariam de contactar em contexto de sala de aula, o que permitiria, sem dúvida, "a multidimensionalidade da leitura nos planos das capacidades, dos conhecimentos e das atitudes (...)" (Castro, 2005: 13). Por isso, acreditamos sinceramente que esta é uma das vias a ter em conta no que à prática leitora na sala de aula diz respeito para que os jovens leitores possam ver, no acto de leitura, um acto de abertura ao Outro e ao mundo. Acreditamos que, levado a cabo, este acto permitir-lhes-ia também, em contexto de aula de Português, contactar com a contemporaneidade e com a ancestralidade, onde se alicerçam os valores do ser social.

Esta nossa reflexão vem de encontro ao que André Forastieri (2002: 2) alega ao indicar os benefícios desta literatura e o seu poder incentivador à leitura junto dos jovens leitores, sobretudo no que diz respeito a uma certa ausência de memória que os adolescentes parecem demonstrar pelo passado, pois a sua visão está posta no futuro. Concordearíamos com a indicação referente à "pouca paciência" à qual o autor também faz referência (Forastieri, 2002: 2) se, de facto, o autor se referisse à falta de paciência por parte de alguns adolescentes no que diz respeito a determinados assuntos, convenções, ideias ou temas que se encontram nos Clássicos da Literatura e que, por não serem, em alguns casos, devidamente trabalhados na sala de aula, por exemplo através de uma intertextualidade com a 'nova literatura', perdem terreno face ao novo e ao contemporâneo.

Relembramos que os pré-adolescentes e adolescentes que têm vindo a aderir a esta 'nova literatura' (a "High Fantasy") são leitores, por ventura, já pouco interessados em reflectir sobre temáticas e modos socioculturais retratados em alguns Clássicos (muitos de leitura obrigatória no 3º ciclo) que falam de uma sociedade para eles distante das suas crenças e vivências e que,

talvez por isso, pouco os incentiva. No entanto, contrariamente ao que o autor sugere, os pré-adolescentes ou adolescentes não desrespeitam o passado no que aos valores ético-morais/formativos diz respeito e, quando compreendem o quanto a leitura do simbólico-imagético lhes é propiciadora no acesso a novos horizontes culturais e outras aprendizagens na discussão de temáticas centradas na hermenêutica do Imaginário, estes aceitam muito bem o compromisso com outras leituras, como os Clássicos que, por vezes, eles conotam de aborrecidos. Estamos conscientes de que no momento adequado, com estratégias de motivação propícias ao diálogo e à compreensão de temáticas e outras consciências, estes jovens aprendizes serão os primeiros a detectar a importância da literatura canónica, onde os enredos/temáticas a trabalhar, já lhes parecerão familiares devido ao contacto que tiveram com a 'nova literatura'.

É por isso que Gonçalo Júnior, em "Livros de 'fantasia' fascinam britânicos e o mundo" (2001: 1), não se coíbe em dizer que "os livros de fantasia são uma instituição secular no Reino Unido dirigidos a adolescentes (...) vorazmente consumidos por jovens e adultos de todas as idades". Voltaríamos à problemática da anexação por parte dos jovens leitores, todavia, o que nos importa é perceber o valor do advérbio empregue na citação, que retrata o que temos vindo a focar relativamente à "High Fantasy" (face ao acto da motivação) que, de forma exemplar e ao longo dos tempos, não deixou de 'fazer' leitores pré-adolescentes e adolescentes, transformando-os em aficionados da leitura, o que desejaríamos ver acontecer no nosso país.

Gostaríamos de destacar ainda a opinião da estudiosa e conceituada escritora, Ursula K. Le Guin que se dedica a este género literário e que, já em 1979, afirmava o que, a nosso ver, é fundamental para que se entenda esta anexação por parte dos jovens leitores (basta lembrarmos o que aconteceu quando foi publicado o primeiro tomo de *Harry Potter* (Rowling, 1997) e a adesão que se manteve até ao último). Destacando a "High Fantasy", Le Guin refere que quando nos referimos a este nível da literatura fantástica, devemos considerar que:

[t]he fantasist, whether he uses the ancient archetypes of myth and legend or the younger ones of science and technology, may be talking as

seriously as any sociologist – and a good deal more directly – about human life as it is lived, and as it might be lived, and as it ought to be lived, and as it might be lived, and as it ought to be lived. For after all, as great scientists have said and as all children know, it is above all by the imagination that we achieve perception, and compassion, and hope certainly (Le Guin, 1979: 58).

Passadas mais de três décadas do que Le Guin já defendia como certo, ousamos perguntar: não será tempo de também reagirmos de forma positiva a esta ‘nova literatura’, destacando os bons livros que a compõem e considerarmos os benefícios que a sua leitura traz aos jovens leitores?

Já na recta final deste ponto, tentando reforçar a reflexão que temos vindo a fazer sobre a necessidade de uma legitimação da literatura juvenil, gostaríamos ainda de referir que, ao nos reportarmos à literatura juvenil, aliás terminologia ainda muito pouco usual em Portugal<sup>24</sup>, estamos também a considerar uma necessária, mas benéfica diferenciação desta com a literatura infantil, embora ambas devam pertencer ao que denominamos de literatura infantil e juvenil ou literatura infanto-juvenil<sup>25</sup>.

Julgamos, contudo, que se não há necessidade de a diferenciarmos terminologicamente quando a comparamos à literatura pensada para leitores experientes e sofisticados, esta diferenciação já se justifica no que se reporta à literatura infantil na medida em que a vasta produção literária pensada para os adolescentes, essencialmente desde este *boom* literário do fantástico-maravilhoso, solicita já uma designação que lhe dê um lugar de destaque. Apelidá-la apenas de juvenil<sup>26</sup> ou de potencial recepção juvenil, quando só a ela nos queremos reportar, não usando a noção mais abrangente até agora considerada (“literatura infanto-juvenil”), serviria inclusivamente para

---

<sup>24</sup> Segundo os estudiosos Angelo Nobile (1990), José António Gomes (1998), Olivier Chourrot (1999), Jean Perrot (1989, 1999, 2008), Orsetta Innocenti (2000), Francesca Blockeel (2001), Gemma, Lluch, (1998, 2003, 2006, 2007), Sameiro Pedro (2003), Perry Nodelman (2008) e Hans-Heino Ewers (2009), bem como a maior parte dos estudos apresentados nas revistas literárias, como “L. G. Argomenti”, “Il pepe verde”, “Liber”, “Pagine giovani”, o termo já é usual. Em França ou em Itália, por exemplo, as designações: “Littérature pour jeunesse”/“Jeunesse”/“juvenile literature” ou “letteratura giovanile” surgem, cada vez mais, separadamente das denominações “littérature infantine” ou “letteratura per l’infanzia”, estabelecendo uma efectiva distinção entre os livros para os adolescentes e os livros para as crianças.

<sup>25</sup> Adoptamos esta designação pois parece-nos que a literatura juvenil, tal como a literatura infantil, face à literatura, têm mais atributos ou é aquela que mais adopta entre os seus leitores “uma semiose estética dirigida a um receptor em formação”. Tal como Sérgio Sousa (1998: 63), sentimos que esta designação consegue abarcar uma amplitude semântica mais correcta para o leitor pré-adolescente, acrescentaríamos adolescente.

<sup>26</sup> Pretendemos demonstrar que se é legítimo falar-se de literatura infantil (na verdadeira acepção da palavra “literatura”) comparativamente à literatura para adultos, também será necessário falar-se, cada vez mais e num futuro muito próximo, de literatura juvenil, considerando-se exclusivamente os leitores pré-adolescentes e adolescentes, ou seja, os jovens leitores cuja faixa etária e demais condicionantes requerem um leve distanciamento do puramente infantil-literário. Note-se que, comparativamente, é usual ouvir-se e referir-se “literatura infantil”, mas a denominação especificamente de “juvenil” não é tão usual, denominando-se o que é, de facto juvenil, de “infanto-juvenil”.



individualizar o seu objecto de estudo e destacá-la dentro da literatura infanto-juvenil, criando uma plataforma capaz de sustentar estudos da área, à semelhança do que se tem feito com a literatura infantil, cuja terminologia “literatura infantil” já demarcou um campo bibliográfico considerável, bem como um acervo de estudos académicos também ele vasto.

Considerando o valor literário da literatura de potencial recepção juvenil, como uma literatura juvenil, Perry Nodelman (2008: 6) enfatiza que “the texts all address young readers in terms that make their youth a matter of significance”. De facto, pressupõem-se que os leitores desta faixa etária sejam possuidores de uma competência leitora que lhes permita descodificar as convenções e os códigos subjacentes e implícitos nos textos literários, sendo, isto, uma consequência da sua experiência leitora e de uma experiência enciclopédica desenvolvida.

Ainda a este propósito, André Forastieri (2002) chega mesmo a dizer, de forma algo irónica, mas absolutamente consciente, que hoje, independentemente do considerável aumento da produção literária para os jovens, ainda não se sabe ao certo o que é um livro juvenil. E que se até agora a indústria livreira dividia em duas categorias a literatura: “infantil” e “adulta”, hoje, embora se fale da literatura infanto-juvenil (designação que para o autor é muito vaga relativamente ao livro juvenil), esta ainda não se debruçou sobre a importância da existência de uma literatura destinada aos adolescentes. Isto é, segundo o autor, com o qual concordamos inteiramente, continua-se a usar a designação “infanto-juvenil” tanto no que diz respeito aos livros e álbuns para crianças (dos 2/9 anos) como para os romances jovens de 300/400 a 700 páginas (Forastieri, 2002: 1), destinados, sem sombra de dúvida, aos adolescentes e a alguns pré-adolescentes, mesmo se existem crianças que os lêem.

Julgamos ainda que o facto da literatura infantil não fazer parte das escolhas dos adolescentes, sobretudo no que diz respeito às narrativas, é motivo suficiente para que dentro da denominada literatura de recepção infanto-juvenil se diferenciem criteriosamente o infantil e o juvenil como dois núcleos literários pensados e escritos para leitores diferentes, cujo acesso ao livro também é diferente. Basta pensarmos que se, por vezes, à criança são lidas histórias ou é auxiliada a leitura por um mediador, adulto ou não, com o

pré-adolescente e o adolescente, tal não se verifica e por razões várias. Claro que não pretendemos demolir convicções, nem sequer vincar a nossa posição. Desejamos, sim, propor reflexões que possam, até, marcar a diferença na selecção de determinados livros por parte dos jovens adolescentes, ou ainda mostrar-lhes que há, de facto, livros pensados para a sua faixa etária.

Sugerimos ainda que atentemos na questão da anexação, tanto da criança, como do jovem face à literatura de potencial recepção infanto-juvenil. Fácil seria provar a ausência de anexação do livro infantil por parte do leitor-adolescente porque este, por vontade própria, não procura o livro infantil<sup>27</sup>. Sabemos, contudo, que o inverso acontece, pois são muitas as crianças, com uma faixa etária entre os oito/nove anos, que procuram, lêem e anexam às suas preferências literárias livros que denominamos de juvenis. Basta pensarmos na saga *Harry Potter*, mais especificamente no fenómeno editorial dos seus primeiros dois tomos que levou à reedição de obras praticamente esquecidas, como foi o caso da trilogia *O Senhor dos Anéis*, de John R. R. Tolkien [1954-1955] (1997a-1998); de *O Hobbit* do mesmo autor [1937] (1997b); da colectânea *Ciclo de Terramar*, de Ursula Le Guin [1968-1990] (2002-2005); ou das dez narrativas que compõem *As Crónicas de Nárnia*, de S. C. Lewis [1950-1956] (2003) e ainda nos muitos que lhe sucederam, como o actual fenómeno da tetralogia *Luz e Escuridão*, de Stephenie Meyer (2006-2009) ou os quatro livros que compõem a igualmente tetralogia *Artur e os Minimeus*, de Luc Besson (2004-2006) (que as crianças desta faixa etária procuram avidamente), para tomarmos como certas estas reflexões<sup>28</sup>.

A fim de reforçar o que acabamos de expor, e para não suscitar uma vaga de contestações (correctamente fundamentadas, e/ou menos correctas, mas que se cimentam na contestação), tomamos como exemplo o que a estudiosa Gemma Lluch atesta relativamente à designação “literatura infantil” e que se projecta face ao livro juvenil. Num texto datado de 2003, Gemma Lluch afirma ser necessário repensar-se o facto de se continuar a falar de literatura como uma proposta única porque existem novos leitores que “asaltaron la

---

<sup>27</sup> Por muito literário que seja a obra infanto-juvenil de autores como Manuel António Pina, Álvaro Magalhães, Alberta Menéres, Luísa Dacosta, Luísa Ducla Soares, entre outros nomes de referência no campo da literatura para as crianças, o adolescente raramente anexa este género de livros para crianças à sua biblioteca particular, ou a procura para ler.

<sup>28</sup> Referimos ainda que muitas vezes os adolescentes e mais ainda os pré-adolescentes se afastam das prateleiras que têm o que eles caracterizam de livros para crianças, pois não querem ser rotulados de leitores infantis.

catedral de “lo literario”” (Lluch, 2003: 7), e defende, apoiada na teoria dos polissistemas de Even-Zohar, (1997)<sup>29</sup>, que é necessário considerarmos esta nova vaga de leitores (os adolescentes) na medida em que a sua prática leitora reforça a existência de “un modelo flexible que da cuenta de la naturaleza heterogénea de la literatura y la cultura” (Lluch, 2003: 7).

Para a autora, com a qual partilhamos da mesma opinião, a cultura e a literatura, formam um sistema global e heterogéneo de parâmetros, através dos quais os indivíduos organizam as suas vidas (Lluch, 2003: 7), considerando-se a vida da criança e a do adolescente como momentos existenciais diferentes. Posteriormente, num texto de 2007, Lluch corrobora esta ideia, atestando, ainda, que, mais do que nunca, os livros para os adolescentes:

se presentan como propuestas de hibridación, de lugar de intercambio (...) y los puntos de contacto, las similitudes, no sólo aparecen en el nivel del discurso sino también en el de la comercialización, y [que], gracias a este intercambio, las nuevas propuestas literarias están consiguiendo un largo sueño de los mediadores: la «deslocalización» de la escuela, de manera que el libro se abre al mundo buscando directamente no el mediador, sino el lector real, el adolescente (Lluch, 2007: 194).

Compreendemos nesta reflexão a força interventiva do leitor adolescente de hoje que é capaz de, pela sua interpretação e cooperação, reflectir e debater questões ainda fora do alcance da compreensão de leitores infantis e que, por insistência no acto de leitura, o levarão a ser cada vez mais atento às questões do seu quotidiano e de outras leituras. Logo, compreendemos que para o jovem leitor, realizar essas leituras inferenciais, exige uma leitura dinâmica e a busca dos limites essenciais, em relação à selecção do livro, torna-se, para ele, obrigatória.

É necessário, portanto, através de um método assertivo, detectar por que via ou através de que escolha prévia, individual ou colectiva, determinadas narrativas se destacam de outras e como, contextualmente, os livros desta ‘nova literatura’ obtêm um significado próprio que os diferencia de outros textos juvenis ou dos de potencial recepção infantil. Esse é, pois, o papel do adulto (mediador, familiar, professor ou investigador) que, perante a existência de uma certa intencionalidade autoral, sinónima da concepção de um texto

---

<sup>29</sup> A Teoria dos Polissistemas Literários de Even-Zohar será retomada no ponto 3.

ajustado aos interesses psicológicos, cognitivos e vitais para um determinado leitor criança (Sánchez Corral, 1995: 94) e, acrescentaríamos, juvenil, sabe como agir.

A cada vez mais notória e sistemática concepção de livros, que integra esta 'nova literatura', e que se ajusta aos interesses do pré-adolescente e adolescente não pode ser desvalorizada ou remetida para um segundo plano. O mediador atento deve, sim, estar receptivo a ela e conhecer as suas obras para, em conjunto, com o seu leitor (aluno ou não) saber distinguir as narrativas literárias das não-literárias e, assim, comprometer-se na participação da leitura das que são promotoras de outras leituras mais sofisticadas.

Aliás, como já o entendia o crítico literário José Paulo Paes (1990: 11-38), a literatura de entretenimento juvenil é um verdadeiro trampolim no acesso à literatura canónica, o que corrobora a importância da literatura de género (que é de entretenimento), como o fantástico-maravilhoso integrado na "High Fantasy" da 'nova literatura'. Por sua vez, o estudioso Pino Boero, já em 1995, quando ainda não se tinha dado esta proliferação a nível mundial de títulos da 'nova literatura', considerava que a literatura juvenil deveria adjudicar-se ao cânone literário sem que se pensasse nela como uma literatura meramente educativa. Acrescentaríamos, tendo em conta a contemporaneidade, simplesmente lúdica, logo a ausentar do espaço das ditas verdadeiras aprendizagens.

## 2. O papel modelizador da literatura juvenil

Torna-se evidente que toda a reflexão até aqui apresentada emerge da verdadeira noção do acto de ler. Isto é, de um conhecimento alicerçado em hábitos de leitura que se vão tornando mais evidentes no jovem leitor sempre que este aumenta a sua capacidade de interpretar criticamente informações que recebe; sempre que realiza inter-relações com outras já do seu conhecimento; sempre que consegue construir conhecimentos vários em

contextos diferenciados (Harvey & Goudvi, 2000; Vogt & McLaughlin, 2005). Ora, quando o pré-adolescente e o adolescente se manifestam no acto da leitura, tornando-o num processo “em constante reelaboração e reorganização do universo de experiências e de conhecimentos (...)” (Dagoberto, 2005: 26) que, aos poucos, vai anunciando o momento em que eles conseguem realizar boas leituras (revelando os seus bons hábitos de leitura), estes estão a definir a sua intervenção quer no sistema modelizante primário quer no secundário<sup>30</sup>.

Reconhecidas como intervenções correctas, as participações destes jovens leitores demonstram que eles são bons utilizadores dos sistemas modelizantes do sistema semiótico da língua e da literatura e que são, portanto, capazes de co-agir numa “organização estrutural, com funções gnoseológicas, comunicativas e pragmáticas face ao mundo circundante – os *realia*” (Aguiar e Silva, 1988a: 92). No entanto, se o pré-adolescente e/ou o adolescente não detiver os adequados conhecimentos do sistema modelizante primário, a sua participação com o texto literário ficará comprometida e até invalidada, ficando este aquém do desejável no que se reporta ao desenvolvimento da sua competência literária.

## 2.1. A competência literária e a construção dos *realia*

Já num trabalho anterior (Silva, 2006) nos debruçamos sobre a relevância de uma efectiva cooperação interpretativa entre a obra literária e o leitor, no sentido de se perceber de que modo se estabelece a promoção estética da fruição do texto enquanto manifestação de prazer no desenvolver da aprendizagem do ser em crescimento. Não querendo ser redundantes relativamente ao que já anteriormente se disse, ousaremos, contudo, retomar a interessantíssima metáfora de Umberto Eco que caracteriza, de forma globalizante, o que um texto é de facto: “uma máquina preguiçosa que apela ao leitor para que faça uma parte do seu trabalho” (Eco, 1997: 55).

---

<sup>30</sup> Para que o leitor juvenil possa realizar boas leituras este tem, obrigatoriamente, de revelar o bom conhecimento dos sistemas modelizantes da literatura: o primário que, segundo Iuri Lotman (1978), é o a língua em si, a partir da qual se constitui o sistema semiótico literário que é o secundário. Vítor M. de Aguiar e Silva (2001: 90-107) considera, por sua vez, o sistema modelizante secundário como um policódigo literário “codificado pluralmente” (Aguiar e Silva, 2001: 96), onde se distinguem vários códigos que interagem entre si voluntariamente ou não.

Alinhavadas, nesta metáfora, as reflexões que nos propomos realizar na Segunda e Terceira Parte deste trabalho, destacamos, desde já, a importância de uma efectiva aprendizagem por parte dos pré-adolescentes e adolescentes que, através da prática da leitura literária, vão enriquecendo a suas competências literária e enciclopédica. Ora, podendo assim participar de uma multivalência de noções, reflexões, acções e interacções, que eles vão activando dinamicamente e sem repetições, os *realia* destes leitores possibilitam-lhes empreender actos de literariedade que se prendem com a importância de uma relação paritária com o texto. O leitor, enquanto parte integrante da mesma engrenagem, provará de que forma realiza diálogos com o texto literário desta ‘nova literatura’, destacando-se os momentos de estranhamento que o obrigam à reflexão e, conseqüentemente, à interacção com o texto enquanto espaço de transgressão. E enquanto entidade de projecção de saberes, este terá solicitado o desejado comportamento interpretativo (de responsabilização e consciencialização) ao seu leitor mais jovem.

Capaz de movimentar e “movimentar-se” no texto da ‘nova literatura’, o leitor reflexivo transforma-o, por participação, numa complexa máquina geradora de interpretações e constrói verdadeiros momentos catárticos na promoção eufórica da reflexão. Logo, pode falar-se num acto de entendimento face à leitura voluntária que, assim levada a cabo pelo leitor, assegura as relações de proximidade entre ambos, encontrando-se, estas, alicerçadas no que Siegfried Schmidt (1987) denominada de “pacto de ficcionalidade”<sup>31</sup>.

Esta noção, de suma importância para a literatura que estudamos, reporta-se, então, ao que temos vindo a registar e traduz fielmente a noção de anexação a ela conectada. Só após ter estabelecido o pacto de ficcionalidade com o texto o pré-adolescente e/ou adolescente poderá fruir da leitura num todo harmonioso, o que nos obriga, por um lado, a considerar com um cuidado redobrado o ludismo interpretativo relativamente ao texto literário desta ‘nova literatura’; por outro, a ter ainda em conta que só assim o leitor poderá compreender a sua polivalência onde se refracteiavam diferentes consciências que o obrigam, enquanto entidade geradora e reiteradora de formas de conteúdos e de

---

<sup>31</sup> O autor refere ainda que, para que se possa falar de fruição e de ludismo interpretativo relativamente ao texto literário, torna-se imperativo que, no momento da escolha e, posteriormente da leitura, o leitor mais jovem aceite o pacto de ficcionalidade estabelecido pelo texto (Schmidt, 1987).

expressão de outros textos, a uma identidade bipolarizada que confirma a sua contínua modelização dos *realia*. Tal, permite-nos legitimar esta ‘nova literatura’ de massas enquanto um policódigo literário, rico em significados, sempre que este seja passível de ser identificado como um:

*constructo* semiótico [ou] como uma entidade que, supondo sempre uma determinada modelização dos *realia*, jamais pode reger-se por uma lógica estrita de reiteração de experiências semióticas já ditas, sob pena de ver substancialmente anulada ou reduzida a sua capacidade perlocutiva (Azevedo, 2002: 19).

É de facto esta relação plural (entre o texto e o seu leitor, e os outros textos) que é capaz de provocar no jovem leitor/aluno momentos de verdadeiros desafios interpretativos. Essa polifonia, tal como afirma Wolfgang Iser (1997), gera igualmente uma adequada preparação para os momentos de crescimento intelectual e psicológico dos pré-adolescentes e dos adolescentes, pois, durante a leitura, estes produzem um trabalho substancial de transformação do texto que é realizado pela capacidade e pelo estímulo de determinadas capacidades humanas (Iser, 1997: 13) face ao poder da imaginação, e que nós anexamos à noção do *homo symbolicus*.

Assim, as narrativas da ‘nova literatura’, adoptando um estatuto de diferenciação relativamente a outros produtos aos quais os jovens têm acesso, conseguem, muito mais do transformar-se num potencial de acções/attitudes que o processo da leitura actualiza (Iser, 1997: 13), dotar-se de uma fortíssima capacidade de incentivo que leva os jovens leitores à necessidade de um contacto (que é voluntário) com o texto, num processo de leitura que, a nosso ver, se faz do rompimento com o habitual e se reactualiza continuamente na busca do imagético-simbólico. Tal permite-nos, então, caracterizá-la como um produto literário que, como sistema modelizante que é, se rege por um conjunto de protocolos de leitura (Scholes, 1991), conduzindo o leitor a um estatuto de diferenciação.

Referimos ainda que devido a esse estado de inter-comunicabilidade, de proximidade e de afectividade com a ‘nova literatura’, os pré-adolescentes e os adolescentes sentem cada vez mais vontade de ler nos seus momentos de lazer. A leitura pela leitura e a escolha de ler pelo prazer de descobrir ou de

intervir prendem-se, deste modo, ao verdadeiro acto de leitura, que deverá ser entendido como essencialmente dialógico. Nesta participação bilateral, o leitor, enquanto detentor de processos cognitivos, sensações e emoções (cada vez mais complexas e profundas), apodera-se, a cada leitura realizada, do denominado 'fazer interpretativo' de uma produção, ao qual se reporta Emília Amor (2001: 82), onde se revela "tanto do escrito como do não escrito; tanto do texto quanto do leitor e do contexto; do processo de leitura em si, quanto de outras leituras anteriores".

Falar da modelização dos *realia* obriga-nos, então, a ter em conta não só a relação de cumplicidade estabelecida entre o leitor e estes textos, mas também a sua competência literária. Sabemos de antemão que a competência literária não é uma capacidade inata que se desenvolve de forma espontânea, mas o resultado de um trabalho de interacção que se efectiva a partir "dos actos da comunicação literária" (Mendonza Fillola, 1999: 29) que o leitor tem com textos literários. Ora, se este leitor, durante a sua infância, teve o privilégio de aceder a obras literárias que o obrigaram desde cedo à participação e à partilha de conhecimentos, à partida, a sua competência literária confirmará um estado de familiaridade com o texto literário, devendo esta ser desenvolvida sistematicamente.

É evidente que se o adolescente for portador de códigos linguísticos correctos, desenvolvidos precocemente em diversos contactos com o texto de qualidade literária, este será um leitor capaz de desenvolver os hábitos de leitura que criou anteriormente, sentindo se igualmente capaz de reforçá-los continuamente através de novas experiências de interpretação (Mendonza Fillola, 1999: 15). Este acesso precoce ao livro possibilitará ao leitor reconhecer, a cada nova leitura, a importância do ludismo interpretativo do objecto estético e desenvolver as necessárias competências que o definirão, cada vez mais, como um sujeito reflexivo, capaz de desvendar a resolução de desafios interpretativos mais exigentes, como os que figuram na 'nova literatura', que, como já o referimos, lhe possibilitam reflexões bem adequadas à sua faixa etária.

Tratando-se de uma comunidade de leitores cuja idade permite o contacto com códigos linguísticos e mecanismos técnico-formais e semântico-simbólicos de uma densidade semiótica mais elaborada do que os que



prevêem um leitor infantil, os leitores pré-adolescentes e/ou adolescentes não se coíbem em exigir respostas e/ou procurar, de forma consciente, identificações<sup>32</sup> (que vão muito para além dos códigos linguísticos) com as personagens das histórias narradas<sup>33</sup>. Ao considerar-se essa intra-actividade, percebemos a relevância da solidariedade semiótica existente entre o leitor, o texto e os outros textos lidos, o que nos permite falar da criação de novas histórias e aventuras para o jovem leitor. Repare-se que este, tal como a criança, pouco ou nada se constrange, no exercício da adição ou subtração, e de, assim, reiterar ou acrescentar significados ao que aparentemente o texto diz.

Assim sendo, pensando num leitor juvenil cooperante que pode, a cada leitura realizada, somar novas experiências e desenvolver a sua percepção estética, bem como a sua competência leitora, sabemos que os “passeios inferenciais (...) fora do bosque” (Eco, 1997: 56) serão sempre momentos de emoção e prazer no acto da aprendizagem. Basta que o leitor/aluno ouse sempre, pelo convívio permanente com o livro, articular sabiamente ou por afinidade a “sua” história com a história a ler, ou ainda, com outras histórias, tornando-se num leitor de verdade. Isto é “[u]m leitor (...) que lê livremente diversos tipos de textos, em situações diversas, sendo capaz de discriminar, reflectir e opinar acerca dos conteúdos do que leu” (Cerrillo, 2006: 34).

Tendo como pressuposto que a competência literária permite ao leitor que este descubra no texto, tanto reflexos da sua experiência individual, como traços que o identificam social e culturalmente, a competência literária de cada sujeito leitor deve, deste modo, ser entendida como a capacidade que cada um tem de entender o texto que tem em mãos. Reconhecemos que, mesmo sendo já capaz de aplicar uma adequada performance estético-linguística, se o leitor não for detentor desse “capital simbólico” (Azevedo, 2002: 290), que para nós se encontra inevitavelmente na riqueza do Imaginário, ele terá certas dificuldades em agir multifuncionalmente com o capital sócio-cultural e histórico da língua, o que poderá dificultar-lhe o acesso aos verdadeiros momentos de literariedade que também apelam a essa polivalência que a língua, como

---

<sup>32</sup> Os sentimentos que nutrem pelas personagens são, geralmente, muito fortes, o que os leva a sofrer ou reagir entusiasticamente com as suas vitórias, tomando muitas vezes como suas as demandas dos heróis.

<sup>33</sup> O estado de consciência e participação é absolutamente visível e notório no leitor infantil, contudo, parece-nos que o leitor juvenil é mais unânime nos seus princípios e na demonstração dos seus sentimentos, sobretudo no que diz respeito às leituras portadoras de traços mítico-simbólicos, cf. Lluch (2007: 224-230).

patrimônio, tem. Por isso, quanto maior for o capital cultural e histórico do indivíduo, mais dinâmica se poderá tornar a sua competência literária, bem como a sua participação de reflexão e de construção com a literatura juvenil que apadrinhamos.

Várias teorias, como por exemplo a Estética da Recepção, têm vindo a mostrar que o *modus operandi* de um texto resulta essencialmente da experiência do leitor, ou seja, da sua competência leitora e da forma como este contacta com o texto. Importa, então, e cada vez mais, saber de que forma se pode desenvolver a competência literária do leitor, no nosso caso, o jovem leitor – pré-adolescente e/ou adolescente e levá-lo a uma busca dinâmica de respostas. Claro que, ao desenvolver momentos de desautomatização do olhar<sup>34</sup>, aceitando as marcas de estranhamento<sup>35</sup> que lhe permitem interagir naturalmente com o texto, este leitor, tornado dinâmico, reflexivo e competente (pela força interpretativa face ao texto), vai empreender um trabalho cada vez mais cooperativo e de tal modo enriquecedor que a mensagem verbal se tornará numa imparável máquina geradora de efeitos perlocutivos, através dos quais e, a cada nova leitura, se destacará um processo de maturação das funcionalidades do sistema modelizante secundário.

### 2.1.1. Da interdisciplinaridade às leituras pluri-isotópicas

Desta feita, se o texto literário solicita a presença de um leitor cooperante para fazer prosperar a sua leitura em outras leituras e vivências, devemos assumir a sua intertextualidade como um processo gerativo e contínuo, capaz de readaptar a semiologia cultural inerente à produção humana. Sabemos, pois, que, pela sua complexa e organizada estrutura semiótica, o texto literário suscita múltiplas leituras que, por sua vez, criam a desejada plurissignificação que leva à comunicação entre eles. Logo quando nos referimos à ‘nova literatura’ contemplamos todas as manifestações substanciais que as suas obras impulsionam. Assim, o acto de leitura, tal como

---

<sup>34</sup> Ao falar de desautomatização do olhar referimo-nos à atitude do leitor infanto-juvenil perante narrativas que lhe provoquem estranheza (Azevedo, 2006a: 11-32).

<sup>35</sup> A aceitação dessas marcas obriga a criança/jovem-leitor a preencher os espaços em brancos, de que fala Umberto Eco (1990), e a dar sentidos plurais ao texto que tem em mãos

o confirmam as autoras Lee Galda e Bernice Cullinan (1994: 200), faz com que a 'nova literatura'

(...) opens doors to worlds of imagination not found in the real world. It enriches and illuminates children's lives because the stories deal with the Great complexities of existence: the relativity of size, time, and space; good versus evil; the strength and courage of the individual; and self-integrity. [It] treats problems of the universe with a high seriousness [and] can also deal light-heartedly with capricious supernatural events (...).

Esta dinâmica entre os seus textos consolida-se de forma permanente sempre que as diferentes vozes, representativas dos mais diversos discursos ou outros textos, compactuam numa reciprocidade sólida para a valorização do texto literário enquanto uma entidade do discurso. Assim sendo, entendemos que, ao nível da 'nova literatura', a intertextualidade constitui, cada vez mais, um espaço singular onde se mesclam várias culturas e saberes, interconectando-se diferentes objectos de estudo, com metodologias próprias, como os Estudos Literários e a hermenêutica do Imaginário. Tal, obriga-nos, enquanto mediadores de leitura para pré-adolescentes e adolescentes, a compreender a intertextualidade como uma verdadeira contribuição e, até, efectivação do discurso, que se evidencia num saber dialógico entre os textos da considerada paraliteratura e da literatura canónica, por exemplo.

Considerando ainda um maior ou menor conhecimento do sujeito leitor face ao mundo que o rodeia, atribuímos uma grande responsabilidade à noção intertextual (que deve constar dos livros literários e, por conseguinte, coabitar com a comunidade leitora). Sabemos, pois, que a literatura, enquanto parte estruturante e fundadora de uma noção de humanização, é um dos muitos discursos epistémicos capaz de responder às várias solicitações do homem. Com efeito, se a intertextualidade permite um diálogo enriquecedor com as outras áreas científicas, ela torna-se evidente e substancial para as aprendizagens dos jovens leitores (discentes ou não) dado que ela se forma através de um recurso extremamente útil para a apreensão da obra literária, validando-a como um constructo colectivo da cultura e da sociedade, o que não exclui, claro, a singularidade e originalidade do texto de autor. Ora, se quando os textos comunicam entre si, o valor literário e até sócio-cultural do texto

aumenta, no intuito de se enriquecer a competência imaginante do jovem leitor, como se poderá provar o quanto a 'nova literatura' é intertextual e polifónica?

Para responder à questão, basta salientar que, quando pensamos nessa literatura, que é capaz de estabelecer redes inter-comunicativas (neste caso de âmbito até internacional) entre os textos e os seus leitores para o fomento de temas e consciências válidas ao indivíduo social, estamos a revelar a forma como as competências do jovem se tornam evidentes no traduzir do *homo symbolicus* que ele é. Simultaneamente, podemos provar o que Jonathan Culler (2004: 46) afirma ao reportar-se a estudos recentes que atestam um estado de gestação contínuo nas obras literárias contemporâneas da 'nova literatura', que se criam a partir de outras obras literárias anteriores.

Este estado de gestação revela a capacidade de interacção que comporta esta 'nova literatura', ao nível do sistema modelizante secundário, permitindo a consagração de uma polifonia constante que, segundo Iser (1997: 13), quando devidamente alimentada, é sinónima do crescimento intelectual e psicológico do leitor. Ousaríamos dizer que este estado demonstra ainda os processos linguísticos e estéticos que permitem valorizar a literariedade que a 'nova literatura' integra na efectivação de momentos de estranhamento e na readaptação e/ou recriação do empírico-real que se dá a ler nas marcas dos diferentes códigos a ela associados. Assim sendo, concretizamos, nesta literatura de potencial recepção juvenil, a operacionalização de uma certa deformação do tido como certo, e também concordamos que:

a obra literária patenteia, constantemente, esta sua matriz da "literariedade": seja através da recriação e ressemantização que opera do real, que é apresentado, aos olhos do leitor, intencionalmente "deformado"; seja através de um desvio da sua linguagem relativamente aos usos linguísticos comuns; seja, finalmente na sua alteridade face às normas artísticas predominantes num determinado período literário (Azevedo, 2002: 26).

A importância da intertextualidade no texto literário, no que se reporta à compreensão e valorização do Imaginário enquanto entidade colectiva, leva-nos a ter também em atenção, em primeiro lugar, a intenção do escritor, a sua mundividência cultural e as influências literárias (ou outras) que antecederam o

momento da criação<sup>36</sup>, bem como as suas perspectivas críticas relativamente a questões socioculturais; em segundo lugar, a competência linguística, enciclopédica e literária do leitor, enquanto receptor capaz de reconhecer no texto outras leituras; em terceiro lugar, a efectivação do Imaginário como uma matriz cultural de conhecimento capaz de, pelos seus símbolos, imagens e significados, facultar a compreensão de uma intertextualidade reveladora de um autor-leitor e de um sujeito-leitor heterogêneos em leituras *in absentia* (relativamente a outros textos), tornados homogêneos no compromisso da interpretação realizada pelo *homo symbolicus* que ambos representam *in presentia* (em contacto com o próprio texto). Valorizando, deste modo, na leitura da ‘nova literatura’ as noções de uma hermenêutica do Imaginário, a criação de uma leitura polissémica e de abertura ao Outro, num composto literário intertextual, assegura, então, os momentos de fruição e de aprendizagem que se desejam para este jovem leitor.

Um uso apropriado da hermenêutica do Imaginário, que nos permita aceder a uma intertextualidade dinâmica e passível de ser aplicada a diferentes contextos e épocas de produção literária, essencialmente a esta literatura contemporânea, obriga-nos a solicitar de forma muito breve, as concepções teóricas de Júlia Kristeva (1978) e de Michaël Riffaterre (1978), que consideramos muito pertinentes para o nosso trabalho e que já referimos em 2006 (Silva, 2006: 15-17). Não é nossa intenção alargar-nos sobre a dimensão teórica da intertextualidade, contudo, para o desenvolvimento do nosso estudo, é relevante procedermos a uma breve reflexão destas teorias que configuram a importância da intertextualidade no acréscimo do conhecimento, o que para nós é significativo sobretudo ao nível do mítico-simbólico.

Desta feita, a intertextualidade será trabalhada, em consonância com a hermenêutica do Imaginário, ao longo da Segunda Parte, onde as obras propostas serão devidamente analisadas e, por sua vez, os seus discursos concatenados à compreensão da emergência de imagens plurais em significados mítico-simbólicos. Na Terceira Parte, esta será reflectida e posta em prática com alunos e com as obras da ‘nova literatura’ seleccionadas, o que

---

<sup>36</sup> No nosso caso os referidos Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil, como as narrativas feéricas, por exemplo, ou ainda determinadas obras da literatura que sendo pensadas para adultos, como as obras de J. R. R. Tolkien, por exemplo, são identificáveis em todas as obras que nos propomos analisar. De salientar que se hoje as obras de Tolkien podem ser catalogadas ou encontradas nas secções do “Infanto-juvenil” de muitas livrarias, nunca foram pensadas para um público dessa faixa etária.

nos permitirá demonstrar, tal como Wolfgang Iser (1997: 41) referiu, a efectiva necessidade de uma interpretação que, alicerçada no compromisso de leitura, é indispensável à compreensão integral do texto.

Relativamente às primeiras atestações de Mikhaïl Bakhtine (1924)<sup>37</sup>, sabemos que estas apenas foram consideradas a partir da concepção do “objet esthétique” (Bakhtine, 1978: 11)<sup>38</sup>, que se insurgiu contra o discurso retórico tradicional da literatura clássica (Bakhtine, 1978: 17). Foi igualmente a partir do princípio dialógico de Bakhtine que a noção de intertextualidade surgiu no âmbito de uma noção polifónica enquanto “marque distinctive du roman *dostoïevskien*”<sup>39</sup>, par opposition au «monologue» du roman traditionnel” (Bakhtine, 1978: 18). Esta foi, contudo, até à década de sessenta, compreendida como uma mera especificidade literária que defendia a capacidade hereditária do texto relativamente ao que já tinha sido produzido, encontrando-se, nele, traços típicos de uma tradição literária.

Posteriormente, em *Séméiôtikè. Recherches pour une sémanalyse*, da autoria de Júlia Kristeva (1978), o vocábulo “intertextualidade” consagrou-se no vocabulário teórico da crítica literária, dotando-se de um cunho semântico onde uma dinâmica textual, que engloba tanto o *corpus* de diferentes textos como a sua interrelação com os outros discursos polifónicos, possibilitou uma demarcação do termo relativamente a outros<sup>40</sup>. Diferenciação, essa, que, suportada pela negação da investigadora face à noção do poeta-génio, fechado na sua torre de altiva originalidade e exclusividade (Kristeva 1978: 120-121)<sup>41</sup>, solicitaremos para a elaboração do nosso trabalho.

Para Julia Kristeva (1978: 146) falar de texto literário obriga a ter em conta o processo da leitura em si como um acto de cooperante e até agressiva participação, pois: “tout texte se construit comme un mosaïque de citations, tout

---

<sup>37</sup> Bakhtine escreveu o referido estudo, intitulado “Histoire de l’art et esthétique générale” em 1924, mas apenas terá vindo a ser publicado em 1975.

<sup>38</sup> Já em escritos anteriores, Mikhaïl Bakhtine tinha revelado a importância do “objecto estético”, por sua vez, a obra *Séméiôtikè. Recherches pour une sémanalyse*, de Julia Kristeva, (1978 [1<sup>o</sup> ed. 1969]), deve ser destacada em termos da consagração do tema intertextualidade no vocabulário teórico da crítica literária, mesmo se posterior à obra: *Théorie d’ensemble* (Foucault; Barthes; Derrida [et al.], 1980 [1<sup>o</sup> ed. 1968]).

<sup>39</sup> Bakhtine (1991: 35) considera Mikhailovitch Dostoïevski (1982) o primeiro e verdadeiro autor da polifonia.

<sup>40</sup> Por seu lado, Gérard Genette defende uma “transtextualidade”, em *Palimpsestes* (1982). Na concepção teórica de Genette, a intertextualidade deve ser considerada como mais um dos elementos da “transtextualidade” cujas relações são cinco: a “arquitextualidade”, a “paratextualidade”, a “metatextualidade”, a “intertextualidade” (que deixou de ser o elemento central, cujas noções intertextuais são: a citação, o plágio e a alusão) e a “hipertextualidade” que comporta a paródia e o pastiche. Assim para Genette a intertextualidade divide-se em duas categorias opostas (1982).

<sup>41</sup> “Le langage poétique apparaît comme un dialogue de textes: toute séquence se fait par rapport à un autre provenant d’un autre corpus, de sorte que toute séquence est doublement orientée vers l’acte de la réminiscence (évocation d’une autre écriture) et vers l’acte de la sommation (transformation de cette écriture)” (Kristeva, 1978: 120-121).

texte est absorption et transformation d'un autre texte". Ora, tal asserção permite-nos dizer que ao falarmos do Imaginário e da força interrelacional que o compõe, que reconhecemos na 'nova literatura', somos imediatamente levados a considerar a sua rede intertextual. Aí lêem-se mitos, símbolos, temas, arquétipos e imagens arquetípicas que passam de um texto para outro num compromisso de compreensão leitora significativa, reforçando a génese do texto mítico original. Posto isto, compreende-se que a 'nova literatura' apenas se efectiva como literária quando adstrita ao exercício contínuo da escrita reflectida, alargado à leitura de um "peculiar sujeito cognoscente" (Aguiar e Silva, 1988a: 35). Sujeito, esse, que sabe usar do acto de colher, de adaptar e/ou de readaptar outras realidades, enriquecendo assim, através de um procedimento somatório (que veicula em cada releitura), o reconhecimento de determinados traços literários e simbólicos que ditam, por fim, a complexa dualidade e transversalidade deste *corpus*, no domínio da sua significação.

Esta dinâmica reiterativa torna-se bem evidente nas múltiplas representações literárias da 'nova literatura' que se têm vindo a concretizar ao longo deste início de século e que se realizam, sistematicamente, sempre que consideramos o seu carácter polifónico (Bakhtine, 1978), pois "o texto é sempre, sob modalidades várias, um intercâmbio discursivo, uma tecedura polifónica na qual confluem, se entrecruzam, se metamorfoseiam, se corroboram ou se contestam outros textos, outras vozes e outras consciências" (Aguiar e Silva, 2001: 214). Por isso, reconhecendo a perceptibilidade e a cooperação do leitor, Riffaterre (1979) delega para o emissor/descodificador da mensagem a responsabilidade de reconhecer e simultaneamente identificar o intertexto.

Ora, assim sendo, a concepção de Michaël Riffaterre define a intertextualidade como um elemento pertencente ao sujeito-leitor que, entendida como uma função inerente ao próprio acto de leitura, e não como um produto do autor (criado no momento da redacção do texto), redefine a participação entre os textos. Cabe, assim, ao texto literário, essencialmente o que se destina a pré-adolescentes e adolescentes, possibilitar-lhes as diferentes relações que ele mantém com outros textos e manifestar-se através de uma intertextualidade evolutiva para que texto e leitor possam interagir na compreensão do(s) intertexto(s).

Assumindo o facto de que quanto maior for a competência literária do pré-adolescente ou adolescente, maior é o seu envolvimento com o livro e os intertextos que o habitam (no nosso caso a hermenêutica do Imaginário), e que maior é o seu desenvolvimento para a compreensão de uma literacia do Imaginário, salientamos a necessidade que este leitor tem em construir significados próprios que lhes neguem os estados da ingenuidade e da passividade face à obra literária.

Sánchez Corral (1999), face ao texto literário, refere inclusive os benefícios de uma cada vez maior interacção que deverá ser estimulada desde cedo, na medida em que o texto orienta a criança. Segundo o autor, enquanto sujeito em formação e transformação, esta deve, logo que possível, “(...) sufr[ir] necesariamente una transformación, se sumerg[ir] en una viaje. O en una aventura enunciativa y vital que le impide mantener cualquier estado de pasividad o de inercia” (Sánchez Corral, 1999: 121). Ora, se esta viagem é absolutamente necessária para o desenvolvimento da competência leitora das crianças, o mesmo acontece com os jovens leitores, pois, em cada leitura, os pré-adolescentes e adolescentes revalorizam conhecimentos anteriores, gerando cada vez mais contactos intensos e intensivos com o literário.

Em suma, acordamos que sempre que o jovem leitor/aluno se apoiar numa relação de parceria com o texto literário da ‘nova literatura’, este estará a empenhar-se na descoberta de sentidos imagéticos substanciais para o seu desenvolvimento enquanto ser social e cultural, quer pela reactivação de conhecimentos quer pelo seu investimento. Assegurando a divulgação de uma leitura das imagens na busca de sentidos intertextuais vários, ele será, sem dúvida, o agente actor da sua aprendizagem literária, dado que, enquanto “sujeito, [ele] constitui a sua individualidade através da socialização, que se opera através da adopção de papéis diferentes ao longo da sua vida e no decorrer das diferentes interacções em que participa” (Moreira, 1999: 21).



## CAPÍTULO II – Entre as noções do paraliterário e do cânone literário

### 1. O *best-seller* enformado e o *best-seller*

No propósito de reforçar o que se tratou no capítulo anterior e concretizar uma reflexão mais abrangente sobre o valor literário da ‘nova literatura’ de massas e de *best-seller*, que tem vindo a desabrochar desde finais dos anos noventa para se afirmar de forma sólida no início deste século, consideramos necessário, por um lado, abordar a questão paraliterária que lhe é atribuída<sup>42</sup>; por outro reflectir sobre o que a afasta da reconhecida literatura literária/canónica e, muitas vezes, da literatura comumente denominada de literatura infanto-juvenil, que nós denominamos de literatura de potencial recepção infanto-juvenil.

Dada a resistência que temos vindo a observar face ao fantástico-maravilhoso, vemo-nos na obrigação de referir o que defendemos quando falamos de *best-sellers* ou das obras de massas da ‘nova literatura’. Visto que nunca esteve no propósito autoral desta dissertação destacar as obras que não passam de meras cópias (mesmo se tornadas *best-sellers*) de uma qualquer obra que, pelas suas qualidades literárias e por mérito, se viu no patamar da fama, sentimos a necessidade de diferenciar os *best-sellers* que denominamos de “enformados”, dos *best-sellers*.

Efectivamente, se atentarmos no número de obras que foram e continuam a ser criadas “não comport[ando] mais do que o necessário, em termos de ingredientes, para comover (ou motivar, como é costume dizer-se) os simplórios<sup>43</sup>” (O’Neil, 2004: 33), contemplando-se um “esquema a seguir”, fácil será detectarmos o que é literário do que o não é. O facto, contudo, é que

---

<sup>42</sup> Neste segundo capítulo da Primeira Parte, reportar-nos-emos à ‘nova literatura’ essencialmente para explicar o que apenas referimos no ponto anterior. Isto é, o facto de nesta literatura do fantástico-maravilhoso se poderem diferenciar noções do que é tradicional e do que é contemporâneo na literatura juvenil fantástica, tendo como exemplo perfeito para essa distanciação as noções de “série” e de “ciclo” que explicaremos de seguida.

<sup>43</sup> Infelizmente, no nosso caso os “simplórios” são os jovens leitores que, por não terem um leque de competências ainda bem desenvolvido, se deixam enganar pelos artifícios, paratextuais e não só, dessa literatura que não é literária.

muitas obras literárias atingem os *tops* de vendas e lá permanecem durante várias semanas, como foi o caso, por exemplo, de *A Lenda de Despereaux* (DiCamillo, 2006), transformando-se, também por isso, em *best-sellers*. Ora, se essas obras chegam à noção de *best-seller*, não porque foram pensadas para sê-lo, mas porque comportam características literárias inegáveis; porque foram eleitas por leitores já algo ‘experientes’ que as anexaram às suas preferências ou ainda porque a crítica literária, consciente, as destacou de outras como um *best-seller*, consideramos que a conotação, por vezes menos favorável que lhes é atribuída, no âmbito de determinadas comunidades interpretativas, deveria ser repensada.

Julgamos inclusive que a máquina mediática e cinematográfica, muitas vezes impulsionada pelo sucesso literário destas obras de referência, deveria ser mais cautelosa no uso que faz de algumas delas<sup>44</sup>. Não somos ingénuos ao ponto de pensar que não é essa máquina mediática/comercial que também avoluma o seu número de vendas, mas, a maior parte das vezes, muitas das obras da ‘nova literatura’, antes de serem “mediatizadas”, já demonstraram o quanto são literárias quer pela anexação massiva feita por jovens leitores quer pela crítica literária, como foi o caso do estrondoso e universal sucesso *Harry Potter* (Rowling, 1999-2007) ou da já referida obra *A Lenda de Despereaux* que, antes de comportarem toda a mediatização que a elas se associou, não eram mais do que *best-sellers*.

O que aqui se pretende é uma reflexão sobre o uso que é feito das obras da ‘nova literatura’ e o facto de, muitas vezes, elas serem transformadas em filmes, jogos, entre outros produtos comerciais, por vezes mal conseguidos, que em nada abonam no sentido do literário que elas conquistaram anteriormente pelo texto em si. Tal facto leva, a nosso ver, a que as já referidas comunidades interpretativas não as considerem literárias porque as conotam de verdadeiros fenómenos de venda fácil, isto é, literatura meramente consumível porque de comercialização *fast-food*.

---

<sup>44</sup> Referimos, por exemplo, que a versão cinematográfica de *A Lenda de Despereaux* que se estreou em Dezembro de 2008, no nosso país, é muito redutora ao nível das imagens e das mensagens que a obra veicula, conotando-se inclusivamente uma noção de violência física excessiva que não se verifica em nenhum momento da obra.

A título de exemplo, gostaríamos de referir a já mencionada tetralogia de Luc Besson, composta pela história de Artur e dos Minimeus<sup>45</sup>, para reforçar esta noção que se baliza entre o ser e o não ser, que pode eventualmente justificar determinadas asserções sobre a literatura de *best-seller* ou de massas. Neste propósito reflexivo, gostaríamos de pensar que, comparativamente a qualquer uma das obras já mencionadas, a tetralogia de Luc Besson, por ter sido pensada e criada por um reconhecido cineasta, como qualquer um dos livros o refere na contracapa<sup>46</sup>, parece-nos permitir chegar à conclusão que esta informação, adicionada ao facto de se saber que Besson é um produtor de cinema, vai de encontro ao que afirmamos, pois não nos parece meramente ocasional que a tetralogia em questão tenha sido escrita sem que houvesse um outro propósito para além do acto da simples leitura de fruição.

Todavia, embora tal facto seja verificável, não a podemos considerar de não-literária. Temos, sim, de ter em conta que esta tetralogia se destina, essencialmente, a um leitor pré-adolescente que, pelas referências mitológicas e simbólicas (nomeadamente a determinadas personagens míticas); pela alusão feita a diferentes culturas; pela componente simbólica que tem, só enriquece a competência enciclopédica dos seus leitores que, à partida, ainda não têm conhecimentos bem fundamentados sobre o que nela se encontra a esse nível<sup>47</sup>. Por tal facto, embora as evidências apontem para o contrário, não consideramos esta tetralogia moldada segundo os parâmetros da comercialização rápida, o que não quer dizer que os filmes, já realizados, não tenham visado o intuito dessa comercialização de consumo.

Não a considerando um *best-seller* enformado, ela consta, por isso, do *corpus* da nossa dissertação, até porque ela é, como já foi referido, extremamente solicitada pelos pré-adolescentes e algumas crianças que se querem aventurar nos domínios do fantástico-maravilhoso e do Imaginário. No contacto com a obra, estes identificam-se com as deambulações do herói, na

---

<sup>45</sup> Relativamente a esta tetralogia, só analisaremos os primeiros dois tomos intitulados *Artur e os Minimeus* e *Artur e a Cidade Perdida* (Besson, 2004; 2005a).

<sup>46</sup> Para além da vasta informação da contracapa, cada uma das capas dos quatro livros refere: "LUC BESSON, realizador de *Nikita* e de *O Quinto Elemento*" (Besson, 2004; 2005a; 2005b; 2006).

<sup>47</sup> Se as diferenciarmos, de certa forma, das obras *A Lenda de Despereaux* (DiCamillo, 2006), *A Cidade dos Deuses Selvagens* (Allende, 2002) ou de *O Último Grimm* (Magalhães, 2007), ao nível do mítico-simbólico, como o demonstraremos aquando da sua análise mitocrítica, não podemos contudo negar que esta tetralogia permite momentos de enriquecimento literário ao nível do Imaginário no que se reporta à simbologia de determinados espaços, valores ético-formativos e alguns vislumbres de temas míticos, mas que já não se destinam inteiramente a um leitor habituado a determinadas reflexões do domínio da hermenêutica do Imaginário.

prática do Bem, e com os espaços absolutamente simbólicos que ela integra. Infelizmente, no que a esta obra diz respeito a tradução para língua portuguesa revela falhas ao nível do discurso linguístico, o que penaliza a qualidade literária da versão portuguesa e reforça, talvez por analogia, ao nível da crítica literária, a noção do não-literário atribuída por certos leitores a estas obras.

Absolutamente conscientes da envolvência sócio-cultural que se prende a todas estas obras, gostaríamos de integrar neste trabalho a reflexão que duas estudiosas do género fantástico já fizeram há mais de uma década, que diz o seguinte: “Not all critics will agree about the proper categorization of books like these. But it is the book itself, not its label, that matters to the reader” (Cullinan & Galda, 1994: 429). Reflexão, essa, aliás, que se integra em tudo o que temos vindo a mencionar e que se coaduna com vários títulos da ‘nova literatura’, como o são, a título meramente exemplificativo, o caso de *A Lenda de Despereaux*, de Kate DiCamillo (2006); *A Bússola Dourada*, *A Torre dos Anjos* e *O Telescópio de Âmbar*, de Phillip Pullman (2001; 2002; 2003), que compõem a trilogia *Mundos Paralelos*; os tomos da saga *Harry Potter*, de Joanne K. Rowling (1999-2007), ou ainda a colectânea *O Ciclo de Terramar*, de Ursula K. Le Guin [1968-2001] (2002-2005), entre outros.

Basta para isso que pensemos que *A Lenda de Despereaux* esteve noventa semanas no *top* de vendas e aí atingiu um total de mais de 1 milhão de exemplares vendidos, sendo considerada “O Melhor livro do ano para crianças” (Publishers Weekly, 2004) e denominada como o “Best-seller do New York Times” (2004). Ganhou ainda a “Medalha Newbery” e passou a constar do currículo da língua materna em vários estados dos Estados Unidos da América.

Por sua vez, os livros da trilogia de Phillip Pullman, cada um por seu turno, arrecadaram os prémios mais distintos da literatura, tendo sido o “ABBY Children Award” e a “Carnegie Medal” atribuídos à obra *A Bússola Dourada*, que foi reconhecida em 1996 como a melhor obra do ano, pela Associação Americana de Livreiros. Ainda em 1996, o “Guardian Children’s Book Award” foi atribuído ao livro *Reinos do Norte*; em 2005, o *Telescópio de Âmbar* arrecadou o reputadíssimo prémio literário “Withbread Book of the Year” (aliás prémio até então nunca atribuído à literatura juvenil) e o “Astrid Lindgren Memorial Award”; em 2007, o “Carnegie of Carnegies” (distinguido com a “Carnegie Medal”) reconheceu a obra como sendo o melhor livro dos últimos setenta anos. Muito

recentemente, todos os livros que compõem a trilogia foram seleccionados como uns dos melhores vinte e cinco livros dos últimos vinte e cinco anos de literatura de potencial recepção juvenil.

Quanto a *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, publicado em Portugal em 1999, sabemos que o texto original andou a deambular por várias editoras do Reino Unido, sendo sistematicamente rejeitado, não porque o texto não fosse de qualidade literária, como mais tarde foi provado, mas porque este não se ‘encaixava’ no que, à partida e no momento, as editoras consideravam de comercializável. Abordando também este exemplo, que tão bem ilustra esta problemática, já para não referir os restantes livros que se lhe seguiram, sabemos que *Harry Potter e a Pedra Filosofal* esteve inúmeras semanas nos tops de vários países; se tornou num *best-seller* à escala mundial; foi considerado, por investigadores da crítica literária internacional (Smadja, 2001; Hausman & Carniaux, 2003; Labbé & Millet, 2003; Brown, 2005; Nodelman, 2008), como a obra que revalorizou a literatura do fantástico literário da “High fantasy” aos olhos dos leitores mais jovens. A nosso ver, este facto veio desvanecer algumas das críticas absurdamente devastadoras que lhe foram tecidas. Recebeu sete distintos prémios literários: dois do “*Scottish Arts Council Book Awards*”, entre 1999-2001; quatro “*Whitaker Platinum Book Awards*” (todos em 2001) e o “*WHSmith book of the year*”, em 2006.

Por sua vez, *O Ciclo de Terramar*, de Ursula Le Guin, que vendeu milhões de cópias por todo o mundo, foi imensas vezes comparado aos Clássicos mais referenciados, como *O Senhor dos Anéis*, de J. R. R. Tolkien e viu, em 1974, o primeiro livro da tetralogia (*O Feiticeiro e a Sombra*) ser premiado com o “*Boston Globe Horn Book Award of Excellence*”, prémio, esse, que foi de novo atribuído à autora em 1999 com a publicação de *Os Túmulos de Atuan*, que ainda recebeu o *Newbery Honor Book Award*.

Por tudo isto, julgamos poder concluir que, mesmo se obras como as que apontamos têm um registo linguístico correcto; têm uma construção textual que promove leituras polifónicas; revalorizam o mítico-simbólico e elevam a leitura para o reconhecimento de noções, ideias e informações que extrapolam o que à partida parecia explícito, originando o acesso ao estranhamento e à pluri-isotopia do texto, estas qualidades literárias não são valorizadas. Tal acontece pelo facto de outras entidades, como as já referidas, as tornarem

vulneráveis aos olhos de determinadas comunidades interpretativas. Logo, por associação, as obras da ‘nova literatura’ vêm-se muitas vezes rotuladas como produtos de comercialização fácil porque pertencem à literatura de massas e de *best-sellers*, sendo portanto portadoras do estigma da não literariedade e do paraliterário, o que impede que determinados leitores, sobretudo os adultos mediadores, as divulguem, essencialmente, em contexto de sala de aula.

Porque, também um dia, nos deparamos com o texto “Besta Célere” de Alexandre O’Neil (2004: 148-150) e, muito recentemente, com o texto de opinião “Sete reflexões sobre a cultura e a crise” de José Jorge Letria (2009), consideramos, relativamente ao que asserimos, que seria benéfico, para a conquista do leitor, esclarecerem-se professores e outros mediadores de leitura sobre o valor literário da ‘nova literatura’. Só assim, as opiniões feitas ou pré-feitas sobre as obras do fantástico-maravilhoso poderão ser alteradas, tentando-se reformular a conotação atribuída à literatura de massas ou ao *best-seller* da ‘nova literatura’, sobretudo face ao contexto sócio-cultural e editorial onde abundam títulos deste género.

O facto é ainda mais significativo se tivermos em conta o enorme leque que engloba razões económicas e sociais que, como o afirma José Jorge Letria (2009), com quem concordamos em absoluto, levam certas editoras a atitudes algo desconfortáveis e pouco favoráveis às questões do literário. Repare-se, no que afirma o autor: “[p]or seu turno, as editoras de livros reconhecem que estão a editar muito menos títulos por ano e a procurarem, no essencial, o que pode transformar-se em *best-seller*” (Letria, 2009). Tal atitude é o que, entristecidos, denominamos de “fazer *best-sellers* que não são *the best*”!

Se, efectivamente, hoje, mais do que nunca, um livro chega ao topo de vendas, não pelas suas qualidades literárias, mas porque a máquina mediática e editorial o promove, concordamos que a noção de literário, erroneamente atribuída a essas obras, deverá continuar a ser contestada quando se fala de *best-sellers* ou da literatura de massas. Todavia, se o livro chegou ao estatuto de *best-seller* porque é, de facto, um livro bom que foi adquirido, anexado, lido e recomendado por um vasto universo de leitores, devido às suas qualidades literárias e pluri-isotópicas, este não deverá ser conotado de paraliterário ou não-literário só porque é um *best-seller* ou porque pertence à literatura de massas. Ele deverá, sim, ser sujeito a uma análise literária criteriosa quanto ao

seu universo literário e à faixa etária a quem potencialmente se destina para, posteriormente, ser denominado de *best-seller*, diferenciando-se dos *best-sellers* enformados que iludem o leitor porque foram ‘engordados à força’, nutrindo-se de razões que nada ou muito pouco têm a ver com o literário, mas que por serem externas e alheias ao momento da sua produção são, nestes casos, bem mais poderosas do que a qualidade da escrita do autor. Ousáramos referir, a título de exemplo, que a tão badalada tetralogia *O Ciclo da Luz e Escuridão*, de Stephenie Meyer (2006-2009), sem querer, claro, ferir susceptibilidades é, a nosso ver, um exemplo típico do *best-seller* que foi previamente pensado para sê-lo ou que se transformou num deles por razões externas ao acto de escrita em si.

Parece-nos inclusivamente que esta problemática deveria ser motivo de discussão nos meandros académicos, pois, mais do que nunca, esta designação confunde as noções do literário/não-literário. Por isso, consideramos que hoje quando se fala de *best-sellers* não se pode apenas abarcar, como tem vindo a acontecer, essas obras que chegaram aos *tops* de vendas e a essa denominação porque foram construídas de fora para dentro, com o propósito claro de chegar a *best-sellers*, mas sobretudo destacar as que, como o afirma Alexandre O’Neil (2004: 149), “chega[m] ao leitor de dentro para fora” e “de uma necessidade interior”, como acontece com o livro “«normal»”, porque são literárias e inovadoras. Logo, fácil é provar que estas obras, que para nós são a ‘nova literatura’, fazem leitores assíduos que procuram na sua leitura os temas e os assuntos que lhes são queridos, bem como a criatividade do discurso e a compreensão de simbologias que lhes são particulares. Assim, alargando o seu perfil de leitores, estes transformam-nas em produtos de anexação sistemática, o que as torna, a maior parte das vezes, *best-sellers*.

Claro que não está no propósito deste nosso trabalho fazer esta distinção, até porque não nos sentimos capacitados para o fazer dada a consciência que temos sobre o quão homérico será querer fazer-se uma separação conscienciosa, criteriosa e rigorosamente literária entre os *best-sellers* literários e os não-literários. Acreditamos, contudo, que esta é a essência desta problemática no que à dicotomia literário/não-literário diz respeito, o que nos tem levado a querer reflectir sobre o que vários estudiosos

asserem sobre esta questão e nos fez, também nós, emitir um parecer que entendemos como válido.

Afirmamos, para ultimar este ponto, que assim o julgamos porque, em certa medida, fundamentamos as nossas reflexões na nossa prática enquanto mediadores de leitura; professores de Língua Portuguesa, junto de adolescentes; professores bibliotecários e, ainda, estudiosos sobre esta problemática.

## 2. A literatura juvenil de *best-sellers* ou de massas e a literatura canónica

Torna-se necessário, a partir de agora, apontarmos, no desenvolvimento das reflexões deste segundo ponto, não tanto o que definimos de 'nova literatura' para o fomento da leitura, mas as características potencialmente literárias que lhe conferem esta noção de 'novo' dentro do que ao nível da literatura de potencial recepção juvenil já existia e a tornam de eleição. Para isso optamos por pensar em três categorias, para nós fundamentais. Uma primeira presa às preferências dos jovens leitores (pré-adolescentes, adolescentes e, até, algumas crianças<sup>48</sup>) que elegem estas obras relativamente a outras, num fenómeno de consciente anexação; uma segunda, ligada com a efectivação do que consideramos fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens com e pelo livro, isto é, a abertura para outros voos literários, num desenvolvimento da proficiência literária; uma terceira que revela a certeza do acesso a outras literacias, como as do mítico e do simbólico, absolutamente necessárias ao desenvolvimento das competências imaginantes do pré-adolescente e do adolescente.

Considerando esta noção do novo, nas obras de potencial recepção juvenil, os pré-adolescentes ou adolescentes, que são leitores ou estão a redescobrir a leitura, assumem estas narrativas como o género distintivo face

---

<sup>48</sup> Não nos preocupamos tanto com a criança-leitora mas consideramo-la sempre que ela adopta como sua a leitura de romances jovens ou livros da 'nova literatura' cujo número de páginas é significativo e que primam pela ausência de ilustrações.



ao que até finais da década de 90 lhes era destinado, como por exemplo as séries de aventuras<sup>49</sup>. A noção do novo que integra a 'nova literatura' conota-a, então, como um manancial de novidades e revelações onde os momentos de aventura e fruição estão assegurados. Por isso, os pré-adolescentes e os adolescentes sentem-se fascinados e anexam às suas preferências, tanto os livros literários que constam da 'nova literatura', como o absolutamente infra-literário, que também é fantástico e abrange um grande número de títulos. Por isso, apoiados numa reflexão de João Dionísio sobre o cânone editorial, que consideramos muito pertinente, ousaríamos ainda dizer que se

[u]m cânone de edições não é uma lista fechada, mas um corpo maleável ao sabor dos escrutínios que vão sendo realizados e das novas edições que vão aparecendo no mercado, pelo que a questão da actualização de dados se afigura imperativa (Dionísio, 2008: 212),

consideramos ser fundamental que a noção da diferenciação seja uma realidade. É, pois, para nós de suma importância que os mediadores de leitura, os bibliotecários e os livreiros estejam muito atentos a esta sincronicidade editorial, no que diz respeito ao apogeu comercial deste género literário, para que se possam considerar exclusivamente as obras da 'nova literatura', única no género capaz de ser defendida como literária e, merecidamente, vir a integrar o cânone. Consideramos ser urgente que esta 'nova literatura', que indubitavelmente já fez milhões de leitores, desde pré-adolescentes/adolescentes a crianças, seja avaliada literariamente. Desejamos também que, ao aconselhar-se esta 'nova literatura' aos leitores que não o são totalmente (porque estão a deixar de lê-lo ou porque estão ainda a enveredar pelos meandros da leitura), não se sinta no ar um mal-estar pelo que se defende/divulga, pois falar de 'nova literatura' é, sem dúvida, centramo-nos no literário para divulgá-lo junto daqueles que tanto precisam de leituras.

Debruçando-nos, agora, mais concretamente sobre a questão canónico *versus* paraliterário, propositadamente aberta no ponto anterior, no seguimento do que se acabou de referir, surge-nos uma observação de Enric Sullà (1998) que nos obriga a reflectir sobre esta denominação do paraliterário, que, por ser tão

---

<sup>49</sup> Ao reportarmo-nos às series, diferenciamos as que consideramos de propiciadoras à intervenção cognoscente do leitor, como o referiremos adiante.

evidente e directa, soluciona, de forma algo irónica, esta problemática<sup>50</sup>. À questão: “O que é o cânone literário?”, Enric Sullà (1998: 11) responde: “una lista do elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas”. Perante tal afirmação, compreendemos que a resposta é demasiado peremptória e, de certa forma, tendenciosa na medida em que não considera a explicação face ao tipo de mecanismo de selecção que é rigorosamente seguido e que intervêm em todo o processo (Sullà, 1998: 11). Claro que o autor sabe ter revelado uma verdade a que todos chegariam, por isso, a considera de “sencilla y práctica”, logo absolutamente evidente.

Um outro estudioso desta problemática, Perry Nodelman (2008), em *The Hidden Adult*, título aliás muito sugestivo e que parece querer já levantar o dedo para indicar possíveis respostas, afirma, a propósito dos Clássicos da Literatura Infantil (acrescentaríamos juvenil) e da literatura de massas, que ambos os produtos são representativos das diferenças que os torna, a seu modo, especiais no campo da literatura. Segundo o autor, livros como *The Tale of Peter Rabbit*, de Beatrix Potter [1902] (2002) “(...) are read and reread by generations of readers”. E, livros como *Harry Potter*, de Joanne K. Rowling (1999-2007) “[are] texts of children’s literature that have captured more public attention and more readers than any other children’s literature ever” (Nodelman, 2008: 315), o que os torna, segundo o autor, e na nossa opinião também, igualmente merecedores de uma outra atenção no que diz respeito aos Estudos Literários.

Com efeito, considerando estes dois tipos de textos, um indubitavelmente clássico e o outro aparentemente paraliterário, Nodelman propõe que, em primeiro lugar, se tenha em conta a existência de Clássicos da Literatura Infanto-Juvenil (muito mais específicos), para, e só depois, se considerar os Clássicos da Literatura *strico sensu*. De facto, como o afirma o autor, *The Tale of Peter Rabbit*, por exemplo, é hoje reconhecido como um Clássico porque pôde pertencer, não a uma antologia de Clássicos da Literatura, mas à antologia *Classic’s of Children’s Literature* (Griffith & Charles, 2005), que apenas distinguiu, quanto ao seu valor literário, obras de potencial recepção infanto-juvenil.

---

<sup>50</sup> Note-se que não é nossa intenção tratar minuciosamente desta temática que obrigaria à análise dos seus vários significados e respectivas causas e/ou consequências no que diz respeito à sua não-configuração da literatura *bestselleriana* ou de massas no cânone literário. Realizamos, porém, ser importante para o nosso trabalho reflectir, embora sem qualquer pretensão exaustiva, na validação do cânone enquanto entidade polivalente passível de contínuas reestruturações.

Seguindo a linha de pensamento de Perry Nodelman (2008), questionamo-nos se não seria importante, para além do já referido, ter também em conta quais as características que permitem a integração da ‘nova literatura’ nos Clássicos da Literatura Infanto-Juvenil, para depois, contemplando-se as muitas categorias a observar, a nosso ver numa perspectiva diacrónica, poder, ou não, considerá-los Clássicos da Literatura. Julgamos, inclusive, que uma das reflexões contidas no capítulo “Distinctive texts in the Genre” (Nodelman, 2008: 315-338) conclui o que acabamos de referir:

While no text of children’s literature (...) appears in the mainstream Canon of literature respected and studied by those with power in the larger field literary study, there is a Canon within the narrower field of children’s literature studies (Nodelman, 2008: 315).

Tal asserção permite-nos aceder à noção de impermeabilidade face à especificidade do texto literário da literatura de potencial recepção Infanto-juvenil que, se não for integrado numa antologia de Clássicos da Literatura Infanto-Juvenil, parece não poder aceder ao estatuto de Clássico da Literatura.

Sem querer parecer demasiado preocupados acerca desta problemática, mas pretendendo tecer um breve comentário, vemo-nos obrigados a concluir que se tal se verifica com as obras da literatura infantil, por si só já bem destacada no panorama da literatura infanto-juvenil, como o é o exemplo apontado pelo autor, parece-nos que, por esta ordem de ideias, a literatura de potencial recepção juvenil (logo a ‘nova literatura’) nunca conseguirá aceder a qualquer noção do que se entende como canónico ou literário. Tal só acontecerá, pois, se, por um lado, se elucidem os mediadores de leitura e os profissionais do ensino para se conseguir reverter a ideia de rejeição face ao *best-seller* e à literatura de massas (que se instalou em determinadas comunidades interpretativas); por outro se, os nossos investigadores fizeram o que, à luz dos argumentos de Thomas Stearns Eliot (1982) sobre as qualidades intrínsecas dos Clássicos, Perry Nodelman (2008: 316) sugere:

[t]he supposedly intrinsic qualities Eliot names can exist only in relation to extrinsic forces – to the less mature texts they surpass and to the main characteristics and values of the language and society that they comprehend. For Eliot it is consciousness of these relationships that allows readers to use a

text like Virgil's *Aeneid* (...) for texts still being written today – even, therefore, texts of children's literature, some of which, as contradictory as it may seem, can be viewed as being relatively more “mature” and universal than others. *Peter Rabbit* might be one of those. Possibly the *Harry Potter*, too.

Por seu lado, ao referir-se à anexação de obras por parte da geração anterior, Wendell V. Harris (1998) também responde a esta questão tão complexa reportando-se, por sua vez, não ao tempo sincrónico destacado, mas ao tempo diacrónico através do qual uma obra adquire, ou não, o estatuto de Clássico. Questão, essa, por nós também compreendida como vital, e que há pouco apontávamos para essa tal validação do literário, pois

[a] la selección heredada, cada generación añade las obras que quiere destacar, ya sea por la afortunada aparición de un patrocinador o por la maleabilidad para adaptar-se a los intereses del momento” (Wendell, 1998: 44).

Partilhando da opinião de Wendell Harris, Fernando Azevedo (2002: 299) reforça a ideia de que “os cânones são constituídos por textos [e que estes] constroem-se sempre (...) a partir do modo como esses textos são lidos” porque eles são o produto resultante do “valor e da ideologia de uma dada cultura (...) no âmbito de uma memória colectiva”, o que de certa forma assume a importância de questões como a diacronia e sincronia face ao livro, enquanto produto de *marketing* ou produto canónico.

Parafraseando Fernando Azevedo (2006a) que refere, por um lado, os textos literários como uma realização da cultura de onde sobressaem, implícita ou explicitamente determinados valores históricos e culturais, e, por outro, os permanentes processos de auto-organização e autodefinição dos sistemas semióticos culturais (Dionísio, 2008), compreendemos igualmente, e por tudo o que já afirmámos, que neste momento de grande dinamismo bibliográfico relativamente à literatura juvenil do fantástico-maravilhoso, não seria em nada benéfico compreender-se o cânone literário como uma “entidade estática e não passível de modificação” (Azevedo, 2002: 302-303).

Ora, o que mais nos preocupa é que, mesmo perante consideráveis reflexões como aquelas às quais temos aludido ao longo deste capítulo e que, de certa forma, revelam uma fragilidade no que diz respeito ao estado

hermético do cânone literário face às obras literárias da 'nova literatura', este continua a centrar a sua noção literária no paradigma da inflexibilidade, erguendo muros intransponíveis para que não se misture o que é notoriamente literário (porque tornado clássico ou canónico) do que, à partida, não o é, segundo determinadas comunidades interpretativas.

Levando a uma breve reflexão sobre a fragilidade do cânone literário no que se reporta à inclusão ou exclusão de textos que dependem de códigos e convenções literárias, bem como dos estilos de época dominantes num dado período literário (Aguilar e Silva, 1982: 19-42), retomáramos, sem entrarmos contudo em grandes considerações, à situação acima mencionada que nos permite considerar que certas obras contemporâneas literárias continuam a ver-se denominadas de paraliterárias.

Em *El Canon Literario*, José M<sup>a</sup> Pozuelo Yvancos (1998: 223-236) acerca-se desta problemática a partir dos estudos de Iuri Lotman (1996; 1998) e divide o pensamento do teórico em três pontos fundamentais, nomeadamente um que, tal como o autor, consideramos relevante, e que se debruça sobre a dicotomia estabelecida entre o centro e a periferia (Lotman, 1996: 9-22), que abordaremos de seguida. Ora, se é verdade que as obras que tratamos estão sujeitas a uma tipologia que permite uma avaliação, por parte de determinadas comunidades interpretativas, que as coloca no limiar destas duas regiões dos Estudos Literários, também é verdade, na linha do que defendemos, e tal como ambos os autores (Lotman, 1996: 9 & Pozuelo Yvancos, 1998: 228) o afirmam, que mais do que falar de centro ou periferia é necessário, para a compreensão do valor literário da 'nova literatura', abordar as questões relativas ao que ontem era literário e ao que hoje, pelos factores já mencionados, pode tornar-se literário. Não esqueçamos, à luz do que José M<sup>a</sup> Pozuelo Yvancos (1998: 236) afirma, que os

(...) textos creativos, actúan como motores de arranque [puesto que] todo Canon se resuelve como estructura histórica, lo que lo convierte en cambiante, movedizo y sujeto a los principios reguladores de la creatividad cognoscitiva y del sujeto ideológico, individual o colectivo, que postula.

Um outro exemplo que ilustra muito bem esta situação e que toma fundamento no carácter da mutabilidade do canónico é o que nos refere Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1988: 36) quando expõe o caso do Classicismo Francês que

excluía dos textos literários temas de origem e natureza folclórica e elementos lexicais de cunho realista ou próprios do comportamento linguístico de estratos sociais inferiores. No entanto, por razões históricas, culturais e sociais, posteriormente, o pré-romantismo e o romantismo conferiram àqueles temas estatuto literário e o realismo e o neo-realismo converteram em relevante factor textual literário aquele léxico postergado pelo código do classicismo francês.

Parece-nos que esta outra consideração destaca ainda mais a noção do cânone literário hoje pretendida, deixando perceber a necessidade de se ter de repensar certas denominações quando nos referimos à ‘nova literatura’ que é indubitavelmente contemporânea e que, também por isso, vem reforçar a “impossibilidade da metonímia clássico/canónico” (Azevedo, 2002: 303) quando a ela nos referimos. Não fosse o cânone um acervo literário que deve ser sistematicamente “concebido como uma entidade em permanente processo de constituição e sujeita a modificações, (...)” (2002: 303). Ora tal pressupõe que:

[u]na obra clásica sería aquella que opone su resistencia a ser administrada por cualquier canon, es decir, aquella que impone una radical diferencia con la lectura que estabilice, o pretenda hacerlo, su significación en un momento preciso de la historia. La naturaleza del clásico coincide con la apertura de un problema hermenéutico y no con su cierre (Pozuelo Yvancos & Aradra Sánchez, 2000: 69).

Segundo os autores, a ideia de que um clássico deverá (para assim o ser considerado) ser entendido como um texto cuja energia opõe resistência ao facto de poder vir a ser reduzido a uma certa imobilidade, porque protegido pelo estatuto da sua própria canonicidade (Pozuelo Yvancos & Aradra Sánchez, 2000: 69), vem, de certa forma, consolidar a noção que também nós defendemos. Esta prende-se, também segundo Fernando Azevedo (2002: 304), com a evidência de que um cânone só deverá ser entendido como tal se for, efectivamente, o *corpus* dos muitos textos vivos que destaca dos restantes.

Logo, este deverá ser permeável à literariedade das obras contemporâneas e daquelas que já pertencem ao passado. O que, ainda segundo Fernando Azevedo, sistematiza a sua “condição *sine qua non* para que a relação de originalidade/influência possa ter lugar de modo profícuo”. Tal é o que se verifica quando falamos da ‘nova literatura’ e das mudanças operadas no sistema editorial e comercial que as integra, o que retrata muitíssimo bem a preferência literária dos jovens leitores e o poder de anexação que ela comporta.

Também apoiados nas asserções de Vítor M. de Aguiar e Silva (1988a: 31), relativamente à subversão de determinados textos que à luz da mutabilidade diacrónica eram ontem considerados “extraliterário”, salientamos que não se deverá pensar na ‘nova literatura’ como um acervo de obras extraliterárias, mas, e pelas várias razões já apresentadas neste capítulo, atribuir-lhe a denominação de “literárias”, que elas merecem. Se pensarmos que a ‘nova literatura’ se compõe de verdadeiros objectos literários, cujas qualidades linguístico-estilística, pragmática e hermenêutico-simbólica são notórias pelo poder que têm em activar memórias (no sentido de manipular a proficiência da língua), configurando, assim, a capacidade de cumprir com as solicitações das comunidades interpretativas e literárias que a elegem (de forma autónoma ou auxiliada, pouco importa); que a ela se deve o mérito de conquistar diariamente novos leitores e continuar a motivar o interesse dos que já o eram (Pereira, 2007: 445-451), acreditamos inclusivamente que, a seu tempo, muitas das suas obras poderão vir a ser acolhidas, lidas e partilhadas com as gerações mais jovens, em contexto escolar, ou não, mas num acto de grande compromisso com a leitura literária.

Assim, talvez por isso, também possamos também considerar que “o cânone, como *consumação* que é Forma (...) em fim de contas é algo que parecerá poder assegurar à muita invenção uma concretização reconhecível pois [a] abundância inventiva revê-se *retoricamente* no melhoramento [e] a forma assegura o triunfo da *inventividade*” (Diogo, 1998: 115).

## 2.1. A noção de centro e de periferia: onde se instala a literatura de massas e o *best-seller* da ‘nova literatura’?

Já em 1994, Iglesias S. Montserrat (1994: 309-356), atestando também uma necessária diluição das marcas de inflexibilidade e de rigidez que distinguiram o centro da periferia literária, sobrevalorizava a aceitação da mudança para a qualificação valorativa das obras. A autora atribuía igualmente responsabilidades acrescidas a cada tempo histórico, no sentido de estes terem de contemplar novos registos que, conotados pela diferença, poderiam delimitar novos critérios de selecção.

De facto, se considerarmos como marcos distintivos do literário/não-literário a qualidade literária dos novos registos que integram as obras, a sua contemporaneidade e as demais noções de dinamismo que elas comportam para a compreensão de uma realidade globalizadora do mundo actual, facilmente poderão atribuir-se novos contornos ao que, por hábito, denominamos de literário ou paraliterário.

Num excelente artigo de Gabriel Núñez (2007: 229), que refere a necessidade de se pensar em vez de um, em vários cânones, nomeadamente no pedagógico, podemos ler o seguinte: “los distintos cánones están estrechamente vinculados a momentos socio históricos, a contextos institucionales y a movimientos culturales”. Esta asserção, partilhada por outros estudiosos<sup>51</sup>, reforça a ideia de que deveriam ser analisadas, à luz das demais características exigidas a um texto literário contemporâneo, estas mesmas obras juvenis, também elas contemporâneas do fantástico-maravilhoso<sup>52</sup> (a ‘nova literatura’), cuja inovação e qualidade literárias as afasta do que antes as remetia, de imediato, para a noção do paraliterário só porque se integravam num género tradicionalmente considerado periférico ou marginal: o fantástico.

---

<sup>51</sup> Destacamos sobretudo a visão de Robert Escarpit (1978) por ser tão visionária no que se refere à mutabilidade do tempo e à sua capacidade de aproveitar situações reais e vividas para reverter noções, à partida, inabaláveis, como a centralidade da literatura canónica. Escarpit nunca subestimou a influência da cultura mediática sobre a literatura, e afirmou mesmo, que: “Le concept de littérature (...) a correspondu au besoin d'une société cultivée mais socialement et géographiquement étroite et ne possédant que l'imprimerie artisanale comme moyen de diffusion. L'irruption des masses, l'élargissement du monde, le développement de nouveaux moyens économiques, l'apparition de nouveaux moyens de diffusion (le cinéma, la radiodiffusion, la télévision) qui ont déjà leur place dans ce volume à côté de la littérature, devront bien un jour être acceptés dans les études universitaires au même titre que la parole imprimée – et il n'est pas exclu qu'un jour le genre méprisé de la “bande dessinée” n'accède à la dignité des lettres” (Escarpit, 1978: 121).

<sup>52</sup> Reportamo-nos a estas obras (de qualidade literária) porque, como poderemos verificar, elas destacam-se nas preferências dos jovens adolescentes ou pré-adolescentes e são o exemplo perfeito para a diferenciação de “série” e de “ciclo” que propomos de seguida.



Perante o facto de não existir uma efectiva diferenciação no que diz respeito aos livros para jovens, nomeadamente os bons livros que têm surgido no mercado livreiro, assunto que abordámos aquando da noção dos *best-sellers* e que temos vindo a reforçar, vemo-nos obrigados a questionar-nos sobre o que poderá promover estas obras para que elas constem das instâncias do literário<sup>53</sup>. Ao reportamo-nos a esta questão, que tanto nos preocupa, temos em mente apenas mostrar que é urgente reflectir no como se deve 'ler' e valorizar a 'nova literatura', para além de se ter de entender os seus benefícios, mesmo se esta integra a literatura de massas ou os *best-sellers* que, quer aceitemos quer não, têm conquistado jovens leitores há mais de uma década e desenvolvido a sua competência leitora.

É, pois, necessário: proceder-se a uma reflexão sobre a pragmática da língua, atentando-se sobre os objectivos da comunicação entre o leitor e o livro; compreender os discursos sintáctico, semântico e morfológico que compõem o sistema literário; verificar se estes integram a estrutura das demais obras contemporâneas do fantástico-maravilhoso/fantástico e, sobretudo<sup>54</sup>, chamar à sua leitura implícita a hermenêutica do Imaginário. É ainda necessário pensar-se no facto de que, mesmo se depois de confirmados os requisitos literários das obras (ao nível da estrutura semiótica), se estas não contemplarem a noção do espanto e da inquirição no que diz respeito à leitura do Imaginário, estimulando-se a "rêverie" do leitor; se os aspectos simbólicos, que lhes estão subjacentes, apenas solicitarem interpretações absolutamente forçadas, logo, desprovidas de Imaginário, será muito fácil proceder à desejada diferenciação que temos vindo a sugerir. Note-se que, caso a leitura dos símbolos e do mítico seja explícita e rotinizadora, estas obras estarão imediatamente afastadas do literário, logo, absolutamente facilitada a tarefa da diferenciação dos vários títulos editados de potencial recepção juvenil que tendem confundir o que de literário se faz dentro do género fantástico, e que é a 'nova literatura'.

Repare-se que só pelos seus mecanismos inter-relacionais, sempre que em contacto com os requisitos do texto literário, enquanto entidade semiótica, a

---

<sup>53</sup> Gostaríamos de reforçar que não contestamos as merecidas críticas literárias que desqualificam determinados livros que, infelizmente, chegam às mãos dos nossos jovens leitores e que nós repudiamos igualmente, considerando-os também de infra-literários, pois são produtos prejudiciais ao desenvolvimento das demais competências dos nossos adolescentes.

<sup>54</sup> O uso deste advérbio deve-se ao facto de ainda não se valorizar a importância do uso da hermenêutica do Imaginário para distingui-las de outras no intuito de se perceber o quanto elas são enriquecedoras as nível das competências dos adolescentes.

hermenêutica da linguagem simbólica é capaz de activar a organização interna das obras onde co-existem as propriedades formais que nos permitem identificá-las como um todo estrutural e gerador de sentidos (Aguiar e Silva, 1988: 561-575), que é o texto literário. Tal facto, se observável, conotá-las-á, se não de complexas ao nível da hermêutica do Imaginário, pelo menos, de pluri-isotópicas e empreendedoras no domínio da consecução da competência literária e enciclopédica.

Quando nos referimos ao Imaginário não nos reportamos apenas ao mundo ficcional de todas as personagens que compõem estas histórias e que, pelas críticas lidas, nos parecem tão contrárias à realidade académica de certas comunidades interpretativas. Reportamo-nos, sim, à capacidade que a 'nova literatura' tem de permitir a realização da história do Eu-imaginal (pré-adolescente e adolescente), bem como à força que tem em firmar protocolos de leitura só por si aptos ao desenvolvimento das demais solicitações dos jovens leitores, no desenvolvimento efectivo das suas aprendizagens.

Reforçamos, portanto, que em vez de apenas se sistematizar estas literaturas num todo homogéneo, prestando-se sobretudo atenção aos seus paratextos externos, ao relato, ao diálogo, às personagens, à estrutura, à descrição, às técnicas de identificação, ao estilo (Luch, 2007: 215-230) e à sua denominação 'bestseleriana', seria importante compreender-se que nelas residem o imagético e o mítico-simbólico que são agentes impulsionadores e reveladores da hermenêutica dos sentidos e das imagens, absolutos potenciadores do enriquecimento dessa outra história que se dá a ler.

Provoca-nos uma certa estranheza o desconhecimento sobre os benefícios da 'nova literatura' e a sua não integração em momentos de aula, sobretudo por parte daqueles que diariamente têm contacto com os jovens, pois ela integra todos os valores do texto literário no que se reporta aos conteúdos pragmáticos, hermenêuticos e estético-literários das obras constantes dos programas escolares. Ora, de acordo com as reflexões sobre o cânone literário e a problemática explorada, que tem vindo a ser a base do nosso trabalho, defendemos que a 'nova literatura', sustentada pela hermenêutica do Imaginário, é uma mais-valia para o enriquecimento dos Estudos Literários e, se analisada sob os preceitos do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura, esta será muito benéfica para os interesses da promoção leitora junto do jovem leitor.

Desta feita, pensar-se numa forma de se poder, efectivamente, analisar criteriosamente estas obras de potencial recepção juvenil e, assim, destacar a 'nova literatura' das demais, atribuindo-lhe uma definição que a valide e lhe dê o acesso que ela merece ao contexto escolar, essencialmente à sala de aula, seria o que acreditamos ser um acto verdadeiramente compensador para a fomentação da leitura junto do aluno, sobretudo o adolescente.

Julgamos poder afirmar não haver ainda no nosso país um grupo de trabalho que se dedique quase em exclusivo à leitura e análise das obras que denominamos de potencial recepção leitora juvenil, como acontece com a literatura de potencial recepção infantil, onde os estudos apresentados revelam um grande cuidado na promoção do que é literário nessa área. Por considerarmos o volume editorial de títulos literários contemporâneos capazes de fomentar verdadeiramente o acto de leitura; por acreditarmos poder consciencializar-se os professores sobre o valor literário das obras da 'nova literatura'; por desejarmos que se proporcione um ensino/aprendizagem da língua, também pela fruição de obras facilmente anexadas pelos jovens leitores (o que levaria à integração da 'nova literatura', em determinados momentos da aula, como inclusive já o referem os Programas de Português para o Ensino Básico), consideramos que uma análise de diferenciação face ao que de literário se edita no género fantástico, indubitavelmente pensado para o jovem leitor, seria necessária.

Aliás, como o provaremos ainda nesta Primeira Parte, no capítulo IV e, mais ainda na Terceira Parte (embora a nossa investigação se tenha resumido a um grupo de análise muito restrito), estamos convictos que se não atentarmos nos benefícios destas obras e no incentivo à leitura, também fazendo uso delas, poderemos incorrer no risco de dentro de muito pouco tempo, contrariamente a algumas das iniciativas do Plano Nacional de Leitura para a promoção da leitura e até dos Programas de Português do Ensino Básico, ter apenas leitores até ao 2º Ciclo do Ensino Básico. Note-se que, para eles, na planificação da disciplina de Língua Portuguesa já estão equacionados 45 minutos semanais para a leitura orientada e de fruição, o que não se verifica com o 3º ciclo.

Contudo, se sobretudo os professores de Língua Portuguesa, os professores bibliotecários (a quem também, mas não só, atribuímos alguma culpa na fuga à leitura por parte dos adolescentes) e os outros professores que também leccionam áreas curriculares não-disciplinares, acreditarem que a leitura, como

fonte de fruição, é o caminho certo para a angariação de leitores, então poder-se-á acreditar que os adolescentes, sempre curiosos e atentos a outras práticas, se consciencializarão face ao poder literário dos textos de qualidade, assumindo com eles um compromisso válido na soma de aprendizagens que lhe permitirão a sua integração como seres sociais, de actuação e de opiniões formadas. Depois, fácil será provar que o livro da 'nova literatura', seleccionado e anexado, é um valioso objecto de aprendizagens porque realiza contínuos desafios interpretativos aos quais os pré-adolescentes e adolescentes aderem com facilidade.

Assim sendo, reportando-nos de novo à actual situação periférica atribuída à 'nova literatura', acreditamos ser igualmente necessário verificarem-se, na prática e através de estudos no terreno, os benefícios literários que estas obras também oferecem ao desenvolvimento da aprendizagem dos adolescentes. Isto, para não falarmos, de novo, sobre os incontestáveis benefícios que elas proporcionam ao professor interessado em motivar os alunos à leitura.

Porque, de facto, não podemos fazer leitores usando de um qualquer feitiço forçado, e porque, mais do que nunca, é necessário que se façam verdadeiros cidadãos (usuários de um português correctamente aplicado), cognoscentes (logo interpretantes do mundo circundante) e activos na aplicação dos valores ético-morais/formativos que a 'nova literatura' integra, é urgente que todos, numa atitude reflexiva de adesão conjunta, compreendamos a relevância desta leitura junto dos alunos, sobretudo do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Julgamos que depois de aceite, a perspectiva de leitura e de interacção com as obras que acabamos de expor, vozes conhecedoras sobre a matéria se farão ouvir no vasto campo da análise literária para conotar a 'nova literatura' de literária, salientando que, bem mais do que simplesmente dar-se a ler, ela requer a herança do património literário, podendo as suas obras revelar-se como livros fundadores (Horellou-Lafarge, 2005: 41) para o pré-adolescente e adolescente, o que, com certeza, despertará outras consciências nos professores/mediadores.

Caso nada do que sugerimos, com a devida modéstia que integra as nossas reflexões, possa ser tomado em conta, pensamos que se calhar, no momento actual, a fim de não se prejudicar a proficiência das obras da 'nova literatura' no acto da promoção leitora junto do jovem leitor, o melhor seria que

as comunidades interpretativas que não consideram esta literatura não fossem tão peremptórias nas suas afirmações. Salientamos que o facto destas comunidades interpretativas revelarem uma homogeneidade reflexiva tão contundente e conclusiva sobre as obras que pertencem à literatura de massas e sobre tudo o quanto se tornou, se está a tornar ou pode vir a ser um *best-seller*, pode tornar-se prejudicial para a angariação de leitores.

Pelo exposto, consideramos que sem uma avaliação literária relativa às obras de potencial recepção juvenil do fantástico, onde se integra a maioria das obras da literatura de massas e sobretudo os *best-sellers*, a ‘nova literatura’ não deverá, a nosso ver, constar exclusivamente da periferia do sistema literário. O que pretendemos expor no próximo ponto confirmará, de certa forma, o que afirmamos.

#### 2.1.1. Para além da periferia e do centro, considerando o contexto da sala de aula

Esta outra reflexão que propomos obriga-nos a considerar a noção periférica atribuída à ‘nova literatura’ e a noção de centro que integra as obras que mais figuram nos programas curriculares de Língua Portuguesa, por exemplo (que parecem ditar o caminho a seguir quanto à sua selecção). Levamos ainda a pensar no facto de podermos mesclar temáticas, valores, discursos e, sem dúvida, o valor mítico-simbólico que todas comportam. Desta feita, tendo em atenção todos estes aspectos, julgamos, que já não parecem tão conclusivas determinadas asserções. Surge então a questão: serão, efectivamente, de periferia, as obras da ‘nova literatura’?

Ao nível do domínio do literário esta triagem parece, de facto, ser pouco esclarecedora. Por isso, pensamos ser proficiente considerar o carácter polifónico que deve ser trabalhado dentro da sala de aula ou em outros espaços de reflexão leitora, para que toda a carga simbólica e mítica que integra as obras literárias, a analisar nas aulas, as torne verdadeiros mananciais de informações no aprofundamento da competência leitora dos alunos. Contrariamente ao que se possa pensar, se as obras ‘dos programas’ como *A História de uma Gaivota e do Gato que a Ensinou a Voar*, de Luis

Sepúlveda (2005); *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado [1976] (1999); *A Salvação de Wang Fô e Outros Contos Orientais*, de Marguerite Yourcenar [1938] (1999); *Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe [1719] (1979); *Sexta-Feira ou a Vida Selvagem*, de Michel Tournier [1971] (1985); *O Príncipezinho*, de Antoine Saint Exupéry [1943] (1988); *O Diário de Anne Frank*, de Anne Frank [1947] (1990); *Beatriz e o Plátano*, de Ilse Losa [1976] (1993); *A Menina do Mar ou O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello B. Andresen [1958; 1964] (1974; 1977); *Arroz do Céu*, de José Rodrigues Miguéis [1962] (1994), entre outras, não forem devidamente analisadas, colocando-se em destaque o valor mítico-simbólico que elas encerram, o seu valor literário (logo, a sua centralidade) estará fragilizado porque, na verdade, os alunos que as lêem (ainda pouco treinados nas questões da hermenêutica simbólica) não terão acedido à mensagem de cada uma delas, na sua globalidade.

Assim, tendo em conta a centralidade do canónico, que poderá ser questionável mesmo nas obras apontadas como literárias caso os leitores não partilhem do sentido da obra de forma integral, não podemos deixar de parte o valor literário das novas leituras do fantástico-maravilhoso que proliferam no mercado editorial e livreiro. Compreendemos que a distinção entre este género de textos e os consagrados como literários ainda esteja enraizada no nosso sistema literário, mas consideramos que a validade do limítrofe entre a qualidade literária desses dois tipos de textos é questionável se falarmos, evidentemente, da ‘nova literatura’ (que é literária), na conquista dos leitores adolescentes e no desenvolvimento das suas competências. Relembraríamos a entrevista feita ao professor Rui Vieira de Castro, já referenciada no ponto 1.2 desta Primeira Parte, cuja resposta à questão “Que pistas gostaria de deixar aos leitores no sentido de aprofundar o debate sobre estas questões?” (entendam-se da leitura) (Castro, 2005: 13), deixa ver de forma clara o papel da escola e dos professores/mediadores quanto ao domínio da literacia:

Vivemos actualmente em sociedades extremamente complexas, em que o objecto escrito tem um poder enorme – quer quando estamos colocados na posição de produtores de textos quer quando nos colocamos na de seus receptores (...). Acima de tudo, porém, não nos podemos esquecer que vivemos hoje num mundo em transformação, também do ponto de vista das práticas e das exigências de literacia (Castro, 2005: 13).

Assim sendo, acreditamos que a centralidade do canónico e do literário só se poderá destacar face ao que, de facto, é literatura juvenil seriada<sup>55</sup>, de imitação ou de má qualidade, e não no que diz respeito às narrativas juvenis que se agrupam na ‘nova literatura’. Como se verificará neste trabalho, sobretudo na investigação desenvolvida nos dois estudos de caso, as suas características literárias confundem as fronteiras entre o centro e a periferia, numa perspectiva de abertura e de alargamento a novas realidades<sup>56</sup>, que, tal como Iuri Lotman já destacava em 1996, demarcam um distanciamento entre o ontem e o hoje (Lotman, 1996: 9) no que às definições literárias atribuídas às obras diz respeito.

Ora, se estas obras são potenciadoras de “uma dinâmica de valorização, que naturalmente solicita um posicionamento axiológico-literário maleável” (Reis, 1997: 75), capaz de revitalizar o sistema literário, evitando-se simultaneamente o preconceito<sup>57</sup> de quem contesta a sua literariedade, não pelo que elas valem (pois muitas vezes nem foram lidas), mas pelos seus autores, os grupos de onde provêm, o género literário que preconizam e ainda os leitores a quem se destinam (Teixeira, 2007: 320), estamos conscientes de que as reflexões/sugestões aqui sugeridas, e retomadas no ponto 4 deste capítulo, não serão fáceis, a não ser que a recusa seja imediata.

Por isso pensamos que, para além da noção de abertura conferida ao texto enquanto “polissistema”<sup>58</sup>, a ‘nova literatura’, entendida como literária e considerada como uma impulsionadora do acto de leitura dos pré-adolescentes e adolescentes, na pretensão de se querer angariar ou manter leitores, deve ser entendida como uma forma de expressão reiteradora das curiosidades e desejos dos pré-adolescentes e adolescentes. Infelizmente, por razões várias, sabemos que muitas vezes a vontade e a curiosidade destes leitores se vêem, nas aulas de Língua Portuguesa, confinadas a uma afectação diária a textos que, mesmo se indubitavelmente literários, logo ricos em significações plurais, deslocam na maioria dos casos a capacidade imaginante do jovem para outros espaços que

---

<sup>55</sup> A reflexão sobre a literatura juvenil seriada será explorada no ponto seguinte, sendo comparadas as noções de “ciclo” e de “série”.

<sup>56</sup> Sugerimos o estudo de Maria Madalena M. C. Teixeira da Silva (2007: 315-327): “Literatura em crescimento – o lugar problemático da literatura juvenil no sistema literário” que, de certa forma, contempla reflexões e teorizações de vários autores sobre a literatura canónica e periférica.

<sup>57</sup> A questão do preconceito na literatura foi muito bem tratada por Arnaldo Saraiva (1995) no que diz respeito à opinião dos grupos elitistas e o que as suas intransigentes reflexões causaram aos autores de determinados livros, bem como às estruturas de realização e divulgação do livro.

<sup>58</sup> Esta problemática será tratada no ponto 3.

não os da fruição do texto. Muitas vezes, estes são analisados de uma forma singular, algo redutora e pouco ou nada motivadora visto que se ausenta do seu estudo a noção da partilha do acto leitor que integra o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura e a hermenêutica do Imaginário.

Achamos que se esta mesma curiosidade/vontade em aprofundar conhecimentos por parte do leitor/aluno for direccionada numa acção mediadora da leitura, chamando-se para o espaço da aula o Imaginário e os textos que ele também solicita para o estudo da língua na aula, a aprendizagem dos jovens leitores e, essencialmente, o seu gosto pelo estudo estarão garantidos. Desta feita, caso o professor venha a abordar os textos/excertos da 'nova literatura' na aula, este não deverá associar a esta opção uma preocupação, julgando estar a desviar-se do que é tido como literário/canónico. Adoptando esta atitude ele estará, com certeza, a estimular no aluno pré-adolescente e adolescente a necessária espontaneidade que lhe é própria no que se reporta à descoberta de novas leituras.

Se tal acontecer em contexto de sala de aula, rompendo-se com os momentos habituais da leitura e compreensão de textos a partir do habitual questionário a seguir, o aluno, auxiliado pelo seu professor, conseguirá aceder às respostas desejadas e ainda responder às questões cujas respostas, do domínio do implícito, se escondem no poder literário dos textos. Assim, sentindo que a sua aprendizagem não é feita de rotina, o pré-adolescente ou adolescente tornar-se-á um infatigável inquiridor de texto, manuseando-os com a curiosidade própria de quem quer enriquecer o seu potencial cultural.

Só assim devidamente incentivados, porque os pré-adolescentes (a nosso ver mais ainda os adolescentes) são muitos curiosos, julgamos que estes mostrarão a sua determinação na conquista de novos desafios interpretativos, optando por exigir emancipar-se ao nível do reconhecimento da componente estética do texto. E, adoptando o papel de verdadeiros conquistadores na busca diária de outros sentidos que lhes ajudarão a compreender a própria contemporaneidade do social, estes exigirão do texto uma leitura partilhada e emancipadora de sentidos, estimulando a riqueza estética e pragmática do mesmo, quer este seja da 'nova literatura' quer da pertença dos Clássicos da Literatura.



Pensamos ainda ser alvo de reflexão o facto de muitos professores de Língua Portuguesa apenas levarem para dentro da sala de aula o inseparável manual escolar, optando sempre por outras leituras que não a dos excertos das obras da 'nova literatura' que lá estão, mesmo se solicitados pelos alunos. Tal sensação de afastamento face aos textos da 'nova literatura' reforça o que mais tarde, aquando da importância da mediação leitora em contexto escolar, retomaremos. Contudo, gostaríamos de dizer, desde já, que estamos certos que se estes textos forem lidos e posteriormente trabalhados de forma a extrapolar o sentido literal e explícito que, tal como qualquer texto, eles ostentam, então eles serão veículos potenciadores da inquirição dos muitos outros sentidos que se obtêm quando se "mexe" nos textos, o que lhes conferirá, a cada nova leitura, o estatuto de autênticos divulgadores de diálogos polifónicos no enriquecimento da língua como um todo.

É para nós óbvio que se a curiosidade do jovem leitor, aliada à sua criatividade e à iniciativa do professor, forem levadas a cabo, ousando-se extrapolar para fora da redutora dinâmica de certos questionários, que figuram em alguns manuais escolares<sup>59</sup>, todos os intervenientes no processo ensino/aprendizagem iniciarão/validarão um novo ciclo no que ao desenvolvimento da competência leitora diz respeito, entendendo-se a língua materna na sua omnifuncionalidade. E, quem sabe se depois de um contacto com o primeiro, outros livros ou excertos deste género literário não serão mais vezes convidados a participar de outras leituras na sala de aula, num enriquecimento literário plural dos alunos.

Não queremos com isto dizer que os textos da literatura, que não os da 'nova literatura', como os Clássicos constantes dos *curricula* dos vários anos escolares não devam ser lidos e analisados. Relembramos, inclusive, que para além das demais qualidades literárias que eles integram, todos eles apelam à hermenêutica do Imaginário, o que permite ao professor estabelecer interconexões com os heróis, espaços e temáticas da 'nova literatura', bem como cativar, numa dinâmica de sentidos, os seus alunos. Sugerimos, então, que o professor não vire a folha do manual só porque esta ostenta um ou mais excertos de obras da 'nova literatura', apoiando a sua atitude nas opiniões de determinadas

---

<sup>59</sup> A fim de reforçar o que referimos sobre uma grande parte dos questionários presentes nos manuais escolares dos 2º e 3º ciclos que acompanham textos e excertos, sugerimos a consulta de um trabalho realizado pela investigadora Maria Elisa S. Sousa (2000).

comunidades interpretativas, mas que, ao invés disso, ouse ler de forma implícita e reflexiva essa leitura tão contemporânea, incorporando-a na sua planificação e de modo intertextual.

Usando de uma correcta aplicação da hermenêutica do Imaginário para a promoção de sentidos e o complemento do ensino da língua, como capital simbólico que ela é (Bourdieu, 1994), o professor/mediador permitirá o acesso à leitura de reflexão, contribuindo para a angariação de leitores. Assim, sentindo-se intervenientes reflexivos, face a um conto como “A História da Gata Borralheira” (Andresen, 2001a), por exemplo, os alunos conseguirão aceder, por analogia ou por um processo mais complexo de intertextualidade, à compreensão mítico-simbólica dos espaços internos e externos onde se desenrola a acção; ao surgimento de objectos simbólicos, como o espelho; ou ainda à presença de determinadas personagens cujos comportamentos<sup>60</sup> são de difícil compreensão. Desta forma, todos estarão a trabalhar o texto numa dinâmica de sentidos, veiculada pela hermenêutica do Imaginário, tão necessária à compreensão leitora!

A noção dos valores ético-formativos que se prende à ‘nova literatura’ e a muitas outras trabalhadas em contexto escolar proporciona a promoção de consciencializações por parte dos pré-adolescentes e adolescentes face ao circundante. Logo, não poderíamos deixar de citar uma reflexão que nos parece propor uma outra consciencialização face a esta literatura de potencial recepção juvenil e que se encontra num valioso trabalho sobre literatura juvenil. Intitulado “¿Qué literatura para jovens?” (Mira, 2007: 389-397), onde, já na conclusão, se pode ler o seguinte:

Además de la estimulación de hábitos lectores, de la motivación para una actividad lectora continuada, voluntaria y gozosa, a través de la literatura infantil y juvenil, se desarrolla la capacidad imaginativa de los chicos y jóvenes. Organizando, así, su mundo simbólico, consecuentemente, se desarrollan cognitivamente. Su imaginario se torna vivo y muy rico. Su pensamiento se organiza. Descubre y puede vivir otras realidades: su propia realidad, su mundo, y la realidad ajena, el mundo del otro. Desarrollando la imaginación se desarrolla la creatividad, que ayuda en la resolución de los problemas. Se aumenta el vocabulario y así se domina la palabra. Dominando la palabra se puede llegar a la no-palabra y así, en

---

<sup>60</sup> Não abordaremos neste momento do nosso trabalho a noção dos valores ético-formativos que proporcionam a promoção de tomadas de consciência face ao circundante dos pré-adolescentes e adolescentes e que se prende à ‘nova literatura’ e a muitas outras trabalhadas em contexto escolar. Esta reflexão será desenvolvida no ponto 4 deste capítulo.

plenitud, a la comunicación, o sea, al desiderátum último del hombre: poner en común, hacer comunidad con sus semejantes (Mira, 2007: 396).

Compreende-se, assim, que ao seleccionar as obras literárias, evidenciando a 'nova literatura', onde o apelo à participação do leitor na interpretação da obra é uma constante, o professor também estará co-implicado na prática da leitura fruída e de desenvolvimento da competência leitora dos seus alunos. Não nos esqueçamos que, tal como a literatura de potencial recepção infantil, a 'nova literatura' inteirou-se das alterações sócio-culturais e redefiniu os seus limites dentro do sistema literário (Colomer, 1998: 181-298). Com efeito, esta revalorizou e readaptou determinados modelos e arquétipos, capazes de se darem a ler através de uma estrutura literária enriquecida pela influência dos modelos literários existentes na tradição do maravilhoso, do feérico e do fantástico quer das literaturas estrangeiras quer para adultos.

Por isso mesmo, Teresa Colomer (1998: 182), reportando-se à literatura de potencial recepção infantil, afirma que "las corrientes fantásticas han triunfado sobre el realismo social y sobre los presupuestos educativos predominantes durante las décadas posteriores a la posguerra mundial". No que diz respeito à 'nova literatura', acrescentaríamos que estas também triunfaram face ao domínio do seriado se pensarmos na literatura de potencial recepção juvenil. São, disso, exemplo as leituras realizadas pelos jovens no Reino Unido e em alguns estados dos Estados Unidos da América que mantiveram sempre a predilecção por obras onde as fortes raízes literárias do fantástico ou do fantástico-maravilhoso se destacam na compreensão e adopção de novos valores, temas, mitos e símbolos.

A razão para tal facto parece-nos facilmente explicável, pois a literatura infantil contemporânea foi e continuará a ser influenciada por diversos factores que, de certa forma, têm vindo a condicionar assuntos e temáticas ao longo dos tempos (Ortega, 2005: 13-17). Relativamente à literatura de potencial recepção juvenil, o mesmo se está a verificar, sobretudo se pensarmos na 'nova literatura' que é, hoje, mais do que nunca, uma literatura em expansão. Acrescentaríamos, ainda retomando a problemática literário *versus* não-literário, para ultimar este ponto, que se considerássemos o manual escolar

enquanto parte integrante do cânone literário e pedagógico, onde se encontram textos de autores consagrados (Guillory, 1993; Dionísio, 2000; Azevedo, 2002: 296-299; Azevedo, 2003: 1-7; Núñez, 2007: 227-236; Simões, 2005, 2006), não nos seria difícil encontrar uma resposta para a definição das obras que constam da 'nova literatura', pois a presença de excertos e até capítulos das suas obras, em manuais escolares, representaria, não a sua dimensão paraliterária, mas a sua noção literária.

A nossa intenção não se prende, todavia, a uma mera adição de factores que contribuem para a noção literária que lhe deveria ser reconhecida, mas à necessidade que vemos em sossegar/informar alguns profissionais do ensino que não querem abordar estas obras e ou determinados excertos (mesmo se existentes nos manuais escolares) porque não a consideram literária ou a desconhecem, assumindo-a de imediato como 'a evitar', sobretudo em contexto de sala de aula. No entanto não podemos fingir que não vemos, desde sensivelmente 2002, excertos e capítulos de algumas dessas obras em muitos dos manuais escolares, pois são vários os manuais dos 2º e 3º ciclos que expõem excertos destas obras, nomeadamente do *best-seller Harry Potter* e das obras que seleccionámos como objecto de estudo.

Assim sendo, perguntamo-nos, levantando por vezes algumas polémicas que ficam circundadas pelas paredes da escola, se valerá a pena tanto desgaste e, mais grave ainda, prejudicar a aproximação dos jovens leitores aos livros que eles ainda lêem com entusiasmo e que também são literários.

## 2.2. A 'nova literatura' e a noção de "ciclo": a diferenciação no acto leitor do adolescente

Para além de tudo o quanto já abordámos, parece-nos relevante considerarmos ainda uma questão, que temos vindo a anunciar, que se prende com a noção literária que a 'nova literatura' comporta, não tanto com o pré-adolescente (que ainda lê com entusiasmo), mas com o adolescente, essencialmente aquele que referimos no ponto anterior. O adolescente que ao longo do 3º ciclo vai normalmente, por razões várias, perdendo o hábito leitor.

Desta feita, a questão à qual nos reportamos está intimamente ligada à distinção entre as narrativas seriadas e as obras aglomeradas em trilogia (que às vezes são duplas ou triplas), as tetralogias ou os conjuntos de seis ou mais volumes que integram o género fantástico-maravilhoso, mas, contrariamente às narrativas seriadas, configuram a noção de “ciclo”.

Ora, considerando o que refere a estudiosa Anne Besson (2002), dever-se-á insistir na noção de “série” para as obras seriadas que seguem os parâmetros, por exemplo, daquela que consideramos a *obra mater* deste género: *Os Cinco*, de Enid Blyton [1942-1963] (1990-1998), e na noção de “ciclo” para as obras que permitem uma leitura independente, cuja história apenas possa ser entendida como um todo sem haver marcas de descontinuidade diegética, como é o caso de *Harry Potter* (Besson, 2002: 1-20), bem como outras obras da ‘nova literatura’.

A autora evoca mesmo, para melhor demonstrar essa distinção, os pontos comuns (necessários à perceptibilidade do enredo e à noção do conjunto) que os “ciclos” e as “séries”, como a própria diz, têm. São eles: as recorrências entre os diferentes volumes, o retorno habitual de uma ou mais personagens, as falas ou tiques expressivos de uma personagem, os espaços, entre outros aspectos. Besson salienta ainda que são exactamente esses pontos concomitantes entre “ciclos” e “séries” que provocam o distanciamento literário entre ambas as noções. Acrescentaríamos, no nosso caso concreto, que, para além deste distanciamento que delimita a linha entre o literário e o paraliterário (Besson, 2000: 1-20), consideramos ainda o distanciamento que se reporta directamente à faixa etária dos adolescentes que já não se deixam motivar, na maioria das vezes, pelas narrativas seriadas.

Anne Besson acrescenta que se os diferentes livros de uma série demonstram um retorno repetitivo, demarcado por uma estrutura diegética descontínua que prima pela repetição de modelos reiterados de séries antigas; por sua vez, o “ciclo” destaca-se por revelar, em cada volume, um retorno evolutivo assumido numa estrutura diegética continuada para a formação de um todo, rejeitando-se o modelo da série tradicional. Para elucidar o que aqui se refere parece-nos ser necessário atentarmos nas reflexões da autora:

Dans la série l'ensemble où les parties l'emportent sur le tout, non seulement parce que chacune présente une intrigue complète et sans lien

chronologique avec les autres, mais aussi parce que, en conséquence, le monde fictionnel présenté et représenté ne peut pas, et strictement ne doit pas, se transformer ou se développer; il est une donnée de départ, complète dès le départ, et très peu modifiable par la suite; en particulier, le passage du temps n'exerce pas sur lui sa fonction métamorphosant. Des intrigues analogues se déroulent dans un monde fictionnel inaltérable, d'où la chronologie est absente (Besson, 2002: 3);

Dans le cycle, la chronologie fait le lien entre les parties d'un tout qui vaut plus que ses parties. Les intrigues de chaque volume peuvent être largement indépendantes, la présence entre elles d'une temporalité partagée dans la durée fait que le monde fictionnel présenté ne peut que se développer ou se transformer au fur et à mesure de leurs apparitions, et strictement le doit pour préserver un quelconque intérêt et justifier ainsi son existence; en tant que donnée de départ, il est dès le départ posé comme modifiable: évolutif, approfondissable. Les intrigues liées par la continuité chronologique, en se déroulant, altèrent le monde fictionnel (Besson, 2002: 3).

Esta constatação é facilmente observável se compararmos as obras contemporâneas do fantástico-maravilhoso da 'nova literatura', sendo disso exemplo a 'série' *Harry Potter* (que já denominamos, inclusive, em outros trabalhos de saga, expondo as nossas razões<sup>61</sup>) e muitas outras que se lhe seguiram, às obras seriadas que reajustam, de uma forma ou de outra, os valores tipificados de outras séries, das quais já destacamos, como exemplo, *Os Cinco*, de Blyton<sup>62</sup>. São exemplos delas, na nossa literatura, os títulos: *O Bando dos Quatro*, de João Aguiar (1997-2001), *O Clube das Chaves*, de Maria Teresa M. Gonzalez e Maria do Rosário Pereira (1997- 2003), entre outros.

Destacamos, contudo, das obras seriadas no nosso país a série *Uma Aventura*, das autoras Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada (1982-2009) e *O Triângulo Jota*, de Álvaro Magalhães (1989-2006), pois, embora integrem a noção de "série", pelo facto de reforçarem a cada novo livro uma estruturação geminada nos livros anteriormente publicados, bem como uma técnica narrativa repetitiva e

---

<sup>61</sup> Cf. Silva (2002; 2006).

<sup>62</sup> Na sua obra *Poética da Literatura para Crianças*, Zohar Shavit (2003) constata que na literatura não canonizada para crianças, mais precisamente aquando a exposição "Um caso experimental: a obra de Enid Blyton" (Shavit, 2003: 136-153), as estratégias de compensação usadas por Enid Blyton, como a existência de mecanismos relativos à propositada ausência dos pais (justificada pelas expectativas sócio-culturais da época); a organizada actuação desses adolescentes face aos mistérios a desvendar, onde a coragem, o secretismo, a união do grupo são parâmetros de sucesso no solucionamento desses mistérios e/ou crimes levados a cabo por adultos eticamente mal-formados e diferentes dos seus pais; a relação família-adolescente, destacando-se as boas maneiras das crianças que nos reportam para a distinção de dois espaços: adultos/crianças, entre outras situações, são as estratégias responsáveis para que este género de narrativas, contrariamente ao que apresenta no estudo: "Um caso experimental: *Alice no País das Maravilhas*" não permita o preenchimento de espaços em branco (Eco, 2003) nem tão-pouco estabeleça conexões que permitam ao leitor questionar e dialogar com o texto.

plasmada num discurso descontínuo ao nível do enredo (Sotomayor Saéz, 2001: 41-44), no que à noção de “série” se reporta, estas privilegiam, essencialmente o Triângulo Jota, questões que consideramos importantes e que as distingue das restantes.

Para nós, a série *Uma Aventura*, embora não se identifique a problemática do nosso objecto de estudo, privilegia todo um conjunto de factores que vão desde o discurso cuidado da língua, até à investigação criteriosa (realizada pelas próprias autoras) sobre países, temas e descrições de espaços, criando-se momentos de desenvolvimento da competência leitora capazes de permitir ao leitor avolumar conhecimentos, essencialmente do domínio histórico e geográfico. O *Triângulo Jota*, que também não participa do nosso objecto de estudo, embora em muitos dos volumes da série confirme o género fantástico, tornou-se, por sua vez, sobretudo a partir dos últimos volumes, uma das obras que “pertence àquela arte de massas caracterizada pela *inovação no serial*” (Diogo, 1994: 112), nomeadamente ao nível do imagético-simbólico. Os acontecimentos, espaços e personagens (que não as principais) surpreenderam na medida em que se começou a ‘ler’, nos últimos livros, a presença de um fantástico cujas características se prendem, de certa forma, com um imagético-simbólico algo desafiador na construção do entendimento. Logo, se em alguns dos volumes iniciais nos deparávamos com características rotinizadoras e reveladoras do seriado, nos últimos a série suscitou a curiosidade do leitor com elementos alheios à tipologia do seriado (da série tradicional) surgindo, assim, momentos pluri-isotópicos e de vacuidade que convidam à participação reflexiva do leitor, para a construção de outros *realia*.

Retomando o que atrás referimos quando abordávamos as narrativas seriadas e, apoiando-nos no que a autora Maria Madalena T. da Silva (2007: 321)<sup>63</sup> refere, afigura-se necessário neste momento pensarmos se não foram, de certo modo, as características da tradicional literatura de recepção juvenil seriada, fantástica, ou não, que condicionaram a realização de uma adequada classificação da maior parte da ‘nova literatura’ que, por ser muitas vezes apresentada no mercado livreiro sob a forma de “séries”, foi sempre catalogada pela crítica literária como “literatura em série”, logo, clonada (Lluch, 2007: 198).

---

<sup>63</sup> Para consolidar informação sobre a literatura seriada, sugerimos um estudo mais recente que, embora breve, se revela bastante rigoroso e elucidativo (Sotomayor Saéz, 2001: 41-65).

Leia-se pobre em novos significados porque desprovida da tão desejada capacidade de activar intertextos, promover discursos plurais e desenvolver a competência literária dos jovens leitores.

A reflexão de Maria Madalena T. da Silva (2007), que sintetiza o que acabamos de referir e reforça a nossa preocupação em distanciar o que de novo se escreve ao nível da literatura de potencial recepção juvenil seriada e a 'nova literatura' (que deveria ser apresentada sob a forma de "ciclos" (Besson, 2002: 3)), é uma outra reflexão que propomos para a validação literária da 'nova literatura'. Segundo a autora, é "bastante sintomático que se continue a caracterizar o paradigma de funcionamento das séries com base em obras já antigas" (Teixeira, 2007: 321). Assim sendo, sempre que se designam de obras seriadas, aquelas que compõem a 'nova literatura', compromete-se de imediato o seu estatuto literário, o que consideramos prejudicial. Não sendo de todo obras que configurem os preceitos da obra seriada, escrita a partir de um protótipo a seguir como por exemplo *Os Cinco*, parece-nos que estas continuam, por este facto, ao nível de determinadas comunidades interpretativas, a somar pretextos para serem relegadas para o plano do paraliterário mesmo se os seus textos revelam capacidades em activar intertextos e promover discursos plurais ricos em significação mítico-simbólica.

Desta feita, se temos vindo a falar da literatura de potencial recepção juvenil contemporânea (de massas ou de *best-seller*), do muito que já se tem escrito a respeito do seu valor literário e do facto, consumado por muitos (estudiosos, professores, bibliotecários, etc.), de que ela é apenas paraliterária, periférica ou ainda marginalizada, é porque consideramos esta relutância algo desnecessária. Note-se que, na medida em que se devem aceitar as evidências que revelam claramente as mudanças inerentes ao passar do tempo (no que diz respeito ao literário de potencial recepção juvenil), é necessário considerar-se a anexação conscienciosa dos jovens leitores que já figura, por exemplo, em valiosas reflexões e estudos académicos, que temos vindo a referir.



### 3. O polissistema literário, o *best-seller* e a literatura de massas

Considerando a complexidade que rege o polissistema literário, na tentativa de dar ainda um outro passo sobre o que pode, ou não, ser considerado literário no âmbito da literatura juvenil, retomaremos a saga *Harry Potter* e, como suporte justificativo deste fenómeno de vendas (absolutamente conectado ao fenómeno da anexação que também se relaciona a outros *best-sellers*), a teoria dos polissistemas de Even-Zohar. Tentar-se-á, deste modo, reforçar o que temos vindo a expor e reforçar a fragilidade do considerado puramente literário face ao tido como indubitavelmente paraliterário.

*Harry Potter*, transformado num *best-seller* mundialmente, reconhecido e caracterizado como o mais extraordinário fenómeno literário da literatura infanto-juvenil, subverteu os conceitos basilares da constituição do canónico e do literário. A polivalência desta saga destacou-se face aos muitos títulos literários surgidos até então no mercado editorial, provando que, tal como as obras que nos propomos analisar, ela é um policódigo no âmbito do literário. Logo, deverá ser entendida como qualquer outra “manifestación socio-semiótica o cultural” (Even-Zohar, 1999: 29), independentemente de ter sido um fenómeno de vendas e ter alcançado a denominação de *best-seller*.

Esta saga provou ainda, ao nível da sua diegese, comportar as indispensáveis relações de interdependência que permitem o seu funcionamento (Even-Zohar, 1999: 30-31) enquanto obra literária. Assim sendo, estas relações responsáveis por uma correcta e mútua correspondência entre “produtor; mercado/produto; instituição/repertório; consumidor”<sup>64</sup> validaram a obra como um produto *best-seller* e igualmente literário, tal como acontece com as obras da ‘nova literatura’. Vejamos, então, como a teoria dos polissistemas se torna relevante, tanto para a questão do *best-seller*, como para a sua anexação enquanto literatura da ‘nova literatura’ se tivermos em conta as noções de “produtor”, “repertório”, “produto” e de “consumidor”, enquanto conjunto (Even-Zohar, 1999: 31-49).

Assim, desde já, afirmaríamos à luz do que refere Even-Zohar, (1999: 31-49) que, enquanto produto literário as obras são consideradas como os

---

<sup>64</sup> Para uma melhor compreensão, cf. Even-Zohar (1999: 29-52).

elementos de toda uma cadeia, onde são negociados e manipulados os factores efectivamente activos e participantes de uma cultura, o que as torna “la instancia concreta de esa cultura”. Por isso, a obra, que se vê regulada pelo “repertório”<sup>65</sup>, tem de submeter-se às suas exigências e obedecer a um conjunto de regras e materiais que controlam quer a sua construção quer o seu manuseamento (o que está na origem da sua produção e do seu consumo). Assumidamente expostas, estas exigências confirmam, ou não, a capacidade literária da obra e a competência leitora dos leitores face ao tal “produto” que têm em mãos. Por sua vez, o “produtor” é o indivíduo/escritor que está intimamente ligado ao repertório e que produz as obras que tanto podem ser produtos repetitivos, e em nada veiculadores de novidade semiótica, ou produtos novos. Se eles pertencerem à ‘nova literatura’, eles serão, evidentemente, produtos literários onde a noção do novo/diferente será notória e, de imediato, aceite pelos leitores/consumidores que anexam essas obras às suas preferências leitoras. Temos, então, de ter em atenção que o “consumidor”, reconhecido como um conjunto de leitores, constitui uma fortíssima rede relacional cujo poder é capaz de determinar o sucesso ou insucesso de um qualquer produto (Even-Zohar, 1999: 31-49)<sup>66</sup>, acrescentaríamos, literário ou não, falando-se da ‘nova literatura’ e do desejo de anexação que ela provoca no jovem leitor, algo experiente nas questões do mítico-simbólico.

Por isso, também, julgamos poder asserir que ela obedece às desejáveis relações de interdependência que a tornam literária e das quais há pouco falávamos. Basta para isso salientarmos que, no que se reporta a esta literatura do fantástico-maravilhoso, o “repertório” deverá assumir, por um lado, uma força vinculativa literária intrinsecamente associada ao papel de um “produtor”/escritor que deverá, por sua vez, saber distingui-las das demais na sua produção; por outro, deverá integrar as exigências do “consumidor”/leitor reflexivo que as elege e que assume a ‘nova literatura’ com um produto literário de eleição. Sabemos, pois, que o leitor pode consumir um produto produzido por um escritor, mas este só será um produto literário se houver um repertório

---

<sup>65</sup> O repertório é o conjunto de regras, matérias e conhecimentos que suportam a construção, o uso e o entendimento do produto literário.

<sup>66</sup> Por não serem relevantes para o nosso trabalho, não foram consideradas as diferentes acepções de “repertório” sugeridas pelo autor.

comum, cuja possibilidade de uso está determinado por um contexto sócio-cultural (que irá garantir o seu consumo no mercado), e que é, neste momento, o fantástico-maravilhoso.

Referimos nos pontos anteriores o quanto *Harry Potter* revalorizou o género fantástico-maravilhoso, consagrando-o como o género de eleição para os jovens leitores, e o quanto este género tem vindo a ser integrado na obra juvenil, em livros individuais ou na forma de trilogias, tetralogias e sagas, onde temáticas, alicerçadas nos conceitos do maniqueísmo, remetem pelo carácter mítico-simbólico que têm, aos antigos relatos míticos, às lendas e aos contos de fadas. Todavia, dada ainda a complexidade dos critérios de selecção do que deve ser canónico (Sullà; Culler; Gates; Gumbrecht; [et al.], 1998), acordamos, à luz do que temos vindo a explorar acerca desta problemática e da noção de *best-seller* que, tanto *Harry Potter*, como muitas outras obras da literatura de massas contemporâneas, embora literárias, ainda não possam ser passíveis de reconhecimento canónico. Todavia, o que nos preocupa é sabermos que nem à noção de literário elas chegam, o que impede, muitas vezes, por opção do adulto, o seu acesso à sala de aula e aos jovens leitores.

Remetendo para a leitura de Itamar Even-Zohar (1999), Zohar Shavit refere igualmente a ambivalência do texto literário. Para a autora, o “texto literário é produzido (escrito, publicado e distribuído) num certo momento, [logo] ele passa a ocupar uma posição particular no polissistema literário” (Shavit, 2003: 96). Tal asserção permite-nos ter ainda em conta a especificidade da obra enquanto produto literário que é, e no como este está “determinad[o] pelas diferentes imposições do polissistema literário e da vida literária” que a ele se associam, o que nos leva a ter em conta o carácter polivalente e simultaneamente “dinâmico dos sistemas literários” (Shavit, 2003: 97) aos quais a autora faz alusão e que permitem a uma obra (ou conjunto de obras) a participação de um leitor, tanto juvenil como mais adulto.

A título de exemplo, abordaremos o que se passou com as obras: *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe [1719] (1979) e *As Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift [1726] (1974), e que se verificou com muitas outras. No que diz respeito a algumas obras que integram o acervo literário contemporâneo para adolescentes, sobretudo as que configuram o fantástico-maravilhoso que estudamos e que são da ‘nova literatura’, como é o caso de *Harry Potter* (1999-

2007), da trilogia *As memórias da Águia e do Jaguar*, de Isabel Allende (2002-2004) ou *O Último Grimm*, de Álvaro Magalhães (2007), verifica-se esta mesma ambivalência que, segundo estudos do Formalismo Russo<sup>67</sup>, quando reconhecida no texto, é a verdadeira responsável pelo seu carácter literário. Com efeito, mais uma vez nos questionamos sobre a questão literário *versus* paraliterário destas obras, não deixando, claro, de destacá-las como literárias. Salientamos estar conscientes de que para que este conceito seja, hoje, válido é necessário estreitá-lo com à noção de abertura do sistema literário que nos obriga a ter em conta “a heterogeneidade da literatura (...) no plano diacrónico (...) e sincrónico, em conexão com factores variáveis de natureza sociocultural, ideológica e pragmática” (Aguiar e Silva, 1988: 31). O que, na óptica do autor e na nossa, é algo de fortemente aleatório, basta pensarmos no poder das convenções literárias que as comunidades interpretativas sincrónicas consensualizam, determinando o que é, ou não, literário

Assim sendo, seguindo esta linha orientadora, o texto literário é, por conseguinte, uma estrutura que para além do seu código semiótico tem de revelar uma dimensão expressiva e emotiva, onde a Estética, “concebida como uma amalgama de lenguaje metafórico, originalidad, poder cognitivo, sabiduría y exuberancia en la dicción” (Núñez, 2007: 228-229), deve ser um processo veiculador de sentidos. Ora, enquanto “objecto de procedimentos intencionais e explícitos de intensificação [e] processo pelo qual a informação transmitida pela sua estrutura linguística se vê profundamente transformada por inúmeros e polissémicos valores de ordem expressiva, afectiva, estética, etc.” (Azevedo, 2002: 28), a noção Estética inerente ao texto da ‘nova literatura, parece-nos bem reveladora quanto ao reconhecimento do seu verdadeiro sentido literário, pois realiza “a emergência de uma linguagem primordialmente expressiva e simbólica” e uma “revitalização criativa de um estado de coisas” (Azevedo, 2002: 320) que,

(...) ao nível dos códigos ideológico-temáticos, valoriza temas que, pela sua plasticidade e fluidez intrínsecas, continuamente (...) assegur[am] ao homem a manutenção de um estado de permanente disponibilidade interpretativa e criadora. Neste âmbito, a ênfase concedida a elementos

---

<sup>67</sup> Considere-se para tal o que Roman Jakobson afirmou (1973: 15): “O objecto da ciência da literatura não é a literatura, mas a literariedade, isto é, o que faz de uma determinada obra uma obra literária”.

como a imaginação, a fantasia, o maravilhoso, o inconsciente ou o onírico, muitas vezes fertilizando aquilo que aparentemente seria prosaico ou trivial, desempenha um papel extremamente relevante (Azevedo, 2002: 320).

Consideramos assim que, se para determinadas comunidades interpretativas, *Harry Potter* e as diferentes obras, trilogias e tetralogias da ‘nova literatura’ que já apresentámos nunca serão considerados literatura, mas sim paraliteratura ou não-literatura, para outras comunidades de leitores – aquelas que entendem a noção de cânone literário de uma forma plural (considerando os vários cânones possíveis<sup>68</sup>) e participam do acto da comunicação com a intenção de interagir com o texto de forma permanente, criando outros significados – as obras da ‘nova literatura’ poderão vir a ser aceites como verdadeira literatura. Fernando Azevedo (2004: 16) vai mais longe e considera até que:

um cânone literário para a infância deverá incluir não só os textos aos quais as comunidades interpretativas sincrónicas e diacronicamente existentes outorgam valor estético (...), mas também todos os outros que, concretizando mecanismos geradores de linguagens sempre novas, mantêm a sua capacidade de modelizar os *realia* (...).

À luz da complexidade do polissistema literário e do que de verdadeiramente não-literário tem surgido no mercado editorial, tentamos compreender, sem contudo concordar com ela, a razão pela qual a ‘nova literatura’ de massas ou os *best-sellers*, como *Harry Potter*, *A Lenda de Despereaux*, *Grimpow*, *A Demanda d’ Ewilan* e a *Bússola Dourada*, por exemplo, continuam a ser considerados de paraliterários ou de textos periféricos. A nossa posição justifica-se na medida em que estamos conscientes da rapidez com que hoje se produzem obras que parecem feitas a metro e, por isso, também estamos conscientes, como já o dissemos, do quanto será difícil, mesmo homérico, querer distanciar obras literárias de outras não-literárias dentro do mesmo género literário.

Teimamos, contudo, apoiados no que define o polissistema literário, que a tendência em aglomerar temáticas e conteúdos no género fantástico deveria

---

<sup>68</sup> Cf., por exemplo, (Mainer, 1998: 271-299; Bloom, 1995: 39; Harris, 1998: 37-38, Rodríguez, 2002; Núñez, 2007: 227-236).

ser repensada. Por isso, não sendo solidários com esta homogeneização, e não deixando, claro, de unir esforços para demonstrar como as obras da ‘nova literatura’ se apresentam como textos literários, temos vindo a explorar os mais importantes momentos literários e orácitos que elas integram: os incontestáveis e desejados “espaços em branco”, de Eco (1997) que contribuem para a cooperação interpretativa do sujeito-leitor. Temos estado igualmente atentos à obediência relativa às necessárias noções de literariedade; aos factores ligados à Estética da Recepção (Jauss, 1978) e à individualidade narrativa (Bourdieu, 1996), que as torna capazes de gerar a criatividade e o enriquecimento enciclopédico do leitor; ao enquadramento no âmbito dos parâmetros semiótico-discursivos de qualquer texto literário (Aguiar e Silva, 2001) e, ainda, ao fomento da criação de “comunidades interpretativas” (Fish, 1994), onde cada leitor pode alargar, pelo intercâmbio, os seus conhecimentos, numa noção abrangente do mundo.

Em suma, apoiados num outro fundamento teórico, voltámos aqui a propor o que pensamos ser uma necessária e urgente consciencialização face a esta ‘nova literatura’, da qual depende o alargamento dos horizontes culturais e vivenciais dos jovens leitores e das suas competências linguística, enciclopédica e pragmática.

### 3.1. Na aceitação do paraliterário, uma outra noção

Continuando a ter por base a complexidade da estrutura do polissistema literário que, como vimos, centraliza uma das questões fundamentais para a compreensão da anexação destas narrativas, poderíamos aceitar a definição de “paraliteratura” para obras da ‘nova literatura’ caso estas fossem assim denominadas segundo três pontos de vista.

Um primeiro, que se prende com a reflexão sobre o que é “paraliterário”, exposta por Vítor M. de Aguiar e Silva (1988a: 130; 2001: 73), que refere que estes textos também são estruturados, escritos e recebidos de um determinado modo e obedecem à complexa estrutura semiótica do texto literário, não estando obrigatoriamente configurados aos estereótipos dos textos

desprovidos de qualidades literárias ou pouco ricos ao nível do seu valor estético<sup>69</sup>.

Um segundo, que tem a ver com o facto de a 'nova literatura' não poder ser comparada a obras da denominada "elevada literatura", que elogiamos em absoluto, mas que julgamos pouco perceptíveis, nos seus demais discursos, pela maioria dos pré-adolescentes ou adolescentes, visto que estes não possuem, na maioria dos casos, uma estrutura interpretativa ainda bem definida que lhes permita desvendar a complexidade desses textos que se prende aos vários domínios da compreensão leitora.

Um terceiro, que remete para o que já referimos anteriormente e que propõe a necessidade de uma diferenciação entre os muitos títulos do domínio do fantástico, destacando-se a 'nova literatura' das obras que efectivamente integram a noção paraliterária na acepção da estudiosa Gemma Lluch (1998, 2007: 193-211).

Tendo em conta estes três itens, no propósito de destacar no paraliterário a 'nova literatura' como um acervo de obras cuja estrutura semiótico-discursiva promove competências de âmbito semântico e pragmático; origina leituras diferenciadas de interrogações, destacando-se a sua pluri-isotopia; promove o espírito crítico do leitor e desperta para a importância do desenvolvimento da literacia do Imaginário; articula conceitos e temáticas, num apelo à leitura polifónica e de intertextualidade com estas ou outras obras literárias; compreende a língua numa dimensão estética, comportando a mutabilidade da heterogeneidade de factores, vivências, valores reconhecidos quer no plano sincrónico quer diacrónico; proporciona uma fruição de complementaridade, estabelecendo um efectivo pacto de ficcionalidade com o texto e, claro, promove aprendizagens a considerar nos vários níveis da competência enciclopédica dos leitores (Aguiar e Silva, 1988a: 1-42; Scholes, 1991; Azevedo, 2006a: 11-32), vemo-nos, então, obrigados a pensar no que deve ser denominado de literário: se o texto da elevada literatura, mas inacessível à compreensão leitora da maior parte dos leitores

---

<sup>69</sup> Nos Programas de Português do Ensino Básico as obras da 'nova literatura': *O Último Grimm* (Magalhães, 2007) e *A Cidade dos Deuses Selvagens* (Allende, 2002) estão denominadas como "paraliteratura", contudo, somos obrigados a dizer que apenas aceitamos esta designação caso esta se prenda com a definição do paraliterário acima referida, ou ainda pelo facto de não se efectuar, como já o dissemos, a necessária distinção entre 'nova literatura' e as restantes obras que integram o fantástico-maravilhoso.

adolescentes (alunos ou não), se o texto ao qual eles acedem com prazer e que é do domínio da ‘nova literatura’, de massas ou *best-sellers*, que eles “anexam”, permitindo-lhes, pela sua qualidade literária, desenvolver as suas demais competências ao nível mesmo da intertextualidade, mas que várias comunidades interpretativas definem de paraliteratura.

Como o referimos, se a noção paraliterária, atribuída por Vítor M. de Aguiar e Silva, é por nós aceite, nos moldes atrás expostos, a mesma, defendida por Gemma Lluch em 1998 e confirmada em 2007: 202<sup>70</sup>, que distingue estas narrativas das literárias pelos seus paratextos (contando-se os epitextos e peritextos), como a capa, a contra-capa e as cores das mesmas; as ilustrações de ambas; a tipologia dos títulos, etc., só é por nós aceite caso a autora se refira apenas à literatura juvenil que também nós denominamos de infra-literária e que é bem diferente da ‘nova literatura’. Ao nível do paratextual se, efectivamente, existem casos de capas demasiado apelativas pelas cores usadas, outras há que usam de uma sobriedade, quantas vezes até ausente dos considerados Clássicos da Literatura, logo tal uniformidade não nos parece ser tão determinante. Relembremos, a título de exemplo, relativamente às muitas que existem, a trilogia *As Memórias da Águia e do Jaguar*, de Isabel Allende (2002-2004); a dupla trilogia *Memórias de Idhún*, de Laura Gallego García (2004-2007) que, curiosamente numa reedição em Portugal, tem de novo as capas da primeira edição original; a tetralogia *O Ciclo da Luz e Escuridão*, de Stephenie Meyer (2006-2009); *Grimpow*, de Raphael Abalos (2005); *A Ilha do Chifre de Ouro*, de Álvaro Magalhães [1998] (2004) (que numa nova reedição pelas edições Asa tem, agora, uma capa extremamente sóbria); a obra *Uma Deusa na Bruma* ou *O Sétimo Herói*, de João Aguiar (2003; 2004). Por isso, vemo-nos obrigados, tal como o estudioso Paul Bleton (2002), a considerar que a noção de paraliteratura, conectada ao paratextual de Gemma Lluch, poderia ser menos generalizadora no respeitante à literatura juvenil, sobretudo no que

---

<sup>70</sup> Os estudos mais contemporâneos da autora (Lluch, 2007) têm reflexões sobre a literatura de potencial recepção juvenil paraliterária que, de certo modo, atestam o que temos vindo a defender. Não concordamos, contudo, que as capas sejam ilustradas com cores estridentes, sobretudo nos títulos originais. Curiosamente, em Portugal, têm surgidos títulos, como é o caso da já referida obra *Memórias de Idhún*, de Laura Gallego García (2004-2006), onde as capas, contrariamente às originais, são pouco sóbrias, o que confirma a importância e a força de outros dispositivos de sedução que a autora refere (Lluch, 2007: 199-200), como a máquina comercial. Contudo, e por objecção da editora original e da própria autora, as reedições da obra voltaram, em Portugal, a usar a primeira capa, o que vem confirmar o que há pouco salientávamos. Outro caso que nos ocorre é a 2ª edição da até então trilogia *Terras de Corza*, de Madalena Santos (2006-2009), que actualmente e pela ilustração escolhida mais parece uma trilogia apologista de desenhos animados, pouco ou nada referentes ao conteúdo da obra.



se reporta à 'nova literatura' que, como vemos, não tem por princípio exclusivo adoptar capas com cores estridentes.

Se de facto é possível provar que a referência feita pela autora às capas e respectivas ilustrações das obras da literatura de potencial recepção juvenil do fantástico-maravilhoso é um factor que contradiz essa linearidade conotada ao paraliterário, à luz de uma hermenêutica do Imaginário também podemos sugerir uma outra interpretação no que diz respeito aos peritextos, como os títulos. Julgamos que estes e, retomando as obras que seleccionámos para o nosso estudo, não são pensados com o objectivo primeiro de antecipar ao leitor aquilo que ele poderá encontrar e aguçar-lhe o apetite para um determinado horizonte de expectativas, quantas vezes enganador quando se trata de obras que não as da 'nova literatura'. Poderíamos quase afirmar que o leitor aficionado à 'nova literatura' já não se deixa iludir tão facilmente e reflecte no potencial semântico do título, logo distingue-se do leitor glutão que Lluch refere, que, maravilhado, se deixa apanhar como uma presa fácil (Lluch, 2007: 201-202). Esse, sim, é um leitor da não-literatura ou, quando muito, da paraliteratura, isto é, da literatura fantástica contemporânea feita por medida, mas que em nada se compara com a 'nova literatura'.

Reparemos, só para tomarmos dois exemplos, no título *A lenda de Despereaux, (A História de um Rato, uma Colher de Sopa, uma Princesa e um Carrinho de Linhas)* cujo estado *sui generis*, proveniente da aparente falta de conexão semântica entre o título e o subtítulo, nos reporta imediatamente para um jogo lúdico e metafórico da linguagem, que obriga à reflexão. O mesmo se passa com *A Ilha do Chifre de Ouro*, que nos remete para a simbologia da ilha, enquanto imagem arquetípica, e do ouro, enquanto elemento simbólico cujo semantismo apela a um manancial de imagens. Consideramos, inclusive, que os três nomes escolhidos "ilha", "chifre" e "ouro" poderão, em vez de prender o leitor, permitir que este desvie a sua atenção para outros títulos mais apelativos e que pertencem ao restante acervo literário potencialmente juvenil. Por isso, a nosso ver, as três noções mítico-simbólicas que se ligam ao título em nada poderão 'iludir' o leitor, a não ser que este já seja um leitor da 'nova literatura' e que queira desvendar o mistério da ilha. Tudo no título nos dá o acesso à ancestralidade mítica que nos liga à leitura do mito do 'Paraíso Perdido' e que é, sem dúvida, a grande temática da obra, representada pela imagem da *Terra*

*Mater* e do Cosmos (re)unificado. Face a um leitor que selecciona um título desta natureza, já não poderemos falar de ilusão ou ingenuidade, mas de atenção e reflexão!

Julgamos que se tomarmos assim a questão, dificilmente cairemos no erro de considerar que toda a literatura de massas ou de *best-sellers* é paraliterária. Caso contrário, então, deveremos consciencializar-nos que, muita da hoje considerada literatura de referência (considerando também os Clássicos) para crianças e jovens poderá sofrer dessa acusação. Basta pensar no já referenciado Clássico da Literatura *As Viagens de Gulliver* que, dada a ilustração de algumas das reedições, bem como a semanticidade do título, sempre divulgou um ideal, bem ao gosto dos mais jovens, onde são prometidos, desde logo, determinados percursos interpretativos, típicos do romance de aprendizagem e do romance de aventuras. Por isso, quando Gemma Lluch (2007: 202) se reporta ao paratextual, afirmando que

[e]n el nivel paratextual, la obra paraliteraria comulga con unas características que la distinguen de los libros literarios sin equívocos: presentación, cubierta con ilustraciones y colores estridentes que la diferencian de la sobriedad habitual en los formatos de las colecciones literarias; títulos y otros paratextos lingüísticos restringidos y repetitivos que juegan a menudo con la emotividad (...). Además, la lectura para literaria utiliza un máximo de procedimientos textuales tendentes a producir la ilusión referencial y a abolir la conciencia del acto de lectura,

consideramos que as reflexões da autora só são, de facto, assertivas caso estas se reportem, não à 'nova literatura', mas à literatura de massas e de *best-sellers* feita de forma modelada e a fim de obedecer a um determinado conceito e espírito de consumismo que prima pela edição de *best-sellers* enformados.

Relativamente à linguagem que Gemma Lluch contesta no paraliterário, e que define como sendo simples, repetitiva e estandardizada, ou seja pobre, consideramos que o mesmo não se verifica na 'nova literatura', pois esta não propicia leituras estanques que não solicitem diálogos, mesmo se verificamos uma certa tendência para a emotividade nas suas obras, mas que nunca poderá ser conotada de visceral (Lluch, 2007: 202). Quanto ao aspecto que esta tem de ligar de forma emotiva o leitor ao livro, sinceramente, nada vemos de pouco benéfico ao desenvolvimento da competência leitora do jovem leitor, muito pelo contrário. A

nosso ver, se todos os livros, clássicos, canónicos, literários ou paraliterários não contemplassem este item a sua compreensão estaria alheia do estado de fruição que o acto de leitura deve contemplar. Por outro lado, nas obras que defendemos como literárias, se algumas personagens, de facto, “son esquemáticos y estereotipados” (Lluch, 2007: 203) e “procedeixen d’una mimesi sumària i reduïda als rol sal.legòrics que en facilita la lectura identificativa, (...) explicita de manera unívoca la coherencia psicológica i ética dels personajes” (Lluch, 1998: 48), para nós, a força das imagens e do mítico-simbólico que delas emana é bem mais importante na sua definição como personagens literárias, porque é dessa expressividade que resulta o necessário estado identitário e/ou de alteridade do leitor com o herói, o que as afasta das personagens do seriado juvenil.

Todavia, perante o exposto, se o jovem leitor inexperiente (leitor ou não da literatura de potencial recepção juvenil que não a ‘nova literatura’) se acercar das obras que denominamos de ‘nova literatura’ sem ter qualquer noção sobre a literacia do Imaginário, e sem que possa contar com a mediação leitora do adulto, seremos levados a concordar com as reflexões da autora. Efectivamente, os momentos de estranhamento que as imagens, os arquétipos e as noções mítico-simbólicas (inerentes essencialmente ao tempo, ao espaço e à movimentação do herói) que pululam nessas narrativas não terão sido sequer percebidos, logo em nada questionados. Caso assim aconteça, a leitura ter-se-á tornado uma “lectura selectiva, repetitiva, demostrativa i reduïda a certs temes” (Lluch, 1998: 47). O lector não terá podido manter uma leitura consciente “privada que requiere diálogo y lentitud [puesto que tendrá sido] más cerebral e intelectual”, privando-se o acto leitor do estado da fruição reflexiva e interventiva.

No entanto, se o leitor adolescente tiver dialogado com textos da ‘nova literatura’, na procura de sentidos para as metáforas, as imagens míticas e os jogos de linguagem estilístico-semânticos e mítico-simbólicos que aí surgem, como por exemplo as que integram as narrativas *A Lenda de Despereaux*, de Kate DiCamillo (onde as histórias são luz); as trilogias *Reinos do Norte*, de Phillip Pullman e *O Ceptro de Aerzis*, de Inês Botelho (2003-2005), onde os autores impulsionam a imaginação criadora do leitor quase até ao limite; ou ainda *A Ilha de Chifre de Ouro* ou ainda *O Último Grimm*, de Álvaro Magalhães

(2004; 2007), onde o imaginário do autor estimula, a cada página virada, a competência leitora dos leitores num acto de permuta assumido, teremos de contrariar a noção paraliterária da autora, porque, para esse leitor, que sabe questionar o texto, a leitura tê-lo-á encaminhado para a força de uma linguagem metafórica, muito mais conotativa do que denotativa.

Tal posição por nós tomada, justificando o quanto é necessário distinguir-se a ‘nova literatura’ da restante literatura juvenil contemporânea fantástica, que “no proposa una lectura plural, ni polisèmica, perquè no dialoga amb el lector: només li imposa una lectura unívoca i unidireccional” (Lluch, 1998: 47), compreende o poder da hermenêutica do Imaginário que, como o demonstramos, reforça a ideia das obras da ‘nova literatura’ estarem a ser confundidas como obras capazes de serem lidas sem se ter em conta uma capacidade imaginante trabalhada (uma *rêverie* poética)<sup>71</sup>, o que não é possível.

Dado que abordamos o incontestável sucesso de *Harry Potter*, junto dos jovens leitores, para consolidarmos a existência desta ‘nova literatura’ e o seu valor literário, pensamos ser importante revelar a crítica, a nosso ver, mais dura feita ao *best-seller* em questão, que julgamos ser um dos exemplos mais representativos do tem vindo a penalizar a noção literária da ‘nova literatura’. Acreditamos que a reflexão que iremos empreender sobre esta crítica, proferida por um dos mais conceituados críticos literários da actualidade, configura, em certa medida, o que temos tentado provar relativamente a determinados preconceitos que se prendem a esta literatura juvenil.

Harold Bloom (2003) fez uma crítica a *Harry Potter* que, quanto a nós, se prende com tudo o que já explicámos nos pontos anteriores, nomeadamente no ponto 2.1., onde sugerimos reflexões menos prejudiciais à ‘nova literatura’. Por isso, permitimo-nos julgá-la de controversa na sua intencionalidade, mal alicerçada e, infelizmente, pouco fundamentada no propósito a cumprir. A nosso ver, o cerne do problema para o crítico literário prende-se com a questão de só poder haver duas categorias de leitores: os de *best-sellers* e os de Clássicos. Ora, esta situação seria insustentável na medida em que se criaria uma quase divisão entre os leitores. Caso assim fosse, existiriam apenas dois

---

<sup>71</sup> Embora consideremos a já tradução “devaneio poético”, optaremos no nosso trabalho pelo termo *rêverie* por nos ser particularmente caro e por comportar, em determinados momentos da nossa análise ou reflexão o sentido exacto da “*rêverie*” de Gaston Bachelard e que será devidamente explorada no capítulo III desta Primeira parte.

gêneros de leitores: os literários e os não-literários ou paraliterários, não podendo estes últimos tornar-se leitores de textos literários, nem os literários permitirem-se deambular pelos diferentes gêneros literários, sob pena de serem imediatamente rotulados de leitores paraliterários.

Ora, a questão seria algo caricata caso não fosse tão séria, pois o autor reporta-se a *Harry Potter* como se o problema a considerar face a esta saga e, acreditamos, outros livros de massas de qualidade literária que se lhe seguiram, estivesse no facto de apenas poderem existir leitores de *best-sellers* e leitores de obras-primas. O que equivale dizer que ao considerar-se *Harry Potter* de literário se está a qualificar os seus leitores de maus leitores, mesmo quando estes também são leitores de obras canónicas. Assim, considerando que *Harry Potter* apenas é capaz de formar leitores de *best-sellers*, isto é, maus leitores e nada mais, Bloom caracteriza a saga como uma obra de segunda categoria, portadora de uma linguagem pobre e desprovida de sentidos, portanto, como uma obra que jamais poderá servir de modelo literário para mostrar aos leitores, mais jovens, aquilo que ele considera literatura.

Perante tal 'estreitamento' ideológico no que se reporta ao sistema literário e às preferências, facilmente renovadas destes leitores mais jovens, contestamos as reflexões do autor dado que, a nosso ver, elas não estão devidamente fundamentadas. Este facto obriga-nos a pensar que Harold Bloom, com todo o mérito que lhe reconhecemos relativamente à questão do cânone literário, parece, aqui, estar ausente da realidade contemporânea dos leitores pré-adolescentes e adolescentes.

Quanto a nós, tendo em conta, o destaque literário desta 'nova literatura', mas essencialmente as considerações do investigador, o que deveria ser levado em conta é o facto de se preferir ter leitores de *best-sellers* ou de massas, ou não ter quaisquer leitores. Problema, esse, com o qual nos debatemos no nosso dia-a-dia, pois estamos em contacto com pré-adolescentes e adolescentes que, muitas vezes, se negam pura e simplesmente à leitura. Contudo, se Harold Bloom distinguisse o literário do não-literário, nesta literatura de massas e de *best-seller*, concordaríamos com ele, pois sabemos o quanto devemos estar atentos e tentar fazer com que os leitores se acerquem da 'nova literatura', preterindo outras obras que integram o género fantástico. Consideramos que *Harry Potter*, com todos os reparos que

lhes possam ser feitos, é, antes de mais, a saga que chegou aos pré-adolescentes e adolescentes tendo o poder de os pôr a ler ou voltar a ter um contacto afectuoso com o livro, nomeadamente com títulos que já estavam esquecidos, inclusive, alguns Clássicos da Literatura.

Assim, se a leitura de um *best-seller* e a preferência pela literatura de massas reflectir um acto de curiosidade, de participação, de reflexão e de polifonia, num desenvolvimento da competência leitora e literária do Imaginário, julgamos poder ficar satisfeitos por saber que estas leituras podem estar a revalorizar um género esquecido, como foi o caso deste *best-seller*, ou a (re)iniciar os adolescentes na leitura. Pensamos ainda ser demasiado desajustado aos tempos que correm, dada a vasta informação literária que concorre com a leitura literária, acreditar que este género de livros pode ser tão prejudicial para os jovens leitores, sobretudo quando estes são pré-adolescentes ou adolescentes habituados a contactar com as demais literacias.

Acreditamos, ser muito mais benéficos tê-los 'apegados' a *Harry Potter*, ou outra obra do género, do que completamente afastados da leitura, pois, se isso acontecer, eles jamais serão leitores de obras-primas. Basta pensar que os vários programas que contemplam a leitura, para os vários níveis de ensino, lhes incumbem muitas vezes a ideia de que as verdadeiras obras literárias (muitas delas Clássicos) são de leitura obrigatória. A agravar esta caracterização, que consideramos desde logo nada incentivadora para os adolescentes, associa-se um acto, de que já falámos anteriormente, que se prende com a análise dessas obras/textos que é feita mediante os questionários que as/os acompanham ou aos seus excertos, castrando a sua função primeira que é a de estimular a argúcia e a reflexão crítica dos alunos.

O facto ainda de, como o afirma Denise Escarpit (1999), a escola, na maior parte das vezes, se esquecer por completo dos benefícios da leitura recreativa e das leituras de margem para incentivar os seus alunos à tão desejada leitura dos Clássicos é já, a nosso ver, algo absolutamente prejudicial ao bom desenvolvimento do acto de leitura, literário ou paraliterário. Esta situação é, sem dúvida, uma das razões para a perda de jovens leitores.

Preocuparmo-nos com o facto de *Harry Potter* apenas proporcionar leitores de *best-sellers* é, julgamos nós, não acreditar nos jovens leitores (de e em formação). É ainda considerar que a sua opinião e a sua competência

literária são estanques, e é, o que consideramos ainda mais grave, não queremos olhar o jovem leitor como um leitor capaz de, em contacto com a leitura de fruição, poder realizar verdadeiras aprendizagens. Ora, pelo facto de já termos tido contacto com várias obras literárias e, com certeza, de diferentes géneros, temos a obrigação de querer e saber acreditar que, chegada a hora, ele saberá, muitas vezes até voluntariamente, fazer valer a sua vontade ao escolher leituras acertadas, nomeadamente os Clássicos da Literatura

Temos ainda de aceitar que o fenómeno literário *Harry Potter* se afirmou, pela anexação por parte dos leitores, revelando-se como matéria de sonho e magia na revalidação de temas, símbolos, certos mitos, imagens e consciências, pela forma absolutamente espontânea como se acercou dos mais jovens. Teve ainda o dom de multiplicar leituras e de formar uma geração de novos leitores e autores: os leitores do imaginário mítico-simbólico e os autores que, por anexação, também quiseram enveredar pelos domínios dos símbolos e do imagético.

Em suma, por tudo o que até então foi referido, tendo em atenção a complexidade que envolve o literário de massas, o canónico e a literatura de *best-sellers*, concluiremos a nossa reflexão afirmando que falar de qualquer obra literária obriga a ter em consideração os vários factores que a integram; o quanto o sistema literário é um sistema aberto; o quanto a sua estrutura dinâmica o torna numa entidade complexa e, ainda, ter em atenção como ou onde se registam as diferentes alterações de estatuto relativas à noção do literário/não-literário que um texto pode ter ao longo dos tempos.

Exporemos, a título de exemplo, uma asserção partilhada entre alguns críticos da literatura (Aguiar e Silva, 1988: 36; Pozuelo Yvancos; Aradra Sánchez, 2000: 67; Azevedo, 2002: 302-303; Dionísio, 2008: 209-215 & Gusmão, 2008: 231-235) que nos parece esclarecedora e conclusiva face a tudo o que foi referenciado. Esta solicita uma reflexão que se prende, por um lado, com a existência dos diferentes períodos históricos que constituem a obra (Núñez, 2007: 227-236), e, por outro, com os diferentes “elementos textuais” que também a constituem. Segundo os autores acima referidos, é necessário entender-se que esses elementos textuais, “considerados num período histórico”, podem ser vistos como “extraliterários” ou até “antiliterários”, e, considerados num outro “período histórico, podem vir a ser considerados como

elementos textuais literários”. Ora, não será o que se pode esperar das várias obras da ‘nova literatura’?

*Harry Potter* foi, sem dúvida, a obra que reergueu aos olhos das comunidades interpretativas dos leitores mais jovens (pré-adolescentes e adolescentes, e até crianças) temáticas isoladas. Consideramos, convictos, que ao abordarmos e analisarmos obras da ‘nova literatura’, enriquecemos o conhecimento enciclopédico, a literacia e a criatividade linguística, estética e semântica do jovem leitor, propiciando-lhe, se não grandes metáforas e imagens poéticas (abundantes e mais representativas nos textos canónicos), verdadeiras emoções e sensações<sup>72</sup>.

Ora, se podemos fazer desta ‘nova literatura’ um trampolim para saltos mais ágeis, realizados com segurança e prazer, sentimos ser necessário, diríamos urgente, destacá-la das demais obras da literatura juvenil, e reverenciá-la por angariar promissores leitores. Sabemos bem que também é através da prática leitora desta ‘nova literatura’ que o jovem leitor conseguirá aceder ao patamar do ‘verdadeiro leitor’, seja ele paraliterário (na acepção que defendemos) ou literário, pois sendo leitor ele será sempre um leitor, tanto do livro de massas como do canónico. ‘Construído’ como um leitor assumido ele estará a somar outras experiências, para, de seguida ou em simultâneo, aceder, alheio ao tédio, à leitura canónica, entusiasmando-se e aprendendo com ela.

#### 4. Da ‘nova literatura’ à consciencialização dos jovens leitores

A propósito desta adesão das literaturas de massas da ‘nova literatura’, pelas comunidades interpretativas dos jovens leitores, cabe-nos abordar as múltiplas reflexões que elas lhes permitem. A esse respeito gostaríamos de reflectir sobre as tomadas de consciência que elas permitem aos pré-adolescentes e adolescentes, na medida em que elas se impõem como objecto

---

<sup>72</sup> Muitas inclusive entusiasmantes na sua forma de ser e que, muitas vezes, não se destacam em determinados textos canónicos, não porque não existam de facto, mas porque os adolescentes já não vibram com elas. Ou, muito simplesmente, não estão devidamente preparados para compreender a sua complexidade.



de plurissignificação para os eles. Salientamos que algumas delas começam já a fazer parte, de forma integral ou parcial, dos manuais escolares<sup>73</sup> ou das indicações dos Programas de Português do Ensino Básico, o que consideramos de suma importância para o desenvolvimento deste ser de/em crescimento e de/em aprendizagens.

Consideramos que integrando este novo programa de ensino do Português, estas obras serão talvez olhadas de um outro modo por certas comunidades interpretativas, nomeadamente, pelos professores de Língua Portuguesa, o que será, pensamos, uma mais-valia para o desenvolvimento do gosto pela leitura junto dos pré-adolescentes e adolescentes, essencialmente, se a sua leitura/análise constar da planificação da disciplina ou de outras áreas curriculares não disciplinares que possam articular-se com o Português. Realizada esta outra etapa, para a conquista do leitor mais jovem, meio caminho estará já percorrido, tendo a entrada, a permanência e a saída do bosque de Eco (1997) sido uma experiência gratificante em descobertas, empenho e engenho na arte de seduzir e encantar quando se fala do ensino da língua materna.

Por isso, se em 2006 afirmávamos ser “urgente repensar a selecção de um cânone literário para a escola, que motiv[asse] os alunos para a leitura” (Silva, 2006: 35), hoje afirmamos, ainda mais convictos, que é urgente e indispensável implementar-se, com rigor, a partir do ano lectivo 2010/2011, alguns dos princípios já tidos em conta nos Programas de Português do Ensino Básico, e, sobretudo, motivar os professores face ao poder pedagógico-didáctico desta outra forma de ler em sala de aula. Dado que estamos conscientes de que o texto literário é o instrumento de trabalho por excelência, também nós achamos que este é

concebido como um modelo de exploração e de experimentação inovadora das inúmeras possibilidades do sistema [e] possibilita ao aluno tomar consciência da natureza e mecanismos de funcionamento [do]

---

<sup>73</sup> Relativamente às demais a obra *A Ilha do Chifre e Ouro* merece um lugar de destaque no que se refere à sua componente literária, pois, pelo seu todo, a obra é uma referência literária no âmbito da literatura juvenil. Salientamos ainda, que a obra tem vindo a integrar a lista das obras seleccionadas para o Concurso Nacional de Leitura, (quatro ao todo) levado a cabo pelo Ministério da Educação. A notabilidade literária deste Romance Jovem é incontestável, como o confirma por exemplo a obra adaptada para leitura integral no âmbito do texto dramático: *Todos os rapazes são gatos – 1ª parte* (Marques; Ferreira; Silva [et al.], 2005: 48): “Um romance para jovens, que encerra uma empolgante e enternecedora aventura, a confirmar as (re)conhecidas qualidades literárias do Autor” (Marques; Ferreira; Silva [et al.], 2005: 48).

complexo e refinado sistema semiótico de que o homem dispõe (Azevedo, 2002: 307).

Estamos ainda conscientes que cabe aos professores, essencialmente aos de Língua Portuguesa, serem efectivos mediadores de leitura, pois o pré e/ou adolescente-discente precisa de ser orientado e ensinado a saber agir perante um texto literário que exija a sua contínua implicação na criação, multiplicação e revalorização de significados, o que, muitas vezes, eles não concretizam só porque estão perante um texto que eles sabem ser de 'leitura obrigatória'. Cabe portanto ao adulto repensar a forma como, em contexto de sala de aula, os textos da 'nova literatura' podem e devem ser lidos, analisados e pensados, pois o seu uso é fundamental na abertura de horizontes quando falamos de indivíduos em crescimento (curiosos e ávidos de novidade), que procuram, na compreensão/exploração da leitura, a promoção de outras temáticas e interpretações mais complexas e, por vezes, menos apetecíveis, quando apenas são abordadas em Clássicos da Literatura.

Não querendo ser redundantes, mas pretendendo abrir a reflexão deste último ponto e do capítulo seguinte, consideramos fundamental pensar-se na forma como as obras de leitura integral (de cariz obrigatório) são seleccionadas, como os excertos (constantes do manual escolar ou da selecção do professor) são apresentados aos discentes e, sobretudo, como eles são analisados em contexto de sala de aula. Se o texto literário consegue multiplicar-se e revalorizar-se em significados novos e multidisciplinares, graças ao exercício da leitura, alargado ao exercício da interpretação e, muitas vezes, da escrita, devemos considerar a sua importância ao nível da noção de um aperfeiçoamento contínuo e diário do discente. Só assim poderemos constatar que o texto literário é, como todos temos consciência, um espaço onde confluem diferentes mensagens e onde a polifonia intertextual dialógica (quando devidamente orientada e experimentada) conduz o sujeito em aprendizagem a tomar partido em outras realidades, logo a aumentar a sua competência linguística e enciclopédica.

Por isso, no complemento dessa aprendizagem, torna-se urgente falar-se, com correcção, da hermenêutica simbólica do Imaginário que está cada vez mais latente nas narrativas (da 'nova literatura'), que os jovens leitores

requerem, e bem patente, mas não trabalhada, nos Clássicos da Literatura. O seu uso é uma porta aberta a outras referências, outros valores e outras reflexões que aumentarão o desenvolvimento das competências dos alunos como seres sociais que são. Repare-se que estas obras adoptam, na maioria das vezes, para além de outros, os temas da aventura e da viagem (seja ela real ou simbólica), patenteados pela imagem da empresa pessoal ou colectiva, realizada a partir de um processo iniciático de crescimento do Eu, para o bem da colectividade. Ora, tal mostra-nos que o êxito, a reposição do equilíbrio e a procura de um final feliz são as noções que advêm da aventura do(s) herói(s), com as quais os jovens leitores se identificam, numa atitude valorativa da compreensão das mensagens implícitas no texto literário.

Não importa, neste momento, referir as muitas hipóteses passíveis de reflexão que se prendem com o cumprimento da missão do(s) herói(s), pois parte dessa análise será realizada na Segunda Parte, e uma outra, bem mais importante porque realizada pelos grupos de análise, na Terceira Parte desta dissertação aquando do estudo das obras. Importa, sim, verificar de que forma o sujeito-leitor procura identificar a sua demanda com a do(s) herói(s) e compreender como a demanda desse(s) herói(s) é vigente no quotidiano dos nossos jovens leitores quando estes também têm em mãos o texto 'a dar'.

O leitor, amante desta literatura de massas ou de *best-sellers* da 'nova literatura', é, ou um curioso que foi incentivado a contactar com ela e, por isso, se transformou também num construtor de imagens, ou um leitor que teve, na sua infância, como já o afirmámos no decorrer deste trabalho, um contacto com outras leituras, mantendo o desejo de percorrer os meandros desta literatura do fantástico-maravilhoso. Ora, pelo exposto, julgamos poder afirmar que, tanto um, como outro, também as deseja na aula para poder, de uma forma ou de outra, estabelecer os desejados diálogos polifónicos com as obras que constam do programa e, assim, sentir-se preparado para interagir de forma disciplinada e enriquecedora, num acto de consciencialização profunda, com as mensagens conectadas a esta e a outras leituras, revalorizando o mítico-simbólico que integra todas as obras dos programas<sup>74</sup>.

---

<sup>74</sup> Pela nossa experiência como professores sabemos que todas as obras constantes dos programas de Português necessitam de uma leitura/análise apoiada na hermenêutica do Imaginário para que a sua compreensão seja total.

Seria um erro acreditar que este leitor não sabe distinguir a ficção que lhe é narrada na ‘nova literatura’, da sua própria realidade empírica, pois, tal como já o afirmavam em 1994, estudiosos sobre o género em questão: “[a]s they mature, children experience many kinds of literature. Sometimes, during elementary school years, they become enraptured with realistic fiction, giving themselves completely over to this genre” (Cullinan & Galda, 1994: 200). Por isso, consideramos que as ferramentas escolares que seleccionam excertos de obras como as referidas devem, cada vez, mais figurar nas salas de aula, não se pondo, claro, de parte a leitura integral das mesmas. Assim, os alunos pré-adolescentes e adolescentes tomarão partido na desejada consciência de valores e sentidos plurais. Relembremos que são os textos ou excertos desta literatura de massas ou de *best-sellers*, de qualidade literária, que são muitas vezes o impulso para o momento da leitura integral dos Clássicos da Literatura e para o sucesso da sua compreensão integral.

Não contestamos o uso de excertos como motivação para a análise de uma determinada obra, até porque estas obras, por terem um elevado número de páginas, ou são integralmente assumidas no acto de ensino/aprendizagem dos alunos e, por isso, também analisadas na sala de aula, ou lhes são apresentadas por excertos, suscitando-se o estímulo para a leitura integral. Por exemplo, no que respeita o 7º ano de escolaridade, consideramos ser absolutamente necessário, para o estudo de *O Cavaleiro da Dinamarca* (Andresen, 1977), por exemplo, introduzir o tema da viagem e toda a simbologia que lhe está adjacente, através de excertos ou capítulos destas obras, que têm como tema obrigatório a viagem iniciática do herói e a sua demanda, logo, uma viagem como aquela que o Cavaleiro da Dinamarca empreende no cumprimento da sua demanda.

Defendemos que é através do ensino/aprendizagem do Imaginário, que conduz os jovens leitores à descoberta e descodificação de temáticas e estilos diferenciados, propiciando-se reflexões bem complexas que aludem a mitos, símbolos, imagens e temas, onde figuram valores do passado e do nosso tempo, que estes identificarão a sua própria demanda, enquanto alunos, num constructo diário com a leitura. Por isso, consideramos primordial que a formação contínua pensada para os profissionais do ensino, essencialmente para os professores de Língua Portuguesa, integre também os fundamentos da hermenêutica do

Imaginário. Só assim, reconhecendo o valor de determinados símbolos e mitos, a importância de determinados arquétipos e imagens, bem como os sentidos plurais do Imaginário, os professores poderão explicar aos seus alunos os mecanismos dos textos literários que constam do programa e ainda a relação de íntima articulação entre a *'res/verba'* que caracteriza a natureza do objecto literário.

Reconhecemos, enquanto actores do ensino/aprendizagem da língua, que seria muito benéfico para a motivação do jovem leitor que, quando questionados sobre o significado de determinados espaços, objectos, atitudes, por alunos que geralmente são leitores desta 'nova literatura', os professores/mediadores de leitura soubessem interagir face a todos os textos literários. Assim, num acto de compromisso com os alunos e o próprio texto em análise, promover-se-iam diálogos ricos na procura de outros sentidos complementares e intertextuais, fundamentais à compreensão do texto partilhado de forma proficiente na aula.

Preocupa-nos saber que muitas vezes alguns professores de Língua Portuguesa não transmitem a riqueza mítico-simbólica dos textos mais frequentemente lidos e analisados nos vários anos escolares. Sendo eles, como já o referimos anteriormente: "A saga", de Sophia de Mello B. Andresen [1984] (2001b); *Antes de Começar*, de Almada Negreiros (1997); "A Estrela", de Vergílio Ferreira [1976] (1999); *À Beira do Lago dos Encantos*, de Alberta Menéres (1995); *Todos os Rapazes são Gatos*, de Álvaro Magalhães (2004); "A Aia", de Eça de Queirós [1894] (1984) (já para não citar textos líricos ou *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões [1572?] (1985). Esta situação é verificável porque alguns professores não detêm uma literacia do Imaginário adequada, que possa promover interpretações motivadoras e cheias de significados. Preocupante é também sabermos que isso é prejudicial ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos na sua globalidade. Só depois de devidamente explorado o sentido dos textos e, compreendidas as suas várias mensagens e códigos semântico-pragmáticos/mítico-simbólicos, é que os pré-adolescentes e os adolescente-discentes poderão exercitar uma palavra autónoma, com sentido crítico face a outros textos mais complexos. Ora, isso só acontecerá quando a hermenêutica do Imaginário for, de facto, uma matéria de estudo.

Por isso, reforçamos que se o professor de Língua Portuguesa não participar/partilhar da hermenêutica do Imaginário e da força interventiva do mítico-simbólico que, como sabemos está presentes em todos os textos literários, a posterior explicação/análise da obra deixará a maioria dos discentes muito aquém do valor literário que as integra. Mal conduzidos na activação da literacia do Imaginário, os alunos poderão até deixar de apreciá-los porque não apreenderam o real valor da leitura em questão. Estamos certos que sem que se saiba explicar aos alunos os sentidos, os símbolos, os mitos e as imagens, que se escondem por detrás das palavras de um texto literário, dificilmente se conseguirá construir verdadeiras comunidades de leitores, o que desacreditará qualquer das nossas reflexões sempre que afirmarmos que os adolescentes não lêem.

Ora, se em tempos já entendíamos que a 'nova literatura' deveria constar essencialmente dos Programas de Português e das áreas curriculares não disciplinares e cumprir uma função de interdisciplinaridade nos currículos das demais disciplinas ou anos escolares (Silva, 2006), estamos satisfeitos por saber que tais sugestões já estão, de certo modo, contempladas em alguns documentos oficiais que chegarão ao domínio de todos os profissionais do ensino a partir de 2010. Por isso, afirmamos que estes textos deverão ser, sempre que possível, trabalhados de forma reflectida e cuidada em contexto de sala de aula ou de biblioteca escolar, tendo-se por base o jogo empreendedor do saber recriar pela experiência da reaproximação e da reflexão, à luz da hermenêutica do Imaginário; do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura; de alguns dos pressupostos dos Programas de Português do Ensino Básico e, ainda, de certas orientações do Plano Nacional de Leitura. Julgamos, inclusive, poder afirmar que só assim os alunos poderão também compreender as relações de polifonia intertextual existentes entre os vários textos, nomeadamente os dos cânones literários e pedagógicos, abordando-se, para além das questões inerentes ao texto narrativo e literário, o diálogo que eles estabelecem com o mundo empírico e histórico-factual.

E, se alguma da rejeição que sentimos face a esta literatura de massas, por parte de muitos professores, se prende com o facto de estas poderem iludir o pré-adolescente e/ou adolescente, gostaríamos de lembrar que, contrariamente ao que se possa pensar, estes textos, tal como o conto

maravilhoso que nós também lemos um dia, não impedem o raciocínio lógico do pré-adolescente ou adolescente. A 'nova literatura' cumpre, sim, com uma espécie de papel sociocultural que permite ao leitor, que a adota, desenvolver a sua sensibilidade e explorar temáticas contemporâneas vigentes. Por isso, desejamos que não se caia no erro (que ainda vigora em muitos espaços de leitura) de não promover a leitura destas obras, julgando-se promover o risco.

Reforçamos que se este ideal pedagógico for considerado e se forem tomadas medidas de consciencialização colectiva, por exemplo auxiliadas por estas leituras, no auxílio do pré-adolescente ou adolescente para que ele ultrapasse as suas dificuldades, vença os seus receios vivenciais e lute contra os seus fantasmas, face ao seu insucesso escolar, familiar, social, ou outro, ele estará a ser encaminhado para uma vida adulta de abertura ao Outro, consolidando conhecimentos concatenados ao acto de uma leitura reflexiva.

Somos ainda de opinião que estas obras da 'nova literatura', depois de abordadas e debatidas em contexto escolar e/ou familiar deveriam consolidar a execução de trabalhos que comprometessem, num só propósito comunitário, os vários intervenientes no processo de aprendizagem dos pré-adolescentes e adolescentes porque elas comportam um valor pedagógico que leva à reflexão, à inter-ajuda, à socialização e à cooperação entre os demais membros de uma comunidade. Ora, se ao cumprir com algumas das sugestões que integram o Plano Nacional de Leitura, se promoverem actividades integradoras destes valores, o diálogo, a partilha e o compromisso, entre todos, serão entendidos como os pilares capazes de sustentar as demais tomadas de consciência. Toamdas de consciências, essas, bem promotoras da adopção de comportamentos auxiliares da integração do adolescente na comunidade escolar e na sociedade. Relembre-se que é vital para a instituição Escola que se crie uma parceria colectiva, capaz de demover o espectro da imobilidade.

Citaremos apenas, a título exemplificativo, alguns dos temas que emergem da maioria destas narrativas (que se refracteam nos Clássicos da Literatura) e que são a resposta a determinados sentimentos, dúvidas e anseios dos mais jovens. Sendo, essencialmente, o resultado de profundas tomadas de consciência, promotoras de diálogos, debates e outros trabalhos, estas permitem a consciencialização face a determinadas temáticas bem importantes para a vida do ser em crescimento. São elas, por exemplo,

temáticas que destacam noções relacionadas com a pluralidades racial e social; a dimensão humanitária e social; a preservação do meio ambiente, cuja dimensão é essencialmente social e ecológica; o maniqueísmo, que aborda várias dimensões de relação entre o Eu e os Outros, entre outras.

Ora, se cada uma destas temáticas obriga a abordagem de noções que se prendem com a discriminação, a recriminação, a cidadania, a auto-estima, a responsabilidade, a consciencialização, a partilha, o altruísmo, a coragem, a determinação, a lealdade e o dever, entre muitas outras, quando bem trabalhadas ao nível da hermenêutica do Imaginário e na exploração de obras, de forma intertextual ou interdisciplinar, estas levam o leitor reflexivo à percepção de várias imagens/imagens arquetípicas. Sendo elas, de entre muitas, as da liberdade, da solidariedade, da ética e do humanitarismo, da desigualdade; as da *Terra Mater*, do *illud tempus* ou do *ab origine*, que gerem a imagem arquetípica da organização do mundo e da harmonia para a felicidade da humanidade. Logo, nas obras da ‘nova literatura’ esta tomada de consciência mostra-nos que as demais noções consideradas estão explanadas pela presença de atitudes empreendidas pelas personagens que efectivam as imagens da solidariedade, do perdão, da ajuda, do amor, da esperança, da coragem, entre outras. Estas são, pois, requeridas pelos jovens leitores, pois “[e]n el aspecto axiológico, debemos considerar el valor y la dignidad del texto. No se puede olvidar que el texto debe favorecer la formación de la personalidad a través de la creación de valores” (Mira, 2007: 395).

Se tal pode ser tomado em consideração, relembramos que é do conhecimento comum que os mitos, na Antiguidade, eram usados para ensinar aos jovens valores e condutas éticas que os ajudavam a entender melhor a mensagem veiculada pela narração dos textos que liam, logo a serem melhores cidadãos. Não se trata, aqui, de querer dar voz a ensinamentos demagógicos ou pretender reerguer a hegemonia puramente didáctica da literatura. Trata-se de também referir a importância do Imaginário e o seu estudo na aquisição de competências sociais ou respostas para as dúvidas mais comuns dos pré-adolescentes e adolescentes; por outro lado, de revelar o quanto os textos da ‘nova literatura’ podem conduzir os sujeitos interactivos à reflexão relativamente a determinadas figuras ou temas mítico-simbólicos.

As noções da coragem e do empreendimento, da honra, da lealdade, da demanda, da iniciação, presentes nestas literaturas de reaproximação mítico-



simbólica, permitem a leitura de muitos mitos que, bem explorados, permitem uma outra compreensão dos textos<sup>75</sup>. O sujeito-leitor adolescente, reconhecendo a valentia e a coragem dos heróis (individuais ou colectivos) destas narrativas, acede a estas imagens e, quando confrontado com dúvidas, anseios, problemas ou conflitos, tenta agir como um deles, revigorando-se em força e determinação, o que muitas vezes pode, inclusive, levá-lo a comprometer-se com o estudo daquelas disciplinas ou conteúdos que ele não gosta. Assim, tendo em conta uma “visão inusitada dos eventos frequentemente transgressora dos limites impostos pela racionalidade ou pelo conhecimento dos quadros de referência do mundo empírico e histórico-factual” (Azevedo, 2004: 14), o leitor, que está em constante diálogo com estes textos, contacta de perto com os valores humanos fundamentais que também são os responsáveis pelo seu crescimento enquanto sujeito em iniciação.

Somos de opinião que, caso alguns professores, e não só, fossem mais permeáveis à novidade e ao contemporâneo, e os programas, quiçá, menos extensos, o estudo ou a abordagem dialogada de certos mitos e suas respectivas mensagens teria, a nosso ver, um estatuto de diferenciação relativamente ao domínio da compreensão de valores sociais, culturais e humanitários. Por sua vez, as aulas onde fosse possível debater temáticas deste género, tornar-se-iam verdadeiros espaços interdisciplinares, inquestionavelmente enriquecedores para o momento do ensino/aprendizagem dos alunos.

Acreditando que a leitura, a interpretação e a exploração desta ‘nova literatura’ fazem parte de um todo, na consecução de um maior envolvimento do jovem com o texto literário (Silva, 2006: 32-36), reconhecemos que o indivíduo, mais ou menos interventivo, consolidará com êxito as diferentes mensagens veiculadas, alcançando o resultado da satisfação sempre que desenvolver respostas correctas e/ou concretizar identificações (próprias ao seu nível etário) com as narrativas desta ‘nova literatura’, ou outras.

Assim, sem qualquer pretensiosismo, julgamos ter suscitado alguma curiosidade relativamente ao que nos propomos na consecução desta dissertação, revelando que a polémica gestão de ‘conflitos’, relativamente às

---

<sup>75</sup> Optamos, neste trabalho, por não enumerar alguns dos muitos mitos que podem ser trabalhados com a ‘nova literatura’ porque tal já foi realizado na nossa dissertação de mestrado (2006).

noções do literário/paraliterário face à 'nova literatura', merece uma reflexão bem minuciosa, visto tratar-se de aceitar ler, revelar e analisar obras que motivam verdadeiramente os jovens, leitores e não leitores, promovendo-se o acto de leitura, que, como sabemos, é um dos mais responsáveis pelo adequado desenvolvimento das demais competências dos pré-adolescentes e adolescentes.

## CAPÍTULO III – A hermenêutica do Imaginário e a ‘nova literatura’

### 1. Ler para interpretar o mundo

Cabe-nos agora centrar a nossa reflexão na escolha das obras que integram o *corpus* desta dissertação, e que os nossos jovens leitores requerem e adoptam. Referimo-nos às obras: *A Cidade dos Deuses Selvagens*, de Isabel Allende (2002); *A Lenda de Despereaux (A História de um Rato, uma Colher de Sopa, um Princesa e um Carrinho de Linhas)*, de Kate DiCamillo, (2006); *Artur e os Minimeus* e *Artur e a Cidade Proibida*, de Luc Besson (2004; 2005a) e *O Último Grimm*, de Álvaro Magalhães (2007), que também se situam numa espécie de linha divisória, na denominada literatura de margem (de massas ou *best-sellers*), como já explicámos nos capítulos anteriores.

Por que razão recai a nossa escolha sobre estas obras? A resposta é simples e prende-se, em primeiro lugar, com o fenómeno literário conotado a *Harry Potter* (considerado pela crítica literária<sup>76</sup> como a obra mais lida por crianças, pré-adolescentes e adolescentes até aos nossos dias<sup>77</sup>), que foi considerado uma espécie de trampolim para outras leituras do género; em segundo lugar, com as temáticas, imagens, mitos e símbolos que se dão a ler no desenrolar da aventura iniciática do herói quer no cumprimento da sua

---

<sup>76</sup> A este respeito, cf. Virole (2001); Smadja (2001); Biake (2003; 2004); Hausman & Carniaux (2003); Labbé & Millet (2003); Brown (2005); Mijolla-Mellor (2006).

<sup>77</sup> Até à data foram vendidos no mundo inteiro mais de 400 milhões de exemplares, traduzidos em 67 línguas, em Portugal a versão em português do último livro esgotou em tempo recorde. Fontes da Editorial Presença confirmaram a venda de 1,3 milhões de livros até Julho de 2007. A direcção das lojas Fnac informou terem sido encomendados um total de 20 mil exemplares na altura da edição portuguesa, dos quais 3000 a 5000 mil foram vendidos em hora e meia no lançamento do livro. Saliámos ainda o facto de muitos pré-adolescentes, adolescentes e crianças do mundo inteiro que, não quererem esperar pela versão traduzida, optaram pela leitura do original, o que confirma a anexação desta saga e não apenas dos primeiros livros. A Fnac do Centro Comercial Colombo, em Lisboa confirmou que a afluência para comprar a versão inglesa deste último tomo foi igual às registadas nos lançamentos das anteriores versões traduzidas. A Fnac Parisiense das Halles, por exemplo, teve desde Julho de 2007, em expositores especialmente dispostos no corredor central, a saga com os tomos em inglês e as vendas superaram as anteriores já excepcionais, como a do sexto livro que foi considerado o livro estrangeiro com o maior número de vendas até então. Consideramos que estes fenómenos, não são só de vendas, pois reportam-se também ao desejo do querer ler por parte dos jovens leitores, o que dá bem conta da adopção deste género literário no que diz respeito à procura do livro como objecto de prazer. Estes dados foram-nos fornecidos pelas entidades responsáveis da Fnac e da Editora Presença, mas encontram-se disponíveis em [www.mundoportugues.org](http://www.mundoportugues.org); [http://fr.wikipedia.org/wiki/Harry\\_Potter](http://fr.wikipedia.org/wiki/Harry_Potter); <http://www.bbde.org>; <http://www.clube-de-leituras.pt>.

demanda quer no seu retorno; em terceiro lugar, na apreensão dos valores ético-morais/formativos que as integram, por parte dos leitores.

É evidente que muitos factores alheios aos mecanismos da literatura demarcaram *Harry Potter* como uma obra única ao nível da recepção feita pelos leitores mais jovens<sup>78</sup>. Contudo, não nos cabe retardar-nos sobre questões ligadas à Estética da Recepção que este considerável fenómeno merece, com certeza. Interessa-nos, sim, reflectir sobre a forma como este *best-seller* catapultou para os degraus da fama o momento da leitura como sinónimo de fruição e reflexão, facto, até então, pouco notório entre os adolescentes que tinham substituído a leitura por outras realidades. Mais estranho ainda foi verificar como as crianças, algumas bem pequenas na altura, se apoderaram de todos os livros de *Harry Potter*, esperando sempre ansiosas pela edição do próximo livro. Muitas delas são, ainda hoje, aficionadas por este género, tendo vindo a passar o testemunho aos mais pequenos.

Este fenómeno editorial despoletou uma nova vaga literária que se prendeu, tanto aos escritores, como aos leitores e demais responsáveis na divulgação deste género de obras. Não queremos com isto dizer que os autores se fixaram na saga em questão e tentaram imitá-la, muito menos os que escrevem ‘nova literatura’. O que se passou prende-se, como já o referimos anteriormente, à teoria do “*feedback*” enquanto fenómeno do circuito de comunicação literária (Aguiar e Silva, 1988a: 202-205), sobretudo se consideramos que os escritores, posteriores, ou não, a Joanne K. Rowling, reconhecendo o valor literário de *Harry Potter* junto do leitor juvenil, se preocuparam com a necessidade leitora dos mais jovens e começaram a escrever “dentro dos mesmos padrões” (Aguiar e Silva, 1988a: 203). Isto é, compreendendo que os adolescentes (sobretudo aqueles que se deixaram/deixam cativar pela ‘nova literatura’) não tinham deixado simplesmente de ler, os escritores redobram esforços para satisfazer a necessidade desse leitor sedento de histórias que retratam um mundo onírico e feito à medida dos sonhos e das aventuras iniciáticas de um herói da sua idade (determinado, mesmo se aparentemente frágil), com o qual podem estabelecer identificações.

---

<sup>78</sup> Note-se que não consideramos o efeito “Pottermania” que engloba todos os produtos ligados à saga em questão.

Ora, verificando que os adolescentes aderiam bem à leitura do fantástico-maravilhoso, os autores elegeram o género e escreveram muitos e, alguns, livros fascinantes, mesmo a nova vaga de autores que surgiu no início deste século. Igualmente atenta, a complicada engrenagem do mercado editorial e livreiro também participou (e participa) neste número de vendas, solicitando títulos e traduções deste género literário. Por seu lado, os leitores, graças à anexação da 'nova literatura', considerando ainda as alterações de nível ontológico próprias da sua iniciação, foram acedendo ao mítico-ancestral, reencontrando, na opinião dos críticos já mencionados, imagens arquetípicas, temas da demanda (com os seus ritos e iniciações), símbolos e valores ético-formativos que retratam a reposição da ordem cósmica, por exemplo. Tal facto permitiu a estes leitores readaptar noções com as quais tinham tido contacto com os livros de J. K. Rowling e com outros livros.

Se há uns anos atrás, os adolescentes não tinham uma grande escolha neste género de obras, hoje, mais do que nunca, elas figuram entre as primeiras escolhas, nas prateleiras das livrarias, quer pela sua diversidade narrativa quer pelo elevado número de traduções que compõe o seu acervo literário. Será caso para afirmarmos que os adolescentes têm obras bem contemporâneas que apelam a uma participação interactiva, auxiliada por uma efectiva permuta na realização do preenchimento dos "espaços em branco" (Eco, 1993: 55)<sup>79</sup>. Isto, através da aplicação, mesmo se inconsciente, da hermenêutica do Imaginário.

Acreditamos serem narrativas como estas as que ganham terreno enquanto outras perdem mérito (as narrativas que constituem uma literacia cibercultural muitas vezes despojada de referências culturais e humanitárias), ficando o pé quando se trata da promoção de uma verdadeira leitura estética na divulgação do trajecto antropológico e hermenêutico-simbólico do Imaginário. É igualmente nestas narrativas que são recuperados alguns mitos, imagens e arquétipos essenciais, o que as torna, para nós, verdadeiras transmissoras de mensagens, mesmo se a riqueza mítico-simbólica de certos mitos, essencialmente da Antiguidade Clássica ou das mitologias nórdicas, não

---

<sup>79</sup> "O texto está (...) entretecido de espaços em branco, de interstícios a encher, e quem o emitiu previa que eles fossem preenchidos" (Eco, 1993: 55).

está tratada de forma exaustiva<sup>80</sup>. Sabemos, que estas obras apelam à participação do leitor ao qual é facultado poder relatar, de uma outra forma, histórias que já foram esquecidas pela passagem dos tempos, vestindo-se os textos com roupagens de significações mítico-simbólicas de grande significação. E, isso, de facto, é o que mais importa, pois, como o referiu Northrop Frye (1994: 6), “ce qu’un mythe veut dire c’est ce qu’on lui fait dire au cours des siècles”.

Esta reflexão sobre a génese do mito e a sua metamorfose ao longo dos tempos permite-nos compreender as narrativas contemporâneas de qualidade literária como receptáculos vivos de contínuas permutas e sentidos. Através da evolução da literatura e pela subjectividade de um leitor participativo e reflexivo, que desenvolve com o texto essa permuta, dá-se o advento do Imaginário, sinónimo de um tempo revalorizado e de uma imaginação criadora, capaz de fazer ressurgir a beleza dos contos de fadas e dos mitos da Antiguidade. Atentemos que o Imaginário é um constructo de significações e competências sem limitações temporais ou espaciais dado que ele participa, desde sempre, das características essenciais da humanidade (enquanto dimensão simbólica pela qual ela se exprime) e reforça a forma criadora, contínua e gnosiológica do mito. E que esta, conferindo ao Imaginário um carácter evolutivo e de parceria com o homem, sugere a sua compreensão nos seus sucessivos reinvestimentos culturais, pedagógicos e sociais.

Na entrevista concedida ao jornalista Bill Moyers, intitulada “O Mito e o Mundo Moderno”<sup>81</sup>, que deu origem à publicação *O Poder do Mito*, (Campbell, 1990), Joseph Campbell mostra-se preocupado com a desmitologização da sociedade e defende o poder do mito. Estes são, para o mitólogo, a única base estruturante capaz de interligar o Eu e o *cosmos* porque permitem chegar a um estado de consciência atenta, de altruísmo e de cuidado para com o que nos rodeia, levando-nos a saber responder, num processo colectivo, tanto aos grandes problemas, sucessos e maravilhamentos que nos encantam, como aos fracassos e inquietações que nos afligem (Campbell, 1990: 26). Referindo-se

---

<sup>80</sup> Apenas a título de exemplo, gostaríamos de referir que num acto de mediação leitora com a obra *Artur e os Minimeus* (Besson, 2004), e a propósito da alusão ao mito de Teseu, foram vários os momentos de reflexão mítico-simbólica que estabelecemos com uma turma de 6º ano de escolaridade, em que se discutiram temáticas mitológicas e o valor simbólico de determinados objectos, o que, e segundo os próprios alunos, veio enriquecê-los ao nível da sua competência enciclopédica.

<sup>81</sup> Disponível em <http://www.hippies.com.br/books/JosephCampbell-OPoderDoMito.pdf>.

aos jovens, aos quais ensinou o poder dos mitos, o autor mostra ainda, que todos se encantavam pela temática porque:

a mitologia lhes ensina o que está por trás da literatura e das artes, ensina sobre a sua própria vida. É um assunto vasto, excitante, um alimento vital. A mitologia tem muito a ver com os estágios da vida, as cerimônias de iniciação, quando [se] passa da infância para as responsabilidades do adulto, da condição de solteiro para a de casado. Todos esses rituais são ritos mitológicos. Todos têm a ver com o novo papel que [o ser] passa a desempenhar, com o processo de atirar fora o que é velho para voltar com o novo, assumindo uma função responsável (Campbell, 1990: 25).

Reflectindo no que acabamos de referir, ao reportarmos à 'nova literatura' e à força cosmogónica e ontológica da mitologia, entendemos que revelar a compreensão dos mitos enquanto enunciados de sentidos plurais aos quais o adolescente tem acesso, é estarmos a comprometer-nos com as verdadeiras mensagens divulgadas na literatura. Entendemos ainda que, para além das perspectivas estilístico-formal e narratológica, estas obras literárias, tal como as canónicas, se prendem obrigatoriamente com o valor do mítico, não podendo, de modo algum, ser esquecida a importância da leitura/compreensão do mítico-simbólico sob pena de se comprometer a efectiva mensagem e poeticidade dos textos e, mais grave ainda, a sua verdadeira compreensão e estado de fruição.

Referindo uma sábia expressão de Eliade (1999a: 12),

[o]n est en train de comprendre aujourd'hui une chose que le XIX siècle ne pouvait même pas pressentir: que le symbole, le mythe l'image appartiennent à la substance de la vie spirituelle, qu'on peut les camoufler, les mutiler, les dégrader, mais qu'on ne les extirpera jamais,

diríamos que é possível pensar-se que uma grande parte da literatura contemporânea juvenil de massas ou *best-sellers*, adoptando uma postura de revalidação dos modelos míticos presentificados pela intervenção de um imaginário permeável ao empírico real, tem vindo a ganhar terreno não se tratando de uma mera moda, mas de uma acepção do mundo na sua totalidade. Assim sendo, se as imagens, os símbolos, os mitos nos facultam

respostas para as nossas necessidades, permitindo pôr a nu as modalidades mais íntimas do ser (Eliade, 1999a: 13-14), é-nos fácil perceber o quanto esta literatura juvenil contemporânea, de reaproximação mítico-simbólica, evidencia o seu estado de humanização face às vontades e desejos dos pré-adolescentes e adolescentes.

O adolescente que anexa à sua biblioteca particular estas literaturas contemporâneas, prenunciadoras da temática do herói iniciado, logo de reaproximação aos temas imagético-ancestrais na revalorização dos modelos mítico-simbólicos, sabe que “«[a]voir de l’imagination», c’est jouir d’une richesse intérieure, d’un flux ininterrompu et spontané d’images” (Eliade, 1999a: 23-24). Ou seja, é poder aceder ao mundo na sua totalidade a partir da capacidade imaginante que cada um de nós tem. E isso é o que o jovem leitor mais deseja para satisfazer a sua curiosidade imanente, pois, enquanto pré-adolescente/adolescente, este deseja realizar tomadas de consciência que abraçam uma cosmovisão interdisciplinar e de humanização do mundo. Deste modo, ele poderá formar-se como um leitor participativo e ser integrante de uma mesma cultura e comunidade, tendo acesso aos seus símbolos e à sua significação.

Consideramos que ao leitor criativo, co-autor dos textos que lê, cabe detectar similitudes entre as imagens e negá-las ou aceitá-las como entidades de revalorização sistemática no treino da sua participação enquanto sujeito cognoscente. Ou seja, cabe-lhe, segundo a metáfora usada por Freinet, citada por Alberto F. Araújo (2004a: 176-177), a tarefa de não se deixar “alimentar à força” “até à congestão e à náusea”, mas “escolher livremente aquilo de que mais necessidade tem”. Adoptando uma postura interventiva no acto de leitura, ao mesmo tempo que assume um compromisso de comunhão dialógica e de intimidade profunda com o imaginário da obra (patenteado pelo domínio do “científico” literário), o jovem leitor pode assumir o texto como um todo e ‘construir’, a partir de uma análise desconstrutiva e imaginária, o seu próprio imaginário acedendo à desejada “*delactio morosa*” (Eco, 1997: 56).

Ao professor/mediador de leituras cabe, por sua vez, contribuir na divulgação das plurimensagens pela selecção de textos literários que apelem à cooperação interpretativa do discente leitor de significados. Isto é, o professor não deve querer tornar-se um “alimentador (*nourrisseur*) à semelhança dos criadores



de gado que alimentam o seu gado a fim que este engorde rapidamente” (Araújo, 2004a: 85). Ao verdadeiro educador (professor) cabe a responsabilidade, caso este o pretenda, de “construir um lago de água pura e cristalina (leia-se a personalidade do educando), encontrar a fonte original de uma água transparente e fresca (leia-se os interesses naturais da crianças)” (Araújo, 2004a: 84) e do adolescente.

Na mesma linha de pensamento, Bruno Duborgel (1995: 300) refere mesmo que a “Escola deve[ria] transformar e ampliar, até às dimensões de um micro-Museu imaginário, as colecções de objectos, narrativas e de imagens com base nas quais, dia após dia, alimenta[ria] e forma[ria] o psiquismo imaginante”.

Acreditamos que se a capacidade imaginante de criar e interagir for praticada por todos, essencialmente pelos profissionais do ensino, falar de mitos e de símbolos poderá tornar-se uma opção constante na divulgação da “pedagogia do «repleto»” (Duborgel, 1995: 298), o que confirmaria, tal como o refere Jean-Paul Sartre (1992: 158), uma das funções próprias da vida psíquica do ser racional. Deixando para trás os condicionamentos de ordem social, cultural e até emocional e/ou afectiva, poder-se-ia, então, falar de Escola como um espaço de construção reflexiva na formação de indivíduos participativos, conscientes e em harmonia com o Mundo.

Contestamos, portanto, atitudes que impeçam o desenvolvimento da capacidade imaginativa da criança, do pré-adolescente ou do adolescente. E afirmamos que os símbolos e as imagens são partes constituintes do cosmos no qual o indivíduo realiza as suas manifestações psíquicas e sociobiológicas, sócio-afectivas e socioculturais, daí o espaço da imaginação ser o espaço da excelência para as suas constantes tentativas de interpretação do mundo.

Ora, se tivermos em conta que o jovem leitor, discente, ou não, apenas obterá resposta às suas questões se participar profundamente da dialéctica do Eu com o que o rodeia, perceber-se-á a real importância de uma leitura literária realizada sob o signo de um imaginário actual e preconizador da reflexão pessoal. São, pois, os textos detentores do Imaginário aqueles que ultrapassam as fronteiras do tempo e parecem nunca desgastar-se de sentidos. Estes evocam a força da sua perenidade num acto discursivo que é capaz de revogar a noção simbólico-significativa que os integra e, deste modo, originar uma partilha polifónica e sistemática com os seus leitores, dando-lhes, sempre que

interrogados, possibilidades/respostas para que estes possam aceder aos mundos da sua *rêverie*, na interpretação de compreensões possíveis e realizáveis. Segundo Fernando Azevedo (2009b: 21), o texto literário

[f]ecundado pelo Imaginário (...) abre-se àquele que o lê e torna-se o espaço profícuo para a descoberta de estruturas profundas e essenciais do ser humano, estruturas essas que, carregadas de uma força telúrica, remetem para as dimensões ética e axiológica das comunidades (...) [propondo] pois, itinerários múltiplos e cumulativamente divergentes, podendo surgir, aos olhos do leitor, como uma autêntica *cartografia da alma humana*.

Assim, acreditando na força deste Imaginário que se dá a ler, suscitando a participação do leitor, abriremos, no ponto seguinte, a reflexão sobre o poder da hermenêutica do Imaginário, expondo algumas das teorias de investigadores consagrados.

## 2. A linguagem simbólica – o novo paradigma da hermenêutica contemporânea

Assumindo a figura de Hermes como o tradutor da linguagem dos deuses e, por isso, como o facilitador de mensagens capazes de serem percebidas pelo homem, propomos que se atente na orientação valorativa da hermenêutica da linguagem que se confirmou desde os trabalhos de Martin Heidegger (1995) e Georg Gadamer (1997). Esta sustenta que aceder à hermenêutica como uma teoria de interpretação, facilitadora da compreensão dos mais variados objectos de estudo, numa perspectiva inovadora em que a compreensão das coisas deva assumir-se como uma totalidade, é consciencializar-se de que a linguagem deve ser considerada como o meio de acesso a essas coisas e ao mundo em geral. Portanto, se falar de hermenêutica significa, actualmente, aceder pela descoberta e pela interpretação ao que está profundamente oculto ou aparentemente velado, propomos que se atente no benefício desta teoria interpretativa quando usada

no acto de leitura da 'nova literatura', destacando-se a linguagem simbólica e as interpretações do leitor enquanto ser social e "imaginante que pede para ser desenvolvido como tal" (Duborgel, 1995: 293), num acto, por exemplo, intertextual com outras obras que facultem a assumida e desjável competência leitora.

Compreendemos que o carácter mediador da hermenêutica contemporânea contribuiu para a compreensão do carácter da linguagem enquanto ponto de encontro entre o mundo, o homem, a realidade, a idealidade, a objectividade e a subjectividade. Para Andrés Ortiz-Osés (2003: 93-94), a hermenêutica contemporânea, dotada de um carácter "objectivo-subjectivo" (visto que ela expõe ou expressa algo dado ou objectivado de um modo subjectivo), tanto realiza "um giro linguístico" através da sua implicação na interpretação do mundo como linguagem, como efectua "um giro antropológico-cultural", pois nela também se realiza a participação do homem.

A Hermenêutica estabelece assim que todo o entendimento de algo é já interpretação, o que permite perceber que a interpretação se eleva à categoria universal do conhecimento humano e, por conseguinte, da universalidade da hermenêutica. Reabilitando a imagem do *homo interpretans*, o hermeneuta vai mais longe e defende, não apenas a razão humana convertida em "razão interpretativa, (...) interposta ou intercalada, intrometida e mediadora, impura e relacional" (Ortiz-Osés 2003: 95), mas retomada na recriação. Ora, assim, esta deve entender-se como efectuada por qualquer autêntica interpretação que valorize a transposição do objecto interpretado numa acepção reflexiva, capaz de compreender a sua globalidade interpretante. Reforçando o carácter altamente dinâmico e o aspecto recreativo da interpretação enquanto "revelação", Ortiz-Osés (2003: 96) compreende a hermenêutica como criativa, dada à abertura. Tal permite-lhe, assim, aceder à noção da interpretação capaz de se sujeitar à compreensão do ser como se de uma mediação dialógica dos interlocutores e das suas interlocuções se tratasse, onde todos os agentes da comunicação estão implicados, multiplicando-se os sentidos da mesma numa noção de co-implicação múltipla (Ortiz-Osés, 2003: 96-99). Ora, como o afirma Gadamer (1997: 439), a hermenêutica "não é de natureza formal [pois n]ão é nem objectiva nem subjectiva, descreve a compreensão como a interpretação do movimento da tradição e do movimento do intérprete", definindo-se, não

como método, mas como um momento ontológico da compreensão/interpretação das “ciências do espírito”.

Assumindo também que a hermenêutica se preocupa em dar resposta à interpretação linguística do sentido, bem como à compreensão do sentido, usando da força da linguagem, Ortiz-Osés não deixa de reforçar a sua preocupação em distinguir o duplo significado que o sentido tem para a hermenêutica. Para o autor, se ele é o “objecto da compreensão ou da interpretação” (Ortiz-Osés, 2003: 99), ele também significa o “sujeito do compreender ou do interpretar”. Isto é, o sentido deve ser entendido simultaneamente como objecto e sujeito, numa perspectiva de complementaridade, dado que só se capta “o objecto” (entenda-se a “verdade-sentido”) a partir do sujeito (entenda-se como “razão-sentido”).

Assim sendo, a sua bipolaridade permite-nos entendê-lo como um sentido “dialógico de carácter intersubjectivo que responde à co-implicação ou à correspondência ontológica entre a alma e o ser, o homem e o mundo” (Ortiz-Osés, 2003: 99). Ora, se compreendermos o sentido como uma explicação implicativa do real vivido, e não como uma explicação abstracta do real, o sentido na hermenêutica deverá ser apreendido como o “sentido ontológico ou existencial” que apela já a um simbolismo enquanto “expressão humana do sentido” (Ortiz-Osés, 2003: 101). É, pois, esta percepção do sentido, circunscrita nas noções de cosmovisão e circunvisão do indivíduo enquanto intérprete, que se deve apreender nesta nova/outra hermenêutica que sublinha a intenção do indivíduo enquanto ser simbólico.

Entendemos, assim, que se o simbolismo se reporta à relação dialógica do Eu com o mundo, na busca da compreensão do que o rodeia e do que ele sente ou vive enquanto animal-simbólico, a hermenêutica simbólica deve ver para além do empírico e do factual, pois “entre hermenéutica y simbolismo se plantea de entrada una oposición similar a la que existe entre la consciencia y lo inconsciente, una posición que nos es, empero, absoluta sino que puede ser mediada” (Ortiz-Osés; Patxi Lanceros, 2004: 197). Constatamos, deste modo, que a hermenêutica simbólica tem por finalidade primeira interpretar a realidade de forma frontal e implicativa para dar resposta, tanto à filosofia, como às outras ciências humanas que pretendem uma compreensão do simbolismo e do seu verdadeiro sentido.

Compreendida a reflexão de Andrés Ortiz-Osés, que também se propõe redefinir o sentido hermenêutico enquanto sentido simbólico, procuraremos também nós divulgar uma hermenêutica do Imaginário que seja tradutora de momentos ontológicos da compreensão do ser (adolescente-leitor) quando este está em contacto com a ‘nova literatura’, pois o sentido não está apenas no que meramente se diz (significado), mas também no que se pretende dizer (significação). Mais ainda, ele define o seu lugar no que algo nos quer dizer a nós e no que isso significa humanamente para o homem no sentido da *humaniter supra*.

Definindo o homem como um “animal simbólico”, isto é como “un animal que produce y gestiona símbolos, que habita formas simbólicas – bosques o ciudades – y en ellas traza su aventura, su leyenda” (Patxi Lanceros, 2002: XVII; Duborgel, 1995: 288-306), Ernest Cassirer (1994; 2006) levou a hermenêutica a considerações tais que vários foram os seus contributos na redefinição de linguagem. A linguagem toma assim forma como linguagem simbólica, isto é, uma outra linguagem, convertida, como o afirma Patxi Lanceros (2002: XVII), em “lenguaje-mundo, en cosmovisión”. Tal leva-nos à relevância da flexão simbólica, hermeneuticamente compreendida e interpretada.

Surgida assim uma outra noção, a de uma hermenêutica simbólica que apareceu como o marco teórico para se reflectir sobre “el símbolo y sus extensiones tanto cognitivas como normativas” (Patxi Lanceros, 2002: XVII), a hermenêutica ultrapassa qualquer noção que a possa submeter a uma mera exposição dos âmbitos simbólicos, ou a uma espécie de expositor dos simbolismos entendidos separadamente. Passando do “mero significado (o que se diz) para o sentido (o que se pretende dizer)” (Ortiz-Osés, 2003: 101;138), a especificidade da hermenêutica simbólica surge como um estudo rigoroso no sentido da própria interpretação filosófica do sentido, o que define a relação ou co-relação, ou, como o afirma o autor (2003: 101), a “co-implicidade” do ser com o mundo.

Ora, pelo exposto, consideramos que todo o discurso é um sistema semiótico dinâmico que põe em relação os diferentes símbolos e teias de imagens para o conhecimento das grandes generalizações através das quais ele se constrói, o que nos leva a perceber de que forma os textos literários

fazem apelo ao Imaginário. Basta que para isso pensemos que a narrativa literária (género ao qual dedicamos o nosso estudo) ultrapassa, como o sustenta Richard Rorty (1982), a “representação”. Esta produz, pois, o que o autor apelida de “*presentivness*” no que diz respeito ao sentido que o sujeito organiza a partir do real. Sustentada por Carlos G. Prado (1984: 120), esta ideia irá culminar na noção de “progressividade” instaurada pela organização dos sentidos que o ser atribuiu ao mundo. Ou seja, considerando a linguagem como narrativa desde o seu momento inicial, dado que “(...) somos contadores de histórias naturais” (Gadamer, 1997: 135), cabe ao acto de imaginação (levado a cabo por cada indivíduo, ser simbólico por natureza) proceder à apreensão do significado da linguagem para participar do “encantamento” da sua actividade criativa.

## 2.1. O ‘Círculo de Eranos’, os Centros de Pesquisa e a hermenêutica simbólica

Pelo atrás exposto, tendo em atenção o artigo de reflexão epistemológica “L’Éthique du Pluralisme et le Problème de la Cohérence” de Gilbert Durand (1975: 267-343), temos vindo a acercar-nos da mudança operada ao nível da hermenêutica contemporânea relativamente ao pluralismo interpretativo que a ela se associa e que também possibilitou outras leituras de enriquecimento para a compreensão das obras literárias, nomeadamente a ‘nova literatura’<sup>82</sup>.

A razão para esta afirmação prende-se com a existência de vários estudos que até então centraram a sua atenção sobre as categorias da narrativa, tendo como suporte as teorias literária e linguística. Contudo, estes, mesmo avaliando o valor que a hermenêutica da linguagem hoje assume, não consideraram ainda a sua integração para a compreensão global das obras. Posto isto, entende-se que, para que se proceda a um correcto arranjo literário, é necessário enriquecer a realidade efectiva das figuras propostas no texto

---

<sup>82</sup> Não se entenda que a hermenêutica simbólica apenas complementou a literatura. São vários os contributos que ela prestou a outras ciências do saber, como por exemplo o Direito. Como o nosso estudo se baseia na literatura, essencialmente na narrativa *de best-seller* ou de massas da ‘nova literatura’ as nossas reflexões apenas se reportaram à literatura.

(explicadas pelas teorias linguísticas e literárias) com base, quer na legitimidade do mítico (que é a marca incontestável de uma herança dos tempos primeiros da humanidade) quer no facto do homem ser um ser simbólico que tem de se inter-relacionar com os seus semelhantes. Ora, esta é, desde 1933, uma das questões de reflexão do 'Círculo de Eranos': "Confronter l'homme à ses pluriels" (Durand, 1975: 271).

Cumpre-nos, desde já, propor uma reflexão sobre as concepções hermenêutico-simbólicas de diferentes teóricos do Imaginário a fim de se perceber a importância e a evolução dos demais estudos relativamente à dimensão filosófica desta nova hermenêutica, discutida, orientada e analisada pelos estudiosos que integraram e/ou ainda integram o 'Círculo de Eranos'. Em jeito de uma breve contextualização teórica, abordaremos o Imaginário enquanto ciência capaz de dignificar a imaginação criadora, que refuta, pelo que é, noções que ainda possam querer relegá-lo para o plano do fantasioso (da pertença daqueles que se recusam a contactar com o empírico e factual).

De facto, por incrível que possa parecer, ainda é algo controverso falar-se da imaginação criadora ou destacar-se o Imaginário como uma ciência, cuja hermenêutica permite uma adequada integração do ser no mundo, num acto de compromisso interactivo com os seus signos e significações. Falar de Imaginário, hoje, não é mais, embora ainda alguns circuitos (mesmo académicos) evitem debruçar-se sobre a sua relevância para a compreensão de vários estudos, querer escapar da realidade ou denunciar qualquer instabilidade emocional. Logo, dedicarmo-nos a um estudo sério sobre o Imaginário, na diferenciação dos seus processos de representação<sup>83</sup> e da sua complexa e dinâmica teia de imagens, é, na nossa opinião, dar voz às reflexões epistemológicas de grandes estudiosos e dignificar: "(...) uma concepção filosófica do imaginário (...) capaz de arrancar a imagem ao seu estatuto degradado e marginal, a fim de o reabilitar enquanto instância mediadora entre o sensível e o intelectual" (Wunenburger & Araújo, 2003b: 37).

No que ao nosso trabalho diz respeito, é ter consciência de que "a narrativa não visa o retrato racional da realidade, ela produz a realidade, organiza-a tendo em vista a acção" (Mendes, 2001: 193) do sujeito-leitor que,

---

<sup>83</sup> Os autores afirmam que uma adequada teoria do Imaginário deve ter em atenção os processos e as representações de formação de imagens e consideram três possíveis níveis: a imagética; o imaginário e o imaginal. Para uma melhor consolidação do exposto, cf. Wunenburger & Araújo (2003b: 36-37).

no acto de uma leitura partilhada, secundariza o facto de ela apenas contar episódios entendidos como racionais ou irracionais, como possíveis ou impossíveis, como verdadeiros ou falsos, destacando, porque sabe fazê-lo, a força do discurso ficcional que se sujeita às suas interpretações. Portanto, e porque cada um de nós tem uma história, tal reforça o facto de ser urgente

fazer da Escola o local de uma imensa oficina de onirismo, de junção, de uma leitura e de uma elaboração permanente (...) de heróis e de motivos míticos onde a consciência humana se aprofunde e dialogue (Duborgel, 1995: 300).

Assim, se como “leitores de textos somos possuídos por crenças, desejos, expectativas e interesses, e interiorizamos valores e critérios, interpretando os textos que encontramos em função do nosso *Background* (Prado, 1984: 142), fácil é percebermos que esta reflexão põe em destaque a mediação do Imaginário entre o sensível e o intelectual (Wunenburger & Araújo, 2003b: 37-42), de que há pouco falávamos.

### 2.1.1. O debate contemporâneo sobre o Imaginário: breve enquadramento epistemológico

Como já o referimos em trabalhos anteriores (Silva, 2002; 2006; 2007), a proposta de leitura mítico-simbólica que expomos prende-se com um vasto *corpus* teórico que tem vindo a ser construído, desde os anos 30 do século passado, no intuito de alterar consciências face ao Imaginário. Assim sendo, impõe-se que tenhamos em conta, num primeiro momento e em jeito de reflexão, uma breve contextualização teórica sobre o novo paradigma da hermenêutica do Imaginário para que os pressupostos tradicionais (que conotam a imaginação de irreflexão e o Imaginário de irreal)<sup>84</sup> não possam ser associados ao Imaginário contemporâneo que reabilitou a imaginação enquanto matriz de compreensão, capaz de transmitir a essência das imagens na sua relação com os vários domínios do saber, nomeadamente o da literatura.

---

<sup>84</sup> Relativamente ao seu estatuto epistemológico, temos de reconhecer que dada à relutância de determinados estudos face ao evidente, o Imaginário ainda integra uma noção de ambiguidade.



Falar do Imaginário leva-nos, assim, a ter por matriz referencial a participação de vários estudiosos que têm vindo a contribuir para a existência de um riquíssimo postulado teórico onde a noção do “absurdo” ou do “ilusório”, quando se abordam questões do Imaginário, se vê obrigatoriamente posta de parte. Michel Lecoq (1997: 187) reporta-se inclusive à promoção deste conceito, pois, a nova morfologia da palavra, que de adjectivo passou a nome, conferiu ao Imaginário um estatuto de autonomia, cujo significado é próprio e individualiza-o quanto aos diferentes objectos de estudo: “En tant que nom, l’imaginaire a un lieu, une place, a une fonction, a un cadre et a un processus”. Para o autor é também importante que não nos esqueçamos que a palavra ‘imaginário’ teve em tempos na língua francesa (reportamo-nos a um francês antigo) o significado de ‘hallucination’, conotando-se de imediato a tudo o que era irreflectido, irracional e absurdo. Hoje, graças aos muitos contributos de pensadores de renome (referenciados de seguida), o Imaginário significa a faculdade imaginativa do ser pensante, pois, através dele, designam-se as coisas que imaginamos em correlação com o mundo no qual vivemos.

O Círculo de Eranos, instaurado em Ascona, na Suíça, integra as perspectivas hermenêuticas de grandes pensadores/investigadores como Carl Gustav Jung, Mircea Eliade, Henry Corbin, Adolph Portmann, Karl Kerényi, James Hillman, Erich Neumann, Gilbert Durand<sup>85</sup>, entre outros, e foi o grande responsável pelo estudo evolutivo da hermenêutica das imagens e dos símbolos, bem como dos mitos no imaginário cultural e colectivo. À luz do que se discutia/discute em Ascona muitos foram os centros de pesquisa do Imaginário<sup>86</sup> que se espalharam pelo mundo, sendo hoje o “Centre de Recherche sur l’Imaginaire de Grenoble”<sup>87</sup>, em França, um dos mais conceituados na contribuição de pressupostos que divulgam o valor heurístico deste imaginário ascendente.

---

<sup>85</sup> Muito embora nomes como o de Jung e Eliade por exemplo já não titulem conferências ou trabalhos de hoje, a relevância dos seus estudos é uma constante no círculo em questão.

<sup>86</sup> Pertenceram/pertencem a esses Centros de Pesquisa nomes como os de Rudolf Otto, Walter Otto, Joseph Campbell, Ernest Cassirer, Gaston Bachelard, Georges Dumézil, Raffaele Pettazzoni, Claude Lévis-Strauss, Andrés Ortiz-Osés, Joseph Campbell, Pierre Brunel, Bruno Duborgel, Jean-Pierre Sironneau, Jöel Thomas, Luís Garagalza, Simone Vierne, Jean-Jacques Wunenburger, Yves Durand, Alberto Filipe Araújo, entre outros.

<sup>87</sup> “Le Centre de recherche sur l’imaginaire est un centre de formation à vocation pluridisciplinaire (littérature française, littératures comparées, lettres étrangères, sociologie, psychologie, anthropologie). Son projet scientifique trouve unité et cohérence dans la réflexion sur l’imaginaire et sur l’imagination symbolique menée d’abord, et dans des champs divers, par Mircea Eliade et Gaston Bachelard, reprise et développée par Gilbert Durand qui fonda le centre en 1966 en collaboration avec Paul Deschamps et Léon Cellier”, cf. ([www.u-grenoble3.fr/CRI/0/fiche\\_laboratoire](http://www.u-grenoble3.fr/CRI/0/fiche_laboratoire)).

Preocupados em reconhecer na dinâmica das imagens manifestações sensatas da humanidade, estes centros têm vindo a prorrogar uma nova concepção relativa à hermenêutica do Imaginário mostrando que o Imaginário medeia de um modo interdisciplinar, logo integrador e poliédrico, os diferentes saberes, desde os antropológicos, passando pelos literários, filosóficos, psicológicos, até aos científicos (Araújo & Baptista, 2003b: 14;17)<sup>88</sup>. Este é um manancial de informações disponíveis ao questionamento, a partir do qual pela e pelas “estruturas psíquicas comuns que induz” todos devem poder imaginar/criar (pela força imaginante da sua própria *rêverie*), um mundo pessoal, individualizado, mas em concomitância com o universo.

Depreendemos, portanto, que o Imaginário teve de se constituir como uma matéria conceptual, contínua e evolutivamente “informad[a] e formad[a] a fim de aceder progressivamente a uma liberdade criadora, em vez de ser entregue à fantasia e ao delírio” (Wunenburger & Araújo, 2003a: 40-41). Assumindo o homem como *homo symbolicus*, através de abordagens que revelam as novas linhas de força, bem como os contributos da ciência hermenêutica do Imaginário, o seu estudo abarcou muitas teorias dos vários domínios do saber, nomeadamente a literatura. Tal reforça as noções de transdisciplinaridade e de pluralidade a ele adjacentes, efectivando-se a sua capacidade de renovação e de compreensão. Características, essas, que são referentes às manifestações da humanidade enquanto entidade sócio-cultural e biológica que procura, pela representação (entendida por Lecoq (1997: 190) como uma “imagem mental ou percepção interior”), a resposta ao seu imaginário.

Orientados pelas “linhas mestras da imaginação e do imaginário”, expostas por Jean-Jacques Wunenburger e Alberto F. Araújo (2003b: 34-35), para o constructo de uma outra consciência<sup>89</sup>, iremos analisar o valor dos métodos de estudo através dos quais esta outra consciência do Imaginário se dá a ler. Conscientes de que o estudo do Imaginário obriga ao cruzamento de várias e importantíssimas teorias (ligadas aos mais diversos domínios do saber), consideramos, como já o defendemos, que este é um veículo de

---

<sup>88</sup> Para uma melhor consolidação do exposto, cf. Araújo & Baptista (2003b: 13-15).

<sup>89</sup> Para uma melhor consolidação do exposto, cf. Wunenburger & Araújo (2003b: 23-44).

significação literária dos mais relevantes, sobretudo na promoção leitora dos jovens, onde a faculdade de imaginar é uma das referências a ter em conta.

Dado que o Imaginário é um sistema polivalente, organizador de imagens, que lhes atribui profundidade e significado ao ligá-las entre si, não nos parece difícil compreender que este não é a constituição de uma mera junção de imagens, disponíveis num *corpus* inerte como se de uma colecção se tratasse, mas uma teia bem construída, portadora de uma organização cuja atribuição de sentidos ganha significância a partir da forma como se relacionam esses mesmos sentidos e o sujeito que a eles faz apelo (Bachelard, 1994, 1999; Durand, 1992, 1998; Thomas, 1998).

Dado que nos comprometemos na divulgação do Imaginário, destacando-o como uma matéria de reflexão indissociável dos Estudos Literários, a análise das obras que nos propomos fazer na Segunda Parte, bem como a 'leitura' que fomentamos com os nossos alunos/leitores aquando da mediação leitora, referente à Terceira Parte desta dissertação, empreenderão na busca de novos sentidos para uma compreensão alargada das imagens e dos símbolos.

Adquirindo um significado próprio e dinâmico, as imagens simbólicas e míticas, anexadas à temática do herói (onde pretendemos compreender a sua iniciação, a sua jornada/viagem e o objecto da sua demanda) serão por nós analisadas e exploradas na Segunda Parte e nos estudos de caso incluídos na Terceira Parte. Pretendemos mostrar como a expressividade dialéctica estabelecida entre os espaços do chamamento e da viagem/aventura (Campbell, 2004: 53-223) se apresenta na dinamização das diversas interpretações que se prendem com o reconhecimento da demanda do herói e a posse dos dois mundos, numa integração absoluta com o cosmos reunificado por ele (Eliade, 2001a, 2001b, 2001c, 2001d; Campbell, 2004; Vierne, 2000).

### 2.1.2. O Imaginário nas demais acepções epistemológicas: revisão da literatura

Descartar o Imaginário de qualquer noção que o pudesse associar a uma produção de ficções relegadas para o plano do absurdo foi o que os vários teóricos e hermeneutas do Imaginário se preocuparam em validar. Assim, devido

a um largo contributo de novas orientações, a imaginação, o Imaginário e a imagem, embora “de un modo muy prudente y limitado [en la] exploración de ese «mar» «desconocido»” (Garazala, 2002: 51), passaram a ser convenientemente integrados em novos processos de investigação, mesmo se por modelos e conceptualizações diferentes. A reflexão hermenêutico-filosófica (re)descobriu, assim, o seu fundamento simbólico, o que tornou necessário conhecerem-se as diferentes e complementares teorias que tiveram a seu cargo a compreensão e divulgação da imaginação mítico-simbólica.

De forma a se complementarem, no enriquecimento de uma leitura do Imaginário, várias foram as teorias que lhe conferiram um conceito metodológico e reflexivo, afastando-o das primeiras acepções que lhe foram atribuídas. Por isso, hoje, mais do que nunca, no âmbito da filosofia, da psicanálise, da epistemologia, da antropologia, da poética ou de outros saberes, o Imaginário é já uma ciência respeitada, sendo este compreendido como um objecto valioso para o estudo da literatura. Basta para isso pensarmos nas narrativas, sobretudo as de potencial recepção infantil (Mendes 2001), acrescentamos juvenil, que constituem um elevado valor epistemológico visto que na sua estrutura linguística, semântica e mítico-simbólica elas integram formas do conhecimento da própria vida.

Os conceitos sobre os quais nos debruçaremos prendem-se, essencialmente, com os estudos hermenêuticos/antropológico-sociológicos e mitológicos de Gilbert Durand (1975; 1979; 1992; 1996a; 1996b; 1998; 2003), Mircea Eliade (1989; 1992; 1999a; 1999b; 2001a; 2001b; 2001c; 2001d), Simone Vierne (1993; 2000), Joseph Campbell (1990; 2004), Gaston Bachelard (1994; 1998; 1999; 2005), Jean-Burgos (1982), Ernest Cassirer (1994; 1998; 2006), Bruno Duborgel (1995; 2003), Jacques-Marie Émile Lacan (1991; 1999). Serão igualmente referenciados os aspectos mais pertinentes, para este estudo, de algumas reflexões de Jean-Paul Sartre (1992), Paul Ricoeur (1988), Pierre Brunel (1974; 1988; 1992), Carl-Gustav Jung (1971;1990), Henry Corbin (1962; 1993), Jean-Jacques Wunenburger (1975; 2003a; 2003b), Merleau-Ponty (1999), Alberto Filipe Araújo (1996; 2003a; 2003b; 2004a), Alberto Filipe Araújo e Armando Malheiro Silva (2003c) e Alberto Filipe Araújo e Joaquim Machado Araújo (2004c; 2008).

### 2.1.2.1. O Imaginário Antropológico de Gilbert Durand

Reabilitando os conceitos de Imagem e de Imaginação da hermenêutica tradicional, Gilbert Durand propôs uma organização estrutural absolutamente dinâmica do Imaginário segundo dois regimes: o diurno e o noturno<sup>90</sup>. Tomando o Imaginário como o único centro nevrálgico da vida psíquica do indivíduo, Durand considera que as imagens percorrem um caminho antropológico desde a sua origem neurobiológica até à sua representação sócio-cultural. Por isso, defende uma hermenêutica do Imaginário alicerçada nas “estruturas antropológicas do Imaginário”, considerando fundamental que este deva ser entendido como indissociável dessas mesmas estruturas e da simbólica que delas emerge.

Afastando-se do dualismo bachelardiano, relativo ao Imaginário e à Racionalidade, Gilbert Durand, que ainda percebe em Bachelard algumas características da doutrina clássica<sup>91</sup>, reforça uma revalidação da imaginação como “le facteur *général* d'équilibration psychosociale” (1998: 89)<sup>92</sup>, cuja noção simbólica compreende a dualidade do ser. Ora, ao afirmar que não existe um corte entre o racional e o imaginário, Durand parece querer subverter noções antonímicas tidas como verdades absolutas. Assim, consciente da relevância do Imaginário para o contributo de um verdadeiro conhecimento, o autor considera o racionalismo como uma nova estrutura polarizadora, dotada de uma particular competência na organização do campo das imagens (Durand, 1998: 88), e a imaginação, uma função simbólica absolutamente afastada da noção clássica que encarava a imaginação como a “louca da casa” (Malebranche).

Pensando a imagem como uma unidade simbólica, Gilbert Durand demonstra que esta difere completamente do carácter arbitrário do signo, pois no símbolo constitutivo da imagem existe a homogeneidade do significante e do significado<sup>93</sup> que se centram no seio de um dinamismo organizador. Visto que, por um lado, o símbolo não se desenvolve numa única direcção e que, por

---

<sup>90</sup> Consideramos que as estruturas do “Fantástico Transcendental” (Fantastique Transcendantale) representam e como o afirma Durand, (1992: 438) “une physiologie de la fonction d'imagination (...) une philosophie de l'imaginaire (...)”, capazes de reforçar a singularidade dos dois regimes.

<sup>91</sup> Para uma melhor compreensão, cf. Durand (1998: 88-96).

<sup>92</sup> Debruçam-se sobre esta problemática autores contemporâneos como Luis Garagalza (2001) Andrés Ortiz-Osés (1995).

<sup>93</sup> O Imaginário rejeita o primeiro princípio de Saussure, o que obriga igualmente à rejeição do segundo princípio: o da “linéarité du signifiant” (Saussure, 1975: 103).

outro, a explicação linear do género de dedução lógica ou discurso introspectivo é insuficiente para o estudo das motivações simbólicas, o símbolo deixa de ser de natureza meramente linguística (Durand, 1992: 25; 28).

Assim, pela ausência de linearidade, os grandes símbolos da imaginação, na qualidade de categorias motivantes, oferecem grandes dificuldades à interpretação, porque, como salienta Paul Ricoeur, eles fazem pensar. Não esqueçamos que o símbolo é essencialmente uma representação que faz surgir um segredo e ainda a epifania de um mistério (Durand, 1998: 13). Este “fazer aparecer” é já tradução, numa sintética do sentido latente, e consubstancializa-se numa imagem simbólica que é a transfiguração de uma representação concreta efectivada por um sentido que não abstracto. Ora, se as imagens estão dotadas deste potencial efectivo isso permite-lhes agir livremente e determinar a nossa representação do mundo, regulando-se por um conjunto de arquétipos, símbolos e “*schèmes*”<sup>94</sup>.

Tomando o Imaginário como um postulado da maior relevância, Durand propõe-se estudá-lo segundo a diversidade das suas manifestações. Seguindo a linha epistemológica bachelardiana e tendo como suporte inicial a teoria reflexiva de Betcherev<sup>95</sup> (à qual acrescenta a dominante copulativa), bem como a teoria Piagetiana (que valoriza, na criança, a representação e o símbolo como uma imitação, por si só interiorizada), Gilbert Durand (1992: 51) parte do pressuposto de que há efectivamente uma estreita concomitância entre os gestos do corpo, os centros nevrálgicos e todas as representações simbólicas que comportam a integração do ser. Assim, afirma que as imagens simbólicas que compõem o Imaginário são símbolos, isto é, têm um significado intrínseco e nascem da junção bipolar das pulsões individuais do ser e do meio ambiente. A estes, importa acrescentar a noção de mito que, segundo Gilbert Durand (1992: 64), é um sistema verdadeiramente dinâmico de símbolos, arquétipos e “*schèmes*”. Sistema, esse, que, sob a impulsão de um dado “*schème*”, tende a inscrever-se, numa composição válida e enriquecedora, nomeadamente na perspectiva do discurso.

---

<sup>94</sup> São entendidos pelo hermeneuta como a substancial e generalizadora dinâmica afectiva da imagem ou ainda como partes constituintes “qui forment le squelette, le canevas dynamique de l’imagination”, cf. Durand (1992: 61-62). Esta noção não deve ser traduzida por ‘esquema’.

<sup>95</sup> Betcherev reconhece no recém-nascido, duas dominantes: “de posição” e de “nutrição”, que agem como um princípio obrigatório de organização pessoal (Durand, 1992: 46-47).

Defendendo a força impulsionadora dos “*schèmes*” ou dos “*schèmes moteurs*”, que devem ser entendidos como uma generalização dinâmica e afectiva da imagem, constituindo o que é factível e a não substancialidade geral do Imaginário (pois existem na base da figuração simbólica enquanto linha(s) de força representada(s) por verbos semanticamente fortes e aos quais se deve toda a dinâmica funcional da imaginação (Durand, 1992: 61-64), Durand mostra como estes marcam as dominantes reflexas de posição<sup>96</sup> e como são os responsáveis pelo verdadeiro funcionamento da imaginação. O imaginário durandiano mostra-se, assim, como uma pulsão dinâmica e geradora de sentidos que determina a representação do mundo sob a dupla influência do meio circundante e das pulsões do indivíduo. As imagens simbólicas, que constituem este imaginário, nascem da interacção dos imperativos pulsionais e subjectivos que modelam a representação do real objectivo e das restrições ou intimações objectivas do meio (eis aqui o importante conceito de “trajecto antropológico”).

Desta feita, considera ser necessário, em primeiro lugar, agrupar as diferentes séries de símbolos a partir de uma estrutura para poder destacar as constelações simbólicas e, simultaneamente, estabelecer entre as imagens isomorfismos ou polarizações<sup>97</sup>. Tal permitirá uma correcta organização destes símbolos (considerados como realidades dinâmicas que são o resultado do psicológico, do social e do técnico), o que leva a que as imagens devam estar agrupadas em dois regimes: o diurno e o nocturno.

Explorando muito sucintamente ambos os regimes durandianos, podemos dizer que o regime diurno opõe duas grandes categorias de imagens: as que representam a luta e a angústia contra o tempo, através dos símbolos teriomórficos, nictomórficos e catamórficos. Os símbolos teriomórficos, ligados às imagens animais, efectivam tanto a agitação e a mudança, como a agressividade e a crueldade; os nictomórficos, de onde sobressaem as imagens da impureza, da água suja e negra, do sangue, etc., traduzem o medo e o receio, até pela noção da obscuridade que as suas imagens comportam; os

---

<sup>96</sup> As estruturas antropológicas de Durand compreendem três dominantes reflexas: de “posição”, através da qual o recém-nascido inscreve a sua posição na verticalidade e na horizontalidade, liberta as mãos erguendo-se e sente o mundo pelo uso de uma visão e audição apuradas; de “nutrição”, que se manifesta pelas acções da sucção e digestão, conectadas aos sentidos e, por fim, “copulativa”, que fixa um sistema de ritmos e de ciclos ligados à pulsão sexual do indivíduo entendidos num tempo cronológico

<sup>97</sup> Para uma melhor compreensão, cf. Durand (1992: 40-51).

catamórficos agrupam as imagens da queda, realçando a noção da culpa e do pesar. O segundo tipo de imagens representa as imagens da força e o desejo de elevação, através dos símbolos ascensionais, que confirmam o poder original do ser que reconquista o seu poder (original); dos espectaculares, que representam a atitude visionária do homem e, por fim, dos diairéticos, que indicam a sua pureza e a sua força para que este atinja um destino heróico.

O regime nocturno, por sua vez, opõe duas grandes estruturas relativamente às imagens: as místicas ou antifrásicas (que representam a intimidade e a tranquilidade de um refúgio) e as sintéticas ou dramáticas (que representam a ciclicidade do tempo e a possibilidade de dominá-lo quer no sentido do eterno retorno quer no sentido do progresso).

Estes dois regimes originam a definição de um trajecto antropológico que se constrói a partir dos gestos primordiais do homem: erguer-se, alimentar-se e reproduzir, e são as matrizes que conduzem à formação da imaginação humana. Procurando descrever os gestos humanos que estão em intercâmbio com a manifestação do espaço, como ambiente natural ao percurso antropológico do homem<sup>98</sup> (enquanto sujeito dinâmico e partidário de um simbolismo que é o produto do meio onde ele evolui), o imaginário durandiano surge “enraizado num sujeito complexo, não redutível às suas percepções, não se desenvolv[endo] (...) em torno de imagens livres, mas impondo-lhes uma lógica, uma estruturação que faz do imaginário um «mundo» de representações” (Wunenburger & Araújo, 2003b: 28).

Apresentado, como a base do próprio pensamento que determina a nossa representação do mundo pela observação da faculdade das imagens, Gilbert Durand propõe um imaginário absolutamente intrínseco às diversas actividades do homem. Estas são para ele o resultado da apreensão de um património simbólico e a representação do homem no seu meio sociocultural, o que o torna um *homo-sapiens symbolicus*.

---

<sup>98</sup> Dado que para o nosso estudo só nos será necessário focalizar a ontologia simbólica dos pontos referidos não nos reportaremos a toda a arquetipologia antropológica durandiana, embora se aconselhe uma leitura e a sua compreensão.



### 2.1.2.2. O Microcosmos Organizado de Mircea Eliade

Atento a uma outra forma de requalificar o tempo humano, Mircea Eliade compreende-o como o tempo do mito que é por natureza um “*illud tempus*”, ou seja, um tempo que ressurge, que clama por ser comemorado em oposição ao tempo causal e linear. O que importa no tempo de Eliade é a comemoração do tempo humano que rompe com a lógica diacrónica dos acontecimentos para melhor realçar a sua dimensão metahistórica e transpsíquica. Este tempo, para Gilbert Durand (1982), possui três características a saber: em primeiro lugar, ser “negentrópico”, dado que reabsorve o declínio e a morte como o prefácio de uma nova emergência”; em segundo lugar, ser “negocêntrico”, por ser constituído de tempos fortes, festivos e litúrgicos” e, em terceiro lugar, ser o próprio “«Kairos» [o momento favorável], ou seja, constitutivo de um “Kerigma” [a palavra sagrada]: de um corpo de exaltações que restituem ao tempo as cores das “paisagens” e das “fisionomias” da alma imaginal e as liberdades do espaço” (Durand, 1982: 254-255).

Atento a estes mesmos grandes marcos constitutivos do tempo do mito, Eliade vai compreender os mitos como uma outra forma de linguagem e, por isso, defini-los como um produto do misticismo e do sagrado. Eles mostram aos homens as acções sobrenaturais que estão na base de todo o universo e que confirmam uma ontologia “arcaica”, onde o real só é real na condição de imitar ou de repetir um modelo exemplar do “*in illo tempore*” primordial. O que significa, portanto, que a repetição e a participação são a condição necessária para que o real aconteça e, de algum modo, se materialize. Por outras palavras, para Eliade, afastado do modelo exemplar tudo é carente de sentido, ou seja, só “aquele que reproduz o gesto exemplar [se] encontra assim transportado numa época mítica onde se deu a revelação desse gesto exemplar” (Eliade, 2001a: 50).

Ora, se são as repetições que permitem a abolição do tempo profano, Eliade compreende-o como uma entidade sagrada e, por isso, como uma verdade absoluta, o que lhe outorga um carácter de incontestabilidade e de contínua repetição num momento presente, projectado para um futuro, onde a essência arcaica do mito deve ser repetida. Se são, de facto, as repetições (imitações dos arquétipos) que permitem a abolição do tempo profano e a

projectão do homem para a época mítica do *ab initio*, onde os arquétipos foram pela primeira vez revelados, o mito é, portanto, a história de tudo quanto aconteceu *in illo tempore*. Ele é o enunciado puro de tudo o quanto os deuses ou os seres divinos criaram no início dos Tempos, onde “Dizer”/contar um mito significava proclamar, ousaríamos dizer, realizar de novo o que aconteceu *ab origine*. Logo, uma vez “dito”, isto é, anunciado/revelado, este torna-se uma verdade incontestável/apodíctica porque ele passa a constituir e a fundamentar a verdade suprema/absoluta. Por isso, para Eliade ele é, acima de tudo, o enunciado dos Enunciados (a história divina) de uma “criação” (Eliade, 2001b: 73-88).

Ao atribuir uma tal importância à diacronia linear do mito, que deverá seduzir o homem por e para esta sacralidade do tempo, Eliade (1999a: 34-72) não esquece de fazer referência à estrutura do espaço como reflexo legítimo do cosmos e não do caos, numa polarização do centro. Para este hermeneuta do “Tempo das Origens”, a ideia do “Centro” orienta o homem na sua realização universal, designando-se o simbolismo arquitectónico:

- Pela “Montanha sagrada”, onde se encontram o Céu e a Terra, situando-se no Centro do Mundo;
- Pelo templo ou palácio, pois toda a cidade sagrada ou templo/palácio, por extensão, é uma “Montanha sagrada”, tornando-se num “Centro”;
- Pelo *Axis Mundi*, considerado a cidade ou o templo sagrados, que estabelecem a ligação entre o Céu, a Terra e o Inferno (Eliade, 1999a: 50-59; 2001a: 24).

Assim, o tempo manifesta-se na essência do mito cosmogónico e, ao darmos atenção à história do “nascimento do Mundo”, tornamo-nos contemporâneos do acto criador por excelência. Ou seja, associamo-nos simbolicamente a esse acto criador ou da criação (Eliade, 2001a: 100-101), compreendendo que a ideia do centro, em toda a sua obra, é a convergência do sagrado por excelência e da realidade absoluta que orienta o homem na sua realização. O acesso ao “Centro” é, assim, sinónimo de uma nova existência configurada mediante uma iniciação que permite aceder ao núcleo sagrado

dessa mesma existência que é real, duradoura e eficaz (Eliade, 1999a; 2001a: 31).

Rompendo decisivamente com a forma estereotipada de tratar as manifestações religiosas na infra-estrutura da historicidade, Mircea Eliade (1976; 1987; 2001a; 2001b; 2001d), tal como Gaston Bachelard (1999; [1941] 2005), Gilbert Durand (1996), Pedro Molina (1997: 21-59), Henry Corbin (1993), André Siganos (2005: 11-118), Armindo Santos Vaz (2005: 409-456) e outros autores, vão encarar o fenómeno religioso como um mero pretexto para compreender o próprio desenvolvimento funcional do espírito humano. É por isso que ao falar de lendas, mitos, imagens, arquétipos, símbolos, mistérios, cerimónias ritualistas e ritos, nomeadamente do rito iniciático, o autor afirma, de forma clara, que o “espírito humano” é o que define claramente o fenómeno humano no que ele tem de essencial e de permanente, para além das eventualidades, das conjunturas, do tempo e do espaço Eliade (2001a: 31-34). A este respeito, importa sublinhar que a existência humana faz parte de uma “história sagrada” que deverá ser transmitida integralmente às gerações vindouras pois, “no fundo, o homem é tal como é porque na aurora dos tempos, aconteceram-lhe as coisas que lhe foram contadas pelos mitos” (Eliade, 2001a: 14)

Os seus estudos sobre o homem integrado na sociedade, a criação, a cultura e pensamentos arcaicos, os tempos primordiais do *Tempo dos tempos*, os ritos e as técnicas de iniciação das sociedades primitivas (na concretização das imagens da morte, da *renovatio* iniciática da renovação da *Imago Mundi*) e a história espiritual da humanidade (na oposição da ordem ao caos), levam-no a insurgir-se, num discurso absolutamente evolutivo para a hermenêutica do Imaginário. Erguendo a voz contra a perda do valor da iniciação na sociedade moderna, Eliade reforça a perda de consciência do “homem moderno”. Este perdeu a sua originalidade porque vive a sua história num cosmos dessacralizado e desligado quer da “memória colectiva” quer da ontologia tradicional (Eliade, 2001a: 9).

Percebendo que para o autor a “história sagrada” (assumida como a própria mitologia) deve prorrogar-se como uma marca incontestável do necessário repovoamento de costumes e da tradição, para que a ordem cósmica prevaleça nos tempos modernos (Eliade, 2001a: 11-23), consideramos

que, muito mais do que um simples historiador das religiões, Eliade foi e ainda é o grande historiador das religiões e do imaginário gnosmogônico.

### 2.1.2.3. *A Jornada do Herói de Joseph Campbell e o Rito Inicial de Simone Vierne*

Conhecedoras das várias etapas que antecedem o chamamento do herói para o cumprimento da sua demanda, as reflexões mítico-simbólicas de Joseph Campbell (2004) e Simone Vierne (2000) traçaram uma espécie de mapas conceituais sobre o percurso inicial do herói e a sua jornada, o que tomaremos como guias de leitura para o desenvolvimento do nosso estudo, aquando da análise das obras seleccionadas.

Sabendo que todo o homem tem uma jornada heróica a cumprir na sua vida, Campbell entende que as aventuras que constituem o “caminho do herói” fazem parte de todas as culturas mundiais, tradicionais ou contemporâneas e, por isso, incentiva o homem a descobrir a sua jornada e a cumprir com os desafios que se lhe prendem. Tal constatação permitiu-lhe compreender a noção de sacrifício no mito, bem como a necessidade do renascimento simbólico do Eu para a configuração da sua renovação psicológica, sociobiológica e mítica. Cabe, assim, ao homem, também segundo Campbell, renovar-se pelo poder do rito e da aventura inicial, assegurando estados de consciência que lhe permitam encontrar o seu espaço mítico, o seu lugar sagrado (Eliade, 1999a).

Em *O Herói de mil faces – Psicanálise do mito*, Campbell (2004) sugere uma sequência inicial que vai desde o chamamento da aventura, à passagem do limiar e o vencer dos desafios e perigos, que culminará no retorno místico do herói que foi capaz de fundir os dois mundos, operando a imagem do *Unus mundus*. Assim, para o autor, mesmo se afastadas da tradição secular dos mitos, as sociedades contemporâneas deverão ter os seus heróis para que estes lhes restituam a verdadeira identidade dos valores ético-morais/formativos que são próprios de cada nação. Tal permitir-lhes-á, pela mitologia e pelos ritos, acederem aos símbolos substantivos do espírito humano (Campbell, 2004: 18-23). Logo, segundo o autor, o espírito humano e

a sociedade deverão reger-se por uma contínua regeneração do nascimento, a “*palingenesia*” do todo humano e cósmico (Campbell, 2004: 337).

Dado que o sentido do mito induz a uma realização vitalizante sobre a fenomenológica do mundo, as suas dimensões metafísica, cosmológica, sociológica e psicológica (que atempadamente exploraremos de forma mais aprofundada aquando da análise das obras) devem despertar no ser uma função interpretativa capaz de lhe permitir, à luz da ciência e da tradição, participar do cosmos desde a sua infância até ao momento da sua morte. Este percurso de aprendizagem leva-nos às noções de rito e de jornada que são fulcrais para a emancipação/integração do indivíduo na sociedade que o acolhe.

Defendendo que “o renascimento propicia o novo”, Campbell (2004: 26) vai estruturar a sua investigação de modo a delimitar as várias etapas integradoras da jornada do herói. Deste modo, o primeiro grande estágio (1ª etapa) pelo qual este deve passar é o da separação (Campbell, 2004: 59-101), isto é, o herói sofrer um afastamento do mundo externo (o macrocosmos) em direcção ao mundo interno (o microcosmos), iniciando uma jornada pelas regiões da psique. Esse é, pois, o lugar onde estão instaladas as verdadeiras dificuldades e que devem ser resolvidas segundo cada caso particular para que se possa atingir a necessária e desejada paz (eterna) que, para o nosso equilíbrio emocional e imaginal, deverá coexistir com as influências que nos chegam do exterior (Campbell, 2004: 23-24). Tal não é mais do que o inconsciente infantil de onde foram banidos todos os demónios, ou toda a ideia que se prende à concepção da Criança-imaginal, tão querida aos autores do imaginário pedagógico (Araújo & Araújo, 2008).

Com a sua partida, inicia-se a jornada do herói que deverá submeter-se aos vários momentos da separação<sup>99</sup> para, de seguida, enfrentar a segunda etapa que é a da sua iniciação (Campbell, 2004: 102-194), onde este terá de enfrentar e ultrapassar diversas provações<sup>100</sup> que ditam o “mito-aventura”. Por

---

<sup>99</sup> Dos vários momentos que compõem a separação do herói, apenas consideraremos na análise das obras “O chamado da aventura” (a partida) onde se sugerem indícios da vocação do herói; “O auxílio sobrenatural”, ditado pela ajuda inesperada do iniciado que tenta levar a bom fim a sua aventura; “A passagem pelo primeiro limiar” onde este se depara com o “guardião do limiar” que o guiará.

<sup>100</sup> As provações às quais faremos alusão estarão ligadas ao “Caminho de provas”, onde o herói será, dada sua tenacidade e integração consigo mesmo e com o seu dever, de certa forma protegido pelos deuses. Este é o momento da conquista da iniciação, às quais se somarão vitórias; “O encontro com a deusa”, a “Magna Mater”, que se traduz como a infância recuperada; “A apoteose”, onde o herói atinge a “intemporalidade do vazio” pelo poder da meditação

fim, realizadas todas as etapas iniciáticas do herói e concretizada a sua demanda (busca) no momento da sua jornada, este deverá regressar ao seu meio, num sentido de reintegração<sup>101</sup>, dado que ela comporta a justificação da sua ausência. O herói, no cumprimento do seu dever, para a reposição da ordem social/cósmica, é obrigado a obedecer ao chamamento da partida, submeter-se aos vários desafios impostos na sua iniciação e, finalizadas as suas demais experiências, regressar vitorioso. Configura-se, assim, a imagem do retorno do herói mítico como um redentor salvífico que retorna ao seu quotidiano, reajustando-se a ele, mas dotado de um maior conhecimento da ancestralidade mítica.

Pela jornada empreendida para a reunificação do cosmos, o herói é assim, para Joseph Campbell, o indivíduo que, depois de ter sido submetido a/aos vários ritual/rituais, e ter ao longo da sua viagem vencido diversos perigos, foi capaz de ultrapassar as limitações históricas, biográficas e locais para alcançar uma experiência universal e global (Campbell, 2004: 26), revelando-se com um ser de retorno. Elevando a sua proeza de transfiguração e consequente reintegração à noção do colectivo, o herói assume, então, o estado da própria cosmogonia que se alicerça na sabedoria ancestral dos mitos que ele retomou e através da qual a sociedade renasceu. Assim considerada, a hermenêutica campbeliana parece querer demonstrar que as mitologias se tornam expressões artísticas da vida psicológica, onde o valor supremo da criação se encontra espreado.

Considerando que é na criação literária que o valor místico e social dos ritos iniciáticos se torna o responsável pelo ressurgimento de crenças e práticas, quantas vezes guardadas no nosso inconsciente, para Simone Vierne (2000: 5-15), a iniciação do ser é a questão primordial da essência da vida. Antes de mais, para a autora, ela é uma alteração do estado ontológico do indivíduo, que irá ser iniciado de forma a que a sua iniciação "(...) equivalha a uma mutação ontológica do regime existencial. No final destas provas, o neófito jubila de outra existência face ao momento anterior da sua iniciação: ele torna-

---

(Campbell, 2004: 145) e "A bênção última", onde o sujeito iniciado termina a "última etapa da sua jornada" (Campbell, 2004: 178).

<sup>101</sup> Sobre esta última etapa a cumprir pelo herói, abordaremos "A fuga mágica", sempre que o herói tiver obtido a bênção dos deuses e estiver incumbido de voltar ao mundo como um "elixir destinado à restauração da sociedade" (Campbell, 2004: 198); "A passagem pelo limiar do retorno" que dita o regresso do herói à sociedade ou ao seu meio e o "Senhor dos dois mundos" que representa o "talento do mestre", onde o sujeito iniciado atinge o estado da humanidade e da vida como um todo, configurando a imagem do "Homem Cósmico" (Campbell, 2004: 225, 229-230).

se *outro (...)*” (Eliade, 1992: 10). Assim sendo, o iniciado terá sido submetido a um novo nascimento, num contacto directo com a ancestralidade do cosmos.

Como representa, então, Simone Vierende o ritual da iniciação? Apoiando-se nas ideias hermenêuticas de Mircea Eliade e optando também por uma estruturação. Para que se possa compreender a importância deste acto, considerado solene, a autora configura um cenário iniciático onde se podem distinguir algumas sequências: a preparação do espaço e a sua consequente transfiguração num espaço sagrado (Vierende, 2000: 15-70); o momento onde o iniciado, que se separa obrigatoriamente da mãe e do mundo, deverá sentir as angústias próprias desta etapa; “a morte iniciática”, que traduz o momento em que o neófito entra no domínio da morte pelos rituais da separação (absolutamente irreversíveis e através dos quais se dá início à iniciação propriamente dita) e ainda, o momento da sua entrada nesse mundo outro.

O ritual da entrada prolonga e completa a fase preparatória da separação com o mundo profano a partir do qual se irão suceder diferentes provas e perigos. Este é, pois, o momento essencial da iniciação<sup>102</sup> (Vierende, 2000: 27-28), a viagem para o outro lado, isto é, para o domínio do contrafactual (“le Voyage dans l’au-delà”), que deve ser compreendido como um retorno à vida embrionária, onde o neófito deverá “banhar-se” para ressurgir transformado num Outro (Vierende, 2000: 36). Por sua vez, o “novo nascimento” é o último momento relativo à iniciação do sujeito. Este é, por assim dizer, o momento anteriormente preparado onde o iniciado irá renascer simbolicamente, retratando o surgimento de uma espécie de “homem novo”/“criança nova”, diferente daquele ou daquela que empreendeu a arriscada viagem da sua iniciação (Vierende, 2000: 62).

Simone Vierende (2000: 85) aponta ainda o objectivo da iniciação que se prende com o facto de o homem poder ter acesso a uma transcendência do seu próprio estatuto, ascendendo a um outro absolutamente diferente daquele que tinha. Ou seja, saber/poder socorrer-se de uma acção que lhe permita

---

<sup>102</sup> As iniciações, segundo Simone Vierende, são de três níveis operatórios diferentes. O primeiro reconhecido como o da “Preparação”, onde os momentos relativos ao reconhecimento do “lugar sagrado”, da “purificação” e da “separação” figuram no propósito de receber o neófito; o segundo configurado na “Morte Iniciática”, onde os “ritos de entrada” e a “viagem para o “au-delà”” se demarcam pelas enormes dificuldades pelas quais o iniciado tem de passar, sendo consideradas “provas de “mise à mort””, o “*regressus ad uterum*”, a “viagem para dentro do monstro “*avaleur*”, a “viagem aos infernos ou ao céu”, onde são consideradas a “*descensus ad inferos*” ou o “acesso ao céu”; por fim, o momento do “Re-nascimento”, brindado com o regresso vitorioso, confirmado pela “saída vitoriosa” (Vierende, 2000: 70-71).

atingir a realidade original do ser na procura de respostas aos seus problemas/dúvidas, e que se realiza numa integração que se quer natural com o meio social. Ora, o ritual de iniciação, pelo valor da reiteração do renascimento e da vida regenerada, que comporta a do próprio cosmos, objectiva os gestos primeiros do Mundo (dos deuses e dos seres mitológicos), permitindo-nos perceber que a iniciação recapitula a “história sagrada” da tribo e, conseqüentemente, a história sagrada do Mundo (Eliade, 1992: 53).

O rito surge, assim, se pensarmos nas obras da ‘nova literatura’, a partir de dois tipos de imagens: as da “aventura” ou as da “transformação do herói” (Vierne, 2000: 157). Tendo acesso aos ritos no tempo da leitura, sempre que estes estão presentes na obra literária, o leitor (sobretudo o leitor mais jovem) poderá deixar-se levar pela sensação/certeza da conquista, mesmo se apenas temporária, de um conhecimento místico e superior. Em contacto com os ritos, representados na literatura, esse leitor poderá, pela adopção dessa literatura,

rêvé les images initiatiques, (...) comblé le désir de changer radicalement de statu ontologique, répondu à l’appel, refoulé mais d’autant plus puissant, qui réclame une certitude non rationnelle sur son destin d’homme et sa place harmonieuse dans l’univers (Vierne, 2000: 159).

Com efeito, pretende-se que o leitor se torne um verdadeiro iniciado através do contacto com a ‘nova literatura’. No entanto, apenas se poderá referir o estado da iniciação, logo do “renascimento”, se a obra, pelas suas qualidades mítico-simbólica e semântico-linguística, tiver provocado o desejo da iniciação no percurso literário do próprio leitor. Isto é, se ela tiver incitado o leitor a questionar-se sobre problemas essenciais, como a falta de valores ético-morais/formativos na sociedade contemporânea (Campbell), por exemplo, e que se encontra impreterivelmente associada à perda do contacto com os valores das sociedades primitivas (Eliade). Ora, se as obras, como as que estudamos por exemplo, provocarem a imaginação do leitor e o levarem à percepção de determinados factores próprios da experiência do Eu (representante da humanidade), então poderemos afirmar que essas obras são iniciáticas na medida em que respondem, em certa medida, às necessidades mais profundas do ser humano (Eliade, 1992: 256; 1999b: 237-248).



Cientes das preocupações, dos constantes desafios/receios e das dúvidas do homem moderno, que se sente submerso por um mundo absurdamente desumanizado, Joseph Campbell e Simone Vierne, embora afastados cronologicamente nos seus estudos (repare-se que a 1ª publicação de *O Herói de mil faces – Psicanálise do mito* data de 1949), consideraram a essência do mito como a única força capaz de acalantar a humanidade. Ora, para tal, basta pensarmos que ele é supremo na sua autogestão e auto representação, pois, sendo a descrição de um processo, ele é esse próprio processo. E, movendo-se e conectando-se nas mais variadas possibilidades que, activas, o levam a outros mitemas e mitos (porque ele é a sua própria génese), ele consegue, inclusive, pelas relações estabelecidas, explicar-se a si mesmo (Hillman, 1984: 169-182).

Desta feita, se a criação artística, nomeadamente a literatura destinada aos mais jovens (homens de amanhã), puder cumprir com o seu objectivo e inverter o défice do sonho imaginante e da criação poética que se alojou numa grande parte dos nossos adolescentes, então, poder-se-á acreditar que o homem não está destinado/consagrado ao aniquilamento, à prostração. Isto é, pela sua determinação e compreensão dos valores do mítico, ele poderá ultrapassar a sua condição e atingir o estado da imortalidade através de uma renovação sistematicamente actualizada, tanto nos ritos, como nas obras que ele próprio faz (Vierne, 2000: 159), pois ao homem/adolescente cabe a função vital de se enriquecer pelo conhecimento da ancestralidade e saber agir em conformidade com o registo próprio do *ab eterno*.

#### *2.1.2.4. O Homo symbolicus de Ernest Cassirer e o Imaginário Pedagógico de Bruno Duborgel*

Ernest Cassirer entende o ser humano como um animal simbólico que, a partir das formas simbólicas com as quais convive na sociedade, tais como a religião, os mitos, a linguagem, a ciência, as artes, etc., compreende o mundo numa integração própria que lhe permite construir a sua realidade. Saber como o homem a edifica tendo em conta esta pluralidade de formas simbólicas é, assim, o que sustenta uma das concepções da filosofia deste hermeneuta

numa perspectiva da cultura, assumida como um conjunto de objectivações através das quais o homem supera os seus limites.

As manifestações culturais que o homem produz, de forma simbólica mas sempre objectiva<sup>103</sup>, através das quais este se relaciona com o mundo e os Outros, permite-nos perceber que Cassirer assume o homem como um ser revelado que consegue integrar-se de forma construtiva no mundo que o rodeia, tendo uma melhor compreensão do mesmo e de si próprio. Assim, ao ser entendido como um animal, que para além de racional é simbólico, logo aberto à civilização (Cassirer, 1994: 50; Bachelard, 1994; etc.), a noção de ‘homem’ associa-se imediatamente à noção de ‘sentido’. Isto é, enquanto ser pensante e simbólico, o homem é o indivíduo que procura o sentido das coisas, usando do poder da hermenêutica da linguagem. Tal facto leva o filósofo a considerar de grande relevância (na relação que o homem mantém com a cultura) as "formas simbólicas" que, por sua vez, também englobam as formas linguísticas, míticas, artísticas e científicas, presentes na cultura e que se vêem, desta forma, sistematicamente reajustadas, pois, segundo o autor, é o indivíduo que constrói as suas próprias representações.

A atitude simbólica relativa ao homem tem para Cassirer (1994: 56-60) de ser distinta da atitude simbólica entendida nos animais<sup>104</sup>, sendo esta distinção a que nos permite assumir o ser humano como um ser pensante. Só o homem consegue alcançar o que o autor denomina de "*linguagem proposicional*", diferente da "*linguagem emocional*", única possível aos animais. Tal constatação leva à consideração de que "(...) o animal possui uma imaginação e inteligência práticas, enquanto apenas o homem desenvolveu uma nova forma: *uma imaginação e uma inteligência simbólicas*" (Cassirer, 1994: 60). A força semântica do advérbio e do verbo ‘desenvolver’ permite-nos compreender que o processo de operação cognitiva, inerente ao *logos* humano, não se verifica nos animais porque estes jamais poderão entender o

---

<sup>103</sup> O imaginário de Cassirer, para além das percepções e representações do ser, pretende revelar as produções culturais objectivas que este desenvolve.

<sup>104</sup> Baseando-se em experiências feitas com animais, Cassirer procurou fazer valer a sua filosofia, pois, enquanto o homem é detentor de uma capacidade que lhe permite aceder ao significado dos sinais e dos símbolos, os restantes animais apenas respondem aos sinais, como o tom de voz, expressões, gestos, etc. Por isso, o autor afirma que "sinais e símbolos pertencem a dois universos diferentes de discurso: um sinal faz parte do mundo físico do ser; um símbolo é parte do significado do mundo humano. Por isso os sinais são "operadores" e os símbolos "designadores" (Cassirer, 1994: 58). Deste modo, o autor entende o homem como um *animal symbolicus* (Cassirer, 1994: 50).

sentido simbólico da linguagem. Sentido, esse, que o hermenauta quer ver destacado no ser humano.

Parece-nos, assim, que ao delimitar as capacidades dos seres (destacando o homem como um criador de símbolos), Cassirer quer demonstrar claramente que, ao usar a função simbólica da linguagem, o homem tem acesso à cultura, mostrando que a sua integração e o seu desenvolvimento estão dependentes da sua interpretação objectiva. Entendemos, deste modo, que ao particularizar-se como um animal simbólico, o indivíduo elabora e/ou reelabora a realidade consoante as suas necessidades ou figurações simbólicas, reforçando a cada passo a sua inteligência simbólica. Assim sendo, usando de uma sistematização simbólica, o homem consegue estruturar o seu pensamento e agir, construindo a sua história individual e/ou colectiva para obter uma total integração nas “formas simbólicas superiores” (Cassirer, 1994: 50).

Ao referir as diferentes “construções ordenadoras do mundo”, como formas simbólicas, Ernest Cassirer (1994; 1998; 2006) pretende mostrar o quanto a actuação do homem, enquanto ser pensante e simbólico, é o reflexo da sua participação na construção consciente do seu próprio mundo. É pois da passagem das “formas simbólicas primitivas” para as “formas simbólicas superiores” que este se vai apoderar da sua própria produção simbólica e sentir uma determinada estabilidade na sua actuação (Cassirer, 1994). Falamos, assim, do aspecto dinâmico, criativo e voluntarioso que subjaz à noção do homem cassiriano que, mesmo balizado pelas forças da tradição e da inovação, sabe substituir a forma simbólica tradicional por uma nova, obrigando a que esta última, realizada pelo conflito que nela se gera, consiga manifestar-se pela força da mudança. Segundo Cassirer (1994: 365),

[o] homem fica dividido entre essas duas tendências, uma das quais procura preservar as formas antigas, enquanto a outra esforça-se para produzir novas forças. Há uma luta incessante entre a tradição e a inovação, entre as forças reprodutivas e criativas. Esse dualismo é encontrado em todos os domínios da vida cultural.

Com efeito, se o homem acede a todos os domínios da vida cultural e percebe o dualismo que os integra, devemos considerar os diferentes

elementos que constituem a cultura e relacioná-los com a vida humana, numa abordagem globalizadora, porque “[a] unidade do homem é concebida como uma unidade funcional (...) dialéctica, uma coexistência de contrários” (Cassirer, 1994: 362). Tal pressupõe que as demais formas da cultura humana se concatenem a fim de criar conformidades no que diz respeito à sua tarefa primordial (Cassirer, 1994: 363), devendo estas ser entendidas como a capacidade que o ser imaginante tem de interpretar, de diferentes modos, a realidade, sabendo orientar-se entre as forças sociais e as simbólicas que o diferenciam dos seus semelhantes.

Por isso, concretizando-se a personalidade livre (Corbin, 1993), a cultura, entendida como um processo histórico de construção, aperfeiçoamento, diferenciação (pela adopção de um imaginário pessoal) e de libertação do indivíduo, adquire um estatuto superior que lhe confere o estatuto de educabilidade do homem na organização social individual do ser. A propósito da diferenciação necessária ao homem, em “Eranos”, Henry Corbin (1962: 11) sublinha, inclusive, o imperativo que o sujeito deve assumir para tomar consciência do seu *principium individuationis* que, segundo o autor, é o segredo da própria criação.

Defendendo que a Filosofia é o meio mais adequado para a exploração e reflexão do mundo da cultura humana, o imaginário de Ernest Cassirer tece-se através de um ideal humanista onde o homem, ao diferenciar-se e transformar-se pelo intelecto simbólico, constrói o seu mundo numa permuta sistemática de significados plurais. Assim, o indivíduo, usando das potencialidades cognitivas que lhes são próprias e lhe permitem construir uma interpretação totalizante do mundo e da cultura, revela-se como um *homo symbolicus* e *ethicus* quando, por participação e iniciativa, atribui sentido à realidade. Usando da sua capacidade em produzir significados pela inferência simbólica, que lhe é inata, e que ele vai activando através das suas aprendizagens, o homem age na cultura do ‘seu’ povo, facultando-lhe ideias e valores ético-morais para o constructo de uma realidade objectiva.

Em suma, entende-se que a hermenêutica filosófica de Cassirer, enquanto filósofo do espírito, compreende os desvios/problemas/conflitos da cultura humana e contribui na resolução da dialéctica: conservação *versus*

transformação, plasmada nas formas simbólicas que integram a actuação do homem.

Em nada afastado do compromisso hermenêutico-simbólico de Ernest Cassirer, Bruno Duborgel também propõe uma atenção cuidada sobre o potencial imaginante da criança/jovem, como *homo symbolicus* que é, do qual o mediador deve cuidar. Por isso, apresenta-nos o seu “Museu imaginário” (Duborgel, 1995: 288-319; 2003: 212-216) a fim de mostrar como se deve ensinar e aprender literatura, num conhecimento amplo do mundo. Os preceitos da pedagogia do imaginário de Bruno Duborgel prendem-se com o que mais gostaríamos de ver vingar no seio matricial da Escola, onde a imaginação, afastada de noções mutiladoras e capazes de a definir como uma qualquer auxiliar “mais ou menos suspeita da razão” (Duborgel, 2003: 213), seria devidamente entendida, aceite e reverenciada como um poder humano “eufemístico” (Gilbert Durand) e metáfora dos ‘deuses’, na doação de sentidos complexos do humano (Duborgel, 2003: 213).

De facto, ao proporcionar os necessários diálogos/relações entre os indivíduos e a sociedade e/ou a Escola, o autor revê o sentido hermenêutico da pedagogia, associando-o ao puro sentido simbólico e a realizar numa dialéctica entre o racional e o irracional; o consciente e o inconsciente; a *animus* e a *anima* de Jung. Este deverá primar, não por estratégias iconoclásticas, mas por uma gestão global de momentos e situações capazes de desenvolver as aprendizagens do indivíduo e, por conseguinte, fazê-lo crescer através das suas próprias manifestações simbólicas.

As preocupações de Bruno Duborgel, das quais partilhamos, assumem uma proporção, ousaríamos afirmar, globalizante do que é o ensino/aprendizagem da literatura e, por consequência, das primeiras abordagens à exploração textual num sentido literário do Imaginário. Para o autor, se “nas suas actividades didácticas e educativas a Escola não deixou de cultivar múltiplas práticas relativamente à imagem plástica (...)” (Duborgel, 1995: 173), o mesmo não se verifica face ao fomento da competência leitora dos alunos, sobretudo se estes se situam em níveis de escolaridade relativos ao 2º e, mais ainda, ao 3º ciclo. Julgamos, por isso, poder afirmar que se estes jovens (pré-adolescentes e adolescentes) continuarem a crescer cada vez mais afastados da heterogeneidade imaginante, que alicerça o seu conhecimento do

mundo, sem terem a posse de uma “consciência mítica” (Cassirer, 1998: 19) (que lhes possa conferir o desenvolvimento do seu conhecimento mítico-simbólico enquanto seres individuais e sociais), tanto o seu imaginário pessoal, como o imaginário colectivo (do qual fazem parte) ficarão muitíssimo debilitados, impossibilitando-lhes situações/experiências motivadoras de integração com o cosmos.

Gostaríamos, para finalizar, de relembrar uma sábia referência às “*rêveries poétiques*” (“devaneio poético”) de Gaston Bachelard, que defendemos como a imaginação grávida de saberes e de partilhas, e que Gilbert Durand, em *L'Âme Tigrée – les pluriels de Psyché* (Durand, 1980 : 21), referiu como uma outra grande descoberta que se prende com o facto de Bachelard ter, para além das reflexões sobre a “razão aberta”, conseguido mostrar que a imaginação é a força poética fundamental que proporcionou uma outra leitura do mundo. Leitura, essa, aliás, que “a partir de um movimento inverso face à poética científica se integra nos pseudo-objects individuais que vão suprir o vazio espacial glacial da objectividade científica” (Bachelard, 1995: 34), para que se possa satisfazer a consciência e o desejo imaginante do homem.

Tocados pelas preocupações que figuram nos propósitos hermenêuticos de todos estes filósofos/investigadores da consciência humana e da integração do ser no mundo que o rodeia, sentimos que a Escola deve, neste vasto domínio que se faz de percepções, referências e situações factuais, ser a responsável pela repercussão de ecos permanentes sobre a importância da hermenêutica do Imaginário. Só assim estes poderão expandir-se pelos vários domínios do saber na concretização da palavra pronunciada, escrita, ouvida e vivenciada pelos alunos, numa imagem factual do literário.

#### 2.1.2.5. *A Poética do Espaço e o resultado da rêverie do ser imaginante em Gaston Bachelard*

É a partir da sua obra *L'air et les songes – essai sur l'imagination du mouvement* [1943] (1994) que Gaston Bachelard lidera a marcha para a investigação da relação imaginário/literatura, insistindo na universalidade e

intemporalidade do mito como única força capaz de conferir à “*rêverie*”/devaneio (pessoal e objectivo) do sujeito/leitor um carácter objectivo para que este compreenda o mundo que o rodeia e se sinta feliz (Vierne, 1993: 43).

Na sua vasta obra sobre o Imaginário, Gaston Bachelard teve como fundamento principal retomar a velha questão da dialéctica estabelecida entre a Razão e a Experiência (em debate desde a Antiguidade Clássica) e destacar a importância da Razão sobre todas as coisas. Assim, ao reabilitar a imaginação criadora, pela capacidade que esta tem em se renovar continuamente através de uma fenomenologia dinamizadora de abertura ao mundo, que lhe permitiu inclusive destacar o sujeito tornando-o um participante da representação estruturada da realidade (numa espécie de percurso antropológico), Bachelard pretendeu compreender a dimensão lógica da imaginação quando em contacto com a complexidade do ser.

Dotadas de racionalidade as imagens são concebidas como uma “*obra* pura da imaginação absoluta [e de] raízes profundas, verdadeiras e reais” (Bachelard, 1998: 79-80), o que nos permite perceber que o projecto epistemológico de Bachelard conduz à recriação do pensamento *naïf* que se prende à *rêverie* diurna (ao devaneio poético) do homem, único possuidor de uma actividade onírica capaz de gerir na promoção da consciencialização a sua integração no Mundo (Bachelard, 1999: 129). Por isso, elas surgem naturalmente através do estímulo e da consciencialização de certas imagens desejadas sem que se formem tensões aniquiladoras da *rêverie* do homem, pois a percepção dessas imagens, com as quais o ser se identifica num determinado momento, terão sido profícuas ao seu estado de *homo symbolicus* (1999: 130). Basta para isso pensarmos na carga afectiva das “representações imaginantes” que orientam a relação que o homem tem com o mundo.

Situando as raízes da imaginação nos “arquétipos inconscientes”, o *Animus* (masculino/sonho) e a *Animas* (feminino/devaneio poético)<sup>105</sup>, o autor reconhece o homem como um sujeito de *rêveries* – *devaneios* (no sentido de devaneios portadores de significação imaginante) e não de meros sonhos (que acontecem no sono e estão desprovidos dessa função imaginante), porque ao

---

<sup>105</sup> A fim de uma melhor reflexão, cf. Bachelard, (1999: 18-19; 48-83).

homem foi dada a capacidade de apreender a imagem acabada de criar na mais absoluta liberdade do seu devaneio.

Assim sendo, as imagens são continuamente libertadas pela consciência onírica do sujeito porque este não pode desvincular-se da realidade externa que o circunda, o que lhe faculta a possibilidade de criar sistematicamente imagens novas, usando de uma constante exploração do Imaginário. Afastando-se da noção do 'inconsciente' no que à actuação do sujeito se reporta, Bachelard mostra não se interessar pelo sonho (nocturno), que invade o homem sem que este possa ou não permiti-lo, mas à *rêverie* (ao devaneio poético), capaz de definir os grandes sonhadores. Ou seja, aqueles que são os verdadeiros portadores de uma consciência esclarecida e esclarecedora na compreensão do mundo. Aqueles cuja *rêverie* suscita um interesse vital, aqueles, diríamos, que todos nós temos nas nossas escolas porque são, efectivamente, seres de uma *rêverie* abundante e dada a interaccionismos enriquecedores e vitais. Para definir de forma adequada as *rêveries*, Bachelard fala ainda dos “*complexos*” que servem para definir as diferentes teias de imagens que se concatenam a outras, ajudando à compreensão da unidade da obra humana que, na nossa opinião, quanto mais participação tiver mais profícua será na consecução de uma contemporaneidade activa e deformadora, portanto, poética/literária no sentido do ser evolutivo.

Pelo facto de considerar a imagem novamente adquirida, como a “nova imagem poética (...), o germe de um universo imaginado diante do devaneio de um poeta” (Bachelard, 1999: 2), o autor mostra-nos a grande importância que atribui aos devaneios considerando-os uma convergência permanente de significações individuais e de arquétipos do inconsciente colectivo, que se renovam continuamente. Esta junção absolutamente reveladora conduz, como há pouco o referimos, à noção da imagem e da imaginação criadora e, simultaneamente, à noção da deformação necessária, visto que a imaginação, em vez de formar imagens, deve deformá-las, reformulando-as continuamente. Sobre este assunto, Gaston Bachelard (1994: 9-10) diz mesmo que:

(...) toute image qui nous frappe, nous devons nous demander: quelle est la fougue linguistique que cette image décroche en nous? Comment la désancrons nous du fond trop stable de nos souvenirs familiers. Pour bien sentir le rôle imaginant du langage, il faut patiemment chercher, à propos



de tous les mots, les désirs d'altérité, les désirs de double sens, les désirs de métaphore. D'une manière plus générale, il faut recenser tous les désirs de quitter ce qu'on voit et ce qu'on dit en faveur de ce qu'on imagine.

Bachelard reconhece, assim, como válidas, apenas as imagens que engendram a imaginação e que, por isso, deformam as imagens fornecidas pela percepção do mundo. Para o autor, a imaginação dinamiza a criação poética pelas diferentes *rêveries* que o Eu realiza, criando uma espécie de mundo paralelo que, de certo modo, se torna o seu próprio mundo (Bachelard, 1999: 8). Tal reporta-nos, de imediato, para a valorização da renovação de outros sentidos, onde a simbólica dos elementos naturais (a água, a terra, o ar e o fogo) representa a própria ligação inconsciente que o homem mantém com o cosmos que o recebe.

Assim apreendidos, os elementos fixam as leis do Imaginário, ou seja, eles determinam, pela poética, as vias nas quais as *rêveries* criam, pelo dinamismo das imagens, um mundo inteiramente novo. Deste modo, o autor refere várias poéticas tendo em atenção os elementos, pois a “fisiologia da imaginação, mais ainda do que a sua anatomia, obedece à lei dos quatro elementos” (Bachelard, 1994: 14-15). Trata-se, pois, de compreender a coerência das verdadeiras imagens (as literárias) e ligá-las à lei dos quatro elementos, deixando para trás as imagens superficiais, aquelas que, no fundo, apenas se percebem à superfície e que são impeditivas de um trabalho efectivo da imaginação (Bachelard, 2005a: 18).

Ora, assumindo que o espaço é vivido especialmente pelas variações imaginativas, o seu espaço transforma-se num espaço de imagens. Compreende-se então que o homem deve estar sempre em íntima ligação com o seu domínio espacial, caracterizando-se como “um sonhador de palavras que entende os rumores de um mundo de devaneios” (Bachelard, 1999: 129). Deixando-se levar pelo poder das imagens, deformando-as na sua própria recriação com o intuito de as enriquecer pela prática do devaneio e da poesia, onde estas assumirão a sua verdadeira plenitude, o homem deverá, assumindo a cosmicidade da imagem (Bachelard, 1999: 148-183), ausentá-las de qualquer psicanálise da razão e preservar o poder da sua poetização.

Através de uma concepção das imagens, assumidas como representações susceptíveis de transformações (a imaginação não deve ser aprisionada em nenhuma imagem (Bachelard, 1994: 7)), a hermenêutica bachelardiana configura o que à primeira vista parece perfeitamente incoerente, mas que se torna absolutamente lógico se pensarmos que, graças ao Imaginário e à nova hermenêutica da linguagem, a imaginação adoptou uma noção de total abertura. Com efeito, ela abre-se porque contempla a evasão como sendo a experiência conectada à noção do novo (Bachelard, 1994: 7), através da qual os jovens leitores que anexam a ‘nova literatura’ se identificam.

Assim, ao afirmar que a poesia e a arte transformam o leitor conduzindo-o à leitura feliz, reactivada pelo dinamismo dialéctico (imane a própria imagem e à ressonância que esta imprime na alma do leitor), o filósofo revela uma nova consciência: a de que a imagem nunca poderá situar-se na estagnação, o que lhe confere um estatuto de mobilidade absoluta. Não podendo ser fixas, qualquer tentativa de querer aprisionar as imagens torná-las-ia imóveis e estáticas e, por isso mesmo, vazias não sendo estas capazes de gerar sentidos. Elas são, pois, naturalmente criadoras, imparáveis e sistematicamente reavivadas numa motricidade de tempos e espaços que enunciam a capacidade de deformação que lhes está subjacente (Bachelard, 1994: 8).

Para este filósofo iconoclasta o Imaginário é, portanto, um estudo atento e consciente da regular deformação das imagens, provocada pela realidade objectiva que permite aceder à realidade subjectiva do autor. Realidade, essa, que deve ser construída pela *rêverie*, pois conduz às diversas imagens literárias. Ora, esta possibilidade de criar outros mundos é o que Bachelard nomeia de “poética”, entendendo que a dialéctica emergente entre a percepção sensível e o acto da consolidação verbal nada mais é do que a autonomia da imaginação criadora. Desta feita, reconhecendo Bachelard, não como o homem das ciências, mas como o poeta da matéria, torna-se necessário fixarmos a nossa atenção sobre a sua interpretação cosmogónica para compreendermos que a essência da hermenêutica que ele apadrinha resume o que ele foi, efectivamente: o hermeneuta-poeta da matéria. Perceptivo e atento às múltiplas substâncias, Bachelard construiu a compreensão filosófico-poética dos quatro elementos, atribuindo às imagens primitivas uma grande

importância, visto serem elas as responsáveis pelo estado psicológico do homem. Bachelard mostra-nos, desta forma, que é da obscuridade da substância, presente nas profundezas da matéria e na densidade das coisas, que se desenvolve o imaginário mais íntimo que origina um encontro pessoal e íntimo entre o homem e a natureza, acrescentaríamos entre o texto mítico-simbólico e o Eu imaginal que nele bebe a sabedoria ancestral, reactivando-a. Para ele:

[o]n rêve devant son feu, et l'imagination découvre que le feu est le moteur d'un monde. On rêve devant une source et l'imagination découvre que l'eau est le sang de la terre, que la terre a une profondeur vivante. On a sous les doigts une pâte douce et parfumée et l'on se prend à malaxer la substance du monde (Bachelard, 1999: 151).

Apercebemo-nos, deste modo, que o seu trabalho foi o de “détacher tous les suffixes de la beauté, s'évertuer à trouver, derrière les images qui se montrent, les images qui se cachent, aller à la racine même de la force imaginante” (Bachelard, 2005: 8), bem como o de incentivar o ser a compreender-se enquanto matéria do espaço e sempre a favor dele, usando, para tal, uma vontade absolutamente integradora com esse espaço que, enquanto matéria poética, se apodera dele de forma total, penetrando inteiramente no seu ser.

#### 2.1.2.6. *A Poética do Imaginário de Jean Burgos*

Tentando suprimir a falha que considera na hermenêutica durandiana, que apenas parece preocupar-se com a antropologia e as ciências humanas, Jean Burgos vai apoiar o seu estudo na poesia moderna que, a seu ver, é a única responsável pela percepção e vivência de realidades que jamais teriam sido percebidas ou compreendidas sem a sua existência. Destacando a importância da literatura para o estudo adequado do Imaginário, Burgos (1982) vai contemplar uma espécie de retorno às criações linguística e literária, associando os domínios do Imaginário e os da Linguística numa parceria cujo sentido se delimita na imagem libertadora da aventura poética como aventura da linguagem. Considerando que só a poesia permite a forma de expressão

que capacitará o homem a aceder às demais expressões do mundo, o autor deixa perceber a obra como uma estrutura onde podem expandir-se as imagens reconciliadas com a língua, porque o acto de leitura ou releitura só poderá expandir-se se efectuado na concretização de novas realidades.

Ao conservar a definição durandiana do Imaginário, Burgos (1982: 59-94) demonstra que a produção literária é, de facto, um espaço “de emergência do antropos” no intuito da compreensão do próprio cosmos e num sentido da sua revalidação/reorganização, como se de um acto de retorno cíclico se tratasse, negando, assim, qualquer ideia que possa reduzir o acto de escrita a um mundo hermeticamente fechado ou apenas dedicado às estruturas da linguagem. Logo, a produção literária poética e o trajecto antropológico durandiano (“entendido como uma incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjectivas e assimiladoras e as intimações objectivas emergentes do meio cósmico e social” (Durand, 1992: 38)), devem situar-se numa “encruzilhada de trocas” (Burgos 1982: 82), na qual, como o afirma Gilbert Durand (1992: 38), a representação do objecto “se deixa assimilar por imperativos instintuais do sujeito, no qual reciprocamente (...) as representações subjectivas se explicam “pelas acomodações anteriores do sujeito ao meio objectivo”.

Partilhando da reflexão durandiana, enquanto reflexo de uma realidade profunda, e de uma realidade exterior, no que se reporta à imagem, Burgos (1982: 78) vai defender que as imagens se prestam a outras significações que não apenas as da antropologia ou das ciências humanas. Assumindo que na origem da poeticidade se encontra a imagem, a produção poética torna-se a única resposta na qual o homem deve procurar uma solução para os seus anseios ou desejos (Burgos, 1982: 126). Compreendemos, então, que ao fazer apelo a uma “poética do Imaginário”, este hermeneuta-poeta vê o texto como uma unidade polissémica criadora, onde se gera uma constante auto reabilitação da semanticidade das imagens que compromete a própria fuga do tempo.

“Colocar as palavras em liberdade” através da força criadora que elas têm em remodelar a linguagem, usado de um acto de subversão e, assim, criar novas relações do homem consigo mesmo, com os Outros e com o mundo que o integra num acto de perfeita unidade (Burgos, 1982: 28), é sem

dúvida uma das essências, senão a essência da hermenêutica de Jean Burgos. A sua “poética do Imaginário” revela, deste modo, ter por principal propósito o de compreender como o poeta e o seu leitor, pela força combinatória dos diversos arquétipos (denominados por Burgos de “imagens primordiais”<sup>106</sup>), se orientam na construção de uma significação aberta do poema, sendo igualmente orientados pela combinação das imagens. Assim sendo, parece que a poética burgoniana nada mais é do que, como já o referimos, a poeticidade de um texto, isto é, a aptidão que a poesia tem em, através da linguagem, engendrar uma nova realidade sistematicamente renovada pela leitura simbólica do sujeito imaginante.

Ora, se a imagem só pode ser compreendida “nas diversas teias e sistemas relacionais que ela instaura (...)” (Burgos, 1982: 15), este imaginário deve permitir que se definam as leis que regem as forças criadoras de onde surgem as imagens para que o leitor possa encontrá-las e entender a sua dinâmica. Desta feita, Jean Burgos adota, tal como Gilbert Durand, a noção de “*schème moteur*” para definir as forças predominantes na organização das imagens. No entanto, refuta a ideia durandiana para quem as imagens conduzem aos arquétipos e mostra como a interpretação é profícua se entendermos o valor dos “*schèmes*” como únicos responsáveis pelo dinamismo das imagens.

Tal permite-nos reconhecer o sentido dado às imagens num determinado contexto, pois, sustentando a tipologia dos “*schèmes*” (pela leitura do Imaginário), Burgos valoriza o seu papel relativamente à capacidade que estes têm na regeneração de novos sentidos e significados, admitidos ou readmitidos, face a tudo aquilo que efectivamente nos rodeia. Considerados como formas vivas, logo inscritos na intemporalidade, estes, segundo o autor, propõem respostas “aux questions de l’être-au-monde, aux questions de l’homme devant le temps” (Burgos, 1982: 126).

Relativamente ao aperfeiçoamento conclusivo dessa acção do “*schème*”, pela presença da imagem, confirma-se, na óptica deste hermeneuta do imaginário poético, que o Imaginário é o responsável pela compreensão do

---

<sup>106</sup> Jean Burgos prefere a designação “*images primordiales*”, pois ela significa a associação a “processos orgânicos que tanto são novas respostas a solicitações internas como externas sempre dinâmicas” (Burgos, 1982: 132). Tal justificação reforça o carácter sempre activo da imagem primordial, bem como a sua capacidade de transformação perante diferentes contextos.

leitor face às diferentes aberturas ditadas pela sintaxe do texto<sup>107</sup> e que os “*schèmes moteurs*”, que orientam a sua leitura como um todo (sem esgotar a sua organização dinâmica na imagem), devem, bem pelo contrário, continuar o seu trabalho no interior da imagem,

[l]’image propose son sens propre dans la constellation d’images qu’elle instaure et où elle s’installe, mais elle est à son tour modifiée, déformée par les images qui l’entourent et qui sans cesse la font dévier, la contraignent à de nouvelles métamorphoses qui laissent toujours le sens à venir (Burgos 1982: 51).

Por isso, devemos entender que a “poética do Imaginário” de Burgos não pretende alicerçar-se, nem tão-pouco outorgar-se, numa sucessão de decifrações ou explicações relativamente ao sentido de um texto. Pretende, sim, compreender de que modo poeta/escritor e leitor são encaminhados através da combinação das imagens, patentes na sintaxe do texto, em direcção ao seu sentido (Burgos, 1982: 15). Ora, é a partir deste *continuum* efectivo da liberdade da imagem que o leitor deve ser levado a descobrir o/os diferente(s) procedimento(s) patentes no texto a fim de compreender as imagens que lhe permitirão, pela participação com o texto, aceder ao sonho (entenda-se à *rêverie* – *devaneio* bachelardiano). Como o afirma Burgos (1982: 37-38),

l’image, pour qui sait du moins l’appréhender, donne à rêver, et que de ce rêve va naître une signification nouvelle, un ordre de signification issu non point d’un usage ancien du mot restauré mais de la réalité nouvelle procédant de la façon même de vivre cette image.

Alheio e avesso à poética da prosa, o autor entende que a dinâmica deste género de textos coincide com a força quer histórica quer psicológica; quer individual quer colectiva do Eu. Exclusivamente transformada como uma força linguística (porque adoptada pelo acto de escrita), a dinâmica da poética da prosa apenas pode proporcionar a noção da clausura e da estagnação da palavra (Burgos, 1982: 95-102). Tal consideração obriga-nos a rejeitar este pressuposto, pois no texto narrativo literário não se encontra ausente a poética

---

<sup>107</sup> Segundo Gilbert Durand (1982: 34), a imagem em Burgos vê-se impossibilitada de uma lógica individual e, portanto, “inséparable d’une organisation syntaxique” e do “dynamisme qu’elle entraîne”. Esta ideia confronta-se com a de Durand que, ao contrário, segue uma linha de orientação que conduz do texto ao Imaginário.

da linguagem. Também ele, pela força libertadora da imagem, adquire uma integridade intrínseca (Prado, 1984: 123) que nada mais é do que o resultado da imaginação criadora da poética da linguagem/“*rêverie*”.

Por isso, em vez de se considerar a prosa poética ou a narrativa como textos desprovidos do poder da actualização de significações e sentidos, na compreensão de outras realidades (que escapam à realidade puramente linguístico-estilística do texto), sugerimos que a prosa/narrativa seja interpretada através de um acervo de realidades simbólicas sempre disponíveis para o leitor reflexivo que, no caso do jovem leitor, são, a nosso ver, aquelas que o motivam e lhe proporcionam o acesso ao devaneio poético que ele também encontra quando lê as obras da ‘nova literatura’.

Se, como o afirma Burgos (1982: 96), ao escritor-poeta apenas interessa uma dialéctica incessante entre as virtualidades e a actualização de determinado texto, sempre passível de questionamento, o facto é que esta mesma dialéctica se encontra bem patente na prosa e na narrativa, essencialmente na ‘nova literatura’ que defendemos. Tal como na poesia, os “*schèmes moteurs*” que a integram orientam o leitor atento e curioso na direcção das demais potencialidades existentes no texto que, por sua vez, se alimenta do Imaginário para permitir a leitura de todas as suas estruturas significantes (Burgos 1982: 125). Assim sendo, julgamos que na leitura do texto narrativo, o leitor não incorre no risco de, por ele, apenas contactar com um vislumbre do que deverá ser o Imaginário (a não ser que este só seja considerado como uma forma estática e pouco reflexiva). Usando dele, o leitor acede à riqueza semântica e mítico-simbólica das imagens, indo de encontro às imensas ‘leituras’ oferecidas pelo estatuto de abertura que o texto narrativo também comporta.

Para terminarmos esta breve reflexão, gostaríamos de referir que no seu sistema hermenêutico Burgos refere ainda três tipos de escrita poética que justificam o exposto no parágrafo anterior, o que abordaremos no decorrer desta dissertação a propósito do investimento dos heróis em demanda. São eles, o da revolta, o da recusa e o da astúcia, cada um deles regido por um ou vários “*schèmes*” operantes. O da revolta, regido por um “*schème*” principal que determina a ocupação do espaço e a sua posse; o da recusa, regido por um “*schème*”, também ele operante e principal, que confirma a existência da

construção e o reforço de refúgios ameaçados; o da astúcia, regido pelo “*schème*” director do progresso e da angústia face ao tempo, que surge pelo fingimento, ou seja, finge submeter-se aos constrangimentos do tempo para melhor o dominar (Burgos, 1982: 157; 160; 165).

Entendemos que a “poética do Imaginário” de Jean Burgos se aproxima da poética de Gaston Bachelard, obrigando à revalorização do sentido poético no texto pela função simbólica da imagem, no sentido da sua abertura. Portanto, ela não surge apenas como a capacidade de criar os diferentes *devaneios*. Esta percepção é-nos bastante válida pois permite-nos uma outra leitura do Imaginário que se manifesta por uma constante reabilitação criadora, onde a faculdade da deformação é a experiência que se prende a este permanente estado de curiosidade e insatisfação que obriga a uma renovação, sempre perpetuada, em cada imagem emergente. Esta capacidade inerente ao devaneio poético possibilita-nos a aceção de um imaginário inovador resultante do sólido compromisso que este mantém com a hermenêutica da linguagem.

#### *2.1.2.7. A Poética do Sujeito de Jacques-Émile Lacan*

Suportado pela psicanálise, o imaginário lacaniano surge como o lugar onde o simbólico se manifesta pela relação que o homem mantém com a linguagem, sendo que o significante (sobrevalorizado por Lacan face ao significado) deva ser percebido como parte integrante da “*chaîne signifiante*”, que Lacan preconiza na sua obra (Lacan, 1991) e que se encontra estruturada a partir do inconsciente. Este sujeita-se, então, à lei do encadeamento<sup>108</sup> dos significantes que, feita de combinações e sistemáticas actualizações, vai ditando ao sujeito uma série de comportamentos. Assim submetido à força da linguagem, à qual parece ter de obedecer, o indivíduo consegue representar os

---

<sup>108</sup> A lei imposta irá determinar o sujeito a partir de uma série de comportamentos relativos ao lugar de origem dos significantes por ela instituídos.

Nota: os demais comportamentos não serão referidos dado que apenas se pretende uma breve compreensão da significação do inconsciente e não uma tipologia dos comportamentos ligados, por exemplo, ao significante do “*Nom-du-Père*”. Para uma compreensão global, cf. Lacan (1991).



seus desejos mais íntimos e a sua vontade no intuito de assemelhar-se ao Outro<sup>109</sup>, que o reconhece como seu semelhante.

O processo de determinação do sujeito efectua-se, deste modo, através da estrutura do significante, ao qual este acedeu de forma inconsciente na demanda de uma certificação. Tal permite-nos entender que, assim experienciado, o Imaginário traz uma outra dinâmica à teoria da constituição do sujeito, pois permite-lhe a identificação do fragmentado (Eco, 1989) como uma espécie de reconstituição, realizada a partir da representação do reflexo que subentende “a falta de...” (Lacan, 1991: 59-60). Esta reflexão permite-nos compreender a preocupação do autor em querer evidenciar a representação das motivações íntimas da criação literária, que são anteriores ao acto de escrita, mas indubitavelmente nele representadas.

Ao apresentar a “poética do sujeito” como parte constituinte do Imaginário, cuja preocupação se centra nas motivações mais íntimas estabelecidas entre o indivíduo e a linguagem, Lacan (apoiando-se no trajecto antropológico durandiano) reporta-se à relação que o indivíduo mantém com a linguagem, desde que acedeu a ela pela dependência que tinha da mãe e pela linguagem com a qual esta comunicava com ele. Ora, reconhecendo o acto de escrita literária como uma manifestação pensada a partir de uma imagem do Eu, o imaginário lacaniano considera o criador da palavra escrita como o sujeito de escrita que escreve para ele, dele ou a partir das suas motivações. Reportamo-nos, deste modo, ao sujeito e à ‘sua’ poética, que surge da manifestação da escrita manual (entenda-se ‘trabalhada’) para se concentrar nas motivações adjacentes ao trabalho literário.

A “poética do sujeito” representa, assim, o Imaginário integrado no conjunto dos procedimentos através dos quais o sujeito compreende e submete a realidade à sua vontade e ao seu narcisismo. Não esqueçamos que para Lacan o acto de escrita é um acto narcisista que, analisado pelo escritor, pode facultar ao Eu a compreensão da especificidade da sua criação, bem como a

---

<sup>109</sup> Na hermenêutica de Jacques Lacan (“l’Autre” ou o “grand Autre”) é referido quando a criança, após ter-se olhado ao espelho, toma consciência de si olhando para a sua mãe no intuito que esta lhe confirme o seu reconhecimento pelo reflexo da imagem (Lacan considera o “stade du miroir” na medida em que ele representa a primeira experiência do Imaginário). Ver a sua imagem no espelho e sabendo que ela se integra no olhar do Outro permite à criança assemelhar-se ao adulto. Lacan refere ainda o *outro* (l’*autre*” ou o *petit autre*) quando o sujeito define a sua identidade face às outras crianças (os seus semelhantes). Muito menos simbólica para o sujeito, esta identificação acontece devido à confusão estabelecida entre a imagem do *eu* e do *outro* e que define uma espécie de rivalidade, uma recusa da submissão face a esse *outro*.

elaboração da imagem desejada. É, pois, construindo a figura do “sujeito poético” pela sua relação com a linguagem que Lacan (1999, vol. I: 269) o reconhece como um “ser de linguagem” que, pelo acto de escrita, se configura no ser construtor da obra literária, construindo-se através dela. Assegurando o seu desejo em querer alcançar a imagem “de si mesmo”, que se manifesta no seu imaginário, o ser constitui a configuração do “eu ideal”, o que lhe permite realizar o seu “auto-retrato simbólico” e vencer a sua “dificuldade de ser”.

Apercebendo-se que o inconsciente se encontra estruturado como uma linguagem e que a sua relação com a língua se constrói desde a primeira-origem (em contacto com os pais), o ser de Lacan chama a si a primeira experiência do Imaginário e reconstituiu a sua própria imagem, formulando um ideal com o qual quer absolutamente parecer-se. Tal consideração obriga-nos a reflectir no facto de o Imaginário ser, para Lacan, uma espécie de registo onde a imagem desejada pelo sujeito se encontra e deve ser alcançada por um processo de identificação que deixa adivinhar uma demanda. Assim, depreendemos que esta demanda do sujeito inscreve a concepção do imaginário lacaniano no centro da configuração do real, do simbólico e do Imaginário que, como sabemos, se justifica no “estádio do espelho”<sup>110</sup>, integrando duas noções de narcisismo. O “narcisismo primário” (onde o Eu se apaixona pela sua própria imagem reflectida no espelho, não deixando lugar a qualquer intervenção alheia) e o “narcisismo secundário” (onde o Eu é assumido como algo exterior ao sujeito, ou seja, como uma imagem com a qual o sujeito acredita identificar-se (a si próprio)) (Lacan, 1991).

Por isso, Lacan afirma “Je est un autre”, assumindo o simbólico como o elo de ligação entre o real e o Imaginário (Lacan, 1991: 60) ao mesmo tempo que entende as imagens dos dois narcisismos como o registo do Imaginário onde se subentende que o imaginário do sujeito destaca a simbólica do “eu ideal”, numa dialéctica que vai do Outro (que o reconhece e que pertence à linguagem poética e simbólica) ao outro (que o obriga à identificação enquanto sujeito). Tal deixa perceber que, no que se reporta à “poética do sujeito” e à obra literária, para Lacan, o importante é que, através do acto de escrita, o imaginário do leitor seja posto à prova exigindo-se dele uma postura de intervenção reflexiva. Logo, a linguagem literária terá de obrigar o leitor a

---

<sup>110</sup> Sobre a noção da identificação/fragmentação, sugerimos um estudo realizado por Umberto Eco (1989).

aperceber-se que ‘por baixo’ dos significantes textuais, explicitados pelo uso correcto da língua, se aventuram à significação os significados realizados pelo próprio imaginário do leitor. Isto é, a obra literária, no que diz respeito ao acto de leitura, deve garantir a interpretação subjectiva do leitor que se constrói a partir do registo literário. Por isso, podemos afirmar que a “poética do sujeito” do autor, ao preocupar-se em recuperar os idiolécticos da escrita, também se preocupa com os destinatários aos quais estes fazem apelo, bem como ao seu auto-retrato simbólico. Levando o inconsciente do sujeito a fazer-se ouvir, a “poética do sujeito” para Lacan procura aceder ao ser imaginário para obter a resposta a uma dupla pergunta: por quê e de que forma é escrita a obra literária?

Assim sendo, podemos ultimar esta reflexão sobre a hermenêutica assumindo que falar de mitocrítica, “poética do sujeito”, “poética do espaço” ou “poética do Imaginário” significa inscrever o Imaginário no estudo das motivações mais profundas da linguagem literária quer na sua elaboração quer na sua leitura e interpretação. E que tal, para o nosso objecto de estudo, é fundamental na medida em que a nossa mitocrítica (face à ‘nova literatura’) e a nossa mediação leitora (na promoção de uma literacia do Imaginário) referem tudo o quanto aqui destacamos.

## 2.2. A reconfiguração do mito no imaginário contemporâneo

A acepção de mito tem vindo a adquirir uma outra significação desde os inícios dos tempos até aos nossos dias, alargando-se num processo rigoroso e constante que lhe conferiu, para além de um estatuto de universalidade (que o liga às origens), uma função de esclarecimento.

Para o desenvolvimento do nosso trabalho, interessa-nos saber de que modo o mito (enquanto estância primordial linguística, simbólica, semântica e estética) se perpetuou através da literatura, no nosso caso da ‘nova literatura’, embora não desejemos proceder a uma análise extensa sobre esta problemática. Assim, consideramos o contributo tanto da literatura, como do mito sobre o que se entende por valorização do mítico-simbólico, pois, nem o

mito foi o impulsionador da literatura, nem esta se construiu de forma individual num qualquer momento, surgida do nada.

Como afirma Marie-Catherine Huet-Brichard (2001), a questão é bem polémica e as respostas são-no ainda mais porque não sabemos onde começa a literatura e acaba o mito. Em jeito de introdução sobre o estudo que propõe, a autora diz mesmo que em vez de nos preocuparmos em tentar delinear o momento em que consideramos ter entrado no domínio da literatura, propriamente dita, seria talvez mais correcto questionarmo-nos sobre qual o momento em que saímos do mito (Huet-Brichard, 2001: 13-14), sugestão, essa, que parece uniformizar a importância concedida a ambos. Validando a noção de que mito e literatura estão na origem um do outro, a autora levanta assim novas hipóteses que se prendem com o facto de os mitos não se darem a ler “no seu poder eficaz”. Isto é, não se darem a ler pelo acto da palavra, mas pelos ritos que os integram, o que, de facto, permite que se aproximem uns dos outros, sempre que integrados numa literatura oral ou escrita, modificando, desta forma, a sua primeira essência e o seu modo de funcionamento primitivo (Huet-Brichard, 2001: 11-25).

Claude Lévis-Strauss (1974) estima inclusive que, quando integrado em determinados géneros literários ou modos narrativos, no conto, na lenda ou na epopeia, por exemplo, o mito perde a sua dimensão simbólica, intemporal e metafísica, pois esses géneros ou modos narrativos (dada as suas cronologias, tempos indeterminados, espaços e personagens maravilhosas) subvertem a riqueza cosmogónica, metafísica e sacralizada dos mitos. Por isso, devemos entender, na visão do autor, que a essência do mito não está patente, nem no estilo adoptado, nem no modo de narração, nem tão-pouco na sintaxe preconizada, mas na história narrada (Lévis-Strauss, 1974: 232).

Este é, de facto, também um dos itens que queremos abarcar no nosso estudo, ou seja, considerar a leitura do mito e a sua força mítico-simbólica, descobrindo-o nas histórias narradas da ‘nova literatura’ que seleccionámos e, assim, ‘contá-lo’ aos nossos pré-adolescentes e adolescentes para que estes compreendam a essência e o poder destes relatos vivos (Hillman, 1984).

Temos vindo a notar que são imensos os estudiosos que se questionam relativamente a esta relação complexa que se estabelece entre o mito e a literatura. Esta problemática foi inúmeras vezes analisada e registada em

diversos estudos (Bachelard, 1999 [1ª ed. 1960]; Hillman, 1984; Eliade, 1989, Frye, 1971, 1994; Vernant, 1996; Brunel 1988, 1992; Durand, 1971, 1979, 1996a; Ricœur 1988, 1990; Campbell, 1990; Viene, 1986, 1993, 2000; Cassirer, 2006; etc.), o que confirma, caso restassem dúvidas, a relevância da problemática exposta. Consideramos que os estudos relativos ao mito e à literatura não devem pensar no estatuto do mito na literatura como se de uma tipologização se tratasse, estratificando-se, por exemplo, em conjuntos de mitos, os mitos literários herdados (“mythes littéraires hérités”) e os novos mitos literários (“mythes littéraires nouveau-nés”), ou os géneros literários portadores de mitos.

Em vez de parcelarmos os mitos (a nosso ver essencialmente os herdados) em categorias, seria mais benéfico que, junto dos leitores mais jovens, se demonstrasse, pela força do acto de leitura, como aceder ao seu valor antropológico e à sua essência, lendo-se neles as imagens e mensagens simbólicas. Assim sendo, à luz do que afirma Huet-Brichard (2001), defendemos que é necessário perceber o mito na literatura, não pelo rito que ele comporta ou pela categorização que lhe está subjacente (que o submete a definições e classificações capazes de o desintegrar da sua primeira essência), mas pelo seu contexto literário, pois a verdadeira literatura não se gere por uma “actividade de subnutrição (...) que solicita, empresta, assimila e transforma (...), ela não reproduz, ela cria” (Huet-Brichard, 2001: 27).

Não importa, portanto saber a quem se deve, de facto, a primogenitura, se ao mito, se à literatura. Importa, sim, considerar que só a reinterpretção do mito é que é literária. Por isso, muito mais do que demarcar a linha separativa entre ambos, é necessário mostrar-se, para os que valorizam os modelos do mítico (da mitocrítica, da mitanálise, da mito-estilística, falando-se de mitos colectivos ou do mito pessoal; de mitos antigos ou modernos) que entre mito e literatura prevalece uma forte ligação que se manifesta numa multiformidade e num dinamismo passional, coexistente e constante através dos tempos (Tremblay, 1991; Siganos, 2005; Wunemburger, 1979, 2005a; etc.). Assim sendo, poder-se-á divulgar que literatura e mito se confundem numa homogeneidade compulsiva e dialéctica, de onde emerge um mistério irresistivelmente sedutor no compromisso de leituras polissémicas compreendidas no âmbito de uma plurivalência de significados pluridisciplinares,

o que permite a detecção de novas descobertas para o acervo das ciências humanas (Walter, 2005: 66). Ora, compreender o mito nas insondáveis trocas literárias, históricas, religiosas, sociológicas, antropológicas, entre outras, das quais ele participa, e tornar vital a aparição espontânea de um modelo de associação de imagens que surja das profundezas do inconsciente (que nos permita encontrar respostas dentro do nível da significação), é o que nos leva a concordar com Roger Bozzetto (1992: 5), que afirma:

[t]oute fiction garde son mystère: le savoir qu'elle propose demeure obscur. D'une part, elle permet la mise en place d'un sens irréductible à tout discours, d'autre part elle semble s'engendrer de soi-même selon des règles quine renvoient qu'à une sorte de combinatoire. Elle engendre de même une série de formes signifiantes, de genres littéraires, dont la genèse comme le développement sont à référer à des évolutions internes aux champs littéraires tout en se trouvant en relations «alchimiques» avec des contextes sociaux. Ce mystère de la fiction est en étroite liaison avec les fonctions de l'imaginaire et les mutations qui sont les siennes.

Dada a relevância que atribuímos à 'nova literatura', no que se refere à aprendizagem do mitológico e da leitura simbólica, estamos conscientes do facto que querer limitar as múltiplas funções do mito é, diríamos, querer contrariar a sua própria essência. Logo, sentimo-nos na obrigação de rejeitar qualquer espécie de nomenclatura capaz de comprometer a sua magnificência ancestral.

Compreender o mito e todo o imaginário que a ele se prende, é entendê-lo como um espelho mágico cujo reflexo traduz a sua efectiva substância e a herança biofisiopsicológica de toda a humanidade, no seu desenvolvimento ontogénico. E tentar reduzi-lo a uma forma linguística de explicação, de categorização ou de exemplificação, no intuito de apenas perceber a complexidade dos diversos contextos sociobiológicos ou culturais, será querer dotá-lo de uma impotência irremediável na busca do sentido mais profundo da humanidade. Será, ainda, a nosso ver e como o afirma Victor-Laurent Tremblay (1991: 7), tentar «Rationaliser» l'irrationnel, l'imaginaire, le transcendantal, dont semble se nourrir le mythe” e, por conseguinte, querer validar o que o autor denomina de uma tarefa insustentável.

Não queremos com isto dizer que não consideramos os muitos e rigorosos estudos que têm sido realizados sobre a acepção do mito nos seus mais diversos domínios. O que não defendemos são reflexões puramente processuais sobre a sua génese ou a sua representação fixada na obra literária. Apoiaremos, portanto, as nossas reflexões nas investigações realizadas pelos muitos mitólogos/estudiosos que se têm preocupado com as questões mítico-simbólicas ao nível da leitura das imagens e arquétipos (como os que referimos no ponto anterior), para podermos fomentar nos nossos pré-adolescentes e adolescentes o gosto pela literacia do Imaginário.

Referindo-se aos vários investigadores que revalorizaram epistemologicamente a noção de mito, Gilbert Durand (1979) também participou na sua nova acepção, revelando-o como uma narrativa mítica ou um discurso mítico cuja definição operatória permite distingui-lo do conto ou da fábula. Por sua vez, debruçando-se sobre uma possível definição de mito, Jean-Jacques Wunenburger (1979: 35) entende-o, para além de outras acepções, como parte integrante de um imaginário transicional e veiculador do acto da criação, pois os mitos não são meros passatempos lúdicos ou ilusórios. Eles são, ao invés disso, um complexo de forças, tanto afectivas, com intelectuais que revelam o dinamismo cosmogónico de uma linguagem que resiste à passagem do tempo e cuja omnifuncionalidade universal das imagens que comportam se coloca nos regimes funcionais do Imaginário (1979: 35). Tal asserção permite-nos confirmar a natureza regeneradora e contínua do mito enquanto discurso de transmissão e de permuta, não tanto pelo lado formal que o envolve, mas, muito especialmente, pelo seu semantismo figurado.

Desta feita, fazendo alusão à concepção de Jacques Dournes (1992), o mito constitui-se para Wunenburger (2005a: 68-84) como um dos actos mentais e sociais inerentes à narração, à recepção e à assimilação, afigurando-se como “un évènement de l’annonce qui traverse la grande chaîne des êtres d’un groupe social et qui fait circuler une histoire qui ne concerne personne mais qui fait sens pour tous” (2005a: 72). Segundo o autor, a ambivalência e a motricidade conferem-lhe a desejada matriz arquitépal, a partir da qual, sempre recriada e regenerada na sua mundividência, a imaginação criadora reconstrói as histórias. Ora, se os mitos podem dar lugar a uma ciclicidade do seu sentido, contextualizando-os social e culturalmente (2005a: 76), devemos

considerá-los como parte integrante da hermenêutica do sentido, logo parte fundamentadora da existência, pois o mito

(...) conta uma história sagrada; relata um acontecimento que teve lugar no tempo primordial, no tempo fabuloso das origens. (...) o mito conta como graças aos actos dos seres sobrenaturais, uma realidade teve existência, quer seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. (...) o mito não fala senão daquilo que aconteceu *realmente*, naquilo que se manifestou completamente (...) (Eliade, 1989: 12).

Tais qualidades devem-se à efectivação, num tempo presente e num tempo que há-de vir, da manifestação de uma nostalgia do retorno ao tempo mítico das origens. Pela abolição do tempo profano, os mitos manifestam-se nos “intervalos essenciais” (Eliade, 2001a: 50), ou seja, nos momentos em que o homem é verdadeiro na sua essência e repete o sacrifício arquetipal, abandonando “o mundo profano dos mortais” para abraçar o mundo divino dos imortais (Eliade, 2001a: 50-64).

O autor quer assim mostrar que, pela imitação exemplar dos modelos míticos, de um deus ou de um herói, a humanidade enquanto globalidade em aprendizagem deve excluir o tempo profano e da mortalidade para atingir o tempo sagrado. Esse é, com certeza, o espaço mítico por excelência, aberto pelo gesto arquetipal que repete a tradição do “*in illo tempore*” (Eliade, 2001a:51). Ao homem cabe, então, usar da riqueza dos mitos e reajustar sistematicamente o seu universo espacial e temporal (Eliade, 1986: 113-126; 1999a; 2001a; 2001b; 2001c), conferindo-lhes uma tónica de abertura essencialmente simbólica que legitime o seu carácter colectivo enquanto mensagem estética da sacralidade ritualista das sociedades arcaicas. Este deve ainda destacar a noção epistémica que o mito configura à sua espacialidade cósmica enquanto ser integrante e participativo de um tempo em transformação, que é o seu.

O mito, afirmando o seu valor arcaico, estabelecerá, deste modo, um elo efectivo de ligação entre a ancestralidade das sociedades arcaicas e a modernidade da contemporaneidade, o que nos permitirá entendê-lo sempre como uma entidade simbólica e dinâmica, em sistemática revalidação, que



deverá ser considerada como uma actuação dialógica, onde mito, ser e cosmos se prestarão a uma constante transformação.

### 2.3. A Mitocrítica como *leitura* reflexiva do Imaginário

Responsável por uma nova dinâmica relativamente à hermenêutica do Imaginário, reinaugurando os domínios da mitocrítica e reajustando os da mitanálise<sup>111</sup>, Gilbert Durand (1992) vai mostrar que o mito (inscrito nos regimes diurno e nocturno), enquanto um sistema marcadamente antropológico de símbolos, de arquétipos e de *schèmes*, encontra-se inscrito no imaginário humano como um importantíssimo sistema dinâmico que, impulsionado pela força motriz de um “*schème*”, tende a transformar-se/compor-se num enunciado literário, assumindo, assim, a forma de um esboço de racionalização que utiliza o fio condutor do discurso no qual os símbolos tomam a forma de palavras e os arquétipos de ideias (1992: 64).

Este teórico da “Nouvelle Critique”<sup>112</sup> tece um longo estudo hermenêutico de mitodologia, destacando os propósitos da mitocrítica e da mitanálise, enquanto modos de interpretação e consciencialização do *Homo poeticus*. Para Durand (1979: 219), a mitanálise face à mitocrítica preocupa-se com a consecução da imagem mítica e procura as relações imagéticas num campo mais alargado, que se aplica ao domínio de uma cultura precisa e aplicável num tempo também ele determinante e preciso, portanto do domínio da prática social num contexto sociohistórico e num determinado momento<sup>113</sup>. Reforçando a reflexão de Pierre Brunel (1992: 67), que sustenta a ideia de que “a mitocrítica se interessa essencialmente pela possível ou possíveis analogia[s] que pode[m] existir entre a estrutura do mito e a do texto”, Gilbert Durand (1996b: 230), ao referir-se à mitocrítica, constata que todo o texto literário e outras linguagens, como a música, por exemplo, mantêm um estreito parentesco com o *sermo mythicus*. Tal significa que o mito é, de certa forma, o

<sup>111</sup> A primeira consideração sobre mitocrítica é da pertença de Mircea Eliade, mesmo se o termo é de Gilbert Durand. (Durand, 1996a: 193; Brunel, 1992: 39). Gilbert Durand adoptou o termo “mitanálise” criado por Denis Rougeront (Brunel, 1992: 38) na sua obra: *Figures mythiques et Visages de l'œuvre – de la mythocritique à la mythanalyse* atribuindo-lhe um outro sentido. Assim, põe em prática um método de análise a partir da importância do mito.

<sup>112</sup> Trata-se de uma corrente teórica que atesta o reaparecimento do interesse e conseqüente reabilitação do mito em estudos sérios e que obriga a uma concentração “qui consiste à déceler derrière le récit qu'est un texte, oral ou écrit, un noyau mythologique, ou (...) un (*pattern*) mythique” (Durand, 1996a: 184).

<sup>113</sup> Para uma melhor compreensão desta temática, cf. Durand (1971; 1979; 1996b).

“modelo matricial” de todos e quaisquer discursos, estruturados pela força dos “*schèmes* e arquétipos da psique do *sapiens sapiens*”, que é a nossa.

Com efeito, subentende-se que a mitocrítica, enquanto modelo da hermenêutica contemporânea do *sermo mythicus*, promove a percepção, por um lado, de traços e indícios de mitos ou mitemas<sup>114</sup> presentes no discurso (pois ela pretende “descobrir a “forma simbólica” que habita nos textos” (Araújo; Malheiro, 2003d: 126)); por outro, de forma mais dinâmica, revaloriza toda a dialéctica transformadora e criadora do mito que deve sempre repetir e repetir-se “para melhor mostrar” e, assim, persuadir (Durand, 1996b: 169). Portanto, a mitocrítica deve ter por objectivo principal o de se concentrar sobre o conteúdo narrativo do texto oral ou escrito e concebê-lo como um universo aberto cuja responsabilidade seja a de legitimar o seu parentesco literário com o mito (1996a: 192). Assim, como o afirma Durand (1979: 76), a mitocrítica permite penetrar no texto, pela “filosofia do oco”, projectando o “dinamismo do preenchimento”, para que se confirme a contínua possibilidade transformadora que o homem possui de compreender o mundo através da sua *rêverie*.

Devemos, portanto, considerar que a mitocrítica não deve prender-se a considerações biográficas e estruturações existencialistas visto esta atribuir ao mito “une toute-puissance bien supérieure à celle que distribuent les caprices de l’ego [car] le mythe passe de loin, et de beaucoup la personne, ses comportements et ses idéologies” (Durand, 1979:168). Este modelo metodológico toma por forma uma posição culturalista, adoptando por verdade empírica um postulado que refere o facto de:

une «image obsédante», un symbole moyen, pour être non seulement intégré à une œuvre, mais encore pour être intégrant, moteur d’intégration et d’organisation de l’ensemble de l’œuvre d’un auteur, doit s’ancrer dans un fond anthropologique plus profond que l’aventure personnelle enregistrée dans les strates de l’inconscient biographique. Ce fond primordial, c’est pour l’individu, à la fois l’héritage culturel, l’héritage de mots, d’idées et d’images qu’il trouve linguistiquement et ethnologiquement déposés dans son berceau, et à la fois l’héritage de cette surculture (...) qu’est la nature de l’espèce humaine avec toutes ses potentialités d’espèces zoologique singulière (1979:168-169).

---

<sup>114</sup> Para Durand (1979) os mitemas são os traços distintivos que caracterizam os mitos. Eles são para o autor a unidade mais pequena do discurso dotada de significação mítica.

Gilbert Durand, questionando-se ainda sobre o mito primordial, travestido de roupagens culturais e afecto às obsessões de uma época e do engenho pessoal daquele que escreve o texto literário, salienta que o aparelho da mitocrítica deverá, em contacto com o texto literário, permitir compreender como é que o mito se inscreve na obra e, simultaneamente, possibilitar uma reflexão crítica sobre o facto de este sobressair da mesma, negando-se ao estatuto de estagnação para evitar a “figura estática” (Brunel, 1992: 71). O mito, pela sua dinâmica simbólico-arquetipal, dado às forças antagónicas e contraditórias que o animam (como um fermento estimulante para uma literatura desafiadora do “tempo profano” (Mircea Eliade)), deverá revelar-se como uma espécie de núcleo vivo da obra literária e, como tal, veicular o sentido sagrado do “*homo symbolicus*” (Ernest Cassirer).

Na percepção de Gilbert Durand (1996a: 200), a mitocrítica e a mitanálise não se podem considerar separadamente, pois a mitocrítica requer, muitas vezes, a presença de uma mitanálise, sobretudo quando o autor, mesmo sem qualquer pretensão, faz da sua obra uma obra que para além de ser “do seu tempo” é sobretudo “o seu tempo”. Ou seja, traduz, de forma mais ou menos clara, noções socioculturais e sociohistóricas.

Simone Vierre (1993: 46) partilha da mesma opinião e afirma que “dans une perspective mythocritique, il est évident que le contexte socio-culturel joue sur la création particulière (...)”. Assim, compreendemos que na detecção e no estudo de um ou vários mitos, a mitocrítica efectua-se muitas vezes pela interacção da mitanálise, pois, mesmo sem o desejarmos, quase de forma inconsciente, deixamo-nos ir de uma mitocrítica mais limitada para uma mitanálise (Durand 1996a: 200).

Como já vimos anteriormente, em finais do século XX e início deste século, muitas foram as narrativas da ‘nova literatura’ que revalidaram figuras e temas míticos, destacando-se, desde então, o mítico-simbólico na literatura. Com a “anexação” de *Harry Potter* pelos milhões de leitores mais jovens que não hesitaram em criar um mundo novo em significados, num aprofundamento contínuo (mesmo se inconsciente) com a ‘leitura’ mitocrítica, reactualizaram-se muitos dos temas e mitos que os ligam às origens e ao começo do mundo, o que lhes facultou o acesso a um leque de arquétipos, imagens arquetípicas e símbolos já um tanto esquecidos, ou nunca referidos.

Pelo referido, fácil é perceber-se que, realizar leituras inferenciais ao nível do mítico-simbólico exige, no âmbito deste trabalho, uma leitura mitocrítica do Imaginário, onde a busca dos limites essenciais em relação ao seu objecto de estudo, que é a imagem, se torna obrigatória. Assim, ser-nos-á necessário ter em conta a exigência que um estudo deste género impõe e usar de um método assertivo, conhecendo por que via ou através de que escolha prévia da consciência (individual ou colectiva) determinada ou determinadas imagens (ou grupo de imagens) se diferenciam de outras, como contextualmente as mesmas obtêm um significado próprio e, ainda, saber a que outras fazem elas apelo.

Tendo em mente uma frase de Pierre Brunel (1992: 12), no respeitante à mitocrítica:

Je ne conçois de critique, donc de mythocritique, si l'on veut, qu'au service de l'œuvre et comme un autre mode de la lecture. Et je serais plutôt tenté de penser, comme Maurice Blanchot dans *Lautréamont et Sade*, que le propre de la «parole critique» est qu'«en se réalisant elle disparaît»,

e dado que o nosso estudo tem essencialmente o interesse vincado na importância das imagens, dos símbolos, a presença de alguns mitos e os seus mitemas estruturantes, a nossa preocupação centrar-se-á, essencialmente, no como se pode abordar o texto literário, descobrindo-se as conexões possíveis (na essência da sua diegese) para a aparição das imagens míticas ou de uma teia relativa a essas imagens e símbolos. As demais reflexões, validadas pelas teorias dos estudiosos supra-mencionados, prender-se-ão com a revalorização do mito como uma experiência imagética plurissignificativa que situa o Eu, de forma ontológica, no cosmos para que este se harmonize com ele. Pretendemos, tão-só, levantar hipóteses e sugerir novos trabalhos de mediação leitora suportados pela riqueza ancestral dos mitos e dos símbolos no que diz respeito à 'nova literatura' e à sua anexação pelo jovem leitor.

Habitados, ao longo da nossa experiência profissional, a realizar/mediar leituras apoiadas no aparelho de estudo da mitocrítica com as diferentes obras da literatura de potencial recepção infantil e juvenil, essencialmente da 'nova literatura', já não nos pareceu, como o afigurávamos

num anterior trabalho (Silva, 2006), proceder a “uma empresa demasiado ambiciosa e ousada”. Continuamos, contudo, conscientes de que trabalhar este domínio da hermenêutica obriga a um grande poder de interpretação e a uma grande reflexão, sobretudo quando se pretende incentivar os jovens à leitura e à intertextualidade de conhecimentos e sentidos. Hoje, mais do que nunca, sabemos que um ajustamento forçado relativamente à leitura/compreensão do mítico-simbólico apenas serviria para desqualificar qualquer trabalho e, mais grave ainda, para inverter a noção de dignificação que deve integrar o trabalho da mitocrítica. Poder entregar aos nossos leitores/alunos a chave para a ‘abertura mítica’ das obras a analisar (e de outras que se lhes possam seguir), através desse outro domínio de interpretação, continua a ser o nosso maior objectivo para a elaboração de trabalhos como este.

Acreditando numa revalidação do mito e na sua essência actualizadora e dinâmica, a ‘nossa interpretação mitocrítica’ (que terá como orientação de leitura, nos momentos essenciais, uma metodologia determinada culturalmente) será, portanto, um convite a uma releitura mais pormenorizada da ‘nova literatura’. Cientes de que os mitos, pela sua riqueza cosmogónica, são os relatos das origens, pretendemos mostrar uma osmose do ser com o seu circundante, de forma a perceber-se que as suas raízes ancestrais não devem ser esquecidas mesmo no tempo/espço da contemporaneidade.

Desta feita, fazendo nossas as palavras que Huet-Brichard (2001: 150) usou na conclusão do seu estudo, diremos, também, que se, por um lado, o mito, pela sua força criadora, invalida qualquer manifestação de clausura do texto face ao seu exterior, banindo a sua introspecção para assegurar a intertextualidade e constante polifonia com outros registos/textos; se, por outro, cria, assim, associações que comportam uma lógica que lhe é particular, porque permite aos textos completarem-se e, por isso, gravitarem “de um eixo mitológico a outro”, também nós pretendemos revelar a força interconectiva da leitura mítico-simbólica.

Segundo os autores Frédéric Monneyron e Joël Thomas (2002), a dialéctica estabelecida entre a literatura e o mito proporciona um enriquecimento comum. Ela trata de, com a ajuda dos mitos e, pela sensibilidade do sujeito-leitor face ao texto literário, aceder ao Imaginário e proceder a um acto de leitura capaz de uma vasta compreensão literária, pois:

Création individuelle doit à des récits appartenant au vieux fonds intemporel d'une Civilisation, mais aussi, inversement, de manifester la pérennité d'un monde de pensée mythique à travers ce qui peut apparaître comme un de ses vecteurs privilégiés (...) dans toute activité socioculturelle en général (Monneyron; Thomas, 2002: 5).

Compreendendo a capacidade dialógica do mito (que não surge de forma isolada), não nos é difícil perceber que na literatura ele se transforma e se junta a outros mitos literários, sendo assim um eixo onde ela configura as suas potencialidades simbólicas: “il est cet axe à partir duquel elle se construit et cet horizon vers lequel elle tend” (Huet-Brichard, 2001: 151). Assim, o mito não pode ser considerado estranho ou afastar-se do domínio literário sempre que a literatura, nesta dialética de cumplicidade reflexiva que mantém com ele, demonstrar querer atingir/revelar um pouco da sua gênese e da sua essência (2001: 7). Com efeito, tal manifesta-se no que consideramos ser um compromisso sacralizante do efeito do mítico, que mais não é do que o verdadeiro *leitmotiv* da literatura face às questões do homem/leitor na busca do sentido.

Ao proceder a uma análise mitocrítica, esperamos poder unificar a nossa reflexão, através da interpretação dos conceitos da mitocrítica, para assim compreendermos a manifestação do conflito estrutural que se desprende da dialética incontestável e essencial do herói mítico que ressalta, tanto do seu desejo mimético, como do seu sacrifício vitimário, no cumprimento da demanda<sup>115</sup>. A “poética do espaço” e a “*rêverie*” de Bachelard; a noção do “cosmos unificado” e do “*illud tempus*” de Eliade; o “trajecto antropológico” de Gilbert Durand; o “rito iniciático” de Simone Vierne, como representação de uma herança familiar e social; a “aventura/jornada do herói”, de Joseph Campbell, como o empreendimento e a superação dos desafios do herói no cumprimento da sua demanda, serão, pois, as reflexões alicerçantes do nosso trabalho para a construção das imagens que reiteram a sistemática realização do Bem sobre o Mal no percurso iniciático do herói.

Por seu lado, o “Imaginário poético” de Jean Burgos, onde o sujeito/leitor interpretante deve permanecer num estado de curiosidade permanente para a

---

<sup>115</sup> Para uma melhor compreensão, cf. Durand (1992), *Livre Premier et Deuxième*.

renovação da linguagem simbólica; o “*homo symbolicus* e *homo ethicus*” de Ernest Cassirer, que produz as manifestações culturais de forma simbólica, integrando-as de forma reflexiva no mundo; a “poética do sujeito” de Lacan, que, pela sua relação com a linguagem, procura aceder ao imaginário do sujeito, serão algumas das teorias através das quais acreditaremos o leitor/aluno como um ser imaginante e simbólico, logo partidário da leitura mítico-simbólica.

A partir das várias teorias metodológicas expostas, tentaremos construir uma mitocrítica onde o mito e os seus mitemas validarão as diferentes imagens relativas à temática do herói (o rito iniciático e a aventura no cumprimento da sua demanda), na tentativa de reforçar a ideia de que pelo mito, considerado como “une mémoire vive parce que mémoire en devenir”, as acções do herói mitificado serão projectadas no futuro (Chauvin, 2005b: 235). Caracterizando-se pela sua dimensão intemporal, universal, metafísica e simbólica, enquanto testemunha de um imaginário colectivo junto dos alunos, a leitura mítico-simbólica das obras seleccionadas, relativamente aos espaço e tempo míticos (entendidos como os verdadeiros responsáveis pela indissolubilidade da sincronicidade do ser) e “próprios da criança” (Held, 1977: 41), será o veículo da compreensão de um *Unus mundus* reedificado à imagem da significação mítica do herói salvífico. Logo, favorecendo a produção de interpretações e discursos que reproduzam “as cadeias simbólicas descobertas e interpretadas, ou que experiment[em] os seus campos de variabilidade, (...) na condição expressa de não se esquecer que se trata de um código vivo, isto é, pejado de semantismo” (Duborgel, 1995: 304), a Terceira Parte desta dissertação será um testemunho do quanto se pode fazer com a ‘nova literatura’, à luz da hermenêutica do Imaginário, junto dos alunos pré-adolescentes e adolescentes.

Pretendemos que esta abordagem, para nós absolutamente relevante, possa abrir, de par em par, as portas das nossas escolas e bibliotecas para que a ‘leitura’ do Imaginário (no reforço da capacidade imaginante do indivíduo) seja uma mais-valia, compreendida, aceite e divulgada, inclusive nas famílias. Deste modo, aos poucos, quem sabe se não conseguiremos, todos, fazer com que o “mundo deix[e] de ser uma massa opaca de objectos aí lançados arbitrariamente, para se transformar num cosmos vivo, articulado e

significativo” (Duborgel, 1995: 292), capaz de responder, pelo que é, às necessidades do *homo symbolicus* que todos somos, que, como tal, deve estar integrado e ser entendido/olhado no que Gilbert Durand entende como universo do símbolo (Durand, 1996a: 65-80).



## CAPÍTULO IV – A mediação leitora: ler, ousar e entender

### 1. A mediação leitora e a formação do jovem leitor

Consagrados à Estética da Recepção, os primeiros trabalhos de Hans R. Jauss (1976; 1978) referem que a obra literária só pode ser considerada como tal se estabelecer um intervalo demarcado e necessário entre o que o leitor espera dela e o que, de facto, ele realiza através dela, facto esse que o autor define de "distância estética" (Jauss, 1976: 204-205). Ora, tal reflexão permite-nos perceber a relevância da desejada cumplicidade activa e empreendedora que a obra deve manter com o seu leitor, pois, a sua recepção, enquanto objecto estético, é tão importante como a sua própria produção, o que nos remete, de imediato, para a anexação da 'nova literatura' por parte dos jovens leitores. O autor afirma, inclusive, que nesse relacionamento interactivo e dialéctico (1976: 167-168) do sujeito-leitor com a obra, a participação remete-se às expectativas que ele tem para com o texto, às suas experiências de vida e a toda a sua bagagem cultural e social, o que só por si valida a importância das leituras realizadas enquanto potenciais forças de reajustamento às respostas por ele procuradas.

Reforçando esta noção interventiva e dialéctica, Wolfgang Iser considera ainda a relação entre o objecto estético e o leitor, apontando a tomada de consciência que se efectua após o momento da interacção como sendo a acção primordial a partir da qual se deve realizar o acto da participação. Tendo em vista a solução e não a mera contemplação da mesma (1997: 91), texto e leitor devem, portanto, implicar-se numa dialéctica interpretativa, cumprindo-se um reajustamento contínuo no acto de leitura que será capaz de proporcionar a solução dos desafios interpretativos por parte do leitor, pois este não se coibirá em questionar o texto (re)ajustando-a à sua própria compreensão, pois

[L]er, no fundo, é jogar às escondidas com o texto, é tentar desvelar-lhe os sentidos. Pede-se ao leitor, nesta perspectiva, que como tal tenha uma actividade activa, colaborativa e criativa fazendo do acto de leitura uma constante elaboração e testagem de hipóteses (Simões, 2008: 31).

### 1.1. Livro e leitor: uma cumplicidade assumida?

Surge então a questão sobre a qual pretendemos reflectir antecipando o que nos propomos provar quando incidirmos na aplicação e análise da componente prática que integrará esta dissertação: como formar leitores competentes, críticos e reflexivos em contacto com textos autênticos de potencial recepção juvenil da ‘nova literatura’? Para que esta questão não seja apenas retórica, em primeiro lugar, ser-nos-á necessário reflectir sobre as questões centradas na prática do verdadeiro mediador de leitura, para, de seguida, dado o contacto que temos com o 2º e o 3º Ciclo do Ensino Básico (essencialmente o 3º Ciclo), compreendermos o papel do professor de Língua Portuguesa (e não meramente de Português na acepção de Inês Sim-Sim<sup>116</sup>) (Sim-Sim, 2008: 117-120). Isto é, solicitarmos a prática do professor de língua cujo ensino/aprendizagem se cunha pelo paradigma do generalismo, sempre que este adopta um olhar poliédrico capaz de ultrapassar o domínio dos assuntos disciplinares e meramente circunscritos nos conteúdos que se plasman na transmissão/aquisição de conhecimentos específicos da didáctica e do ensino da disciplina.

Apoiando a noção do “professor generalista” de Inês Sim-Sim (2008: 117-118) que considera o ensino da língua e não do português, também nós gostaríamos de saber que nas nossas escolas o professor de Língua Portuguesa está

a ensinar muito mais do que uma disciplina, está a ensinar a olhar e a compreender o mundo de acordo com a estrutura dessa mesma língua (...), [pois] o professor generalista não é um professor de Português

---

<sup>116</sup> Esta noção de identidade e de língua enquanto pátria tem sido fruto de reflexões contemporâneas, como as verificadas no “1º Congresso Internacional sobre o Ensino do Português”, realizado em 2007 (DGIDC, 2008). Muitos estudos, inclusive, Os Programas de Português do Ensino Básico optaram pela denominação “Português” em vez de “Língua Portuguesa”, mas a noção a ela conectada é sempre a de língua enquanto património. Para a investigadora entender a língua como língua significa integrá-la como um todo estruturante da Língua Portuguesa.

*stricto sensu*, mas um professor de língua materna (...) num sentido amplo

Por isso mesmo, considerando que esta designação permite aceder, numa visão mais abrangente, à noção de língua enquanto identidade e património, integrando-se a noção da moralidade, da cidadania, da ideologia, da crença e das questões humanitárias do ser-se português, tanto em Portugal como no mundo, a prática do ensino da língua, centrada nos preceitos de um Programa de Leitura Fundamentado na Literatura<sup>117</sup>, suportada pela hermenêutica do Imaginário, concretiza todas as nossas actuações ao nível do seu ensino/aprendizagem.

Certos da responsabilidade que cumpre à Escola<sup>118</sup>, enquanto espaço de formação e de desenvolvimento da própria cultura epistemológica em ensinar estratégias conducentes ao desenvolvimento da capacidade leitora e seleccionar os materiais necessários à abordagem do texto, referimos que o ensino da língua portuguesa, consolidado na leitura literária, deveria ser uma constante nas nossas escolas, pois dele dependem a aprendizagem e a integração dos alunos nos moldes da globalização que actualmente caracteriza a sociedade.

Desta feita, atendendo às idades a que se reporta o *corpus* dos textos literários que integram os demais programas, sobre o quais mesmo o leitor adolescente ainda não possui um conhecimento enciclopédico que lhe permita gerir, ao nível da compreensão, determinada categoria de textos, o ensino da leitura deveria contemplar para eles “intervenções pedagógicas que vis[assem] estratégias específicas para a aprendizagem da leitura, (...) a estimulação do seu comportamento como leitores e a ampliação do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o Mundo” (Sim-Sim, 2007a: 11), usando-se, por exemplo, os textos que eles anexam para, assim, emancipar uma perspectiva universalizante da leitura mítico-simbólica. Por isso, tendo em atenção tais considerações sobre este “português universal” e globalizante,

---

<sup>117</sup> Cf. 'Terceira Parte' deste trabalho, onde se apresentam estratégias de leitura orientada na sala de aula inspiradas nestas metodologias de trabalho, cf. Hepler & Hickman (1989: 708-750); Sloan (1991); Tompkins & McGee (1993); Bernice & Galda (1994: 337-413); Galda & Cullinan (1998); Huck & Hickman (2000); Azevedo (2007a); Silva, Macedo, Simões, Diogo & Azevedo (2009).

<sup>118</sup> Segundo Louis Althusser (s/d: 41-45) a Escola integra-se nos designados aparelhos ideológicos do Estado. Na prática concretiza ideologias determinantes para a caracterização de certos períodos educativos. Isto é, da Escola espera-se que esta faça a modelização formativa, ética e cultural dos cidadãos a partir de um conjunto normativo capaz de reger a acção de todos os intervenientes do sistema.

consideramos que a riqueza hermenêutica do Imaginário (no desenvolvimento de outras literacias) e o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (no desenvolvimento da competência leitora) têm uma fundamentação prática absolutamente incontestável.

Sérgio Sousa (1998: 68) refere, por sua vez, a natureza plural das narrativas infantis e juvenis que permitem ao leitor esse mesmo reajustamento dialógico de que falam Jauss (1978) e Iser (1997), pois este consegue, pela dimensão literária da linguagem, apoderar-se do significado do texto e construir o seu mundo. No entanto, sabe-se que esse constructo não é linear, muito pelo contrário. Trata-se de um processo circular, onde a prática, o prazer da leitura e a proficiência são concomitantemente desenvolvidos (Cullinan & Galda, 1998: 55). A progressão a que nos referimos tem sido alvo de múltiplos estudos e efectiva o momento em que o leitor e o mediador de leitura se cruzam a fim de validar uma polifonia do conhecimento. Demarcam esses estudos, os textos que se debruçam sobre a função modelizadora da leitura como os dos autores Joan Serra Capallera e Cales Oller Barnada (2001), por exemplo, que entendem que a constante interacção entre o conteúdo do texto e o leitor é condicionada quer pela intencionalidade com a qual se antecipa o acto de ler quer pela “activación de un conjunto de microprocesos que ayudan a la comprensión significativa de lo que leemos...” (Serra Capallera & Oller Barnada, 2001: 35).

Ainda a este respeito, María D. Gutiérrez, Clemente Linuesa e Ana Belén (1999: 128) também vêem a leitura, não como um processo intuitivo e espontâneo, mas como algo que obriga a criança/adolescente a

buscar formas y andamiajes que permitan (...) ver el sentido, el interés por apropiarse de esa herramienta cultural que es el lenguaje escrito. Éste será, sin duda, el primer aspecto que ha de considerarse y que deberemos concretar en una serie de propuestas didácticas.

As mesmas autoras referem ainda o facto de o ensino da leitura dever ser fundamentado numa aprendizagem que ajude os leitores mais jovens a apoderarem-se, fácil e eficazmente, dela (Linuesa, Gutiérrez & Belén, 1999: 128-143). Por sua vez, Teresa Colomer (1999: 194-195), Pedro Cerrillo (2005: 133-152; 2006: 33-46), Fernando Azevedo (2006a: 11-32) e Gisela Silva,

Teresa Macedo, Rita Simões, Américo L. Diogo & Fernando Azevedo (2009) defendem que o ensino e a aprendizagem da leitura devem cumprir a sua função primeira: ensinar as crianças/adolescentes a lerem sem que se esqueça o prazer que este acto deve proporcionar-lhes. Sabemos, pois, que dele também depende a sua participação como leitores literários, que são capazes de manifestar-se de forma activa pelos saberes e intertextos com os quais contactam.

Assim sendo, entendemos que a experiência pessoal (individual e/ou colectiva) de leitura das crianças e dos adolescentes lhes permitirão, enquanto leitores literários e *homo symbolicus*, ter um conhecimento abrangente. Tal aumentará a sua competência enciclopédica, permitir-lhes-á ter capacidade de compreender o seu Eu e o mundo que os rodeia, agir segundo as suas interpretações e, ainda, usufruir do prazer com os livros, valorizando-os constantemente numa atitude promotora de experiências de leitura (Duborgel, 1995, 2003: 203-217; Cerrillo, 2005: 133-152; 2006: 33-46; Cassirer, 2005; Azevedo, 2006a: 11-32; Silva, Macedo, Simões [*et al.*], 2009).

Considerando a formação do leitor literário e, retomando a questão inicial deste capítulo, cumpre-nos agora abordar questões relativas ao conhecimento e domínio por parte do leitor “de um conjunto de protocolos de leitura que o ensinam a ler e a interagir adequadamente com um texto literário” (Azevedo, 2006a: 18-19). Segundo este autor, esse saber, construído em torno do texto, é sobretudo um saber-fazer que “amplifica a capacidade de exercício de um pensamento crítico e criativo [que] não é inato, mas social e culturalmente adquirido”. Com efeito, nessa perspectiva, olhamos como suporte desta necessidade algumas das sugestões do Plano Nacional de Leitura<sup>119</sup> que

---

<sup>119</sup> Instituído no nosso Sistema Educativo como um acervo de pressupostos orientadores de leituras, “O Plano Nacional de Leitura (PNL), lançado em Junho de 2006 por iniciativa de três ministérios: da Educação (que tutela a Rede de Bibliotecas Escolares), da Cultura (responsável pela Rede Nacional de Leitura Pública) e dos Assuntos Parlamentares, constituiu uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral, e particularmente dos jovens em idade escolar, significativamente inferiores à média europeia. Este assumiu como objectivos centrais: assegurar o domínio da leitura pelos portugueses, mediante o lançamento de iniciativas visando como público-alvo o conjunto de cidadãos, embora com um enfoque prioritário na acção dirigida às crianças e aos jovens em contexto escolar e familiar, para permitir o desenvolvimento precoce de hábitos e competências; recolher e disponibilizar informação que permita conhecer com segurança e rigor o quadro evolutivo da leitura em Portugal, identificando problemas, ou constrangimentos, apontando soluções e avaliando resultados de iniciativas e programas já em curso ou a lançar.

As orientações estratégicas do PNL estruturam-se em torno de cinco eixos centrais que se articulam, numa lógica de complementaridade: [1º] – lançar novas iniciativas promotoras da leitura e da escrita integradas na prática quotidiana de jardins-de-infância, escolas, bibliotecas, famílias e outras instituições, e consolidar as já existentes; [2º] – Sensibilizar progressivamente os portugueses para importância da leitura, enquanto acto pessoal e social, demonstrando pela prática que o alargamento de hábitos e competências pode ser um empreendimento colectivo; [3º] – Disponibilizar orientações, instrumentos de apoio e formação que reforcem a eficácia da acção das famílias, dos profissionais (educadores, professores, bibliotecários, animadores) e de cidadãos que se envolvam na promoção da

objectivam, tal como assinalou Teun van Dijk (1987: 180-181), o facto de o receptor, no fomento das suas aprendizagens, poder utilizar a obra literária numa acepção de fruição e, assim, aceder simultaneamente a momentos literários que condensem valores, imagens e representações, atitudes e comportamentos da experiência humana e social (Mendonza Fillola, 2005; Gusmão, 2008: 233). Ora, estas surgem sempre que, através da concretização de actividades lúdicas, o leitor se apodera integralmente, na sua essência, do objecto estético, aprendendo com ele.

Por isso, tendo ainda em mente que “La obra literaria ni imita a la naturaleza; ni es una copia de la realidad: funda su propia realidad a través de las palabras” (Sánchez Corral, 1999: 176), reforçamos ser da nossa responsabilidade, enquanto professores e educadores, mas essencialmente enquanto mediadores de leitura, divulgar junto dos mais novos a importância de uma leitura plural de cumplicidades, onde a dimensão lúdica do texto e a sua convenção estética marquem a frequência de momentos de desautomatização perante a realidade histórica e empírico-factual. Compreende-se, então, que para além da fruição do texto se deve proporcionar o desenvolvimento de competências hermenêuticas para que os pré-adolescentes e/ou adolescentes se tornem leitores efectivamente competentes e autónomos nessa relação de sinceridade e cumplicidade com o texto literário, da ‘nova literatura’, ou não.

Para tal, perspectivando uma possível resposta para a questão proposta no início deste ponto, sustentamos as nossas reflexões nos estudos efectuados por vários investigadores que se preocupam com a questão da mediação leitora<sup>120</sup>. Tendo em conta a nossa participação em actividades de ensino/aprendizagem realizadas em contexto escolar, com algum reflexo no familiar, salientamos que os programas actuais de ensino da língua preconizam já alguns métodos baseados na aprendizagem através da literatura e que

---

leitura; [4º] – Facultar novos recursos, mediante o estabelecimento de parcerias entre instituições públicas, privadas e da sociedade civil; [5º] – Assegurar a realização de um conjunto articulado de estudos com enfoque em áreas essenciais de investigação, que venham a permitir avaliar com segurança e rigor a evolução dos hábitos de leitura dos portugueses, o desenvolvimento da literacia entre os diferentes grupos da população e o impacte de políticas nomeadamente as iniciativas lançadas no quadro do PNL. A par de um conjunto específico de novos programas, desenvolvidos em contexto escolar e em bibliotecas, o PNL lançou vários tipos de iniciativas dirigidas a famílias e a organizações públicas, privadas e da sociedade civil”, cf. (Lima dos Santos, Maria de L., Soares Neves, [et. al], 2007). [<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=textos&pid=1824&tab1id=1491&tab2id=1491>].

<sup>120</sup> A consulta integral dos estudos de Glenna D. Sloan (1991); Dorothy S. Strichland (2003: 125-148); Pedro Cerrillo (2001: 79-94; 2006: 33-46); Fernando Azevedo (2006a: 11-32); Teresa Colomer (1999: 194-198, 2001: 67-78); Lee Galda & Lauren A. Liang (2003: 268-275) são fundamentais no âmbito de se perceber a importância da relação mediadora entre o livro e o leitor.

certos pressupostos dos Programas de Português do Ensino Básico (a aplicar a partir de 2010) acentuam aí a sua tónica.

Embora os actuais currículos de ensino da Língua Portuguesa ainda dêem primazia a aspectos não inteiramente coincidentes com esta metodologia, reiteramos o que já se fez<sup>121</sup> e, ainda, o que defendemos neste trabalho. Ou seja, o desenvolvimento de um ensino baseado na leitura integral de obras literárias de referência da 'nova literatura', se possível num propósito intertextual, contando-se com a importância da hermenêutica do Imaginário, numa tentativa de ir de encontro ao gosto literário dos leitores pré-adolescentes e adolescentes.

## 1.2. Como promover o gosto pela leitura literária?

A resposta a esta questão, aparentemente fácil, parece exigir a contemplação de três itens: um, balizado nos preceitos da dedicação, reflexão e consciencialização; outro comprometido no incentivo/estímulo e no fomento da autoconfiança; outro, ainda, suportado pela determinação e a ousadia. Ora, se assim colocada a tarefa, parece irrealizável. Julgamos, contudo, poder contornar os aparentes obstáculos afirmando que bastará, para que isso aconteça, que os profissionais do ensino (contando-se com as entidades responsáveis), os alunos, os encarregados de educação, os bibliotecários, os professores de língua materna, enfim, todos aqueles que têm um compromisso com o jovem leitor, assumam como certos, num único propósito, os benefícios de uma mediação leitora fundamentada nas reflexões que as investigadoras Hallie Kay Yopp/Ruth Helen Yopp destacaram no prefácio da sua obra, *Literature – Based Reading Activities* (2001: vii):

[...]terature can be a powerful force in the lives of human beings. It can make us feel, think, and wonder. It can provide us with exciting, interesting information and new ways of looking at the world. It can change who we are forever.

---

<sup>121</sup> Para uma noção global do que se afirma, cf. Soares; Lima & Borges (2008); Pedro (2007: 97-102); Balça (2007: 649-655); Santos (coord.); Neves; Lima & Carvalho (2007).

Acreditamos ser possível que esta mensagem de incentivo à formação de leitores passe para dentro da Escola para que os envolvidos no ensino/aprendizagem possam aceitar que sem a promoção do gosto pelo livro de qualidade literária, o desenvolvimento das competências das diferentes aprendizagens dos alunos será quase impossível, o que comprometerá a todos. Tal significa que relativamente aos vastos significados do texto e às intenções, interpretativa, imaginativa e, sobretudo, cooperativa (Iser, 1980), para que os pré-adolescentes e os adolescentes leitores possam promover experiências semiótico-discursivas com estas obras, seja necessário que os intervenientes no ensino/aprendizagem da língua queiram participar com entusiasmo e destreza no acto da promoção/compreensão leitora. Mais ainda, que queiram assumir o papel de mediadores/auxiliadores que, sempre que necessário ou por fruição, sabem entrar no jogo enriquecedor da polifonia intertextual, estabelecendo redes interrelacionais num todo proficiente e cada vez mais complexo com estes textos e outros (Iser, 1980; Colomer, 1999: 194-198; Abramovich, 2004: 143).

Posto isto, relembro este momento sócio-cultural em que as novas tecnologias facilitam o acesso a uma visão globalizadora do mundo da informação, julgamos que seria conveniente, para reforçar as nossas reflexões, procurar uma definição do que é saber/querer ler. De certa forma, complementando o que foi referido no parágrafo anterior, acercamo-nos do que Pedro Cerrillo (2006: 33) entende quando se fala do acto de leitura. Para o autor “ler, uma vez adquiridos os mecanismos que nos permitem exercitar essa actividade, é querer ler, isto é uma actividade individual e voluntária”. Tal asserção confirma o que temos vindo a expor: só se promovem profundas reflexões sobre o acto de ler, sendo o livro o suporte essencial, se efectivamente este fornecer aos seus leitores, sobretudo ao jovem leitor, um acesso autónomo e crítico ao mundo da globalização e numa acepção global do mesmo (Cerrillo, 2006: 45), proporcionando-lhe o prazer da leitura promotora de conhecimentos.

Desta feita, nada nos parece mais evidente do que o facto de se ter de assumir que o ensino da língua, para indivíduos em crescimento como o são estes jovens, deve ser realizado a partir de uma mediação leitora, assumida na promoção literária do Imaginário e numa vertente muito dada à



contemporaneidade. Ora isso traz à nossa reflexão o papel do mediador na experiência da leitura e na promoção do desenvolvimento dessa vontade de a tornar uma prioridade face às outras literacias que, por natureza, aliciam o adolescente. Dominique Wolton (1999: 51) considera mesmo que existem palavras do contexto da literacia dos meios tecnológicos cujo efeito é mágico na captação da atenção do indivíduo, sendo elas: “ciberespaço”, “realidade virtual”, “navegação interactiva”, “auto-estradas da informação”, “redes cibernéticas”, entre outras.

Por isso, à figura do mediador, que por poder radicar-se na família e alargar-se até ao animador cultural (construindo um perfil próprio<sup>122</sup> que não pode, em momento algum, ser desprestigiado nem descomprometido face ao acto de leitura), cabe o papel de trilhar um “caminho previamente elaborado, voluntário e em, certas ocasiões, difícil e esforçado” (Cerrillo, 2006: 45) na criação de práticas de leitura que têm forçosamente de ser atractivas para todos os leitores em idade escolar, sobretudo, para os pré-adolescentes e adolescentes.

O mediador de leitura deve, assim, criar momentos de riqueza literária para que, em cada acto de leitura, o leitor possa somar experiências e, por conseguinte, expandir a sua competência literária. Assim, ele estabelecerá um pacto de ficcionalidade com o texto que se encontra efectivado numa rede de sentidos interpretativos ilimitados que a ambos enriquecerá. Logo, se isso acontecer, a consecução da compreensão das particularidades literárias, formativas, educativas, estéticas e lúdicas do texto terão sido apreendidas pelo leitor mais jovem.

Assim sendo, se o mediador tiver auxiliado a leitura e proporcionado ao leitor momentos de inferência com o texto, num gosto multiplicado pela descoberta das mensagens implícitas e num alargamento dos seus horizontes de expectativas, poder-se-á dizer que o mediador construiu a sua própria mediação junto dos adolescentes, proporcionando-lhes o desenvolvimento da actividade receptora individual face ao texto. Contudo, se pensarmos na mediação ao nível do contexto da sala de aula, a relação triádica (Azevedo, 2006a: 12; Colomer, 1999: 194; Zilberman, 2003: 52; Nikolaeva, 2005: XV), que

---

<sup>122</sup> Face ao exposto, cf. “A figura do Mediador” e “A formação de Mediadores” (Cerrillo, 2006: 35-40) e “A mediação leitora” (Simões, 2007: 95-99). Na parte prática deste nosso trabalho poder-se-ão observar algumas das actividades propostas que tiveram a participação de alguns encarregados de educação, na promoção dos livros e do acto de ler.

se aplica à questão mediadora, e que se constrói a partir da noção de ambivalência do texto (Zohar Shavit, 2003: 64-65; 95-105; 131-135; Mendonza Fillola, 2001: 31-35; Azevedo, 2005: 8; Cerrillo, 2006b: 36), parece obrigar-nos a ter de aceitar que o acto de mediação leitora irá retirar a autonomia do leitor face à selecção dos livros que este deseja ler. Tal não é assim tão linear, basta para isso que o diálogo seja uma das premissas a ter em conta no contexto de sala de aula, sobretudo no respeitante à escolha e selecção das obras a serem trabalhadas em contexto escolar<sup>123</sup>, e até familiar. Partilhando, sugerindo, seleccionando, isto é, participando, os alunos sentirão o gosto pela envolvimento no que à escolha de textos a trabalhar diz respeito, logo, ficarão mais motivados para o envolvimento literário de promoção leitora.

Claro que concordamos que, devido aos muitos factores impeditivos do acesso espontâneo ao livro e, por vezes, à pouca consolidação da competência enciclopédica e linguística que os alunos (mesmo os do 3º ciclo) ainda revelam, a referida falta de autonomia acontece, sendo necessária uma efectiva orientação por parte do adulto. Todavia, esta não deverá ser associada à ideia de imposição, sobretudo se pensarmos nos pré-adolescentes e adolescentes.

Acreditamos ainda que o desempenho deste gestor de leituras será facilmente aceite pelo grupo de destinatários, sobretudo com alunos cuja faixa etária se centra entre os 10/11-14/15 anos, se estes se aperceberem que o exercício da leitura e da interpretação lhes permite um diálogo de inquirição perante o texto, não tendo este de sustentar, como acontece na maioria dos casos, uma leitura primordialmente, pensada para suportar aprendizagens como a gramática ou o estudo das categorias da narrativa. É, de facto, de suma importância dar-lhes a perceber que as leituras bem realizadas são importantes, tanto para a sua inclusão no mundo social, como para a partilha de inquietações, emoções e pensamentos, configurando-se, na prática literária, o despertar da imaginação e a capacidade de ler o mundo

---

<sup>123</sup> A propósito do conceito de literatura infantil, Juan Cervera (1991) refere a necessária distinção entre os destinatários e os efectivos receptores dos livros infantis. As crianças e jovens são, de facto, os destinatários dessa literatura. Contudo, eles não são os receptores absolutos.

circundante (Cerrillo, 2006: 41). Mendonza Fillola (2001: 32) alerta inclusive para a necessidade de se mencionar uma “educación lecto-literaria”<sup>124</sup>.

Segundo o autor, a educação literária deve distinguir-se da educação lecto-literária, porque, se a primeira tem a finalidade de formar leitores capazes de estabelecer as necessárias interações com as outras modalidades da produção cultural e literária, a segunda deve exigir do leitor o desenvolvimento de uma responsabilidade e actividade pessoal, capazes de criar respostas adequadas aos estímulos do texto (Mendonza Fillola, 2001: 32). Considerando este preciosismo do autor, no que respeita a responsabilidade de uma adequada mediação leitora, concluímos que a tarefa do mediador é árdua mas não impossível. Ela consiste fundamentalmente no querer formar leitores de textos para formar leitores do mundo, capazes de escolher e interagir com a obra escolhida.

Formar, para que se saiba ser activo e participativo na sociedade de hoje, é, com certeza, o objectivo principal da educação contemporânea e da mediação leitora quando esta é assumida num compromisso de ensino/aprendizagem que contempla a noção da globalidade. Sendo assim, se o primeiro mediador (que actua no seio familiar), os professores na sua generalidade, mas sobretudo os professores de Língua Portuguesa, assumirem a mediação leitora numa prática permanente de ensino/aprendizagem, consolidando a importância do idioma, adequadamente reproduzido e espreado na obra literária, como um “factor determinante de aquisição de conhecimentos e representação de conceitos e de comunicação de saberes” (Reis, 2008: 237), os alunos realizarão as suas aprendizagens concretizando diariamente realidades libertadoras “da rotinização das experiências semióticas, geradoras da estereotipia e do lugar-comum” (Azevedo, 2004: 14).

Esta busca sistemática de outras referências, levará o sujeito sensível e crítico a estar cada vez mais “consciente acerca da (...) riqueza semiótica” da língua e a poder “exercit[á-la] na sua omnifuncionalidade tomando-a como instrumento de criação e de recriação do mundo” (Azevedo, 2002: 295). Logo, toda a comunidade escolar e, mais tarde, a própria sociedade, sentirão, não o défice que os vários estudos já referidos apontam, mas os benefícios de uma

---

<sup>124</sup> “La educación lecto-literaria tiene por objetivo desarrollar en el lector la capacidad para ejercer su responsabilidad de reacción y de generar la respuesta adecuada a los estímulos del texto, por lo que supone una formación activa y personal” (Mendonza Fillola, 2001: 32).

aprendizagem literária e até oratória realizada, que primou pelo constructo de estratégias e programas em prol da leitura literária.

O exposto permite-nos verificar que, na actualização dos significados cognitivos, culturais, linguísticos, estilísticos e semânticos do texto, com uma abordagem reflectida a partir do texto literário e a hermenêutica do Imaginário, o leitor pode fazer-se à medida que vai enriquecendo a sua educação estética, simbólica, pragmática e literária, configurando-se a sua própria identidade social, neste processo interpessoal, com o texto.

### 1.2.1. A leitura literária na promoção da leitura voluntária

Concretizando que a “experiência da leitura não se aprende, mas atinge-se pelo contágio e pela prática” (Cerrillo, 2006: 33), é-nos fácil compreender que, ao longo do seu percurso académico, o jovem leitor acede com confiança à descodificação do texto, expandindo os seus horizontes culturais a partir de uma outra forma de ler. Assim, este reforça a sua percepção estética e desenvolve o domínio das competências linguística, discursiva, comunicativa, pragmática, literária e imagética, o que lhe vai permitindo aceder a textos cada vez mais complexos, ao mesmo tempo que encontra significância para o que leu (Mendonza Fillola, 1999: 145; 2007: 69-82). É, pois, desta contínua e enriquecedora ligação com o texto literário, num acto de participação biocultural e social, que nos fala Jacqueline Held (1987: 147) ao reportar-se à ambiguidade da obra de arte:

la obra de arte es ambigua por esencia, susceptible como tal de ser descifrada de muchas maneras. De suerte que una obra literaria rica es, en muchos casos, la que podemos reencontrar en diversas etapas de la vida y releer de otro modo.

A reflexão sobre a educação da prática literária e literária, na comunidade escolar, é de facto fundamental para que possamos avaliar as nossas actuações e fazer um balanço das boas práticas e das práticas mais redutoras do ensino da leitura na sua designação mais ampla. Gostaríamos de acreditar não existirem mais professores/mediadores de leitura desabitados

do acto de ler, pois é estranho haver profissionais do ensino da língua que não tenham este hábito. Aliás, questionamo-nos sobre a proficiência de um professor, sobretudo do 3º Ciclo do Ensino Básico, que se quer um mediador-desafiador face aos seus alunos que são adolescentes curiosos, quando este não partilha do contacto com os livros. Com poderá este professor, que deveria ser um mediador de leitura (entendemos que todo o docente de Português é, voluntariamente ou não, um mediador de leitura), falar de livros, conduzir leituras, promover a leitura voluntária e uma aprendizagem adequada da língua, se este não lê e/ou desconhece grande parte do acervo literário anexado por esta faixa etária<sup>125</sup>? Como poderá este professor analisar/discutir com os seus discentes um livro ou um excerto<sup>126</sup> se este não conhece a obra em questão nem pretende conhecê-la? Com poderá este professor estabelecer protocolos de leitura enriquecedores se ele apenas considerar como leituras a realizar as obras de leitura obrigatória, ou, pior ainda só, os excertos porque constam do programa?

Acreditamos, entristecidos, à luz do que ainda por vezes constatamos e afirmam estudiosos como Juan Cervera (1991: 14), Sérgio Sousa (1998), Américo L. Diogo (1994), Rui Vieira de Castro (1999); Rui Vieira de Castro e Maria de Lurdes D. de Sousa (1998a; 1998b); (António Rodrigues (2000), José A. Furtado (2000), Carlos Reis (2008), Inês Sim-Sim (2008), entre outros, que hoje, ainda são muitos os professores de Língua Portuguesa que divulgam nas suas práticas lectivas um percurso de ensino/aprendizagem da literatura baseado na sua instrumentalização. Tal acontece porque, ou estes professores desconhecem uma outra forma de leccionação, ou simplesmente porque continuam a preferir praticar o único modo do ensino que conhecem, plasmado nas fichas de orientação de leitura que se reportam aos textos ou às obras constantes dos manuais e dos programas.

---

<sup>125</sup> Embora a questão da idade seja relativa no que diz respeito à leitura, pois, há leitores que lêem livros que, à partida, não são para a sua idade, o mediador deve, pelo menos, poder facultar uma listagem de títulos capazes de incentivar os seus alunos à leitura, sobretudo quando estes não fazem dela uma preferência e, assim, demonstrar que está a par dos títulos publicados que fazem parte das preferências daqueles que são leitores.

<sup>126</sup> Segundo Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes D. de Sousa (1998a) o manual escolar tem um papel muito importante na aula de português, na medida em que ele é, ainda hoje, a referência para a leccionação dos conteúdos e a forma de fazê-lo. Assim sendo, os excertos de textos que ainda são, em muitos casos, o único “texto” na aula, estão sujeitos ao poder que o manual institui na forma de se ler, compreender e interpretar esses textos (Castro & Sousa, 1998a: 43-68). Ora se os excertos são ainda uma realidade constante nos manuais escolares que, por sua vez, é uma constante na aula, cabe ao professor certificar-se se a obra de onde o excerto foi retirado consta da biblioteca escolar ou municipal e motivar os alunos à leitura da obra integral, suscitando a curiosidade dos mesmos; ou ainda, se possível, proporcionar momentos de leitura integral durante um determinado período/momento lectivo.

Será caso para nos questionarmos, à luz do que já há tempos afirmava o investigador Rui Vieira de Castro (1999), por que razão ainda hoje a implementação do manual para o ensino do Português é praticamente o único suporte garantido da aula, preparada e a dar, para muitos professores. Ou, ainda, questionarmo-nos se estes profissionais acreditam que o facto de colocarem de parte, de vez em quando, o manual pode prejudicar o bom desenvolvimento da aula, nomeadamente prejudicar a compreensão e análise do(s) texto(s) porque não estará presente o infalível questionário que apenas solicita a resposta ‘colada’ sem que haja qualquer empreendimento da reflexão dos alunos. Poder-se-á acreditar que os professores de Português ainda não se aperceberam que o uso sucessivo do manual escolar, sem a articulação de actividades de fomento à leitura, está a delapidar o gosto pela leitura e o estado de fruição que a obra literária provoca nos leitores? Ou será que tudo se prende com “(...) a concepção de um inesperado grau de desprofissionalização dos professores, que assim vêem alienada uma parte significativa das suas decisões profissionais especializadas” (Castro, 1999: 195)?

Contrariamente ao que possamos julgar, os alunos adolescentes, se devidamente mediados e conduzidos à participação (na construção de significados e sentidos plurais), reconhecem o que o sistema semiótico da literatura pretende ser, optando por descobrir, pela inquirição, a riqueza conotativa e semântica do texto. Assumindo o compromisso com o texto, estes optam por expressar-se de forma a construir significados plurais num acto dinâmico de cooperação interpretativa (Eco, 1993). Com efeito, através da participação com o texto, eles reconhecem a importância do ensino da língua como um todo, considerando também a consciencialização de valores ético-morais/formativos<sup>127</sup> que também podem/devem ser explorados na construção de uma literacia do Imaginário válida e enriquecedora na adição de saberes.

O professor/mediador de experiências literárias deve consciencializar-se que se os discentes não sentirem a vocação da leitura e não compreenderem a importância que ela tem no seu quotidiano, estes também não a considerarão necessária, logo, negar-se-ão à descoberta feita pelo livro. Sabemos que o

---

<sup>127</sup> Consideramos importante o ensino/aprendizagem de todas as questões relativas às questões morfosintácticas, linguísticas e semânticas da língua. Defendemos, contudo, que todas estas questões de enriquecimento devem objectivar-se no ensino do português na prática literária a partir da promoção de um Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (que abordaremos mais adiante) ou na construção de textos, através, por exemplo, de uma prática lectiva alicerçada em modelos práticos como as oficinas de leitura e escrita (Vilas Boas, 2005).

leitor não nasce, faz-se (Garrido, 2004; Cerrillo, 2006: 33-46), portanto não criemos espaço para não leitores, porque esses, como o reforça Pedro Cerrillo (2006: 35), também se fazem.

Embora este seja o momento da história da literatura em que mais se lê<sup>128</sup>, Pedro Cerrillo (2006: 33-46) preocupa-se com as leituras que os jovens fazem efectivamente a partir dos 13/14 anos de idade e que engrossam, de forma algo falseada, os valores estatísticos relativos ao aumento de leitores, sendo o acto da leitura voluntária suplantado por leituras de carácter obrigatório. Sabendo que estes valores estatísticos se reportam a todas as leituras realizadas é fácil verificar que as leituras feitas com um carácter de obrigatoriedade, para a compreensão de uma determinada matéria ou conteúdo (bem marcantes no percurso escolar dos adolescentes a partir desta faixa etária), se sobrepõem significativamente à leitura de fruição. Portanto, a leitura da curiosidade, dos tempos livres que é, na verdade, a que angaria e faz leitores literários torna-se pouco significativa se estatisticamente analisada relativamente às outras leituras, ditas de estudo, porque a falta de tempo e o acesso a outras literacias, bem ao alcance dos adolescentes, tornam a leitura de fruição cada vez menos presente, mesmo se apetecida ou não esquecida.

É nesta perspectiva que Felipe Garrido (2004: 14-19; 34-37) fala do afastamento relativamente ao verdadeiro acto leitor, ao que, por sua vez, Pedro Cerrillo (2006: 34) acrescenta: “[a] leitura pela leitura, por gosto, por prazer, por enriquecimento pessoal, por conhecimento do mundo já não constitui o objectivo básico da leitura [pois] lê-se com (...) uma clara finalidade instrutiva”. Este desvio face ao prazer da imaginação e da criação, para a promoção da leitura, compromete seriamente a noção de uma adequada instrução passível de permitir aos jovens saberem movimentar-se e integrar-se autonomamente na sociedade.

Como profissionais de Língua Portuguesa e membros da equipa da biblioteca escolar, temos vindo a verificar que no âmbito de determinadas comunidades interpretativas se têm vindo a registar fenómenos de diminuição da actividade leitora, sobretudo no que se reporta aos adolescentes do 9º ano

---

<sup>128</sup> Relativamente ao estudo promovido pela Associação Portuguesa de Editores e Livreiros, que atestou que 91% dos inquiridos portugueses, com idade superior a 14 anos, afirmava ler, Pedro Cerrillo levanta uma questão muito importante relativamente ao quanto se lê e ao que se lê. Isto é, será que o número elevado de leitores não se deve essencialmente, a um número de leituras de livros meramente instrumentais, de uso quotidiano dos alunos, por exemplo? (Cerrillo, 2006: 34).

de escolaridade que se vão afastando, cada vez mais, do encanto e do saber que as obras literárias guardam preciosamente. Afastando-se por várias razões da leitura literária, estes adolescentes ausentam-se cada vez mais dos momentos de criatividade, de imaginação e de sensibilidade que só uma obra literária comporta e fazem dos seus poucos momentos de leitura apenas momentos de estudo através do contacto com textos instrumentalistas. Pedro Cerrillo (2007: 175-192) refere mesmo que quando usada como única prática leitora, os seus benefícios devem ser questionados, pois devemos considerar as limitações que o seu teor “instrumentalista” impõe. O autor chega mesmo a assemelhar os princípios desses livros aos divulgados no século XVIII, em pleno Didactismo e que tiveram, em grande parte, a responsabilidade de alhear as crianças/jovens do prazer da leitura.

Já na década de noventa e inícios do século XXI, Rui Vieira de Castro e Maria de Lurdes D. Sousa (1998b: 129-147), Denise D. Escarpit (1999: 71-87), Elvira M. Santos (2000), Felipe Garrido (2004), Pedro Cerrillo (2005; 2006: 33-46), entre outros, revelando preocupação face à constatação da perda de leitores, referiam que quanto mais os leitores avançam na sua faixa etária menos vontade têm de se manter leitores. Reforçaríamos esta constatação ousando dizer que, à medida que vão crescendo, os adolescentes que nunca leram e não foram incentivados a fazê-lo, não tendo sequer tido contacto com a ‘nova literatura’, talvez nunca chegarão a ter a iniciativa de se aproximar dos livros literários, o que equivale a dizer que desta forma dificilmente eles se tornarão leitores.

Ora, não formar leitores, não promover o gosto pela leitura é, com certeza, um acto gravoso, mas permitir que se percam leitores, sobretudo entre os adolescentes (onde, em muitos casos, eles já são poucos) é um acto significativamente revelador da inconsciência e da enorme falta de observação e atenção por parte do adulto face às preferências de certos jovens. O que muitas vezes se torna algo de irreparável, pois, como há pouco referíamos, muitas são as razões/situações, nesta idade, que afastam os adolescentes do livro e lhe facultam uma realidade descomprometida do que efectivamente é o domínio do Português como língua do conhecimento.

Por isso, se nos preocupa saber que em muitos espaços de fomento à leitura (o lar, a escola, a biblioteca e, mais particularmente a sala de aula), a



actuação de alguns agentes de mediação leitora não se desenvolve em conformidade com a promoção da leitura, preocupa-nos ainda mais reconhecer, como o afirma Carlos Reis (2008: 237-238), que a noção atribuída ao idioma como língua de conhecimento ainda não se efectivou claramente no nosso sistema de ensino. Sem querer ferir susceptibilidades, mas optando por reflectir sobre o que ainda se verifica em alguns casos, ousaríamos apoiar-nos nas reflexões de Pedro Cerrillo (2006: 37-38) e delegar responsabilidades acrescidas às entidades competentes e a alguns professores de Língua Portuguesa, essencialmente do 3º ciclo, que ainda resistem face à implementação de estratégias e programas de promoção da leitura<sup>129</sup>, afastando das suas aulas momentos de interacção com os livros desejados pelos pré-adolescentes e adolescentes.

Não nos restam dúvidas face à importância da consciencialização que a promoção do livro e da leitura assume, e que é hoje, no nosso país, uma verdade assumida. Por isso, acrescentaremos que as “Linhas de Estratégias”<sup>130</sup> e os vários programas<sup>131</sup> implementados até agora têm sido valiosos no fomento e incentivo de uma literacia e competência leitora cada vez mais alargadas (Lima dos Santos; Maria de Lourdes; [et al.], 2007). Consideramos, contudo, que relativamente ao muito que se pensou para os 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, pouco se fez relativamente ao 3º. Este não usufrui de um programa de leitura que ‘obrigue’ quer as instâncias superiores das escolas quer os professores a dedicarem um tempo lectivo semanal de leitura de fruição (ao nível da sua operacionalização na sala de aula) aos

---

<sup>129</sup> Algumas estratégias e programas aos quais nos reportamos encontram-se, por exemplo, disponíveis no site do PNL e nos demais programas de fomento à leitura que integram os preceitos dos programas já referenciados.

<sup>130</sup> O conjunto de “Linhas de Estratégia”, promotoras de um programa de leitura pode ser consultado em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=textos&pid=1511&tab1id=1485&tab2id=1499>.

<sup>131</sup> Os que contemplam a 1ª Fase do PNL estão em decurso desde 2007 e irão até 2011 e os da 2ª fase entrarão em vigor a partir de 2012. Estes permitirão partir da conclusão e divulgação dos resultados dos estudos, incluindo a avaliação da 1.ª Fase, para se passar a uma nova etapa em que haverá lugar à definição de novas metas, novos estudos, novos programas. O conjunto de Programas definidos pelo PNL e implementados no terreno pode ser consultado em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=textos&pid=1519&tab1id=1485&tab2id=1499>.

No objectivo deste trabalho só serão referenciados, nesta nota de rodapé, os programas intimamente ligados aos leitores cujo gosto pela leitura se pode fomentar na comunidade escolar e na família. Os restantes programas dedicados às Bibliotecas Públicas, às instituições públicas (hospitais, centros educativos de reinserção, prisões, centros de 3ª idade, etc.) e de instituições públicas e privadas, como é o caso do programa “Tudo a ler”, da cadeia de hipermercados Continente podem ser consultados no site oficial do PNL.

Assim, Relativamente ao contexto escolar, existe um programa especificamente orientado para cada nível de escolaridade: nos Jardins-de-Infância: “Está na Hora dos Livros”; no 1º ciclo do Ensino Básico (CEB): “Está na Hora da Leitura”; no 2º CEB “Quanto Mais Livros Melhor”; no 3º CEB: “Navegar na Leitura”. ([http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/upload/orientacoes/orientacoes\\_actividades\\_leitura.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/upload/orientacoes/orientacoes_actividades_leitura.pdf))

Quanto ao domínio da Família e dos tempos livres, os programas: “Leitura a Par” para as crianças do Pré-escolar e dos 1º e 2º ano de escolaridade; “Há Sempre Tempo para Ler”, destinado a crianças do 3º e 4º ano do 1º CEB e “Ler.Com”, que visa os pré-adolescentes e adolescentes do 3º CEB e do Ensino Secundário, cf. (<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=textos&pid=1595&tab1id=1488&tab2id=1594>).

alunos. Logo as iniciativas propostas e integrantes, por exemplo do Plano Nacional de Leitura, ficam sujeitas a critérios de selecção das próprias escolas ou dos professores e, quantas vezes, apenas, à boa vontade ou ao desempenho dos professores que compreendem o acto leitor como fundamental.

Consideramos que muito há ainda a fazer para que os jovens possam ser acreditados como bons leitores, para que os pais e/ou responsáveis pela sua educação sintam a importância dos benefícios da leitura sistemática e para que os profissionais do ensino ajam em conformidade com o êxito da promoção leitora<sup>132</sup>. Seria desejável que o 3º Ciclo do Ensino Básico não fosse esquecido e que se implementasse, de facto, um momento de leitura orientada na sala de aula que potenciase outros tantos momentos de promoção da leitura. Não esqueçamos, pois, que ler deve ser, pela mediação do adulto, um contacto seguro e de interacção com a obra para um adequado desenvolvimento da competência literária do educando (Fillola, 1999; Cerrillo, Larranaga & Yubero, 2002).

## 2. A competência literária e a promoção de compreensões plurais

No Discurso de Abertura da “1ª Conferência Internacional sobre o Ensino do Português”<sup>133</sup>, que decorreu de 7 a 9 de Maio de 2007 (DGIDC, 2008), Carlos Reis afirmou que ao nível do ensino/aprendizagem da língua materna no Ensino Básico e Secundário o desempenho dos alunos está longe

---

<sup>132</sup> Não podemos esquecer os estudos levados a cabo sob a coordenação de Ana Benavente, Alexandre Rosa, e outros estudos que em 1996 indicavam dados reveladores dos fracos níveis de literacia dos portugueses comparativamente com os outros países (Benavente; Rosa; Costa; [et al.] 1996: 121). No entanto, após mais de dez anos, alguns estudos internacionais mais recentes (Santos; Neves; Lima & Carvalho, 2007) e algumas reflexões, como as proferidas na “I Conferência Internacional sobre o Ensino do Português” (DGIDC, 2008) continuam a revelar que, apesar dos muitos esforços ministeriais e das estruturas competentes para o desenvolvimento literário, relativamente à população escolar, os alunos portugueses ainda apresentam níveis de literacia bastante modestos, quando comparados com os de outros países (Reis, 2008).

<sup>133</sup> Esta conferência considerou vários subtemas e painéis temáticos de suma importância no que diz respeito ao ensino do português, reforçando a necessidade de uma nova prática de ensino baseada na prática da leitura e da escrita, fundamentada na literatura e na correcção linguística da língua. Para um melhor conhecimento dos temas tratados, cf. DGICD (2008).

de ser satisfatório, e reforçou ainda a importância do seu ensino como língua de conhecimento.

Torna-se imperioso, segundo o investigador, sensibilizar e responsabilizar todos os professores, independentemente da disciplina que leccionam para que se cultive o rigor e a exigência da correção linguística em todos os momentos e circunstâncias do processo de ensino/aprendizagem, evitando-se uma atitude pedagógica permissiva ao erro ortográfico, gramatical e semântico<sup>134</sup> (2008: 238). Partilhando das mesmas reflexões e, dada a preocupação que emana deste problema face ao mau uso da língua, Ana Paula Dias (2008: 121-125) incitou, inclusivamente, os professores de Língua Portuguesa<sup>135</sup> a motivarem os seus colegas para o ensino da língua de forma pessoal e incessante, cultivando-se o rigor e o olhar crítico. Ana Paula Dias vai mais longe e afirma mesmo que só assim se poderá envolver, de forma sistemática, a comunidade escolar na construção de uma nova identidade visando-se a proficiência de uma cultura profissional e de emancipação de boas práticas.

Assim sendo, tendo em atenção que o uso da língua tem de ser o mais correcto possível, sugerimos que para além dos demais currículos, todos os docentes, mas sobretudo aqueles que têm a cargo as áreas curriculares não disciplinares, como a Formação Cívica, o Estudo Acompanhado, a Área de Projecto, atribuam, se possível, um momento das suas aulas ao exercício da leitura, como uma prática consciente de trabalho da promoção leitora no desenvolvimento da competência estética, semântica e imagética do Português. E, se a 'nova literatura' puder, numa prática de leitura orientada, reflexiva e, até, intertextual, colmatar lacunas relativas às próprias estruturas linguísticas e semântico-pragmáticas da língua, poderemos voltar a destacá-la, por este outro aspecto que a integra.

Levada em consideração pelos professores, e desejada pelos alunos, esta cumprirá com esta outra função proporcionando leituras fruídas e participativas, logo polifónicas, o que, promovendo-se o uso correcto da língua,

---

<sup>134</sup> Adoptando uma postura inflexível face ao erro abusivo, poder-se-á inclusive remediar os efeitos absolutamente nefastos dos SMS e de certas mensagens electrónicas que se traduzem numa escrita linguística, ortográfica e sintacticamente cada vez mais perigosa e persistente no erro, bem como desincentivar a sua prática alertando para o benefício da "escrita inteligente" normalmente integrada no *menu* dos telemóveis.

<sup>135</sup> Acrescentaríamos que, para além, dos professores, seria conveniente que as escolas (as suas direcções/executivos) acreditassem o valor da promoção leitora, pois, aliada à mediação, esta poderá consolidar várias das competências dos alunos, nomeadamente a escrita da língua num registo correcto e perceptível.

permitirá consciencializações de âmbito sócio-cultural, numa aprendizagem contínua e de angariação de leitores proficientes. A partir do momento em que, de facto, todos unirem esforços, assumindo-se como fundamental a transversalidade do dever na mediação leitora, de certa forma já consignada na legislação desde 1992<sup>136</sup>, o constructo de uma aprendizagem alicerçada em práticas de participação no acto da mediação leitora será uma mais-valia para todos.

Considerada esta perspectiva globalizadora na demanda de um ensino/aprendizagem da leitura e da escrita do Português, como língua materna, conseguir-se-á, acreditamos, incentivar os alunos encaminhando-os à participação e ao diálogo aberto enquanto propulsor de uma adequada manifestação de ensino/aprendizagem. Sentimos, por isso, que a necessidade de se efectivar uma intervenção capaz de, não só alterar e ampliar a tipologia dos materiais de ensino, mas também realçar as mudanças (ditadas pelos vários estudos contemporâneos já mencionados) do ensino/aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, da escrita, é fundamental, sobretudo se pensarmos nos professores e mediadores de Língua Portuguesa que poderão motivar os demais colegas no combate à ausência da leitura literária<sup>137</sup>.

As palavras de Guilherme de Oliveira Martins (2008: 13-18) sobre a função modelizadora da literatura demonstram claramente a importância de um ensino consciencializador do Português como língua mãe, que se traduz pelo saber ensinar-se um valor e preservar-se uma herança bem elevada. Tal facto leva-nos a considerar de novo a exigência/solicitação feita aos profissionais de ensino, sobretudo aos docentes de Língua Portuguesa que, quer aceitemos ou não, são, pela sua prática, modelos para os seus alunos. Julgamos ainda que o compromisso de responsabilidade e profissionalismo que vários destes profissionais já estabelecem com os seus alunos nos revela que não é assim tão árdua a tarefa imposta. Por isso, acreditamos que se o gosto pela mediação leitora se for propagando, inculcando-se nos demais docentes a

---

<sup>136</sup> O Despacho Normativo nº 98-A/92, art. 3º determinava que todos os professores do Ensino Básico, sem excepção, deviam pronunciar-se sobre "a competência" dos seus alunos relativamente ao domínio que estes tinham do Português, nomeadamente no respeitante ao seu desenvolvimento relativamente à sua participação oral e escrita. A valorização da noção de ciclo e da universalidade da língua foi mais enfatizada pelo artigo 20º do Decreto-Lei nº 6/2001, sendo o Despacho Normativo referido revogado a 18 de Janeiro de 2001.

<sup>137</sup> A nossa reflexão é por demais válida se pensarmos no quanto podem as outras disciplinas do currículo auxiliar no gosto da leitura e da aprendizagem através das narrativas, por exemplo. Não é de hoje que muitos professores, mais voluntariosos, usam obras da literatura para aceder a determinados conteúdos e leccionar, com êxito, as suas matérias.

necessidade de um auxílio permanente face ao acto de leitura, os alunos compreenderão a importância de uma correcta compreensão do literário.

Conscientes de que a leitura deve ser uma realidade quotidiana nas aulas e na escola, e, atendendo a que tanto a infância como a adolescência necessitam de ter perante si “alguns fragmentos da vida, do mundo, da sociedade, do ambiente imediato ou longínquo, da realidade exequível ou inalcançável, mediante um sistema de representações (...) para que [elas] constru[am], assim, a sua própria cosmovisão” (Mesquita, 2007: 146), consideramos inadiável aceitarmos, de facto, que

(...) o idioma aprende-se e cultiva-se lendo mais e melhor. Tomando contacto com os escritores e a sua melhor escrita, jogando com os vários sentidos, para que a compreensão seja feita dessa ginástica flexível e criativa (...) (Martins, 2008: 15).

Num incentivo directo aos docentes, tendo em conta a especificidade da língua materna como referencial basilar das nossas necessidades e afirmações enquanto povo de uma nação e, mais ainda, de uma sociedade além fronteiras, devemos consciencializar-nos que se incutirmos nos adolescentes o hábito pela leitura literária de fruição e, sempre que possível mediada, a importância e os benefícios de uma prática correcta da língua, estarão assegurados. Se, por outro lado, os consciencializarmos que ler não é só descodificar, mas essencialmente compreender e interpretar o que foi lido; que o livro diz muito mais do que parece (promovendo a leitura implícita); que escrever não é só codificar, mas sim considerar que a escrita é um processo cognitivo de produção de significados, realizado através da selecção, organização de informações e formação de ideais (Garrido, 2004; Cerrillo, 2007: 177), então poderemos sorrir ao verificar que os jovens “tirar[am] prazer no acto de mergulhar na escrita como manifestação do que é vivo, do que é a própria vida” (Martins, 2008: 16), do que é, para nós, saber/ousar ler.

Querendo garantir que estes serão, cada vez mais, os detentores de conhecimentos sólidos sobre a ortografia, a sintaxe, a riqueza vocabular, o domínio da semântica e da literacia do Imaginário, numa estruturação do pensamento comprometida com o acto de ler, ser-nos-á imperativo, como o afirma Bernice Cullinan (2003: 20), consciencializar os jovens que a linguagem

literária difere obrigatoriamente da linguagem quotidiana porque usa de um vocabulário rico em sentidos, imagens, bem como de estruturas linguísticas, sintácticas e pragmáticas mais completas que são capazes de reforçar essas mesmas imagens. A este propósito a autora faz ainda uma asserção objectiva sobre o perigo eminente a que sujeitamos os nossos jovens caso haja descuidos na realização de um ensino pouco responsável do idioma como dimensão comunicativa. Tal significa, acima de tudo, que o acto de leitura, cumprindo com um compromisso diário com o texto literário, deverá ser assumido nas nossas escolas como um exercício diário e realizar-se numa participação mediada e integrada na vontade do querer saber mais e ousar experimentar outras leituras e literacias.

Sendo dinâmicos na divulgação do realmente literário, os profissionais do ensino conseguirão provar que “el lenguaje usado en la literatura a menudo es lírico, poético y estilizado; el lenguaje ordinario de la conversación palidece al compararlo con el anterior” (Cullinan, 2003: 20), estando conscientes da sua contribuição para o realce da riqueza linguística, semântica e mítico-simbólica dos textos. Portanto, cabe aos professores, através da selecção e do uso adequado de textos literários (Sandmann & Ahern, 1997; DeGross & Galda, 2003; Cullinan, 2003; Cerrillo, 2006, 2007; Reis, 2008; Azevedo, 2002, 2006a, 2009a) e, também da ‘nova literatura’, contornar certas resistências instauradas pelos vários factores que se prendem aos currículos das disciplinas que integram o 2º e o 3º Ciclo do Ensino Básico para motivarem os seus alunos na prática de um ensino/aprendizagem exigente, mas permeável à fruição. Por isso, Bernice Cullinan (2003: 126) afirma ser necessário que os professores de hoje percebam que,

no se les está pidiendo simplemente cambiar o ampliar el tipo de materiales que usan para enseñar a leer y escribir; se les pide también que realicen cambios fundamentales en la manera como el aprendizaje y la enseñanza de la lectura tienen lugar en la escuela.

Consistem tais reflexões no facto de, ao referirem-se aos professores de língua materna, tanto a autora, como outros estudiosos, rejeitarem a concepção do ‘técnico’ da língua ou do agente de doutrinas que opta por soluções pouco realistas no cumprimento do ensino da língua e no fomento da

leitura. No nosso caso, assumimos esta atitude como um acto de desincentivo ao desenvolvimento da literacia do Imaginário, o que consideramos muito grave. Sobre este assunto, referindo o desenvolvimento da prática docente apoiada no recurso, por vezes pouco cuidado, a soluções didácticas estereotipadas cuja resposta esperada é pré-concebida, Carlos Reis (2008: 242), com quem partilhamos da mesma opinião, reforça o grau de ingenuidade dos professores que julgam poder ensinar a língua materna passando a maior parte do seu tempo afastados dos livros e da riqueza do imagético-simbólico, isto é, da leitura integral, revelando, deste modo, a sua enorme falta de cultura literária e, mais grave ainda, a sua pouca vontade em modificar a sua actuação (Reis, 2008: 242).

Será caso para dizermos, preocupados, que o objectivo do ensino do Português dificilmente cumprirá a sua função primeira, a de formar (de/e para a leitura e a escrita literárias), num registo correcto e inteligível da língua e numa compreensão do mundo, se alguns professores não alterarem a sua prática lectiva, adoptando uma mediação leitora baseada na leitura fruída e de estímulo à imaginação do texto considerado, ou não, no programa da disciplina. Ora, para que essa necessária mediação aconteça, consideramos que, apoiando-se na riqueza hermenêutica do Imaginário, os textos da 'nova literatura' deverão integrar a planificação a cumprir no intuito de se estabelecerem relações intertextuais e se proporcionarem outros momentos de leitura em função da potencialidade que estes textos têm em gerar saberes, criatividade, inovação e sedução estilística (Reis, 2008: 239). Assim, mesclando-se conhecimentos, os textos literários clássicos, contemporâneos e da 'nova literatura' solicitarão a participação dos alunos num acto de mediação leitora capaz de gerar saberes significativos e de interesses variados para os alunos, o que, aliás, já se encontra referenciado em documentos de âmbito ministerial, como os Programas de Português do Ensino Básico.

### 3. Leitores reflexivos, críticos e competentes: verdade ou consequência?

Expostas as situações que se prendem com a promoção leitora, a competência literária e a problemática centrada na figura ainda existente do professor algo afastado do verdadeiro papel da escola, no que se reporta à formação de leitores críticos, reflexivos e competentes, cumpre-nos agora reflectir sobre a dinâmica do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (o “Literature-Based Reading Program”). Inspirado na corrente hermenêutico-teórica do “Whole Language Approach”, tutorado por Glenna Davis Sloan (1991) e posto em prática por muitos investigadores que provaram os seus benefícios junto de crianças<sup>138</sup> desde 1992, este programa objectiva uma correcta promoção da leitura estando em prática, há já muito tempo, em alguns estados dos Estados Unidos da América, no Brasil e no Canadá.

Este defende uma abordagem holística da língua, numa recusa de um ensino segmentado no que se refere ao ensino da escrita, da oralidade e da leitura. Tentaremos mostrar essencialmente na Terceira Parte, como os pré-adolescentes e adolescentes sabem e querem construir sentidos a partir do contacto com textos autênticos da ‘nova literatura’, usando deste programa. A prática de ensino/aprendizagem que nos propomos expor, no intuito de promover a reflexão sobre outras práticas de leccionação na promoção da leitura e no desenvolvimento da literacia do Imaginário, fundamenta-se essencialmente nos estudos posteriores das investigadoras Hallie K. Yopp e Ruth H. Yopp (1992) e Irene Fountas e Gay Sue Pinnell (2001) que consolidaram, na prática, a essência pedagógica do “Whole Language Approach”.

Todas as investigadoras provaram que as crianças, em contacto com bons livros de literatura, são capazes de decodificar estruturas implícitas e complexas, realizando uma aprendizagem eficaz. Todas confirmaram ainda, através de trabalhos práticos e duradouros, a importância do papel do professor/mediador junto da criança, o que nos permite afirmar o quanto é

---

<sup>138</sup> Cf. (Sloan, 1991; Tompkins & McGee, 1993; Galda & Cullinan, 1998; Huck & Hickman, 2000; Yopp & Yopp, 2001; Azevedo, 2006; Azevedo & Simões, 2007; Simões, 2008; Silva; Macedo; Simões; Diogo & Azevedo, 2009).



importante desenvolver as competências da leitura, da escrita e do saber falar com correcção a partir de um programa desta natureza. No nosso caso não se tratará de uma mediação leitora com crianças, mas de verificar a sua prática junto dos pré-adolescentes e adolescentes com os quais trabalhamos, o que, a nosso ver, ainda reforçará mais os benefícios deste programa de fomento à leitura literária.

Confirmamos, por isso, que o professor/mediador, considerado como um elemento-chave do processo de ensino/aprendizagem no fomento da tão desejada competência literária junto dos discentes pré-adolescentes e adolescentes, deve essencialmente basear-se em situações vivenciais e centrar a aprendizagem dos seus alunos na análise de textos literários integrais e autênticos. Por ser mediador de leitura, este deve ler com gosto e transmitir aos seus alunos o entusiasmo pelo livro, incidindo na importância do desenvolvimento da leitura e da escrita como parte integrante da linguagem. Assim, na sua prática, este deve mostrar desde logo ao pré-adolescente e ao adolescente que a linguagem ajuda à consolidação das aprendizagens noutras áreas do saber, o que é essencial para preparar a sua integração na sociedade.

### 3.1. O Programa de Leitura Fundamentado na Literatura

Gostaríamos de iniciar este capítulo com uma questão pertinente, que se prende com o facto de queremos saber por que razão estes programas de estudos, baseados na prática leitora da literatura, têm encontrado essencialmente nos professores de Língua Portuguesa do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico alguma resistência. A noção de resistência à qual nos reportamos não é ocasional. Em vários trabalhos, no terreno, sobretudo no que se refere aos professores do 3º ciclo, a prática lectiva de um programa de leitura fundamentado na literatura, mesmo quando convenientemente explicada, sofre de uma rejeição que, embora não seja imediata, é posteriormente facilmente justificada pela extensão do programa da disciplina,

pelas contingências de tempo e, sobretudo, pelo espectro dos Exames Nacionais à disciplina, no 9º ano de escolaridade obrigatória.

A razão poderá prender-se, na nossa opinião, com o desconhecimento por parte dos profissionais dos benefícios que as actividades e as estratégias de promoção leitora destes programas de promoção da leitura literária e, conseqüentemente, da escrita, têm no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Ou ainda com o facto de o cumprimento dos programas de Língua Portuguesa, segundo as planificações pré-elaboradas, serem o ponto de referência mais importante na consecução dos diferentes itens a ensinar. Face ao exposto salientaríamos o que se pode ler num estudo muito recente relativo à literatura infanto-juvenil, com um estudo de caso (Simões, 2008: 82):

[e]mbora actualmente, haja uma crescente preocupação com o incentivo à leitura, com iniciativas como o Plano Nacional de Leitura, o incremento da rede de Bibliotecas Escolares, a criação do Serviço de Apoio à Leitura, os inúmeros projectos do Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, entre outras (todas elas válidas e que merecem todo o nosso apreço e incentivo), as metodologias observadas em contexto sala de aula continuam a reflectir, na maioria dos casos, os princípios e métodos (...) desta corrente tradicional que perspectiva o ensino da leitura, da escrita e da oralidade separadamente das metodologias anteriormente referidas<sup>139</sup>.

Por isso, apontamos sobretudo a falta de informação dirigida às escolas sobre os benefícios do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (que inclui o conhecimento estético da língua, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, bem como a promoção das aprendizagens cognitivas e sociológicas dos alunos). Assim, a divulgação/implementação de programas de fomento à leitura, fundamentados na prática da leitura integral de obras literárias e analisadas em contexto escolar, dentro ou fora da sala de aula, que implementem um conjunto de propostas/actividades, cujo objectivo primeiro seja o de motivar à leitura pelo prazer, proporcionando-se ao leitor uma “aventura individual sobre a linguagem” (Azevedo, 2006a: 7) é, a nosso ver, absolutamente necessária. Divulgando a importância de um desenvolvimento

---

<sup>139</sup> A autora refere ainda um dos objectivos do ensino da língua materna em Portugal e noutros países que se baseia numa corrente tradicional: as crianças deviam aprender a ler através de “métodos muito básicos e unidireccionais”, o que não implicava uma aprendizagem globalizadora da língua. “Importava que os alunos dominassem, com certa mestria, um determinado número de competências que aprendiam sequencialmente, sendo que, para tal, iam contactando com materiais de leitura que apresentavam uma sintaxe simplificada e vocabulário controlado” (Simões, 2008: 82).

das competências literária e oratória, baseadas na aplicação destes programas para o desenvolvimento da leitura e da escrita, fácil será verificar-se como estes condensam o que pode ser o ensino da língua na escolaridade.

Salientamos que estamos absolutamente conscientes dos benefícios que esta outra forma de fazer ler traz, tanto ao professor/mediador, como ao aluno, e do quanto ela é representativa na angariação de leitores e na sua formação enquanto leitores reflexivos e competentes. Reconhecido como vital para o ensino da língua e devidamente posto em prática, o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura, para aqueles que ainda não o consideram de facto, talvez porque o desconhecem (alguns educadores, professores, bibliotecários, animadores culturais, editoras, investigadores, etc.), deveria ser tomado como uma outra perspectiva do ensino/aprendizagem da língua a aplicar nas nossas salas de aula, nomeadamente para o desenvolvimento da leitura literária e da sua compreensão junto dos leitores adolescentes/alunos.

### 3.1.1. Nas linhas orientadoras de dois programas de leitura

Assim, antes de procedermos a uma síntese de dois programas de leitura (Yopp & Yopp, 2001 [1ª edição, 1992]; Fountas & Pinnell, 2001), que consideramos fundamentais no fomento da promoção leitora e que, de certa forma, se complementam porque partiram de um mesmo pressuposto (Sloan, 1991), referiremos que, mesmo se o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura foi pensado para crianças, ele é perfeitamente adaptável aos outros ciclos de escolarização cujos discentes são pré-adolescentes e adolescentes, sendo, absolutamente necessária a sua aplicação em contexto lectivo.

#### 3.1.1.i. *O Literature-Based Reading Activities de Hallie Kay Yopp e Ruth Helen Yopp*

As autoras supra-mencionadas destacaram-se no panorama do ensino/aprendizagem pelo facto de terem posto em prática a teoria pensada por Glenna Davis Sloan (1991) ao desenvolverem o programa “Literature – Based Reading Activities” (Yopp & Yopp, 2001 [1ª edição, 1992]). Num

contacto directo com crianças, ambas defenderam que só o uso de livros de qualidade literária poderá preparar adequadamente a criança para o seu desenvolvimento psicossocial e escolar. Hallie Kay Yopp e Ruth Helen Yopp pretenderam contrariar uma corrente de ensino/aprendizagem considerada já algo desadequada para a proficiência do gosto pela leitura literária e realçar que as crianças, quando devidamente orientadas, desenvolvem estruturas mentais complexas e polifónicas, espelhando pelos textos a sua curiosidade e o seu saber-fazer.

Desta forma, demonstrando o quanto deve o acto de leitura ser assumido num compromisso diário com o livro, as autoras revelaram o que é ter uma competência literária desenvolvida a partir da confluência de experiências individuais e colectivas, da confrontação de perspectivas/ideias e da elaboração de respostas bem pensadas e bem estruturadas. Desenvolver a literacia de cada um significa, para as autoras, motivar e encaminhar os alunos a, pela sua forma de intervir e aprender com o texto, criarem mecanismos de promoção e de interacção no fomento de uma reflexão cada vez mais abrangente, consciente e pessoal que lhes permitirá serem, desde cedo, intervenientes activos da sociedade (Yopp & Yopp, 2001: 2).

A fim de validar o programa que se propuseram desenvolver e, simultaneamente, provar o fomento das competências dos alunos, através da leitura literária, as autoras referem na sua obra que este se encontra alicerçado em três correntes teóricas (Yopp & Yopp, 2001: 2-4), sendo elas a teoria do “reader response”, a teoria “cognitive-constructivist” e a teoria “sociocultural”. A teoria do “reader response”, que revaloriza o que Frank Smith (1988; 1990) já defendia, demonstra que só a participação de um leitor atento no processo da leitura pode assegurar a diferenciação entre uma mancha tipográfica, registada numa página, e um texto literário.

O que devem então fazer os mediadores/professores que apadrinham esta teoria? A resposta é bem simples, embora pareça momentaneamente irreflectida: deixá-los ir de encontro aos desafios propostos pelo texto, permitindo-lhes muitas oportunidades de resposta. Claro que as respostas não podem surgir de forma a demonstrar uma estruturação caótica do pensamento, fundamentada por um anarquismo pessoal ou até colectivo dos alunos que apenas se limitaram a responder sem qualquer reflexão. Os estudiosos que

defendem esta teoria afirmam que os alunos devem poder construir, expressar e fundamentar as suas respostas a partir da interpretação do texto, a fim de promover o que denominam de “aesthetic stance” (Yopp & Yopp, 2001: 3). Isto é, estabelecer com o texto uma relação inteira onde o focus da aprendizagem se centra na demonstração de sentimentos/emoções, imaginários, conexões e intertextualidades (Rosenblatt, 1994), preconizando-se a negação da rotinização das experiências semiótico-discursivas do texto.

Os professores influenciados por esta teoria rejeitam a resposta única e prototípica, defendendo que só promovendo a leitura como uma experiência de reflexão e revisão de interpretações se evitarão respostas ou interpretações estereotipadas. As respostas devem, segundo estes teóricos, ter uma argumentação fundamentada nos sentidos e na significância para que, de facto, os alunos possam responder de forma estética à literatura, complementado a sua resposta com as dos seus pares, através de diálogos enriquecedores. Valorizando-se uma experiência leitora subjectiva e, por isso, de reflexão e participação com o livro, torna-se possível através da teoria “cognitivo-construtivista” demonstrar uma apreensão de conhecimentos, objectivada no processo de leitura de forma individual e, por isso, absolutamente enfatizadora de uma aprendizagem cunhada pela participação subjectiva do leitor (Yopp & Yopp, 2001: 3).

Tendo referido de forma sucinta a base teórica fundamental deste programa de leitura para a promoção leitora, propomos, desde já, uma abordagem sobre a forma como este deve ser implementado. A fim de intensificar essa interacção com a literatura, para que o aluno/adolescente abra o seu intelecto a outras possibilidades e realidades na compreensão do mundo (usando de uma escrita linguística, estética e semântica formalmente correcta), este programa divide a sua prática metodológica em três momentos fundamentais: as actividades a desenvolver “antes da leitura”; as actividades a pôr em prática “durante a leitura”, e ainda as actividades a promover “após a leitura”, todas elas elaboradas com objectivos bem definidos e diferenciados<sup>140</sup> (Yopp & Yopp, 2001: 6-12). Referimos que estas actividades serão

---

<sup>140</sup> Para além do estudo apontado e para uma análise mais detalhada da mediação leitora integrada no Programa de Leitura Fundamentado na Literatura, cf. Azevedo (2007a); Simões (2008) e Silva, Macedo, Simões [et al.] (2009).

devidamente exploradas a partir de exemplos concretos, na Terceira Parte desta dissertação.

As actividades que se reportam ao “antes da leitura” visam sobretudo a promoção de respostas pessoais por parte do leitor, preconizando-se a sua curiosidade e a motivação, através do estímulo da afectividade e emoção com a leitura a vir. Estas actividades pretendem ainda a activação e construção de intervenções a partir de conhecimentos do mundo, bem como a compreensão dos objectivos a cumprir na consecução das actividades a desenvolver aquando a leitura. As actividades decorrentes do “durante a leitura” inscrevem-se no momento em que o professor/mediador presta auxílio ao leitor (aluno ou não) na compreensão do texto e nas relações que este estabelece com ele, a fim de lhe proporcionar momentos gratificantes ao nível da sua aprendizagem quando este puser em prática o que ouviu e fez durante estes dois momentos que antecedem o momento do após a leitura. Não menos importantes, as actividades do “após a leitura”, no intuito de facilitar a análise crítica e a interacção, pretendem suscitar reflexões e promover respostas pessoais e colectivas, debates, discussões de temáticas, valores ético-formativos e dimensões sócio-ideológicas, referentes ao segundo momento da leitura.

Hallie Kay Yopp e Ruth Helen Yopp (2001) desenharam um vasto conjunto de ‘ferramentas’ de auxílio que se diferenciam umas das outras consoante o momento em que são aplicadas relativamente ao livro literário. Assim, as actividades levadas a cabo “antes da leitura” devem ‘encantar’ o aluno. Por isso elas são pensadas com o intuito de valorizar a sua participação, angariando as suas respostas pessoais e afectivas. A participação dos alunos é, então, realizada de forma a provar-lhes que as suas respostas, vivências, atitudes, conhecimentos e ideias são uma mais-valia para o momento aula. As ‘ferramentas’<sup>141</sup> de apoio a estas actividades podem ser os “Guias de Antecipação Alargada”, cujo objectivo é o de levar o leitor a reflectir e emitir a sua opinião sobre um assunto, uma personagem, um espaço, etc., que mais tarde será discutida; as “Caixas/Cestas Literárias”, que dão pistas acerca da leitura, convidando os alunos à especulação acerca da temática, da noção de personagem, espaço, etc., as “Redes ou Mapas Semânticos”, que servem para

---

<sup>141</sup> Os nomes atribuídos a cada uma das ‘ferramentas’ são da nossa responsabilidade. Acreditamos ser mais benéfico usar a tradução do que o original dado que, na prática, foram assim denominadas.

estimular a participação a partir de conhecimentos anteriores e, simultaneamente, organizarem o pensamento (estas ‘ferramentas’ podem ser denominadas de “Gráficos Organizadores”); os “Questionários” (que não se assemelham aos questionários da ‘velha escola’) e que podem ser considerados como “Roteiros de Leitura” na medida em que seleccionam os conhecimentos dos alunos a fim de se proceder, a partir de um relato prévio de vivências e opiniões sobre um determinado assunto, as respostas completas e bem estruturadas; as “Experiências Objectivas”, que se reportam à exploração, em diálogo, de objectos ou materiais audiovisuais ou de suporte informático, como um *PowerPoint*, por exemplo, e que enfatizam a mensagem a descobrir no texto a ler ou numa determinada parte desse texto; os “*Book Bits*”, que são, no fundo, ‘pedaços’ do texto ou da obra capazes de encaminhar os leitores à partilha de informação sobre o que se vai ler, fomentando-se assim a intertextualidade; as “Tabelas de Contraste”, que ajudam os alunos a organizar ideias acerca de situações opostas; os “Exercícios de Prever-Predizer-Confirmar”, que têm como função essencial gerar o diálogo na turma, discutindo-se previsões de temas, comportamentos, situações, etc., referindo-se palavras indiciadoras; as “Tabelas K-W-L” (“Know, What to know Learned”), fundamentadas nos propósitos do exercício rápido, para que os alunos percebam e organizem rapidamente informações, que já têm, ou experiências vividas relativamente a um determinado tópico e aquilo que desejam saber sobre ele. Com estas ‘ferramentas’, o professor/mediador encaminha os seus alunos à reflexão, pois estes devem pensar sobre as questões a colocar para a obtenção de uma determinada informação ou esclarecimento de dúvida.

Por sua vez, as actividades pensadas para o momento “durante a leitura” devem fazer com que os alunos entendam o texto/capítulo na sua globalidade, percepcionando as relações que estabelecem com ele. Elas devem facilitar a compreensão do texto, focalizando a atenção dos alunos para o essencial, e nunca simplificar os conteúdos do texto, empobrecendo-o na sua mensagem. Estas actividades desempenham um papel algo singular, pois ao auxiliar à compreensão do texto, elas obrigam os alunos (a partir de determinados apontamentos) a questioná-lo, encorajando o surgimento de reacções, emoções numa participação bilateral, o que permite o aparecimento

de outras ideias, outras respostas pessoais e outras explorações textuais capazes de proporcionar uma relação entre a história e o seu quotidiano.

São exemplo de actividades a desenvolver durante a leitura os “Círculos Literários”, capazes de motivar e encaminhar os alunos a fazer uma leitura complementar e de parceria. Cada aluno desempenha um papel específico e de natureza rotativa assumindo, à vez, todos os papéis que integram os círculos. Aqui, são negociados/discutidos os significados do texto tendo-se por objectivo as respostas pessoais e reflexivas (esta estratégia de leitura suportou o Estudo de Caso 2 que desenvolvemos com uma turma do 9º ano de escolaridade). Cumprem ainda essa função de interacção simultânea com a leitura, os “Mapas de Personagens” que permitem ao aluno a análise de personagens e as relações que todas mantêm umas com as outras; as “Teias de Personagens” que levam os leitores à recolha de informação textual para comprovar determinados traços da(s) personagem(ns); os “Mapas Literários” que funcionam como uma espécie de organizadores de informações que os leitores julgam ser importantes ou interessantes e que permitem uma maior especificidade do que os alunos pretendem identificar e provar face ao texto; os “Gráficos Organizadores”, também auxiliares da compreensão leitora, possibilitam uma melhor apreensão dos conteúdos expostos no texto; os “Diários de Leitura”<sup>142</sup> que funcionam como o registo de um determinado trabalho/reflexão dos alunos sempre que estes pretendem interagir com as estruturas textuais, obtendo, deste modo, respostas para as suas leituras; as “Tabelas de Sentimentos”, “Tabelas de Emoções” e/ou “Tabela de Valores” que permitem identificar, registar e descrever diferentes pontos de vista relacionados com as personagens, os leitores e o seu quotidiano<sup>143</sup>.

Efectuados ambos os momentos, surgem as actividades a desenvolver após a leitura e que têm por objectivo principal provocar o diálogo e a reflexão de forma a concretizar-se a análise e a síntese do trabalho realizado. Neste momento, que ao nível da promoção leitora em tudo se assemelha aos anteriores, pretende-se estimular ainda mais a reflexão e a exposição de respostas pessoais, a fim de se estabelecerem conexões com ideias, valores

---

<sup>142</sup> Estes diários configuram vários tipos, podendo ser um “Diário de Dupla Entrada”, “Diário de Pares”, “Diário de Personagens”, “Diário de Espaço/Tempo”, etc.

<sup>143</sup> Para além das expostas, existem outras ‘ferramentas’.



(por exemplo ético-morais/formativos) verificáveis no nosso dia-a-dia, bem como temáticas observadas e ‘trabalhadas’ no texto.

No momento “após a leitura” são igualmente muitas as actividades a colocar em prática, podendo usar-se os “Gráficos de Pólos Opostos” que obrigam o leitor a analisar, por exemplo, o comportamento das personagens e a linguagem do autor; os “Boletins Literários”, utilizados para que os alunos pensem e discutam acerca de determinados tópicos enunciados pelo livro ou categorias narrativas; os “Esquemas de Argumento” que facilitam ao leitor a esquematização de tópicos face a uma determinada história, personagem ou espaço; os “Diagramas Venn”, ótimos registos, que permitem efectuar uma comparação entre, por exemplo, duas ou mais personagens; dois ou mais acontecimentos ou espaços; entre personagens de diversas obras do mesmo autor, ou ainda entre as personagens e o leitor; as “Tabelas de Livros”, como um instrumento de trabalho que permite a análise de determinados tópicos verificáveis em diferentes livros de um mesmo autor ou de temas iguais entre diferentes autores; a “Partilha de Passagens/Citações Significativas”, possibilitando-se ao leitor a identificação de ideias, temáticas, etc., que este considere interessantes para discutir; os momentos de “Produção Textual Significativa”, que usámos essencialmente no Estudo de Caso 1, que solicitam ao aluno que reflecta no seu registo do ponto de vista da articulação das diversas capacidades enunciadoras do seu conhecimento da língua como utilizador da mesma.

### *3.1.1.ii. O Ohio State University Programme de Irene Fountas e Gay Sue Pinnell*

Relativamente ao programa implementado por Irene Fountas e Gay Sue Pinnell (2001), devemos referir que ele também é um programa integrador das aprendizagens globais dos alunos a partir do fomento da leitura, e vem, de certa forma, complementar o programa referido anteriormente. Este encontra-se apoiado em quatro pilares fundamentais para o desenvolvimento das competências dos alunos, sendo eles a discussão oral, a escrita, a leitura e as artes visuais e performativas.

Também entendido como um programa de incentivo à literacia, ele pode e deve ser adaptado, repensado e enriquecido continuamente, por isso, poderíamos quase afirmar que a sua funcionalidade primeira é a de demonstrar que a conversação é um acto primordial para o sucesso das aprendizagens, sendo esta considerada pelas autoras “the easiest, most natural way to share meaning” (Fountas & Pinnell, 2001: 280). Por isso, ambas as investigadoras reforçam a obrigatoriedade de um compromisso a estabelecer entre o professor/mediador e os alunos. Isto é, a fim de proporcionar momentos de comunicabilidade enriquecedores, todos deverão estar cientes que o incumprimento de determinadas regras de discussão, pré-estabelecidas por todos, poderá prejudicar o bom desenvolvimento de qualquer actividade<sup>144</sup>.

Assim sendo, o professor/mediador terá de dar o exemplo e ser, claro, um bom ouvinte (o que contraria uma prática tradicional que permite ao professor estar constantemente a interromper as respostas orais dos alunos e, inclusive, o seu raciocínio), demonstrando que um bom professor é também aquele que sabe ouvir e estimular a troca de experiências. Por isso, o saber ouvir em silêncio, prestando atenção ao que o emissor está a dizer, é a regra de ouro deste primeiro pilar do programa. Só assim, respeitando o discurso de cada um, se poderão estabelecer conexões relativamente às demais opiniões e reflexões, criando-se momentos de permuta num clima de respeito mútuo. Quanto às intervenções orais, estas, deverão ser solicitadas estimulando respostas, sempre que possível, justificadas com a informação do texto literário, ou a partir dos conhecimentos prévios de cada interveniente.

A segunda base estrutural do “Ohio State University Programme” é, como há pouco se referiu, a escrita usada como uma resposta ao que se leu. Desenvolvendo a escrita a partir da leitura literária os alunos devem dar ‘asas’ à sua imaginação’ e criar textos adequados ao seu nível de aprendizagem e às suas necessidades. O facto deste programa de promoção literária e oratória, entender que os alunos deverão ser capazes de se ‘ver’ como leitores e escritores, envolvendo-se com outros leitores e comunidades leitoras, reforça a importância da existência de uma terceira base/pilar no “Ohio State University

---

<sup>144</sup> Todo o desenvolvimento do Estudo de Caso 2 baseou-se nos pressupostos deste programa, pois, como será demonstrado, o objectivo do mesmo apenas poderia ser atingido com base na troca permanente de opiniões, estratégias e saberes.

Programme”, o da leitura, que integra a sua terceira base, e que pusemos em prática no momento final do Estudo de Caso 2.

As autoras referem, inclusive, três fases para o ensino e aprendizagem da leitura: a “Leitura Independente”, a “Leitura Guiada” e os “Círculos Literários”<sup>145</sup>, sendo elas (se forem todas postas em prática, o que é conveniente num programa desta natureza) complementares umas das outras, visando-se uma atitude de inter-relacionamento propícia à aprendizagem da leitura, logo ao desenvolvimento de uma literacia adequada<sup>146</sup>.

A “Leitura Independente” reporta-se à motivação feita aos alunos para que estes leiam textos genuínos, de forma integral, que lhes propiciem fruição, indo de encontro às suas preferências literárias. Só assim, segundo as autoras, se conseguirá que a criança, no nosso caso o pré-adolescente/adolescente, prolongue o acto de leitura, associando-o ao prazer. Este nunca deverá ser um momento direccionado pelo professor e muito menos usado com a finalidade de preenchimento de ‘fichas de leitura’ ou de exercícios, muito menos ainda, como nos mostrou já a nossa prática como professores, com adolescentes.

Este momento de relação intrínseca com a leitura deverá ser sinónimo de prazer, exploração e identificação, onde o aluno fortifique as aprendizagens feitas na aula. Assim, este poderá/deverá ser sistemático e remodelado a cada sessão a fim de corresponder às necessidades e hipóteses apresentados pelos alunos. Sempre que possível, dever-se-á iniciar a “Leitura Independente” por uma actividade, denominada: “Book Talk”, que tem como principal objectivo motivar os alunos, ‘agarrando-os’, a fim de instigar a sua curiosidade. A partir da “Leitura Independente”, o professor/mediador poderá implementar a “Mini-Lesson”, que se revela como uma estratégia de ensino de determinados conteúdos, como por exemplo, os gramaticais, mas tendo sempre por base o texto literário, sem que este seja instrumentalizado.

Com esta estratégia de ensino, o mediador não deverá ser ambicioso ou deixar-se ir e transformar a aula num momento de aprendizagem da gramática, esquecendo o seu suporte principal, que é o livro. Assim sendo, cada “Mini-

---

<sup>145</sup> Para uma melhor percepção deste estudo, cf. Rita Simões (2008).

<sup>146</sup> Em 2007/2008, ajustamos este programa de leitura ao programa da disciplina de uma das turmas, o que nos levou a obter resultados surpreendentemente bons. A turma tinha características muito próprias e, desde sempre, rejeitara a leitura, cf. Silva, 2008: 52-56.

lesson” apenas poderá reportar-se a um conteúdo, mostrando-se ao aluno como esse mesmo conteúdo é importante na estrutura do texto literário.

No fundo, o que é ensinado nada mais é do que um conjunto de “estratégias e habilidades de leitura que vão permitir que o aluno foque a sua atenção nos elementos do texto” (Simões, 2008: 107), o que lhe permitirá realizar um trabalho produtivo e de qualidade. Realizada a “Mini-Lesson”, como o estabelecemos aquando da execução de algumas das actividades da primeira fase do Estudo de Caso 1, o aluno deverá ser capaz de efectuar uma leitura individual e produzir a resposta que partilhará com o grande-grupo. No final, realizar-se-á a avaliação do trabalho produzido.

Como a própria denominação indica, o momento de “Leitura Guiada” deve ser implementado a partir de uma planificação definida pelo professor/mediador ou, se possível, realizada em conjunto e remetida aos alunos no momento da aula. Este momento poderá, eventualmente, embora esse não seja um dos seus fundamentos, iniciar-se, tal como na “Leitura Independente”, por um “Book Talk”. Optando pela “Leitura Guiada”, como poderemos ver na Terceira Parte do nosso trabalho, o professor/mediador deverá orientar, por directrizes reais e objectivas, o trabalho individual, de pares e/ou colectivo dos alunos, que será posteriormente apresentado à turma e devidamente avaliado.

Por sua vez, os “Círculos Literários”, neste programa de fomento à leitura literária, contrariamente aos “Círculos Literários” do Literature – Based Reading Activities” (Yopp & Yoop, 2001), têm uma funcionalidade mais globalizadora, relativamente à obra literária. Estes traduzem-se, essencialmente, por momentos de partilha de informação entre os alunos, onde a intervenção do mediador é uma constante (no caso do programa apresentado anteriormente, esta actividade propõe que o professor/mediador seja mais um observador das tarefas realizadas por cada interveniente do círculo). Tal como o afirmam as autoras, eles são extremamente ricos no desenvolvimento da partilha de ideias, pois configuram o que, de facto, é um momento de partilha de informação, pela conversação: “by sharing meanings and listening to multiple perspectives, [student’s] come to understand texts in a deeper, more fully developed way than they can on their own” (Fountas & Pinnell, 2001: 252).

Devidamente agrupados, os alunos devem debater questões relacionadas com a obra literária ou o texto que têm em mãos, partilhando ideias, temáticas, reacções emocionais, comportamentos, provocados pela leitura e, inclusive, as respostas aparentemente correctas. Quando postos em prática, estes “Círculos Literários” pretendem cumprir três objectivos primordiais: intensificar o gosto pela leitura literária; envolver os alunos na partilha de ideias e emoções proporcionadas pelos livros; consciencializá-los da importância das suas reflexões críticas e respostas, no que diz respeito às suas leituras. A partir destes “Círculos Literários”, os alunos deverão contactar com diferentes géneros literários, autores/ilustradores (esta actividade pode realizar-se a partir, por exemplo, de uma análise intertextual cuja obra tenha sofrido alterações tanto no texto verbal, como no texto icónico), temáticas e épocas literárias para que eles possam alargar as suas competências quer enciclopédica quer literária e, assim, aumentar o seu nível de literacia.

Cabe ao professor/mediador aplicá-los na sala de aula a partir da fundamentação prática que os sustenta e que se baseia em três fases complementares<sup>147</sup>. Uma primeira fase que se reporta à selecção, por parte dos alunos, do(s) livro(s) que quer(em) ler, embora esta selecção seja sempre orientada pelo professor. Uma segunda, onde se elabora a formação dos grupos de leitura (aconselha-se pequenos grupos heterogéneos). Uma terceira fase, na qual se determina o tempo a cumprir para a leitura do livro e se calendariza a próxima reunião onde será discutida, em grupo, a obra ou texto lidos que serão, posteriormente partilhados com a turma. Tendo em mente o que dizemos ou fazemos a partir da leitura de um texto literário, esta actividade nada mais é do que o testemunho da participação e reacção ao texto literário por parte dos alunos. As suas respostas devem, portanto, ser entendidas como o resultado da totalidade da informação obtida no acto de leitura e ainda da reflexão comum sobre o que foi lido (Fountas e Pinnell, 2001: 277).

Por fim, as artes visuais e performativas, representativas da quarta base do programa em questão, consolidam, num acto complementar da

---

<sup>147</sup> Salientamos que no ano lectivo de 2007/2008, na escola onde leccionamos (Agrupamento de Beiriz – EB 2,3) tivemos uma turma de 7º ano de escolaridade com características muito particulares que nos levou a optar por uma estratégia de ensino aprendizagem suportada pelos “Círculos Literários” referidos. Em reunião de Departamento e Conselho de Turma ficou acordado, e devidamente registado no Projecto Curricular de Turma, que o manual escolar seria apenas usado quando estritamente necessário, sendo este substituído por um acervo literário de mais de trinta obras da ‘nova literatura’ que foi, com sucesso, a base de todo o ensino/aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, cf. (Silva, 2008: 52-56).

aprendizagem literária dos alunos, actividades capazes de desenvolver a suas *performances* no que se reporta a trabalhos artísticos. Sendo assim, as artes plásticas surgem como uma outra base de implementação prática deste programa e representam uma outra forma de responder ou solicitar respostas à literatura, exigindo-se tanto dos alunos como do professor/mediador uma intervenção libertadora e criadora (Fountas & Pinnell, 2001: 286-287), capaz de ser explorada através de dramatizações, criações plásticas, material audiovisual e informático, trabalhos manuais.

Ao pôr em prática, na última fase do Estudo de Caso 2, a macro-actividade “Era uma vez... O Povo das Histórias em Tapete”, todos testemunhámos da importância, na prática, de tudo o quanto foi dito acerca das artes visuais e performativas deste programa e que, no nosso caso, também contribuíram para o sucesso desta macro-actividade. Basta pensarmos que a planificação de tudo o que disse respeito à execução do “Tapete Narrativo”, parte da sua construção, a decoração de toda a entrada da biblioteca, bem como o momento absolutamente mágico, onde todos se deixaram levar pelo som da flauta transversal de uma das alunas e do piano tocado pela professora de Educação Musical, na interpretação da música do conto “A Bela e o Monstro”, estiveram a cargo dos alunos, professores e encarregados de educação envolvidos.

Dado que o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura proporciona momentos de interacção oral e momentos de escrita literária, é necessário que o professor/mediador conheça as várias ‘ferramentas’ de aplicação prática (nunca pensadas como meros exercícios) que ele comporta e que são, para ele, auxílios valiosos na captação da atenção dos alunos e, para estes, excelentes formas de organização da informação, na estruturação adequada do seu pensamento (Fountas & Pinnell, 2001: 440).

Porque também acreditamos nos benefícios destes programas de desenvolvimento à leitura, no contexto dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, as obras que seleccionámos para testemunhar o uso destas actividades e ‘ferramentas’ de trabalho, no fomento de um ensino da Língua Portuguesa, foram dois romances jovens da ‘nova literatura’: *A Lenda de Despereaux*, de Kate DiCamillo (2006) e *O Último Grimm*, de Álvaro Magalhães (2007).

### 3.2. A mediação leitora no complemento das aprendizagens

Como é fácil de perceber, o papel do professor/mediador, neste programa de leitura baseado na literatura, está conotado de uma enorme responsabilidade, pois se este não proceder correctamente na aplicação de uma ou mais actividades, momentos ou 'ferramentas', os objectivos do programa ficarão aquém do desejado e, por conseguinte, a aprendizagem dos alunos, comprometida.

O professor que queira nas suas aulas proceder de acordo com os fundamentos destes programas deverá, antes de mais, conhecer os procedimentos do programa a pôr em prática, bem como as valências do mesmo na promoção leitora que quer desenvolver junto dos seus alunos e, sem dúvida, acreditar nele. Assim, este professor, assumidamente mediador de leitura, deverá estar a par das preferências literárias dos seus alunos, porque só um conhecimento alargado e actualizado sobre a literatura de potencial recepção infanto-juvenil poderá dar-lhe credibilidade junto dos mesmos. Deverá também demonstrar que é conhecedor do que vai sendo publicado, proporcionando aos seus alunos referências de bons títulos, o que, muitas vezes, é um complemento para a discussão de temas ou ideias; uma resposta a certas questões de âmbito pessoal, colectivo e/ou social; ou ainda, um desafio à curiosidade para os momentos de fruição com os textos constantes do programa ou sugeridos no manual.

Ora, para que tudo isto aconteça, de facto, é vital que o momento de leitura seja sinónimo de fruição e de enriquecimento pessoal e colectivo, partilhando-se com os alunos a experiência vivida com a história. Isto implica que o professor se consciencialize (mesmo se o cumprimento dos programas exige o oposto) que o tempo para a leitura e para a discussão de textos ou obras é fundamental na sala de aula. Note-se que ele é dos poucos momentos capazes de fomentar diálogos e partilha de ideias de modo genuíno, respeitando-se as opiniões e interpretações de todos. Por isso, é necessário que o aluno tenha um tempo disponível para a leitura e para a partilha de experiências, interesses, opiniões, que o levem a desejar, sempre e cada vez mais, fazer boas leituras.

Estas leituras e partilha das mesmas poderão ser realizadas em grande-grupo, em pequeno-grupo, de forma individual ou em pares, cumprindo-se sempre com os objectivos de cada uma destas formas de ler. Se o professor/mediador proporcionar momentos de experiências de leitura, considerando as mais-valias de cada um dos programas expostos (que no fundo não são mais do que diferentes, mas complementares, leituras do “Whole Language Approach” (Sloan, 1991)), as aulas que deles beneficiarem serão grandes momentos de participação com a leitura literária, logo com a arte e com a vida.

Como contactamos mais com os alunos pré-adolescentes e adolescentes cuja opção literária, quando existe, se tem centrado sobretudo na ‘nova literatura’ (como já referimos ao longo desta Primeira Parte e como será devidamente explanado na Terceira Parte da dissertação), aconselhamos que este professor/mediador esteja actualizado relativamente a determinadas obras, filmes, jogos, etc., a ela referentes, para estar a par do que desejam os seus alunos, o que poderá potencialmente ser um *leitmotiv* no complemento de um ou outro conteúdo a dar.

Caso este professor não tenha alunos leitores, logo sem nenhuma preferência literária, tendo por base as temáticas das obras de leitura integral que integram os programas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, este poderá introduzi-las na sala de aula de forma a trabalhar determinados temas. Para tal, deverá auxiliar a leitura de títulos da ‘nova literatura’, por exemplo, ou outros, através das ‘ferramentas’ dos programas referidos no ponto anterior e, assim, abrir um caminho de possibilidades para momentos verdadeiramente catárticos (Jauss 1978) e literários, nas suas aulas

Estamos cada vez mais conscientes de que só se poderá falar de uma adequada mediação leitora e, por conseguinte, da formação do jovem leitor se as actuações do professor/mediador na sala de aula e/ou na biblioteca mostrarem os benefícios (tanto atractivos, emocionais, como pedagógicos) que a prática da leitura literária pode trazer aos adolescentes. Sabemos, pois, que os jovens leitores, se devidamente apoiados, adoptarão o texto como um constructo do seu saber individual, assumindo-o como um referencial de valores e aprendizagens, o que nos permite, erguendo a voz, afirmar que só



momentos de mediação leitora, devidamente explorados e empreendidos, poderão fazer a diferença.

Fomentando, a partir do contacto com o texto, a sua competência literária, os adolescentes de hoje, homens do amanhã, validarão o acto de ler como um acto de aprendizagem do mundo e, por iniciativa própria, saberão solicitar ao professor/mediador outras leituras. Por sua vez, o professor/mediador, realizador da prática literária, saberá com certeza como e quando conseguiu ‘prender’ os seus alunos/educandos, despertando consciências, independentemente da ‘ferramenta’ eleita, o que o fará ter êxito na sua actividade profissional (Cullinan, 2003: 27).

Acrescentaríamos ainda que se o professor/mediador concretizar, na sua prática lectiva, a paixão pelo livro este estará comprometido com a certeza de sentir o gosto da conquista por ter compreendido que a formação do leitor, tal como a formação linguística (Cerrillo, 2007: 181), é “un proceso tan extenso como nuestra vida de lectores, con un desarrollo constante de la consolidación como lector implícito del mayor número y tipos de textos posible” (Mendoza, 2002: 263). Disposto a encaminhar os seus obreiros de leituras e sentidos no desenvolvimento de outras práticas de fomento à leitura, este provará que “[s]em textos autênticos e provocadores e contextos de aprendizagem significativos, o desenvolvimento de uma literacia de qualidade (...) não ter[á] condições para acontecer” (Simões, 2008: 100). Desta feita, ele poderá inclusive organizar a formação de grupos de leitura para pré-adolescentes e adolescentes<sup>148</sup>, como Comunidades de Leitores, por exemplo<sup>149</sup>, e promover actividades de mediação leitora entre anos escolares, turmas ou ciclos; etc.

No entanto, se a prática lectiva dos actores envolvidos no palco do ensino/aprendizagem não apostar na leitura como fonte de prazer e de acesso

---

<sup>148</sup> Esta ideia concretizou-se na prática da leitura com adultos e foi dirigida pelo Director da Biblioteca Pública de Évora à luz das experiências anglo-saxónicas dos “Reading Groups”. Esta mesma actividade encontra-se em prática desde 2007 junto d um grupo de jovens leitores com o projecto “A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas”, com o apoio da Câmara Municipal e da Biblioteca Municipal de Évora. Este projecto está sob a responsabilidade pedagógica do departamento de Pedagogia e Educação e Linguística da Universidade de Évora e titulado pelo Plano nacional de Leitura. Cf. <http://www.evora.net/bpe>.

A Biblioteca Almeida Garrett no distrito do Porto tem vindo também, desde Janeiro, a desenvolver iniciativas de promoção leitora junto de adolescentes com mais de 15 anos, em espaços não convencionais. O clube de leitura “Roda Pé: o Porto com livros debaixo do braço”, coordenado pela Biblioteca Municipal Almeida Garrett e auxiliado por três professores voluntários que se disponibilizam a animar as sessões de leitura com jovens enquadra-se no programa “O Porto a ler” e define-se nas linhas estratégicas do Plano Nacional de Leitura. A divulgação da iniciativa é feita em articulação com as Bibliotecas das escolas secundárias da cidade. Cf. Rede de Bibliotecas Escolares do Porto. Para um melhor entendimento da experiência de leitura levada a cabo pelos “Reading Groups”, cf. os muitos títulos aconselhados pela livraria on-line Amazon.

ao conhecimento, se a leitura continuar a ser sinónimo de desprazer e se ausentar de significar sentidos para o leitor/aluno, sendo uma mera prática lectiva de incumbência direccionada pelo professor, poderemos asserir que os professores da língua materna deixarão de ser mediadores de leitura e que a sua prática, enquanto professores de Língua Portuguesa, nunca se efectivará, ou continuará a ser muito redutora no que diz respeito ao enriquecimento pragmático-enciclopédico dos alunos, porque eles não serão levado a pensar e a participar do texto.

Os professores, enquanto mediadores de leitura e consequentes divulgadores de aprendizagens, devem usar de um papel de auxiliares, isto é, de mentores, sendo capazes de conceptualizar uma prática pedagógica responsável, organizada, informada e flexível neste processo de aprendizagens duais, proporcionando momentos de um verdadeiro entusiasmo e envolvimento na divulgação do saber (Sloan, 1991). Que criança ou adolescente saberá contar histórias ou pedaços delas; recriar por escrito aprendizagens ou simplesmente relatar o que leu, se não tiver acesso à obra literária? Que adolescente quererá trocar os muitíssimos prazeres da cultura cibernética pelo prazer da leitura se, se aperceber que, essencialmente, o seu professor de Língua Portuguesa “passa ao de leve” sobre o modo do funcionamento da linguagem literária e desconhece o seu valor imagético-simbólico? Que adolescente se apaixonará por um ou mais autores se o professor não souber apelar para as características da linguagem literária dos símbolos dos autores que leva para a sua aula, nem souber transmitir o código estilístico-semântico usado por estes? Ou, pior ainda, que adolescente se aproximará do livro se confirmar, pelas atitudes do seu professor, que a leitura apenas serve para aprender mais e mais assuntos do léxico, da gramática e da morfologia, rejeitando-se, sistematicamente, a prática da leitura que se traduz em momentos de prazer e de descobertas?

Se os alunos não sentirem, por parte do professor/mediador, firmeza, prazer, confiança na promoção da leitura, a magia presa ao livro desvanecer-se-á na densa multidão de produtos, na sua opinião, promotores do que eles entendem como ‘verdadeiro conhecimento’, como os jogos de vídeo, os das consolas, os telemóveis, os *chats* de conversação, etc. Será caso até para afirmar que, cada vez mais, os adolescentes se ausentarão do acto da

imaginação porque não saberão mais acrescentar um ponto ao conto que ouviram quando eram ainda crianças. No entanto, se o acto mediador estiver presente na aprendizagem destes pré-adolescentes e adolescentes, o professor terá alicerçado o crescimento intelectual e vivencial dos alunos na certeza do dever cumprido. Pois, como o afirmam as autoras Bernice Cullinan e Lee Galda (1998: 313), “when children discover that books are a place to find answers, they are infected by the desire to know and are thrust into the journey of lifelong learning”.

Num estudo aprofundado sobre a motivação dos leitores resistentes ao compromisso da leitura (os denominados “struggling readers”<sup>150</sup>), John Guthrie e Davis Marcia (2003) acusavam a *Middle school* (correspondente aos 7º e 8º anos do nosso Ensino Básico) de divulgar um ensino dirigido pelo professor, em vez de se centrar nas expectativas dos alunos. O que, na perspectiva destes estudiosos, para além de criar cada vez mais alunos avessos à leitura, compromete o princípio fundamental do desenvolvimento da motivação nos mesmos. Para além desse afastamento do livro, revela-se neste estudo, por um lado, a subestimação do compromisso de leitura e, por outro, a ausência do saber tomar decisões que deveria ser suportado pela autonomia dos alunos caso eles tivessem hábitos de leitura.

O estudo evidenciou ainda a existência de uma prática lectiva liderada pelo professor referindo que uma grande percentagem dos alunos era direccionada na emissão de opiniões do que tinham lido acerca de um determinado texto, enquanto uma grande minoria, em algumas escolas, era sabiamente conduzida na selecção de matérias ou assuntos a discutir relativamente ao texto analisado por eles (Guthrie & Marcia, 2003: 51-85). Ora, relativamente a este segundo grupo confirma-se o que Pedro Cerrillo (2006: 33-46) defendeu num estudo focalizado na mediação leitora: “um leitor será aquele que lê livremente diversos tipos de textos, em situações diversas, sendo capaz de discriminar, reflectir e opinar acerca de conteúdos do que leu” (2006: 34), de forma autónoma e reflexiva.

Decorridos anos sobre a realidade deste estudo, questionamo-nos sobre a sua validade no que diz respeito às nossas escolas e acordamos que,

---

<sup>150</sup> “Our definition of struggling readers is those who are disengaged from reading activities that are related to schooling” (Guthrie & Marcia, 2003: 61).

infelizmente, ele ainda não está actualizado na maioria das práticas lectivas. A remodelação dos Programas de Português do Ensino Básico, a implementar a partir do ano lectivo de 2010, contempla o estudo do Português baseado na literatura, tendo-se em conta certos pressupostos do Plano Nacional de Leitura. No entanto, embora seja já visível um esforço que se traduz em algumas “boas práticas” implementadas a este nível, reconhecemos que o ideal pedagógico no que concerne o ensino do Português, nomeadamente sobre o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura, com as demais estratégias de motivação que o integram, ainda se encontra distante de ser conseguido por todos os profissionais de Língua Portuguesa<sup>151</sup>.

O que fazem os professores de Língua Portuguesa para desenvolver e incitar a curiosidade e a reflexão autónoma e competente dos adolescentes? De que estratégias de fomento à leitura disponibilizam nas aulas de Português, para a construção e partilha de ideias, noções, valores e leituras do mundo? Que textos seleccionam para o desenvolvimento do saber linguístico, estético, imagético e enciclopédico dos discentes, no âmbito de um programa de estudos baseado na leitura? Sustentando o ideal da leitura literária em contexto escolar e escapando propositadamente a uma resposta algo penosa relativamente à prática lectiva de vários professores/mediadores, que nos confirmaria a existência de um ensino ainda “tecnicista” (Reis, 2008: 242), mecanicista (Cerrillo, 2006: 37), estático, e, por conseguinte, devedor na atribuição de sentidos inerentes ao acto de leitura, preferimos, para além do já exposto, optar pela divulgação de uma outra reflexão que consideramos muito pertinente e propulsora de significados. Salientamos, assim, um estudo de Manuel Gusmão (2008) relativo ao cânone e ao ensino do Português que veio revelar o que há muito usamos como divisa na tentativa de concentrar esforços e divulgar o que se pode fazer para ensinar a língua através da literatura.

Conferindo poderes ao prazer do contacto com o texto, Gusmão (2008: 231-235) refere que toda a aproximação ao texto literário deve realizar-se destacando-se a literatura como uma arte e uma forma de promover a cultura e

---

<sup>151</sup> Não queremos com esta reflexão generalizar a prática profissional dos professores de português, mas conduzir a uma reflexão sobre as práticas menos aconselháveis que ainda perduram e que se afastam do que se deve fazer nas aulas de língua materna.

a História<sup>152</sup>. Surge assim uma nova acepção atribuída à competência literária que, enquanto “arte da língua [se traduz] num jogo de linguagem que comporta uma multiplicidade de jogos de linguagem”<sup>153</sup> (Gusmão, 2008: 232), transforma o texto num discurso diferentes dos demais (do argumentativo, por exemplo). Esta faculdade primordial do texto literário configura à literatura a especificidade de representar “dialogicamente e em simultâneo, mundos imaginários como possíveis ou alternativos ao mundo de mundos a que alguns de nós chamam real” (Gusmão, 2008: 232), bem como criar sentidos a partir da literacia dos textos envolvidos, relacionando a vida e o texto, dado que, como o afirmam Bernice Cullinan e Lee Galda (1998: 43): “the act of creating meaning while reading a story or poem is at once highly individual and intensely social, [that] begins with a reader”.

É, pois, esta multiplicidade de sentidos que permite ao texto literário ser lido como uma arte capaz de nos proporcionar emoções, mais ou menos fortes, mas que nos façam chorar, rir, vibrar, contestar, partilhar e, sobretudo, sonhar. (Cerrillo, 2006: 38). Tendo por princípio essa versatilidade de emoções, podemos afirmar que, ao ensinar-se a literatura como uma arte, faculta-se ao leitor adolescente (discente ou não) a possibilidade de, por opção (não esqueçamos a curiosidade dos adolescentes que lhes é tão própria quando convenientemente motivada), partir à descoberta de outras emoções. Na busca de novas artes e respostas, o adolescente é levado a embrenhar-se na relação intertextual que a literatura vivencia com elas. Ora, isso conduz o leitor a participar activamente de um momento de libertação para/com a obra, no que distinguimos ser o querer explorar, numa atitude reflexiva, as plurimensagens, por exemplo, da ‘nova literatura’.

Manuel Gusmão (2008: 233) explora mais essa dualidade polivalente da literatura ao afirmar que ao ser arte ela também é cultura, pois permite-nos

o acesso a uma pluralidade de mundos, de modos de os construir e de formas de os habitar (...) [sendo] um fragmento de experiências social e humana, um condensado de valores, imagens e representações, comportamentos e atitudes.

---

<sup>152</sup> A fim de não prolongar demasiado a reflexão sobre este estudo e dado que a analogia feita pelo autor relativamente à literatura e à História não é essencial para o que defendemos, não nos reportaremos a ela.

<sup>153</sup> Para um aprofundamento sobre o “jogo de linguagem”, cf. Fonseca (2000: 39) que considera o “texto literário [como] um lugar de plenitude funcional da língua”.

Ao ser entendida como uma arte, a literatura deverá ser ensinada como tal e, mais ainda, transmitida e estudada como cultura enquanto criação do mundo e socialização do ser. Se a literatura desempenha um papel de sociabilização visto que utiliza como meio específico de comunicação a linguagem que, por sua vez, se traduz por um poderoso instrumento de mobilização social (Cândido, 2000), ao ser legitimada como arte e cultura, esta transforma a obra literária num manifesto de interpretações, tanto individuais como colectivas, bem estimulantes à participação reflexiva do leitor.

Considerar que os textos cimentam os tempos de mudança ou de estabilidade do acontecer humano, de que é feita a própria História Humana, permite-nos fomentar o estudo da literatura baseado nesta pluralidade de significações do texto e concretizar experiências literárias e artístico-culturais, capazes de evidenciar, no texto, o seu carácter transformativo e, simultaneamente, gerativo na revelação de sentidos (Jauss, 1978). Reparemos que o texto literário é uma complexa organização semiótica onde nada é excedentário (Lotman, 1975), logo, ensinar literatura destacando as suas múltiplas “leituras” também levará o adolescente a perceber “o carácter perpétuo ou virtualmente intemporal de um texto” (Gusmão, 2008: 233), cumprindo-se assim com a historicidade do texto como memória e imaginação.

Para concluirmos estas reflexões, gostaríamos de referir que a inclusão deste capítulo no nosso estudo tem por objectivo primeiro revelar o quanto é possível, no contexto da sala de aula ou num outro espaço de participação leitora, proporcionar uma relação autêntica e correcta das intervenções do adolescente face ao texto literário. E, para que tal aconteça, é necessário que o mediador/professor (daí a sua notória responsabilidade) queira/saiba conduzir a discussão, postulando a sua prática na acreditação da literatura como um manancial de estilos e processos retóricos na construção do saber, tornando-se, esta, como um sinónimo da arte, da cultura, da História Humana. Assim apreendida, a literatura será descoberta e acolhida como um verdadeiro tesouro na expressão de sentimentos e emoções, logo, os receptores da sua mensagem conectarão ao livro noções pluri-isotópicas, tão do seu agrado.

É, pois, esta pluralidade de significações, no que concerne a riqueza literária dos textos que nos propomos trabalhar na Terceira Parte da dissertação.

## **SEGUNDA PARTE**

---

“Hoje estou sem imaginação  
E a imaginação está sem mim”

(Pina, 2004: 102)





# CAPÍTULO I – A ‘nova literatura’ e a consciência do mítico-simbólico: breve análise mitocrítica

## 1. Apresentação e justificação do corpus literário

As obras que seleccionamos para a análise mitocrítica que empreenderemos no capítulo seguinte comportam uma riqueza mítico-simbólica valiosa ao nível da temática do herói, e mostram como ele se movimenta num espaço, também ele simbólico, que integra o sentido da sua iniciação e da sua demanda. Por isso, a nossa análise mitocrítica recai em cinco obras de expressão diferente (espanhola, inglesa, francesa e portuguesa). Pretendemos, nesta dissertação, contrariamente ao trabalho que desenvolvemos em 2006, destacar a universalidade da temática do herói e o valor da mitocrítica, mesmo se de forma breve, a partir de obras de massas/*best-sellers*<sup>154</sup> consideradas a nível nacional e internacional.

### 1.1. *A Lenda de Despereaux – A História de um Rato, uma Princesa, uma Colher de Sopa e um Carinho de Linhas*

*A Lenda de Despereaux – A História de um Rato, uma Princesa, uma Colher de Sopa e um Carrinho de Linhas*, de Kate DiCamillo é uma história bem particular, feita à medida de quem solicitou “(...) uma história sobre um herói pouco provável” (DiCamillo, 2006: 7), cuja primeira edição data de 2002.

---

<sup>154</sup> Dado termos já desenvolvido vários trabalhos de promoção à leitura que nos provaram o valor literário destas obras, e não ser nossa intenção fazer um estudo comparativo sobre o número de vendas de cada uma delas ou de outras da ‘nova literatura’, limitámo-nos a recolher algumas informações que nos foram gentilmente cedidas pelas agências e editoras Carmen Balcells (Barcelona), Anne Marie Bayard (Paris) e Grupo Leya (Lisboa), que revelam, efectivamente, o poder de anexação das cinco obras seleccionadas entre os pré-adolescentes e adolescentes em países de expressão espanhola, francesa, anglo-saxónica e portuguesa onde elas foram editadas. Os dados reportam-se aos anos que vão desde a 1ª ed., em língua original, até Outubro de 2009 sensivelmente, e comprovam o avultado número de livros vendidos, sendo o número aproximado de 1.700.000 livros para a tetralogia *Artur e os Minimeus*; para *A Lenda de Despereaux*, de 2.000.000, cf. (<http://www.inthenews.co.uk> – *The Tale of Despereaux*); para *A cidade dos deuses selvagen*, estima-se um número de 2.680.000 livros vendidos até ao momento.

Provocado desde o próprio título, onde o jogo lúdico permite o acesso a um mundo imaginário possível, o leitor vê-se, de imediato, envolvido num abraço tecido pela ternura do tom coloquial com o qual o narrador o incita à partilha de uma história. Desafiado a aproximar-se e a confiar nele, pois o momento será de encantos (DiCamillo, 2006: 13), o leitor mais jovem é convidado a participar da aventura de Despereaux Tilling, um rato que nasceu num castelo e cujo aspecto físico, aliado a determinados comportamentos, fazem com que a família o olhe com espanto e desilusão:

– As orelhas dele são tão grandes – disse a sua irmã Merlot. – Nunca vi orelhas tão grandes.

– Vejamos – disse um irmão chamado Furlough –, os olhos estão abertos. Não deviam estar abertos.

É verdade. Os olhos não deviam estar abertos. Mas estavam. Estavam a fitar o sol que se reflectia do espelho da sua mãe. A luz brilhava em direcção ao tecto, numa auréola cintilante, e ele sorria ao vê-la

– Passa-se alguma coisa com ele – disse o pai. – Deixem-no em paz.”  
(...)

– O último disse o pai. E morrerá em breve. Não pode sobreviver. Não com os olhos assim abertos (DiCamillo, 2006: 19; 21).

Despereaux é, portanto, considerado um ser invulgar que parece estar condenado a ter uma existência bastante curta e a ser alvo de duras e permanentes críticas pelos membros da sua comunidade: “Não disse nada em sua defesa. Como poderia? Tudo o que o seu tio e tia diziam era verdade” (DiCamillo, 2006: 23). Para além de tudo o que lhe é apontado, este ser, estranho à comunidade murídea, vai revelar gostos absolutamente diferentes: ele é apaixonado por música e por histórias (2006: 26-31). Deparamo-nos, a partir deste momento, com o que também irá tornar esta obra passível de uma análise mitocrítica: a modificação espacial do geometrizable. O espaço, entendido como um elemento desconstrutor da sua própria configuração factual e objectiva, encaminhará o leitor na descoberta dos demais significados mítico-simbólicos que se prendem com a demanda deste herói tão estranho, cujos sonhos o conduzem para fora do mundo dos seus semelhantes e para o mundo das pessoas e das ratazanas.

Em vez de procurar comida, migalhas de pão e roer os saborosos livros da biblioteca, como lhe queriam ensinar os seus irmãos, Despereaux encontra

a beleza da música que apenas ele consegue ouvir: “[e] descobriu, finalmente, a origem do som doce como mel. O som era música. (...) O som da música do rei fez com que a alma de Despereaux ficasse maior dentro dele. – Oh – disse ele. – Parece o céu. Cheira a mel” (2006: 32-33) e das histórias, cujo encanto da fórmula estereotipada “Era uma vez” não lhe permite roer livros:

- Hum – disse Despereaux. – Porque ia estragar a história.
- A história? Qual história? – Merlot olhava espantada para ele um pedaço de papel tremia na ponta dos seus bigodes indignados. – É como disse o papá quando nasceste: há algo de errado contigo.
- (...) Despereaux esperou até ela ir embora, depois esticou-se e, com uma pata, tocou nas belas palavras. *Era uma vez*.
- Tremeu, espirrou. Assoou o nariz ao seu lenço.
- Era uma vez – leu alto, saboreando o som. E então, seguindo cada palavra com a sua patinha leu a história de uma linda princesa e do cavaleiro corajoso que a honrava (DiCamillo, 2006: 30).

Ao travar conhecimentos com humanos, apaixonando-se inclusive pela princesa Ervilha, a aventura de Despereaux, já iniciada pela magia da música e das histórias, aponta para o inevitável. Rejeitando todos os ensinamentos aos quais deveria atender, as suas investidas pelo castelo em busca de luz, música e histórias são consideradas de imorais e como uma fatídica desobediência, que pode inclusivamente comprometer todos os ratos. Assim, Despereaux, acusado pelo próprio pai ao Conselho dos Ratos, é condenado a uma morte certa nas escuras masmorras do castelo, à mercê da maldade das ratazanas e de uma ambiciosa ratazana chamada Chiaroscuro<sup>155</sup>, que um dia também se viu injustamente privada de luz, desejando, agora, apenas vingar-se por ter sido condenada à escuridão perpétua.

«Volta para as masmorras» era o que o seu olhar dizia. «Regressa à escuridão a que pertences.»

Este olhar, leitor, partiu o coração de Roscuro.

Pensavas que as ratazanas não tinham coração? Estavas errado. Todas as criaturas vivas têm coração. E o coração de qualquer uma delas pode ser partido.

Se a ratazana não tivesse olhado para trás, talvez o seu coração não se tivesse partido (DiCamillo, 2006: 123).

---

<sup>155</sup> Chiaroscuro e Roscuro são a mesma personagem.

*A Lenda de Despereaux* é ainda a história de uma criada pouco inteligente, com o desejo simples mas impossível de se tornar princesa, o que irá obrigar o espaço a adaptar-se à sua vontade, transformando-se num espaço de diferenciação face ao do herói, onde um misto de arrependimento, saudade e compaixão pelo Outro será a base motriz para a sua abertura.

Ao longo da obra, sente-se que a emergência do tema da viagem (patenteada pela imagem da empresa pessoal e da aventura na reposição da ordem) anuncia uma nota celebradora da pedagogia do êxito e da reposição do equilíbrio cósmico deixando transparecer a imagem do investimento pessoal, num processo iniciático de crescimento do Eu/herói para o bem da colectividade.

Valorizando uma imaginação essencialmente criadora, a obra torna-se muito agradável e passível de várias leituras, inclusive de uma análise mitocrítica no que ao trajecto antropológico do herói diz respeito. Noções como a fruição, a reflexão e o desenvolvimento literário do Imaginário tomam forma na representação da demanda do herói, definindo-se de forma crucial o sentido amplo da própria existência de um ser que, mesmo desacreditado e discriminado por todos, revela a força interior do seu Eu. Munido de coragem e determinação, este movimenta-se de encontro ao objectivo da sua demanda numa unificação de espaços antagónicos, onde o espaço do Centro se reequilibra na noção do perdão.

Assim sendo, o cunho original da obra, em concomitância com a sua intertextualidade retórico-discursiva, propõe uma reposição do equilíbrio na consecução de um “final feliz”. Partilhada com o leitor, esta revela o domínio da fruição plena, onde o mundo empírico-histórico e factual se dá a ler num jogo dialéctico que estimula a reflexão crítica. Quanto ao final feliz esperado, a autora, num certo tom de brincadeira, afirma que mesmo num conto de fadas nem tudo é possível: “E quanto a Despereaux? Terá vivido feliz para sempre? Bem, ele não casou com a princesa, se é isso que ser feliz para sempre significa (...). Mesmo num mundo tão estranho como este, um rato e uma princesa não podem casar. Mas podem ser amigos, leitor” (DiCamillo, 2006: 277). Logo, percebemos que a realidade do empírico-factual vem contrapor-se ao feérico, lembrado na obra.

Esta história mostra, assim, que, vencendo os seus medos e dando voz aos seus anseios de herói, no final, Despereaux descobre que mesmo o ratinho mais pequeno pode ser corajoso e tão bem sucedido como qualquer cavaleiro andante.

## 1.2. *A Cidade dos Deuses Selvagens*

*A Cidade dos Deuses Selvagens*, *O Reino do Dragão de Ouro* e *O Bosque dos Pigmeus*, de Isabel Allende (2002, 2003, 2004) integram a trilogia *As Memórias da Águia e do Jaguar*, publicada pelas Edições Difel e constituem, a nosso ver, uma obra de singela beleza na construção da reflexão imagética. *A Cidade dos Deuses Selvagens*, cuja riqueza semântico-simbólica revela de forma singular o registo firme que caracteriza a escrita da autora, dita momentos de verdadeira intimidade, onde o convite à partilha está, desde logo, lançado ao leitor.

O composto literário de *A Cidade dos Deuses Selvagens*, rico em imagens e significados mítico-simbólicos, é o que nos propomos analisar a fim de darmos voz à hermenêutica dos símbolos e da linguagem mítica. Assim, para além das várias peripécias vividas na complicada expedição em plena Amazónia, as deambulações de Alexander Cold e Nadia Santos levam-nos à consolidação da imagem do herói colectivo num espaço que parece querer revelar o próprio dinamismo iniciático do herói no cumprimento da sua demanda, da qual parece depender o estado primordial do Mundo *ab initio*.

Particularizado pelas crenças e relatos místicos da ancestralidade dos deuses, ambos os jovens têm de desempenhar as suas missões. Alexander, mais ainda do que Nadia, deve interiorizar de forma rápida os acontecimentos que se vão desenvolvendo à sua volta para que o seu desempenho seja o mais correcto na consciencialização da sua iniciação como guerreiro assumido. Estatuto, esse, que lhe permitirá proceder à abertura do espaço real e *outrificado* e, ainda, entrar no domínio do contrafactual. São notórios os vários momentos onde a absoluta lealdade e amizade, que une estas duas personagens, fomenta no leitor a reflexão e interiorização de valores ético-

morais/formativos, balizados entre a temperança e o auto-conhecimento da espacialidade cíclica da própria iniciação, revalidando-se a permanente atitude do crescimento pessoal do herói em demanda:

O perigo estava no ar, tal como estivera com o jaguar, mas o rapaz não teve medo. Não se sentiu ameaçado por aqueles seres transparentes que flutuavam entre as árvores. A ideia de puxar o seu canivete ou de chamar pedindo socorro nem lhe ocorreu (...). Pensou, maravilhado, que não trocaria essa experiência por nada no mundo (...). Os jovens esperaram sem soltarem as mãos, imóveis como estátuas, com *Borobá*<sup>156</sup> também imóvel, expectante, como se soubesse que participava de um momento único. Passaram minutos intermináveis e a noite deixou-se cair com grande rapidez, cobrindo-os por completo (...).

– Quem eram? – perguntou Alex quando voltaram ao acampamento.

– Deve ser o *Povo da Neblina*, os invisíveis, os habitantes mais remotos e misteriosos da Amazona. Sabe-se que existem, mas de facto nunca ninguém falou com eles (Allende, 2006: 122).

É, pois, a existência desse *Povo da Neblina* que abre o outro lado do mundo, onde ambas as personagens irão tomar posições no percurso identitário das suas demandas. À mistura com uma aventura árdua e perigosa, este espaço chamará a força do mítico na confirmação do simbólico, o que irá dotar esta narrativa de mensagens claramente edificadoras. Aqui serão verificáveis, tanto o empreendimento do herói colectivo na reposição da Ordem, como o reposicionamento de um espaço imagético, onde as *nuances* do mito do paraíso retratam a apologia ao simbólico e à ancestralidade mítica do *Unus mundus*.

Realizadas as suas iniciações, já no espaço da lendária cidade das Bestas<sup>157</sup>, os heróis serão confrontados com um mundo feito à imagem do contrafactual e do fantástico, o que os levará a ascender a um estado físico e mental de aprendizagens que lhes permitirá acreditarem no Outro e no devir. Fruto de novas situações vivenciais, que se manifestam como momentos únicos de verdadeiras aprendizagens, este estado de participação irá revelar as experiências de crescimento, entenda-se “o equilíbrio razoável entre duas tendências marcantes (...) que são a hereditariedade e o meio” (Araújo, 2004:

---

<sup>156</sup> Borobá é um macaco que anda sempre com Nádia.

<sup>157</sup> Este é um espaço narrado como se fosse um espaço cósmico fora do tempo percepcionável ao homem. Só os seres que têm uma “alma branca” são capazes de lá chegar e contactar com a Besta, animal celeste, retratado à imagem da pureza dos deuses ancestrais.

34)<sup>158</sup>. Por isso, reconhecendo o valor da sua missão (individual no sentido da iniciação realizada), ambos mostram, no espaço das suas aprendizagens, que é o da montanha sagrada dos deuses, uma grande tenacidade.

Parecem-nos igualmente fortes as metáforas do jaguar e da águia concatenadas aos heróis em demanda, pois, estas, muito mais do que retratar uma identificação puramente simbólica dos dois jovens aos seus animais totémicos, mostram a sua força, determinação e maturação na vontade de ultrapassarem as mais diversas adversidades que os aguardam. Realizada a iniciação ritualista de Alexander, é a força do seu animal totémico (que nada mais é do que a representação simbólica da sua força inconsciente) que estará subjacente à resolução dos problemas que o afligirão, o que preconiza a força do herói iniciado como um neófito.

Na verdade, nesta obra, a autora revela uma preocupação que se caracteriza pelo gosto da descrição pormenorizada de outras realidades, onde a predileção pela partilha de situações, que levem à reflexão e a tomadas de consciência, nos permite salientar quer a riqueza de uma análise mitocrítica quer o estabelecimento de um diálogo com os jovens leitores. Isto, efectivamente, se ambos os diálogos (mítico-simbólico e polifónico) forem mediados por actividades de leitura e de compreensão leitora.

Acreditamos que Isabel Allende não distanciou desta trilogia o misticismo mítico-simbólico que tanto enriquece a sua escrita. Fez, sim, questão de o retratar num reforço do belo e da riqueza da ancestralidade do início dos tempos. Para isso recorreu, inclusive, ao apelo à curiosidade dos jovens leitores que, na coerência do pragmático-factual, também aceitam uma outra realidade.

### 1.3. *Artur e os Minimeus e Artur e a Cidade Proibida*

*Artur e os Minimeus* é uma tetralogia de Luc Besson, publicada pelas Edições Asa desde 2004, cuja primeira obra adopta o título. Aqui, tal como nas obras referenciadas, tudo acontece num ambiente que se pauta por uma

---

<sup>158</sup> O autor refere-se à criança, mas consideramos que as suas reflexões também podem integrar as experiências do crescimento do adolescente.

dialéctica espacial que vai do real ao contrafactual, solicitando-se ao leitor uma constante participação na leitura do Imaginário. No entanto, consideramos que esta tetralogia, mais do que as três obras que iremos analisar, é capaz de surpreender, não tanto, leitores experientes ao nível do mítico-simbólico, mas leitores ainda pouco habituados a este género literário, que aceitaram os desafios interpretativos ligados à exploração das imagens e dos símbolos que sobressaem deste enredo.

Desde o primeiro livro, o leitor é informado que a personagem vive com a avó num ambiente bucólico onde a paz deveria existir caso não fosse o problema com o qual esta se vê a braços: uma hipoteca sobre a sua casa, que alimenta a ganância de um construtor civil. A verdade porém não é bem essa, mas será apenas revelada no final do segundo livro: *Artur e a Cidade Perdida* (Besson, 2005a) quando Archibald, o avô de Artur, volta do Reino dos Minimeus acompanhado pelo neto que o foi resgatar ao Reino de Maltazard<sup>159</sup>, onde ele permanecia aprisionado há quatro anos.

Pelos espaços já mencionados, que marcam a fronteira entre o lado de cá e o lado de lá, compreendemos que a dimensionalidade e não-dimensionalidade do espaço também se vão dar a ler nestas duas narrativas. Note-se que para a análise pretendida ser-nos-á necessário fixar a nossa reflexão nas duas primeiras obras, pois Artur apenas regressa das Sete Terras no final da segunda narrativa. Ora, dado que queremos compreender o chamamento do herói e o seu primeiro retorno, a configuração do espaço imagético-simbólico do Eu em demanda, que é representada na segunda obra, é para nós fundamental. Sabemos que depois da passagem do primeiro limiar (Campbell, 2004: 77-88) Artur voltará a encontrar-se com Maltazard na última obra, em *Artur e a Guerra do Dois Mundos* (Besson, 2006), numa missão de reposição do Bem, o que anuncia, desde, já uma outra partida e um segundo retorno, mas que não analisaremos.

Estas duas narrativas pautam-se, a nosso ver, por um tom empreendedor na demanda da personagem, sobretudo pelas suas determinação e coragem. Logo, no início, a curiosidade em querer saber mais sobre as aventuras que o avô viveu em África, lança Artur para o espaço das sensações. Este pede, então, como uma criança pequena, o reconto da

---

<sup>159</sup> Maltazard é a personagem maléfica do Reino das Sete Terras.



história. Aberta assim a porta para o lado mágico das histórias, a determinação da personagem vai obrigá-la a avançar em direcção a um espaço de interioridade física e, portanto, objectiva, mas também para um outro espaço bem diferente do meramente objectivado pelas noções do palpável ou do visual. Assim, iniciado pela história que a avó lhe conta e pelos segredos que a interioridade do escritório do avô guarda preciosamente, Artur vai ter de reagir face a estas duplas noções espaciais. A aparente noção de clausura que se reporta ao silêncio do espaço sacro do escritório, bem como a noção bem patente de abertura que se compreende no reconto realizado pela avó, vão ser alteradas.

Contudo, nem tudo corre bem, e Artur vai, em progressivo estado iniciático, ver-se a braços com uma indecisão que lhe permitirá efectivamente intervir face a uma outra perspectiva espacial que teima em fechar-se ao seu investimento enquanto herói escolhido para a demanda a cumprir. Ora, se o espaço se fecha à vontade do herói, tal como com as restantes personagens existentes nas obras (sobretudo a partir da decisão de Artur em ir para a Cidade Proibida, ainda no primeiro livro, onde se terá de atender à noção do herói colectivo), este vai ter obrigatoriamente de ser aberto.

É, pois, este dinamismo das personagens e do espaço que nos propomos analisar no decorrer da leitura mitocrítica de ambas as narrativas. Artur, reconhecido desde logo como o herói iniciado, irá obrigar o espaço da casa da avó a abrir-se para um outro onde a não-dimensionalidade será o ponto de honra da configuração do seu estado de espírito e do seu percurso iniciático. Pouco confiante face ao buraco por onde tem de se deixar escorregar, o herói mostra a carga cenestésica com que se molda a esse espaço e através do qual, tanto a sua decisão, como o seu empreendimento, para a consecução da demanda, deverão ser tomadas em consideração:

– Vais para junto dos nossos irmãos Minimeus – responde-lhe calmamente o africano. – Mas não te esqueças que só tens trinta e seis horas para cumprir a tua missão. Se depois de amanhã, ao meio-dia, não estiveres de volta, a porta fechar-se-á... durante mil dias! – precisa o chefe com firmeza (Besson, 2004: 95).

Chegado ao Reino dos Minimeus, povo que tem de salvar da fúria e da maldade de Maltazard, Artur vai ter de se emancipar como herói em demanda provando a todos que é o enviado, o único capaz de restabelecer a ordem do cosmos, por isso, já num estado de pura emancipação no propósito salvífico que empreendeu, Artur tenta convencer um Minimeu da razão do seu aparecimento e do perigo que todos correm:

- Sou... Sou o neto dele e... chamo-me Artur.
- Espero que tenhas uma boa razão, Artur, para utilizar o raio desta forma
- previne o Minimeu. – É formalmente proibido pelo conselho. Salvo em casos de urgência.
- É um caso de extrema urgência – diz o menino com uma voz sonante.
- O jardim vai ser destruído, arrasado, arruinado! Em menos de dois dias, não haverá mais jardim, nem mais casa e, por isso, ... nem mais Minimeus (Besson, 2001: 81).

No entanto, a urgência de Artur parece não ser bem percebida pela criatura mágica que afirma nada poder ser feito antes que se reúna o conselho e haja uma deliberação favorável para uma situação tão inesperada. Assim sendo, a determinação do herói é imediatamente posta à prova. Não podendo encolher os ombros num acto de resignação, sobre o qual também estava a ser testado, Artur tem de convencer Betameche (o Minimeu irmão da princesa Selénia) que “[d]entro de dois dias, não haverá mais deliberação, porque não haverá mais conselho pois estarão todos mortos! (...) Betameche fica petrificado. Acaba de compreender a importância da situação” (Besson, 2004: 82).

Dotado de uma grande determinação, o herói convence o pequeno Minimeu, atribuindo-lhe, inclusive, a responsabilidade de poder/querer, ou não, salvar o seu povo: “Artur põe um tom de voz solene: – Betameche, o futuro do teu povo está nas tuas mãos. O Minimeu põe-se a girar sobre si mesmo, aflito com tanta responsabilidade” (2004: 82). Eis-nos, de novo, perante a majestade de um espaço que, dadas as circunstâncias que se ligam à lei dos Minimeus, não deverá ser aberto, o que reforça, tanto a determinação de Artur, como a decisão do pequeno Minimeu que tem de arranjar depressa uma solução porque o tempo urge e o reino dos Minimeus está, de facto, em perigo. Também do outro lado, tal como no espaço da nossa dimensionalidade

empírico-factual, as forças da maldade e da ganância estão reunidas para atacar:

Os Anciãos escreveram, no pé de edificação, a lei que nos deve guiar: se um dia as nossas terras estiverem ameaçadas pelo invasor, então um coração puro, animado por um impulso de justiça, não conhecendo nem o ódio nem a vingança, poderá retirar a espada dos mil poderes e travar um combate justo.

O Rei solta um longo suspiro de tristeza, antes de acrescentar:

– Infelizmente... esse dia chegou. (...)

– Os nossos espiões relataram-se que... M., o maldito, está prestes a lançar um gigantesco exército sobre as nossas terras. (...)

– Chama-se Artur – diz com uma vozinha tímida. – É o neto de Archibald.

– Dadas as circunstâncias... e em memória de Archibald, o conselho aceita ouvir o rapaz (Besson, 2004: 86,88,90).

A situação espaço-temporal adensa-se, e, perante a notícia da destruição do seu reino, o monarca decide falar com Artur que irá entrar no espaço dimensional do reino dos Minimeus para, de seguida, fazer valer, de novo, a sua astúcia, confirmando a sua identidade como herói:

– Parem! – grita Artur. Toda a gente se petrifica na sua posição.

– Majestade, é uma tela pintada! É uma armadilha! O meu avô utilizava este método em África para se proteger dos animais selvagens! – explica-lhe Artur. (...)

Artur não aguenta mais. Arranca uma tocha das mãos de um guarda e atira-a com toda a força que pode. A tocha inflamada passa por cima da cabeça de Selénia e faz ricochete em pleno voo na tela pintada, até aqui invisível. (...)

– Fechem as portas! – ordena o Rei com a voz transtornada. Artur e Selénia correm com dificuldade, carregando o pobre corpo de Gandolo. (Besson, 2004: 103-105).

No entanto, a confirmação de que Artur é mesmo o herói em demanda, que todos esperavam, dá-se no momento em que este, de forma algo pragmática, repara numa espada presa numa rocha<sup>160</sup> e, sem qualquer tipo de vaidade, a retira de lá, para espanto de todos, usando-a com a mestria própria do ‘esperado’/do escolhido, ajudando assim a salvar o reino do primeiro ataque de Maltazard:

---

<sup>160</sup> Pela narração feita, consideramos este episódio algo forçado, no entanto, tendo em conta a faixa etária dos leitores, tal poderá inclusive despertar a sua atenção para o tema mítico da espada redentora, Excalibur.

Tropeça numa enorme pedra e a mão pousa sobre o punho da espada mágica. Será um sinal da divina providência? Uma resposta às suas perguntas? Artur não percebe nada. A única coisa que sabe é que uma espada mágica lhe seria muito útil e que aquela não está a fazer nada numa pedra. Artur agarra a espada e desprende-a como se estivesse fixa em manteiga.

O Rei não acredita no que está a ver. Selénia está boquiaberta.

– Milagre! – diz Miro, num só sopro (Besson, 2004:119).

Assim reconhecido como herói, Artur, a princesa Selénia (herdeira do trono) e Betameche seguem para as terras de Maltazard, onde a figura do herói colectivo, nesta segunda narrativa (*Artur e a Cidade Proibida*) se destacará face à primeira, o que irá conduzir a nossa análise numa dimensão do colectivo no que ao objecto da demanda diz respeito. Tanto Selénia, como Artur consolidam, a partir de agora, a temática do herói em pura demanda e que, por isso, é ousado, determinado, astuto e consciente face ao que lhe é solicitado.

A noção da vaidade ou do dever a cumprir, devido ao sangue real, logo de guerreira, que Selénia tem, irá destacá-la face à movimentação de Artur no espaço da dimensionalidade horizontal, pois a personagem irá revelar-se algo inconsciente e frágil perante a própria fragilidade de Maltazard que, no fundo, é apenas uma vítima dos seus feitos heróicos mal conduzidos (Besson, 2005a: 77-79). Tal facto, obrigar-nos-á a reverter, por momentos, a noção da heroicidade que se prende ao herói colectivo. No entanto, a humildade de Selénia irá reposicionar o espaço para que este seja de retorno.

Ciente do seu papel e, ajudado por todos, Artur resgata o avô e volta para a tranquilidade do jardim e da casa da avó, onde a ordem da família será reposta numa união que se coaduna com a própria união da espacialidade não-dimensional da felicidade.

#### 1.4. O *Último Grimm*

O *Último Grimm*, de Álvaro Magalhães (2007), da “Coleção Jovem Romance”, estreada pelas Edições Asa, em 2004 com a magnífica narrativa *A Ilha do Chifre de Ouro* (Magalhães, 2004 [1ª ed. 1998]), é para nós uma obra

onde se reconhece o trabalho de criação literária do autor. Considerando-o “o autor por excelência da palavra justa, da beleza preservada, da ternura sentida, do apego às coisas pueris e do humor construído com o cuidado de quem conhece o sabor literário da própria fruição e do sentido permutável da expressão poética” (Silva, 2007: 14-15), reconhecemos, até pela epígrafe solicitada a André Breton: “O imaginário é tudo aquilo que tende a tornar-se real” (Magalhães, 2007: 7), que a narrativa requisitará para a sua compreensão leitora uma atenção particular, centrada na fruição e na reflexão.

Assim, desde logo, anunciam-se momentos em que a história se compromete com o desvendar de mistérios, onde se apresentam elementos simbólicos:

Ela voltou pouco depois com uma pequena pedra na mão. Pousou-a cuidadosamente no banco vazio ao lado dela. Parecia uma pedra igual às outras, mas quando a luz da Lua lhe bateu, eles puderam ver o seu suave brilho azulado. (...)

– À noite, a Lua dá-lhes este tom azulado – explicou a mãe. É uma pedra da sorte. (...)

– Ensina-me a levá-las para casa sempre que as encontrasse. – E hoje não queria lá chegar sem uma (Magalhães, 2007: 12),

assegurando-se a percepção estética e a abertura ao imaginário individual do leitor, que passa, assim, a poder participar das mais belas metáforas da essência do próprio ser, realizadas num jogo absolutamente fantástico onde a realidade e a contrafactualidade do espaço se fazem na intenção de se cumprir o valor da imaginação criadora, alicerçada no reencontro com outras identidades e outras leituras.

Pelo título escolhido, a intenção autoral parece clara e concluímos, mais ou menos convictos, que esta é uma obra cuja temática se reporta aos irmãos Grimm, portanto ao seu trabalho de recolha e recriação de contos, propondo-se, à mistura, a história de um último descendente. A sinopse resolve o mistério e, numa atitude de puro esclarecimento, dirige-se ao leitor explicando que este é um livro que irá contar a história dos irmãos Zimmer, descendentes dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm; que estes irão descobrir imensas coisas, como os segredos do tetravô, Wilhelm Grimm, e que William – o herói da história – é um Grimm porque é “aquele que vê” (2007: 46).

Num apelo à reflexão e à curiosidade, esta informa, ainda, que dentro desta narrativa vão surgir outras histórias povoadas por seres maravilhosos e fantásticos, tomados emprestados às histórias do maravilhoso-feérico, onde o imaginário do autor, explanado pelas páginas do texto, irá provocar sistematicamente o leitor. Surgem, então, “ladrões de tempo”, a imaginar; “uma pedra que fala”, a ouvir com atenção; uma dor esquisitamente “cor-de-rosa”, a acreditar como tal e, ainda, outras imagens, arquétipos e arquétipos fenoménicos que tornarão a história poderosa. Por sua vez, as façanhas de um herói destemido que, para além de conhecer o “Povo das Histórias” (2007: 273-280; 289-316), vai enfrentar criaturas fantásticas e medonhas, consolidando, assim, a noção mítico-simbólica do espaço da reposição e da demanda, são, nesta narrativa da ‘nova literatura’, a representação da alteridade do Eu.

Reconhecendo os propósitos estético-literários desta obra, compreendemos uma outra leitura bem mais complexa que é a do belo e do ancestral mítico-simbólico. Logo acreditámo-la passível de uma análise mitocrítica, onde a imagem da vida e a essência do ser se metamorfoseiam, tomando forma nas diferentes emoções do leitor que se identifica com o herói da história. Inevitavelmente desafiado a participar no jogo convidativo das imagens, que se faz da concretização de um imaginário fantástico e maravilhoso, restabelecido na recriação do tema do herói, este reconhecerá, no texto, mecanismos próprios que lhe permitirão um enriquecimento literário ao nível do Imaginário.

Dado que o lado de cá e o lado de lá adicionam e multiplicam acontecimentos novos, declarando-se uma outra concepção do espaço, vão cruzar-se nesta grande história, feita de histórias, personagens ficcionais dos contos do imaginário maravilhoso. Deparamo-nos, assim, entre muitas outras, com a Bruxa da casinha de chocolate [Grimm, 1817] (Grimm, 1991); com as mais variadas fadas; com o Corvo e a Raposa [La Fontaine, 1668] (La Fontaine, 1995); com o Ursinho Puff [Milne, 1926] (Milne, 1992); com o Peter Pan [Berrie, 1904] (Berrie, 1990); com a Rainha de Copas, vinda do País das Maravilhas [Carrol, 1865] (Carrol, 1998); com o Gato das Botas do célebre Marquês de Carabas [Perrault, 1697] (Perrault, 1992), que parece, no “OUTRO LADO”, onde existe o “Povo das Histórias”, voltar a assumir o papel de anfitrião.

Típico da tónica pessoal e do hedonismo da escrita de Álvaro Magalhães, a personagem surge sem qualquer apego à história contada por Charles Perrault, desenvolvendo-se um imaginário riquíssimo, onde se efectua imediatamente a abertura do espaço que convida às mais diversas deambulações do herói. O Gato das Botas, cujos 'pés' estão magoados porque as suas botas "têm as solas gastas e já não são o que eram" (Magalhães, 2007: 214), anda à procura do "Sapateiro das Fadas" (2007: 212), personagem recorrente de dois textos do autor: *Enquanto a cidade dorme* (Magalhães, 2000) e a *Ilha do Chifre de Ouro* (Magalhães, 1998 [1ª ed. 1998]), e envolve-se na própria história do herói porque, de facto, ele está onde deve estar, isto é, na terra das histórias. Aqui, como o descobre William, "a imaginação de alguns encontra a sua vida própria" (Magalhães, 2007: 215), o que permite a estas personagens participarem de outras histórias. É por isso que o Gato das Botas se propõe ajudar William a descobrir o Reino da Rosa.

Páginas adiante, na Floresta dos Quatro Ventos, o herói da história depara-se com a presença do adorável Winnie the Pooh. A fim de não desintegrar esta deliciosa personagem do seu habitat natural, o autor refere-se à personagem, aqui denominada de Joanica-Puff, como se este continuasse na Floresta dos Cem Acres [Milne, 1926] (Milne, 1992). Joanica-Puff surge-nos, então, sempre atarefado à procura de mel, muito distraído, adoravelmente *nonchalant*, dotado de uma enorme humanidade e, como tal, sempre preocupado e atencioso para com os outros. Reforçando a noção de que nem tudo o que parece é, Joanica-Puff continua admiravelmente astuto nos seus diálogos, o que reforça a noção de um espaço *sui generis* no que à demanda do herói diz respeito.

Mais uma vez, este reconhece a verdade do essencial das coisas elementares e afirma, convicto, que "as coisas são como são e raramente são como não são" (Magalhães, 2007: 235), valorizando, assim, as preocupações imediatas, pois as menos mediatas são para ser pensadas no "Recanto Pensante, que é o sítio onde [ele tem] grandes pensamentos acerca de nada. E de tudo também" (Magalhães, 2007: 235). Ora, podemos afirmar que, num incentivo humanizado à leitura das noções dos símbolos, em *O Último Grimm*, Joanica-Puff revela-se muito assertivo nas suas reflexões, o que remete o leitor

para a introspecção do que é, de facto, a essência do puro e da dádiva ao Outro.

No Reino do Ar (Magalhães, 2007: 257-264), encontramos a implacável Rainha de Copas que cobre de ameaças o Reino da Rosa do qual se apossou sempre protegida pelo seu enorme exército de cartas e do seu fiel Valete de Copas. As ordens e contra-ordens desta personagem, a eloquência do Rei de Copas, a ignorância do Terno de Ouros que desconhece, por exemplo, a palavra “despautério”, que nada mais é do que uma “palavra dos Sombras que quer dizer “despautério”” anuncia a presença de um outro espaço, como explica o Duque de Espadas (2007: 274). Agradável também é detectar que William se revela capaz de participar, confiantemente integrado, num mundo de adultos (as personagens que gerem, a partir deste momento da narrativa, o futuro do herói) e ser muito eloquente, permitindo vários estágios de comunicação entre eles (2007: 257-278).

A história não se fica por aqui e como é devido, o leitor, que aceitou desde o início o “pacto ficcional”, prossegue a sua aventura com William entrando num mundo onde existem ciclopes, ogres, fadas, silfos, ondinas, duendes, sereias, unicórnios e, ainda, criaturas das trevas como dragões alados e simorgues. Não faltam neste enredo as personagens do imaginário autoral, como os “Papaletas”, que aparecem na tenebrosa Floresta Viva e que são personagens que “comem palavras no ar e mudam o sentido do que dizemos (Magalhães, 2007: 293), como explica o duende Fric, o que pode vir a ser complicado para o desempenho da missão do herói.

A Criança Terrível é, sem dúvida, a personagem mais repugnante deste romance jovem fantástico-maravilhoso porque não é a criança terrível do nosso real empírico. É uma criança, disforme e incompatível com a imagem que temos das crianças, mesmo das ‘terríveis’. Esta alimenta-se do tempo que nos rouba quando o desperdiçamos ou nos lamentamos pela falta dele (Magalhães, 2007: 136-137; 312); vive “num mundo de trevas”; tem perto de “duzentos e cinquenta anos dos [n]ossos. Ou mais tempo (...)” e só celebra “não-anos, que são anos que não se fazem” (2007: 313).

Ora, julgamos poder dizer que os ingredientes para a nossa análise estão registados na permanência do espanto, que se confirma numa homenagem ao maravilhoso e ao fantástico, bem como num elogio franco a



todos os leitores que respondem aos desafios que a própria escrita estético-poética solicita, numa atitude de participação voluntária. A obra mostra-nos efectivamente como o autor soube justapor, num desafio constante da dinâmica do espaço, o factual e o contrafactual, efectivado num fantástico-maravilhoso, que se dita pela força empreendedora das imagens a ler no texto, o que nos permite aceder de forma natural ao imaginário identitário, anexado à viagem e demanda do herói que tem de salvar o “Povo das Histórias”. Relembre-se, a título de exemplo, a imagem da morte anunciada ou da própria inversão cosmogónica, retratada na figura dos Mendigos de energia que, por deixarem de participar em outras histórias, estão confinados ao apagamento (Magalhães, 2007: 266) mesmo se foram, em tempos e ao longo de décadas, grandes magos de luz do imaginário das crianças.

Numa nota final e de apologia ao muito que conta esta ‘nova literatura’, diríamos que, adoptando uma postura de revalidação de modelos mítico-simbólicos presentificados pela intervenção de um imaginário permeável ao empírico real, estas obras têm vindo a ganhar um grande destaque ao nível de determinadas comunidades interpretativas. Elegendo-as face a outras, a atitude de anexação destes jovens leitores reforça o que temos vindo a defender no que se reporta à capacidade que a ‘nova literatura’ revela ter quando permite aos seus leitores uma acepção do mundo na sua totalidade, desenvolvendo as suas competências mítico-simbólica. Se, como nos diz Mircea Eliade: “[t]er imaginação é ver o mundo na sua totalidade”, então, esta é, a nosso ver, uma das tendências da ‘nova literatura’: levar a tomadas de consciência usando de um olhar poliédrico, num apelo constante à formação multicultural do leitor juvenil como um ser do imaginário.

## CAPÍTULO II – A poética do espaço: da concepção mítica e antropológica à emergência do mito do herói

### 1. O espaço na ‘nova literatura’: a dimensionalidade e não-dimensionalidade no factual e no contrafactual

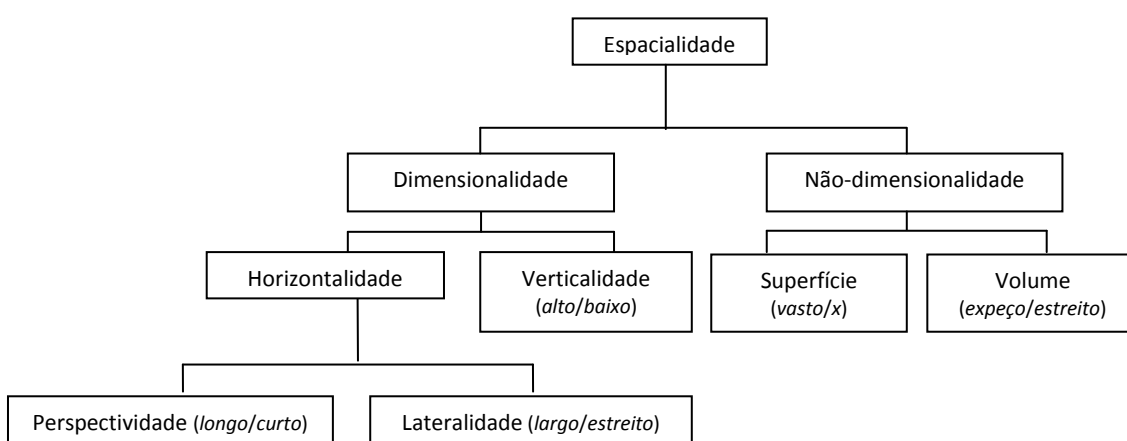
Já em trabalhos anteriores (Silva, 2002; 2006; 2009) a leitura do espaço na sua noção mítico-simbólica foi por nós estudada de forma extensa, permitindo-nos, hoje, assumi-lo, já não apenas como uma perspectiva de estudo na concretização da compreensão do Imaginário, mas como uma das mais importantes noções a ter em conta ao nível da estrutura narrativa das obras do fantástico-maravilhoso da ‘nova literatura’ e, assim, aceder a uma efectiva realização da leitura dos mitos, símbolos, temas e imagens.

Também entendido na literatura como sinónimo da osmose que ele estabelece com o ser e o mundo empírico-factual, este assume, pela força da palavra escrita, uma dimensionalidade que lhe permite representar o factual e o contrafactual usando de meios próprios que auxiliam a representatividade do universo enquanto unidade cósmica central ou caótica. No domínio do Imaginário, a literatura, tal como outras formas estéticas, como a pintura ou a escultura, acorda uma importância substancial ao espaço, pois dele emergem mitos, imagens e arquétipos, que participam na narrativa, e permitem a compreensão dos domínios da consciência humana. É, pois, com esse poder, através do qual se mune a imagética do espaço, que queremos abordar, nas obras que nos propusemos analisar, e à luz da mitocrítica, as deambulações do herói, contando com a hermenêutica da poética do espaço de Gaston Bachelard, com o imaginário antropológico de Gilbert Durand, com a organização mítica do cosmos de Mircea Eliade e com o percurso iniciático de Joseph Campbell e Simone Vierne.

Todas as obras propostas no capítulo anterior têm a mesma particularidade no que ao espaço diz respeito, pois todas se equilibram,

segundo o que Algirdas Julien Greimas (1995: 33) representa entre dois eixos principais, sendo eles, o da horizontalidade e o da verticalidade espacial. Ambos permitem, pela força actancial das personagens, a fixação de uma sequência espacial, visível ou não, mas absolutamente concatenada à realidade espacial do centro. Espaço, esse, de suma importância para a representação do lugar efectivo da centralidade sagrada como espaço obrigatório da afirmação das personagens e da realização afectiva do espaço da imaginação.

Embora seja nossa intenção analisar o potencial mítico-simbólico do espaço desta ‘nova literatura’ na representação do mito do herói, apoiando-nos nas concepções hermêutico-filosóficas já mencionadas, cumpre-nos também ter em atenção o tido como objectivo, porque visível e palpável, relativamente à dimensionalidade do espaço. Serão por isso usadas, para o nosso estudo, as reflexões de A. J. Greimas sobre a perspectiva espacial de um espaço real, lógico e mensurável. Assim sendo, teremos de lembrar que a espacialidade de Greimas se divide em duas vertentes antagónicas, mas por vezes paralelas, onde se lêem a “dimensionalidade” e a “não-dimensionalidade”, ambas potenciadoras de dicotomias, uma simples (da “não-dimensionalidade”), outra dupla (da “dimensionalidade”) (Greimas, 1995: 33), como se pode verificar no gráfico abaixo transcrito, que o autor intitula de “système sémique de la spacialité”<sup>161</sup>.



Tendo em atenção as noções da dimensionalidade e não-dimensionalidade de Greimas e, acercando-nos do que se pode considerar

<sup>161</sup> Optamos pelo registo original do investigador relativamente às noções de “Dimensionnalité” e “Non-dimensionnalité”

factual e contrafactual, alegaremos, de novo (Silva, 2006: 68:69), que a noção da objectividade do factual, visível, palpável e seguro, porque alheio ao incompreensível, se efectiva na dimensionalidade representada nas perspectivas da horizontalidade e da verticalidade. Nesta análise, a não-dimensionalidade, conotada ao contrafactual e realizada pela expansão da dimensionalidade, bem como as perspectivas da superfície e do volume, ser-nos-ão fundamentais na medida em que pretendemos, para além do já analisado sobre as noções do factual/contrafactual inerente às duas dimensionalidades (Silva, 2006), tornar também possível a representação do espaço mítico da não-dimensionalidade, representando os espaços dos sentidos, compreendidos entre os códigos do sinestésico e do cenestésico<sup>162</sup>. Só assim poderemos definir as perspectivas da superfície e do volume conotadas à posse dos dois mundos (Campbell, 2004: 210-218) quer nos momentos de iniciação quer nos da concretização da demanda do herói.

Assim, submetida a uma perspectiva de coordenadas espaciais, que conduz obrigatoriamente ao efeito imediato da articulação entre o lógico/presentificado e o ilógico/não-presentificado (se ausente da componente mítico-simbólica), a noção empreendedora da circularidade das imagens, veiculadoras de mensagens associadas à transmutação espacial, e levada a cabo pelo herói no decorrer da sua viagem (que tomamos como a aventura), deverá ser entendida na perspectiva de um alargamento do espaço. Repare-se, a título de exemplo, que ao sema “alto” se opõe, de imediato, o sema “baixo”, visto que este é o que representa a noção da verticalidade, enquanto ao sema “espesso” se opõe o sema “estrito”, visto também ser este o que dá a noção do seu oposto. Tal enriquece a leitura da perspectiva do volume que se encontra associada ao espaço, o que para a análise mitocrítica, ligada à iniciação e demanda do herói, é fundamental na medida em que as noções do real e contrafactual se articulam num jogo bem peculiar de *schèmes*, metáforas, imagens, símbolos e arquétipos.

Sem querermos parecer redundantes nas nossas escolhas ou alheios a novos estudos sobre a temática, voltamos, por opção nossa, a adoptar a

---

<sup>162</sup> Os códigos cenestésicos compõem-se das possíveis associações de emoções, provocadas pelos sentidos e fazem parte das percepções/impressões. Não menos importantes do que as sensações sensitivas e sensoriais, considerámo-las contudo menos específicas, pois escondem-se “entre” cada uma das sensações sensitivas ou apenas se realizam na sua presença, o que as torna muito relevantes para a análise mítico-simbólica.

estruturação espacial de Greimas pois, embora sendo de 1995, ela ainda é, para nós, a que melhor representa uma efectiva noção do espaço factual *versus* contrafactual no que diz respeito à hermenêutica do Imaginário que se dá a ler num acto de solidariedade semiótica na ‘nova literatura’, nomeadamente nas obras que nos propomos analisar. Sempre a consideramos fundamental nos nossos estudos porque ela é de fácil interpretação e elucida perfeitamente a dinâmica do centro enquanto espaço unificador da dimensionalidade e da não-dimensionalidade. Isto é, da dimensionalidade que se estira entre as noções da verticalidade e da horizontalidade; e da não-dimensionalidade que integra as noções duais da superfície e do volume que, nesta ‘nova literatura’, solicitam a força dinâmica do Imaginário.

### 1.1. Do factual ao contrafactual: o chamamento da aventura

Relembrando as questões do factual e do contrafactual para demonstrarmos a consubstancialidade dos espaços descritos nestas obras, sem deixarmos de reforçar a ideia da bidimensionalidade que os compõe, tomaremos, desde já, em mãos a importância da sua representatividade para a compreensão de todo o processo que integra o chamamento do herói (Campbell, 2004). Serão, assim, evidenciadas a força imagética, simbólica e mítica das noções que se prendem ao espaço enquanto entidade permutadora de imagens e permutável sob a força das imagens. Ora, assim entendido, o espaço dá-se a ler na força da acção antinómica do visível e do invisível, do factual e do contrafactual, do lógico e do tido como ilógico, obrigando o leitor ao exercício da reflexão que, pautado pela hermenêutica do Imaginário, abre os espaços de deambulação do herói permitindo a leitura do mítico e do simbólico que emana dos espaços de progressão da sua viagem, onde ele se diferencia dos demais.

Tomado de assalto pela vontade do herói em demanda, o espaço vê-se assim embrenhado num movimento narrativo que, pensado à medida das solicitações do Eu, parece querer saltar para fora das próprias estruturas retórico-discursivas do texto e revelar todos os momentos que o constituem.

Também movimentado pela força interventiva do herói e do leitor (que face a estes textos nunca é um mero observador), a ficção, a realidade e o Imaginário assumem uma identidade plural e concomitante para que o acto de leitura se cumpra num desafio constante, onde o espaço movimentado surge como um todo representativo da iniciação e da demanda.

Ora, se o espaço se compõe, assim, de vários programas operatórios, num jogo que se faz entre as concepções do dado como certo e do tido como incerto, corroborando-se as noções da sua objectividade e subjectividade, com a certeza de que a fuga à rotinização se realizou, certo é que a sua operacionalização, enquanto espaço de leituras plurais, configura o conflito estabelecido entre a precisão de um mecanismo afinado para o enriquecimento literário do imaginário do leitor. Acedendo, por participação, aos mais diversos momentos espaciais relevantes à concretização da demanda, o percurso do herói inscreve-se, então, nas mais variadas possibilidades relacionais de coexistência entre o que é real/objectivo e o que é contrafactual/subjectivo.

Estas deambulações, bem particulares ao estudo mitocrítico dos textos literários, instituem o rigor da receptividade dos enunciados espaciais como uma mais-valia para as noções ligadas à força literária da demanda do herói, aos mitos e aos mitemas a ela ligados, podendo-se validar as diferentes imagens passíveis de leituras pluri-isotópicas. Ora, na nossa análise esta é a tentativa que tomamos em consideração para, como afirma Danièle Chauvin (2005b: 235), reforçarmos a ideia de que o mito é uma memória viva, nunca estagnada ou terminada, que se consolida no passado porque esse é o tempo da projecção para o futuro.

Desta feita, usando já da dimensionalidade e não-dimensionalidade de Greimas, apresentaremos a configuração espacial que surge nas obras *A Lenda de Despereaux – A História de um Rato, uma Princesa, uma Colher de Sopa e um Carinho de Linhas* (DiCamillo, 2006); *A Cidade dos Deuses Selvagens* (Allende, 2002); *Artur e os Minimeus* e *Artur e a Cidade Proibida* (Besson, 2004; 2005a) e *O Último Grimm* (Magalhães, 2007). Considerando a relevância de uma visão generalizada relativa ao efeito do espaço, apoiaremos o nosso trabalho numa análise balizada no sentido da hermenêutica do Imaginário para a verificação da dualidade dialéctico-espacial inscrita nas obras

quer ao nível da dimensionalidade quer da não-dimensionalidade, que reforça a imagem do chamamento do Eu em iniciação.

Ora, se falar de iniciação e do conseqüente cumprimento da demanda é confirmar o valiosíssimo património que a herança dos relatos míticos nos foi deixando ao longo dos tempos, cuja imagem arquetipal do herói, enquanto figura central configura o mito do herói<sup>163</sup>, destacamos nesta ‘nova literatura’ o valor do chamamento da aventura/viagem feito ao herói. Assim, sempre que a personagem principal (herói individual ou colectivo) se vê afastada, por vontade própria ou por imposição, do seu ambiente habitual e empreende uma viagem no sentido da sua aventura (Campbell, 2004: 223-229) (acrescentaríamos identificação, mas que nem sempre acontece (2004: 61-70)), configura-se, aos olhos do leitor, potencialmente pré-adolescente e/ou adolescente, o momento do chamamento à participação e identificação com o herói.

Assim, para a análise do mítico-simbólico das obras anunciadas, onde serão consideradas a iniciação e a viagem identitária do herói, se nos munirmos da necessária curiosidade e adoptarmos uma atitude de valorização da natureza estética dos textos da ‘nova literatura’, numa acto de cumplicidade assumida com o texto (Mendonza Fillola, 1999: 29; Sánchez Corral, 1999: 176; Azevedo, 2006a), não nos será difícil realizar, como qualquer leitor mais jovem, uma leitura de deslocação para um domínio oposto e simultaneamente paralelo ao da objectiva realidade. Aliás, acreditamos que também não nos será difícil perceber o quanto isso é necessário se entendermos estes textos como entidades geradoras de efeitos perlocutivos, capazes de nos permitir aceder à mitologização sacralizadora do rito enquanto

una función mediadora, de superación de contradicciones vividas, objetivo que planta y alcanza, al menos, en plano simbólico e imaginario (...) [de manera que] al tratar del significado del símbolo, hay una prioridad de lo social, o sea, de lo cultural, sobre la vida psíquica individual (Gómez García, 1997: 317).

Confirmada a existência de um ‘outro lado’, inscrito no dinamismo da leitura pluri-isotópica, pintadas com pinceladas de cores mágicas num qualquer

---

<sup>163</sup> Joseph Campbell fala também do “Monomito”, contudo esta definição atribuída por Campbell permite-nos verificar que embora se trate do mito do herói, cujas semelhanças são evidentes, encontram-se algumas marcas distintivas entre o monomito e o mito do herói. Para o nosso trabalho esta distinção não se apresenta, neste momento, significativa.

papagaio de papel conduzido pela vontade de ir mais além, abrem-se todas as portas capazes de demonstrar os dois tipos de *rêveries* de que nos fala Bachelard (1999) e que encontramos nas obras a analisar. Contrárias a umas quaisquer portas da lógica, estas portas são aberturas ao insólito e ao contrafactual, representando, no entanto, se retomarmos as palavras de Bachelard (1998: 200), tudo o que é do domínio do possível, do entreaberto, do transformável, do infinito e do ritualizante. Assim entendidas, elas são ainda, enquanto imagens arquetípicas ou primordiais, o símbolo de toda a evolução manifesta consciente ou inconsciente do ser perante a sua integridade física e moral, na aceitação do chamamento.

Abrindo-se os domínios da biblioteca do castelo, onde Despereaux ouve o primeiro apelo, antecedendo-se à sua viagem o espaço da sacralização do belo (que podemos entender como um fenómeno circunstancial na leitura do imagético), o simbolismo da porta parece desenhar-se num jogo perigoso de possibilidades às quais o herói, em iniciação, deverá prestar atenção. Por sua vez, as portas dos domínios secretos e místicos de Tapirawa-teri<sup>164</sup>, onde vive o povo da neblina, e que, transpostas pelo direito adquirido dos heróis já iniciados, permitem a sua passagem para a montanha sagrada dos deuses selvagens (as Bestas)<sup>165</sup>, representam a força mística da identidade/alteridade, podendo abrir-se ou cerrar-se para sempre mediante o comportamento dos heróis em demanda. As portas, imagens eternizadas do entreaberto, a partir das quais Artur vai ouvir, da avó, a história sobre as tribos dos Bogo-Matassalai e dos Minimeus, vão ditar um movimento que poderá desbloqueá-las ou mantê-las fechadas, permanecendo trancados os vários mistérios (Cazenave, 1996: 552) que o lado da sua interioridade preserva. Aqui, contudo, elas não vão oferecer resistência à curiosidade do herói. São exemplo do que referimos o momento em que este tem de decifrar a charada que o avô lhe destinou: “as palavras podem esconder outras palavras” e o momento em que ele tem em mãos os restantes enigmas, que se encontram no resto do texto que encontrou, e que dizem respeito ao lugar da passagem para o mundo dos Minimeus (Besson, 2004: 60) revelam também. Por fim, confirmando esta ideia,

---

<sup>164</sup> Aldeia situada na floresta Amazónica onde vive o povo da Neblina.

<sup>165</sup> As Bestas são personagens míticas jamais vistas por humanos, que habitam o vale de “uma montanha oca, como a cratera de um vulcão” (Allende, 2002: 186-187), e cujas fauna e a flora remetem, de imediato, para a imagem do mito do Paraíso Celeste.



as portas que se abrem, num apelo imediato à decisão consciente do herói que, tentado pelo insólito, reconhece na verdade do Outro a sapiência da decisão a seguir (Magalhães, 2007: 205), emancipam, assim, a imagem da projecção, da identificação e, claro, do reconhecimento de William como o último dos Grimm, aquele que será reconhecido e aclamado como o herói redentor.

Desta feita, já na realização de uma leitura mitocrítica, afirmaríamos que pelo uso da hermenêutica do Imaginário, as obras da ‘nova literatura’ ganham uma outra dimensão literária permitindo ao leitor destas narrativas um particular estado de fruição no estímulo da sua imaginação, levando-o a ver que as portas que “dão para o outro lado” representam possibilidades plurissignificativas de acesso a um espaço íntimo e de interpretação pessoal, quantas vezes de identidade com o herói da história.

Com efeito, se ler é, como o entendemos, um acto de permuta de conhecimentos, onde a polifonia se efectiva como um espaço que privilegia a interconexão dos diferentes momentos da acreditação da demanda do herói, consideramos que tais diálogos se tornam responsáveis na efectivação de um imaginário dialógico capaz de permitir uma análise entre os demais excertos seleccionados das obras que nos propomos estudar. Tal permitir-nos-á também referir a relevância de uma outra forma de ler, realizada pelo entendimento das imagens, dos símbolos e dos mitos, colocando-se em primeira instância toda a riqueza mítica e simbólica do texto que se dita numa dinâmica literária capaz de revelar a sua intencionalidade ao dar-se a ler, em toda a sua alteridade pluri-isotópica, a um leitor reflexivo e competente. Este empreendimento literário, realizado entre o texto e o seu leitor, obriga-nos a ter em conta, mesmo ao nível da análise mitocrítica, o valor atribuído por Umberto Eco à problemática da “*intentio lectoris*”, assumindo-se o texto como um “universo aberto” que compreende que o seu verdadeiro significado é o seu próprio vácuo (Eco, 1990: 56-62).

## 2. A aceitação do apelo e a viagem iniciática do herói

Como já o referimos no ponto 1, a aceitação do apelo para o cumprimento da viagem iniciática prende-se, nas cinco narrativas, com um alargamento propositado do espaço que, na lógica espacial de Greimas, configura, por um lado, a dimensionalidade do espaço factual, e, por outro, a não-dimensionalidade do espaço contrafactual, o que, nesta análise, ousamos apelar de sensível porque conotado aos sentidos inerentes à vontade do herói. Estes realizarão, nas perspectivas da superfície e do volume, os espaços efectivos da sua vontade no âmbito da sua intimidade sensorial e cenestésica.

Ora, se desde o primeiro plano<sup>166</sup> narrado, em *A Lenda de Despereaux*, a biblioteca, a sala do Conselho dos Ratos e, depois, as masmorras; em *A Cidade dos Deuses Selvagens*, Tapirawa-teri e, de seguida, a montanha sagrada, com todo o percurso a realizar; em *Artur e os Minimeus*, o quarto de Artur, o escritório do avô Archibald, e, mais tarde, o jardim; em *O Último Grimm*, o jardim, a biblioteca, a mina e, posteriormente, o abismo, se verifica a efectivação de um alargamento do espaço para um outro plano espacial, o do outro lado, podemos afirmar que, pela força do chamamento do herói que deverá ser iniciado, o espaço se vai revelando na concretização eufórica da sua dimensionalidade, a partir dessa mesma transmutação à qual ele está sujeito.

Assim sendo, se uma primeira abordagem, o momento da impulsão para fora do tido como 'normal' se prende com a vontade e a determinação de ambos os heróis, num alargamento propositado da espacialidade dimensionável que se prende às noções da horizontalidade e da verticalidade, dando-se a ler o domínio do contrafactual (do 'outro lado'). Lado, esse, que permite a confluência de duas realidades espaciais, como se de um mesmo universo se tratasse, e onde passam a relacionar-se seres aparentemente diferentes para a progressão conflitual do herói; numa segunda abordagem ao texto, somos obrigados a prestar sobretudo atenção ao espaço da não-

---

<sup>166</sup> Embora sejam muitos os espaços encontrados nas várias obras, consideramos como sendo o primeiro plano narrado aquele que confirma o chamamento do herói e que para a nossa análise mitocrítica será entendido como tal.

dimensionalidade que, como já referimos, deve associar-se ao subjectivo, ao sinestésico/cenestésico e ao não-dimensionável, a partir de uma perspectiva de volumetria intimamente ligada à vontade e desejo de Despereaux, Alexander e Nadia, de Artur (mais tarde também de Selénia e Betameche)<sup>167</sup> e de William.

Contudo, se em *A Cidade dos Deuses Selvagens*, em *Artur e os Minimeus* e *Artur e a Cidade Perdida* e em *O Último Grimm* essa noção do espaço *outrificado* se intensifica a partir da segunda parte da narrativa, onde se formaliza o apelo que encaminhará o herói ao ritual de iniciação, o mesmo não se verifica em *A Lenda de Despereaux*, onde o espaço do 'outro lado' surge imediatamente nos primeiros capítulos (dois e três). Tal constatação obriga-nos, tendo em conta a dimensionalidade do espaço, a uma atenção algo diferenciada relativamente a esta obra e às quatro restantes, embora o espaço da iniciação seja, tanto para Despereaux, como para as demais personagens, um espaço de passagem e de aceitação da missão para o cumprimento da demanda.

Com efeito, num propósito claro de tentarmos revelar a significação do espaço sagrado (Eliade, 1999a: 34-72), enquanto espaço obrigatório para a real noção da visualização espacio-imagética, será igualmente necessário encontrarmos o ponto de convergência/divergência entre as dimensionalidade e não-dimensionalidade do espaço enquanto entidade de unificação/desunificação. Tal facto será facilmente realizável se tivermos em atenção, como entidade limítrofe, a natureza estética e mítico-simbólica das narrativas, onde os espaços da dimensionalidade e não-dimensionalidade deverão ser compreendidos como veículos geradores dos mais diversos efeitos elocutórios, aos quais se associarão facilmente as noções do investimento, gerado a partir da dialéctica espacial entre o lado de cá e o lado de lá, numa promoção literácita do poder da centralidade cósmica (Eliade, 1999a).

---

<sup>167</sup> No espaço da efectiva demanda, depois de ter sido iniciado, Artur tem por companhia a princesa Selénia do Reino dos Minimeus e o seu irmão Betameche, o que configurará a noção do herói colectivo.

## 2.1. Despereaux, o herói iniciado pela identidade com o Outro

Começaríamos então por abordar *A Lenda de Despereaux*, onde a personagem encontra, nas suas deambulações pela biblioteca, a manifestação proto-simbólica do agradável, do pessoal, do belo e do íntimo porque descobre algo que lhe é absolutamente estranho: o encantamento pela arte. A Música é, como mel, para os seus ouvidos “– Conseguem ouvir aquele som tão, tão suave? – perguntou ele. (...) – Não... – insistiu Despereaux. – É outra coisa. Parece... hum... mel” (DiCamillo, 2006: 24) e as histórias de encantar, que falam de cavaleiros e belas donzelas, são para ele o alimento vital para alimentar a sua alma de poeta.

Ora, por um dia a excentricidade de Despereaux o ter despertado para um som mágico que ele desconhecia; a sua curiosidade o ter levado a juntar as letras da história que leu embevecido; a sua determinação em contactar com humanos e apaixonar-se pela princesa o ter levado a identificar-se com o cavaleiro da história, honrando a sua amada (DiCamillo, 2006: 53-55), este vai ter de sofrer as consequências que se prendem ao espaço horizontal da desobediência. Ao infringir todas as leis da sua comunidade, e, contra tudo e todos, ter falado com um ser humano, quebrando, assim, “(...) a última das grandes e antigas leis dos ratos” (2006: 46), a vontade da personagem em se iniciar numa outra dimensão espacial, que não a da comunidade murídea, destaca-a como o herói já iniciado que procura abrigo e compreensão fora do lar, destacando-se da leitura mítico-simbólica do texto a imagem da “cabana do eremita” (Bachelard, 1998: 46). Tal como o eremita, Despereaux quer estar sozinho meditando perante a beleza da palavra escrita, única força vital capaz de lhe dar a tranquilidade e o verdadeiro acesso aos seus sentidos, o que concretiza a sua primeira iniciação. Como se retirado do universo que habita (1998:46) para permanecer num espaço alheio aos hábitos da sua comunidade, mas que ele adopta como seu, Despereaux entende-o como o espaço de refúgio para a sua aprendizagem.

Se junto aos seus semelhantes, Despereaux sempre foi discriminado, apontado como um sujeito excêntrico e incompreendido, na biblioteca e na sala do trono, junto à princesa, este sente o conforto e o carinho daqueles que o entendem. Por isso, o itinerário imaginário do aconchego, enquanto proto-

símbolo da fruição e do amor, revela a importância destes espaços bidimensionais como entidades espaciais passíveis da realização iniciática do Eu que já se encontra numa demanda muito particular: a da sua identidade. Realizada num absoluto equilíbrio axial que, de certa forma, origina a noção do natural real, num plano que se baliza entre a horizontalidade objectiva do desejo e a verticalidade representativa do estado de poeticidade a atingir, a identidade do Eu objectiva-se, assim, pela realização desse mesmo desejo. Os excertos seleccionados efectivam esta dualidade que se prende com o aceitável e o condenável:

Mas... a música, a música. A música fê-lo perder a cabeça e agir contra os pequenos e escassos instintos de rato que possuía e, assim, revelou-se. Logo, estava a ser observado pela perspicaz Princesa Ervilha. (...)

A Princesa Ervilha olhou para Despereaux. Sorriu-lhe. E, enquanto o seu pai tocava outra canção, uma canção sobre a luz do crepúsculo a cair sobre as paredes adormecidas do jardim, a princesa esticou o braço e tocou no cimo da cabeça do rato. (...) A princesa sorriu novamente para Despereaux e, desta vez, Despereaux sorriu também. Então aconteceu algo incrível: o rato apaixonou-se. (...) A dada altura, com cuidado, mesmo com muito cuidado, Ervilha pegou no ratinho. Pousou-o na sua mão em concha e acariciou-lhe as orelhas grandes.

– Tens umas orelhas lindas – disse-lhe Ervilha. – Parecem pequenos pedaços de veludo.

Despereaux pensou que ia desmaiar com o prazer de alguém se referir às suas orelhas como pequenas e lindas (DiCamillo, 2006: 33-34; 36; 43-44).

Percebemos facilmente que a ideia do aconchego e da ternura oferecidos à personagem, pela aceitação do seu aspecto físico, está presa, e de forma bem singular, à imagem do *topos absoluto* que lhe permite usufruir da alegria de se sentir aconchegado, querido e desejado pela princesa. Por isso mesmo surgem no texto certos apontamentos sígnicos que nos permitem destacar, na nossa análise, a ideia da antítese espacial face ao sujeito iniciado e aos espaços frequentados e a frequentar. Entontecido pelo amor que sente pela princesa, Despereaux, alheio ao que lhe irá acontecer, permanece na biblioteca onde relê inúmeras vezes a história (porque aí revê a sua própria história). Por isso, desloca, como já o dissemos, a objectividade de um espaço absolutamente dimensional, que o levará a revelar noções balizadas entre a horizontalidade e a verticalidade (no sentido da ascensão do sujeito iniciado

quanto à identidade assumida), para um espaço momentaneamente estandardizado entre a rigidez do topográfico, mas cuja determinação abrirá a não-dimensionalidade da sua própria sentença:

(...) E, então, lia a história como se fosse um feitiço e as suas palavras, lidas em voz alta, pudessem fazer magia (...)

– Hei! – gritou Furlough – Despereaux! O Conselho dos Ratos chama-te.

– Desculpa? – disse Despereaux, tirando os olhos do livro. (...)

– Agora estou ocupado – disse Despereaux, voltando novamente a cabeça para o livro aberto. (...)

– Não estás a perceber nada do que é ser um rato. Não estás a perceber nada do que é ser chamado pelo Conselho dos Ratos. Tens de vir comigo. É uma lei. Foste convocado.

Despereaux suspirou. Esticou o braço e tocou nas palavras *bela donzela* que apareciam no livro. Tocou-lhes com uma pata e, depois levou-a à boca. (...)

– Honro-te – sussurrou Despereaux. – Honro-te.

E, então leitor, seguiu Furlough por cima do livro, pela perna da cadeira abaixo e pelo chão da biblioteca, em direcção ao Conselho dos Ratos que o aguardava (DiCamillo, 2006: 53, 55).

Ao deixar-se levar pelo poder da música, ser visto, ser tocado por humanos e ter falado com eles, Despereaux definiu a sua escolha e mostrou querer continuar no mundo que ele adoptou como seu, o que o impede de reorganizar a dimensionalidade horizontal que ele próprio aboliu. Por isso, ao ser chamado ao Conselho dos Ratos, Despereaux estica a pata e leva com ele as palavras “*bela donzela*”, não sem antes se ter despedido delas com um gesto que em tudo remete para a noção da impossibilidade. Repare-se na forma como Despereaux se retira da biblioteca depois de se ter afastado do livro, o que nos mostra a obrigatoriedade à qual o seu desejo de *rêveur* se vê confinado. Tendo de se apresentar ao Conselho dos Ratos, o herói deixa-se escorregar “pela perna da cadeira abaixo”, num movimento que parece ditar a sua sentença, deixando-se ‘levar’, como que arrastado, “pelo chão da biblioteca”, numa atitude de total resignação.

Tal movimentação por parte do herói obriga-nos à configuração de uma não-dimensionalidade presa ao espaço da intimidade fragmentada pela significação simbólica do auditivo (a voz do irmão que o chama à realidade); da visão, configurada pelo afastamento do livro por cima do qual ele passa, que

representa a noção da perda; o chão da biblioteca, conotado à ideia de um espaço que, ao nível da superfície, parece ter sido alargado mediante a necessidade de um último recolhimento.

Constituindo-se uma interconexão com as sensações ligadas a um outro espaço, entendido como alheio ao sensorial na perspectiva da *rêverie* do herói, Despereaux verá jogados por terra todos os seus sonhos. Desta feita, as sensações cenestésicas, que nos deixam perceber emoções associadas à determinação, à honra e à vontade deste pequeno herói que quer permanecer unido ao mundo das suas *rêveries*, tornam-se as responsáveis pela afirmação heróica do Eu que, ao negar desmentir o amor que nutre pela princesa, vai representar no Conselho dos Ratos, as demais sensações sinestésicas e cenestésicas que abrem a não-dimensionalidade do espaço. O amor pelo belo e pela princesa, num desejo de autêntica fusão com esse outro mundo, inscreve, assim, Despereaux no regime nocturno da imagem, tanto nas estruturas místicas ou antifrásicas (Durand, 1992: 225-313), como nas estruturas sintéticas ou dramáticas (1992: 399-410).

Repare-se que dada a abertura do espaço da não-dimensionalidade de Despereaux, que foi condenado pelo Conselho dos Ratos a uma morte certa na profundidade das masmorras, a queda que deveria ser quase fatal, transforma-se numa descida, pois, para espantar o medo, Despereaux conta histórias a si próprio, na escuridão das masmorras, e é ouvido por Gregory, o carcereiro, que o salva da morte a troco de histórias. Ora, tal acontece, por um lado, porque as estruturas que definem o imaginário antropológico de Despereaux organizam a sua união com o mundo da fidelidade, da honra e do recolhimento em prol da arte, do amor e do belo; por outro porque elas realizam a noção da aglutinação de onde se depreende a privação da diferenciação. Rejeitado por uma comunidade que não aceita a diferenciação, e que é a sua, Despereaux viu-se forçado a libertar-se dos laços opressores da própria mentira, revertendo o seu trajecto antropológico numa demanda pelo belo e pelo Bem.

Nas deambulações deste herói, as estruturas sintéticas ou dramáticas, por sua vez, vão, sobretudo, definir os símbolos da periodicidade cíclica, onde o desejo de dominar o tempo se torna uma constante, quer pela efectivação de um eterno retorno quer pela noção do progresso, porque Despereaux vai saber dominar a escuridão das masmorras, construindo, desta forma, um retorno

cíclico às origens dos tempos. Tal acontece pelo facto de, no seu espírito puro e na sua vontade mais íntima, ele possuir o símbolo do poder, da pureza e da vitória, isto é, da espada vitoriosa, que é o símbolo arquétipo diairético do regime diurno da imagem (Durand, 1992: 178-202).

As sensações cenestésicas vão continuar a ditar a não-dimensionalidade volumétrica de Despereaux que, perante a decisão do Conselho dos Ratos, se alargou para uma perspectiva de superfície. Despereaux, em demanda de um amor condenável, sofre o horror da sentença ditada e, o medo, o desamparo, o pavor e a dor que sente, bem como o egoísmo e a infidelidade que compreende no seio da sua família/comunidade vão inscrever-se, neste espaço, como sentimentos de desconstrução face à honra e lealdade do herói, o que vai justificar ainda mais a abertura espacial proporcionada pela decisão do Conselho: “– Muito bem – disse o Muiíssimo Honrado Chefe Rato. – Morrerás, pois com o coração enegrecido (...)” (DiCamillo, 2006: 63).

Por tudo o que defende (lealdade e amor), Despereaux vê-se obrigado a abandonar o paralelismo estabelecido entre o equilíbrio e a identificação que criou, no plano da sua horizontalidade objectiva, para ter de entrar, forçado, numa outra dimensão, a da reclusão, onde a volumetria das sensações cenestésicas, ligadas ao medo, à injustiça e à desolação o conduzirão para os níveis da subjectividade de um espaço, que deixa de ser questionável, e que é o da sua vontade e o dos seus semelhantes. Tal permite-nos perceber, o confronto das perspectivas da superfície e do volume, que acabam por expor a complexidade de uma espacialidade global na sentença atribuída e no cumprimento da demanda ao qual o herói terá de aceder (DiCamillo, 2006: 62).

Desta feita, assumindo-se nesta análise a importância compreendida entre a volumetria e a superfície, que, pela submissão ao inevitável, se deixa fluir na dimensionalidade horizontal e simultaneamente vertical onde o herói inscreveu a sua vontade (cerrando de vez as portas que lhe permitiriam um acesso contínuo à beleza da música, das histórias e de sentimentos nobres, como o do amor), Despereaux, atirado no vazio e para a morte certa, recorre ao estado de uma *rêverie* profunda e faz com que as histórias sejam, de facto, luz, o que revela claramente a imagem do renascimento.



Assim reveladas as deambulações deste pequeno/grande herói que, depois de conhecer a escuridão e a humidade das masmorras, atingiu, num outro plano, o momento da sua plena identificação, redefinindo o estatuto do herói em demanda, as noções de verticalidade e de horizontalidade, próprias da dimensionalidade voluntária do herói no espaço da sua demanda, serão postas à prova face à força da consecução do centro, pois a *mimêsis* psico-espacial horizontal, reabilitada pelo poder da sua decisão em salvar a princesa, representará o espaço de centro que ele adoptou.

## 2.2. Alexander e Nadia, os heróis iniciados pelo chamamento do coração

Intitulado desta forma, o ponto que agora se inicia e que se reporta à obra *A Cidade dos Deuses Selvagens*, pretende reforçar a ideia do chamamento que se prende com a ideia transversal da obra e que se concatena à capacidade que o herói tem de “ver com o coração” (Allende, 2002: 158). Assim sendo, a ideia triaxial de Merleau-Ponty (1999: 17-18) que interliga, num propósito mítico-simbólico a percepção do Eu (nós), do olhar (ver) e do Outro (mundo), parece, neste espaço de quietude e de aprendizagem, querer revelar a imagem da interioridade face à noção de uma verticalidade progressiva, essencialmente, no que diz respeito a Alexander, confirmando-se a força dos “mitemas” (Durand, 1996a: 189-209) que se ligam ao duplo nascimento do herói, aqui, entendido pelo surgimento do seu animal totémico no momento da sua iniciação.

Aprendendo a saber “ver com o coração” e a “pensar com o coração” (Allende, 2002: 158; 167), a noção da “osmose afectiva” (Gil, 1997: 169) vem confirmar o domínio da volumetria associada à não-dimensionalidade, onde os proto-símbolos do código cenestésico, a partir do qual se instalam a fragilidade, a afectividade, a identidade, a partilha e o amor ao próximo, sentidos pelo herói, certificam a possibilidade da sua realização pessoal num mundo real, mas que não é o dele. Em Tapirawa-teri, no “olho do mundo” (Allende, 2002: 160), no decorrer do seu processo iniciático, o herói, convocado ao ritual da sua iniciação como neófito, sabe e aceita a provação de ter de entrar num

ambiente hostil, onde terá de enfrentar diversos perigos, que, exactamente aqui, confirmarão, ou não, a sua identidade como herói em iniciação. Prova do que acabamos de referir são os excertos que abaixo reproduzimos, que confirmam a dureza e a noção do sacrifício exigida ao neófito:

Walimai e Tahama foram encarregados de organizar o ritual de iniciação de Alex, no qual só participavam homens adultos (...).

O ritual começou de manhã e teria de durar todo o dia e toda a noite. (...)

Alexander Cold sentiu que aquelas palavras se referiam a conceitos que ele próprio pressentia, e deixou então de raciocinar abandonando-se à estranha experiência de «pensar com o coração» (...).

Passaram as horas e o rapaz foi perdendo o sentido do tempo, do espaço, da sua própria realidade, afundando-se num estado de terror e profunda fadiga. (...) Dirigiram-se em procissão até ao rio, tocando os seus instrumentos e brandindo as suas armas. Aí mergulharam-nos várias vezes na água, até julgar que ia morrer afogado. Esfregaram-no com folhas abrasivas (...). Ameaçaram-no com as suas lanças, tocando-o várias vezes, mas sem o ferirem. Tentaram assustá-lo por todos os meios possíveis e conseguiram-no porque o rapaz americano (...) receava que a qualquer momento os seus atacantes exagerassem e o assassinassem a sério (...) mas o instinto indicou-lhe que não devia tentar fugir, porque seria inútil, não havia para onde ir naquele território desconhecido e hostil. Foi uma decisão acertada, porque se o fizesse teria parecido um cobarde, o defeito mais imperdoável de um guerreiro.

Quando Alex estava prestes a perder o controlo e a ficar histérico, lembrou-se e repente do seu animal totémico. Não teve de fazer nenhum esforço extraordinário para entrar no corpo do jaguar negro, a transformação ocorreu com rapidez e facilidade (...) foi um acto natural. Os índios festejaram a chegada do jaguar (...) conduziram-no numa procissão solene até à árvore sagrada, onde Tahama esperava para a prova final (Allende, 2002: 166-168).

O excerto, algo longo, mas necessário, deixa perceber que efectivamente o ritual da iniciação da personagem representa a noção da tomada de consciência e do conseqüente dever a cumprir. Ora, se considerarmos que os próprios obstáculos impostos pela dor física e até moral, infligida a Alex, permitem perceber a sua iniciação como a de um guerreiro da tribo (o que o transforma num verdadeiro neófito e, por isso, num membro participante daquela comunidade), este acto, retratado como uma quase barbárie, deve ser entendido como algo de absolutamente dignificante para o herói dado que este terá participado da solenidade primordial e ancestral

daquela comunidade, onde, num pacto de fidelidade, ele passou a ser reconhecido como aquele que renasceu e que, agora, está preparado:

l'expérience de la mort et de la résurrection initiatiques non seulement modifie radicalement la condition ontologique du néophyte, mais lui révèle en même temps la sainteté de l'existence humaine du Monde, en lui révélant ce grand mystère, commun à toutes les religions : que l'homme, le Cosmos, toutes les formes de la Vie, sont la création des Dieux ou des Êtres surhumains (Eliade, 2001d: 56).

O ritual iniciático descrito evidencia a rectidão, a coragem e a lealdade de Alex enquanto personagem de “maturação espiritual” (Eliade, 2001c: 242). Assim, caracterizado como um sujeito de iniciação que aceitou o chamamento e que, por isso, segundo Eliade (2001c), reconhece o valor e a essência da integração a partir de uma nova vida, Alex compreende a essência das coisas, reconhecendo que, no acto do rito iniciático, ele é a criação de um outro ser, porque foi iniciado (logo preparado). Ora, sendo igualmente o resultado de um determinado acontecimento primordial e, essencialmente, a consequência de um constructo de efeitos e acontecimentos vindos da génese do mundo onde se deverão poder ler, pela concretização da sua demanda, a essência das mitologias de uma história sagrada (Eliade, 2001d: 56), o herói, assim submetido a uma morte simbólica para que a sua viagem possa realizar-se na representação do próprio rito, também ele iniciático, conduz a nossa análise para o reconhecimento da própria identidade deste herói e do seu animal totémico.

Na posse da força vital do jaguar, que o obriga enquanto sujeito de uma demanda identitária a romper com os laços topológicos do seu passado, que ali lhe são contrários à progressão, Alex vê-se confrontado com a morte para uma posterior ressurreição psicológica (mística), de herói iniciado. Por isso, ele compreende que deve aquietar-se para ressuscitar como um homem: “– Bem-vindo entre os homens – disse Tahama (...). Os guerreiros conduziram o jovem semi-inconsciente de regresso à aldeia” (Allende, 2002: 169) e deixa-se levar por um estado maioritário da consciência humana. Entendido como tal, este estado é, pois, o único espaço possível que lhe permitirá, enquanto neófito, integrar-se na nova comunidade que o acolhe porque este foi designado por

lyomi, a anciã da aldeia, como um futuro guerreiro (Allende, 2002: 165), mas que antes, contudo, deverá adotar a vivência ancestral do grupo e dos seus antepassados. Despojando-se da sua condição humana e topológica de adolescente urbano, Alex renasce como um outro ser através de uma morte iniciática (Vierne, 2000: 23) que lhe é imposta e com a qual ele concorda, o que nos permite compreender a força deste discurso absolutamente ligado às origens da condição ancestral do homem, mesmo no que ao espaço diz respeito.

A presença de todos os antepassados daquela tribo, formalizada na iniciação de Alex, que mais não é, nesta narrativa, do que a imagem arquetípica da representação do homem puro, cujo passado era harmonioso, retoma a essência do mito cosmogónico. Se Nadia foi investida de uma nova responsabilidade porque, mesmo não precisando de passar por um rito iniciático assumidamente grupal, já acedeu ao estatuto de mulher: “(...) as meninas da tribo não passavam por uma iniciação de iniciação, porque não precisavam dela [pois a]s mulheres sabem quando deixam para trás a infância (...)” (Allende, 2002: 173), tendo de “manter a sua alma «branca»” para enfrentar as provações pelas quais terá de passar (2002: 165); Alex teve, para cumprir com o que lhe foi destinado, primeiro, de “converter-se em homem e receber as suas armas de guerreiro (...) morr[endo] como menino e nasc[endo] como homem” (2002: 165). Tal prova-nos que a dimensionalidade de Tapirawateri se confunde com a não-dimensionalidade da volumetria e superfície da vontade dos heróis, onde os mais diversos sentimentos e sensações cenestésicas se prendem ao incógnito que é próprio do devir.

Poderíamos ainda referir relativamente ao rito iniciático descrito que a iniciação do Xamã (Vierne, 2000: 72; Eliade, 2001d) se dá a ler em toda a descrição do rito, pois, o que, de facto, sucedeu a Alex e, de certa forma, a Nadia parece aqui configurar a imagem ritualista da iniciação por vocação, o que lhes permite aceder a um estado místico superior, logo ser considerados como verdadeiros indivíduos iniciados e em demanda. No caso de Artur e William, como o veremos mais adiante, estes também se tornam heróis iniciáticos, mas “por transmissão hereditária do poder” (Vierne, 2000:72), não pela submissão ao rito do neófito,

Ora, se o herói foi iniciado, sentindo-se recompensado por ter-se sentido tão forte e invencível, a sua infância deverá ficar ali esquecida, o que Alex aceita como um troféu, como nos diz o texto: “Essa foi a sua recompensa por ter sobrevivido à prova. Soube que, na verdade, a sua infância tinha ficado para trás e que, a partir dessa noite, podia valer-se sozinho. – Bem-vindo entre os homens – disse Tahama” (Allende, 2006: 169). Tal atitude consolida o que referimos no parágrafo anterior, todavia, a última expressão da citação e o elogio de Tahama assinalam um outro espaço para o herói.

A partir de agora, outros serão os caminhos deste herói já habilitado à concretização de uma demanda que ele deverá tomar sempre como vital, permitindo-lhe, se necessário for, moldar o espaço segundo a sua vontade e o cumprimento da sua missão. Tendo sido sujeito ao ritual de iniciação, pelo valor da reiteração do renascimento e da vida regenerada, que integra a do próprio cosmos, a sua iniciação concretiza os gestos primeiros do Mundo (dos deuses e dos seres mitológicos) recapitulando-se, com este outro ser, a história mítico-sagrada do Mundo que é lembrada pela valorização que a “história sagrada” da tribo Ihe atribui (Eliade, 1992: 53).

Assim finalizado o ritual deste jovem herói iniciado, agora, também reconhecido pela sua amiga Nadia como um homem: “– Já és um homem, *Jaguar* – disse Nadia, sorrindo aliviada ao vê-lo de volta ao mundo dos vivos” (Allende, 2006: 172), Alex tem de partir, mas não o fará só, pois, como já o anunciamos, a construção da imagem do herói, nesta narrativa, é a do herói colectivo. Tal reforça ainda mais a intencionalidade do percurso das suas próprias demandas que, embora aparentemente diferentes, se unem num mesmo propósito: o de permitir que o ciclo cosmogónico, que normalmente é representado como uma repetição da ciclicidade que o integra (Campbell, 2004: 238-245), possa efectivar-se num movimento repetido que emana do ciclo da própria vida, igualmente representada no mito da Criação e das Origens.

Repare-se, todavia, que antes da iniciação de Alex, ambos os jovens tinham sido reconhecidos como aqueles que “(...) deviam cumprir uma missão heróica mais importante que as suas próprias vidas, para a qual não necessitavam da ajuda dos deuses, devendo também conhecer as suas próprias forças” (Allende, 2002: 161). Sem ousarem recusar tal intimação, até

porque a condição de heróis para a qual foram predestinados já não lhes permitiria sequer uma opção, ambos vêm-se transportados para o mundo dos deuses totémicos onde lhes são abertas as portas, exigindo-se que a sua entrada seja de sacralização com o espaço e com o tempo (2002:162). Quebradas as dimensionalidades e não-dimensionalidade do espaço, ambos vêm-se dotados de uma força que lhes permite reconhecer as suas forças totémicas e vitais, dominando a superfície, não de uma espacialidade objectiva e factual, mas do domínio das suas mais puras *rêveries*.

[Alex v]iu-se transformado num felino grande, negro e lustroso: o magnífico jaguar macho (...). O animal não estava nele, nem ele estava no animal, em vez disso os dois fundiam-se num único ser; eram ambos, simultaneamente, o rapaz e a fera. (...) Alex deu alguns passos esticando-se, experimentando os seus músculos, e compreendeu que possuía a ligeireza, a velocidade e a força do jaguar. Correu com grandes saltos de gato pelo bosque, possuído por uma energia sobrenatural. Nadia elevou-se nos céus e, por alguns instantes, perdeu o medo das alturas, que sempre a tinha oprimido. As suas poderosas asas de águia-fêmea quase não se mexiam: o ar frio suportava-a e bastava o mais leve movimento para mudar o rumo ou a velocidade da viagem. (...) Voava a uma grande altura, tranquila, indiferente, desinteressada, observando sem curiosidade a terra lá em baixo (Allende, 2002: 162).

Suportando, pelas suas vontades e forças totémicas, toda a motricidade espacial, Alex/Jaguar e Nadia/Águia perpetuam nas suas *rêveries*, pelos gestos que assumem, o próprio mito do *Unus mundus* onde todos os seres integram a vontade da reposição cosmogónica da ordem (Eliade, 1999a), o que dita aos heróis o papel do *homo viator* cujas deambulações os irão obrigar a assumir a sua demanda nos espaços mais inóspitos. Logo, a reposição da dimensionalidade está desde já anunciada e, de facto, bem retratada no momento em que estes retornam ao acampamento: “Na manhã seguinte, quando os jovens regressaram do mundo dos animais totémicos, cada qual contou a sua experiência” (Allende, 2002: 163).

Ambos sabem terem uma missão de suma importância a cumprir no espaço de uma aparente dimensionalidade, se considerarmos, claro, os estados da espiritualidade e da historicidade elevados que cada um deles terá de atingir para cumprir com o seu dever. Sabemos que os heróis conseguiram estabelecer esta relação comunicativa com o seu animal totémico,

incorporando a sua força vital, o que anuncia já um rompimento sólido com o seu estado de objectiva racionalidade e nos reporta para a imagem das suas iniciações confirmadas como seres em demanda.

Ora, se uma linha ascensional para a noção da demanda começou a ser fixada no momento ritualista de ambas as personagens, é essencialmente no final deste que esta atinge o seu auge no eixo da verticalidade arquetípica das suas vontades, o que parece, numa dinâmica da poética do espaço bachelardiano (1994: 14-15), querer provocar a união dos quatro elementos, pois a *rêverie* dos heróis cria-se numa espécie de anatomia fisiológica da imaginação que obedece à lei cosmogónica dos elementos. Tanto Alex como Nadia vão ter de se confrontar com os seus próprios medos, apelando às formas mística e às suas forças interiores para alcançarem, na totalidade, o objecto das suas demandas, o que analisaremos no ponto seguinte. Desta feita, os espaços de ruptura com os domínios de uma espacialidade meramente dimensional e horizontal vão adquirir novas especificidades para que se percebam as forças arquetipais que regem as vontades destes heróis.

Se Alex quase parou no tempo para conseguir entrar no outro lado, iniciando-se como um homem-guerreiro pelo chamamento do seu animal totémico, e assim se sentir forte, ágil e temível como um jaguar; Nadia também se inteirou dessa capacidade, que a ambos distingue, e que lhes permite inclusivamente o reconhecimento de todos “– Por que nos trouxe até aqui? – Por causa das visões. O povo da neblina pode ser salvo por uma águia e por um jaguar, por isso vocês foram convidados a visitar a morada secreta dos deuses” (Allende, 2002: 179). Tal facto confirma o retorno à imagem cíclica e móvel do tempo, perfeitamente representada no que Mircea Eliade denomina de “temps de création – destruction – création nouvelle” (2001a: 133), quando fala dos ciclos cósmicos (Eliade, 2001c: 25).

Visto terem sido os escolhidos, Alex e Nadia desejam cumprir as suas demandas e, por isso, acederam ao chamamento, o que, na óptica de Eliade, nos prova que os seus percursos mítico-simbólicos e antropológicos, na configuração do espaço, querem intensamente demarcar uma nova criação cósmica (Eliade, 2001a: 133). No entanto, esta apenas se tornará possível pela acção cíclica de um tempo que, de certa forma, é o que Mircea Eliade caracteriza de Yuga, na sua análise dos Ciclos da História (2001a: 130-134), e

que configura a mais pequena unidade de medida do ciclo cósmico que está situada antes e depois de uma aurora e de um crepúsculo, ligando-se as idades do tempo e da própria cosmogonia (2001a: 130-134). Ora, analisando de forma mitocrítica os espaços dimensionais da demanda e as não-dimensionalidades cíclicas destes dois heróis, consideramos que as suas não-dimensionalidades, no âmbito do plano da superfície (no que aos sentimentos que os une diz respeito) mais não são do que uma extensão plana que liga os momentos que se prendem às noções de aurora e de crepúsculo de Eliade. Só assim o tempo e espaço poderão tornar-se um só no momento da decisão dos heróis face ao objecto sobre o qual tomarão posse: Alex a água da saúde para a sua mãe e Nadia os ovos para salvar o Povo da Neblina.

Ultrapassados os entraves físicos relativos à noção do espaço da não-dimensionalidade interior e cenestésica dos heróis, Alex e Nadia estão assim preparados para enfrentarem sozinhos, na cidade das bestas, o seu pior rival: a individualidade que se prende à sua empresa pessoal, à falta de confiança, ao medo e, ainda, à solidão que sentem. As imagens, valiosíssimas para a leitura adequada do Imaginário, que nos permitem aceder ao tema do herói iniciado pelas temáticas ligadas ao seu chamamento e, por conseguinte, à aventura assegurada, configuram uma iniciação mítico-arcaica onde o mito das origens se faz anunciar em cada escolha, movimentação ou decisão destes heróis para que a posse do objecto da demanda aconteça, de facto.

### 2.3. Artur e William, os heróis iniciados pela descoberta e confirmação do insólito

No que diz respeito às obras *Artur e os Minimeus* (Besson, 2004) e *O Último Grimm* (Magalhães, 2007), por uma gestão da nossa análise (que poderia cair no erro da redundância), optamos por proceder à leitura do tema da iniciação e do chamamento do herói de ambas personagens em simultâneo, pois, tanto Artur, como William reconfiguram a noção do espaço mediante a tipologia de análise que seleccionámos para este estudo. Contudo, porque o apelo ao chamamento dirigido a estas personagens se molda em parâmetros



de diferenciação, e porque os heróis não podem assumir o papel do herói colectivo, assumiremos cada um deles como heróis distintos, mas cuja movimentação espacial é muito semelhante.

Artur é o que chamaríamos de herói iniciado da descoberta e da curiosidade, típica de uma criança/um pré-adolescente, que acabou de completar dez anos (Besson, 2004: 26); por seu turno, William é o herói que obedece ao chamamento da viagem, representando, então, a figura do herói iniciado pela confirmação do que é contrafactual e absolutamente insólito aos seus olhos de adolescente curioso e intrigado, o que, tal como uma outra personagem criada pelo escritor, à qual nos apegamos particularmente, Rui/lur (Magalhães, 2004 [1ª ed. 1998]), o vai levar a querer participar de forma algo ousada no que inquieta.

Agradavelmente surpreendidos pelo facto da leitura reflexiva nos possibilitar a percepção de um espaço bem íntimo ao mítico-simbólico, deparamo-nos em ambas as obras com a existência do jardim. No entanto, se o jardim da “Quinta da Pedra Azul” (Magalhães, 2007) se dota de mistérios a desvendar, sendo este o espaço dimensional que se abre às noções de uma horizontalidade e verticalidade centradas no apelo; o jardim de Artur configura desde logo, o espaço, também da dimensionalidade, mas onde a passagem para o outro lado representa imediatamente a noção da verticalidade que nada ou pouco tem de inusitado.

Sentindo-se bem no espaço do jardim e alheando-se das birras do irmão Peter que “[n]ão percebia porque tinham eles de passar mais de um mês longe da civilização” (Magalhães, 2007: 15), William revela-se como o escolhido. Primeiro, porque nutre uma simpatia especial pelo seu antepassado, gostando, inclusive, de ir a correr ter com o seu retrato para cumprimentá-lo (2007:14); segundo porque o jardim lhe permite atingir um estado de espírito particular:

(...) William subiu pelo tronco de uma romãzeira e sentou-se num dos ramos mais baixos. Via a já a sua sombra a galopar à sua frente na charneca, entre pedras e moitas de urze, e via-se a colher maçãs verdes, pêssegos e ameixas (...)” (Magalhães, 2007: 15).

Compreendemos que o espaço da não-dimensionalidade, na óptica de uma superfície alongada, permite que o estado da *rêverie* de William lhe seja

profícuo na obtenção de sensações que se mesclam entre o sinestésico e o cenestésico, pois William sente-se bem neste centro cósmico que o aconchega, e com o qual ele comunga. Harmonizado com esta natureza que o envolve: “Um silêncio vagaroso acariciou William que, respirou profundamente pelo nariz, disposto a sorver de uma vez todos os aromas da quinta” (Magalhães, 2007:16), o estado de William, assim representado, parece mesmo evocar a simbólica do paraíso (Chevalier; Gheerbrant, 1982: 382; Araújo, 1996: 55-83).

Poderíamos até afirmar que este estado conduz a nossa análise para a representação simbólica da perfeição cósmica (Eliade, 1999a) e para o simbolismo da intimidade da casa bachelardiana (Bachelard, 1998: 239), impulsionador da pura *rêverie* do herói que, por sua vez, é a responsável pela ausência de ruptura entre o passado, o presente e o futuro, fazendo do momento vivido o único e verdadeiro instante que Alberto F. Araújo (1996: 70) retrata como de “refúgio, de microcosmo, de mundo reduzido, de espaço circular perfeito e de Centro primordial e sagrado (...)”. Aqui, sentindo o jardim como uma casa acolhedora, William acede, por vontade própria, a um estado de *rêverie* que o leva a tecer uma história onde ele participará (Magalhães, 2007:16) e que defenderá a todo o custo, desvendando os segredos guardados.

Todavia, a não-dimensionalidade, sinónima de um espaço interior porque absolutamente adoptada por William como o refúgio que, cautelosamente, o protege dos ruídos dos outros, e que, por isso mesmo, nos surge aparentemente conotada à noção do fechado, vai abrir-se para o insólito. Apanhado de surpresa por uma dimensionalidade espacial, centrada no domínio da horizontalidade, o jardim vai revelar-se a William, não já como um todo organizado, mas numa simbólica contrária ao da sua imagem mítica. William tem a sua primeira visão, tomando contacto com o mundo das criaturas mágicas:

William queria acreditar no que os seus olhos estavam a ver, mas era difícil. E o que viam eles? Junto à fonte, duas criaturas estranhas brincavam animadamente enquanto bebiam água (...). Mas não eram pessoas como as pessoas são. O que eram então? Anões? Ou antes, gnomos? Quer dizer, duendes? Ele nunca os tinha visto nenhum, apenas

os conhecia dos muitos livros que lera, e aqueles dois pareciam ter saído de um desses livros (...).

William piscou os olhos três vezes e eles já lá não estavam. Teria sido uma visão (...). Tinha-os visto porque eles passaram realmente por ali ou porque ele, no fundo do coração, desejou vê-los ali naquela noite? (...) Estava ainda aturdido, ausente, incapaz de desviar os olhos da fonte (...). Tinha decidido que não dizia nada a ninguém antes que a visão se repetisse (Magalhães, 2007: 17-18).

O excerto ilustra muito bem a dualidade com a qual William se debate, o que nos orienta para uma outra perspectiva: a do lugar individual mas não privado das *rêveries* do Eu que se sente, agora, inseguro, perturbado e fascinado face ao que presenciou:

(...) William continuava no jardim, muito quieto no meio do ar parado, à espera (...). Foi então buscar uma lanterna (...). Perto da fonte, William parou e ficou à escuta. Tinha ouvido o marulhar das folhas novas e o som de passos sobre a erva. (...) “São eles”, pensou a apontar o foco da lanterna” (Magalhães, 2007: 19).

Inquieto, William é surpreendido pelo caseiro, Preston, que lhe confirmará que, de facto, ele pode ter visto duendes. Numa noite de luar como aquela era comum eles andarem por ali, nomeadamente, “na zona do roseiral”, pois até ele já os tinha sentido (Magalhães, 2007: 19-20). Sumariamente retomada a horizontalidade factual do espaço que confirma, por momentos, a verdade do que os olhos de William viram, a personagem vê-se de novo numa dinâmica espacial que parece querer romper com qualquer suposição menos lógica, porque, como o afirma Preston prontamente, embora as possam sentir, as pessoas nunca puderam ver as criaturas (2007: 21). Este esclarecimento vem diluir o que William já tinha tomado como certo, na medida em ele parece já não conseguir dissociar o factual do aparentemente contrafactual: “Aqueles dois duendes tinham sido mesmo vistos ou imaginados? Eram tão parecidos com os dos livros de histórias que ele se pôs a pensar se aquela visão não derivava das suas leituras” (2007: 22).

Contudo, porque consideramos esta personagem como o herói da confirmação face ao insólito, logo da determinação, notamos que William não desiste e tenta perceber o porquê da abertura do espaço tranquilo do jardim, onde ele já não se deixará estar numa harmonia de quietude, pois mais tarde

ele questionará a mãe sobre tal possibilidade. A resposta obtida confirma a noção da não-dimensionalidade do espaço cenestésico de que temos vindo a falar: só “certas crianças de coração puro conseguem ver fadas e duendes em certas noites”, tal como uma vez lhe aconteceu quando era uma menina pequena (Magalhães, 2007: 28). Não podemos deixar de referir que estas informações instalam, desde já, a dinâmica desta personagem na imagem do regime diurno (Durand, 1982: 178-202), obrigando o próprio espaço a uma articulação semântica dos símbolos diairéticos da verticalidade e da motivação do herói, já aqui iniciado e anunciado como tal. Repare-se que, para além de se indiciar que William é um ser puro de coração, logo um ser de demanda, a confirmação esperada dá-se de imediato na noite seguinte:

- Por pouco matavas-me! – exclamou Peter (...).
- Não sabes o que me aconteceu – disse William a aproximar-se da janela. – vi dois duendes depois do jantar, quando estava em cima da árvore, e há bocado vi mais três a passarem por ali debaixo do... Anda ver. Depressa! Vão ali mais dois (...).
- Ali, debaixo do carvalho. Vês aqueles dois duendes? Tu vês bem, melhor do que eu que devia usar óculos. Vês?
- Só vejo um coelho cinzento – disse Peter. Ou será um ouriço? (Magalhães, 2007: 32).

No entanto, a espacialidade não-dimensional cenestésica de ambos os irmãos é diferente, o que projecta a nossa análise para a noção da dimensionalidade. Chamada pela falta de credibilidade que Peter atribui às visões do irmão, esta apodera-se, em certa medida, da não-dimensionalidade cenestésica do entusiasmo, do espanto e da confirmação do herói iniciado que se vê, pela resposta do irmão, no domínio da dimensionalidade horizontal do espaço, cujos contornos estão perfeitamente delineados por noções presas ao factual, ao palpável e ao terrivelmente concreto, o que em nada contribui para a compreensão do espaço da transgressão/abertura face ao contrafactual que se prende com a imagem arquetípica do jardim.

Confirmada a noção da dimensionalidade horizontal do factual e da objectividade das coisas, William, que continua a provar-nos ser o herói iniciado da confirmação desejada e conseguida, vai procurar uma explicação para tais visões na biblioteca, onde pretende pesquisar sobre duendes

(Magalhães, 2007: 35) e onde também se depara com uma inscrição que reforça a sua vontade em ver confirmada a sua história. Ao ver escrito na estátua de um duende a frase que já conhece: “Bem-aventurados os limpos de coração porque verão as criaturas”, William questiona-se sobre o facto de poder, ou não, ser um deles (2007:36). Ora, isso leva-nos a crer que a abertura do espaço ainda se mantém numa intencionalidade clara de anunciação da demanda do herói já iniciado pela sua fé e convicções. No entanto, a imposição da mãe e, essencialmente, a sua preocupação em aconselhar William, bloqueiam a passagem para o espaço que compreendemos das sensações e do cenestésico, não fosse a certeza do herói ter de ser entendida, não como uma teimosia, mas como um indício do que é ser o escolhido:

– William! – interrompeu a mãe, a levantar a voz. – Seja o que for que tu viste, não é real. Foi a tua imaginação. Acontece a todos pelo menos uma vez na vida, como me aconteceu quando era pequena. Nunca mais fui capaz de ver nada.

William baixou mais ainda o som rádio.

– Ouviste o que disseste?

– O quê?

– Disseste: “Nunca mais fui capaz”. É isso mesmo: nós não somos capazes de ver os duendes e as fadas que passam pelo jardim. Vemos mal. E eu então... É isso que me faz pensar. Porque os vejo se eu até vejo mal? Serei especial, um desses bem-aventurados limpos de coração?

Elisabeth Zimmer travou para deixar um cão atravessar a estrada. Depois desligou o rádio e disse, num tom suave, de mãe compreensiva.

– Filho, na tua idade todos querem ser especiais, ter um poder, um dom que mais ninguém tem. É natural. Mas acredita que é melhor não o teres. Se também não vires as fadas e os duendes, não faz mal. Ou se os vires uma vez, como ontem à noite, e não os voltares a ver, considera isso um bom sinal. És normal.

– Mas eu vi-os – disse William num sussurro (Magalhães, 2004: 37).

A confirmação de uma suposta anormalidade, configurada na reiteração de William, permite-nos compreender que a vontade do herói o conduzirá à verdade procurada, até porque como o próprio herói se questiona, numa quase declaração, ele pode eventualmente também ser “um limpo de coração”, pois ele sabe que viu as criaturas mágicas.

Por sua vez, em *Artur e os Minimeus* (Besson, 2004), Artur procura o jardim, não pela intimidade ou pelo apego que tem por esse espaço cósmico e

de verticalidade ascendente, mas pelo chamamento ao qual acedeu, e que já exploramos no ponto anterior. Por isso, optamos por associar a descoberta deste herói iniciado, não à confirmação do insólito, mas à curiosidade e à descoberta. Muito embora Artur se empenhe em descobrir todos os enigmas que constam do mapa que o avô lhe deixou, não podemos concluir que esta atitude seja a da demanda de uma confirmação, tal como sucede com William que, desde logo e pela sua idade (catorze anos) (Magalhães, 2007: 42), se preocupa em obter a confirmação do que os seus olhos lhe permitiram ver.

O jardim para Artur não se coaduna com a dimensionalidade da ascendência vertical, pois, como espaço mítico, este não desperta a curiosidade deste herói que já foi iniciado pela história que a avó lhe contou sobre as tribos dos Bogo-Matassalai e dos Minimeus. Não sendo então o espaço de abertura da não-dimensionalidade, pois não causou a tal harmonização entre a curiosidade e a satisfação da mesma, o jardim, neste momento da nossa análise, nada tem de mítico e pouco tem de simbólico, não nos reportando, nem à noção do aconchego, nem da harmonia, como em *O Último Grimm*. A ordem do jardim da casa da avó de Artur só representa a evidência de uma lesa tranquilidade, pois o momento de abertura que ele irá proporcionar ao herói iniciado ainda está longe de acontecer. Poderíamos, inclusive, confirmar a ideia de um desajustamento espaço-imagético que se opõe à simbólica do jardim enquanto espaço de harmonia.

Onde se situam então o(s) espaço(s) de harmonia e de empreendimento para a primeira iniciação de Artur? A resposta prende-se com a dimensionalidade, tendencialmente horizontal, do escritório do avô de Artur e, assumidamente vertical, do mapa que contém os enigmas a desvendar, passíveis de uma leitura espacial simbolicamente relevante: “– As palavras... podem... esconder... outras palavras (...) – Bravo. Resolveste o segundo enigma. Eis o terceiro e último” (Besson, 2004:60;65). O espaço da não-dimensionalidade imagético-simbólica (proporcionada pela história biográfica de Archibald (avô de Artur) que transporta para dentro do espaço geometrizável da casa a sabedoria, as vivências e os costumes de duas tribos de África, despertando em Artur o entusiasmo, a curiosidade e, simultaneamente, a saudade pelo avô desaparecido, também se caracteriza como um momento de abertura à imaginação e ao empreendimento. Tais

sentimentos, associados a sensações como a perda, a injustiça sentida e a revolta pelo que se passa com a sua avó, que tem a casa sob uma hipoteca e na mira de um homem pouco escrupuloso, são o veículo detonador para o momento da aventura e da descoberta que levarão Artur ao escritório do avô para descobrir uma forma de ajudar.

A luz da vela, colocada um pouco mais atrás, acentua a transparência da faixa e Artur parece perceber qualquer coisa.

Pega na vela, sobe para a cadeira e coloca a vela mesmo por detrás da faixa. De repente, na transparência, as palavras aparecem. Palavras que escondem outras palavras. O rosto de Artur ilumina-se.

– Muito bem! – exclama.

Tenta controlar a alegria, porque o tempo urge. Faz correr a vela por trás da faixa e lê a frase escondida, mesmo à medida.

Ao ler, tem a impressão de que está a ouvir a bela voz rouca do avô. É como se o avô tivesse acabado de irromper pelo escritório adentro.

(Besson, 2004: 60)

A sensação da presença da voz do avô vem confirmar o que há pouco referíamos. O escritório, espaço de reflexão, estudos, recordações e planos de Archibald é, agora, o espaço da verticalidade para o domínio da aprendizagem adquirida do Eu. É aqui, neste espaço, como o demonstraremos num outro excerto, que as sensações sinestésicas trazem agarradas a si um manancial de outras sensações bem mais complexas, que confirmam o estado de alma destas duas personagens. O avô escreve a Artur que, por sua vez, sabe ser o único capaz de poder ajudar a avó a salvar a casa da hipoteca. A osmose afectiva, já aqui referenciada, volta a imbuir-se de vontades e desejos a cumprir, onde o afecto e a herança do dom da descoberta marcam presença neste espaço de ascendência e, ousaríamos acrescentar, de transcendência, pois ambos os entes conversam num diálogo mimético puramente emocional. Note-se que ao ler o papel que encontra, Artur “(...) tem a impressão de que está a ouvir a bela voz rouca do avô. É como se o avô tivesse acabado de irromper pelo escritório adentro” (Besson, 2004: 61), por isso, ouve tudo o que deve fazer com uma atenção e com um carinho redobrados pela confiança que lhe foi depositada:

– Por isso, é a ti que cabe a difícil tarefa de cumprir a minha missão. Se aceitares, evidentemente.

Artur olha para o retrato do avô. A confiança que o velho homem deposita nele enche-lhe os pulmões.

– Aceito, avô – diz solenemente, antes de regressar à leitura.

– Não esperava outra coisa de ti, Artur. És o meu querido neto – escreveu-lhe o avô.

Artur sorri com a clarividência do velho homem.

– Obrigado – responde-lhe. O texto continua: “Para ir ao país dos Minimeus, tens de saber em que dia terá lugar a próxima passagem. Só acontece uma vez por ano. Para o saberes, é preciso usar o calendário universal que está sobre a minha secretária e contar até à décima lua do ano. Na noite da décima lua, exactamente à meia-noite, a luz abrir-se-á rumo ao país dos Minimeus.”

Artur não acreditava no que estava a ouvir. Então tudo o que tinha imaginado é verdade.

O tesouro escondido, os Minimeus e... a princesa Selénia.

Deixa escapar um pequeno suspiro, depois controla-se e dirige-se à secretária para aí procurar o calendário (Besson, 2004: 61).

Repare-se ainda que no texto exposto o leitor é informado que Artur estava espantado e que nem queria acreditar no que estava a ouvir. A alusão ao verbo “ouvir” e não “ler” é absolutamente clara no propósito de revelar a verticalidade de um espaço horizontal, agora, também invadido pela volumetria, algo densa, porque muito sensorial, de um espaço não-dimensional que se apossa completamente do escritório. Querendo mostrar a força do campo cenestésico que se baliza entre a confiança/orgulho depositada/sentido pelo avô no seu “querido neto”, bem como a aceitação solenemente aceite por Artur que encheu os seus pulmões, num acto de evidente orgulho, por ter sido emancipado, o espaço traduz o ambiente de uma quase ritualização, como se Artur tivesse chegado ao estado do neófito face ao chamamento, denunciador de uma demanda a cumprir. Assim motivado, Artur vai investir na resolução dos problemas e dos enigmas que o poderão levar para o outro lado, o que, pela sua ousadia e coragem, consagra a abertura do próprio espaço dimensional que se vê obrigado a ceder à vontade do herói:

– Vinte e oito... vinte e nove... e trinta! – exclama, ofegante.

A última pancada é mais forte do que as outras e faz saltar uma pequena tábua da parede.

O pedaço de madeira está apoiado numa base. É a entrada minúscula de um esconderijo.



Artur mete a mão no espaço disponível e tira um papel lá de dentro. Desdobra-o e lê-o apressadamente.

– Bravo. Resolveste o segundo enigma. Eis o terceiro e último. O velho radiador. Roda a torneira para a direita, tantas vezes quantas as letras do teu nome. Depois roda um quarto de volta (...) (Besson, 2004: 65).

Poderíamos dizer que o espaço da não-dimensionalidade de Artur se integra na manifestação da imagem da concha bachelardiana (Bachelard, 1998: 105-129). Tal como numa concha, Artur esteve flectido sobre si próprio, numa imobilidade psíquica de recolhimento interior que lhe permitiu ‘falar’ com o avô e, assim, dotar-se da força e coragem necessárias. Este espaço anunciador de um centro ainda maior, na exterioridade da concha, permitir-lhe-á dar cobro às suas próprias “explosões temporais”, o que assegurará o desenvolvimento das necessárias e conturbadas manifestações do Eu (1998:110) para a sua emancipação. Tal permite-nos ainda perceber a realização de uma dinâmica da evasão, que é própria da intimidade do espaço não-dimensional das sensações, que terá de acontecer, para permitir ao herói atingir o seu *Axi Mundi* (Eliade, 1999a: 33-72), num futuro que se desenha a partir da existência de um tempo passado.

Infelizmente, tal como acontece com William, mas por um outro motivo, o espaço vai fechar-se repentinamente à vontade do herói, sentindo-se o peso da impossibilidade através da força de uma espacialidade densa e opressora que vai impedir Artur de prosseguir. A avó irrompe no escritório, aborrecida com a desordem e o barulho do neto e ordena-lhe que se vá deitar: “– O que é que estás a inventar agora?! Mas o que são estas marteladas?! – diz, exausta com aquele dia detestável que não queria terminar. (...) – Anda! Já para o teu quarto!” (Besson, 2004: 65-66).

Efectivamente a noção de abertura para o acto da descoberta está infalivelmente comprometida, pois Artur, para além de ter de obedecer à avó, mesmo se contrariado porque sabe que não pode perder um único minuto daquele precioso tempo, ainda vê o espaço que conseguiu abrir ser trancado porque a “(...) a avó fecha a porta à chave e vai colocá-la no seu lugar, na coluna da cama de dossel (Besson, 2004: 66). Ainda mais factual se torna a impossibilidade de descobrir o resto dos enigmas quando Artur é, pela segunda vez apanhado em flagrante pela avó que o volta a encontrar no escritório, e

resolve, para sossego de todos, trancá-lo no quarto: “– Vou fechar a porta à chave. Isso vai evitar qualquer tentação – explica-lhe amavelmente a avó” (2004: 67).

Perante tal acontecimento, que parece querer comprometer a missão deste herói já em demanda, Artur, que tal como William também se encontra num estádio superior ao do impedimento (provocado pela exterioridade do seu espaço de demanda), vai ter plena consciência que tem de conseguir ultrapassar aquele impedimento para poder desvendar todos os mistérios que, agora, se vão prender ao jardim. Assim, “Artur afasta os cobertores e levanta-se imediatamente. Os lençóis e os cobertores já estão atados uns aos outros. Só tem de abrir a janela e de atirar tudo para fora. A fuga estava premeditada. Sobe para o parapeito da janela e escorrega pela escada da fortuna abaixo (Besson, 2004: 67).

Já na exterioridade do quarto, Artur sabe que tem de recuperar a chave do escritório do avô e, por isso, consciencializa-se de que tem de fazer com que a avó não o importune mais pois, desta vez, a sua intromissão seria fatal para a execução do plano da descoberta dos enigmas. Artur decide, então, deitar todo o sonífero no copo da avó que o bebe de um trago só. “O efeito é instantâneo [e] a avó desaba atravessada na cama (...)” (Besson, 2004: 70). Entretanto Artur entra no quarto, cobre a avó desejando-lhe bons sonhos, pega “na chave caída no chão” e sai a correr em direcção ao espaço que tem de voltar a ser aberto rapidamente (2004:71), porque o tempo urge. Já no escritório, Artur retoma o que estava a fazer e encontra o esconderijo do terceiro enigma, onde está uma grande mala de couro que ele retira e leva para o centro do escritório.

No interior, dentro de um bonito estojo de veludo cor vinho, está um magnífico óculo de longo alcance em cobre. À sua frente, o grande tripé de madeira que o suporta.

Por cima, no canto, estão cinco estatuetas africanas alinhadas umas ao lado das outras. Cinco homens em traje de parada cinco Bogo-Matassalai. (...)

Agarra numa pequena chave com uma etiqueta onde se pode ler: “Guardar a chave sempre consigo”.

Artur começa por pegar na chave metendo-a ao bolso. Em seguida, desdobra o pergaminho que contém as instruções. Trata-se de um mapa organizado de uma forma muito simples à volta do carvalho, no jardim.

O anão de jardim esconde um buraco onde se deve enfiar o óculo, de cabeça para baixo. A seguir, desdobra-se um tapete de cinco pontas e coloca-se uma estatueta em cada extremidade (Besson: 73).

Com posse naquele pequeno ‘tesouro’, Artur sabe exactamente o que tem de fazer e, movimentando ainda mais o espaço da dimensionalidade horizontal, este corre para o jardim que será, a partir de agora, o espaço da sua descoberta para o desempenho da sua missão.

Compreendemos, desde já, que assim invadido, o jardim da casa da avó de Artur não pode ser comparado com o jardim da Quinta da Pedra Azul. Se num reina a quietude, própria do espaço da não-dimensionalidade comprometida com o recolhimento; no outro vai instalar-se o desassossego provocado pelo dinamismo da demanda, já indiciada, de um herói cheio de pressa que luta contra o tempo para cumprir com o prometido (relembre-se o ‘diálogo’ com o avô).

Artur vai invadir de forma muito abrupta o jardim, pois só tem “nove minutos até à porta-luz” se abrir (Besson, 2004: 74): “Artur avança em direcção à velha *Chevrolet* e senta-se ao volante” (2004:74). Sem nunca ter conduzido, mas porque já tinha observado a avó a fazê-lo, este dirige-se para o local destinado agitado e a gritar fazendo o melhor que sabe para evitar embater nas árvores, contudo, “(...) não consegue evitar o arame da roupa (...) [e] a viatura acaba por embater numa árvore tão pequena como Artur que não ganhou para o sustou” (Besson, 2004: 75). A descrição do episódio onde Artur se aproxima da passagem para o outro lado obriga-nos a evocar, para a nossa análise, as imagens da ordem e do caos, pois, assim perturbada, a quietude nocturna do jardim configura a imagem do caos.

Contrariamente ao que acontece em *O Último Grimm*, a ordem cósmica que se prende à imagem arquetípica do jardim, logo ao espaço da verticalidade do herói, para a leitura do mítico-simbólico, parece estar comprometida, até porque a invasão, realizada de forma tão ansiosa por Artur, foi brusca, barulhenta e demasiado atrapalhada. Longe de configurar a imagem arquetípica do jardim, este espaço parece, inclusive, querer definir-se a partir de uma simbólica contrária à evolução da sua imagem mítica, pois o jardim foi

literalmente tomado de assalto e danificado, afastando qualquer imagem que o possa ligar à centralidade cósmica do mito do paraíso<sup>168</sup>.

Todavia, a ordem, aparentemente conturbada pela acção de Artur, vai ser restabelecida pela opção acertada deste herói em demanda. A persistência de Artur, que não sabe, tal como William, o que está a acontecer, fá-lo avançar com o plano que architectou no escritório do avô. Ora, isto prova-nos que, neste momento e mais uma vez, podem ser comparadas as atitudes dos heróis: tanto William como Artur procuram aceder à verdade escondida/revelada, sem desistirem. Um, motivado pelo desejo de confirmar o que, de facto, está a acontecer-lhe; o outro porque descobriu que pode ajudar a avó, caso siga à risca as instruções deixadas. Atente-se no desempenho de Artur que vai, obrigatoriamente, contrariar o caos no qual o jardim se viu momentaneamente implicado:

Artur pousa o tripé e mergulha o óculo no buraco em primeiro lugar, como indica no mapa. (...) Artur desdobra o tapete e as cinco pontas estendem-se à volta do óculo. Isto deve ser bonito, visto do alto, esta gigantesca estrela-do-mar multicolor, pousada na relva (...).

Tira os cinco bonecos de porcelana da mala com uma infinidade de precauções e dirige-se para as escadas, que desce em passos lentos, degrau por degrau. “Não posso partir nenhum, porque são definitivamente o coração do sortilégio”, pensa Artur (...).

Mas, de repente, desenham-se sombras no chão (...).

O menino apoia-se nos cotovelos e vê uma sombra avançar pelo chão. Levanta ligeiramente a cabeça para descobrir cinco sombras chinesas, imensas, desmedidas, que se vêem obrigadas a baixar para passar pela porta de entrada.

Artur está petrificado, de queixo caído. Gira a pequena lanterna de bolso que se acende.

O pequeno feixe ilumina um guerreiro Matassalai em traje tradicional (...). O homem está sublime no alto dos seus dois metros e quinze. Os quatro colegas são apenas um bocadinho mais baixos. (...) (Besson, 2004: 75-76).

Ora, se até então a imagem do caos e da desordem cósmica do jardim parecia ser efectiva pela invasão sofrida, o estado de inversão deve ser agora destacado, pois pela decisão quer de William quer de Artur, o jardim reclama uma nova posse do domínio do ancestral e do mítico visto ter o poder de

---

<sup>168</sup> A tradição bíblica e a tradição judaico-cristã referem o jardim como o paraíso: “O Jardim do Éden”.

reportar ambas as personagens para um outro domínio que não o do factual empírico. Artur vê-se, pela primeira vez, perante o facto verdadeiramente comprovado de que a história ouvida pela avó é verdadeira, o que anuncia a reposição da ordem. Muito embora Artur já tivesse estabelecido um pacto de lealdade com o seu avô, tal não evita que este se sinta “petrificado, de queixo caído” perante a solenidade do aparecimento dos quatro guerreiros Matassalai”, o que o poderia ter demovido da sua demanda.

Esta reordenação cósmica, assumida pelo posicionamento de Artur no centro do tapete de cinco estrelas, onde em cada extremidade está um dos guerreiros (Besson, 2004: 77), sintetiza a imagem arquetípica da vitória, representada pelo símbolo do ceptro (varra florida), espetado na terra e projectado para o cimo, que realiza a imagem da fuga face ao tempo da implacabilidade ou ainda da vitória face ao destino e à morte, de que nos fala Gilbert Durand (1992: 135). Esta reorganização espacial reverte, deste modo, a situação de fragmentação infligida ao jardim, que está directamente ligada ao tema do caos, logo, da queda, aqui, contudo, apenas concatenada à representação de uma dimensionalidade horizontal do espaço.

O mesmo se passa com William que, depois de ter estado com a rapariga na biblioteca e ter percebido que só ele a via e sentia o aroma do seu perfume, vai descobrir que é um Grimm e que, de facto, existem as outras criaturas que ele vê (Magalhães, 2007: 42-44). O excerto abaixo transcrito confirma a primeira vitória do herói, inscrevendo-o, no espaço dimensional de uma circularidade de volumetria ligada à noção da autodeterminação e confirmação que o caracterizou desde o início.

Quando William entrou na Biblioteca foi surpreendido por um perfume desconhecido. Era agradável, subtil, mas estranho (...).

Mais tarde, porém, os olhos dele encontraram a rapariga que lia sentada no chão, junto a uma das estantes laterais. Tinha os cabelos de um castanho dourado que ele nunca vira antes e uma pele muito branca, quase translúcida, como se vivesse sob um sol diferente (...).

A rapariga voltou a trocar de livro e, quando o retirou da estante, voou um papel que alguém guardara dentro dele.

William deslizou sem barulho e apanhou o papel ainda no ar.

– Isto é teu? – perguntou.

Ela levantou os olhos para ele, mas não respondeu.

– Isto não é teu? – repetiu ele a aspirar o ar em volta dela. E então soube que o perfume emanava dela. Era o perfume de uma rosa (...).  
– Estás a ver-me? – perguntou muito baixinho.  
A voz era calma, fina, um pouco triste e muito musical.  
– Claro – disse ele. – Vejo mal, mas não sou cego. A menos que não estejas aqui e eu esteja a sonhar.  
– Eu não estou aqui e tu estás a sonhar – disse ela a escapar-se para a saída.  
– Espera – disse William (...).  
Ela parou de caminhar quando o sentiu chegar. E encarou-o com uma expressão de medo e espanto.  
– Estás mesmo a ver-me?  
Ele piscou os olhos três vezes e ela ainda lá estava, tão fresca como uma haste de hortelã-pimenta (Magalhães, 2007: 39-41).

O facto de poder ver, já não só duendes, mas uma rapariga que é a princesa Ariteia do Reino da Rosa (Magalhães, 2007: 67-85), permite-nos perceber que a dimensionalidade horizontal do jardim, em ascendência vertical, se alongou para dentro de um espaço interior, de centro, que é o da biblioteca, que se conota à ideia do espaço do conhecimento ancestral vivido, registado e reconhecido como tal (Chevalier & Gheerbrant, 1982: 121). Mesclando-se com o espaço da não-dimensionalidade de William e de Ariteia, que procuram uma resposta às suas inquietações, este espaço representa-se como o da verdade a revelar e da continuidade. Por isso, William tenta descobrir uma justificação para o que vê, enquanto Ariteia vem procurar mais histórias para a irmã que foi raptada pela Criança-Terrível e a quem tem de contar diariamente uma história para escapar à morte prometida<sup>169</sup> (Magalhães, 2007: 67-85).

Aqui, pela confirmação do que esperava poder provar a si próprio e, mais tarde no jardim da praça, junto à biblioteca onde continua a conversar com Ariteia, William fica a saber quem é e o que esperam dele, pois, e tal como o afirma a princesa, ele é um ser puro de coração que sempre quis acreditar no que os seus olhos lhe mostravam:

– Só te digo a verdade porque, no fundo do teu coração tu já acreditas nela, tal como já acreditavas na existência dos duendes antes de os veres. De facto, é como se já a soubesses. Só que ainda não sabes que o

---

<sup>169</sup> Embora para a validação mítico-simbólica desta obra fosse importante invocarmos o tema da durabilidade imposta ao tempo da presumível condenação e o tempo que se concatena à astúcia feminina, representada em muitas das histórias mítico-ancestrais ou do feérico, como o de Sherazade, nesta dissertação tal análise não poderá ser levada a cabo dado que optamos por fazer uma análise mitocrítica muito breve e cujo fundamento se prende com a valência do tema do herói iniciado e em demanda, que também sustenta os dois estudos de caso.

sabes. Por isso, diz-me o que queres saber. Uma pergunta de cada vez. E contenta-te com a resposta que eu der. Não queiras saber mais do que isso (Magalhães, 2007: 72).

Proibido de revelar o segredo que lhe foi confiado, William vê a princesa desaparecer, não sem antes lhe prometer querer ser um Grimm, o que cria, de imediato, um compromisso espacio-dialéctico entre a não dimensionalidade de ambos e a espacialidade horizontal e vertical que une o lado de cá ao outro lado. Este estabelece-se pela dimensionalidade horizontal/vertical do jardim, quando William e o irmão descobrem a pedra cuja inscrição demarca a união dos dois espaços: “William correu para o irmão e encontrou-o a polir a superfície da pedra azulada para se ver melhor a inscrição que estava gravada mesmo no centro: “Unus mundus”” (Magalhães, 2007: 102). União, essa, que já tinha sido dada a ler a William aquando do seu encontro com o retrato “do Primeiro Depois do Primeiro (2007: 97).

Se antes William ainda não sabia qual era a tarefa de um Grimm, embora se identificasse com ele, como o podemos constatar pelo excerto seleccionado:

- Por quê? Para quê? O que faz um Grimm?
- Espalha as nossas histórias pelo vosso mundo. Nem imaginas as novas histórias que há para contar. E elas têm de ser contadas. Só assim o que existiu e existe ainda no Outro Lado pode continuar a existir. É essa a missão de um Grimm.
- Mas eu não sou Grimm, sequer. Sou do ramo dos Zimmer.
- Verás que não é bem assim. Não podias ser mais da família dele. Tu e ele são dois ramos da mesma árvore. E o teu destino é fazer, ou refazer, o que ele fez. Herdaste o destino e a missão dele, que é unir os dois mundos (Magalhães, 2007: 82-83),

no jardim, a personagem, enquanto herói em demanda, reconhece, tal como Artur, a sua missão, o que virá igualar as dimensionalidades geográficas do jardim da Quinta da Pedra Azul e do jardim da casa da avó de Artur: “– Estou a ver... Este lado e o outro. Os dois mundos unidos. É a minha missão de Grimm. Manter estes dois mundos unidos” (Magalhães, 2007: 104).

Neste momento, a partir das duas mensagens expostas na carta (a visível e a apenas visível para aquele que vê (Magalhães, 2004: 105-106) e do conselho do tio Nathan Zimmer (2004: 111), William, tal com Artur, sabe que

tem em mãos uma missão a cumprir sozinho e da qual dependem, tanto a sua própria integridade como herói iniciado, como a reposição da ordem cósmica. Assim, William ouve atentamente o tio que um dia também teve esse dom, mas que, por medo talvez, o rejeitou e, por isso, não deixa de incentivar o sobrinho: “– Compreendo – disse o tio. (...) E ouve: já não sei o que te espera, mas tens de cumprir o teu destino. Faz o que tiveres de fazer. Sem medo. Se não o fizeres, muitos males daí virão, incluindo para ti próprio. Isso eu sei (2004:110). A dimensionalidade espacial do herói parece aqui estar diluída com a sua própria curiosidade, com o desejo em assumir o que lhe está destinado e, ainda, com o medo face ao abismo:

- Calma, rapaz. Tens tempo – disse Nathan Zimmer abraçou o sobrinho.
- Fazes bem. Não hesites. Não tenhas medo. Quem se esquece de viver não pode queixar-se da vida. Ajudava-te de boa vontade mas, infelizmente, não me lembro da passagem. O abismo. Só sei que é um abismo. Negro, como a goela de uma serpente (Magalhães, 2004: 190).

Para completar o que acabamos de referir e destacar este pacto de fidelidade estabelecido pelo chamamento de ambos os heróis, cabe-nos reproduzir também o excerto que descreve as movimentações de Artur:

- Só pode passar um e tu pareces-nos ser a melhor escolha para combater M... o maldito – responde-lhe o chefe.
- Maltazard? – interroga o menino, relembrando-se do desenho do famoso livro.
- (...)
- Foi para combater contra ele que o teu avô partiu e é a ti que cabe a honra de acabar com o seu combate – diz solenemente o guerreiro.
- Artur engole em seco. A missão parecia-lhe impossível.
- (...)
- A tua força está dentro de ti, Artur. O teu coração é a mais poderosa das armas – responde-lhe o guerreiro (Besson, 2004: 76-77).

Percebe-se, assim, que Artur irá entrar no Reino dos Minimeus a partir do centro do jardim:

- Despacha-te, Artur! – previne o guerreiro.
- O menino pega no terceiro e último anel.
- O terceiro círculo, o da alma... uma volta completa.



Artur respira fundo e roda o anel, enquanto o relógio anuncia a décima primeira badalada da meia-noite.

(...)

A décima segunda badalada da meia-noite quebra o silêncio.

Não se passa nada. Os Matassalai estão mudos e quedos. Até o vento parece estar à espera.

(...) de repente, um poderoso raio rasga a noite, como um clarão que liga a lua ao óculo.

– A porta-luz está aberta! – anuncia orgulhosamente o chefe. – Podes apresentar-te (Besson, 2004: 79),

enquanto William passará para o outro lado, concretizando a imagem da terra-subtérrea, trazendo para a compreensão do mítico a imagem arquetípica do abismo às quais se prendem as imagens do monstro engolidor (Magalhães, 2007: 193-205).

O jardim apresenta-se, então, para ambas as personagens, como o espaço da realização pessoal e da confirmação, onde o subconsciente de ambas ocupará um lugar privilegiado. A curiosidade de Artur, pela sua movimentação quer dimensional quer não-dimensional, permite-lhe deslocar-se para um segundo plano de interesse, e o mesmo se passa com William. Não lhes bastou saber que a razão dos seus ‘mistérios’ estava ali, bem ao lado, mesmo se ninguém a acreditava, pois ambos se apossaram dos ‘seus’ espaços num acto de perfeita penetração para descobrir e confirmar tudo o que lhes permitiria assumir a missão solicitada.

O jardim, muito embora para Artur tenha havido outros espaços de fissura/abertura, é, agora, o espaço de centro que comportará todo o encanto eufórico do momento da cosmogonia do Eu. O mesmo não se passa com William que terá de abandonar o espaço sacralizante do jardim para entrar no espaço interior da terra (uma mina) e assim cumprir com a sua missão. Não nos esqueçamos que a protecção assegurada pelo jardim foi negada a William porque este quebrou o pacto de silêncio que tinha feito com Ariteia, comprometendo a sua vida e a do Povo do Reino da Rosa (Magalhães, 2007: 73; 77; 127), logo, o herói iniciado tem de redimir-se pelo erro cometido.

Tal facto remete a sua entrada no outro lado para a profundidade, não de uma Terra-mãe acolhedora, como seria a do jardim, mas para a interioridade de uma mina que, só pela simbólica que lhe está adjacente, comporta a noção da não-dimensionalidade cenestésica do medo, do desconforto, do

desagradável e do húmido, onde o próprio código sinestésico a ela associada é assustador (Magalhães, 2007: 195-197). Um outro facto que obriga William a saltar para o abismo é o que já referimos face à sua hereditariedade: William é o único, após o segundo Primeiro, a ter ouvido o chamamento para aceitá-lo. Ora, mesmo se o espaço em nada é reconfortante, o que poderia afastar William do seu propósito, este tem de se submeter a uma segunda iniciação face ao salto para o abismo, contando para tal com uma ajuda preciosa: a protecção de um elemento simbólico que é muito mais do que um simples amuleto (a pedra que leva consigo), o incentivo do tio e as informações de Peter.

William acariciou a sua pedra.

– E se esta pedra for só uma pedra? – perguntou para ninguém.

E a pedra, a própria pedra deu-lhe a resposta:

– Podes saltar. Estou pronta. Conta até dez, devagar, e depois diz a Palavra Misteriosa. Lembras-te dela?

William exultou:

– Ela fala, tio. Ela fala!

– Eu sei.

De repente, na mente de William todas as peças se encaixaram. Era tudo verdade. Todas as histórias.

– O pior é este passo – disse. – O primeiro.

– Lembras-te da Palavra Misteriosa? – repetiu o tio.

Ele disse que sim com a cabeça e depois encarou o abismo, deu um pequeno passo no vazio e caiu sem fazer qualquer ruído.

– Willy! Willy! – gritou o tio debruçado sobre o abismo.

Não via nada. Não ouvia nada.

– Willy – repetiu, sem convicção, e a voz dele soou nas galerias escuras e desertas da mina como um lamento aflitivo.

Nesse momento, tocou o telemóvel. Ele atendeu e disse:

– Ele saltou, Peter (Magalhães, 2007: 202).

Se William saltou para o vazio, Artur deixou-se escorregar por um espaço também ele engolidor que retrata a própria impossibilidade do seu domínio: “(...) [a]travessa a prensa que o aperta e cai dentro do óculo (...) Termina a queda, chocando bruscamente contra o último vidro, o que dá para a sala de passagens (...)” (Besson, 2004: 95-96) e que se adensa no âmbito da perigosidade estimulando o código cenestésico a ele associado. O pavor de Artur é notório quando ele mete a chave na fechadura e acciona o mecanismo para entrar no Reino dos Minimeus:

O menino mete a chave e roda-a. De imediato, um mecanismo invisível dispara e o tecto começa a descer a uma velocidade impressionante. (...) O tecto de vidro atinge a cabeça de Artur e obriga-o rapidamente a encostar-se ao chão para o poder esmagar melhor a todo o comprimento. Mas a pressão do vidro, na verdade, não esmaga, antes, afunda-o no vidro que ficou mole: Artur submerge como uma colher num doce. É impossível escapar ou mexer-se nesta matéria bastante densa e gelatinosa. É preciso esperar alguns segundos até que ela vos cuspa para o outro lado (Besson, 2004: 96).

A reposição do equilíbrio cósmico, da responsabilidade destes dois heróis iniciados, confirma, neste momento e em ambas as narrativas, uma espacialidade do domínio do horizontal/vertical ascendente para a concretização do domínio da sua não-dimensionalidade. Embora com medo, ambos dão o salto para a vitória e para a confirmação das suas identidades. Será caso ainda para referirmos que a dimensionalidade horizontal dos espaços do desconhecido, aos quais se anexaram de imediato as sensações cenestésicas de uma volumetria densa e quase incomportável, sobretudo em *O Último Grimm*, não os deixaram desistir. Assim sendo, compreende-se que nenhuma dessas dimensionalidades dominou qualquer um dos heróis que, num traçado longitudinal de ascendência vertical, deram o passo para o vazio, sendo literalmente engolidos. Um pelo abismo engolidor, o “Buraco de verme” ou “Goela da serpente” (Magalhães, 2007: 201); o outro pela força do óculo do avô que o lançou num massa gelatinosa e pegajosa (Besson, 2004: 96), o que nos remete para a imagem do parto/nascimento. Aliás, esta imagem é facilmente aceitável se repararmos que Artur chega à terra dos Minimeus transformado fisicamente num deles.

Embora se verifique o movimento da interioridade, este espaço, avesso à imagem da *imago mundi* que em tudo rejeita, neste momento das narrativas, a noção do *ad uterum* (Eliade, 2001c: 115), tornar-se-ia inacessível e proibido àqueles que não merecem por lá passar por não serem puros ou por não terem passado pelas provações necessárias à sua progressão, como por exemplo aconteceu ao tio de William. Tal reflexão destaca a importância do espaço de centro, tanto das personagens que aí se movem, como de si próprio no momento em que as recebe, onde a “realidade absoluta, a sacralidade e a

imortalidade” (Eliade, 1977: 450) afastam deles todos os males, mesmo a morte quase anunciada pela queda/entrada numa outra dimensão espacial.

Assim, para concluirmos esta primeira análise sobre as cinco obras seleccionadas, diríamos que, contrariamente à obra *A Cidade dos Deuses Selvagens*, em *A Lenda de Despereaux*, em *O Último Grimm* e em *Artur e os Minimeus* não encontramos a figura do neófito, nem o momento sagrado da sua iniciação ritualista. Deparamo-nos, contudo, com momentos de grande relevância quanto ao domínio da hermenêutica do Imaginário, mais propriamente no que se reporta ao chamamento do herói e às imagens míticas concatenadas à dimensionalidade e não-dimensionalidade desse espaço de apelo.

Não queremos com isto dizer que apenas nos importa a manifestação do herói iniciado de forma ritualista, mas tão-só reforçar a importância da iniciação e viagem/aventura do Eu para o seu percurso antropológico fora do mundo e do tempo comuns. Esta dinâmica de autoprojecção do herói foi efectivamente abordada em todas as obras dado que tivemos em conta o aspecto, a nosso ver, mais relevante da sua *démarche*, que se prende com o acto da aceitação do chamamento feito. Ousando ausentar-se do seu quotidiano, onde existem objectos, afectos, situações e pessoas que o protegem, a vida do sujeito está, desde logo, condicionada a acontecer num segundo plano onde este passará a movimentar-se num espaço *outrificado*, onde terá de enfrentar constantes desafios para resolver várias e inesperadas situações.

Compreende-se, também, que o chamamento da aventura leva o herói a uma tomada de decisão para a qual, à partida, ele não está preparado, o que geralmente o leva a ter medo do que está do outro lado. Logo, ele receia o desconhecido, o para-além da sua própria cognição quer ele seja do domínio da dimensionalidade de um espaço dimensional e do domínio das suas percepções, como o é o das masmorras, em *A Lenda de Despereaux*, quer ele seja do domínio da dimensionalidade, numa perspectiva de validação da verticalidade ascendente, como também acontece nas restantes obras em análise.

Contudo, ultrapassada a hesitação quer por incentivo<sup>170</sup> quer por decisão própria, a iniciação e posterior viagem/aventura dos heróis estão confirmadas, passando a demanda a cumprir o seu único objectivo. Assim, os heróis confirmam a sua identidade de heróis perante o leitor que os conheceu, até então, como um ser igual a todos e num mesmo espaço dimensional.

### 3. Os espaços mítico-poéticos do Eu e a Centralidade Cósmica

Reconhecendo que é pelo uso das narrativas da ‘nova literatura’ que o jovem leitor assume a aventura nos bosques da ficção (Eco, 1997), numa demanda dos seus vários significados, e, aí, procura o sentido das suas correlações, assumindo a noção da missão para valorizar o seu constructo identitário face ao mundo onde se movimenta (como *homo symbolicus*), este terceiro ponto da análise prender-se-á essencialmente com a demanda do herói. Se o anterior procurou atender ao chamamento, este comprometer-se-á, em absoluto, com as forças de reajustamento às respostas do *ab aeterno* procuradas pelo Homem, aqui reconhecido como as personagens em demanda, o que só por si validará a história identitária de cada um deles, bem como a pluralidade imagético-semântica do percurso antropológico e mítico-poético do espaço onde os heróis colocarão à prova o seu processo identitário e, até, de corporização com a sua própria aventura.

Nas obras apresentadas estão presentes as marcas do herói que, após a sua primeira iniciação, enveredará por uma segunda iniciação, já do outro lado, no domínio da concretização da sua demanda para a reposição da ordem cósmica. Não se trata, neste momento da análise, de reflectir sobre a demanda interior do herói, ligada ao chamamento e à sua aceitação ou rejeição, mas sim de atentar na exploração mítico-simbólica de determinados momentos das obras onde se dão a ler as imagens da efectiva demanda do herói, assumido e

---

<sup>170</sup> Em muitas narrativas deste género literário, o herói é incentivado e mesmo encorajado pelas forças exteriores que o orientam na missão que ele tem de cumprir, por ser ele o escolhido, o herói predestinado ao chamamento (Campbell, 2004; Vierne, 2000).

reconhecido como tal, quer pela sua primeira iniciação quer pela segunda. Esta análise permitir-nos-á, assim, compreender melhor o avançar dos heróis num território absolutamente hostil quando têm de enfrentar diversos perigos, sendo, inclusive, confrontados com a “morte” para uma posterior ressurreição psicológica (mística).

Do outro lado, ou na passagem para o outro lado, o herói deverá “morrer” para ressuscitar, gerando toda uma dinâmica própria à noção do novo, da vida e do restabelecimento da ordem. Logo, o tema do herói, agora, prender-se-á, tanto à imagem cosmogónica do próprio herói arcaico, cujas deambulações se prendem ao arquétipo do Centro de Mircea Eliade (1999a:47-59), e onde todos os símbolos da unidade cósmica do eixo do mundo convergem na imagem do equilíbrio e da perfeição; como às estruturas antropológicas do Eu que se manifestam no regime diurno da imagem (Durand, 1992), deixando que se leiam os gestos do herói que o conduzirão à apropriação da dimensionalidade horizontal/vertical, numa ascensão face a um renascimento cósmico.

Assim sendo, Despereaux, Artur (Selénia e Betameche), William, Alexander e Nadia registarão, pelas suas manifestações, a principal imagem de todo este processo antropológico que se prende à simbiótica conexão do herói com o seu dever. Por considerarmos que todos os heróis adquirem, neste momento da nossa análise, a noção do herói em assumida demanda, a reflexão sobre os excertos seleccionados, prender-se-á com todas as suas movimentações numa análise conjunta do espaço da demanda. Todavia, por uma questão de gestão da própria análise mitocrítica, bem como da dimensão desta dissertação, ser-nos-á impossível alargar as nossas reflexões a todos os espaços de demanda dos heróis. Assim, numa perspectiva da dimensionalidade vertical/contrafactual e da não-dimensionalidade de superfície/volume, que temos vindo a desenvolver, serão analisados os espaços relativos ao momento da chegada do herói ao outro lado, bem como os momentos do retorno, onde o herói é assumidamente um herói redentor na reestruturação do Centro e reedificação da ordem cósmica.

No que se reporta à obra *A Cidade dos Deuses Selvagens*, é essencialmente no espaço “sagrado, externo ao espaço usual” (Vierne, 2000: 21), que é a mítica Cidade das Bestas (Allende, 2002: 189-228) que integra o

espaço do paraíso primordial, que “Alex e Nadia irão proceder à iniciação das suas demandas, pois delas depende a sua emancipação para conseguirem a desejada fusão com o mundo” (Silva, 2007: 253-255). De facto, tal só poderá acontecer na medida em Nadia e Alex provarão as suas características de neófitos no que diz respeito, por um lado, às exigências impostas por estes seres celestiais; por outro, à aceitação da lei da reciprocidade exigida, tanto por eles, como pelo espaço mítico que as Bestas protegem (Allende, 2002: 201-202). Assim compreendida a noção da obrigatoriedade que se reporta à actuação dos heróis, fácil será aceitarmos a noção da posse e da demanda inerente à dialéctica dos espaços míticos, bem como à dimensionalidade vertical às quais ambos estão sujeitos, cumprindo-se a verdadeira isotopia espacial com esse lugar *fora do tempo*.

Assim, só porque Nadia e Alex são seres de “alma branca” (noção, essa, que se repete na obra *O Último Grimm* e que já abordámos) e porque aceitaram prontamente o que lhes era solicitado no momento do chamamento, a iniciação destas personagens torna-se, sobretudo neste espaço, para além de uma contínua aprendizagem pessoal, numa manifestação antropológica e mítico-simbólica de aculturação que está evidenciada pelo respeito que ambos têm pela Natureza e pelas exigências que esta, como *Terra Mater*<sup>171</sup>, solicita. A noção do intimismo face a este *macrocosmos*, que veremos no momento em que Alex e Nadia vão cumprir sozinhos as suas demandas em espaços de uma verticalidade identitária completamente contrária: Alex, no interior da terra e Nádia no cume da mais alta montanha (Allende, 2002: 210), será fundamental para que se perceba a dimensão da aprendizagem que ambos representam com neófitos.

Iniciando a viagem em direcção à cidade das bestas, “(...) ao amanhecer, mal surgiu o primeiro raio de luz no firmamento” (Allende, 2002: 173), ambas as personagens penetraram num espaço absolutamente conotado à ideia de um imaginário latente no que a dimensionalidade topográfica e sensitiva do espaço diz respeito. Sempre acompanhado de Walimai<sup>172</sup> e da sua mulher-anjo, Alex e Nadia vão sentir todas as mutações do espaço à sua volta o que os obrigará, de certa forma, a participar intensamente desse mesmo

---

<sup>171</sup> Para uma consolidação mais aprofundada, cf. Wunenburger (1979: 35-41).

<sup>172</sup> Walimai é um poderoso feiticeiro que tem o poder de comunicar com os deuses, por visões, podendo viajar até ao mundo dos espíritos, e saber o que está predestinado tanto para o *Povo da Neblina*, como para os heróis.

espaço quer diurno quer nocturno, pois a sua caminhada é sistemática e quase interminável para que a confirmação das suas identidades cósmicas, face à real noção da demanda, seja confirmada:

Puseram-se a andar pelos bosques de planalto na direcção do mais alto dos *tepuis*, uma torre preta e brilhante, como uma escultura de obsidiana.

(...)

À medida que avançavam, a Natureza mudava. Walimai apontou para a paisagem dizendo que era o reino das *Mãe das Águas* e na verdade havia uma profusão incrível de cataratas e quedas-d'água.

(...)

Os três viajantes caminharam de sol a sol, a bom ritmo, parando para refrescar os pés e beber água nos rios.

Ao entardecer, depois de muitas horas de marcha, Walimai disse-lhes que podiam descansar.

Ao meio-dia do dia seguinte chegaram à base do mais alto *tepuí* do Olho do Mundo, um gigante cujo cume desaparecia numa coroa espessa de nuvens brancas (Allende, 2002: 174-177).

Chegados às proximidades da cidade das bestas, espaço predominantemente onírico e do domínio da dimensionalidade vertical absoluta ambos sabem que têm de redobrar os seus esforços, passando por espaços sinuosos, estreitos, escuros e temíveis. Esta noção da subida contínua, realizada a partir de uma escalada que em tudo apela à imagem da aprendizagem reflexiva e interiorizada que obriga Alex a consciencializar-se de que “[j]á não podia confiar apenas na razão, tinha entrado no território incerto dos sonhos, da intuição e da magia (...)” (Allende, 2002: 179), prende-se em absoluto com as estruturas antropológicas durandianas (Durand, 1992) no que à investida do herói, aqui colectivo, diz respeito:

De repente Walimai parou, afastou um feto que em nada se diferenciava dos outros e viram-se diante de uma abertura na encosta do monte, como uma toca de raposas.

O feiticeiro entrou gatinhando e eles seguiram-no (...).

Estavam numa caverna de rocha (...). Vários túneis naturais saíam em diferentes direcções (...), formando um intrincado labirinto subterrâneo.

Alex lembrou-se da história do fio de Ariadne que, de acordo com a mitologia grega, permitiu a Teseu regressar das profundezas do labirinto, depois de matar o feroz Minotauro. Ele não tinha um rolo de cordel para assinalar o caminho e perguntou a si próprio como saíam dali no caso de Walimai não poder (Allende, 2002: 181-182).



Repare-se que a consciencialização do herói prende-se ao domínio espacial do factual, pois perante tal emaranhado de túneis e passagens, este lembra-se de uma passagem da história mítica referente à astúcia de Teseu. Contudo, tal facto adensa, a nosso ver, ainda mais a noção da perigosidade que se prende a este espaço do interior da terra. Alex, pensando em tudo, conclui que não haverá grandes hipóteses de sobrevivência para ambos caso algo aconteça ao velho feiticeiro. Assim, desistindo de fazer marcas nas paredes demasiado duras, Alex e Nadia continuam a seguir Walimai.

Avançando, de um túnel para outro, sempre a subir pelo interior do *tepui*, com a tocha improvisada como única defesa contra as trevas absolutas que os rodeavam. Nas entranhas da terra não reinava um silêncio sepulcral, como teria imaginado; (...) ouvia-se o esvoaçar de morcegos, (...), o bater de um coração, como se estivessem dentro de um organismo vivo, de um enorme animal em repouso (...). O labirinto que tinham deixado para trás era de pedra escura, mas agora estavam numa sala circular, iluminada, sob uma abóbada de catedral, rodeados de cristais e pedras preciosas (Allende, 2002: 182-183).

Ora, se a espacialidade descrita remete a nossa análise para o espaço da não identificação com o corpo do indivíduo que tem de gatinhar e arrastar-se pelo chão para poder avançar, esta coaduna-se perfeitamente com a não-dimensionalidade do herói no que se refere às dominantes reflexas de posição (postural) do regime diurno (Durand, 1992: 45-47), a partir da qual, tal como o recém-nascido, este, em demanda, ascende à verticalidade pelos seus sentidos cenestésicos, as suas observações e manifestações, demarcando um processo que se anexa a uma reordenação cósmica. A noção da empresa pessoal, provocada pelo efeito quer do arrastar quer do mergulhar e “andar com água pelo pescoço (...)”, mesmo se em ambientes de grande beleza natural (Allende, 2002: 185-186), onde as sensações sinestésicas apelam à imagem da centralidade do *Axi mundi*, obriga-nos a pensar na força *schématique* onde se inscrevem as primeiras tendências elementares que caracterizam as atitudes do homem, que se inscrevem no acto de apropriar-se, proteger-se, descer e subir (Mattiussi, 2005: 307), o que também remete a nossa análise para o esforço da reflexão e do empreendimento.

Assim, pelo facto de os heróis quererem apropriar-se do espaço para, pelos seus sentidos, o compreenderem e poderem proteger-se da tentação da sua magia (separando-se da beleza do espaço natural do centro da terra) (Allende, 2002: 184)), ambos reconhecem ter de aceitá-lo, apenas e tão-só, como o espaço da sua missão e dos seus receios, o que confirma, neste momento da narrativa, as atitudes humanas e místicas dos heróis em plena viagem iniciática. A humidade das cavernas e dos túneis atravessados, os barulhos escutados, o deslumbramento face ao inesperado, como a permanência numa caverna cujo tecto é feito de pedras preciosas, por exemplo, e a missão da viagem são igualmente imagens muito sugestivas que se prendem à mística do deslumbramento e à própria demanda da *rêverie* (Bachelard), pois remetem a análise mitocrítica para a necessária noção do equilíbrio em ascensão, obrigatória e anexada à ideia do renascimento na força identitária da demanda dos heróis.

O facto de terem entrado pelas entranhas da terra faz apelo à mística nocturna de Gilbert Durand. Contudo, o imaginário diurno ligado à ideia do atravessar, do caminhar, tendo em vista a passagem que os levará à saída reveladora do vale, onde “a natureza latejava, ofegava, crescia diante dos olhos [e] espreitava” (Allende, 2002: 187), apela ao arquétipo da verticalidade, do ascensional e do heróico, o que conduz os heróis à noção de mérito. Não esqueçamos que a natureza descrita é digna da reabilitação do mito do Paraíso Perdido, onde a cidade das bestas surge como um espaço mítico (Eliade, 2001b: 24-37) que sustenta a imagem arquetípica da criação.

[f]inalmente o grupo chegou à última passagem daquele imenso labirinto. Chegaram a um espaço aberto, onde um jorro de luz branca os cegou por um instante. Viram então que estavam numa espécie de varanda, uma saliência na rocha debruçada sobre o interior de uma montanha oca, como a cratera de um vulcão. O labirinto que tinham percorrido penetrava nas profundezas do *tepui*, unido o exterior com o mundo fabuloso encerrado no seu interior.

(...)

Vários metros mais abaixo havia um grande vale redondo que, da altura em que se encontravam, parecia como que um jardim verde-azulado envolto em vapor. Cascatas, fios de água e riachos deslizavam pelas encostas alimentando as lagoas do vale, tão simétricas e perfeitas, que não pareciam naturais. E ao centro, cintilante como uma coroa, erguia-se o orgulhoso El Dorado. Nadia e Alex sufocaram uma exclamação, cegos

pelo brilho incrível da cidade de ouro, a morada dos deuses (Allende, 2002: 186-187).

Recompensados pelas suas aprendizagens, pois a elas devem as suas persistência e valentia no acto da passagem que se fez a partir de uma viagem ao mundo dos deuses e num contacto real com a Natureza-mãe (testemunha do espaço do desconhecido e do perigo), as sensações visuais e olfactivas definem-se em dois momentos distintos mas complementares para a progressão das personagens. Num primeiro momento, são-nos dadas a ler as imagens eufóricas<sup>173</sup> da isotopia da cor (na proliferação da luz), dos brilhos e dos reflexos (perceptíveis no dourado das rochas que tocam o céu) e nas cores vivas da flora, evocando-se o quadro idílico do *Locus amoenus*. O contacto físico, visual, olfactivo e quase auditivo estabelecido com a cidade das Bestas configura a importância do espaço sinestésico e do cenestésico, o que permite aos heróis reforçarem as suas identidades com o próprio cosmos descrito, aqui, como um complemento que vem provar a determinação, a maturidade e a coragem destas personagens.

Sempre atentos ao que os rodeava, permitindo que as novas experiências se manifestassem como momentos únicos e iniciáticos, Alex e Nadia obtiveram o “auxílio sobrenatural” e passaram pelo “primeiro limiar” de que nos fala Joseph Campbell (2004: 77-88), acendendo, desta forma, à categoria do herói em demanda, o que lhes permitiu participar do mais íntimo dos segredos da humanidade, como lhes conta Walimai:

[a] crescentou que há muitos milhares de anos, desde o começo do Sol Pai, o sangue da Lua e o barro da Terra Mãe, já o povo da neblina conhecia a existência da morada dos deuses na montanha. Em cada geração havia uma pessoa, sempre um xamã que passara por muitos trabalhos de expiação, que era designada para visitar o *tepuí* e servir de mensageiro. Esse papel coubera-lhe a ele, tinha estado ali muitas vezes, tinha vivido com os deuses e conhecia os seus costumes (Allende, 2002: 177-178).

Ora, tomando em consideração esta experiência vivenciada pelos heróis em demanda de *A Cidade dos Deuses Selvagens* (Allende, 2002), os momentos em que William (Magalhães, 2007), Artur (Besson, 2004; 2005a) e

---

<sup>173</sup> Entenda-se imagens “eufóricas” como imagens de dinamismo no alargamento da plurissignificação.

Despereaux (DiCamillo, 2006) compartilham do espaço, que lhes permite a entrada para o outro lado, representam, tal como para Alex e Nadia, uma linha de força espacial de ascendente verticalidade que também representa as suas anteriores aprendizagens e vontades no desempenho das suas missões.

Reportando-nos, de imediato, à personagem William que, por ter sido incapaz de guardar o segredo do Povo das Histórias e da Rainha do Reino da Rosa, quer a todo custo remediar o seu erro e devolver a vida a Ariteia que foi transformada numa estátua de pedra e, por isso, condenada a morrer na identidade do seu Eu (Magalhães, 2007: 73;77;127), William vê-se, assim, a braços com uma dupla responsabilidade: salvar o Mundo das Histórias e Ariteia. Assim, este deverá, pelos seus actos, assumir a vontade da reposição da ordem, intimamente ligada ao mito das origens e ao tempo primordial do “Era uma vez” (2007: 135;136), estabelecendo a sua vontade na verticalidade do participante activo e em demanda. Como herói iniciado ele não hesita e atira-se para o abismo porque a sua missão, tal como as de Alex e Nadia, se patenteia pela força da verticalidade. Ele é, efectivamente, o sujeito da demanda, o único capaz de revelar os domínios da cosmogonia que caracterizam a arquipersonagem que ele é, realizando o seu percurso iniciático na força da fé e da esperança.

Desta feita, depois de ter passado, tal como Artur (Besson, 2004: 93-98), para o domínio do contrafactual porque de uma dimensão outra que não a do espaço histórico e empírico-factual, William também vai deparar-se com o mundo absolutamente mágico onde vive o Povo das Histórias:

O rapaz abriu então a porta principal e saiu para o exterior, onde havia um pequeno jardim, bonito, embora maltratado, com um poço de pedra e um pequeno lago aquecido pelo sol, onde havia rãs, peixes dourados, nenúfares.

Do lado de fora da porta da cabana estava escrito a tinta branca, com uma letra incerta: “Casa do Grimm”. (...)

Porém, ele já detectara uma diferença, e grande. Havia tanto oxigénio que não era preciso aspirar o ar, ele entrava e saía nos pulmões sem se dar por nada. E a energia redobrava. Sentia-se renovado, limpo, cheio de força, como se tivesse acabado de acordar

Ouviu então o ruído de cascos de cavalos e ficou atento. O ruído aumentava e, pouco depois, viu passar na estrada estreita de terra ao fim do jardim um coche puxado por quatro cavalos brancos. Ia a grande

velocidade, seguido por duas fadas que riam e lançavam pós luminosos, provocando pequenas explosões coloridos no ar.

(...) A carruagem dourada levantou uma grossa onda de poeira e quando ela se dissipou estava um gato junto à portinhola da entrada para o jardim. Era muito maior do que um gato normal e, vendo melhor, não era um gato normal. Trazia uma jaqueta vermelha com botões dourados e uns calções em cetim castanho seguros por um cinto largo de couro com uma grande fivela dourada. (...) Não era, pois, um gato como é um gato, mas um gato das histórias. O Gato das Botas, talvez.

– Procuo um sapateiro de fadas e duendes – disse ele a olhar em volta. - Não é aqui?

William limitou-se a encolher os ombros. Que sabia ele?

– Ia jurar que era aqui mesmo – continuou o Gato. - O problema é que as coisas, por aqui, estão sempre a mudar. Um homem pode sair de casa de manhã e não a encontrar no mesmo sítio quando regressa. (Magalhães, 2007: 211-212).

Confirmada a entrada no outro lado, confirma-se igualmente a dimensionalidade de um espaço dotado de características mágicas, como o afirma o Gato das Botas, que parece querer alongar a não-dimensionalidade espacial da superfície quer do espaço topográfico quer do espaço das sensações, o que reforça a integridade do desejo do herói, já em demanda, que desafiou todas as leis da lógica para, por dever e pelo compromisso que assumiu consigo e com os outros, aceder ao estado da sua verticalidade ascendente.

Absolutamente elucidado pelo Gato das Botas, por Joanica-Puff, pelo ciclope e até pela pedra mágica e falante, que transporta consigo, William chega ao Reino da Rosa. Contudo, contrariamente ao que ainda esperava, vê que não chegou a tempo, pois a princesa foi transformada numa estátua de pedra, conforme as ordens da Rainha de Copas, que a condenou a “cem anos de pedra, como a mãe” (Magalhães, 2007: 217-261). O espaço da não-dimensionalidade do herói, até aqui alongado pela força mágica e surpreendentemente instável de todos os espaços já percorridos, que lhe permitiram passar por várias emoções, vê-se repentinamente confinado a uma volumetria absolutamente hermética onde só se sentem as sensações conotadas à dor, à amargura e ao desgaste: “– Não – gritou William, angustiado” (2007: 261).

Arrependido e desorientado por não ter chegado a tempo, William abraça a sua princesa: “Encostou o ouvido à pedra do peito da princesa e sentiu o coração da princesa, a bater no interior da pedra. Horrorizado, acariciou-lhe o rosto e uma lágrima saiu dos olhos da princesa e também ela se transformou em pedra logo a seguir” (Magalhães, 2007: 261). De novo reequilibrada a noção da não-dimensionalidade, pela presença de Fric, um duende, que será daquele lado o escudeiro de William, o herói fica a saber que não foi o culpado, o que o leva a querer ainda mais repor a ordem, restituindo a dignidade física e emocional a Ariteia (2007: 262-264).

A presença da Grande Pedra, “monumental, esmagadora, imponente (...) [com] uma escadaria de pequeninos degraus cavados no seu dorso e que conduziam ao topo, onde havia uma abertura com alguns metros de diâmetro” (Magalhães, 2007: 265), inscreve o percurso do herói na mesma dimensão espacial mítico-simbólica dos heróis Alex e Nadia<sup>174</sup>. Chegado ao espaço de centro, onde a força cósmica do universo parece realizar-se no ventre da terra, onde “(...) algures no interior da pedra, algo fervia ou vibrava e libertava tufos de fumo colorido que formavam aquelas nuvens coloridas que se viam ao longe” (2007: 265), William encontra-se no espaço do apelo da sua demanda. Aqui, este fica a saber inclusivamente que só o cumprimento da sua missão, no Mundo das Trevas (2007: 273; 289-316; 325-331), poderá reafirmar/revalorizar a imagem arquetípica desta pedra-ilha como um espaço cósmico e de centro para que o Povo das Histórias volte a ser como era. Só assim deixará de haver, diariamente, criaturas famintas de energia vital ou a morrer:

Mais abaixo, no sopé da Grande Pedra havia também pequenos grupos de criaturas enfraquecidas que se arrastavam no chão. Algumas encostavam-se à Grande Pedra, ou abraçavam-na desesperadamente, como se ela fosse a raiz que lhes faltava.

– Quem são estes? – perguntou William

– Mendigos de energia – respondeu Fric. – Criaturas que deixaram de ser contadas e não se conformam com o apagamento. Estão a tentar colher energia, tempo, mais vida. Não adianta, mas enfim... Ali se apagam, sem remédio, e transformam-se...

– Num rasto de energia que se recolhe e sobe no céu – interrompeu William. – Isso já eu sei (Magalhães, 2007: 266).

---

<sup>174</sup> Por tal facto não iremos repetir a reflexão mitocrítica empreendida aquando da análise feita com o espaço que separa de tudo o mundo onde vivem as bestas.

A decisão do herói em repor a ordem desejada é a única acção capaz de abolir o tempo profano para que se possa 'ler' uma perfeita harmonização dos espaços enquanto espaços do tempo mítico (Eliade, 2001a: 51). Isto é, para que seja possível restabelecer uma circularidade cósmica, associada às dimensionalidades e não-dimensionalidades do espaço de criação, o cosmos terá de voltar a ser feito à imagem perfeita do universo equilibrado, avesso à estagnação à qual este parece estar sujeito pela desordem. Repare-se que ao longo dos tempos mais ninguém contou as histórias ou fez o paralelo entre os dois mundos, perdendo-se a comunicação entre as três zonas cósmicas, de que nos fala Mircea Eliade (2001b: 43).

William configura, então, mais do que nunca, a imagem do herói redentor que foi enviado pela força do universo, que mais não é do que um "(...) rapaz diferente dos outros, capaz de ver coisas que mais ninguém consegue distinguir" (Magalhães, 2007:96) e cujo coração, puro e cheio de amor pelas criaturas, lhe permitiu acreditar no que via. Tal vontade na confirmação solicitada a si próprio, que o diferenciou dos restantes, capacitou-o de vê-las em certas noites a passarem no jardim a caminho do seu mundo, mas essencialmente de ter sido capaz de dar "o pequeno passo que o separa desse outro mundo" (2007: 96). Por ser um 'filho' dos Grimm, William converge em si o poder de "garantir a sobrevivência das criaturas, divulgando as suas histórias" (2007: 268). Logo, o facto de ter ouvido e confirmado a aceitação do chamamento, por se ter iniciado e por ter acedido ao apelo do Povo das Histórias, William afirma reconhecer a sua efectiva missão e tudo fazer para poder realizá-la, o que o leva a ser aclamado por todos (2007: 268-269).

Considerado o salvador, o herói levará também consigo objectos e conselhos (Magalhães, 2007: 277-279) que lhe serão de grande valia para poder ultrapassar os grandes perigos que vai enfrentar no Reino da Criança Terrível onde, tal como acontece com Alex, Nadia e Despereaux, este ficará sozinho para cumprir o último estágio da sua demanda, regressando como um vitorioso. Essa ideia da oferenda de objectos preciosos, que ajudarão o herói no cumprimento da demanda, remete-nos imediatamente para o "auxílio sobrenatural" de que fala Joseph Campbell (2004: 74-82), mas que aqui, mais

do que apenas se associar à aceitação do chamamento, configura a importância referente à aceitação do cumprimento da demanda.

A fim de retomar o espaço da cidade das Bestas (Allende, 2002: 188-227); o espaço da cidade dos Minimeus (Besson, 2004), mais precisamente das Sete Terras e da Cidade Proibida, que é o da Necrópole onde vive Maltazard (Besson, 2005: 55-106); o espaço das masmorras do castelo, onde Despereaux terá de revelar-se como um herói já iniciado e em demanda (DiCamillo, 2006: 185-277), optamos por, inicialmente, nos reportar ao momento em que Alex e Nadia fazem os seus pedidos. Sem saberem da verdadeira essência que se prende com a lei da reciprocidade, que aliás integra toda a crença religiosa do dar/pedir e receber/conceder, os heróis ousam solicitar aos deuses, cada um, as suas petições: Nadia “[o]s três ovos do ninho” para salvar o povo da neblina; Alex “a água da saúde” para salvar a sua mãe. No entanto, estes nada têm para oferecer aos deuses, o que os leva a ter de enfrentar a sua fúria mal fazem os seus pedidos (Allende, 2002: 201). Obrigados a reagir de imediato, os heróis vão instalar o seu percurso antropológico no segundo tipo de imagens do regime diurno, apelando ao simbolismo simétrico da fuga face a um tempo aparentemente inexorável, que ainda pode ser conotado à força do Eu como uma vitória face ao destino e à morte (Durand, 1992: 135):

Receando que alguma das Bestas decidisse fulminá-los com o seu odor corporal. Alex recorreu à única tábua de salvação de que se lembrou: a flauta do avô.

– Tenho uma oferenda para os deuses – disse a tremer.

As notas doces do instrumento irromperam hesitantes (...) as Bestas, apanhadas de surpresa, demoraram alguns minutos a reagir e quando o fizeram já Alex tinha levantado voo e se entregava ao prazer de criar música. (...). Nunca o rapaz tocara assim, nunca se sentira tão poderoso: conseguira amansar as feras com a magia da sua flauta. (Allende, 2002: 201).

Compreendemos que os heróis, adoptando as imagens do voo e da elevação, atingem um estádio quase celeste, apenas do domínio dos xamãs (Eliade, 2001d; Vierne, 2004), assumindo-se como seres com poderes extraordinários que propiciam uma comunicação mística e bilateral com estes seres mágicos. Relação, essa, que nunca outro ser humano tinha conseguido



estabelecer até então. O som da flauta herdada do avô encanta as bestas que vêem Alex como o prometido, por sua vez Nadia dança usando a graciosidade do voo da águia. Estas atitudes, realizadas como verdadeiras tomadas de consciência e de entrega ao espaço cósmico, permitem-nos aceder ao espaço de Centro de Eliade como se do próprio espaço da fusão dos heróis com o poder da ancestralidade mítica do Ser supremo, o Pai, se tratasse, distinguindo-se, no seu trajecto antropológico, através da adopção dos símbolos ascensionais que caracterizam o seu estado (Durand, 1992), a força e a verticalidade ascendente das suas demandas.

(...) com a energia da terra (...). Sem saber o que fazia, por puro instinto, improvisou a sua oferenda para os deuses. Voava. O seu corpo movia-se sozinho (...). Oscilava como as mais esbeltas palmeiras, elevava-se como a espuma das cataratas, rodava como o vento. Nadia imitava o voo das araras, a corrida dos jaguares, o nadar dos golfinhos, o zumbido dos insectos e a ondulação das serpentes (Allende, 2002: 202).

A imagem cosmológica da comunhão com os deuses e o respeito por uma mitologia profunda e ancestral encontram-se bem presos, e de forma bem singular, a este vale escondido/protegido pela “montanha sagrada” de Eliade (2001a:24), onde o Céu e a Terra se encontram numa perfeita simbiose do espaço, intimamente relacionada com a demanda dos heróis, o que deixa prever a reposição da ordem desejada. Vislumbra-se, então, a única imagem fenoménica aparentada com a imagem da *Terra Mater*, que funciona, como o refere Jean Jacques Wunenburger (1979: 37), como um espaço aberto ao espaço do mundo para a realização da função do acolhimento. E se uma noção de inversão do estabelecido nos parece querer surgir neste momento da narrativa, dado que este espaço ausente do mundo e fechado onde “[d]urante milhares e milhares de anos (...) até aquele momento jamais se tinha ouvido música, nem sequer o rufar de um tambor” (Allende, 2002: 202) se coaduna com a imagem do recolhimento absoluto na adoração suprema do momento da criação, optamos, antes, por centrar a nossa atenção na intenção dos heróis e nas suas demandas que, por serem genuínas e puras, obrigaram a que este espaço se abrisse às suas solicitações.

A Nadia e Alex foi permitido usufruir da alegria de se sentirem merecedores e capazes de alcançar as suas diferentes e autênticas demandas, o que lhes permitiu projectar, no espaço das suas não-dimensionalidades, a essência que os fará acreditar em si próprios, e, assim, chamar a si a força dos seus animais totémicos, em momentos de perigos ou de necessidade absoluta. Tal torna-se possível porque ambos ficaram, depois das suas iniciações, aparentados com o “Tempo mítico” onde o homem é verdadeiramente ele próprio (Eliade, 2001a: 50). O excerto que seleccionamos:

[a] troco da música e da dança que tinham recebido, as Bestas concederam aos jovens o que estes lhes pediam [pois n]a verdade aqueles seres pesados nunca tinham recebido uma oferenda tão grandiosa (...). A oferta daqueles dois visitantes ficaria com eles, como parte da sua lenda” (Allende, 2002: 202-203),

mostra-nos como Nadia e Alex ultrapassaram o maior dos desafios. Todavia, se o espaço da não-dimensionalidade dos heróis parece já querer ditar a verticalidade ascendente do êxito das suas demandas, cada um deles, de forma individual, terá de ser merecedor do objecto desejado: “Os dois amigos abraçaram se com força, atemorizados e comovidos. Depois, cada um partiu na direcção indicada por Walimai” (Allende, 2002: 205), Nadia para o cimo do *tepui* mais alto e Alexander para as profundezas da terra, o que parece querer ditar uma limitação ao êxito premeditado, senão vejamos:

Nadia Santos subiu pela mesma escada talhada na rocha por onde tinha descido com Walimai e Alex, do labirinto até à base do *tepui*. A subida até essa varanda não foi difícil, apesar de ser bastante íngreme, não ter corrimão onde agarrar-se e os degraus serem estreitos, irregulares e gastos. Lutando contra a vertigem, deu uma olhada rápida para baixo (...). Ao chegar à varanda percebeu que a escadaria acabava ali. Dali para a frente tinha de subir agarrando se ao que pudesse. Endireitou o cesto nas costas, fechou os olhos e procurou a calma no seu íntimo. Jaguar tinha lhe explicado que aí, no centro do seu ser, se concentrava a energia vital e a sua coragem (Allende, 2002: 205-206).

(...)

Enquanto Nadia Santos subia ao cume do *tepui*, Alexander Cold descia por uma passagem estreita em direcção ao ventre da Terra, a um mundo fechado, quente, escuro e palpitante, como nos seus piores pesadelos. Se ao menos tivesse uma lanterna... tinha de avançar às apalpadelas, gatinhando às vezes e arrastando-se outras, numa completa escuridão.

Os seus olhos não se habituavam, porque as trevas eram totais. Estendia uma mão apalpando a rocha para calcular a direcção e a largura do túnel, depois deslocava o corpo, serpenteando para o interior, centímetro a centímetro.

(...)

Parou muitas vezes com intenção de retroceder antes que fosse demasiado tarde, mas de todas as vezes continuou em frente impelido pela lembrança da mãe (Allende, 2002: 213).

Como se pode constatar, os espaços das demandas dos heróis ditam-se numa dimensionalidade topológica absolutamente contrária. Enquanto um deles sobe, o outro tem de descer, contudo, a linha que liga os seus espaços e as suas vontades, no domínio da espacialidade da não objectividade e do contrafactual, assenta numa verticalidade ascendente que reforça as características do espaço da não-dimensionalidade onde ambos viverão os maiores anseios e terão de pôr em prática todos os ensinamentos adquiridos desde a sua primeira iniciação.

Tal permite-nos compreender, desde já, que a mensagem mais importante se encontra na ideia dos seus próprios “desenvolvimento[s] epifânico[s]” (Durand, 1982: 206), que se prende com a maturidade dos heróis, sobretudo de Alex. Ao chamarem à sua presença a força do seu animal totémico e, facilmente, corporizarem a sua forma, ambos os jovens mostram ser agora capazes de (re)incorporar a ideia do “*illud tempus* primordial” (Eliade, 2001a: 141) e recrear uma dominante constante na configuração das noções da liberdade, da defesa, da partilha e do amor pelo Outro. Notória é, sem dúvida, nesta narrativa, a busca infundável e cíclica do paraíso perdido e da inocência primordial, onde o Homem e a Natureza eram seres puros por excelência.

Compete-nos ainda dizer que, nestes espaços de centro e de crescimento, para estas personagens em demanda do Bem, os momentos de união entre o mundo da ilusão e o estado da consciência revelam-se de suma importância para a sua evolução. Estas personagens sentiram, numa atitude de íntima complexidade e aceitação (sem quererem apropriar-se da essência mágica do espaço que as serviu), a necessidade de adoptar um estado contemplativo de serenidade e respeito. Só assim, puderam ouvir, sentir e ver com o coração (Allende, 2002) para, posteriormente, definir outros sentidos, o

que também lhes permitiu participarem conscientemente no acto supremo da sua entrega totémica num apelo à reposição da ordem.

Enquanto seres participante da “*Imago Mundi*” (Eliade, 2001: 30), aqui circunscrita à dimensão do espaço geográfico da montanha sagrada, onde vivem os deuses selvagens, Nadia e Alex caminharam sempre nos seus espaços de crescimento e de transformação acreditando na junção dos tempos (passado, presente e futuro) que eles próprios criaram e onde o Mal está ausente. Assim, epifanicamente celebradas as suas demandas, eles viveram uma felicidade perfeita (pela partilha do/com o novo), participando desse “Tempo das Origens” (2001: 73).

Por sua vez, obrigados pelas suas próprias forças a reagir mediante o perigo que vão enfrentar: William atravessando o Deserto Negro que ladeia a Floresta Viva; Artur percorrendo as Sete Terras e a Cidade Proibida; Despereaux pela sua permanência nas masmorras do castelo, estes heróis desencadeiam um movimento antitético face à morte anunciada pelo espaço de caos pelo qual têm de passar e anunciam, desde logo, as suas orientações diurnas e ascendentes na busca da conseqüente remissão da humanidade. Todavia, contrariamente a William e a Artur, Despereaux vê-se, numa primeira instância, forçado a entrar no espaço proibido e contrário a qualquer noção do Bem porque foi condenado à morte; para, numa segunda, e por opção, regressar às masmorras e socorrer a princesa raptada por Roscuro. Caso Despereaux não tivesse regressado a este espaço engolidor, teríamos de contemplar apenas o espaço da dimensionalidade horizontal do castelo face à demanda do herói. Todavia, dado que este, mesmo depois de ter obtido o perdão concedido pelo carcereiro das masmorras, Gregory, a quem dava luz (porque lhe contava histórias), decide pôr em risco a sua vida para salvar a da sua amada, a imagem do empreendimento está intimamente concatenada à sua demanda. Recorrendo a todas as forças e à sua coragem, voltando às masmorras livremente, porque escolheu ir e não porque tem de ir (DiCamillo, 2006: 229), Despereaux deixa de comprometer a noção de desequilíbrio fixada entre as duas dimensionalidades. Se anteriormente, a passagem para o outro lado foi ditando o seu próprio retorno, pois este regressa das masmorras por saber dar luz, logo por mérito próprio, agora, este vai ter de lá voltar assumindo

uma outra missão que é a do verdadeiro herói, aquele que se inicia e atravessa o umbral para o Bem da coletividade.

Tal como Despereaux, que por opção volta às masmorras, a demanda de William, Artur, Selénia e Betameche compromete-se com as suas deambulações reforçando a inversão da ordem que comporta a globalidade do espaço que estes têm de enfrentar, salientando-se as sensações cenestésicas que se prendem aos horrores de um espaço onde o caos, a infelicidade, a dor e a morte reinam. Em *O Último Grimm* (Magalhães, 2007), William tem de se aventurar num “Deserto Negro” (onde “não havia outra cor” e onde a “monotonia escura [lhe] cerrava os olhos e empurrava-o para um sono profundo, que podia ser fatal” (2007: 290); nos perigos da “Floresta Viva” (onde as “árvores não tinham ramos, mas cabelos negros e soltos, retorcidos e medonhos, tão flexíveis como corpos de serpentes” (2007: 294), para apanhar qualquer incauto), e, ainda, no “pântano silencioso e quieto”, cujo silêncio e quietude eram capazes de causar uma tristeza de morte a quem por lá andasse (2007: 295).

Por sua vez, em *Artur e a Cidade Proibida* (Besson, 2005a), o Reino das Sete Terras, que dá acesso à Cidade Proibida, surge aos olhos dos heróis em demanda a partir de “(...) um buraco medonho, uma fenda talhada por um raio [onde a] pedra está recortada como se um monstro da antiguidade a tivesse mordido com raiva”, cuja fenda se abre perigosamente sobre “um precipício frio e gelatinoso (...) tão profundo que as gotas de água caem sem fazer barulho” (2005a: 37) e que todos terão de atravessar deixando-se escorregar para dentro de um espaço escuro e viscoso, hostil, a partir do qual, os três entrarão num espaço de inversão cósmica para, como heróis, cumprirem uma parte da sua missão.

Estes grandes desafios representados nas masmorras do castelo (DiCamillo, 2006: 251-275); no reino da Necrópole, dominada por Maltazard (Besson, 2005: 37-114) e no Reino da Criança Terrível (Magalhães, 2007: 273; 289-316; 325-331), ao qual os heróis têm de se submeter, dão-nos o acesso ao *ailleurs* das suas próprias consciências, onde, pela sua intrusão neste espaço outro de caos, se lêem relatos/vivências de outras experiências, nomeadamente dos seus ritos iniciáticos, o que anuncia a intencional fusão das personagens com este mundo que as recebeu, no que diz respeito ao cumprimento das suas

demandas. Assim, compreendidos os processos que se pautam pelos limites que abrangem as noções da identidade do seu estatuto de heróis e de alteridade face à personagem maléfica a enfrentar, estes quatro heróis em demanda percebem a profundidade das suas próprias naturezas podendo sentir também a imensidão poética das suas próprias intimidades (Bachelard, 1998: 150-190) regeneradas e regeneradoras, a fim de se destacarem, no domínio da verticalidade ascendente, face ao espaço de caos através do qual têm de regressar.

Se tivermos em conta os espaços opressivos das masmorras do castelo, onde esteve Despereaux que se esqueceu, inclusive, “de como era a escuridão das masmorras” e do “seu horrível cheiro, o fedor a ratazanas, o odor a sofrimento” (DiCamillo, 2006: 246); da cela onde Artur, Selénia e Betameche estiveram encarcerados na Cidade Proibida (Necrópole) e de onde aparentemente não se consegue sair: “– É inútil maltratar este pobre rapaz ou mesmo as fiéis grades. Nunca nada nem ninguém saiu de uma prisão de Necrópole – acrescenta o desconhecido, estendido no canto, ao fundo da cela” (Besson, 2005: 85); bem como do espaço desolador e esmagador do Reino do Sol Negro, domínio da Criança Terrível (Magalhães, 2007: 273; 289-316; 325-331) e, em simultâneo, as suas atitudes de heróis em demanda nesses espaços, aqui retratados como meramente horizontais na sua dimensionalidade, impõe-se uma reflexão sobre a intrusão realizada pelas personagens.

Assim, destacamos que William usa da sua astúcia para impedir que a Criança Terrível lhe leia os pensamentos, conseguindo ainda enganá-la e demovê-la da sua intenção de matá-lo:

Então a Criança Terrível era amorosa? Não lhe parecia. A sua boca torcida contraía-se de vez em quando num riso maligno. Afinal, como ele dizia, era uma criança. E terrível. Logo, podia estar a tramar alguma.

A Criança franziu as sobrancelhas espessas e disse:

– Estás a estranhar a minha simpatia, não é? Compreendo. Tens ouvido histórias sobre mim.

– Não, não – gaguejou William, embaraçado. E lembrou-se então do que lhe dissera a fada: a Criança, em certas alturas, podia ler-lhe os pensamentos.

Mudou de posição, baixou a cabeça para o chão e tentou pensar que não estava desconfiado. Não sabia como se pensava nisso e começou a

pensar nas lagostas e lavagantes que estavam num aquário onde o pai costumava levá-lo a almoçar.

A Criança arrepiou-se, incomodado, e também mudou de posição e de assunto rapidamente.

– E o que te traz cá? É só uma visita de cortesia?

William aproveitou a deixa:

– A chave do cofre da magia negra que a Rainha da Rosa te deu... - disse ele a medo. Foi isso que me trouxe cá (...) (Magalhães, 2007: 311).

Por sua vez, Despereaux apodera-se do espaço da não-dimensionalidade cenestésica de Roscuro e relembra-lhe a razão da sua maldade, conseguindo até ‘abrir’ o espaço da não-dimensionalidade do seu coração:

Despereaux inclinou a cabeça muito ligeiramente e, ao fazê-lo, os seus bigodes tocaram no focinho da ratazana. Roscuro farejou. – Que... que cheiro é este? – perguntou. (...) E o cheiro a sopa lavou-lhe a alma como uma onda, trazendo-lhe a recordação da luz, do lustre, da música, das gargalhadas, de tudo, de todas as coisas que não eram, que nunca poderiam estar à sua disposição, porque era uma ratazana.

– Sopa – gemeu Roscuro.

E começou a chorar.

(...)

– Mata-me – pediu Roscuro. – Caiu de joelhos diante de Despereaux. – Nunca resultará. Tudo o que queria era um pouco de luz. Foi por isso que trouxe a princesa para aqui, para ter alguma beleza... alguma luz só para mim (DiCamillo, 2006: 272-273).

Artur, apoiado por Selénia e Betameche, também ilude o convencido Maltazard para que todos escapem à morte e possam fugir resgatando os seus entes queridos, como é o caso da Archibald, o avô de Artur,

[e]nquanto Betameche começa a tremer como vara verde, Artur teve finalmente a ideia que procurava.

– Posso fazer a Vossa Alteza sereníssima um último pedido antes de morrer? Um pequeno favor que só exaltará a extrema bondade de Vossa Majestade! – diz pomposamente, curvando-se como um escravo.

– Este pequeno agrada-me! – Confessa Maltazard, sempre sensível à lisonja (...).

Enquanto Maltazard se deixa entusiasmar pelos aplausos e pela lisonja que o rodeiam, Artur dirige-se a Mino.

– Foi o teu pai que me enviou! – diz-lhe ao ouvido.

Tira o relógio e passa-o para o pulso da pequena toupeira.

- Quando sair, tens de arranjar uma maneira de me enviar um sinal, para que saiba onde está o tesouro! Tens de me enviar um sinal ao meio-dia em ponto! Entendido? – pergunta-lhe Artur pressionado pelo tempo.
- Mino está aflito.
- Mas como queres que eu faça?
- Com os teus espelhos Mino! Com os teus espelhos (Besson, 2005: 103-104).

Os excertos permitem-nos considerar uma das reflexões que se prende à hermenêutica mítico-simbólica de Mircea Eliade (2001b) para quem o homem e a morte nada mais são do que a configuração imagética/mítica da geração, da morte e da regeneração. Estes momentos devem então ser entendidos como momentos integrantes do mistério da própria vida, onde a força espiritual e mítica do homem arcaico deve esforçar-se em romper quaisquer fronteiras entre estes estados/momentos para que a vida seja entendida pela sua ciclicidade e, assim, poder remeter-nos para o próprio mito da cosmogonia.

Ora, enfrentando a morte, as personagens que integram o enredo das obras *A Lenda de Despereaux* e *O Último Grimm*, isto é, Despereaux e William tornam-se efectivos heróis redentores, pois “esforçaram-se por vencer a morte acordando-lhe uma tão pouca importância que por fim a morte deixou de significar uma paragem, transformando-se num rito de passagem (...) como o da suprema iniciação” (Eliade, 2001b: 277), entenda-se a aceitação das chagas para a remissão do Outro. No entanto, mesmo se Artur (que a partir desta análise faz trio com Selénia e Betameche na constituição da noção do herói colectivo) foi também astuto ao enganar Maltazard, tendo vencido a morte, este não assume ainda a noção do herói redentor<sup>175</sup>, pois a sua aprendizagem ainda terá de ser reforçada ao longo dos seguintes volumes da tetralogia para se poder assumir a imagem da sua redenção no acto da união cósmica.

Assim sendo, se as atitudes dos heróis Nadia, Alex, Despereaux e William confirmam o arquétipo da verticalidade que centraliza a vontade dos heróis redentores, logo do poder e das ascensões que, através da vontade bélica de cada um deles, reforça a imagem arquetípica dos seus renascimentos enquanto sujeitos de uma demanda assumida e de redenção para o universo,

---

<sup>175</sup> Relativamente a esta personagem, a noção da redenção não pode integrar a análise feita à obra na medida em que, e como já o referimos, quer na Introdução, quer na Primeira Parte desta dissertação, esta tetralogia, embora ao nível do domínio do mítico-simbólico se integre na ‘nova literatura’, não tem o potencial semântico-simbólico e estético-literário das restantes que temos vindo a analisar, o que não nos permite definir o tema do herói redentor nas deambulações de Artur, até porque a última demanda deste herói ainda não se concretizou.



todos os espaços percorridos podem ser considerados de regeneração. Tal confere a dignificação dos actos de todos estes heróis pois, todos eles, ao terem enfrentado as forças do mal (centradas na representação das várias monstruosidades, medos e vivências com as quais se defrontaram), desencadearam a imediata noção da inversão da dimensionalidade de um espaço absolutamente fixado na sua horizontalidade, tornando-o num espaço de ascensão conciliadora com as forças cósmicas do *ab eterno*.

Desta feita, à imagem do medo, do perigo e da insegurança contrapõem-se as imagens da coragem e da determinação. Ao entrar de novo nas masmorras, desmunido do fio que levava como segurança, o que chama de novo à nossa análise o mito de Teseu, ao apossar-se da espada (a agulha com a qual impede Roscuro de avançar) num movimento absolutamente diairético, Despereaux, tal como William, Artur e Selénia<sup>176</sup>, ‘mata’ o monstro, enganando-o. Despereaux engana Roscuro revelando uma segurança que não possuiu: “Voltou-se para olhar para o sítio onde costumava estar a sua cauda e, ao fazê-lo, Despereaux puxou da sua agulha e apontou a sua extremidade afiada precisamente para onde o coração da ratazana deveria estar. – Não te mexas – ordenou Despereaux. – Eu mato-te” (DiCamillo, 2006: 270); William e Artur, embora num plano de análise mitocrítica diferente, conseguem também iludir os seus inimigos, o que, de certa forma, representa uma consciencialização do simbolismo da morte pelo facto de terem sido ‘devorados’ e estarem no ventre de um monstro<sup>177</sup> (Eliade, 2001b: 251). Enfrentando os seus anseios e medos, eles não perpetuaram o acto das suas ‘mortes’ dentro do monstro engolidor e terrivelmente vingativo para quem não se comprometeu efectivamente com a sua demanda. Desencadearam, sim, um movimento antitético face à morte, o que evidenciou e anunciou, desde logo, as suas orientações diurnas e definitivas na busca da elevação e da consequente remissão da humanidade. E o espaço, que estava confinado às sensações cenestésicas do medo, da opressão e do desafio, logo, de uma horizontalidade estéril, viu-se, pela

---

<sup>176</sup> Consideramos de novo, neste momento da análise, a obra *Artur e a Cidade Proibida* na mediada em que não abordamos a noção do herói redentor, mas se as suas manifestações proto-simbólicas não integram a noção do herói redentor, não podemos desconsiderar as suas valências enquanto herói em demanda que usa de determinação e astúcia para reverter o estado atrofiador do espaço.

<sup>177</sup> A “morte” de Nadia, Alex, William, Artur e Despereaux não é explícita, entendendo-se, no entanto, o semantismo do monstro engolidor retratado na montanha sagrada do domínio das Bestas, na figura da Criança Terrível e de Maltazard, e na representação das masmorras.

tenacidade, coragem e astúcia dos heróis, validado na sua verticalidade ascendente, ditando, de novo, o percurso iniciático destes heróis em demanda.

Todavia, mesmo se as deambulações de Artur são reveladoras do seu empenho como herói, cabe-nos evidenciar o comportamento de William que se pauta por uma subtileza, astúcia e lucidez próprias da consciencialização que distingue os heróis. William, que num primeiro momento soube enganar a Criança Terrível e, num segundo, parece ser enganado por ela, consegue, pela sua imaginação criadora, compreender que a obtenção da chave e a permissão em resgatar a princesa Diotima são algo de estranho, o que vai fechar o espaço que aparentemente configura a transformação da não-dimensionalidade da Criança Terrível, cunhando-a de uma falsa bondade e de uma maldade astuta. O excerto seleccionado parece, de facto, reforçar a noção de compreensão e bondade pela qual se pauta o comportamento da Criança Terrível que até parece agir num acto de desejada redenção, o que intensifica a capacidade de percepção do herói que não se deixa enganar:

– Sabes, há muitas histórias terríveis sobre mim e algumas são verdadeiras – disse por fim a Criança a deslocar-se na sala enquanto comia mais um daqueles bolinhos de tempo (...) Mas ninguém pode dizer que alguma vez afrontei um filho do Grande Zê.

Se isso da chave é um problema para ti, entrego-te já esta, que recebi da Rainha. Assim, podes ter a certeza que eu não cobiço a tua nem quero abrir o cofre da magia negra.

Enquanto falava, a Criança retirou a chave e pousou-a na mão aberta de William, que não queria acreditar em tantas facilidades. (...) – Como te disse, podes levar a chave, como sinal do meu respeito pelo Grande Zê e da minha boa vontade. Ah! E também a bela irmã da tua bela princesa. Sei que vocês apreciam essas coisas: uma família unida, feliz. (Magalhães, 2007: 312; 315).

William sai dos domínios das terras do Mal com uma sensação que em nada se associa à ideia da vitória e da demanda cumprida: “William tornou a pôr a pedra ao pescoço. Continuava a olhar em volta, desconfiado... – Isto não me cheira... – murmurou” (Magalhães, 2007: 316), mas é essencialmente a determinação de Peter (o seu irmão mais novo), do corvo e do Resolvedor-de-Problemas que vai salvar o “Povo das Histórias”, que iria desaparecer devido à monstruosidade da mentira da Criança Terrível. Dominado pela ansiedade de uma nova vida, o “Povo das histórias” vai induzir William a cometer um acto

que aniquilaria a existência de todos: o de “lançar o coração do Primeiro Depois do Primeiro na Grande Pedra” (Magalhães, 2007: 327). Mas, mais uma vez, a força dimensional da verticalidade, que liga os dois mundos, vai fazer-se sentir porque o herói julga ouvir o apelo de Peter que, sem abrir a boca, mas numa força telepática extraordinária consegue avisá-lo do perigo que todos correm, e é ouvido: ““O que foi isto?” pensou. Parecia que estava a ouvir a voz do irmão, a chamá-lo, talvez a pedir-lhe que regressasse, ou então a avisá-lo de qualquer perigo (...). Parou a pensar naquilo, à espera que a sensação se repetisse” (2007: 328). Devido à sua intuição, William constata que de facto não está enganado (2007: 328-329), revertendo-se o que, à partida, parecia estar sentenciado: o seu fracasso como herói redentor.

Ninguém entende a razão de tal reacção e todos parecem ansiosos que o ritual se cumpra para que o coração daquele que tanto amou as criaturas, pelo poder da Grande Pedra, passe a viver no coração de todas as criaturas, mas William está preocupado e inquieto. Antes que William atire a caixa, que contém o coração do velho Zimmer, o corvo, que chegou a tempo, resolve a situação e, assumindo a forma de um mago, conta toda a verdade (Magalhães, 2007: 328-329), o que restabelece, de imediato, a linha de uma verticalidade ascendente entre os espaços cósmicos (Eliade, 1999a: 52-53; 2001a:24).

Apelando, neste momento último da análise, à “primitividade do refúgio”, imagem tão querida a Bachelard (1998: 44), e às imagens da tranquilidade e do repouso, ousaríamos afirmar que a figura tutelar da Grande Pedra (também bem particular ao escritor) é, por analogia, a imagem arquetípica do *rêveur* zelador. Abrigado na sua cabana/ninho (Bachelard, 1998: 92-104) (podendo ser o interior da terra/pedra), este sabe que, reposta a ordem cósmica, se deve lançar ao “fogo revigorante” da pira todo o amor cosmogónico dos seres integrados na força identitária do herói. Só assim, a energia do cosmos será reencontrada em cada um e no recolhimento que efectiva o papel do verdadeiro *rêveur*, capaz de se proteger a si e aos outros.

A análise mitocrítica relativa ao percurso da demanda dos heróis que integram o enredo mítico-simbólico da obra *A Cidade dos Deuses Selvagens* poderá parecer ter ficado esquecida. No entanto, por esta obra, neste terceiro ponto da análise, ser mais significativa do que as restantes do ponto de vista da reciprocidade cíclica do próprio cosmos no domínio da aprendizagem

peçoal e individual dos heróis em demanda, foi-nos necessário proceder a uma análise algo diferenciada, mas nunca distanciada do propósito mitocrítico da nossa análise.

Assim, desejando concluir a nossa análise, reportar-nos-emos, agora, aos heróis Alex e Nadia que, comungando da força do seu animal totémico, num acto de metamorfose assumida, tomam posse do espaço da sua não-dimensionalidade. Com efeito, querendo fazer parte do próprio símbolo da energia cósmica, numa acto de renovação contínuo, ambos surgem, aos olhos do leitor, como personagens em demanda absoluta, cuja consciencialização face a uma possível derrota, os leva a ultrapassar as suas limitações físicas. Alex, renovado e revigorado no acto da sua iniciação neófito concretiza, agora, pela força cósmica assumida, a imagem do jovem xamã, aquele que Waliarni desejava poder treinar para poder partir em paz (Allende, 2002: 178), o que mais tarde vemos confirmado nas palavras sábias do feiticeiro: “– Se não fosses um nahab, serias o meu sucessor, nasceste com alma de xamã. Tens o poder de curar (...)” (2002: 224).

A vontade do herói iniciado, e do domínio de uma iniciação colectiva no que se reporta a Nadia e a Alex, chega mesmo a diluir as fronteiras entre o factual e o contrafactual realizando a confluência do espaço da sua interioridade identitária com a dimensionalidade de um espaço perfeitamente ajustável às manifestações do Eu em iniciação. Desde a chegada aos espaços das suas demandas e confirmações individuais, estes são-nos apresentados como espaços do domínio do espectacular e da verticalidade ascendente, devendo ser entendidos como o *topus* absoluto. Mesmo se no caso de Alex este diz respeito à profundidade da terra, dado que estamos perante a imagem do mundo sagrado (Eliade, 1999a:50; 2001a: 24) na multiplicação de todos os outros espaços do centro: a montanha sagrada onde vivem as Bestas, que é simultaneamente o símbolo da “Montanha Sagrada” ou do “Templo” de Eliade (Eliade, 1999a:52-53; 2001a:24), transforma este espaço num *Axis Mundi*, onde as três regiões cósmicas, intimamente ligadas num centro nevrálgico a partir de um eixo vertical, ligam o Céu, a Terra e o Inferno, podendo dominar o indivíduo que tentou cumprir a sua demanda sem o conseguir, ou deixar-se dominar pelo verdadeiro herói, digno do êxito da missão que cumpriu. Os excertos abaixo transcritos serão bem elucidativos do que acabamos de referir.

Se Nadia chama pela força vital que nela habita, a da águia, porque sabe não poder ultrapassar os desafios que aquela montanha lhe exige:

[d]ali para a frente tinha de subir agarrando se ao que pudesse. Endireitou o cesto nas costas, fechou os olhos e procurou a calma no seu íntimo. Jaguar tinha lhe explicado que aí, no centro do seu ser, se concentrava a energia vital e a sua coragem. (...) O seu corpo perdeu a flexibilidade e adquiriu, em vez disso, uma leveza tão grande, que podia soltar-se da terra e flutuar com as estrelas. Sentiu um poder imenso, toda a força da água no sangue. Sentiu que essa força chegava até à última fibra do seu corpo e da sua consciência. Sou a Águia, disse em voz alta, abrindo depois os olhos (Allende, 2002:206-207),

Alex, por sua vez, e prestes a desistir tal é o medo que sente, chama a si a força do jaguar, não pela simbólica da força vital que ele representa, mas pela consciencialização do saber “ver com o coração” (Allende, 2002:215) que outras vezes lhe permitiu ultrapassar perigos enormes e que, aqui, “(...) nesta viagem infernal às profundezas da montanha (...)” (Allende, 2002:218), reclama a presença dos ensinamentos do pai e das suas próprias vivências:

Parou muitas vezes com intenção de retroceder antes que fosse demasiado tarde, mas de todas as vezes continuou em frente impelido pela lembrança da mãe. (...) Nunca tivera tanto medo, nem sequer durante a longa noite da sua iniciação entre os índios. (...)

O que lhe dissera o seu pai tantas vezes, quando o ensinava a escalar montanhas? *Quieto, Alexander, procura no centro de ti próprio onde está a tua força. Respira. Ao inspirar enches-te de energia, ao exalar libertas-te da tensão. Não penses. Obedece ao teu instinto.* Fora o que ele próprio aconselhara a Nadia, quando subiram ao Olho do Mundo. Como pudera esquecer-lo? Dessa forma conseguiu “ouvir como coração”, tal como Nadia lhe dissera tantas vezes. Tinha descoberto a forma de avançar nas trevas. (...) Depressa se encontrou uma gruta que devia estar ligada ao exterior de alguma forma, porque estava ligeiramente iluminada. Um cheiro estranho chegou-lhe ao nariz, persistente, um pouco nauseabundo, a vinagre e flores podres. (...) Viu que ao longo da margem onde estava se estendia uma passagem estreita, que desaparecia seguindo o curso do riacho, e fugiu por ali (...) (Allende, 213-214; 216).

Este domínio interno, onde reina a ideia de uma natureza fétida e nauseabunda, faz com que a “rêverie poética” de Bachelard, que nunca pára e reajusta o dinamismo operativo dos móveis espaciais que progridem e se

amplificam, transforme a imagem do buraco protector da *Terra Mater* na sua imagem inversa, o que já tínhamos contemplado aquando da análise das outras obras. Assim, o buraco aconchegante de Bachelard transforma-se num espaço aterrorizante, sinónimo do desconforto e do desconhecido temidos. Mesmo se Alex acedeu a um novo nascimento pelo rito iniciático ao qual foi submetido, onde, pelo novo nascimento/(re)nascimento, ele foi obrigado a reviver os mitos das origens da cultura e as sacralizações particulares do seu novo clã, ao ascender, pelo rito, a este estatuto, este ficou sujeito à sua missão, como guerreiro assumido que é. Contudo, Alex parece só ter agora tomado noção do poder que possui para aprender a viver a sua nova vida e saber sobreviver para além da morte (Vierne, 2004: 87).

A análise empreendida permite-nos confirmar já neste momento da narrativa que, revigorados pelas suas crenças num outro além e na força cíclica daquele cosmos onde as leis da natureza e do puro parecem ser as únicas, os heróis vão saber cumprir as suas demandas porque chegaram ao estado nirvánico da própria não-dimensionalidade das suas sensações e sentimentos. Se Nadia se transforma numa “(...) *Águia*, o pássaro que voava mais alto, a rainha do céu, aquela que faz o seu ninho onde só os anjos chegam” (Allende, 2002: 207), corporizando a noção do *infinitum*, transformando-se “(...) [n]o vazio, sem desejos nem lembranças (...) e [p]ermanece aí, fora do tempo”, sem nada temer adoptando o espaço como “(...) absoluto de tudo o que era divino, e da morte, o espaço onde o próprio espírito se dissolve” (2002: 209); Alexander reconhece a sabedoria do povo que o adoptou como seu e age como um guerreiro, confiando nos seus instintos e sentidos: “Se Walimai o tinha enviado nesta viagem infernal às profundezas da montanha, era porque a fonte existia, era tudo uma questão de encontrá-la” (2002: 218), o que o faz tomar a decisão mais acertada e murmurar o nome do avô, “(...) pedindo-lhe ajuda nesse instante de perigo mortal” para depois “começar a tocar” (2002: 221). Tal atitude permitir-lhe-á um outro encantamento e, claro, dominar o monstro que guardava a fonte da água da saúde para a sua mãe:

Uma vez mais o rapaz admirou-se com o poder daquela flauta, que o tinha acompanhado em cada momento crucial da sua aventura. Quando o

animal se moveu, Alex viu um pequeno fio de água que jorrava pela parede da caverna e soube nesse momento que tinha chegado ao fim do seu caminho: estava à frente da fonte da eterna juventude. Não era o manancial abundante a meio de um jardim que a lenda descrevia. Eram apenas algumas gotas humildes deslizando pela rocha viva (Allende, 2002: 221).

Acautelando-se do vampiro monstruoso, Alex nunca parou de tocar a flauta do avô e “[e]nquanto tocava uma única nota na flauta, valendo-se de uma mão, esticou a outra para a frente, quase a roçar o vampiro, mas assim que caíram as primeiras gotas dentro da cabaça, a água do jorro diminuiu, desaparecendo completamente” (Allende, 2002: 222). No entanto, a preciosa água deixa de escorrer, o que leva o herói a um estado de frustração abismal, pois ele sabe que apenas algumas gotas poderão não ser suficientes.

Do outro lado, no cimo do *tepuí*, Nadia sente uma frustração semelhante porque não percebe as limitações que o espaço lhe impõe no momento em que tenta retirar os ovos do ninho: “Os seus dedos fecharam-se sobre a reluzente perfeição do cristal, mas o seu braço não conseguiu deslocá-lo. Admirada, agarrou noutro ovo. Não conseguiu erguê-lo e ao terceiro também não” (Allende, 2002: 210). Convencida da sua vitória contra o espaço e os seus próprios medos, ao conseguir atingir o topo do mundo, Nadia tinha soltado o grito da sua emancipação física e psicológica, numa união sacralizante do céu e da terra por ter conseguido atingir o espaço da sua efectiva demanda: “Uma potente exclamação de triunfo, um alarido ancestral e selvagem como um grito tremendo de cem águias em unísono, brotou do peito de Nadia Santos (...) ecoando e ampliando-se, até se perder no horizonte” (2002: 208) e, por isso, tal como Alex, não entende o que se passa.

Contudo, porque estas personagens são heróis factualmente ritualizados, tornados neófitos, para mais tarde serem reconhecidos como xamãs, pois passaram por ritos iniciáticos verdadeiramente alicerçados na sabedoria ancestral dos costumes, dos hábitos e das crenças dos povos (recorde-se que Nadia há muito mantinha contacto com o místico, tendo inclusive o dom de se tornar invisível pela mestria da sua mente), esta aparente negação do espaço que se fecha no domínio já da horizontalidade vai ter de se abrir às demandas dos heróis, o que vai exigir dos mesmos uma forte

consciencialização dos seus deveres para que a organização cíclica do universo se possa manter como um todo.

Querendo descobrir o enigma ali imposto, Nadia pensou e lembrou-se das palavras do feiticeiro. “Walimai tinha-lhe dito que não podia regressar de mãos vazias... Que mais lhe tinha dito o xamã? E então lembrou-se do que o feiticeiro lhe ensinara no dia anterior: a lei da reciprocidade. Por cada coisa que levamos, devemos deixar outra em troca” (2002: 210); por sua vez, Alex também recorda “(...) as palavras de Walimai sobre a lei inexorável da Natureza: dar o mesmo que se recebe” (2002: 222). Bem ciente do quanto lhe está a custar desfazer-se do único bem que herdou do avô, Alex esvazia os bolsos e “pass[a] em revista aos seus escassos bens: a bússola, o canivete suíço e a flauta. Podia deixar os dois primeiros. De qualquer forma, não lhe serviriam de muito, mas não podia desfazer-se da sua flauta mágica, da herança do seu famoso avô, do seu instrumento de poder” (2002: 222). No entanto, a lei inexorável da natureza exige que Artur avalie a noção da reciprocidade tendo em conta os seus bens mais pessoais, dando-se a entender, neste momento da narrativa, que nada ao homem pertence, a não ser a sua vontade e determinação, num olhar para o Outro.

Assim, Nadia e Alex terão de desfazer-se dos seus bens mais preciosos para obterem um outro igualmente precioso: Nadia os ovos para salvar o Povo da Neblina e Alex a água da saúde para salvar a sua mãe. Poder-se-ia inclusive apontar, apoiando-nos na poética do devaneio de Gaston Bachelard (1999; 1994), que graças ao poder mítico, simbólico e, circunscrito a uma noção de abertura, aqui, o Imaginário permite-nos aceder a uma imaginação também ela evasiva e aberta ao conhecimento e à rêverie. Logo, a imagem do cume do *tepui* ou dos subterrâneos da terra torna-se, nesta narrativa, uma potencial fonte de imagens, assim como outras que fomos descobrindo e analisando ao longo do percurso destes heróis em demanda.

Ao inclinar-se sentiu o talismã contra o peito e compreendeu imediatamente que esse era o preço que tinha de pagar pelos ovos. Hesitou durante longos minutos. Entregá-lo significava renunciar aos poderes mágicos de protecção que ela atribuía ao osso entalhado, oferta do xamã. Nunca teria nada tão mágico como aquele amuleto, era muito mais importante para ela que os ovos cuja utilidade nem conseguia imaginar. Não, não podia desfazer-se disso, decidiu. (...) De cima, viu os



ovos brilhando no ninho, tal como na outra visão, e teve a mesma certeza que tivera nessa altura: aqueles ovos eram a salvação do *povo da neblina*. Finalmente, abriu os olhos com um suspiro, tirou o talismã do pescoço e colocou-o no ninho. A seguir esticou a mão e tocou num dos ovos, que imediatamente cedeu, permitindo-lhe levantá-lo sem esforço (Allende, 2002: 211).

Então compreendeu que essa água da saúde era, para ele, o tesouro mais valioso deste mundo, o único que poderia salvar a vida da sua mãe. Em troca devia entregar o seu bem mais precioso. Colocou a flauta no chão enquanto as últimas notas ecoavam entre as paredes da caverna. Imediatamente o pequeno jorro de água voltou a fluir. Esperou minutos intermináveis, até ter a cabaça cheia, sem perder de vista o vampiro, que espreitava ao seu lado (Allende, 2002: 222-223).

A análise empreendida nestes espaços implicou-nos na compreensão de significados e sentidos pluri-isotópico, onde os diferentes códigos sensorio-sinestésicos se uniram e reforçaram a tomada de consciência do Eu iniciático no propósito da sua demanda. Pela sua importância simbólica e mítico-ancestral, todos os espaços permitiram uma leitura de aproximação às dimensionalidades e não-dimensionalidades, reforçando-se imagens cujo valor enquanto “*lieu d’éclosion [et] point de départ*” (Burgos, 1982: 78-79) despoletaram o acto de leitura como um acto capaz de mostrar o quanto se pode ultrapassar o próprio momento da escrita, selando-se, desta forma, um compromisso entre o leitor reflexivo, o texto e a imagem.

Como o atesta Jean Burgos (1982: 81), “*l’image n’est jamais qu’approximation dans la mesure où la réalité qu’elle appelle demeure à jamais absente, secrète et insaisissable (...)*”. Ora, o que nos propusemos fazer foi, enquanto leitores-intérpretes, saber enriquecê-la sem permitir abusivas constatações figurativas que a pudessem reduzir a uma leitura devastadora no sentido da interpretação mitológica. Cumprindo com a pluralidade mítico-simbólica dos textos quisemos revelar o quanto a hermenêutica do Imaginário permite análises enriquecedoras das obras da ‘nova literatura’, tendo em atenção a relação dialógica com os códigos sinestésico e cenestésico, as deambulações dos heróis e a significação dos espaços, o que nos permitiu aceder a uma simbólica particularmente rica em estímulos perceptuais.

Para que nos fosse possível compreender de que forma as deambulações das personagens ganhavam significados numa dimensão

simbólica e mítica das dimensionalidade e não-dimensionalidade do espaço, foi-nos necessário ter em atenção a demonstração organizacional da força simbólica intrínseca das imagens perceptíveis no percurso antropológico das personagens, enquanto pulsões recriadoras de sentido. Tendo por princípio que a imagem arquetipal do Centro, na representação de um microcosmos organizado e reconhecido como lugar sagrado por excelência (Eliade, 1980: 47-52), logo identificável na consciencialização da rejeição do inimigo e da desordem (que coexistem fora da dinâmica cíclica e regeneradora desse centro cosmogónico imanente e fundador de felicidade e de bem-estar), foi-nos facultada a possibilidade de ler o Imaginário através da riqueza mítica e simbólica destas narrativas.

Se os heróis aqui evocados revelaram uma relação auto e hetero-formadoras do seu psiquismo como *homo symbolicus* (Durand, 1998: 55) que são, foi também verificável que eles integram, ao nível do Imaginário, um jogo bilateral com o espaço das suas demandas no que concerne o movimento do “erguer-se” (Durand, 1992: 45-47). Esta atitude, intimamente ligada à ideia do investimento e da conquista da demanda a cumprir, concatenada à valorização das suas próprias *rêveries* e à simbólica do Centro de Eliade, permitiu-nos aceder à imagem da identificação do Eu com a sua demanda. Logo, representamos em parte da nossa análise o mito da própria reunificação cósmica, onde os gestos humanos que estão em intercâmbio com a manifestação do espaço, enquanto ambiente natural, conduzem à satisfação da ascensão através do espaço da abertura.

Pela jornada empreendida e pelo cumprimento de um retorno vitorioso e benéfico para todos, ao fazerem renascer os sentidos arquetipais que se prendem com o início dos tempos, restabelecendo a harmonia cósmica (Campbell, 2004: 231-236), os heróis destas narrativas (embora uns mais configuradores da imagem do herói mítico e ancestral do que outros) foram por nós considerados, na linha de Joseph Campbell (2004) e Simone Vierne (2000), como indivíduos capazes de alcançar uma experiência universal e global pelos vários ritual/rituais e iniciações a que foram submetidos.

Elevando as suas proezas de transfiguração e conseqüente reintegração nas noções dimensionais e não dimensionais do espaço, o percurso dos heróis foi representado, na nossa análise, através da imagem da própria cosmogonia que

se alicerçou na sabedoria ancestral dos mitos, que eles reavivaram nos seus percursos antropológicos, através da qual se celebrou a centralidade das suas identidades num espaço de ordem onde as imagens primordiais, nascidas do arquétipo da invencibilidade, se tornaram verdadeiras expressões poética do espaço a explorar.



## TERCEIRA PARTE

---

“Quando for grande, quero ser um brincador (...). Tenho tanto que brincar, como brinca um brincador, muito mais o que sonhar, como sonha um sonhador, e também imaginar, como imagina um imaginador...”

(Magalhães, 2005a: 4)



# CAPÍTULO I – Questões metodológicas inerentes à aplicação da investigação

## 1. Apresentação do projecto – traços gerais e enunciação do problema

Está no propósito desta Terceira Parte da dissertação dar a conhecer o projecto “A (Re)Leitura e o Domínio da Competência Leitora – Entre a Recepção e a Recriação do Mito do Herói” que visou, integrando os pressupostos do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura, a divulgação da literacia do Imaginário, em duas turmas, a partir da análise de duas obras da ‘nova literatura’. Incidindo no desenvolvimento da competência leitora dos sujeitos de análise, foram integrados neste projecto dois subprojectos que aplicámos através do método de estudo de caso, ao longo de dois períodos lectivos de 2008/2009, na Escola Básica 2,3 de Beiriz do Agrupamento de Beiriz, com alunos de um 5º ano e de um 9º ano de escolaridade.

Considerando alguns preceitos do Plano Nacional de Leitura (PNL) e as directrizes do projecto “aLeR+” que, desde 2008, é uma iniciativa do Plano Nacional de Leitura, da Rede de Bibliotecas Escolares e da Direcção Geral do Livro e das Bibliotecas, concebida com base no projecto *Reading Connects*, do *National Reading Trust*, do Reino Unido<sup>178</sup>, foi nosso propósito, nesta Terceira Parte, colocar no terreno uma pesquisa que viesse validar, o mais objectivamente possível, o que já temos constatado ao longo da nossa experiência profissional.

---

<sup>178</sup> O Projecto *Reading Connects* integra uma rede de escolas em todo o Reino Unido e tem tido um impacto significativo na elevação dos níveis de literacia e na consolidação dos hábitos de leitura da população escolar, cf. (<http://www.literacytrust.org.uk/readingconnects/>). O aLeR+ pretende envolver toda a comunidade educativa na promoção da leitura – preparação de projectos em escolas, com os Presidentes dos Conselhos Executivos e coordenadores das bibliotecas escolares, bibliotecários municipais e coordenadores concelhios da Rede de Bibliotecas Escolares. Consiste na criação de uma cultura de escola em que o prazer de ler e a leitura são elementos centrais e transversais a todas as actividades curriculares e extracurriculares, envolvendo todos os elementos da comunidade educativa: alunos, docentes, não docentes, bibliotecários, famílias, voluntários, autarcas e todos os cidadãos e organizações da sociedade civil.

Pela prática, foi então possível assumir dentro da sala de aula a 'nova literatura' como um manancial de textos literários potencialmente ricos em temas mítico-simbólicos, significados e símbolos capazes de proporcionar a necessária ligação cosmogónica do ser com o universo, ao nível do seu crescimento psicossociológico. Trabalhada, discutida e interpelada sob os fundamentos da mediação leitora, a 'nova literatura' foi entendida como um testemunho vivo, contemporâneo e enriquecedor para o capital simbólico de conhecimentos destes alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico que, dada a sua pouca experiência vivencial, ainda é muito reduzido.

O facto de, na sua grande maioria, todos se terem empenhado tornou possível comprovar reflexões que se prendem com o imaginário pedagógico de vários investigadores e a hermenêutica do Imaginário. Assim, junto dos alunos/pré-adolescentes e adolescentes, foram vivenciados momentos relativos ao capital imaginário de Bruno Duborgel (2003); à "poética do Imaginário" de Pierre Burgos (1992); à "poética do sujeito" de Jacques-Émile Lacan (1991); à experiência do "*homo symbolicus e ethicus*" de Ernest Cassirer (1994; 2006); à afirmação actuante e antropológica do ser de Gilbert Durand (1992); à "*rêverie*", pronunciada por Bachelard (1998; 1999), como instância primordial da capacidade imaginante do indivíduo; bem como os propósitos da centralidade cósmica de Eliade (1999a; 2001a; 2001c), e os processos iniciáticos e ritualistas de Joseph Campbell (2004) e Simone Vierne (2000) que configuram a demanda do herói.

No decorrer da nossa pesquisa, poderá verificar-se que nos preocupamos em lembrar à Escola o seu papel na formação de leitores críticos. Só pelo uso de uma literacia do Imaginário, apoiada e vivenciada no uso quotidiano da leitura literária mediada, esta poderá formar leitores/cidadãos reflexivos, capazes de realizar correctas produções verbais e escritas numa actualização constante da sua competência imaginante. Tal validará o constructo de uma competência enciclopédica cada vez mais abrangente, o que permitirá que nas suas intervenções pedagógicas e sociais estes jovens leitores, pré-adolescentes e adolescente, adoptem um papel preponderante enquanto seres activos e cognoscentes.

Por isso, não esquecendo que é através de um compromisso contínuo com o livro (a realizar no decorrer do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico),



numa exploração do conhecimento cada vez mais aprofundada e contínua do sistema semiótico literário, cunhámos a nossa intenção na mediação leitora e no desenvolvimento das competências destes leitores/alunos, levando-os a saber interagir com os textos da ‘nova literatura’ para que pudessem vir a realizar, em contexto de sala de aula, intertextualidades a propósito da riqueza hermenêutica do Imaginário.

A divulgação desta ‘nova literatura’, a partir deste projecto, e em sintonia com os pressupostos teóricos do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (Tompkins & McGee, 1993; Huck & Hickman, 2001; Galda & Cullinan, 1998; Yopp & Yopp, 2001; Azevedo, 2006a & Silva, Macedo, Simões, [et al.], 2009), permitiu-nos, como já o referimos ao longo da Primeira Parte, trabalhar o conhecimento da língua e a compreensão literária como um todo indissociável, capaz de mostrar que “(...) a leitura aprende-se e exige um trabalho sistemático e eficaz [esperando-se da escola] este papel de aprendizagem sistemática e sistematizadora” (Sardinha & Relvas, 2009: 144).

Estamos conscientes que a integração dos nossos jovens na sociedade só será possível se estes se tornarem seres reflexivos, dotados de conhecimentos conceptuais sobre a realidade empírica e do mítico-simbólico, que lhes permitam aceder aos demais produtos/assuntos da cultura contemporânea e, assim, interagir de forma reflexiva e interventiva na sociedade, num intuito claro de também obterem respostas para os seus anseios, dúvidas e/ou expectativas. Não nos esqueçamos que só pelo acto contínuo de uma leitura conceptual se poderá aceder à desejada emergência de imagens e significados pluri-isotópicos (igualmente ricos em significados mítico-simbólicos), e construir, num todo, a história do Eu-leitor imaginal (ser simbólico/imaginante por natureza) que é portador de qualidades e reminiscências arquetipais, motrizes da adequada preparação do seu crescimento intelectual e imaginante enquanto leitor/aluno (Araújo & Araújo, 2008: 1-11). Usando uma metáfora absolutamente integradora de sentidos no que a noção da educabilidade se pretende, os autores Alberto Filipe Araújo e Joaquim Machado Araújo (2008) referem, inclusive, um acto de ensino/aprendizagem onde se deva reconhecer a

“eterna criança” que habita no educador e faz do educador o parceiro da Criança arquetipal que a criança real transporta dentro de si: o educador, enquanto conselheiro, é um *paedagogos* que faz do *educere* (conduzir para fora, levar de dentro para fora), e não do *educare* (alimentar de fora), o seu lema principal de acção. É portanto o educador que, através da sua acção, ajuda a tornar o educando aquilo que ele é (...) (Araújo & Araújo, 2008: 8)<sup>179</sup>.

Por isso, a fim de obtermos sucesso no que concerne o acto de leitura e o fomento da sua competência, as actividades/‘ferramentas’ de trabalho e estratégias de motivação para a aprendizagem, implementadas dentro da sala de aula e na biblioteca, foram devidamente pensadas. Tal permitiu-nos uma reflexão sobre os verdadeiros benefícios que se prendem com a construção/implementação de um diálogo de mediação aberto ao exercício da prática literária dos símbolos, dos temas, dos mitos e das imagens, com pré-adolescentes e adolescentes. Estes puderam, deste modo, vivenciar, pela hermenêutica do Imaginário, uma forma complementar de enriquecimento literário, tendo o educador/mediador tido um papel decisivo e concomitante entre o pré-adolescente/adolescente real (que tem as suas recordações) e a pré-adolescência/adolescência imaginal (que mantém as suas reminiscências na infância arquetipal)<sup>180</sup> (Araújo & Araújo, 2008: 9).

Isto é, foi possível originar uma aproximação infalível entre os sujeitos implicados na aprendizagem, e, ainda, tornar mútuas as intenções do educador e do educando, cumprindo-se o real sentido da educabilidade onde o educador, através da sua actuação, conduziu o jovem educando à noção da participação/interacção com o seu circundante e as suas memórias.

---

<sup>179</sup> Considerando a criança arquetipal não podemos de deixar de pensar no pré-adolescente/adolescente que, se devidamente auxiliado e motivado a ser um ser de imaginação, terá sempre em si as qualidades arquetipais da Criança imaginal.

<sup>180</sup> Alberto F. Araújo e Joaquim M. Araújo consideram, apoiados em estudos anteriores, uma perspectiva educacional que destaca a necessidade desta “re-união” entre a criança real e a infância imaginal, dado que esta “implica a afirmação de que a criança interior, enquanto faceta da alma humana, deve irrigar a criança real e levanta a questão de saber de que modo se deveria educar a Criança para que esta unidade seja actuante e não meramente um apelo, ainda que bem-intencionado” (Araújo & Araújo: 2008: 9). Para uma melhor consolidação do exposto, cf. Araújo & Araújo (2008: 1-11).

## 2. Descrição da metodologia de investigação e razões da opção da variante Estudo de Caso

Antes de procedermos à explicação da metodologia adoptada, gostaríamos de referir que, por uma questão de orientação, optamos por dividir o nosso trabalho em duas partes complementares. Uma primeira, onde se procedeu à contextualização epistemológica da investigação, para se poder apresentar o enquadramento teórico que julgamos adequado a uma correcta compreensão e fundamentação dos objectivos da nossa pesquisa, que se norteou pela aplicação de dois estudos de caso; uma segunda, exposta nos capítulos III e IV desta Terceira Parte, onde nos centrámos na descrição do processo metodológico de investigação realizado, na análise de conteúdos dos resultados obtidos e nas implicações de ambos os estudos na comunidade escolar, em função dos pressupostos teóricos apresentados quer na Primeira Parte da dissertação quer neste momento da enunciação do problema.

René Barbier (1997) considera que a investigação em educação é um processo dialéctico entre o descobrir e o inventar. Isto é, ao apoderar-se da realidade e dos factos em análise é possível configurar interpretações e construir sentido através dos processos de investigação seleccionados. Ora, achamos que o mesmo se verifica quanto à investigação no âmbito da literatura e do universo da competência leitora, o que nos fez levar a cabo um modelo de investigação alicerçado nos pressupostos da investigação-acção, que, a nosso ver, se revelou específico na exequibilidade de uma metodologia qualitativa. Esta consolidou-se na interpretação/descrição de resultados, bem como na análise de conteúdos em ambos os estudos de caso. Contudo, se no Estudo de Caso 1, ela foi apoiada numa investigação dirigida/indirecta; no Estudo de caso 2, ela foi de carácter permanentemente directo.

Assim, orientados pelas investigações de vários investigadores (Cohen & Manion, 1989; Huberman & Miles, 1991; Bell, 1997; Barbier, 1997; Fortin, 1998; Flick, 2008), cujo objectivo é dar a entender a pesquisa como base de compreensão e interpretação de contextos sociais complexos, pretendeu-se dar sentido ao projecto mencionado no ponto 1 deste primeiro capítulo, dando

sustentabilidade ao que foi recolhido e analisado nos dois grupos de análise: um relacionado com uma turma de 5º ano; outro com uma turma de 9º ano de escolaridade.

Cabe-nos dizer, desde já, que a natureza desta investigação exigiu-nos uma acentuada responsabilização sobre a metodologia a adoptar, pois sempre estivemos conscientes de que nas ciências sociais/humanas os dados observados são complexos, “não sendo fácil separar causas e motivações isoladas e exclusivas [pois] não podem ser reproduzidos em laboratório e submetidos a controle” (Martins, 2004: 291). Investigadores como Roberto Da Matta (1991), Martyn Denscombe (1998) ou Wilfred Carr (2000) confirmam a imparcialidade dos resultados, alegando apenas se poder obter informações de dados “sempre parciais, dependendo de documentos, observações, sensibilidades e perspectivas” (Da Matta, 1991: 21), ou haver, mesmo, uma certa ingenuidade quando se alude à objectividade aplicada na investigação qualitativa, sobretudo na forma como se analisa e/ou compreende uma determinada realidade investigada (Denscombe, 1998; Carr, 2000).

Por isso, centrando-nos nas reflexões dos investigadores Robert Bogdan e Sari Bilken (1994: 83) ou Heloisa S. Martins (2004), tivemos de considerar que, se tal não inviabilizou na nossa investigação a interpretação/descrição e análise de conteúdos (Estudo de Caso 1), a observação, a interpretação/descrição e análise de conteúdos (Estudo de Caso 2), tivemos, contudo, de ter em atenção que a pesquisa em ciências sociais/humanas não pode ignorar determinadas influências, como o espaço geográfico, a educação, os interesses e/ou preconceitos do investigador ou do grupo de análise (Bolgan & Bilken, 1994: 83). Chegados a este ponto e à realidade que nos propusemos pesquisar, a selecção de um modelo de tipo mais interpretativo e descritivo, exposto através de pressupostos de carácter epistemológico, hermenêutico-simbólico, holístico e até ontológico, pareceu-nos ser a forma mais adequada para concretizar a nossa investigação, e, assim, interpretar e analisar a forma como os sujeitos de análise se inteiraram do mítico-simbólico numa proficiência da literacia do Imaginário.

A nossa escolha recaiu sobre este paradigma porque pareceu-nos claro que sendo a nossa investigação um estudo sobre a compreensão e o desenvolvimento da competência leitora dos sujeitos de análise ao nível da

hermenêutica do Imaginário, estaríamos perante um caso 'situado' em dois estudos de caso: um 'situado' num grupo de análise constituído por alunos de uma turma de 5º ano e um outro 'situado' num outro grupo de análise relativo a uma turma de 9º ano de escolaridade. Logo, considerámos estar perante estudos de caso interpretativos (Bogdan & Bilken, 1982), pois em cada um deles (Estudo de Caso 1 e Estudo de caso 2) todas as observações, interpretações, descrições e análises de conteúdos estiveram inevitavelmente vinculadas a cada grupo de sujeitos de análise em particular. Isto é, foram reconhecidas as intervenções individuais e/ou grupais de cada grupo de análise, tendo-se em conta as circunstâncias nas quais os estudos se desenvolveram. E insistiu-se “com ênfase na preocupação que os investigadores preci[saram] de ter em compreender o pensamento subjectivo dos participantes nos seus estudos” (Ponte, 1994: 8).

Basta pensarmos, só para nos reportarmos à compreensão leitora a partir da literacia do Imaginário dentro da sala de aula, que, em ambos os estudos de caso quer na identificação do mítico e do simbólico (face ao chamamento e à viagem do herói), aquando da leitura/releitura e análise das obras, quer, depois, na representação do mito do herói (na concretização da sua demanda), cada sujeito de análise interpretou, inferiu, discutiu e participou nos subprojectos do estudo de caso onde estava integrado, apoiando-se nas suas vivências colectivas e individuais, sociais e culturais. Esta perspectiva de pesquisa refere bem o estado de dependência que sustentou o modelo de estudo de caso pelo qual optámos, dado que trabalhámos com pessoas e com a hermenêutica do Imaginário, estimuladora do pensamento imaginante do indivíduo.

Ora, se foram muitas as participações objectivas que daí advieram, muitas foram também as considerações/interpretações subjectivas e até idiossincráticas que integraram estes estudos quer ao nível das nossas análises quer das participações dos grupos de análise. Estas resultaram da forma como fomos informados (Estudo de Caso 1) ou vivenciámos (Estudo de caso 2) a aplicação de cada estudo de caso. Elas resultaram ainda da forma como os sujeitos de análise compreenderam, participaram e avaliaram (no que se reporta aos documentos de recolha de dados que antecederam e

concluíram cada estudo, numa tipologia de questionários) esta experiência de leitura.

Por tudo isto, consideramos que a nossa opção foi marcadamente interpretativa, tendo-se pensado, claro, em todas as vantagens e limitações que uma investigação desta natureza acarreta, mas às quais teríamos de nos submeter dado termos optado por uma metodologia indubitavelmente qualitativa que queríamos desenvolver sob os preceitos de uma pesquisa do tipo interpretativo/descritivo quanto à análise de conteúdo dos trabalhos/dados recolhidos.

Reconhecendo que as metodologias qualitativas se adequam a qualquer situação que requeira “um conhecimento específico para um problema específico numa situação específica ou sempre que se queira aplicar uma nova abordagem a um sistema existente” (Cohen & Manion, 1989: 226), não hesitámos em adoptá-las no decurso da nossa investigação, pois, como os autores referem, as metodologias qualitativas têm a capacidade de enfatizar a perspectiva crítica do investigador ou do aplicador, no nosso caso, essencialmente no Estudo de Caso 1, estimulando a sua implicação nas práticas divulgadas e no seu ajustamento ou reajustamento a situações concretas.

O facto ainda de serem susceptíveis de variações, que se colocam no patamar dos valores, das crenças, das ideologias e até das emoções, logo do subjectivo, mesmo se aparentemente os nossos instrumentos de investigação foram, o mais possível, neutros e objectivos, as metodologias qualitativas revelaram-se, para nós, um meio fecundo de abordagem ao Outro na medida em que nos permitiram aceder, ao nível do estudo de caso, a partir do modelo da interpretação/descrição, à forma como os sujeitos de análise desenvolveram as suas aprendizagens. Ao considerá-las subjectivas, mas sem as cunharmos de qualquer desmérito no horizonte da investigação científica, pensamos essencialmente na forma, mais ou menos explícita, como foram analisados os resultados obtidos, por exemplo. Ou ainda na forma como se vivenciou a realidade patente nas diferentes situações de ensino/aprendizagem integradas no processo desta investigação, o que se repercutiu no modo como vimos/observámos e realizámos as nossas descrições e análises de conteúdos.

Contudo, se podem ser apontados, diríamos, desvios, a este método de investigação (Bell, 1997; Fortin, 1997; Martins, 2004; Flick, 2008), talvez por não nos considerarmos de facto investigadores, aceitámo-los perfeitamente, pois acreditamos, tal como Hilary Radnor (2001), que se o conhecimento for alimentado e criado de forma subjectiva, sobretudo balizado pela intersubjectividade, maior será a aproximação ao conhecimento real, supostamente objectivo. Ora, ao afirmar que

[a]s a subject myself, I do not see my attributes and behavior as external to myself, and by that I mean I can only 'come to know' through my subjective understanding. I can never get to the 'root' of anything, there is no sense of objective knowledge, it is all about intersubjectivity (Radnor, 2001: 20-21),

a investigadora demonstra ter a plena consciência do que, de facto, temos vindo a defender ao nível da partilha de sentidos e significados, bem como da relação dialéctica do Eu com o mundo (o Outro), reelaborando-se o próprio conhecimento numa relação intersubjectiva. Ou seja, daquilo que se torna o objectivo desta investigação e que será visível, aquando da apresentação dos resultados, nas nossas análises de conteúdos quer de forma descritiva quer ao nível do tratamento estatístico dos dados.

Tomando por referência o raciocínio de Radnor, diríamos ainda que, para nós, a descrição da análise de conteúdos dos dois estudos de caso salientou a compreensão das “percepções individuais do mundo” (Bell, 1997: 20) na descrição mais elucidativa dos objectivos da análise de conteúdos desta investigação que se propôs valorizar uma determinada realidade, que subscrevemos como fundamental, para o fomento do acto de leitura nos pré-adolescentes e adolescentes. E acrescentaríamos, fazendo nossas as palavras de Michael Bassey (1981: 85-86), que para a nossa investigação o facto de podermos demonstrar que esta é passível de relato em vez de ser apenas alvo de generalizações foi, para nós, muito significativo. Por isso, optámos também por usar uma ferramenta gráfica a fim de reforçarmos, de forma mais visual, o que interpretámos e descrevemos ao nível da análise de conteúdos.

Assim sendo, é fácil perceber-se que ao enveredamos pela opção de uma metodologia balizada pelos preceitos da investigação qualitativa, vimo-nos

obrigados a considerar a relevância da aplicação de ferramentas capazes de concretizar graficamente a objectividade da metodologia aplicada. Tal deve-se ao facto de termos querido usar, nos nossos questionários, questões que consideramos de grande relevância para a temática em estudo, mas cujas 'ferramentas' estatísticas existentes não comportaram uma operacionalização dos dados. Todas as que aplicámos previamente, e que salientaremos no capítulo IV, revelaram-se pouco eficientes no estudo de correlações entre as perguntas, devido à multiplicidade opcional de algumas delas, não se conseguindo, assim, corroborar quantitativamente as nossas considerações.

Alegaríamos, então, que se há estudos onde as inferências conduzem a conclusões habitualmente generalizáveis porque, a seu modo mais objectivas e consolidadas através de 'ferramentas' matemáticas, a nossa investigação não pôde ser submetida a um método mais pragmático/quantitativo comparativamente às considerações realizadas. Tal não permitiu endossar à nossa investigação um tratamento estatístico, mesmo aquando da análise de conteúdos dos questionários que foram preenchidos por todos os sujeitos de análise, no início e no final de cada estudo de caso. Ora, tal deixa perceber que ao enveredamos pela opção de uma metodologia balizada pelos preceitos da investigação qualitativa, vimo-nos também obrigados a considerar a relevância da aplicação de ferramentas capazes de concretizar graficamente a objectividade da metodologia aplicada em ambos os estudos, que se patenteou pela recolha de factos e o estudo das correlações entre eles. Tal pareceu-nos muito relevante para a compreensão do que foi aplicado em todo o processo, pois, de certa forma, os resultados obtidos, no que à aprendizagem dos alunos face à hermenêutica do Imaginário diz respeito, tornaram-se mais explícitos para nós.

No que concerne a descrição da metodologia de investigação, acresce dizer que relativamente ao Estudo de Caso 1 não nos foi possível, por contingências de horários, realizar uma observação directa/dirigida com o universo de alunos em estudo que nos permitisse investigar as demais situações anteriores à investigação, propriamente dita, e agir directamente no decorrer dos momentos de leitura/compreensão com o grupo de análise. Contudo foram-se reformulando e/ou (re)ajustando estratégias ou redefinições de actividades sempre que, em diálogo com a professora da turma, estas se



mostraram necessárias. Por não termos estado na sala de aula, restringimos o nosso procedimento a uma recolha de dados e a uma pesquisa que, embora limitada no campo da actuação, depois de realizados todos os seus momentos de interpretação, descrição e análise de conteúdos, não nos pareceu em nada menos válida.

Expostas as valências da opção metodológica qualitativa e do método interpretativo-descritivo que considerámos mais útil para o desenvolvimento da nossa investigação, pensamos ser fácil perceber-se que o nosso objectivo se prendeu, através da variante estudo de caso, por um lado, com a análise da compreensão leitora dos alunos e com a necessidade de se demonstrar o desenvolvimento da sua competência leitora face à riqueza mítico-simbólica da ‘nova literatura’; por outro, através da divulgação dos resultados relativos a ambos os estudos de caso, alargar os limites do conhecimento existentes nesta área e, se possível, lançar um desafio para possíveis estudos mais conclusivos.

## 2.1. As razões da opção metodológica do Estudo de Caso com Investigação-Acção dirigida e directa

Visto que os estudos de caso integram aplicações que se complementam, por um lado, porque estas se realizam através de “técnicas de recolha de informação seleccionadas (...) que se adequam à tarefa” (Bell, 1997: 23) de forma a se compreender o objecto de estudo (para que novas hipóteses possam surgir); e, por outro, porque o seu uso tem por objectivo estudar-se o efeito provocado num determinado número de indivíduos (no nosso caso de dois grupos de análise), tivemos em conta uma investigação cuidadosa que desenvolvemos a partir de uma intencionalidade específica sobre uma determinada situação ou fenómeno. Ou seja, quisemos perceber o fenómeno contemporâneo da anexação de obras da ‘nova literatura’ por pré-adolescentes e adolescentes, quando se afirma que estes não lêem, tendo como suporte, em sala de aula e no decorrer da sua leitura/análise, a

hermenêutica do Imaginário e os pressupostos do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura.

À luz do que os investigadores Sharan Merriam (1988) e Norman K. Denzin (1989) dizem, a nossa investigação preocupou-se, no essencial, com os processos e as dinâmicas das actividades a realizar (reformuladas as suas aplicações, se necessário), tendo havido sobretudo a preocupação de realizar uma descrição que pudesse apresentar, com uma grande capacidade de pormenor, tanto o contexto em que foram desenvolvidos os estudos de caso, com as emoções, complexidades, interações sociais e cognitivas que aproximaram todos os intervenientes destes estudos. Pretendeu-se, assim, aprofundar e divulgar o que já no ponto anterior expusemos. Logo, foi-nos necessário, em ambos os estudos de caso, considerar e optar por uma das perspectivas interpretativas que se encontra fundamentada na fenomenologia, onde a actividade humana é fundamentalmente uma experiência (Ponte, 1994: 8-9; Fortin, 1998: 166). Isto permitiu-nos, tal como o afirma Marie-Fabienne Fortin (1998: 166), uma “intervention [mise] en œuvre plusieurs fois, retirée ou modifiée au cours d’une certaine période de temps, tout en maintenant de multiples observations”, que pôde consolidar, na prática, o que se pretendia, permitindo-nos verificar de que forma cada um dos sujeitos de investigação ia “constantemente elaborando significado (*meaning making*)”, pois o pensamento subjectivo dos alunos teve de ser tomado em conta de forma bem particular (Ponte, 1994: 8).

Conscientes de que o estudo de caso é “um procedimento essencialmente *in locus*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata (...) controlado passo a passo, durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (...)” (Cohen & Manion, 1989: 223)<sup>181</sup>, no Estudo de Caso 2, optámos por uma investigação de observação directa e de intervenção imediata, também balizada pelos pressupostos da investigação-acção. Se para ambos os estudos foram pensados uma metodologia qualitativa e o mesmo modelo interpretativo e descritivo, a nossa actuação enquanto investigadores não se delineou da mesma forma em cada um deles. Pois, como já o referimos, no Estudo de

---

<sup>181</sup> São da mesma opinião os autores Robert Bogdan e Sari Biklen (2006), M. Elizabeth Graue e Daniel J. Walsh (2003: 31), por exemplo, que afirmam inclusive que “as descrições ricas de pormenores (...) devem ser ligadas aos contextos onde os intervenientes estão inseridos”.

Caso 1 não tivemos qualquer contacto com o grupo de análise, mas com a professora responsável da disciplina, enquanto que com o grupo de análise do Estudo de Caso 2 tivemos um contacto directo e semanal. Tal opção será explicada no ponto 3.1 deste capítulo.

No Estudo de Caso 2, a opção destas tipologias adjacentes às metodologias qualitativas, nomeadamente ao estudo de caso, e com estes sujeitos de análise, permitiu-nos ainda compreender como reagem adolescentes já muito habituados ao contacto com a 'nova literatura' e à mediação leitora integrada no Programa de Leitura Fundamentado na Literatura, quando inseridos numa nova realidade: a mediação leitora com crianças do 3º ano de escolaridade. Estes alunos, que já tinham tido durante dois anos lectivos um contacto de mediação leitora com a professora investigadora, viram-se integrados numa realidade bem diferente. Agora, eram chamados à participação, cumprindo um acto da mediação leitora, não apenas como interlocutores do processo, mas também como locutores das plurimensagens veiculadas pela obra que eles seleccionaram (um Romance Jovem da 'nova literatura'), fazendo uso da hermenêutica do Imaginário junto de crianças.

Dado que os estudos de caso com uma perspectiva interpretativa fenomenológica possibilitam o uso de uma grande variedade de fontes de informação (no nosso caso a hermenêutica do Imaginário e os fundamentos/pressupostos alicerçados no processo da mediação leitora do programa acima mencionado), preocupamo-nos em destacar interpretações individuais e colectivas deste grupo de análise para resolver e/ou enriquecer, de imediato, determinadas situações (Eisenhart, 1988: 103-104), visando-se a representação de diferentes pontos de vista que pudessem estar presentes numa determinada situação social.

Compreendemos, pois, que a 'experimentação' que levamos a cabo neste estudo de caso justificou a intervenção da professora investigadora na manipulação de determinados fenómenos vivenciados, o que permitiu correcções capazes de facultar as desejadas relações de proficiência entre diferentes factores relevantes, como a resolução de certas dúvidas, lacunas e/ou factos, face a determinadas actividades, ou ainda a construção imediata de momentos de ensino/aprendizagem mais proficientes. Por exemplo, ao nível

do incentivo à mediação leitora, foi possível permitir a integração de uma actividade que não tinha sido prevista aquando do momento inicial da aplicação do estudo, mas que, posteriormente, se revelou de grande valia para o sucesso de uma contínua promoção à leitura. Esta prendeu-se com a vontade que os alunos revelaram em planificar uma Comunidade de Leitores inter-ciclos, quando se deram por terminadas todas as actividades previstas.

Compreende-se, julgamos, que ao nível do que nos propusemos provar com este estudo de caso foi muito importante usar deste modelo de investigação dado que conseguimos incorporar, ao nível do processo educativo, entre outras, as nossas perspectivas (que consideramos significantes), bem como as dos alunos, também elas significantes, para além das suas interacções neste mesmo processo educativo. Por isso, de forma a produzir uma análise completa, de onde se pudessem retirar ideias; estabelecer ligações entre variáveis e verificar hipóteses, procurámos retratar o mais completamente e profundamente possível a realidade observada, quer através da reconstituição interpretativo-descritiva de estratégias e actividades quer através de uma operacionalização no terreno, assumidamente registada no nosso “Diário de Bordo”, tendo as nossas notas de campo sido fundamentais para a realização da nossa análise de conteúdo e descrição da prática decorrente do estudo.

Asserimos, então, depois de feita a investigação em ambos os estudos de caso, que tal nos permitiu instalar na sala de aula uma comunicação directa ou dirigida com os indivíduos no seu espaço habitual, respeitando-se, assim, as suas intervenções, aprendizagens, linguagens e o seu universo referencial. E se este modelo de investigação é, de facto, passível de falta de rigor quando comparado aos modelos que integram as denominadas investigações científicas, como o é apontado pelos investigadores Cohen e Manion (1986), a nós, que apenas quisemos assumir um compromisso de verdade e de exequibilidade face a esta investigação, este método de investigação-acção pareceu-nos muito apropriado, até porque nos permitiu relacionar factos com uma elevada adaptabilidade e flexibilidade no curto espaço de tempo que tínhamos, o que, com certeza, outros métodos não nos facultariam.

Desta feita, ao nível desta investigação, no Estudo de Caso 2, a professora investigadora pôde participar da vida do grupo para se inteirar dos

dados, perceber e conhecer de forma directa os sujeitos nas suas interacções, atentando sempre que possível nas formas como agiram, reagiram e interagiram nesse grupo (René Bardier, 1997), o que consideramos ter sido fundamental, tornando-se todo o processo muito favorável à investigação levada a cabo. Aqui, visámos, como o afirma o autor, “l’existentialité interne du sujet”, onde “l’écoute sensible” foi entendida como fulcral por parte da professora investigadora, fortalecendo-se a intencionalidade didáctico-pedagógica de um estudo centrado nos pressupostos do imediatismo e no acto de uma intervenção directa que se centrou entre as noções da realização, da correcção e da (re)aplicação sistemáticas de actividades, ferramentas e momentos de interacção.

Mesmo se é sabido que quando a investigação recai nos moldes da observação directa por parte do investigador, as metodologias qualitativas permitem a abordagem reflexiva e imediata na identificação/resolução de problemas, preservando-se a relação entre teorias e práticas, tal foi impossível no Estudo de Caso 1. No entanto, não podemos desconsiderar o trabalho de investigação realizado neste estudo de caso, pois, muito embora aqui não tenha sido possível realizar uma investigação-acção directa, esta foi aplicada de forma dirigida/indirecta e de maneira muito conscienciosa ao nível da metodologia qualitativa aplicada. Por isso, consideramos que o propósito deste estudo em nada foi menos ‘científico’ quanto ao ensino/aprendizagem dos conteúdos leccionados e/ou à sua implementação com o grupo de análise que o integrou. Aceitamos, sim, que, caso a professora investigadora tivesse estado em contacto directo com o grupo de análise, pudessem ter havido reformulação e/ou reajustamentos imediatos de práticas e ou ‘ferramentas’ de promoção leitora junto dos sujeitos de análise, o que poderia ter, ou não, originado resultados diferentes, mas que nunca estariam associados à noção do ensino/aprendizagem dos conteúdos, das temáticas e da compreensão leitora que estavam a cargo da professora da turma em questão.

Reforçamos ainda que se no momento nos sentimos um pouco desconfortáveis porque, ali, não poderíamos actuar *in locus* e de imediato, realizando-se a observação directa e interventiva que tanto nos apraz, hoje, estamos conscientes de que esta experiência foi muitíssimo gratificante para nós. Através da interpretação dos dados recolhidos (discutidos com a

professora responsável), pela análise de conteúdos realizada no decorrer do estudo de caso e, no final deste, no momento da avaliação dos questionários, nomeadamente aquando da análise das respostas livres dadas pelos sujeitos de análise, tivemos a resposta aos nossos anseios e dúvidas.

Por isso afirmamos, ainda, excluindo-se o facto da professora investigadora não ter vivenciado directamente a aplicação do Estudo de Caso 1, que os benefícios relativos a este grupo de análise, quanto ao espaço habitual da sala de aula, às linguagens e ao universo referencial dos seus sujeitos, às suas intervenções e às aprendizagens desenvolvidas foram os mesmos. Tanto os sujeitos de análise do Estudo de Caso 1, como os do Estudo de Caso 2 retrataram uma realidade idêntica que se patenteou pela questão central que suporta o projecto onde se integram estes dois estudos: “Como se processa a relação entre a compreensão leitora da ‘nova literatura’ e o Imaginário na iniciação estética dos alunos aos códigos do mítico-simbólico para a construção do mito do herói?”, devidamente exposta no capítulo II desta Terceira Parte.

No Estudo de Caso 1, o papel da professora de Língua Portuguesa, enquanto mediadora de leitura para a compreensão de uma obra que nunca tinha analisado em contexto de sala de aula, foi fundamental visto tratar-se de uma obra da ‘nova literatura’. A relevância da aplicação deste estudo confirmou-se ainda pela complexidade do objecto de estudo inerente a esta investigação: a hermenêutica do Imaginário no desenvolvimento da literacia do mítico-simbólico, associada à temática da iniciação, da viagem e da demanda do herói no fomento da compreensão leitora. Domínio, esse, sobre o qual a professora mediadora não tinha conhecimentos aprofundados, pelo facto de raramente serem exploradas temáticas desta natureza nas aulas de Língua Portuguesa e, até ao momento, a professora nunca o ter feito.

Ficámos, assim, integralmente dependentes da actuação da professora que aceitou este desafio de mediação leitora com uma obra da ‘nova literatura’, usando da hermenêutica do Imaginário para o desenvolvimento da competência leitora dos sujeitos de análise, seus alunos. Sobretudo por isso, e por termos vivenciado, ainda que ‘de fora’, todo o processo, sem interferirmos em nada, a não ser na planificação, nas reuniões quinzenais e na realização das demais actividades a desenvolver, consideramos de imensa importância o

facto de se ter optado por uma investigação como esta usando o método da investigação-acção, pois, pelo facto de termos adoptado uma metodologia qualitativa, alicerçada nos pressupostos da interpretação e da descrição dos dados/factos, também constatamos a eficiência da aplicação deste estudo.

Por tudo isto, acrescentaríamos que acreditamos seriamente nos métodos de investigação que inserem um paradigma interpretativo, sobretudo em instituições como a Escola, pois aí tornam-se possíveis as concretizações e desenvolvimentos de modelos e comportamentos susceptíveis de uma análise compreensiva e atenta às especificidades de cada realidade educativa, interpretando-se e compreendendo-se a complexidade das produções humanas. O que nos permite dizer, para concluir, que tendo estes estudos sido interpretativos, isto foi para nós a mais-valia necessária que nos permitiu acreditar que a nossa investigação, centrada no estudo descritivo, também se preocupou em “(...) obtenir plus d’informations soit sur les caractéristiques d’une population, soit sur les phénomènes pour lesquels il existe peu de travaux de recherche” (Fortin, 1998: 161).

O facto de também termos podido entendê-la, usando-a enquanto uma ferramenta interpretativa de estudo, permitiu-nos ainda verificar que, a partir da compreensão e da interpretação, foi possível articular as diferentes perspectivas representadas nos registos reflexivos e imagético-simbólicos produzidos pelos vários sujeitos de análise. Tendo como referências o enquadramento epistemológico do Imaginário e dos Estudos Literários, conseguimos obter, de todos os sujeitos, dados e informações relevantes para a confirmação do que sempre quisemos provar: que a ‘nova literatura’ e a literacia do Imaginário, suportados pela mediação leitora, são fundamentais no fomento à leitura e no ensino/aprendizagem da língua enquanto objecto vivo de divulgação e apreensão de conhecimentos para o efectivo desenvolvimento das competências pedagógico-didácticas e pragmáticas, humanas e sociais do indivíduo/aluno, nomeadamente em sala de aula.

Não obstante do pouco que fizemos em termos científicos, mas do muito que sentimos e, por isso, sem grandes pretensões, mas conscientes do potencial de acção que se pode investigar e comprovar neste contexto, procurámos apenas estabelecer uma rede de coerência entre as várias etapas da investigação desenvolvida nos Estudos de Caso 1 e 2 para reforçar a ideia

que o ensino/aprendizagem da leitura, essencialmente da competência leitora (como já o referimos na Primeira Parte da dissertação) nunca será, na nossa opinião, de facto bem sucedido se não se considerar o compromisso necessário entre a hermenêutica do Imaginário e os Estudos Literários, num acto persistente de mediação leitora, também suportado pela anexação e análise (intertextual ou não) da ‘nova literatura’.

Assumimos, que mesmo estando conscientes do pouco peso científico que tem esta amostragem de sujeitos de análise, quisemos verificar e divulgar o quanto se pode fazer sempre que se incentivam os alunos pré-adolescentes e adolescentes à leitura com obras da ‘nova literatura’, mesmo os do 9º ano de escolaridade. O nosso objectivo foi tão-só o de demonstrar que os pressupostos do Programa de Leitura Fundamentado na Leitura e a hermenêutica do Imaginário podem e devem ser motivo de aplicação junto dos jovens leitores por parte dos professores de Língua Portuguesa caso queiram seduzir os seus alunos, divulgando um acto de leitura assumidamente profícuo e, assim, angariar leitores convictos, reflexivos e competentes. Teve ainda, e sem falsos pudores, o de revelar que esta investigação pode ser um motivo de reflexão/incentivo para outros estudos na área da literatura de potencial recepção juvenil e da hermenêutica do Imaginário em contexto escolar, desenvolvida num outro âmbito de teor mais investigativo e com uma amostragem muito mais significativa de indivíduos.

Assumindo que os dados das metodologias qualitativas devem ser compreendidos em ‘histórias de vida’, produções textuais individuais ou colectivas (onde a valência do ser se dá a ler), em questionários individuais, isto é, num registo de sentidos, os dados por nós recolhidos para ambos os estudos de caso, através de dois documentos que intitulamos de “Antes da (Re)leitura – recolha de dados” e “Depois da (Re)leitura – recolha de dados”, traduziram-se em válidas interpretações do mundo (Gauthier, 2004: 127) que implicaram, na concepção de Barbier (1997), uma verdadeira articulação entre o real empírico e o imaginário quotidiano. Por isso, consideramos que estes dados nos

permit[iram] descrições e explicações ricas e solidamente fundadas em processos ancorados num contexto social, podendo respeitar-se a



dimensão temporal, avaliar a causalidade local e formular explicações fecundas (Huberman & Miles, 1991: 22).

Assim, pensando conscientemente no enriquecimento enciclopédico dos pré-adolescentes e adolescentes, curiosos e menos curiosos, que são parte integrante das nossas escolas e das nossas famílias, das crianças com as quais também estávamos a trabalhar e dos professores que se envolveram nos estudos de caso, gostaríamos de reforçar a ideia de que se deve insistir em construir notáveis situações de aprendizagem em sala de aula. Acreditamos que só elas serão capazes de poupar os professores aos muitos momentos de desmotivação e/ou obrigação com os quais se deparam quando contactam com os extensos *curricula* relativos aos diferentes anos escolares, com o enorme caderno de obrigações (quantas vezes meramente burocráticas) e com os conteúdos, por vezes, aborrecidos e limitadores no que à arte do saber ensinar se reporta.

Cabe-nos apenas referir que julgamos ter conseguido, pelos resultados apurados, tanto na análise de conteúdos dos trabalhos realizados pelos sujeitos de análise, como na análise dos documentos de recolha de dados, demonstrar como este género de literatura (de massas e de *best-sellers*, onde o Imaginário está presente) pode motivar ao acto da leitura, e como este pode contribuir para a formação de jovens leitores mais crítico e competentes, num acto de mediação leitora partilhada com crianças, adolescentes e adultos.

### 3. Caracterização dos sujeitos e contextos em que a investigação decorreu

A realização do projecto “A (Re)Leitura e o Domínio da Competência Leitora – Entre a Recepção e a Recriação do Mito do Herói” foi implementado na Escola EB 2,3 do Agrupamento de Beiriz que abarca o Pré-Primário e os vários anos de escolaridade do Ensino Básico. Integrou as necessidades pedagógico-didácticas do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, a

desenvolver junto dos alunos pré-adolescentes e adolescentes, e pretendeu ser um incentivo ao como encaminhar os alunos à leitura para o desenvolvimento das suas demais competências, sobretudo no desenvolvimento do uso correcto da língua, motivando-os.

Optamos por realizar nesta escola a nossa investigação por várias razões, sendo as mais relevantes as que se prendem, por um lado, com o facto de um dos objectivos fulcrais da Direcção da Escola, nomeadamente da Excelentíssima Directora (que sempre motivou/implementou estudos/práticas para o bom desenvolvimento da competência dos alunos), ser o de inverter as taxas de insucesso e de abandono escolar na recuperação de alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, nomeadamente ao nível do Português e da competência leitora<sup>182</sup>; por outro por esta ser a nossa escola, onde também temos em curso um projecto (O (Re)Leituras)<sup>183</sup> de promoção à leitura e à literacia do Imaginário que abarca anos escolares do 1º Ciclo do Ensino Básico e que, futuramente, virá a integrar os restantes. Outro dos motivos prendeu-se com o facto de também pertencermos à equipa da biblioteca que está integrada na Rede de Bibliotecas Escolares e onde sempre desenvolvemos projectos de fomento à leitura e ao desenvolvimento da literacia do Imaginário.

Relativamente ao projecto que integra os dois estudos de caso, este decorreu em duas turmas de níveis escolares diferentes, sendo um 5º e um 9º ano de escolaridade da Escola EB 2,3 de Beiriz. Relativamente às turmas seleccionadas, referimos que a turma do 5º ano de escolaridade era heterogénea e comportava vinte e seis alunos, todos com idades compreendidas entre os 10/11 anos de idade. A maioria deles pertencentes a uma classe social média-baixa, possuindo a grande maioria dos encarregados de educação habilitações literárias até aos 9º e 12º anos de escolaridade e uma minoria (três) habilitações literárias de nível académico. A turma de 9º ano tinha um total de vinte e dois alunos, contando com uma aluna do Ensino Especial. Todos tinham idades compreendidas entre os 13/15 anos de idade. A

---

<sup>182</sup> A fim de responder a este problema, a escola implementou, neste momento e desde o ano lectivo 2008/2009, o "Projecto Mais Sucesso – Tipologia Fénix" que tutela mais de 50 escolas no país. Para uma melhor compreensão do exposto, cf. Ministério da Educação (2009: 11-15) ou ainda o blogue Vox Nostra, em <http://voxnosta.blogspot.com/>.

<sup>183</sup> O (Re)Leituras, que foi intitulado no ano da sua implementação de "A experiência da (re)leitura, imaginas tu e eu?", tem a co-autoria de uma docente da escola, da área de Educação Visual e Tecnológica, como será explicado na Terceira Parte. Neste momento tem por designação O (Re)Leituras por ser mais fácil e rápida a sua referenciação quando necessário.

sua grande maioria pertencia também a uma classe social média-baixa e grande parte dos seus encarregados de educação tinham uma escolaridade balizada entre os 10º e 12º ano de escolaridade, havendo apenas um encarregado de educação licenciado. Da nossa parte houve, efectivamente, uma intencionalidade em realizar estes estudos em turmas de níveis de escolaridade diferentes, pelos factores que anunciaremos no ponto 3.1.

No decorrer da descrição e análise de conteúdos, os sujeitos de análise foram indicados com a designação das letras do alfabeto, seguidas do número da actividade realizada, a fim de se manter o anonimato dos sujeitos de análise e seguir-se uma sequencialidade que nos permitisse uma melhor compreensão da necessária divisão relativa aos sujeitos nas diferentes actividades, como será verificável aquando da exposição de ambos os estudos. Com o objectivo de completar os dados recolhidos nos dois estudos de caso, também foram analisados os testemunhos recolhidos junto da professora/aplicadora (mediadora de leitura) que orientou os trabalhos na turma do 5º ano e junto do professor titular da turma do 3º ano de escolaridade que também participou no projecto de mediação leitora, levado a cabo pelo grupo de análise do 9º ano de escolaridade. Ambos os testemunhos estão na parte dos anexos desta dissertação.

Todos estamos conscientes que quando um estudo tem por base conhecimentos epistemológicos relativos ao Imaginário e aos Estudos Literários, os contextos onde este se desenvolve ultrapassam as fronteiras do espaço físico da sala de aula, da biblioteca ou de um outro qualquer espaço medível e palpável, porque a capacidade imaginante do *homo symbolicus* que cada aluno é não permite restrições dimensionáveis. Desta feita, e também porque não nos consideramos investigadores, a tarefa não foi das mais fáceis, mas tentámos, da melhor forma possível, ser coerentes e conscientes no nosso trabalho de investigação.

### 3.1. Escolha do contexto de aplicação

Ao nível da escolha do contexto de aplicação do projecto, seleccionou-se uma turma do 5º ano e outra do 9º ano de escolaridade pelo facto de querermos destacar o que temos vindo a verificar ao longo da nossa experiência como professores/mediadores de leitura: que o gosto pela leitura dos pré-adolescentes e adolescentes pode vir a aumentar ao longo do seu percurso escolar (tentando-se contrariar os baixos níveis de literacia dos nossos alunos, apontados nos vários relatórios de que já falámos na Primeira Parte) se dentro da sala de aula figurar uma rede inter-relacional entre leituras, nomeadamente a ‘nova literatura’ e a hermenêutica do Imaginário, num acto consciente de mediação leitora. A partir do Estudo de Caso 2, levado a cabo na turma do 9º ano de escolaridade, conseguimos constatar que o desapego à leitura em alunos desta faixa etária só acontece se não houver uma mediação leitora de qualidade (de acordo com os princípios que regem o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura), dentro e fora da sala de aula.

O 5º ano de escolaridade (1 turma apenas) foi seleccionado na medida em que achámos que os alunos, cuja faixa etária compreende normalmente os 10/11 anos idade, são indivíduos já capazes de desenvolver competências que lhes permitam exprimir-se de forma confiante e clara, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo; auferirem de um conhecimento vocabular diversificado e de estruturas sintácticas de complexidade crescente; terem a capacidade de extrair e reter a informação essencial de textos narrativos (obras da ‘nova literatura’ com um nível considerável de páginas); inferirem sobre conteúdos e temáticas; terem capacidade para produzir textos com diferentes objectivos comunicativos, bem como a capacidade de usar o conhecimento da língua, no aperfeiçoamento da sua aprendizagem, ao nível da leitura implícita.

São igualmente alunos intervenientes de forma já bastante autónoma no processo de ensino/aprendizagem, sendo capazes de, ao nível da comunicação oral, se exprimirem por iniciativa própria em momentos privilegiados de comunicação oral (diálogos, debates, dramatizações, etc.) e desenvolverem uma participação autónoma, usando de um espírito crítico e de uma criatividade individual imaginativa cada vez mais abrangente; serem ainda capazes de ultrapassar dificuldades de compreensão semântica; usarem da

sua capacidade interventiva para questionar/argumentar com a turma/professor; regularem a participação nas diferentes situações de comunicação, sabendo ouvir, respeitar opiniões e intervir oportunamente; contribuírem na realização de projectos e de actividades, apresentando sugestões, expondo e justificando opiniões, pedindo esclarecimentos.

Ao nível das actividades significativas, no domínio da leitura, são alunos capazes de demonstrar empenho e gosto pela 'nova literatura', organizando enunciados próprios ou colectivos segundo critérios diversificados; elaborarem já produções textuais complexas com ideias próprias e usarem das linguagens inerentes às diferentes áreas do saber, especificamente à hermenêutica do Imaginário, exposta de forma mais complexa e no complemento da sua competência leitora; compreenderem processos intertextuais de forma mais implícita, elaborando reflexões crescentes em dificuldades, inter-relacionando textos com as suas vivências escolares e extra-escolares, com os seus gostos e preferências, numa integração da leitura literária e da literacia do Imaginário.

Embora este ano de escolaridade não faça parte dos anos que leccionamos, dado que estes alunos são de transição de ciclo (a maior parte das vezes de escola), parece-nos urgente uma divulgação mais adequada de estratégias de promoção da leitura para que o trabalho realizado no 1º Ciclo do Ensino Básico (cada vez mais vocacionado para o desenvolvimento da competência leitora) não se vá desvanecendo devido aos mais diversos factores sócio-culturais e afectivos que estes alunos enfrentam na transição de ciclos.

Pensamos que os profissionais do ensino, nomeadamente da língua, devem ser cuidadosos no que à promoção da leitura diz respeito, não esquecendo que o acesso a uma nova realidade (o 2º ciclo), a extensão da planificação relativa aos conteúdos programáticos da disciplina e as demais obrigações a cumprir face ao currículo das restantes disciplinas (o que para eles é novo) são um dos motivos para que o apego à leitura comece a ficar soterrado sob o peso das mais diversas contingências. Não devemos, por isso, como já o referimos ao longo da primeira Parte, fazer com que o Português passe a ser mais uma disciplina onde se reforça a importância da leitura, usando unicamente práticas de Leitura e de Escrita balizadas pela obrigatoriedade, inimiga acérrima da fruição e da aprendizagem, e que se

alonga penosamente no decorrer do 3º ciclo<sup>184</sup>, afastando a passos largos os jovens dos livros.

Referimos que não houve propriamente um critério de selecção relativamente à turma onde se realizou o Estudo de Caso 1. A ‘escolha’ recaiu sobre questões pragmáticas: era-nos necessária uma turma de 5º ano de escolaridade e esta foi a única onde a professora que leccionava Língua Portuguesa<sup>185</sup> se mostrou disponível e interessada no projecto, pois considerou que, para além do que os alunos iriam trabalhar nas suas aulas, poderia aproveitar temáticas e conceitos (relativos aos valores ético-morais/formativos) a explorar na área curricular não disciplinar de Formação Cívica, num regime de intertextualidade<sup>186</sup>.

No respeitante ao 3º Ciclo do Ensino Básico, a nossa selecção recaiu no 9º ano de escolaridade, em primeiro lugar, porque, em comparação com o 5º ano de escolaridade, o 9º é o ano terminal do Ensino Básico, o que poderia revelar o que se fez no decorrer dos anos anteriores (relativos aos 2º e 3º ciclos) a favor da literacia, nomeadamente a do Imaginário, e ainda provar, ou não, o fomento da motivação leitora e o desenvolvimento da compreensão e competência leitoras dos alunos. Facto, esse, que é crucial para a aprendizagem, cada vez mais complexa, destes alunos a partir do momento em que integram o Ensino Secundário. Em segundo lugar, por ser sobretudo o ano escolar do Ensino Básico onde a maioria dos alunos revela claramente “não ter tempo” e/ou ter interesses divergentes dos da leitura, considerando-a, inclusive, aborrecida, desmotivante e a cumprir, se necessário ou obrigatório.

Salientamos, pelo que temos vindo a constatar ao longo da nossa experiência com este nível de ensino, que os alunos cujo interesse pela leitura é ainda satisfatório no 9º ano de escolaridade “anexaram”, ao longo dos anos à sua biblioteca particular, narrativas sobretudo do fantástico-maravilhoso e reclamam-nas em contexto de sala de aula/biblioteca, querendo inclusive

---

<sup>184</sup> As nossas ilações devem-se também à análise de vários estudos, sobretudo um divulgado em <http://www.ectep.com/literacias/index.html>: “Práticas, teorias, ícones”, coordenado pelos professores Maria de Lourdes Dionísio de Sousa e Rui Vieira de Castro, e que foi objecto de estudo de um trabalho realizado com alunos de 7º, 8º e 9º ano a propósito dos hábitos de leitura dos alunos do 3º ciclo, no âmbito da área curricular não disciplinar de Área de Projecto.

<sup>185</sup> Deixamos aqui um agradecimento e um bem-haja aos professores que se dedicam à mediação leitora ou simplesmente ao acto de leitura num compromisso assumido face ao fomento e ao interesse pela leitura participada e partilhada dos alunos, e que participam em actividades desenvolvidas neste propósito, como acontece com vários profissionais da escola onde leccionamos, alguns que, inclusive, têm a seu cargo alunos que integram o Projecto Fénix vigente na nossa escola (o qual já referenciaremos) e que insistem nos efeitos benéficos da leitura.

<sup>186</sup> Não serão abordados os trabalhos realizados com a turma nas aulas de Formação Cívica na medida em que estes não são da competência deste estudo de caso.

interagir, através delas, com os textos de carácter 'obrigatório', o que demonstra que a mediação leitora e a competência leitora são as bases de uma boa aprendizagem e da sua adequada integração na cultura e nos seus ambientes sociais (Duborgel, 1995).

O Estudo de Caso 2 decorreu numa turma nossa por duas razões, que passaremos a explicar. A primeira, pela razão que de facto nos moveu a realizar esta opção de trabalho, pois queríamos verificar/testar se efectivamente a análise literária de obras da 'nova literatura' com a qual estes alunos se familiarizaram ao longo do 7º e 8º ano de escolaridade (através da nossa mediação leitora e em interacção com a hermenêutica do Imaginário) tinha sido relevante no constructo de um maior desenvolvimento da sua competência leitora. Uma segunda que se prendeu, factualmente, com a vontade que esta turma revelou, logo no início do ano lectivo de 2008/2009, em participar no projecto "O (Re)Leituras", que temos vindo a desenvolver junto do 1º Ciclo ao nível da mediação leitora, e onde estes teriam de assumir o acto da mediação leitora com alunos do 3º ano de escolaridade, a partir de um romance da 'nova literatura', sendo este acto devidamente ponderado por nós.

### 3.2. Tempo de execução, instrumentos de recolha de dados e sistema de registo

Os Estudos de Caso 1 e 2 realizaram-se sensivelmente no mesmo tempo diacrónico, os segundo e terceiro períodos do ano lectivo de 2008/2009. O Estudo de Caso 1 desenvolveu-se em duas fases alternadas (como será explicado na sua descrição), num total de nove sessões de 45 minutos semanais e oito sessões de 90 minutos, contabilizando-se ainda a interrupção lectiva da Páscoa que os sujeitos de análise geriram segundo a sua disponibilidade para o desenvolvimento de uma actividade. O Estudo de Caso 2, também de forma alternada, nas suas duas fases, contabilizou, um total de dez sessões de 90 minutos e seis sessões de 45 minutos, a mesma interrupção lectiva, gerida pelos sujeitos de análise conforme as actividades a desenvolver e a sua disponibilidade, e ainda a duração de duas horas e trinta

minutos relativa à representação da macro-actividade “Era uma vez... O Povo das Histórias em Tapete”.

No que diz respeito à análise de conteúdos de documentos<sup>187</sup> (utilizados no trabalho realizado com os alunos), estes prenderam-se com as ‘ferramentas’ integradas no Programa de Leitura Fundamentado na Literatura, alicerçado nos preceitos do “Literature-Based Reading”, e representaram um número significativo de produções de natureza qualitativa muito relevantes para a nossa investigação. Estes incidiram nos “Círculos Literários”, nas “Tabela de Títulos”, nos “Guiões de Leitura”, nos “Diários de Personagens” e de “Opinião”, nos “Mapas de Personagens” e de “Paralelo”, “Roteiros de Leitura”, entre outros, como se poderá verificar nos capítulos III e IV. Na segunda fase dos dois estudos de caso, a “Produção Textual Significativa”<sup>188</sup>, que no nosso caso é uma produção textual narrativa, produzida pelo grupo de análise, teve de obedecer a determinados temas e/ou itens para a consecução do mito do herói. Estas corresponderam a várias tipologias: recriações textuais de episódios ou capítulos<sup>189</sup>, “Diários de Personagem”, mini contos, entre outros textos.

Os instrumentos para a recolha de dados de cada estudo de caso basearam-se, tanto nos materiais produzidos pelos sujeitos de análise, como na observação directa (Estudo de Caso 2), como, ainda, na realização de dois documentos de recolha de dados. A recolha de informação, através desses documentos (tendo por tipologia a do questionário), foi realizada no início e no final de cada estudo de caso e em regime de anonimato. Optámos por esta técnica de recolha de dados por três razões: a primeira, porque o número de alunos, em ambos os estudos (Estudo de Caso 1, com 26 alunos e Estudo de Caso 2, com 22 alunos<sup>190</sup>), permitia o tratamento de dados, inclusive do ponto de vista estatístico; a segunda, porque pensámos que os sujeitos de análise, por terem a noção do anonimato, se sentiriam mais à vontade e seriam mais

---

<sup>187</sup> No Estudo de Caso 1, cada um dos alunos possuía um “Portefólio de Reflexão”, onde anexavam e/ou produziam o seu trabalho. No Estudo de Caso 2, cada grupo tinha uma mini-capa arquivadora individual onde guardava os vários materiais produzidos no decorrer das sessões e nas interrupções lectivas.

<sup>188</sup> Como a denominação deixa perceber, previu-se que estes textos obedecessem às regras elementares de uma produção textual de acordo com as regras de sintaxe e morfologia próprias de um texto linguisticamente compreensível e, se possível, correcto.

<sup>189</sup> No Estudo de Caso 1, a obra em análise: *A Lenda de Despereaux* divide-se em quatro livros. O “Livro Primeiro”, o “Livro Segundo”, o “Livro Terceiro” e o “Livro Quarto”, cada um podendo ser compreendido como uma quase biografia de aventuras relacionadas com Despereaux, Chioscuro (Roscuro), Miggery Sow (Migg) e a princesa Ervilha

<sup>190</sup> Relativamente ao Estudo de Caso 2, pelo facto de o grupo de análise ter uma aluna com Necessidades Educativas Especiais, como será explicado no ponto 2.1 do Capítulo IV, só vinte e um dos sujeitos preencheram os respectivos documentos.



íntegros nas suas respostas<sup>191</sup>; a terceira porque se pretendia, em cada estudo de caso, apenas o estudo de um tema preciso junto de um grupo de análise também específico (Ketele & Roegiers, 1999: 35-36).

O documento, intitulado “Antes da (Re)leitura – recolha de dados”, usando da tipologia do questionário, integrou respostas fechadas, mas com um elevado número de variedades e possibilidades de resposta para que cada aluno pudesse manifestar-se de forma objectiva e incisiva, evitando-se a dispersão na resposta; o documento “Depois da (Re)leitura – recolha de dados” também considerou tópicos que deixámos em aberto para que cada sujeito de análise pudesse exprimir as suas opiniões mais livremente, acrescentando informações pertinentes. No decorrer da observação dos nossos estudos de caso, o sistema de registo de dados foi narrativo, do tipo “Diário de Bordo”, e com notas de campo (no Estudo de Caso 2).

Tendo por base um *corpus* literário de duas obras da ‘nova literatura’, previamente seleccionado, de acordo com a especificidade das turmas e trabalhos já realizados<sup>192</sup> (os quais abordaremos no terceiro capítulo e no quarto desta Terceira Parte), elaborou-se uma série de actividades para os três momentos de trabalho distintos que compõem a promoção leitora: “o antes”, “o durante” e o “após a leitura”, de acordo com o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura, que aplicámos. Na realização dessas actividades foram tidas em conta as características dos grupos de análise, do(s) espaço(s) de aplicação, a durabilidade de cada sessão de trabalho e ainda a diversificação de materiais/instrumentos e estratégias. Como as obras trabalhadas comportam, cada uma, um número de páginas elevado (*A Lenda de Despereaux*, 280 páginas e *O Último Grimm*, 368 páginas), a aplicação de cada uma delas, em contexto de sala de aula, seguiu uma ordem pré-estabelecida e assente em critérios de complexificação dos temas tratados a partir da literacia do Imaginário.

Visto que os dados recolhidos são de natureza qualitativa, como já o dissemos nos pontos 2 e 2.1, o rigor da objectividade e a fecundidade da subjectividade (Bardin, 2007), que se prendem a esta metodologia, oscilaram

---

<sup>191</sup> Dado que a professora investigadora faz parte da equipa da biblioteca, os alunos poder-se-iam intimidar com as respostas dadas e assim subverter a sua verdade relativamente à problemática em questão no questionário.

<sup>192</sup> No Estudo de Caso 2, os alunos já tinham lido muitas das obras da ‘nova literatura’ para diversos concursos literários ou de leitura, bem como para a realização de duas macro-actividades, o que teve de ser tomado em consideração.

entre dois pólos opostos, mas que na verdade se complementaram. Por isso, ainda durante a aplicação desta investigação, fomos procedendo a uma análise de conteúdos (Huberman & Miles, 1991). Olhando para os dados recolhidos e tendo em mente as questões de interesse deste projecto, procurámos no seu decorrer organizar o material e identificar tendências e padrões relevantes, a partir dos quais inferimos resultados, como mais à frente apresentaremos.

#### 4. Apresentação e justificação do corpus de trabalho

As obras de potencial recepção juvenil que constaram dos nossos estudos de caso foram, como o referimos no ponto anterior, *A Lenda de Despereaux*, de Kate DiCamillo (2006) e *O Último Grimm*, de Álvaro Magalhães (2007), compreendendo-se um período editorial entre 2006 e 2007. Pelos títulos indicados e dado não se verificarem tipologias textuais diferenciadas no que denominamos de ‘nova literatura’, os nossos estudos de caso estiveram assentes na análise e compreensão leitora de duas narrativas, abrangendo o período que contempla a ‘nova literatura’ e que marca, de certa forma, a transição para o novo milénio. Foi, assim possível, contactar com os novos temas, mensagens e valores ético-morais/formativos e mítico-simbólicos por elas veiculados e que são bem do agrado dos pré-adolescentes e adolescentes, que as anexam.

Visto que as obras desta ‘nova literatura’ são narrativas que, geralmente, têm um número elevado de páginas, esta pesquisa esteve condicionada desde o início ao factor tempo. Por isso, mas sem nunca nos desviarmos do que de facto sempre defendemos, isto é, contactar apenas com a literatura do género fantástico-maravilhoso de qualidade literária, tivemos em conta três critérios gerais fundamentais: a leitura, sobretudo implícita, relativa à temática do herói, cujas referências mítico-simbólicas conduzem à noção dos valores ético-morais/formativos<sup>193</sup> para a promoção da literacia do Imaginário; as

---

<sup>193</sup> A análise empreendida ao longo da Segunda Parte demonstra o que se afirma.

especificidades de cada estudo de caso, como a faixa etária dos alunos, as características das turmas e, ainda, as leituras já empreendidas por estes; o facto destas obras (ou outras destes autores) estarem incluídas no Plano Nacional de Leitura e no Serviço de Apoio à Leitura, estando *O Último Grimm* já integrado Nos Programa de Português do Ensino Básico, a entrar em vigor no ano lectivo de 2009/2010.

Estiveram também em linha de conta outros critérios mais específicos, como:

- Serem obras vencedoras de prémios literários, alguns até considerados os prémios mais honrosos da literatura;
- Serem obras de autores de renome no panorama da literatura nacional e internacional;
- Serem obras cuja facilidade de acesso, por parte dos professores e dos alunos, era real.

Assim sendo, estes dois estudos de caso pretenderam essencialmente ser um testemunho de uma outra forma de abordagem à leitura, dentro da sala de aula e na biblioteca escolar, tornando-se o acto de leitura um acto formativo da capacidade imaginante dos pré-adolescentes e adolescentes, como obreiros natos que efectivamente são. Dado que estas obras são uma metáfora dos desejos, sonhos, receios e ambições dos nossos leitores mais jovens, balizada entre o real empírico e o seu imaginário (Lacan, 1991; Duborgel, 1995; Cassirer, 1994; Araújo, 2004a, 2008; Silva, 2006), compreendemos a sua riqueza mítico-simbólica na promoção de interpretações significativas e, por isso, tentamos provar que a adopção da hermenêutica do Imaginário, em contexto escolar e no seio familiar/comunidade, é uma mais-valia para todos os que pretendem momentos de ensino/aprendizagem centrados na descoberta, na interdisciplinaridade e na transversalidade de conteúdos. A nosso ver, elas são um incentivo à leitura e à descoberta, logo, através da sua análise e implementação nos estudos de caso, quisemos referir uma nova perspectiva sobre o trabalho que pode ser realizado com os textos 'da nova literatura', em sala de aula.

#### 4.1. Breve 'leitura' do corpus literário seleccionado na óptica do desenvolvimento literário do Imaginário

Antes de procedermos à análise de cada um dos estudos, consideramos relevante apresentar uma breve leitura dos aspectos mítico-simbólicos, temáticos e ético-morais/formativos presentes em cada obra a trabalhar nos dois estudos de caso, decorrente da análise do *corpus* literário que se efectuou na Segunda Parte.

Relativamente às obras e ao espaço *outrificado*, analisado enquanto activador e, simultaneamente, objecto receptivo de desencadeamentos de outras configurações espaciais provocadas pelas vontades dos heróis, realizámos uma breve análise mitocrítica da estrutura semiótico-discursiva das obras, que se norteou pelas noções de dimensionalidades e não-dimensionalidade de A. J. Greimas (1995).

Assim, em *A Lenda de Despereaux*, deparámo-nos com uma personagem singular que, pela sua considerada excentricidade, entrou num processo iniciático que a levou à descoberta de um 'outro lado' integrado quer na dimensionalidade da sua *rêverie* quer na dimensionalidade rígida e inflexível de uma comunidade/família que a acusa, rejeita e condena. Em *O Último Grimm*, convivemos com um adolescente convicto, fiel aos seus princípios, e dotado de uma percepção sobre o mágico e uma outra realidade que não é do domínio da percepção das restantes personagens.

Realizadas as primeiras iniciações dos heróis, em *A Lenda de Despereaux*, pelo acesso ao sonho, ao belo, ao impossível, a personagem torna-se um amante da música e das histórias. E, alheio a tudo o que o afasta da sua dimensionalidade histórica e empírico-factual, configura a metáfora do sujeito excêntrico. Tal comportamento trabalhou-se com os sujeitos de análise do Estudo de Caso 1 para a realização da viagem e da demanda do verdadeiro herói. Em *O Último Grimm*, o herói, estimulado pelo insólito, concretizado pela presença real de dois duendes que encontra no seu jardim, lugar de relaxamento e de reequilíbrio para ele, foi, tal como Despereaux, abrir o espaço da dimensionalidade horizontal para colocar o espaço da sua não-dimensionalidade à disposição do que efectivamente lhe estava a acontecer.

Tal realidade, no Estudo de Caso 2, foi o veículo condutor de toda a reflexão feita com os “Círculos literários”.

Confrontados com a dimensão mítico-simbólica do próprio universo, onde se erguem as fronteiras entre o possível e o impossível, os heróis viram-se a braços com uma demanda a cumprir. É, pois, por terem dado voz aos seus imaginários e pela força de vontade que os caracteriza como heróis em demanda que as personagens começam a viver um real imagético, praticamente só deles. Tal obrigá-los-á a uma tomada de consciência que se prende com o facto de saberem qual é o seu dever na realização das suas missões. Sabendo, desde logo, que como heróis unificadores do espaço para a projecção da Centralidade Cósmica (Eliade, 1999a), eles terão de ser seres voltados para o Outro, nas suas deambulações espaciais, estes fazem uso de um altruísmo cosmogónico capaz de revelar as demais noções da linguagem mítico-simbólica que se prende à temática do empreendimento. Linguagem que se pretendeu trabalhar, num fomento à literacia do Imaginário, com os sujeitos de análise de ambos os estudos de caso.

## CAPÍTULO II – A prática da literacia do Imaginário com a ‘nova literatura’ em contexto de sala de aula

### 1. Operacionalização do projecto “A (Re)Leitura e o Domínio da Competência Leitora – Entre a Recepção e a Recriação do Mito do Herói”

O projecto “A (Re)Leitura e o Domínio da Competência Leitora – Entre a Recepção e a recriação do Mito do Herói” integrou dois Estudos de Caso: “A Lenda de Despereaux e a Aventura do Herói no 5º ano” e “O Último Grimm e Mediação Leitora Inter-ciclos” que foram para nós duas experiências de compreensão leitora muito enriquecedoras. Não querendo ainda referir-nos à nossa análise de conteúdos, apenas diremos que, de um modo geral, os dois estudos de caso responderam de forma satisfatória à questão central da nossa pesquisa, que traduziu a preocupação de querermos saber:

Como se processa a relação entre a compreensão leitora da ‘nova literatura’ e o Imaginário na iniciação estética<sup>194</sup> dos alunos aos códigos do mítico-simbólico para a construção do mito do herói.

Tendo-se em conta os desenvolvimentos interpretativos e imaginativos dos alunos, a sua compreensão leitora, as duas obras seleccionadas, as actividades realizadas e os diversos materiais/instrumentos explorados, procurou-se desenvolver o hábito da leitura implícita para criar/reforçar, nos alunos, de ambas as faixas etárias, o gosto pelo desenvolvimento de uma competência capaz de lhes permitir o diálogo sobre questões do Imaginário. Isto é, questões relacionadas com o seu dia-a-dia e o universo que os integra.

Os registos escritos e orais foram sobretudo de carácter reflexivo e exploratório no domínio da compreensão leitora, de acordo com as actividades

---

<sup>194</sup> Pela nossa experiência com alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, consideramos que os seus conhecimentos sobre o mítico-simbólico ainda são muito reduzidos, por isso, para nós, os alunos ainda estão no que chamamos de iniciação estética ao Imaginário e à sua riqueza simbólica.

a concretizar para o desenvolvimento da competência leitora. No decorrer de ambos os estudos de caso, atendendo aos paradigmas da compreensão leitora (Cerrillo, 2006: 33-46; Azevedo, 2006a: 11-32, 2009a: 225-240; Sim-Sim, 2007a, etc.), as actividades foram-se complexificando na medida em que se pretendeu, como resultado final de cada estudo, a recriação do mito do herói, por parte dos sujeitos de análise, num desenvolvimento literário do Imaginário.

Ao implementarmos esta investigação nas duas turmas, o nosso objectivo centrou-se na mobilização de conhecimentos obtidos a partir das leituras efectuadas. Sabemos que ao monitorizarmos estas estratégias, que visam a observação do desempenho dos alunos, estamos a invadir o campo complexo do designado "Ciclo da escrita", pois, tendo como centro aglutinador o conteúdo textual das obras literárias, a recolha, selecção, organização da informação e a redacção textual também estão presentes<sup>195</sup> (Barbeiro & Pereira, 2007: 37-50). No entanto, não foi nosso propósito atender aos mecanismos da revisão textual ao nível sintáctico e ortográfico, dado que estes não são chamados ao nosso estudo pela sua natureza, complexidade e grande desvio do objectivo a que nos propomos.

Consideramos, no entanto, que a nossa pesquisa sobre a (re)leitura poderia ser um trabalho muito pertinente caso, futuramente, se quisesse realizar uma investigação mais aprofundada sobre o fomento da competência escrita, fundamentada pelos momentos de leitura contemplados no Programa de Leitura Fundamentado na Literatura e no âmbito da 'nova literatura', contando-se sempre com uma dialéctica de aprendizagens intimamente ligada com a hermenêutica do Imaginário.

A fim de dar resposta à problemática em causa, cada um dos estudos de caso dividiu-se em dois momentos relativamente distintos, mas ambos centrados na leitura integral de obras literárias da 'nova literatura'. Um primeiro, centrado na leitura e interpretação/compreensão, por capítulos, de momentos das duas narrativas, usando-se os materiais de trabalho ou actividades considerados no Programa de Leitura Fundamentado na Literatura do "Literature-Based Reading Activities" e do "Ohio State University Programme".

---

<sup>195</sup> O Ciclo de escrita possibilita o recurso sistematizado às componentes do processo de escrita. Desenvolve-se ao longo de várias fases: mobilização do conhecimento prévio, recolha e selecção da informação em função da instrução de escrita, redacção do texto solicitado e correspondente revisão de acordo com as funções atribuídas ao texto produzido (Barbeiro & Pereira, 2007: 37-50).

Um segundo, sobretudo no que se refere ao Estudo de Caso 1, centrado na “Produção Textual Significativa” (com os alunos da turma e uma breve participação dos encarregados de educação); no que se refere ao Estudo de Caso 2, centrado na participação colectiva da (re)leitura, quer no que diz respeito à elaboração de um mini conto a ser lido e oferecido em formato de livro à turma do 3º ano do 1º ciclo quer ainda no momento de promoção leitora orientado pelos pressupostos do “Tapete Narrativo”<sup>196</sup>.

Sabendo que um “texto lê-se passo a passo” (Eco, 1993: 119), pretendeu-se, na componente experimental metodológica, aplicada em ambos os grupos de análise, usar da prática leitora por capítulos baseada no que Umberto Eco apresenta como uma organização de leitura alicerçada nos “sinais de suspense (...) de modo que o fim do capítulo coincid[a] com a situação de disjunção” (1993: 121). Concordando com a nota de suspense que emerge da leitura do final do capítulo, tanto *A Lenda de Despereaux*, como *O Último Grimm* obrigaram os sujeitos de análise a embrenhar-se “nos bosques da ficção” (Eco, 1997) num estado de expectativa permanente que os levou a ter a desejada “atitude preposicional” (Eco, 1993: 121-122) onde, enquanto leitores, eles criaram, fizeram prognósticos, desejaram, esperaram e reflectiram sobre a forma como, de facto, decorreram os acontecimentos narrados e, por eles, vivenciados. Ora, ainda sob a reflexão de Eco, através desta outra forma de ler, configurou-se um desenvolvimento possível dos acontecimentos a surgir e a detectar no texto, o que permitiu formularem-se hipóteses sobre estruturas de mundos possíveis do imaginário literário ou até factuais.

Dado que as obras foram lidas, cumprindo-se o fomento literário e oratório da cooperação interpretativa dos leitores, ao longo de um determinado tempo e com paragens obrigatórias, estes foram (porque devidamente encaminhados pelas professoras) adoptando comportamentos de interacção com o texto, assumindo o papel de “leitores-modelo” (Eco, 1993) sempre atentos às investidas do texto, pois o fomento da leitura literária gerou os verdadeiros momentos de significação leitora.

Segundo Victor Moreno (2008: 189), estes balizam-se entre dois aspectos fundamentais: primeiro na sedução do leitor que recupera a sua

---

<sup>196</sup> Aquando da exposição do Estudo de Caso 2 abordaremos a questão dos “Tapetes Narrativos”, bem como a sua origem e funcionalidade lúdico-pedagógica na dinamização do acto de leitura.



dimensão leitora de fruição, convertendo o seu acto leitor num acto de pleno prazer com o objecto estético que tem em mãos; um segundo, onde, pelo realizado, está assegurado o desenvolvimento das suas competências. Encarada como um propulsor activo da capacidade e promoção da escrita, tendo em conta os processos metacognitivos de imitação e de transformação criativos face ao texto (Moreno, 2008: 189), o leitor destes estudos de caso, sedento de novidades semiótico-discursivas, foi orientado para a leitura implícita a partir de uma mediação leitora que tudo fez para proporcionar momentos de estudo e compreensão leitora, baseados na reflexão constante e na partilha de ideias inscritas na sedução e no enamoramento com o livro.

Observado pelos alunos, como o verdadeiro encaminhador e organizador das leituras a fazer, o mediador mostrou, pelas actividades empreendidas, que toda a obra literária abre as portas à imaginação libertadora e criadora, inclusive, a ‘nova literatura’. E, assim, imitado por muitos sujeitos de análise que admiravam a forma como se faziam ‘histórias’, este assumiu o papel do facilitador no encaminhamento à autonomia leitora de cada um deles, o que, um dia, lhes permitirá denominarem-se como leitores de livros reflexivos e cognoscentes (Lisboa, 2008: 203-204), porque leitores do mundo que os cerca.

No que se refere à exequibilidade dos estudos, o Estudo de Caso 2<sup>197</sup> não cumpriu rigorosamente, na primeira fase, com estes dois momentos da leitura, pois a obra já tinha sido lida pelos alunos no ano transacto. Assim, embora no momento de pré-leitura, se tenha lembrado de forma rápida, o enredo mítico-simbólico da aventura do herói e procedido à actividade correspondente, o momento de “durante a leitura” aconteceu nos moldes de uma segunda leitura de reflexão e selecção de informação a partir dos “Círculos Literários” (Daniels, 1994; Hill, Noe & Johnson, 2003; Sousa, 2006), onde se procedeu apenas à análise dos capítulos da narrativa seleccionados.

---

<sup>197</sup> O Estudo de Caso 2, relativo ao 9º ano apenas desenvolveu este ano um registo textual significativo porque o projecto da turma prendeu-se essencialmente com a mediação leitora com uma turma do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Referimos, contudo, que estes alunos realizaram ao longo do 7º e 8º ano vários trabalhos deste género. No 7º ano de escolaridade, a propósito do projecto: “Álvaro Magalhães e Nós”, os alunos realizaram uma exposição que envolveu mais duas turmas de 7º ano, cf. (<http://bibliobeiriz.wordpress.com>), as professoras responsáveis e a equipa da biblioteca escolar onde apresentaram todos os trabalhos produzidos (textos dramáticos, líricos e informativos sobre a temática do herói). No 8º ano de escolaridade, dinamizaram parte dos “Fóruns de leitura” que decorreram ao longo de todo o ano lectivo, onde participaram com trabalhos escritos, cf. (<http://bibliobeiriz.wordpress.com>), também sobre o Imaginário e a construção do mito do herói. Alguns destes alunos têm vindo, ao longo destes anos, a participar em concursos literários locais e nacionais.

No que se reporta à segunda fase, centrada no momento do “após a leitura”, contrariamente ao Estudo de Caso 1, estes sujeitos de análise apenas realizaram um texto com “Produção Textual Significativa”: um mini conto de carácter colectivo a partir do trabalho dos “Círculos Literários”, no intuito de ‘abrir as portas’ à riqueza da intertextualidade e da participação colectiva, destacando-se o acto de mediação leitora.

Desta feita, para além de dar a conhecer “O Povo das Histórias”<sup>198</sup> aos alunos do 3º ano, com *O Último Grimm* (Magalhães, 2007), estes sujeitos de análise proporcionaram uma outra forma de contacto com as histórias do maravilhoso-feérico que se encontram nesta narrativa do fantástico-maravilhoso, desenvolvendo, de certa forma, a curiosidade leitora das crianças com as quais estavam envolvidos. Se, de facto, a segunda fase deste estudo de caso pretendeu passar para além da porta da sala de aula, indo de encontro a um outro ciclo de estudos, tal deveu-se ao facto de, para além do salientado sobre a experiência leitora destes alunos, estes terem integrado no seu subprojecto, intitulado “Entre mim, tu e quem mais quiser”, uma actividade final de leitura em “Tapete Narrativo”<sup>199</sup>. O bom desenvolvimento desta actividade, no acto da partilha e da inter-acção, revelou o resultado final a analisar sobre todo o contacto de mediação leitora com os alunos do 3º ano de escolaridade, a partir de uma obra da ‘nova literatura’.

Relativamente aos principais objectivos de todo o subprojecto, referimos que estes se prenderam, em primeiro lugar, com a vontade se de criar uma mediação leitora consciente entre duas turmas de ciclos diferentes, estalando-se a noção do ‘apadrinhamento’ do grupo de análise em relação aos alunos do 3º ano de escolaridade da Escola EB1 de Amorim, usando-se como ‘ferramenta’ de trabalho os pressupostos considerados no Programa de Leitura Fundamentado na Literatura; em segundo lugar, com a apresentação da macro-actividade: “Era uma vez... O Povo das Histórias em Tapete”, a apresentar à turma do 3º ano e na biblioteca da escola sede, no final de todas

---

<sup>198</sup> Como será explicado, em momento oportuno, a obra seleccionada por este grupo de análise tem uma segunda parte quase toda dedicada à aventura do herói no “Povo das Histórias”, onde ele encontra as personagens dos contos maravilhosos.

<sup>199</sup> A ideia original do projecto “Racontetapis” é originária de França e deve ser tomada como um programa de promoção leitora onde o prazer de ler e ouvir ler se integra nos pressupostos de promoção da leitura do PNL, pois e como o afirma Clotilde Fougeray-Hammam (2008), o “Tapete Narrativo” representa “un pont entre l’enfant et le livre, un concept a portée pédagogique”, cf. Fougeray-Hammam (2008) e Macedo & Soeiro (2009).

as actividades. A elaboração desta macro-actividade prendeu-se também com a vontade de incentivar e até provar o que alguns profissionais do ensino consideram ser impossível.

Concatenado à dinamização própria deste programa de leitura, um dos objectivos que também se pretendeu alcançar foi o de se criar o hábito do apadrinhamento entre ciclos ou anos escolares, em anos vindouros. Nesta perspectiva, também surgiu a possibilidade de se criar uma “Comunidade de Leitores” (Azevedo, 2006a) inter-ciclos no agrupamento, a desenvolver no próximo ano lectivo. Relembramos, contudo, que a ideia da implementação da “Comunidade Leitora” não constou da planificação inicial do subprojecto “Entre mim, tu e quem mais quiser”, pois a ideia só surgiu a propósito das discussões levadas a cabo com o grupo de análise sobre o benefício da partilha de leituras entre jovens.

A fim de concluirmos, acrescentaríamos que nos pontos 1.1 e 2.1, relativos a cada um dos capítulos sobre os estudos de caso, serão descritas de forma genérica as diferentes fases de cada um deles para, de seguida, nos pontos 1.2 e 2.1, se proceder a uma análise de conteúdo detalhada de cada um dos momentos decorrentes da aplicação dos estudos de caso.

## 2. A criação de uma rede literácita na escola: realidade ou ficção?

Cada vez mais e talvez mais do que nunca, abordar a importância da literacia na escola é uma questão de querer, ou não; poder, ou não, formar leitores. Logo, comprometer-se com o fomento de potenciais motivações para desenvolver nos alunos hábitos que os caracterizem como indivíduos atentos, reflexivos e ágeis na participação, tornando-se um dado adquirido o facto de que “(...) sem a *entrada no mundo da literacia*, jamais qualquer cidadão poderá ser interventivo, livre e, em consequência, feliz (Santos & Sardinha, 2009: 115).

Consideramos que exposta assim a questão, falar da existência de uma rede literácita na escola, para além de ser possível, é, para nós, algo de

absolutamente vital para o desenvolvimento das competências dos nossos alunos como seres de participação nos vários contextos comunitários, abrangendo-se os esteiros que suportam as noções da família, da sociedade, da cultura, da modernidade, da escola e da educabilidade do ser como ser imaginante e *symbolicus* que é.

Ora, se na escola o desenvolvimento dos projectos educativos coopera com a intencionalidade de se instalar o culto da literacia, supomos que a dinamização de momentos de exploração e compreensão, à volta dos livros, seria uma das estratégias a dignificar em cada *curriculum* das disciplinas que integram os programas. Tal atitude permitiria, inclusive, a observação de uma adesão, por parte de alunos, a propostas de leitura que, muitas vezes, até chegariam ao contexto familiar, numa permuta de saberes e sugestões muito válidas. Aliás, como o reforça Fernando Azevedo (2009a: 225),

[s]e as práticas pedagógicas são, muitas vezes, encaradas na perspectiva do ensino de alguma coisa, entender a literacia como ferramenta fortemente potenciadora de uma alteração da qualidade de vida daqueles que a usam supõe garantir aos utilizadores da língua contextos efectivos para que estes possam assumir e concretizar aprendizagens activas e significativas.

Por isso acreditamos, convictos, que, posto em prática como uma ferramenta veiculadora de sentidos prementes, o desenvolvimento da literacia e/ou das literacias, por exemplo a do Imaginário, será o marco distintivo para a efectivação da realidade do desenvolvimento de uma rede literácita, a acontecer com urgência nas escolas.

Em 2006, as autoras Jane Braunger e Patricia Jan, preocupadas com o facto de algumas escolas se regerem ainda por um modelo único e quase uniformizado ao nível da literacia, defendiam que a escola de hoje jamais poderá sistematizar a sua prática de escolarização a partir de um modelo único e unilateral ao nível do desenvolvimento da literacia. Ambas apelavam para o facto da escola contemporânea ser feita de uma polivalência cultural, social e até familiar que obriga a experiências literácitas diversificadas (Braunger & Jan, 2006: 7-8). Acrescentaríamos: “muitíssimo favoráveis”, caso estas experiências

fossem aceites e trabalhadas de forma integradora ao nível da diferenciação e a favor da multifuncionalidade da língua.

Indo de encontro ao que já referimos na Primeira Parte, acreditamos que seria também muito bom que os professores/mediadores de leituras e saberes interagissem num propósito comum, num “trabalho colaborativo interpares (...) fundamental neste domínio” (Azevedo, 2009a: 11), pois o conhecimento literário gera outros conhecimentos, onde as várias literacias podem e devem entrecruzar-se, culminando num ensino/aprendizagem efectivo do aluno nas diferentes competências a desenvolver. Só assim, no nosso entender, a grande árvore da educabilidade para a vida dará frutos suculentos e saciantes, podendo estar ao alcance da mão daquele que quer saber um pouco mais de tudo porque é, por norma, curioso e irrequieto. Falamos do adolescente, como é fácil de entender, essencialmente do aluno do 3º Ciclo do Ensino Básico, por vezes menos motivado, porque a fonte geradora de literacias que para ele faz sentido no contexto actual, por uma qualquer razão, se viu forçada a secar.

Acreditamos, confiantes na efectiva realidade de uma rede literária na escola, rejeitando a possibilidade de ter de entendê-la como uma qualquer ficção sem fundamento. Tomar consciência sobre os benefícios de uma rede literária é do interesse de todos os profissionais do ensino caso queiramos, em conjunto, e estamos confiantes que sim, que a Escola seja um dos paradigmas sociais de eficiência na consciência cívica dos nossos alunos, onde a educação para a pluralidade de conceitos, numa noção de atenção ao Outro, faça também e eficazmente prevalecer a compreensão e a educação para o Outro, numa perspectiva multicultural (Balça, 2006: 235-239).

Julgamos que ambos os estudos de caso, que exporemos de seguida, complementarão o que acabamos de referir e mostrarão o quanto o real imagético de cada um pode ser encarado, adoptado e implementado quando se fala em criar obreiros natos que, antes de se integrarem nas demais literacias, já eram portadores de literacias emergentes.

## CAPÍTULO III – *A Lenda de Despereaux* e a aventura do herói no 5º ano

“O mundo é escuro e a luz preciosa.  
Aproxima-te, querido leitor.  
Deves confiar em mim.  
Vou contar-te uma história”

(DiCamillo, 2003: 13)

### 1. A leitura integral na emergência do mítico-simbólico: o despertar das emoções

No que diz respeito ao 2º Ciclo do Ensino Básico, o Plano Nacional de Leitura integrou um conjunto de linhas orientadoras sobre leituras recomendadas para a faixa etária dos 10/12 anos, onde se verifica já um outro cuidado na divulgação de títulos do agrado dos pré-adolescentes que frequentam este ciclo de estudos. Ora, tendo em conta as propostas bibliográficas apresentadas, mas também querendo optar pelo que, efectivamente, consideramos literário, julgamos pertinente seleccionar a obra *A Lenda de Despereaux – A História de um Rato, uma Princesa, uma Colher de Sopa e um Carrinho de Linhas*, de Kate DiCamillo (2006) para o fomento do gosto leitor reflexivo, num desenvolvimento da literacia do Imaginário. Assim, considerando algumas das directrizes do Plano Nacional de Leitura quanto à leitura orientada na sala de aula, a turma seleccionada do 5º ano de escolaridade leu e analisou a obra em causa, a partir da sequencialidade dos três momentos de leitura que configuram o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura.

Acreditando sempre nos benefícios da leitura integral de obras da ‘nova literatura’<sup>200</sup> (*best-sellers* ou apenas de grande tiragem<sup>201</sup>, desejadas pelos pré-

---

<sup>200</sup> Pretendeu-se, desde logo, mostrar tanto aos sujeitos de análise como à professora da disciplina, os benefícios da integração de obras da ‘nova literatura’ em contexto de sala de aula quando a sua análise é mediada e conducente do desenvolvimento da literacia do Imaginário.

adolescentes e adolescentes), desde Janeiro do ano lectivo 2008/2009, os alunos da turma e a docente de Língua Portuguesa aceitaram o desafio de cumprir um acto de leitura faseado em momentos determinantes e enriquecedores para a compreensão, participação e aprendizagem da leitura, o que os levou a dar voz à sua mensagem simbólica numa criação imaginante que se patenteou na recriação do tema (viagem) do herói.

Aqui, a obra, perspectivada como um “conjunto adquirido de referências, imagens, valores, construções, partilhado e partilhável por uma comunidade” (Lisboa, 2008: 200), permitiu colocar em prática uma outra forma de ‘ler’ nas modalidades didáctico-pedagógicas integradas no Programa de Leitura Fundamentado na Literatura, fazendo-se do acto de ler um momento de programação curricular semanal onde a reflexão/acção dos alunos se destacou do habitualmente realizado em sala de aula.

Antes de se iniciar a investigação propriamente dita com o grupo de análise, o primeiro momento prendeu-se com a entrega e o preenchimento de um documento que optamos por intitular de “Antes da (Re)leitura – recolha de dados”, sob a forma de um questionário individual e anónimo, dirigido aos alunos. Este considerou questões fechadas, com um número elevado de variedades e possibilidades de respostas, e constituiu a questão central e aglutinadora deste estudo de caso. As questões presentes neste instrumento prenderam-se com a necessidade de se pretender:

Conhecer a realidade de uma turma do 5º ano de escolaridade relativamente ao contacto com a ‘nova literatura’ no que diz respeito à sua interpretação enquanto literatura de significação mítico-simbólica face à temática do herói.

Para além do propósito anunciado, também foi nosso objectivo conhecer desde logo as preferências de leitura dos alunos, bem como criar a necessária empatia pela leitura e análise da obra com a turma, no contexto da investigação. Para isso foi projectado, antes do preenchimento do referido documento, um *PowerPoint* sobre as noções do *best-seller* e da literatura de massas, bem como capas e excertos de livros da ‘nova literatura’ para que os alunos não tivessem dúvidas relativamente a certos itens do questionário.

---

<sup>201</sup> Como já foi anteriormente referido, apenas consideramos as obras de qualidade literária.

Pretendeu-se evitar a resposta nula (em branco) por parte dos alunos face à incompreensão de determinados aspectos, como por exemplo, referências ao género fantástico-maravilhoso, às noções de herói, mitos, etc., que poderiam comprometer e/ou invalidar dados fundamentais para a comparação dos resultados finais, aquando a análise do último questionário preenchido pela turma, na última fase do estudo.









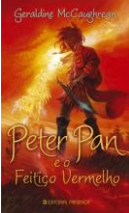
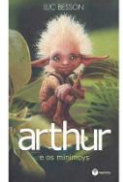

<p>Os <i>best-sellers</i>, o que são? De que falam? a literatura de massas, o que é? De que fala?</p> <p>Mitologia, simbologia, valores ético-morais, outros sentidos, outra forma de ver o mundo.</p>  <p><b>LER REFLECTIR PARTICIPAR REALIZAR</b></p> <p>Tem muito de ti.</p>	 <p>Tinha de avisar o seu povo do ataque iminente que Morgriff estava a prepara. Mas como? Se ao menos conseguisse fazer o que Animus dissera... Se conseguisse passar a Espírito... Mas não fazia a mínima ideia de como fazê-lo" (Botelho, 2005:290).</p>  <p>"Então sempre era verdade o que a Ana lhe tinha dito. Aquela loja não era a «Óptica Coelho», a loja moderna com uma fachada de mármore e vidro que se via de fora. Aliás, a prova estava ali mesmo, na parede atrás do balcão, onde estava escrito com letras floreadas: «Oculista Coelho». Houve uma vez em que o rapaz leu «Oculista Coelho» mas fechou os olhos e voltou a abri-los e lá estava outra vez «Oculista Coelho»" (Magalhães, 2004: 16).</p>
<p>Brow cruzou os braços.</p> <p>– Não brinques comigo. Sei de onde vem essa marca, a "gedwëy ignasia", a palma brilhante: tocaste numa cria de dragão. Sei-o porque vieste ter comigo com aquelas palavras todas. E sei, uma vez mais, que os Cavaleiros vivem" (Paolini, 2004:116).</p>   <p>"Estavam numa caverna de rocha (...). Vários túneis naturais saíam em diferentes direcções (...), formando um intrincado labirinto subterrâneo. Alex lembrou-se da história do fio de Ariadne que, de acordo com a mitologia grega, permitiu a Teseu regressar das profundezas do labirinto, depois de matar o feroz Minotauro. Ele não tinha um rolo de cordel para assinalar o caminho e perguntou a si próprio como sairiam dali no caso de Walimai não poder" (Allende, 2002:181-182).</p>	 <p>"Talvez soubesse, mas demorava a saber. William pensou no dia do livro da mãe: atrás da primeira estava um monstro disforme que se alimentava de quem lhe batia à porta, atrás de segunda estava um sítio inhóspito de onde nunca regressaria. A terceira levava-o à sua outra casa. Era essa que ele queria abrir, a terceira. Mas qual era?" (Magalhães, 2007:205).</p>  <p>"Quando os seus olhos se cruzaram, um pássaro cantou alto num ramo de uma árvore. Nesse momento, Gued compreendeu o canto da ave e a linguagem da água (...). Pareceu-lhe que ele próprio era uma palavra dita pela luz do Sol. Então Gued adiantou-se para se ajoelhar perante o Arqumago" (Le Guin, 2002:40).</p>
 <p>— Peter! Susan! É tudo verdade. O Edmund também viu. Há um país onde se pode chegar através do guarda-roupa. O Edmund e eu estivemos lá. Encontrámo-nos no bosque. Vá lá, Edmund, conta-lhes" (Lewis, 2003:38).</p>  <p>— Vocês têm de me ceder um último desejo — lembrou ele, voltando-se (...). — Peço-vos que libertem os meus amigos. Eles nunca vos fizeram mal nenhum (Aguair, 2006:201).</p>	 <p>"Ao ler, tem a impressão de que está a ouvir a bela voz rouca do avô. É como se o avô tivesse acabado de irromper pelo escritório adentro (...)</p> <p>— Por isso, é a ti que cabe a difícil tarefa de cumprir a minha missão. Se aceites, evidentemente. (...)</p> <p>Todo o povo Minimeu está ali reunido para dizer o último adeus à princesa e ao seu herói" (Besson, 2004:61; 123).</p>  <p>"— Não posso — disse Despereaux. — Não tenho tempo. Estou a caminho das masmorras para salvar a princesa. — Eh, eh — riu-se a Cozinheira. — Tu, um rato, vais salvar a princesa? — Sim — disse Despereaux. — Estou numa demanda. — Bem, não vou atrapalhar-te. E foi assim que a Cozinheira segurou a porta para as masmorras, enquanto Despereaux passava por ela, empurrando o carrinho das linhas (DiCamillo, 2006:245)".</p>

Ilustração 1 – PowerPoint sobre a 'nova literatura'



## 1.1. Descrição da primeira fase do Estudo de Caso 1

Absolutamente avessos à monotonia/rotinização do ler, atitude que consideramos impeditiva na formação leitora, pretendendo que a leitura fosse cada vez mais autónoma, para que cada pré-adolescente e adolescente se pudesse “adentrar en las cavernas del misterio, en la oscuridad de la noche, vivir las vidas que somos capaces de vivir en la realidad, agrandar nuestra existencia, dilatar el tiempo (...) entre las páginas de un libro” (Piñan, 2008: 107), propusemo-nos responder adequadamente à heterogeneidade imaginante dos sujeitos de análise, até porque pretendíamos que a discussão com a obra literária não lhes ensinasse apenas algo sobre a literatura enquanto forma de arte, mas também acerca da sua própria vida (Galda, Rayburn & Stanzi, 2000: 15).

Tal levou-nos, então, na primeira fase deste estudo de caso, a criar uma plataforma de actividades eficaz para o fomento da compreensão leitora, incidindo-se na leitura integral. Assim, ao nível do campo da interpretação, esta primeira fase recaiu sobre a leitura e simultânea análise/interpretação da obra seleccionada para a turma<sup>202</sup>, tendo-se tido por objectivo a dinamização de momentos de leitura capazes de concretizar a participação/formação de um leitor crítico, reflexivo e cada vez mais competente na criação do seu imaginário e da sua integração no mundo.

Assim, independentemente da informação facultada pelos questionários, a questão central da nossa investigação, nesta primeira fase, prendeu-se com o querer perceber:

Qual é a importância da leitura integral mediada na formação de leitores do Imaginário a partir da ‘nova literatura’, particularmente na identificação e representação do mítico-simbólico para a compreensão do mito do herói em *A Lenda de Despereaux*.

---

<sup>202</sup> *A Lenda de Despereaux* ainda não tinha sido lido por nenhum aluno da turma e, embora o filme tivesse estreado em Portugal a 18 de Dezembro de 2008 só dois dos vinte e seis alunos o tinham visto. Tal não condicionou qualquer das fases do estudo dado que ambos os alunos detectaram desde o início da interpretação da obra que “o filme estava bastante incompleto porque os realizadores tinham cortado partes muito importantes” (aluno X).

A fim de nos apoiarmos numa metodologia proficiente na recolha e tratamento de dados, no que diz respeito à primeira fase, os instrumentos de trabalho (actividades) foram apenas pensados tendo em conta dois dos três momentos essenciais do processo de leitura (o “antes a leitura” e o “durante a leitura”). O momento “após a leitura” foi, assim, integrado na segunda parte deste estudo de caso e reportou-se exclusivamente à “Produção Textual Significativa”.

Compreende-se, assim, que os dois momentos vinculados à primeira fase deste estudo se prenderam, não em exclusivo com o momento da aula (às vezes de 90 minutos e outras de 45 minutos<sup>203</sup>), nem com cada uma das actividades realizadas nas aulas, mas com a realização das actividades de “Produção Textual Significativa”, que foram três. Estes momentos de leitura/análise foram uma forma de catapultar para o terceiro momento, entendido por nós como nevrálgico, a verificação das concepções/inferências que se depreenderam a partir do “antes da leitura” e “durante a leitura” para o apuramento dos conceitos mítico-simbólicos comumente ligados à literacia do Imaginário, não só ao nível da compreensão leitora, mas também da realização imaginante dos sujeitos. Estes três momentos serão devidamente explorados na segunda fase do estudo que integra a elaboração de pequenas narrativas realizadas pelos alunos no domínio da compreensão do mítico-simbólico.

A primeira fase deste estudo de caso decorreu na sala de aula, tendo havido, contudo, presenças na biblioteca da escola para a realização de duas actividades e exposições de trabalhos, com o apoio da equipa da biblioteca. A investigação relacionada com esta fase apenas se centrou na recolha dos materiais realizados pelo grupo de análise, na sua análise paulatina e na realização de um certo número de registos semanais/quinzenais, numa espécie de ‘Diário de Bordo’, onde, face a cada actividade desenvolvida, foram registadas notas sobre o discutido com a professora relativamente à aprendizagem dos sujeitos.

No ponto 1.2 serão apresentados os resultados relativos a esta fase e realizada a sua análise. Pretendeu-se sobretudo uma análise descritiva das produções textuais do grupo de análise e, por serem geralmente breves nesta

---

<sup>203</sup> Dado o elevado número de alunos, na sua maioria irrequietos e muito participativos, os 90 ou 45 minutos das sessões nunca seriam suficientes para uma correcta concretização dos três momentos de promoção leitora.

fase, transcritas na íntegra. Dado serem muitas as actividades que integram as três macro-actividades desta fase; não se pretender, aqui, fazer um apuramento significativo e avaliativo ao nível da análise de conteúdos do que os alunos foram aprendendo sobre a literacia do Imaginário (a ‘avaliação’ integra essencialmente a segunda fase deste estudo de caso, como já foi referido), e ainda querer-se proceder à análise de conteúdo destes trabalhos, em função das matrizes conceptuais desta investigação, nem sempre foi o mesmo o número de sujeitos de análise.

Assim, e porque os sujeitos de análise eram vinte e seis, sendo onze as actividades que compuseram as três macro-actividades desta primeira fase, foi necessário, para proceder a uma análise de conteúdo o mais correcto, abrangente e fidedigna possível, dividir os materiais recolhidos em dois momentos. Ambos os momentos contabilizaram, então, o total dos 26 alunos envolvidos, que foram divididos em dois grupos de sete alunos e ainda dois grupos de seis alunos. Houve, no entanto, necessidade de, com a actividade “A minha viagem simbólica”, em vez de se terem sete alunos, contabilizarem-se oito, para que cada sujeito de análise pudesse partilhar com o seu colega o trabalho realizado durante a interrupção lectiva. Exceptuando esta situação pontual, conseguiu-se seguir uma linearidade quanto à sequenciação do processo, repetindo-se duas vezes o da recolha de dados e análise de conteúdos com os mesmos sujeitos. Os resultados e análise de conteúdos relativos a cada actividade foram apresentados a partir da listagem dos alunos, sendo que o segundo momento recomeçou a partir do aluno número 1, indicado pela letra A.

Optamos, nesta fase, por solicitar aos sujeitos de análise que trabalhassem de forma individual, à excepção de cinco actividades, sendo elas: “O título desaparecido”, integrada na macro-actividade: “A *Lenda de Despereaux* na adopção de Valores”; as actividade “A minha viagem simbólica” e “O Tribunal das Histórias Pessoais”, integradas na macro-actividade: “A *Lenda de Despereaux* no despertar de outras consciências” e a última: “Também sei dizer”, integrada na macro-actividade: “A *Lenda de Despereaux* no cumprimento da demanda”, onde os sujeitos de análise (tal como nas actividades relativas às “Produções Textuais Significativas”) trabalharam em

pares, exceptuando a actividade relativa ao “Tribunal das Histórias Pessoais”, onde os alunos trabalharam na disposição de dois macro-grupos.

Salientamos ainda que, no que diz respeito à recolha e análise de conteúdo, esta primeira fase se iniciou com uma actividade onde participaram todos os sujeitos de análise, intitulada “O título desaparecido”, a partir de uma “Tabela de Títulos” e terminou da mesma forma, com a actividade “O ponto comum”, usando-se uma outra “Tabela de Títulos”. A fundamentação e justificação das categorias de análise foram adequadas às onze actividades realizadas, tanto nas aulas, como no momento que coincidiu com a interrupção das actividades lectivas, nas férias da Páscoa<sup>204</sup>, de acordo com os processos de codificação da Metodologia Qualitativa.

## 1.2. Discussão e análise dos resultados da primeira fase do Estudo de Caso 1

	<b>Macro-actividades</b>	<b>Operacionalização</b>
<b>Primeira fase</b>	<i>A Lenda de Despereaux</i> na adopção de Valores	3 sessões de 90 minutos <sup>205</sup> .
	<i>A Lenda de Despereaux</i> no despertar de outras consciências	3 sessões de 90 minutos; Interrupção lectiva; 3 sessões de 45 minutos.
	<i>A Lenda de Despereaux</i> no cumprimento da demanda	3 sessões de 45 minutos.

Quadro 1 – Quadro demonstrativo da 1ª fase do Estudo de Caso 1.

A primeira fase relativa a este estudo de caso fixou-se na leitura e análise da obra *A Lenda de Despereaux*, tendo-se como objectivo primordial

<sup>204</sup> Dado o entusiasmo da turma relativamente à análise da obra, optou-se por permitir que os alunos requisitassem os livros da biblioteca para ler nas férias da Páscoa. Os alunos prosseguiram a leitura da obra à semelhança do que tinha sido realizado na aula, registando as suas observações no Mapa literário fornecido pela professora. Este foi discutido aquando o regresso dos alunos na primeira sessão do terceiro período.

<sup>205</sup> A fim de evitar contradições o número de sessões referidas contabilizará sempre na nossa exposição o total de 45 minutos. Isto é, mesmo que a primeira macro-actividade da primeira fase se tenha desenvolvido em três sessões de 90 minutos, sempre que tivermos de contabilizar essas sessões referir-nos-emos a um total de seis sessões de 45 minutos. Optamos por esta metodologia porque as sessões tanto foram de 45 minutos como de 90, facto esse que ultrapassou a estruturação deste estudo de caso e se prendeu a decisões tomadas ao nível da gestão curricular da escola por causa do estudo da Matemática, que em determinados momentos do ano lectivo tinha de ser reforçado nas aulas.

criar no grupo de trabalho o gosto pela leitura do Imaginário e do simbolismo, ambos ligados ao tema do herói. Assim, provocou-se a curiosidade e a participação em torno de um *best-seller*, facilmente anexado por pré-adolescentes no espaço alheio à sala de aula. Obviamente que no cerne da questão também estiveram, tanto a vontade em querer responder de forma positiva às preocupações verificadas em estudos nacionais e internacionais (já enunciadas na Primeira Parte), como o facto de acreditarmos que o gosto pela leitura só será global quando as salas de aulas se transformarem em verdadeiros espaços de leitura voluntária, sempre mediada por profissionais curiosos e permeáveis à discussão do mítico-simbólico, num trabalho de mediação leitora e de polifonia com outras obras que não as dos programas.

Por tudo isso, acreditamos que “ler o imaginário é ler para entender, gostar de aprender para reflectir e, assim, gostar sempre de ler. Ou seja, dotar-se, a cada leitura feita, de uma outra consciência e forma de ver o mundo” (Silva, 2007: 107). Desta feita, querendo dar resposta aos objectivos deste estudo, levámos para o contexto da sala de aula a obra supra-citada que foi, durante a aplicação do estudo de caso, lida integralmente e analisada a partir dos propósitos do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura. Embora a leitura integral da obra tenha sido efectuada de forma sequencial de acordo com o desenvolvimento das macro-actividades da primeira fase e das três actividades da segunda, pensamos a análise da obra consoante a sua divisão/estrutura (pelos macro-capítulos<sup>206</sup> que nesta obra estão intitulados de: “Livro Primeiro”, “Livro Segundo”, “Livro Terceiro” e “Livro Quarto”).

Cada um destes ‘livros’ retrata a história de uma personagem e efectiva a aventura do herói para que o enredo forme um todo-poderoso na leitura dos símbolos, dos temas e das imagens. Cada uma das três macro-actividades realizadas deu origem a uma “Produção Textual Significativa”, como se poderá verificar em 2.2.

---

<sup>206</sup> Cada um destes macro-capítulos tem vários capítulos de duas a três páginas.

### 1.2.1. A Lenda de Despereaux na adopção de Valores

A primeira grande actividade (que depois originou a “Primeira Produção Textual Significativa”) dividiu-se em três sessões, de 90 minutos cada<sup>207</sup>. As actividades do “antes da leitura” iniciaram-se com uma estratégia de motivação extra-literária que se prendeu com o facto de a obra ter um total de 280 páginas e se pretender, desde logo, despertar a curiosidade do grupo de análise para a leitura e análise da mesma. Assim, foi apresentado ao grupo de análise um envelope, intitulado: “Envelope Divulgador”, onde figuravam seis cartões com informações sobre os prémios literários atribuídos à obra, lembrando-se aos alunos que as obras de qualidade, tal como os filmes ou as músicas, também são premiadas.

Um a um, os cartões foram sendo retirados, lidos pelos alunos e afixados no quadro negro.

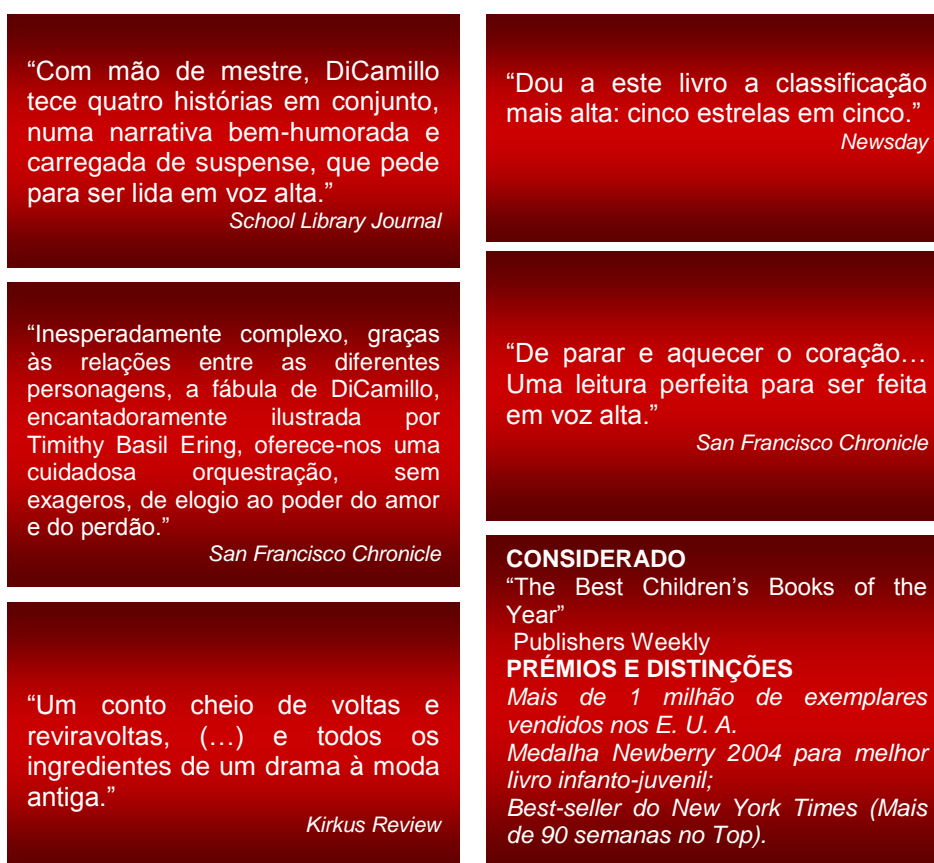


Ilustração 2 – Cartões do “Envelope divulgador”

<sup>207</sup> Dado que queríamos logo que possível ter em mãos os resultados da primeira “Produção Textual Significativa”, optamos por antecipá-la relativamente à conclusão da análise do “Livro Primeiro” (1º capítulo da obra).

A fim de suscitar o debate, solicitou-se ao grupo de análise que atentasse em determinadas referências relativas ao número de livros vendidos, número de semanas no *top*, medalhas ganhas, etc. Esta estratégia, como já o referimos, pretendeu prender a atenção dos alunos para a obra que iriam ler e cujo título desconheciam<sup>208</sup>.

### 1.2.1.i. O título desaparecido

Com a actividade “O título desaparecido” continuou-se com a motivação leitora. À turma foi apresentado um *flashcard* com a ilustração da capa onde não figurava o título, para, de seguida, ser promovida uma actividade de consciencialização do grupo face ao apresentado e à leitura a empreender sobre a obra, que foi registada numa “Tabela de Títulos” (anexo 1). Repare-se, como em baixo se pode verificar, que a capa do livro não faz muito lembrar o Despereaux representado no cartaz cinematográfico. De facto, incorríamos no risco de o paralelo vir a ser feito, mas se tal acontecesse, o que não se verificou, a professora estaria preparada para deixar a pergunta/analogia em *stand by* e proceder à realização da actividade.

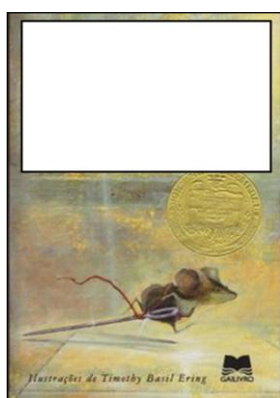


Ilustração 3 – Flashcard da capa do livro

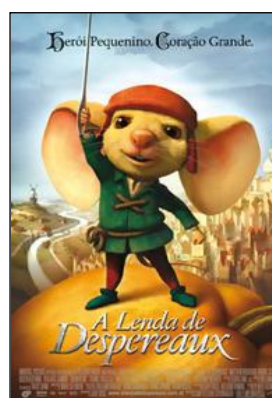


Ilustração 4 – Flashcard do cartaz cinematográfico

<sup>208</sup> Salientamos que após terem ficado informados sobre o título da obra, os dois alunos que já tinham visto o filme, demonstraram surpresa por existir “o livro do filme” (aluno X), pois “nunca tinham ouvido falar dele” (aluno X). Posteriormente viemos a saber que os alunos, mesmo sendo frequentadores da biblioteca, nunca tinham “reparado no livro porque tem umas capas muito grossas e parece para um livro para crianças” (aluno X). Tal asserção vem, de certa forma, corroborar o que já defendemos anteriormente: que os livros para os leitores infantis afugentam o pré-adolescente/adolescente que parece querer, até pela sua escolha literária, marcar a fronteira entre a meninice e a adolescência.

Confrontada com o facto de haver no grupo de trabalho dois alunos que já tinham assistido ao filme, a professora da turma que já tinha sido alertada por nós para uma eventual situação do género, limitou-se a informar os alunos que a obra ia ser uma outra surpresa para eles.

Foi nosso propósito provocar nos alunos a emergência de determinados comportamentos inferenciais partindo da ilustração da capa para que estes começassem, desde logo, a estimular o pensamento e antecipar informações acerca da obra que iriam ler, para, de seguida, aquando da leitura da sinopse, vissem, ou não, confirmadas as hipóteses levantadas. Assim, a professora deu início à actividade apelando ao feérico dos alunos, informando-os que num reino distante, se tinha perdido um título imprescindível.

Por esta ser a primeira actividade desenvolvida na primeira fase deste estudo, mas a segunda de registo escrito, o quadro 2 apresenta os resultados de todos os sujeitos de análise, em trabalho de pares. Os restantes, à excepção do último, apenas apresentarão os resultados de sete ou seis sujeitos de análise, como já foi explicado em 1.1.

<b>Sujeitos</b>	<b>Recepção por parte do Grupo de Análise</b>
A/B2	"A fuga do rato alfaiate"
C/D2	"Era uma vez um rato que tinha uma grande agulha"
E/F2	"A fuga do rato que tecia os fatos do Rei"
G/H2	"A agulha que era maior que o rato"
I/J2	"O ratinho aprendiz de alfaiate"
K/L2	"Era uma vez, uma ratinha que queria ser costureira"
M/N2	"O resgate da agulha roubada"
O/P2	"O rato e a agulha desaparecida"
Q/R2	"A rata costureira e a agulha trabalhadeira"
S/T2	"No reino dos fatos novos"
U/V2	"O costureiro atrapalhado"
W/X2	"A história de Pushi, a ratinha costureira"
Y/Z2	"A história engraçada da rata Bela"

**Quadro 2 – Recepção por parte do Grupo de Análise da actividade: "O título desaparecido", a partir de uma "Tabela de Títulos".**

A partir do exposto, pudemos observar que as frases construídas pelos alunos estavam absolutamente articuladas com o que lhes foi apresentado. Salientamos que nem os alunos que já tinham assistido ao filme associaram a personagem do livro à do filme, pois Despereaux, aqui, "tem uma espada que é



uma agulha e no filme não!” (aluno X)<sup>209</sup>. Todavia, estas prendem-se com lugares comuns da literatura para as crianças, surgindo o tema da heroicidade (sujeitos O/P2; M/N2), a marca da intemporalidade (sujeitos C/D2; K/L2) meramente marcada pelo “Era uma vez”, e, inclusive, o tema do trabalho manual das costureiras, dos tecelões, dos sapateiros, bem como o trabalho infantil, muito denunciado no início do século XX (todos os sujeitos, à excepção de C/D2; G/H2; M/N2; O/P2; S/T2 e Y/Z2).

Esta primeira análise de conteúdo revelou-nos sobretudo que este grupo de análise foi desenvolvendo uma certa relação com a literatura (ouvida ou lida), caso contrário estas asserções não teriam surgido. Contudo, a alusão ao mítico, ao metafórico e ao simbólico ainda não se encontra patente nas respostas dos alunos.

No seguimento desta troca de impressões, a obra foi apresentada à turma (em edição original e versão portuguesa). Esta pôde manuseá-la à sua vontade, inquirindo-se o grupo de análise sobre o seu aspecto (capa cartonada e como o referiram alguns alunos “à moda dos livros antigos”<sup>210</sup>), o seu grafismo, as ilustrações, o título (que mais tarde deu origem à última “Produção Textual Significativa”). Lida a sinopse da obra por um aluno, foram dadas informações acerca do autor e do ilustrador da obra de modo a completar-se a actividade do “Envelope divulgador”.

Constatou-se que apenas três alunos da turma conheciam a autora de *Por Causa de Winn Dixie* (DiCamillo, 2004) e ficaram surpreendidos por “haver mais livros dela na biblioteca da escola” (aluno x). Todos desconheciam o facto de esta ter sido sobejamente premiada pela qualidade literária das três obras já publicadas e, embora os três alunos tivessem lido o livro referido, não tinham sequer reparado na crítica literária.

---

<sup>209</sup> A fim de justificar a intervenção oral do aluno, colocamos a ilustração da capa do livro e o cartaz de estreia em Portugal. De facto, não se percebe bem, nem tão-pouco no cartaz do filme, que a personagem tem uma agulha na mão!

<sup>210</sup> A professora levou para a sala de aula o livro na edição original que tem a particularidade de ter as folhas cortadas de forma ‘tosca’ e irregular, como se tivesse havido a necessidade de separar as páginas. O contacto com o original suscitou observações e comparações com os tais livros “à moda antiga”.

### 1.2.1.ii. O enigma do “Era uma vez”

Depois da realização das actividades que configuram o momento “antes da leitura”, o professor leu o convite feito pelo próprio narrador da história que, num tom coloquial, induz o leitor a participar no acto de leitura como se fosse um momento de participação na aventura das histórias<sup>211</sup>. Convidados pela narradora (na voz da sua professora) a confiar, pois iriam ouvir contar uma história porque o mundo é escuro e a luz é preciosa (DiCamillo, 2006: 13), o grupo de análise procedeu à leitura dos três primeiros capítulos da obra.

De seguida, a professora incitou os alunos à participação a partir da forma estereotipada “Era uma vez”, com a actividade “O enigma do Era uma vez...” que pretendeu mostrar aos sujeitos de análise a magia e a força desta expressão que é do seu conhecimento. Querendo, então, destacar a intemporalidade da expressão, a professora suscitou a curiosidade dos alunos fingindo ler uma história a partir de um livro que levava consigo e cuja história começava, efectivamente, por “Era uma vez...”.

Após a leitura do conto, a professora perguntou aos sujeitos de análise se tinham gostado da história e da mensagem que lhes tinha ficado da história ouvida. As respostas foram unânimes quanto à fruição provocada pela leitura, sendo o conto conotado de “muito bonito” e “muito interessante” por vários alunos. De seguida, a professora solicitou a leitura do mesmo tendo-se a turma de imediato prontificado. Seleccionado o aluno, a professora dirigiu-se a ele e entregou-lhe o livro adoptando uma postura de atenção. O espanto e reacção do aluno foram imediatos, o que o levou a afirmar, enquanto espreitava as outras folhas, que o livro não tinha nada escrito.

Suscitada a curiosidade da turma e do indivíduo, a professora revidou e, entrando no jogo do faz de conta, mostrou-se admirada, indo, ela própria verificar. Afirmando que estes estavam equivocados, a professora solicitou que todos pensassem no facto da história poder estar apenas escondida. Logo, seria necessário pôr a imaginação a trabalhar. Assim, a partir da própria expressividade espaço-temporal da fórmula estereotipada “Era uma vez”, também ela mágica, a professora encaminhou os sujeitos de análise à criação

---

<sup>211</sup> Não se pretendeu neste momento de pré-leitura explorar a carga altamente simbólica e cinestésica conotada ao acto de leitura que será posteriormente explorada numa outra actividade.

de quatro outros mini contos, denominados de a “História Ambulante”, a registar posteriormente no livro das “Histórias de Encantar” que tinha trazido para a aula. Os sujeitos de análise foram divididos em quatro filas de seis a sete alunos, tendo o primeiro aluno de cada fila de escrever a primeira frase (respeitando a fórmula “Era uma vez”), o segundo, a segunda, e assim sucessivamente até chegar ao último aluno que deveria rematar a história iniciada, numa conclusão cuidada.

Salientamos que cada grupo teve de seguir a imagem ou ilustração presente no cartão que foi colocado na sua mesa (anexo 2). Depois de ter sido criada, de forma individual, a primeira frase (introdução) no caderno diário do primeiro aluno, que foi passando de mão em mão, os sujeitos de análise reuniram com o seu grupo e todos passaram o texto colectivo, procedendo, de seguida, à sua correcção sintáctica, linguística e semântico-simbólica, sendo este compreendido e revisto como um todo. Os resultados abaixo indicados referem-se aos sete elementos que iniciaram a listagem dos alunos do grupo em questão. Seguidamente, os alunos de cada grupo passaram a sua história para o “mural das histórias” (painel onde se iam afixando os trabalhos dos alunos relativos às histórias criadas), procedendo-se, por fim, à leitura em voz alta, solicitada à turma de forma aleatória.

Pretendeu-se mostrar à turma que a criação de histórias é um exercício de pura imaginação construtora, onde cada um põe em prática a sua *rêverie* e movimenta o complexo carrossel dos símbolos e das imagens que se interconectam quer pelo indivíduo quer pelo grupo, na realização de uma produção semântico-imagética coerente. Foi, pois, tendo em conta a preocupação de divulgar a literacia do imaginário de forma aprazível e discutida que implementamos esta experiência de leitura colectiva, agora exposta no quadro abaixo.



Ilustração 5 – Flashcard da História Ambulante

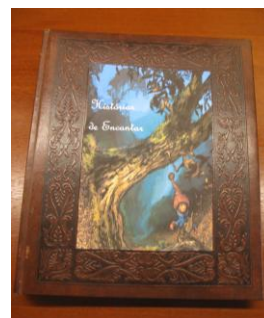


Ilustração 6 – Livro das "Histórias de Encantar"

Sujeitos de Análise	Recepção por parte do Grupo de Análise
A3	Era uma vez uma princesa muito pequenina que vivia num castelo situado numa floresta encantada e gostava de brincar num baloiço de flores.
B3	Nessa floresta viviam muitos seres mágicos que adivinhavam sempre quando a princesa Flor estava triste e vinham ajudar.
C3	A princesa Flor estava muitas vezes triste e o pai também estava triste porque tinha muita dor no coração dele.
D3	A rainha estava á <sup>212</sup> muito tempo doente com uma doença muito grave que não havia cura e passava a vida a escrever no diário a sua vida.
E3	A notícia espalhou-se pela floresta encantada e todos os seres mágicos vieram a correr para reunirem e ver o que podiam fazer para ajudar.
F3	Todos adoravam a bela princesa por causa da sua beleza maravilhosa e por causa do seu coração de ouro e tinham de arquitectar uma plano para salvar a sua mãe, a Fada do Bosque ouviu e disse que os ajudava se fosse ao reino das histórias buscar pó mágico.
G3	A Fada do Bosque entrou no quarto da rainha e espalhou o pó que caiu na cara da rainha e que a curou derrepente e o reino voltou a ficar feliz e a princesa voltou a rir, a cantar e a sorrir e viveram felizes para sempre imortais.

Quadro 3 – Recepção por parte do Grupo de Análise da actividade: “O enigma do Era uma vez...” (1º momento).

O que parece ressaltar desta actividade é que os sujeitos de análise integraram bastante bem a ficcionalidade da narrativa e questionaram, num sentido exploratório, as multissignificações sugeridas pelo sujeito de análise A3 quer na presença da “princesa muito pequenina” quer “no palácio situado no meio da floresta”. Ausentamos, contudo, desta afirmação os sujeitos C3 e D3 que, pelas dificuldades que revelaram ter ao nível da construção linguística e sintáctica, parecem ter ‘travado’ a fluidez da história.

A capacidade de criar partindo de uma frase introdutória não é de todo um exercício de compreensão leitora que entendamos como fácil, mesmo quando já se contacta com alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, mais ainda quando nele pretendemos descortinar o feixe simbólico e/ou mítico que o tornará, de facto, de qualidade. Por isso, parece-nos que, de um modo geral, estes sujeitos de análise corresponderam às suas e às nossas expectativas, embora o texto pudesse, dado o início da história onde se vê a presença de

<sup>212</sup> Dado que optamos por transcrever de forma fidedigna todos os enunciados escritos a fim de não comprometer quaisquer resultados, consideramos ser mais coerente, em ambos os estudos de caso, reproduzir nas descrições e análise de resultados o enunciado escrito pelos sujeitos de análise sem as devidas correções.

seres mitológicos ou simbólicos, ter sido muitíssimo mais rico na representação do imaginário colectivo do grupo, caso os sujeitos C3 e D3 tivessem um outro conhecimento da língua.

Muito pouco aplicada em contexto escolar, a criação literária de carácter significativo no que diz respeito à literacia do Imaginário, pode ser considerada ainda frágil, e isso verifica-se nos trabalhos destes alunos, o que, a nosso ver, retrata o quanto é necessário ter-se em conta a prática da compreensão e produção literária, num trabalho que se quer diário. Não podemos, pois, permitir que o desânimo da aparente derrota assale as nossas escolas, nem tão-pouco deixar que o potencial das narrativas fantásticas e maravilhosas se assumam apenas do lado de fora dos seus portões, até porque os nossos alunos reclamam a força enriquecedora de um “imaginário humano (...), bidimensional porque simultaneamente sociocultural (...) e arquetipal” (Araújo & Silva, 2003a: 340), que lhes forneça instrumentos de compreensão para as suas demais participações e ocorrências.

É desse imaginário, onde o inconsciente colectivo dos sujeitos se faz a partir de uma metalinguagem primordial que o torna vivo e identificador da memória do grupo onde foi trabalhado, de que falaremos agora ao realizarmos a análise de conteúdo deste mini conto. Assim, reparando na globalidade do texto, após o arranjo literário ao qual foi submetido, cumpre-nos dizer que este retrata fielmente o paradigma estruturante do conto maravilhoso, embora, aqui, deixe também perceber uma forte presença de animais mágicos como o unicórnio Luzidio e o ancião Fénixluz. Tal entrada de informação, por parte do sujeito B3, provocou na construção do texto uma emergência de elementos fantásticos que, infelizmente, na primeira produção textual não foi aproveitada. Recuperada na segunda produção, esta presença de seres fantástico consegue marcar a diferença entre os dois textos. Ora vejamos.

Sujeitos de Análise	Recepção por parte do Grupo de Análise
<p>A4</p> <p>B4</p> <p>C4</p> <p>D4</p> <p>E4</p> <p>F4</p> <p>G4</p>	<p>“Era uma vez uma princesa muito pequenina que vivia num castelo situado numa floresta encantada.</p> <p>Nessa floresta viviam muitos seres mágicos que adivinhavam sempre quando a princesa Flor estava triste. Infelizmente, a princesa estava muitas vezes triste e já nem ia para o seu baloiço de flores. O pai também estava muito triste porque a rainha estava há muito tempo gravemente doente e escrevia tudo no seu longo diário. Quando soube que aquela terrível doença era incurável o pobre rei ficou muito infeliz, com uma dor enorme no coração.</p> <p>A notícia espalhou-se pela Floresta Encantada e Luzidio, um belo Unicórnio branco, correu à floresta encantada do reino vizinho para se juntar aos outros seres mágicos. Todos tinham de ajudar a salvar a rainha pois gostavam muito dela e queriam voltar a ver a princesa a sorrir. A pequena princesa tinha um coração de ouro e a sua bondade era conhecida em todo o reino.</p> <p>A Fada do Bosque andava a catar o pólen das flores e ouviu o que diziam na reunião. Interrompeu o ancião FenixLuz e disse que os ajudava, mas que para isso tinha ainda de ir ao Reino das Histórias Felizes buscar pó mágico e que isso podia demorar. Luzidio disse logo que voaria até lá e a Fada do Bosque sentou-se delicadamente nas suas costas</p> <p>Estavam todos à espera à porta do castelo quando a fada voltou. Ela entrou no quarto real e espalhou o pó que caiu na cara da rainha que espirou e o espalhou pelo quarto. Todos ficaram imortais porque aquele era o pó da vida eterna.</p> <p>Todos ficaram muito felizes e a princesinha voltou a rir, a cantar e a sorrir. O Reino da Floresta Encantada voltou a ser um Reino muito feliz porque a princesa cantava todos os dias e contava nas suas canções como todos estavam alegres.”</p>

Quadro 4 – Recepção por parte do Grupo de Análise da actividade: “O enigma do Era uma vez...” (2º momento).

Sabemos que é através das narrativas que as crianças se iniciam na identificação/construção de crenças que se centram numa ideia capaz de lhes facultar a aceitação dos temas da mitologia, que sempre se deram a ler através dos tempos, e que são representativos da acção humana. Ora, se tal acontecer será mais fácil que, posteriormente, os pré-adolescente e/ou os adolescentes venham a fazer um uso adequado da literacia do Imaginário. O embelezamento do texto, à qual já habituamos os nossos alunos, prevê quer o seu arranjo formal, no que diz respeito à língua correctamente enunciada, quer o arranjo estilístico-semântico e simbólico do mesmo e, isso, relativamente ao domínio do Imaginário, foi o que encontramos neste segundo texto.

Assim, mediados pela professora responsável, os sete sujeitos de análise deram um cunho literário à sua produção textual chamando ao texto

elementos do fantástico como o unicórnio, o ancião (muito presente nas lenda e mitologia nórdica e/ou nos rituais de preparação), a “Floresta Encantada” e o elixir da vida eterna configurado no “pó mágico”, que mais não é do que o “pó da vida eterna”. Do domínio do maravilhoso registam-se sobretudo a presença da “Fada do Bosque”, a sua actividade (catar o pólen das flores) e a existência de um “Reino das Histórias Felizes” que, numa construção linguística e semântica bem estruturada e encaixada no enredo da história de forma poética, indicia o final feliz dos contos feéricos.

Intrincado, tanto no género fantástico, como no maravilhoso, este mini conto, depois de ter sofrido o necessário arranjo textual, conseguiu provar-nos que estes sete sujeitos de análise conseguiram ultrapassar mais uma etapa da sua longa caminhada de aprendizagens. Se, e como é lógico, pensarmos no segundo texto, compreendemos que à partida ele foi reestruturado e ‘retocado’ pelos alunos com mais facilidades na produção de textos (inclusivamente alunos que deixam perceber leituras feitas e um contacto directo com as narrativas da ‘nova literatura’), o que, de certo modo, poderia inviabilizar uma análise fidedigna das participações dos sujeitos, sobretudo C4 e D4 que na primeira produção revelaram muitas dificuldades na construção frásica. Contudo, dado que nos preocupamos mais em destacar possíveis momentos, situações e experiências de aprendizagem do domínio da compreensão leitora do imagético-simbólico, parece-nos que, com este exercício de embelezamento de texto, a fronteira entre o possível e o impossível foi apagada, permitindo que estes sujeitos de análise se sentissem mais motivados na participação do acto de promoção leitora, comportado pela “Produção Textual Significativa”.

Todos os sujeitos, colocados num mesmo nível de aprendizagem e de esforço, ajudaram-se na permuta de ideias e na concretização de uma produto textual mais rico e volumoso em noções simbólicas. E se, por ventura, os alunos com mais dificuldades não participaram activamente na estruturação do texto, estes, com certeza que apreenderam a noção do estético no que diz respeito ao texto literário. E, mais importante ainda, perceberam que fizeram parte da sua construção, olhando com orgulho para o resultado final, sobretudo no momento em que foram ‘convidados’ a colocar o seu nome junto daqueles que supostamente corrigiram o texto que foi lido ao grande-grupo.

Assim sendo, certos de que é pela prática e pelo incentivo de actividades ricas em hipóteses ou questões imaginantes que se cativa a criança à participação e que, sistematicamente, se auxilia o percurso desse pequeno ser até à sua adolescência (instigando sempre o seu “psiquismo imaginante” (Duborgel, 1995: 302)), apelamos para que se desenvolvam actividades deste género em todas as aulas de Língua Portuguesa ou no espaço da biblioteca. Só assim, activando as suas demais potencialidades na participação activa com o grupo de trabalho, que é a sua turma, o pré-adolescente/adolescente poderá angariar mais fundos de compreensão leitora, capazes de lhe proporcionar uma cognição interpretativa na participação activa que a sociedade lhe exige.

Finalmente e apoiando a nossa reflexão nas reflexões de Fátima Albuquerque (2006), consideramos que se o trabalho com a oralidade (muito explorado no 1º Ciclo do Ensino Básico) for devidamente aproveitado ao longo dos anos para o desenvolvimento da competência da expressão oral (única responsável pela correcta e fácil primeira inserção da criança na sociedade), o desenvolvimento dessa competência será, efectivamente, um dos objectivos que os nossos alunos (pré-adolescentes e adolescentes) quererão atingir. Ora, cumpre-nos, a nós, mediadores de leitura (logo do Português falado e escrito), originar situações de aprendizagem onde os melhores e piores alunos possam, de forma sistemática, no seu quotidiano, como alunos ou simples leitores, enveredar por caminhos de aprendizagens plurais.

Estamos certos que só assim, num uso correcto da língua (escrita e oral) aplicada nas diversas situações comunicativas, os nossos alunos pré-adolescentes e adolescentes, mais ou menos curiosos, mais ou menos participativos, mais ou menos conscientes poderão aceder ao patamar do sucesso, exibindo, orgulhosos, o diploma da sua factual inserção social onde se espera que a aprendizagem, até então realizada, esteja conforme o esperado e, muitas vezes, o solicitado.



### 1.2.2.iii. Ser ou não ser? E a justificação?

Ainda no momento da leitura, a professora solicitou que todos lessem os seis capítulos seguintes da obra, o que foi por muitos alunos continuado fora da sala de aula<sup>213</sup>. Após a leitura, foi entregue ao grupo de análise, um gráfico organizador do tipo “Roteiro de Leitura sobre a Personagem”<sup>214</sup> (anexo 3) para recolha de informação sobre o herói, onde o grupo deveria registar momentos (descrições, falas das personagens, etc.) relativos ao nascimento de Despereaux (quanto ao seu aspecto físico), ao acolhimento da sua família (Despereaux é criticado e discriminado por todos), à sua maneira de ser (Despereaux tem gostos diferentes da comunidade murídea), etc.

Realizada a actividade, pretendeu-se que o grupo de análise identificasse as temáticas ligadas à presença e/ou ausência dos valores ético-morais/formativos presentes nas atitudes das personagens, que se escondem por detrás da história narrada, e que as exemplificassem com situações quotidianas, registando, nesse “Roteiro de Leitura”, os exemplos para cada um dos valores ético-morais/formativos, ou o seu antónimo.

Embora não sujeitas a uma análise de conteúdo, consideramos que estas duas actividades foram relevantes na medida em que permitiram a compreensão da actividade seguinte registada num gráfico organizador do tipo “Roteiro de Leitura com Justificação Alargada” (anexo 4). Mais complexa, esta exigiu do grupo de análise a leitura dos oito primeiros capítulos e, simultaneamente, a selecção de momentos da obra onde as temáticas fossem coincidentes às exploradas na actividade anterior, mas agora percebidas na obra<sup>215</sup> e registadas no “Roteiro de Leitura com Justificação Alargada”. Vejamos as inferências dos sete sujeitos de análise.

---

<sup>213</sup> Dado que a obra tem 280 páginas e que os alunos se mostraram desde logo com vontade de prosseguir a sua leitura fora da sala de aula, levamos a cabo essa outra estratégia de mediação leitora, tendo porém algum cuidado na realização das actividades e instrumentos de trabalho. Pelos resultados apurados na análise de conteúdo não consideramos que a leitura em casa possa ter condicionado/influenciado a participação dos sujeitos de análise. Este era um risco que tínhamos de correr até porque a obra está na biblioteca da escola e nunca impediríamos a sua leitura.

<sup>214</sup> Visto que esta actividade se previu como um incentivo/treino de exploração textual para uma actividade mais complexa com o “Roteiro de Leitura com Justificação”, preferimos não fazer a sua análise de conteúdo, pois, dada a sua natureza exploração explícita, os alunos não estariam a trabalhar a sua capacidade imaginante, que é a base do nosso estudo.

<sup>215</sup> Para que o grupo de análise se fosse habituando com as práticas da mediação leitora, não vendo as actividades/instrumentos de trabalho que a corporizam como instrumentos de uso momentâneo (à semelhança de muitas outros aos quais já estão habituados) e para que este não subestimasse a importância que os valores ético-morais têm nesta obra, foi recomendado que o “Roteiro de Leitura com Justificação Alargada”, construído para esta actividade, acompanhasse a leitura integral da obra até ao final da mesma.

Sujeitos de Análise	Recepção por parte do Grupo de Análise
H5	<p>“Discriminação: Despereaux nasceu frágil e com características diferentes. O seu futuro está ameaçado.”</p> <p>“Amor: Pela princesa e pela literatura.”</p> <p>“Imutabilidade: O conselho dos ratos decide matar Despereaux e não há nada a fazer.”</p> <p>“Solidariedade: Ninguém é solidário com Despereaux por isso ele vai morrer de dor e morrer mesmo.”</p> <p>“Coragem: Despereaux tem medo das masmorras e das ratazanas mas não diz que não ama a princesa.”</p> <p>“Determinação: “A força de vontade de Despereaux é tão grande que ele não nega o amor que tem pela princesa e enfrenta o seu destino.”</p>
I5	<p>“Discriminação: Despereaux é muito pequeno e todos os seus familiares o olham de maneira diferente.”</p> <p>“Amor: Despereaux dá a vida pela princesa; Despereaux adora música e livros de histórias.”</p> <p>“Imutabilidade: O conselho dos ratos decide matar Despereaux e não há nada a fazer.”</p> <p>“Dever: Despereaux vai amar a princesa contra tudo e contra todos.”</p> <p>“Injustiça: O pai acusa Despereaux e a mãe não faz nada para o salvar da morte. O irmão leva Despereaux amarrado para o precipício.”</p>
J5	<p>“Discriminação: Despereaux nasceu muito pequeno mesmo para um rato e com as orelhas muito grandes”</p> <p>“Solidariedade: Ninguém ajuda Despereaux nem os pais e os irmãos”</p> <p>“Coragem: Despereaux diz que ama a princesa.”</p> <p>“Determinação: “Despereaux diz que ama a princesa”</p>
K5	<p>“Injustiça: a família toda acusa Despereaux de ser pequeno e com orelhas muito grandes e ele não tem culpa.”</p> <p>“Discriminação: Despereaux é muito diferente dos outros ratos e tem as orelhas enormes.”</p> <p>“Solidariedade: Despereaux foi abandonado pela sua própria família que não salva Despereaux.”</p> <p>“Coragem: Despereaux diz que ama a princesa em frente de todos.”</p> <p>“Determinação: “Despereaux grita ao tribunal que ama a princesa”</p>
L5	<p>“Discriminação: Despereaux nasceu muito pequeno e estranho.”</p> <p>“Lealdade: que tem pelo amor da princesa” “que tem pelas histórias porque não as come”.</p> <p>“Injustiça: ninguém ajuda Despereaux nem a mãe dele.”</p> <p>“Amor pela literatura e pela música que são uma grande fonte aprendizagem”.</p> <p>“Coragem: Despereaux enfrenta os juizes e diz que ama a princesa.”</p>
M5	<p>“Discriminação: Despereaux é um rato muito diferente de todos os ratos e todos o acusam e fazem pouco das orelhas dele.”</p> <p>“Honra e lealdade: Despereaux não teme nada e assume o seu amor pela princesa no tribunal”</p> <p>“Coragem: Despereaux não tem medo dos juizes do tribunal e enfrenta toda a gente.”</p> <p>“Cidadania: Despereaux é considerado um criminoso porque é diferente de todos os ratos.”</p> <p>“Injustiça: Despereaux vai morrer só porque ama a princesa.”</p>

N5	<p>“Discriminação: Despereaux é um rato muito mais pequeno do que todos os ratos e tem as orelhas muito grandes e todos fazem pouco dele.”</p> <p>“Lealdade: Despereaux é fiel à princesa Ervilha e não repudia a princesa”</p> <p>“Imutabilidade: Despereaux está convencido que tem de dizer que ama a princesa a todos.”</p> <p>“Coragem: Despereaux enfrenta todo o tribunal.”</p> <p>“Cidadania: Despereaux é considerado um criminoso porque ama um ser humano.”</p> <p>“Injustiça: Todos fazem pouco de Despereaux.”; “Despereaux vai morrer só porque ama a princesa.”</p>
----	--

**Quadro 5 – Recepção por parte do Grupo de Análise da actividade “Ser ou não ser? E a justificação?” através de um “Roteiro de Leitura com Justificação Alargada”.**

Tal como os demonstram os relatórios PISA de 2001 e de 2006 (Ministério de Educação, 2001; 2006), constatamos que os alunos têm vindo a revelar proficiência na recolha directa de informação. Aqui, a recolha pretendeu ser essencialmente indirecta e apercebemo-nos, mais aliviados, que estes sete sujeitos de análise resolveram a sua tarefa de forma correcta, mesmo se nem todos os sujeitos conseguiram, como o iremos referir, ir muito mais além do que puderam constatar. Isto é, não ultrapassaram a fronteira do explícito de forma a aceder ao domínio do simbólico. Note-se, inclusive, que todos os valores apontados foram justificados com opiniões pessoais e a partir da leitura feita, o que já demonstra uma compreensão leitora por parte destes sete sujeitos de análise que lhes permite aferir a validade da informação contida no texto, tendo em conta o propósito a cumprir e, ainda, transformá-la, usando de um registo pessoal.

As inferências deste grupo de análise, sobretudo as dos sujeitos H5, I5, L5, M5 e N5, reportam-nos para a consciencialização face à temática do herói que, mesmo discriminado, injustiçado e abandonado por todos, até pela família, é capaz de seguir em frente, fazendo da sua caminhada uma prática do Bem, o que valida a noção do verdadeiro herói. A justificação dos sujeitos H5 (relativamente à discriminação, à solidariedade, à ética e sobretudo à determinação) e dos sujeitos N5 (face à honra e aos dois valores ligado às noções de estética e de cidadania) mostram-nos o quanto esta estratégia de compreensão leitora consegue ser um veículo de partilha com a obra e, simultaneamente, um instrumento de exploração de significados, inclusivamente simbólicos.

Repare-se que, relativamente à discriminação e à determinação, o sujeito H5 acedeu às noções da alteridade e da diferenciação impostas pela colectividade face ao indivíduo, o que é para ele entendido como uma ameaça. Não sendo aceite pela comunidade murídea, Despereaux sofre o risco de ser abandonado, discriminado, injustiçado, culpabilizado por algo que lhe é transcendente: “Despereaux nasceu frágil e com características diferentes. O seu futuro está ameaçado”. Quanto à noção da determinação, este sujeito de análise apreendeu o justo valor da demanda do herói, pois, tal como o afirma, “[a] força de vontade de Despereaux é tão grande que ele não nega o amor que tem pela princesa e enfrenta o seu destino.” Face ao sentimento da solidariedade, este compreendeu também a noção de tristeza/amargura que Despereaux sente porque é abandonado por toda a sua família, chegando a desmaiar: “Ninguém é solidário com Despereaux por isso ele vai morrer de dor e morrer mesmo.”

A simbologia da morte e do negro (legível como a morte psicológica do herói), aqui concatenada ao desmaio da personagem, demonstra de certa forma a ideia do pesar e da amargura que está representada na resposta do aluno. Relativamente ao sujeito L5, pode-se asserir que mesmo não identificando nenhum valor para o amor pelas artes, o sujeito de análise se apercebeu que tanto a literatura como a música são para o herói fundamentais, permitindo-lhe muitas aprendizagens: “Amor pela literatura e pela música que são uma grande fonte aprendizagem.”

Consideramos que, muito mais do que apenas procurar a informação relativa aos valores que os alunos apontaram, este momento proporcionou, pelo seu grau de exigência, que os sujeitos de análise atentassem em determinados conceitos, ideias, informações e até noções dadas pelo texto literário. Reparemos, por exemplo na justificação dada pelos sujeitos I5 e L5 que nas suas respostas retratam a caoticidade do mundo. Mesmo que a família repudie um dos seus elementos, a imagem arquetipal da mãe obriga a que esta seja munida de perdão e consiga, inclusive, junto dos demais repor a ordem grupal (Eliade, 1999a). Reforçando esta ideia de abandono colectivo, o sujeito reporta-se ainda ao facto de ser o próprio irmão a conduzir a personagem para o precipício, portanto à morte: “O pai acusa Despereaux e a mãe não faz nada para o salvar da morte. O irmão leva Despereaux amarrado para o precipício”

(sujeito I5); “ninguém ajuda Despereaux nem a mãe dele” (sujeito L5). Embora tivessem justificado as suas escolhas, os sujeitos J5 e K5 foram demasiado taxativos nas suas respostas, pois não exploraram devidamente o texto para aceder à multivalência semântica da caracterização da personagem, ficando-se pelo que, de facto, está no texto.

Parece-nos que o resultado desta actividade relativamente a estes sete sujeitos foi satisfatório. De um modo geral, todos ficaram a perceber a importância da prática dos valores ético-morais/formativos para o Bem da colectividade e, de um total de sete alunos, cinco foram capazes de aceder a noções, temas e até símbolos míticos (embora de forma inconsciente), a partir de uma relação intrínseca com o texto e com a mensagem simbólica que lhe está inerente. Fortemente apoiada por este instrumento de mediação leitora, que foi capaz de permitir aos alunos uma exploração proficiente na identificação e reflexão sobre os valores ético-morais e o valor da literatura na propagação destes, esta experiência de leitura validou uma competência pragmática do *homo symbolicus* activo que, no exercício da prática leitora, constrói significados.

No final desta actividade, a professora entregou ao grupo de análise um “Guião de Produção Textual Significativa” (Anexo 5) que deu origem à primeira actividade de “Produção Textual Significativa” descrita na segunda fase deste estudo. Finalizada e corrigida a “Produção Textual Significativa”, o grupo-turma prosseguiu a leitura do “Livro Primeiro” continuando o trabalho realizado até então, pois este, como se sugere no gráfico organizador do tipo “Roteiro de Leitura com Justificação Alargada”, deveria ser contínuo no decorrer da leitura da obra.

### 1.2.3. *A Lenda de Despereaux* no despertar de outras consciências

Esta macro-actividade subdividiu-se em cinco actividades, num total de nove sessões (três de 90 minutos e três de 45 minutos, de forma alternada), que foram organizadas em momentos de “antes da leitura” e de “durante a leitura”. Salientamos que, contrariamente ao pensado anteriormente, o momento do “após a leitura”, intitulado de “O Tribunal das Histórias Pessoais”,

cuja actividade propunha a ‘dramatização’ do julgamento de Roscuro e Miggery<sup>216</sup>, passou a integrar esta primeira fase do estudo na medida em que, por indicação dos alunos, uma das sentenças a atribuir aos réus passou a ser o registo de um conto onde estas personagens deveriam transformar-se em heróis. Assim, a actividade “O Tribunal das Histórias Pessoais” deverá ser entendida como uma actividade, de certa forma, introdutória da segunda “Produção Textual Significativa” onde se formaliza, de facto, o momento “após a leitura”, que está contemplada na segunda fase deste estudo.

Desde a primeira actividade, o grupo de análise foi estimulado à participação a partir da metáfora dominante na obra que deixa perceber que as histórias e a literatura estão claramente presas à noção da luz: “As histórias são luz” (DiCamillo, 2006: 88). Pretendeu-se, através desta segunda macro-actividade, encaminhar o grupo de análise à percepção do mítico-simbólico que caracteriza o espaço fechado e atrofador das masmorras, às quais se anexam, por um lado, as noções do castigo, da vingança, da injustiça, e, por outro, as da solidariedade, da coragem, do altruísmo, da busca de liberdade e da esperança.

Deste modo, contemplando o momento do “antes da leitura”, a professora levou para a sala de aula um pequeno cartaz em tamanho A3, onde foi reproduzido o diálogo entre Despereaux e o carcereiro Gregory, que foi lido por um aluno. Reforçando a ideia de alteridade/identidade, a professora encaminhou a turma à noção da diferenciação (alteridade) de Despereaux face aos restantes prisioneiros (que não foram salvos). Por saber histórias e lhes ser sensível, Despereaux é dotado de uma riqueza imaginante que o distingue de todos. Tal situação irá permitir-lhe aceder à liberdade que se associa à ideia do conhecimento.

Note-se a necessidade de reforçar, a cada momento, sobretudo com pré-adolescentes e/ou adolescentes, que o facto de se poder ouvir, contar ou ler histórias é um privilégio, pois elas permitem ao ser (sobretudo em aprendizagem) apreender e aplicar um vocabulário que, mais tarde, servirá de suporte para o aperfeiçoamento da sua compreensão leitora. Sabemos que sempre que estes leitores estão em contacto com a ‘nova literatura’, sobretudo em contexto escolar, cada vez mais eficazes se tornam os laços de comunhão

---

<sup>216</sup> Estas personagens foram, no início da história, as principais oponentes à felicidade do reino.

entre o texto e o seu leitor, permitindo-lhe construir um conhecimento cada vez mais sólido sobre a própria estrutura, a organização sintáctica e semântica da língua e as convenções literárias. Tal revela o texto literário como um discurso fundamental para a elaboração das produções textuais dos alunos que se querem cada vez mais complexas. Este estado de participação levou-nos, como já anteriormente o referimos, a querer verificar como os pré-adolescentes reagem à literacia do Imaginário quando solicitados a criar um texto de carácter mítico-simbólico.

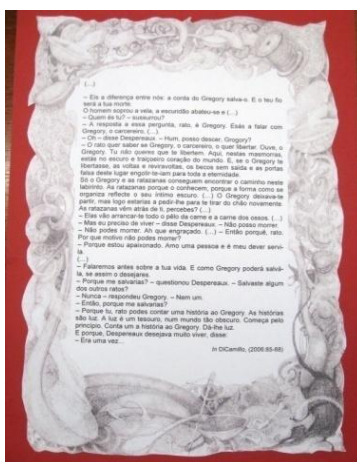


Ilustração 7 – Diálogo com o carcereiro Gregory

### 1.2.3.i. As histórias são...

De seguida foi solicitado ao grupo de análise que, participando da ideia inerente ao texto, criasse frases usando para tal da sua sensibilidade estética, não esquecendo nunca o papel formativo da literatura como fonte inesgotável de riqueza imaginante, de aprendizagens múltiplas, de sensações e emoções. Para tal, após uma discussão e troca de ideias, o grupo de análise registou as suas criações num “Gráfico Organizador” como esquema de exploração (anexo 6).

Sujeitos de Análise	Recepção por parte do Grupo de Análise
A6	“As histórias são feitas das cores do arco-íris.”
B6	“As histórias são feitas de sentimentos.”

C6	“As histórias são amigas para quem tem dificuldades de escrever.”
D6	“As histórias são tesouros preciosos.”
E6	“As histórias são estradas de felicidades.”
F6	As histórias fazem rir e chorar.”

Quadro 6 – Recepção por parte do Grupo de Análise da actividade “As histórias são...” a partir do “Gráfico Organizador”.

Partindo destas afirmações, julgamos pertinente destacar dois tipos de frases. As dos sujeitos A6, B6, D6 e E6, cuja significação mais semântico-simbólica remete para o poder do Imaginário e da sua literacia no apuramento da compreensão leitora e da competência interpretativa, e as dos sujeitos de análise C6 e F6, cuja significação mais formal nos deixa perceber a falta de traquejo que os sujeitos de análise ainda demonstram face ao poder libertador da palavra no domínio do simbólico. Dessas duas, destacamos a C6 que nos deixa perceber uma visão quase didáctica da literatura e que toldou a capacidade imaginante do aluno, castrando-se toda a afectividade e magia que se deve prender às histórias: “As histórias são amigas para quem tem dificuldades de escrever”. De salientar que o sujeito de análise não seguiu o *leitmotiv* dado: “As histórias são...”, usando o verbo existir, o que nos faz acreditar que o aluno tinha essa noção da literatura ou que optou por transmiti-la por qualquer razão.

As frases dos sujeitos A6 e B6 demonstram já um teor poético bastante profundo, lendo-se inclusivamente no seu conteúdo o poder literário do imaginário bachelardiano e eliadiano. A força semântica da frase do sujeito B6 traduz-nos também a noção de vacuidade de Eco, o que parece representar a impossibilidade de se definir a literatura como algo estanque e imóvel. As histórias são sentimentos, logo são vida. Aqui, a acção e a força da literatura, metaforicamente apresentadas como a própria humanidade, deixam perceber a universalidade da literatura e o papel humanizante que a integra. Assumimos que o poder imaginante destes sujeitos, no que diz respeito a esta actividade, foi perfeitamente compreendido pela metáfora expressa pela personagem Gregory e, simultaneamente, moldado à sua vontade, permitindo aos sujeitos de análise entrar na dinâmica da interpretação.



Como podemos perceber neste quadro, à excepção do sujeito C6 (excluímos desta observação a frase F6 visto que esta ainda se abre, mesmo se pouco, ao significado da interpretação leitora), a totalidade dos sujeitos de análise (seis)<sup>217</sup>, ainda que de uma forma pouco consciente, apercebeu-se da importância da metáfora usada na concretização de uma ‘definição’ o mais abrangente possível do que são as histórias. Definição, essa, que, se no sujeito D6 foi apreendida de forma consistente, revelando-se a magia da literatura, nos casos A6, B6, E6 e F6 conseguiu ir um pouco mais além e ilustrar o valor mítico da ancestralidade, das origens e da Ordem na concretização da imagem do saber e da aprendizagem.

Referimos que as frases dos alunos ficaram expostas na sala de aula na forma de um cartaz, que alguns alunos quiseram ilustrar. Ao longo da análise da obra, optamos por partilhar de forma colectiva os trabalhos realizados, pois acreditamos que os momentos de partilha e de construção de saberes encaminham os alunos à reflexão, o que lhes permite ter uma visão global de aspectos importantes da obra, ou inerentes a elas, neste caso, a poeticidade de teor simbólico que a compõe.

### 1.2.3.ii. *Estendal dos pensamentos que iluminam o coração*

Ainda contemplando actividades de pré-leitura, a professora juntou uma outra actividade a esta e sugeriu que, de forma descomprometida e aleatória, o grupo-turma acesse à leitura de textos poéticos. A professora espalhou, então, em cima da sua secretária os sete livros<sup>218</sup> que trazia e solicitou aos alunos que viessem, em grupos ou individualmente, consultá-los, os levassem para as suas mesas e lessem (em voz alta para a turma ou com o parceiro de mesa) alguns versos, quadras ou textos, retirando as ideias principais que deles se desprendiam.

Pretendeu-se que, em grande-grupo, a actividade com o texto poético e a propósito da poeticidade presa às demais frases elaboradas pelos alunos na

---

<sup>217</sup> Como explicamos anteriormente em cada um dos dois momentos de recolha e análise de dados haverá sempre duas actividades com apenas seis alunos.

<sup>218</sup> Os poemas integram as colectâneas *O brincador*, de Álvaro Magalhães (2005a); *Esta língua portuguesa*, de José Jorge Letria (2007); *Versos quase matemáticos*, de João Pedro Méseder (2008); *O que se vê no abc*, de Daphne W. Rocha (2008); *O meu sonho é maior que o teu*, de Vergílio Alberto Vieira (2008), *Rondel de rimas para meninos e meninas*, de João Manuel Ribeiro (2008).

actividade anterior envolvesse a participação mediada, ouvida e discutida da turma, num regime de ‘aula aberta’<sup>219</sup> para que a discussão girasse à volta das palavras, da semanticidade da literatura e da poeticidade da linguagem, num ambiente padronizado pelo sentido estético da descoberta.

Auxiliados uns pelos outros e pela professora, no geral, os sujeitos de análise elaboraram frases muito significativas em termos simbólicos e mesmo míticos, onde a leitura dos valores ético-morais/formativos foi dominante. Depois de lidas em voz alta, sujeitas a um arranjo linguístico e semântico, realizado pelo grupo-turma e mediado pela professora, estas foram todas registadas em cartões A6, previamente fornecidos, e, depois ‘estendidas’ no “Estendal dos pensamentos que iluminam o coração” que ficou exposto na biblioteca da escola.



Ilustração 8 – Imagens do “Estendal dos pensamentos que iluminam o coração”

Embora todas as frases tenham figurado no estendal, neste quadro representamos apenas, como foi feito na análise de conteúdo anterior, as seis frases correspondentes aos sujeitos de análise que se seguem aos anteriores, mediante a lista dos alunos.

Sujeitos de Análise	Recepção por parte do Grupo de Análise
U7	“Sentei-me num balaçoço de nuvens e fui o rei do reino da Paz e senti imensa alegria.”

<sup>219</sup> O termo por nós aplicado reporta-se às ‘aulas abertas’ que temos posto em prática na nossa actuação como mediadores e leitura, onde os alunos podem circular pela sala de aula de forma ordeira, quer para esclarecimento de dúvidas, quer para troca de ideias com os colegas da turma e/ou o professor, quer ainda para consulta de materiais dispostos em dossiês temáticos, livros técnicos e dicionários, ou, quando possível, da Internet.

V7	“A amizade cresce connosco pela vida fora.”
W7	“A solidariedade é a água do rio que leva as tristezas embora e traz as felicidades.”
X7	“A amizade ilumina os dias mais escuros.”
Y7	“A alegria é como um som de uma flauta encantada.”

**Quadro 7 – Recepção por parte do Grupo de Análise da actividade “Estendal dos pensamentos que iluminam o coração”.**

Da leitura e discussão das frases construídas denota-se, em todas elas, à excepção do sujeito V7, a poeticidade e o simbolismo da linguagem literária, o que nos leva a destacá-las face à referida que ainda se prende em demasia ao empírico-factual. Despojando-se de qualquer carga simbólica mais poética, esta apenas remete para a imagem do crescimento e, talvez, do reconhecimento. Consideramos que as frases dos sujeitos U7, W7 e X7 retratam de forma singular e distinta o valor simbólico da imagem mítica, permitindo-nos considerar, na sua forma, a força promotora do conhecimento relacional que faz do indivíduo um ser de reflexão, capaz de agilizar a “sua imaginação, como faculdade que assume e constrói a coerência do ser, tece e projecta as imagens sempre necessárias à *Bildung*<sup>220</sup> humana (...)” (Araújo & Araújo, 2004b: 14), e que só assim configurará o *homo symbolicus* de Ernest Cassirer, capaz de fazer das “figuras do imaginário a sua bússola” (2004b: 15).

É, pois, o impacto causado pela mensagem simbólica e poética destas frases que nos permite reforçar o que temos vindo a afirmar (Silva, 2000, 2006, 2009): que o imaginário das crianças e dos pré-adolescentes/adolescentes deve ser continuamente trabalhado para que eles continuem a querer ousar ler de dentro para fora e de fora para dentro, numa dialéctica contínua de promoção da libertação da imagem e do poder imaginante que os distingue como sujeitos poéticos e “seres de linguagem” (Lacan, 1999, Vol I) que são. Pois, só através dela, estes serão capazes de demarcar o seu acto de auto-identificação com a linguagem literária e simbólica.

<sup>220</sup> Relativamente à “*Bildung* humana”, os autores Alberto Filipe Araújo e Joaquim Machado Araújo (2004b: 14) referem, apoiados nos demais estudos apontados na referida página que esta é “(...) uma das funções-chave” do imaginário educacional que conside precisamente em, mediante as metáforas, as utopias, os mitos os *bildungsroman* e a actiidade lúdica, conciliar o sonho. Isto é, conciliar a alma imaginante – regime nocturno do imaginário com a racionalidade dita “objectiva”, ou seja o regime diurno do imaginário, o que segundo Gaston Bachelard, referido pelos autores, nada mais é do que passar a trabalhar as imagens, estabelecendo uma *coincidentia oppositorum*, na perspectiva de um “novo espírito pedagógico” (Duborgel, 2003: 203-217).

Considerando a competência leitora dos alunos e o desenvolvimento da literacia do Imaginário, estamos cada vez mais conscientes que o grupo de análise foi apreendendo, a partir da elaboração de actividades como esta, a distinguir o valor do estético, do simbólico e do mítico, intrínseco à ‘nova literatura’. Por isso, estamos cada vez mais certos de que a nós, mediadores e professores, nos cabe a tarefa de lhes permitir aceder com prazer e curiosidade à fenomenologia dos símbolos que é, sem dúvida, o acesso à educação da vida numa exploração cognitiva, psicológica e estética do universo.

Note-se que nesta actividade os alunos reactivaram conhecimentos anteriormente adquiridos ao longo da sua experiência como leitores de outras obras, como leitores reflexivos da obra em análise e como alunos/leitores integrados no âmbito deste estudo de caso. São, disso, exemplo as frases dos sujeitos que destacamos, pois detêm o poder reavivado da beleza dos mitos e da celebração cósmica, onde o valor da vida e dos sentidos é a força regeneradora do próprio universo. A ciclicidade cósmica onde o Bem perdura dá-se a ler nas frases do sujeito U7 e Y7, que tanto anunciam o tema do Paraíso Perdido, como o do Eterno Retorno. Veja-se, por exemplo, as alusões ao baloiço, às nuvens e à posse do reino da paz (sujeito U7) que representam um potencial metafórico denso em sensações sinestésicas, pela combinação dos vários códigos sensitivos e cinestésicos<sup>221</sup> que deixam ler as possíveis associações de emoções, provocadas pelos cinco sentidos, e que fazem parte das percepções/impressões das personagens.

Responsáveis pela empresa do Eu, estas deixam entrever ainda emoções ligadas aos valores do desejo, da felicidade, da liberdade, entre outras. Os sujeitos parecem, pelo acto de formulação destas palavras, querer participar do *Unus mundus* criado à imagem da concretização da felicidade e do Bem. O uso propositado desta “geografia cósmica” conduz-nos à imagem da “cidade cósmica” (Eliade, 1999a: 9-72) e revaloriza a cosmogonia e a participação na construção de um novo mundo.

As inferências simbólicas das frases dos sujeitos de análise W7 e X7, não menos profundas no que diz respeito à leitura de sensações, contribuem

---

<sup>221</sup> Recordamos que os códigos cinestésicos se compõem das possíveis associações de emoções, provocadas pelos cinco sentidos e que fazem parte das percepções/impressões e sentimentos.

ainda para a leitura mítico-simbólica presa à imagem do renascimento pela purificação da água baptismal que “leva as tristezas embora” (sujeito W7) e da metamorfização cuja exploração temática pode conduzir às noções do claro *versus* escuro, como é o caso da frase em análise. É do domínio da alteridade e da capacidade do Eu colectivo regenerar a força da amizade e da solidariedade que se prende ao discurso do sujeito, pois só serão apagados os dias escuros caso haja um acto de altruísmo por parte do Outro.

O poder das palavras usadas pelo sujeito Y7, para além do já referido sobre o trabalho de reflexão, conduz-nos inclusive à nostalgia do puro na renovação dos mitos de Orfeu, do tema do nascimento da Primavera e da própria beleza encarnadas, conotando-se a frase de uma mensagem idílica, num apelo ao retorno às origens que se deixa ler no florir das rosas (leia-se o próprio nascimento de Vénus/da Primavera tal é a delicadeza presa ao simbolismo do nascimento) e no som da flauta, que poderia ser a lira de Orfeu.

Surge-nos, deste modo, que o facto de os alunos terem de pensar num verso, numa palavra ou numa expressão de que gostaram aquando da leitura dos poemas propostos terá sido uma mais-valia para a consolidação da sua interpretação imaginativa. Veja-se os exemplos das frases U7 e Y7 que se apoiaram na leitura dos poemas: “Baloço de nuvens” e “O circo mirabolante”, que constam do livro *O meu sonho é maior que o teu*, de Vergílio Alberto Vieira (2008) e que atestaram que “a importância do vestuário escrito confirma bem a existência de funções específicas da linguagem, que a imagem, seja qual for o seu desenvolvimento na sociedade contemporânea, não poderia transmitir” (Barthes, 1999: 27).

Parece-nos que os resultados desta análise de conteúdo nos permitem afirmar que, de um modo geral (embora só tenhamos analisado estes seis casos), os alunos pareceram-nos mais conscientes da semanticidade de certas palavras e do jogo semântico-simbólico que delas participa. Será caso para afirmarmos, tal como já o referia Michel Picard na década de oitenta, que “tout texte a du jeu, et sa lecture le fait jouer, en particulier dès qu’on attend le niveau des fictions” (Picard, 1986: 78), o que é constatável na análise desta obra e no processo de prática leitora do imaginário pessoal e colectivo empreendido.

No jogo das palavras e dos seus significados simbólicos, os alunos foram assimilando a riqueza literária do próprio texto e traduziram-na através

de um número reduzidíssimo de palavras, o que, de facto, foi uma forma de se verificar até que ponto o texto não adquire também a valência do objecto transicional complexo<sup>222</sup>, onde os leitores encontram a forma do seu imaginário, contemplado nos aspectos simbólicos e materiais que ele encerra (Winnicott, 1971).

### *1.2.3.iii. A minha viagem simbólica*

No que agora diz respeito às actividades de “durante a leitura”, partindo da leitura dos “Livro Segundo” e “Livro Terceiro” iniciada na sala de aula com a leitura dos capítulos dezasseis e dezassete e, posteriormente, realizada pelos alunos de forma individual ou em pares<sup>223</sup> até ao capítulo vinte e um, a professora solicitou ao grupo de análise que atentasse num outro instrumento de trabalho a preencher: um “Mapa Literário com quatro entradas” (anexo 7), que deveria auxiliar à leitura dos “Livros Primeiro” e “Livro Segundo”, e que contemplou as personagens, os temas, os objectos simbólicos e os espaços simbólicos encontrados.

Assim, optando por realizar-se duas sessões de leitura orientadas e mediadas pela professora, os sujeitos de análise, de forma colectiva, deram início ao preenchimento do seu gráfico organizador (o “Mapa Literário com quatro entradas”), que intitulamos de “A minha viagem simbólica”. Estes puderam apoiar a sua leitura na consulta de dicionários de mitologia/simbologia (Neil, 1995; Bruce-Mifford, 1996, Carvalheira & Morais, 1999; LIBSA, 2005; Perrier, 2006) e no dossiê temático<sup>224</sup> trazidos para a aula, o que lhes permitiu, aquando da interrupção lectiva, continuar a leitura sem que tivessem dúvidas.

Na primeira aula do segundo período foram dados cerca de vinte minutos aos sujeitos de análise para que estes concluíssem o trabalho

---

<sup>222</sup> A propósito dos objectos de eleição das crianças, como os ursos em pelúcia por exemplo, a autora reporta-se ao simbólico efectivo da criança transposto para o objecto concreto/material (‘de colo’ acrescentaríamos) que, dotado das emoções geralmente ligadas a pessoas ou momentos é para ela um amigo, um refúgio, uma protecção ou uma presença a requerer constantemente pois estes constituem-se como objectos de transição entre o real e o imaginário pessoal ou colectivo. Por isso eles ajudam a criança a situar-se nesta perpétua dialéctica entre o real factual e o imaginário vivido, cf. Donald Winnicott (1971).

<sup>223</sup> Foi solicitada aos sujeitos de análise uma leitura partilhada (2 alunos), mas foi igualmente dada a possibilidade de continuarem o trabalho de forma individual na interrupção lectiva dado que a actividade de leitura deveria ser concluída nas férias da Páscoa.

<sup>224</sup> O dossiê foi gradualmente construído por nós ao longo da nossa actividade e tem servido o propósito de ajudar os alunos na compreensão global de obras, inclusive, do programa de vários anos escolares.

sozinhos e pudessem discuti-lo com o seu par<sup>225</sup>. Seguidamente, foram ouvidas e discutidas as inferências dos sujeitos que foram registadas num gráfico feito à semelhança do deles, mas em tamanho A3, que posteriormente se juntou aos restantes materiais expostos na sala de sala e realizados a partir da obra.

Optamos por este género de instrumento por sabermos que os “Mapas Literários” levam os alunos a uma participação mais activa dado que eles se enredam na trama da história de uma forma mais reflexiva para conseguir aceder à informação que procuram. Tal como se pode confirmar no National Reading Panel 2000 (2000: 4-42), para além de outros estudos/programas, uma actividade/estratégia de compreensão leitora que possa surpreender os alunos é um valioso demarcador de sucesso pelo facto de poder romper-se, no momento da aula, com a passividade que, por vezes, se instala no modo como se apresenta o conteúdo a leccionar. Ora, estimulando uma participação activa com o texto, os alunos, na inferência de hipóteses e na discussão de resultados, foram promovendo a partilha de ideias, o que lhes facilitou o acesso a actividades posteriores onde categorias integradas foram de novo discutidas (Yopp & Yopp, 2001: 65-69), como por exemplo, as temáticas, os espaços e objectos simbólicos, que foram sempre analisados ao longo da leitura da obra.

Sujeitos de Análise	Recepção por parte do Grupo de Análise
A/B8	Personagens: (Chiaroscuro) Roscuro, Botticelli Remorso, prisioneiro (Pai da Mig), Rainha Rosemary, Bobo, Menestreis, Miggery Sow, Mãe da Mig, Homem que a comprou de uma troca, Princesa Ervilha, Rei Phillip, soldado do Rei, Louise. Temas: Desprezo pelos rivais, solidariedade, maldade, inveja, ansiedade, vingança, ingenuidade. Objectos simbólicos: Medalhão em forma de coração, tecido vermelho, corda de Gregory, carrinho de linhas. Espaços: Masmorras, cabana, sala de banquete, ninho, escadas, quarto.

<sup>225</sup> Nesta actividade, com já foi explicado anteriormente, os sujeitos de análise realizaram a actividade em pares, logo, o número de sete indivíduos de análise que estava previsto segundo a divisão feito para a recolha de dados e posterior análise de conteúdo teve de ser alterado, passando os sujeitos de análise a serem oito. Tal obrigou a que a próxima actividade contabilizasse apenas seis sujeitos.

C/D8	<p>Personagens: Louise, rainha, Miggery, Despereaux, chiaroscuro, Ervilha, Botticelli Remorso, prisioneiro, Gregory, rei, tio, bobo.</p> <p>Temas: Solieriedade, desprezo das ratazanas em relação aos ratos.</p> <p>Objectos simbólicos: lustre, ninho, sopa, cigarro, colher, fosforo, galinha, medalhão, carrinho de linhas, tecido vermelho.</p> <p>Espaços: masmorras, castelo, sala do banquete, quarto, casa de Mig.</p>
E/F8	<p>Personagens: (Chiaroscuro) Roscuro, Botticelli, prisioneiro (pai da Mig), Rainha Rosemary, bobo, menestreis, Miggery Sow, mãe da Mig, homem que a comprou de uma troca, Princesa Ervilha, Rei Phillip, soldado do Rei, Louise.</p> <p>Temas: Ódio, maldade, inveja, egoísmo, ingenuidade, crueldade, solidariedade.</p> <p>Objectos simbólicos: Medalhão em forma de coração, tecido vermelho, colher da Rainha, corda de Gregory, lustre, carrinho de linhas.</p> <p>Espaços: Masmorras, castelo, cabana, cozinha, sala de banquete, quarto, casa de Mig.</p>
G/H8	<p>Personagens: Roscuro, Botticelli, Louise, Mig, o prisioneiro (o pai de Mig), rainha, Tio.</p> <p>Temas: desprezo, maldade.</p> <p>Objectos simbólicos: Corda, fósforo, colher da sopa, medalhão em forma de coração, toalha de mesa vermelha, colher de sopa, lustre, ninho, cigarro, carrinho de linha.</p> <p>Espaços: salão dos banquetes, quarto da princesa, masmorras e escadas.</p>

Quadro 8 – Recepção por parte do Grupo de Análise da actividade “A minha viagem simbólica” a partir de um “Mapa Literário com quatro entradas”.

Mais uma vez constatamos que os sujeitos de análise não apresentaram qualquer dificuldade no preenchimento do mapa quanto à recolha de dados sobre as personagens. Relativamente às outras entradas, exceptuando as respostas de um sujeito de análise que revelou não conseguir ainda detectar a maior parte das informações conotativas e/ou implícitas face aos temas (já muito trabalhados nas aulas), as respostas foram satisfatórias. Para os “objectos simbólicos” e “espaços simbólicos”, que requeriam não apenas o conhecimento da espacialidade mítico-simbólica, mas também a inferência sobre a caracterização desses espaços e os seus objectos, notamos que os sujeitos de análise C/D8 ainda não identificaram os espaços e possíveis objectos verdadeiramente simbólicos, havendo, de certo modo, uma tendência para generalizar todos os espaços e objectos.

Note-se que os sujeitos, para além, de nomearem todos os objectos citados nos “Livro Segundo” e “Livro Terceiro”, não conseguiram detectar que “a sopa”, que ambos apontam, não é um outro objecto simbólico, mas sim a representação objectivada de um momento absolutamente contra-factual



(Roscuero cai na sopa da rainha que morre), cuja intencionalidade autoral é a de prender a atenção do leitor através de um acontecimento estranho, único capaz de provocar a desejada hesitação do leitor que se vê simultaneamente envolvido por explicações de ordem natural onde possíveis anotações de *nonsense* fazem a diferença (Todorov, 1970: 35-45).

Sabemos também que não é fácil distinguir os espaços e objectos simbólicos dos outros, e que tal exercício obriga a um investimento e a uma pesquisa por parte dos alunos que não é trabalhada na escola. Todavia, mesmo sabendo desta limitação, foi nossa intenção levar a cabo esta actividade neste momento para podermos comprovar resultados face a esta problemática que retrata, de facto, o pouco conhecimento literário dos alunos no que diz respeito à hermenêutica do Imaginário. Assim, para reforçar a importância do fomento da literacia dos símbolos, na sessão de discussão e correcção desta actividade, voltaram a ser levados para a aula os dicionários de simbologia que tinham sido ‘apresentados’ aos alunos aquando do primeiro momento da actividade e que, desta vez, foram consultados com curiosidade, tendo havido muitas questões sobre várias personagens mitológicas.

Desta feita, para continuarmos a nossa análise de conteúdo, cumpre-nos dizer que os sujeitos de análise A/B8 e E/F8, para além de identificarem com segurança os espaços simbólicos, havendo inclusive uma referência às “escadas” que conduzem às masmorras, destacaram objectos simbólicos como “o carrinho de linhas” e a “corda de Gregory” que, nas masmorras, ao nível simbólico, toma a proporção de uma cordão umbilical. Os sujeitos G/H8, embora conscientes das temáticas existentes e dos espaços simbólicos, revelaram uma certa confusão na sua identificação, pois referiram determinados objectos que nada têm de simbólicos no contexto desta obra, como por exemplo o fósforo e o ninho<sup>226</sup>.

Pensamos que esta actividade, embora aparentemente fácil, se revelou algo complexa e sobretudo relevante na medida em que mostrou ao grupo de análise que perceber a simbologia dos espaços é algo de imprescindível para a compreensão total de qualquer texto literário, ainda mais quando se trata de

---

<sup>226</sup> Na correcção, os sujeitos de análise alegaram que tinham visto no dossiê e no dicionário que um ninho é um objecto simbólico. Destacamos, e como foi devidamente explicado aos sujeitos, que um ninho só é simbólico quando adopta a noção do aconchego, da protecção, como o atesta a filosofia hermenêutica de Gaston Bachelard. Saliemos que em todas as correcções, explicações e momentos de mediação leitora, os alunos foram esclarecidos face ao semantismo mítico-simbólico da obra, com citações, exemplos e comparações.

um texto do fantástico-maravilhoso, e que falar de simbologia não significa ‘fazer colagens’, como aconteceu com os sujeitos G/H8. O facto de alguns sujeitos terem reconhecido que descuraram um pouco a importância da consulta dos dicionários e dossiês temáticos, bem como as explicações para o seu manuseamento na concretização desta actividade (informação fornecida pela docente) foi para nós muito significativo dado que eles constataram que para completar conhecimentos e leituras o seu uso é fundamental, nomeadamente no que diz respeito às noções dos “objectos” e dos “espaços” simbólicos.

#### *1.2.3.iv. Na detecção do anti-herói*

Concluída a actividade, foi introduzida uma outra que apelidamos de “Na detecção do anti-herói” (sendo esta expressão devidamente explicada com a exploração de um diálogo colectivo sobre o que é um herói). Esta actividade foi apoiada por uma “Tabela de Características com Prova Real” (anexo 8) e por um “Gráfico de Paralelo entre Personagens” (anexo 9).

A fim de responder à primeira actividade, os alunos tiveram, individualmente, de caracterizar a personagem principal de cada um dos ‘Livros’ com cinco adjectivos e justificar a escolha destes com uma prova real (citações textuais) na “Tabela de Características com Prova Real”. De seguida, estes preencheram um “Gráfico de Paralelo entre Personagens” que, como a sua denominação indica, permitiu uma caracterização mais directa das personagens, o que conduziu os sujeitos de análise à desejada comparação entre ambas.

Embora não se tenha procedido à análise de conteúdo sobre o trabalho que os sujeitos de análise realizaram com este gráfico de paralelo, a fim de evitar repetições ao nível da recolha de dados, gostaríamos de salientar, contudo, que este instrumento de mediação leitora nos foi imprescindível visto que queríamos que os alunos chegassem à noção oposta relativamente à maldade de Roscuro (que só quis vingar-se do que lhe fizeram um dia, injustamente) e que escrevessem uma frase cujo sentido fosse o oposto da vingança. Este trabalho ficou registado no gráfico organizador já referenciado e

em anexo a partir de uma listagem de adjectivos que foram facultados à turma em suporte digital.

Pretendeu-se, com estes instrumentos de mediação leitora, que os sujeitos de análise fossem capazes de, para além de caracterizar as personagens em causa (Roscurro ou Mig), explicitassem o seu raciocínio e percebessem efectivamente o que é um herói e um anti-herói. Assim, aquando ou no final das actividades, estes poderiam chegar à caracterização do ‘verdadeiro herói’. Como é facilmente perceptível, não se pretendeu com estas duas actividades um trabalho minucioso e moroso sobre uma temática tão abrangente, mas permitir que o grupo de análise frísse da leitura da obra ao mesmo tempo que ia aumentando a sua curiosidade e os seus conhecimentos sobre o mítico-simbólico.

Sujeitos de Análise	Recepção por parte do Grupo de Análise
O9	<p>“Sonhadora: Não sou a princesa, mas um dia serei a princesa, ei, ei. Um dia serei” (p.170);</p> <p>“Influenciável: – Queres dizer que posso ser a princesa Ervilha?” (p. 181);</p> <p>“Ingénua: Eu queira ser princesa disse Mig” (p. 147);</p> <p>“Ambiciosa: – Triunfo? – disse Mig. – Glória?” (p. 179):</p> <p>“Infeliz: logo após a morte da sua mulher, vendeu a filha como criada por uma mão-cheia de cigarros, uma toalha vermelha e uma galinha.” (p. 136).</p>
P9	<p>“Sonhadora: – Eu gostava... – disse Mig a medo. – Gostava de ser uma dessas princesas” (p. 147);</p> <p>“Determinada: – Eu quero ser uma princesa – insistiu a Mig. – Quero usar uma coroa.” (p.147);</p> <p>“Ingénua: Eu queira ser princesa disse Mig” (p. 147);</p> <p>“Infeliz: logo após a morte da sua mulher, vendeu a filha como criada por uma mão-cheia de cigarros, uma toalha vermelha e uma galinha.” (p. 136);</p> <p>Ambiciosa: “– Triunfo? – disse Mig. – Glória?” (p. 179).</p>

Q9	<p>“Sonhadora: – Eu gostava... – disse Mig a medo. – Gostava de ser uma dessas princesas” (p. 147);</p> <p>“Infeliz: Outro aspecto infeliz da vida dela com o tio era o facto de ele gostar de dar aquilo que chamava um «belo sopapo atrás da orelha» da Mig.” (p. 138);</p> <p>“Determinada: – Eu quer ser uma princesa – insistiu a Mig. – Quero usar uma coroa.” (p.147);</p> <p>“Estúpida: A incapacidade de Mig realizar as suas tarefas também teve as suas consequências, pois, finalmente, como último recurso, Louise mandou Mig para a cozinha onde a Cozinheira era conhecida por saber lidar bem com empregados difíceis.” (p. 164-165);</p> <p>“Ingénua: – Xi – concordou –, é exactamente isso que eu quero ser: uma princesa.” (p. 181).</p>
R9	<p>“Infeliz: Quando Mig fez sete nos, não teve direito a bolo, festa, cantoria, presentes, nem sequer lembrança do seu aniversário.” (p.141);</p> <p>“Ingénua: Eu queira ser princesa disse Mig” (p. 147);</p> <p>“Maltratada: – Olha cá – disse o tio depois de lhe dar outro sopapo. – Não quero mais dessas conversas de princesas. Além disso, quem te perguntou o que querias, menina?” (p. 148).</p> <p>“Sonhadora: Não sou a princesa, mas um dia serei a princesa, ei, ei. Um dia serei” (p.170);</p> <p>“Influenciável: – Queres dizer que posso ser a princesa Ervilha?” (p. 181).</p>
S9	<p>“Maltratada: Os anos passaram. Mig passava-os a esfregar a panela, a cuidar das ovelhas, a limpar a cabana e a coleccionar incontáveis e muito dolorosos sopapos nas orelhas.” (p. 149);</p> <p>“Sensível: Hoje vi estrelas humanas. (...) Vi-as a brilharem e reluzirem e havia uma princesa com uma coroa, montada no seu pequenino cavalo branco e que andava em bicos de pés.”</p> <p>“Teimosa (sabe o que quer): – Eu quer ser uma princesa – insistiu a Mig. – Quero usar uma coroa.” (p.147);</p> <p>“Burra e tola (Pouco consciente do perigo): – Que tola inútil de orelhas de couve-flor – disse a cozinheira, abanando a cabeça. – Que será de alguém que entra nas masmorras a sorrir, pergunto eu?” (p. 168).</p>
T9	<p>Aparvalhada: “– Xi! – disse Mig, satisfeita. – Serei uma criada e não uma escrava!” (p.153);</p> <p>Infeliz e ingénua: “Ela tinha doze anos. A sua mãe morrerá. O pai vendera-a. O tio, que não era tio a sério, batera-lhe nas orelhas até ficar quase surda. E ela queria, mais do que tudo no mundo, ser uma princezinha com uma coroa dourada e montar um elegante cavalo branco.” (153-154);</p> <p>“Ingénua: Eu queira ser princesa disse Mig” (p. 147);</p> <p>“Influenciável: – Queres dizer que posso ser a princesa Ervilha?” (p. 181).</p>

U9	<p>“Ingénua: – Eu gostava... – disse Mig a medo. – Gostava de ser uma dessas princesas.” (p. 147);</p> <p>“Determinada: – Eu quero ser uma princesa – insistiu a Mig. – Quero usar uma coroa.” (p.147);</p> <p>“Infeliz: “A sua mãe morrerá. O pai vendera-a.” (p. 136);</p> <p>“Influenciável: – Queres dizer que posso ser a princesa Ervilha?” (p. 181).</p> <p>Ambiciosa: “– Triunfo? – disse Mig. – Glória?” (p. 179).</p>
----	---

**Quadro 9 – Recepção por parte do Grupo de Análise da actividade “Na detecção do anti-herói” a partir de uma “Tabela de Características com Prova Real”.**

A partir dos resultados obtidos na análise de conteúdos, presentes neste quadro, podemos concluir que os adjectivos seleccionados por este grupo de análise foram, de um modo geral, adequados à caracterização da personagem<sup>227</sup> (salvo a referência ao adjectivo “maltratada” que, de certa forma, não caracteriza uma personagem, mas sim o seu estado físico ou a sua situação familiar/social). As justificações relativas aos adjectivos pareceram-nos já bem indicadoras da competência leitora destes seis sujeitos de análise, que demonstraram uma efectiva reflexão acerca das suas respostas.

Caso pudéssemos reportar-nos a um maior número de alunos, acreditamos que muitos outros exemplos iriam enriquecer este diagnóstico que nos surpreendeu pela positiva, embora esta actividade não comporte um grau de dificuldade significativo visto tratar-se apenas da caracterização de Miggery, e que, em termos simbólicos, é a personagem menos relevante no enredo desta história. O que nos agradou foi o facto de podermos constatar que os sujeitos de análise usaram de um certo desapego ao explicitamente lido e, assim, seleccionaram as melhores justificações para as suas escolhas.

O quadro abaixo indicado representa os resultados obtidos pelos seis sujeitos de análise aos quais foi dada a possibilidade de escolherem, cada um, uma “palavra cantante”, representada num diapositivo musicado e sem que houvessem repetições. Depois de seleccionada a palavra, cada um retirou um dos seis “Cartões sem Vida” da “Caixa dos Horrores”, que a professora levou para a aula, a fim de rematar a temática explorada na actividade anterior, e onde estava escrito um dos ‘verbos negros’. Referimos que os títulos dados aos cartões, aos verbos e à caixa prestaram-se à simbologia do Mal, que

<sup>227</sup> Como a turma foi dividida em duas partes para se proceder ao preenchimento da “Tabela de Características com Prova Real”, estes sujeitos de análise apenas caracterizaram Miggery Sow.

queríamos ver trabalhada conjuntamente com as “Palavras Cantantes” dos diapositivos.



Ilustração 9 – “Palavras Cantantes”



Ilustração 10 – “Caixa dos Horrores”



Ilustração 11 – “Cartões sem vida”

Sujeitos de Análise	Recepção por parte do Grupo de Análise
O10	Apodrecer e alma: “A vingança apodrece devagarinho a alma.”
P10	Matar e música: “A vingança mata a música dos nossos corações.
Q10	Desfazer e união: “A vingança desfaz os laços das uniões.”
R10	Corromper e mão: “A vingança corrompe todos os apertos de mãos.”
S10	Destruir e brilho: “A vingança destroi o brilho da amizade.”
T10	Impedir e flor: “A vingança impede o meu coração de se encher de flores multicolores.”

Quadro 10 – Recepção por parte do Grupo de Análise da actividade “Na detecção do anti-herói”.

Como vemos, a partir da recolha das características psicológicas das personagens (realizada na actividade anterior a esta), todos os seis sujeitos de análise foram capazes de responder correctamente ao solicitado demonstrando um certo domínio do simbólico na sua produção textual.

A realização da análise de conteúdos desta actividade, adicionada às duas análises anteriores sobre um exercício de compreensão leitora deste género (cf. quadros de recolha de dados 8 e 9), permite-nos referir que aproximadamente 2/3 dos sujeitos de análise deste estudo de caso têm já uma noção nítida do que é simbólico, pois, para além de participarem reflectidamente na análise simbólica da obra, construíram textos cujo imaginário do ser simbólico se patenteia numa consciência metafórica e

sinestésica pura, ao nível da imagem. Não queremos com isto dizer que estes sujeitos de análise detêm já o domínio da produção textual mítico-simbólica, desejamos é mostrar que, mesmo se inconscientes face ao valor mítico que atribuem às suas produções, estes ousam e fruem da sua compreensão, desenvolvendo a sua competência leitora, o que lhes permite criar de forma solta frases muito simbólicas e de acordo com o solicitado, em busca de um contínuo pensar imaginante.

Dado que todas as produções realizadas deixam perceber a essência da hermenêutica do Imaginário de que falávamos na Primeira Parte desta dissertação, não iremos destacar nenhuma delas. Assim, resta-nos dizer que esta actividade encerrou o momento “durante a leitura” desta segunda macro-actividade e preparou o momento seguinte a partir da ‘dramatização’ do julgamento de Roscuro e Miggery. Esta actividade terminou com a elaboração da segunda “Produção Textual Significativa” que será analisada na segunda fase deste estudo de caso. Iremos, contudo, abordar de forma muito breve esta actividade lúdica para que se tenha uma ideia do quanto o grupo de análise participou com agrado desta actividade, enriquecendo o seu potencial simbólico e ético-formativo.

#### *1.2.3.v. O Tribunal das Histórias Pessoais*

Inventada pela “Association Marelle” (Mouvement d'Animation Régional de Promotion de la Lecture et de la Littérature pour l'Enfance), de Caen, com o nome “Objection votre honneur”, e, mais tarde, intitulada por Christian Poslaniec e Christine Houyel de “le procès littéraire” (2000: 313-314), a animação de leitura que comporta a dramatização de um julgamento existe há já vários anos e deve ser entendida como essencialmente lúdica visto que os alunos interpretam os papéis dos juízes, dos advogados, dos réus e, às vezes, das testemunhas. O seu principal interesse, para além de obrigar à leitura da obra, é, como o afirma Christian Poslaniec, o de “mettre en évidence la notion d'interprétation du texte” (2003: 103) e, no nosso caso, reforçar as noções mítico-simbólicas que se anexam à noção da interpretação literária da caracterização das personagens (réus) que integram a obra.

O julgamento pensado e mediado neste estudo de caso intitulou-se “O Tribunal das Histórias Pessoais”. Obedeceu ao ludismo que esta actividade exige e, conduzindo o grupo de análise à interpretação de forma responsável (Poslaniec, 2004: 133-140), cumpriu com um dos objectivos desta investigação: promover situações vivenciais vinculadas aos princípios da interpretação imaginante do indivíduo face a uma determinada realidade. Não deixou, pois, de fundamentar-se na parte simbólica e até mítica do Imaginário com a presença da Fada dos Valores Supremos que, de certa forma, como o atestou um aluno, “represent[ava] o poder do Bem”, e ainda com os motivos de acusação e defesa dos réus Chiaroscuro (Roscurro) e Miggery Sow (Mig). Se pensarmos na realização desta actividade como um incentivo para a concretização da terceira “Produção Textual Significativa”, julgamos poder afirmar que esta marcou bem a sua funcionalidade na representação simbólica dos valores ético-formativos.

Apelando, de certa forma, ao estado imaginante que foi expressado de forma dramática pelos sujeitos de análise (aos quais se solicitou uma participação responsável na representação) desejámos que o “*dédoublement de la personnalité du joueur, une part de lui-même étant du côté du réel, l’autre part du côté de l’imaginaire*” (Poslaniec, 2004: 135) fosse capaz de juntar, num mesmo propósito, a turma toda. Assim, solicitou-se aos sujeitos de análise, a partir de um “Roteiro de Actuação” (anexo 10), que se dividissem em dois macro-grupos mantendo-se os grupos da sessão anterior, sendo estes os grupos A e B que ficaram, uns responsáveis pelos argumentos de acusação de Roscurro e de defesa de Miggery Sow; outros com os argumentos de acusação de Miggery Sow e de defesa de Roscurro.

Reproduzidas num documento próprio, intitulado “Síntese dos argumentos de defesa e de acusação dos réus”, as acusações (crimes, atitudes, etc.) de que as personagens foram alvo, bem como as situações de absolvição que poderiam absolvê-las acompanharam os advogados a fim de lhes facilitar a tarefa aquando do julgamento (anexo 11). Ficou decidido que os Grupos A e B, tanto seriam o ‘GRUPO de INTERVENÇÃO’ (na acusação), como o ‘GRUPO das CONVICÇÕES’ (na defesa), consoante o papel que desempenhassem. Os dois GRUPOS das CONVICÇÕES deveriam ainda ter



em consideração os valores ético-morais/formativos que a turma trabalhou ao longo da análise da obra para tentar absolver os réus.

Realizada a encenação relativa aos momentos das acusações e defesas, na biblioteca da escola, a Fada dos Valores Supremos proferiu as suas sentenças. Assim, depois de presentes a tribunal e devidamente julgados, os réus tiveram de ouvir as sentença(s) ou absolvição(ões) a que foram sujeitos e que ficaram devidamente registadas no “Caderno Das Sentenças Bem Pensadas”. Para além das demais sentenças (registadas por um dos secretários) (anexo 12), integraram também este caderno as narrativas (o mini conto) onde cada um dos réus (relembramos que a turma estava dividida de forma a que houvesse um grupo de alunos com o papel de Chiaroscuro e outro, de igual número, com o papel de Miggery) teve de criar uma história na qual se tornasse um verdadeiro herói, ou então narrasse a história do outro réu, transformando-o também num herói, cumpridor do Bem (anexo 13).

A análise de conteúdo desta actividade de pós-leitura (a realização do mini conto) encontra-se na segunda fase deste estudo de caso, por a considerarmos uma “Produção Textual Significativa”.



Ilustração 12 – Imagem da Fada dos Valores Supremos

Pelo direito que me assiste, como Fada dos Valores Supremos, declaro que Miggery Sow é \_\_\_\_\_ e que deverá, a partir de hoje, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

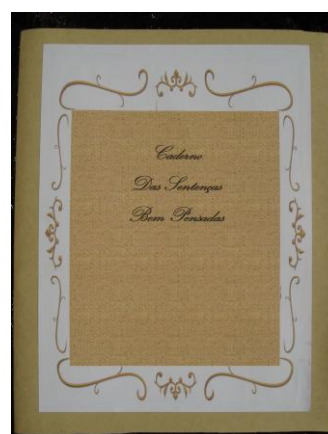


Ilustração 13 – Imagem do "Caderno das Sentenças Bem Pensadas"

#### 1.2.4. A Lenda de Despereaux no cumprimento da demanda

Por último, a fim de concluir as actividades da primeira fase e realizar o momento de pré-leitura introdutório ao “Livro Quarto”, o grupo de análise procedeu à realização da última macro-actividade que integrou apenas duas

actividades, uma com os seis alunos restantes que se seguiam na lista dos alunos. Intitulada “O ponto comum”, esta foi registada numa outra “Tabela de Títulos”<sup>228</sup>, onde todos os trabalhos do grupo de análise foram sujeitos a uma análise de conteúdo, indo-se de encontro à primeira actividade desta primeira fase; a última relativa a este segundo momento de análise, que apelidamos de “Também sei dizer”, foi registada num “Diário de Opinião”. Como se pode verificar esta macro-actividade subdividiu-se em duas actividades num total de três sessões, uma com 90 minutos e outra com 45 minutos, que foram organizadas em momentos de pré-leitura e de “durante a leitura”.

Por uma questão metodológica e de mediação leitora, procedeu-se primeiro à realização da actividade “O ponto comum”, para que da actividade “Também sei dizer”, com o “Diário de Opinião”, resultasse, de imediato, a realização da terceira “Produção Textual Significativa”. Esta última actividade de análise de conteúdo colectiva apoiou-se num instrumento de mediação leitora que pretendeu ser mais um auxiliador à leitura/compreensão do imaginário simbólico e mítico do herói, transformando-se, mais uma vez, a sala de aula num espaço de leitura e de reflexão mítica, avesso ao “estatuto de um funcionalismo léxico-sintáctico (...) ou [às] (...) para-lições de observação (ou de moralismo)” (Duborgel, 1995: 300), absolutamente alheias às interacções reflexivo-verbais nas quais balizamos a nossa prática como mediadores de leitura.

Assim, a turma foi motivada a criar, pela segunda vez, um título que estivesse em consonância com tudo o que se aprendeu sobre a obra e que, de certa forma, lhe completasse o sentido. A fim de provocar uma participação imediata da turma, a professora perguntou aos sujeitos de análise se, depois de tudo o que já sabiam sobre a obra, achavam que o título *A Lenda de Despereaux*<sup>229</sup> estava, mesmo, adequado ao enredo daquela obra. Embora não tenhamos nenhum registo oral, sabemos por informação da professora que vários alunos responderam afirmativamente, justificando que geralmente as lendas contam as histórias de heróis.

---

<sup>228</sup> Não será apresentado qualquer anexo desta segunda “Tabela de Títulos” dado que utilizámos o mesmo modelo da primeira (anexo 1).

<sup>229</sup> Referimos que, embora os alunos já tivessem noções sobre a lenda, foi-lhes explicado o que são lendas. Para isso fizeram-se comparações com outros textos.

Tal asserção permite-nos acreditar que o património literário das lendas e personagens lendárias ainda não se desvaneceu completamente no imaginário dos pré-adolescentes, pois os alunos ainda sentem prazer quando estão em contacto com personagens figurativas que são immortalizadas pelos seus feitos heróicos. Relembremos, por exemplo, *Ulisses*, de Alberta Menéres (1989), obra que os alunos lêem nas aulas de Língua Portuguesa no 6º ano de escolaridade. Por tal facto, desejamos que o 5º ano não seja apenas mais um ano, mas sim o ano onde também se tratam correctamente os mitos, as suas imagens, temáticas e símbolos, para que o imaginário dos nossos alunos seja, também ele, um constructo de conhecimentos essenciais para a sua formação académica.

#### 1.2.4.i. O ponto comum

Terminado o diálogo, a professora instigou a turma à atribuição de um ‘título complementar’ ao título que a obra tem, tendo em conta esta noção e à luz do registado no quadro: “*A Lenda de Despereaux* ou/e<sup>230</sup> o mito do herói”. Pretendeu-se verificar se a noção de mito ficou entendida, embora numa componente embrionária porque ainda muito pouco explorada mesmo se foi trabalhada ao longo de dois períodos lectivos. Consideramos que a atribuição de bons títulos a textos, obras, etc., é, geralmente, uma actividade que requer um maior cuidado por parte dos alunos na reflexão e na activação de conhecimentos. Pretendeu-se, assim, com esta segunda actividade sobre títulos que os sujeitos de análise formulassem hipóteses face ao aprendido nas aulas e sugerissem um título que reforçasse quer a força semântica da ‘Lenda’ quer a consagração do mito do herói.

Sujeitos de Análise	Recepção por parte do Grupo de Análise
A/B11	“ <i>A Lenda de Despereaux</i> ou a verdade dos sentimentos”
C/D11	“ <i>A Lenda de Despereaux</i> ou a coragem do herói”
E/F11	“ <i>A Lenda de Despereaux</i> e o bem”
G/H11	“ <i>A Lenda de Despereaux</i> e vontade do herói”

<sup>230</sup> Foi devidamente explicado ao grupo de análise esta opção. Ou o título integrava a conjunção coordenativa “e”, ou a conjunção disjuntiva “ou”.

I/J11	“A <i>Lenda de Despereaux</i> ou determinação de um Zé-ninguém”
K/L11	“A <i>Lenda de Despereaux</i> ou a espada do herói!”
M/N11	“A <i>Lenda de Despereaux</i> ou a iniciação do herói”
O/P11	“A <i>Lenda de Despereaux</i> ou a afirmação do herói”
Q/R11	“A <i>Lenda de Despereaux</i> e a aprendizagem dos valores morais”
S/T11	“A <i>Lenda de Despereaux</i> ou o herói das masmorras”
U/V11	“A <i>Lenda de Despereaux</i> ou demanda do bem”
W/11	“A <i>Lenda de Despereaux</i> e a verdade reposta”
Y/Z11	“A <i>Lenda de Despereaux</i> ou a vontade de fazer o bem”

Quadro 11 – Recepção por parte do Grupo de Análise da actividade “O ponto comum” a partir de uma “Tabela de Títulos”.

Recolhidos os dados relativos ao momento anterior à leitura, a análise de conteúdo dos mesmos permitiu-nos constatar que, de um modo geral, os mesmos sujeitos de análise da primeira actividade (sobre a atribuição de um título, cf. quadro 2 e a análise de conteúdo referente) se desprenderam do momento visual presente na ilustração da capa e mantiveram a sua atenção nas vivências e na demanda do herói, chamando ao palco todas as aprendizagens realizadas até então.

Sem pretendermos destacar nenhuma das opções assinaladas, pois todas cumpriram satisfatoriamente com o objectivo pretendido, assumiremos que nesta produção, contrariamente à primeira, os sujeitos de análise conseguiram levar para o título complementar, o significado implícito da obra na projecção do mito do herói. São passíveis de leitura e exploração mítico-simbólica as alusões à experiência/viagem psicossociológica do herói em crescimento e como um neófito; à actuação do herói como indivíduo de demanda, cuja missão tem de ser cumprida; à importância dos valores ético-morais/formativos na prática do Bem para o bem da colectividade, só para citar algumas das mais das mais notórias.

Os títulos, no seu conjunto, reforçando a noção da lenda, ditam o rito iniciático do herói, podendo ler-se, inclusive, a reedificação do espaço mítico e poético na consecução do Bem e na leitura de um “microcosmos privilegié, (...) humanisé par le travail et le rêve humain” (Durand, 1998: 78) do herói.

#### 1.2.4.ii. Também sei dizer

A fim de iniciar o momento “durante a leitura”, a turma procedeu de forma individual à leitura dos capítulos trinta e nove e seguintes do “Livro Quarto” e, sempre mediada pela professora, considerou as citações do seu “Diário de Opinião” (anexo 14). Assim, tendo em conta a expressão dos valores e a demanda do verdadeiro herói (por oposição ao anti-herói) desde logo presentes na citação “Assim, o ratinho que fora mergulhado em óleo, coberto de farinha e a quem fora arrancada a cauda, saiu da despensa e passou pelas senhoras chorosas. Partiu em busca do Rei.” (DiCamillo, 2006: 212), foi solicitado aos sujeitos de análise que, à frente das citações registadas, colocassem a sua opinião pessoal justificando-a.

1. “Assim, o ratinho que fora mergulhado em óleo, coberto de farinha e a quem fora arrancada a cauda, saiu da despensa e passou pelas senhoras chorosas. Partiu em busca do Rei” (DiCamillo, 2006: 212).
2. “Eu perdoo-te paizinho. E disse aquelas palavras porque senti que era a única forma de salvar o seu próprio coração, de evitar que se partisse em dois” (DiCamillo, 2006: 217).
3. “– Pronto – disse Hovis, quando o pedaço de fio se partiu e caiu ao chão. – Agora estás livre. Vês, não vais para as masmorras porque tens de ir. Vais porque escolheste ir. – Sim – disse Despereaux -, porque estou numa demanda” (DiCamillo, 2006: 229).

Sujeitos de Análise	Recepção por parte do Grupo de Análise
U12	1- “Esta citação mostra que Despereaux é corajoso e apesar de tudo o que lhe tinha acontecido, ele estava determinado a conseguir o que queria.” 2- “Esta citação mostra que ele tem um coração enorme capaz de perdoar as pessoas, mesmo os seus pais. Ele agiu como um verdadeiro herói porque não ganhou ódio nem vingança e viu que todas as pessoas merecem uma 2ª oportunidade.” 3- “Esta citação representa a determinação dele para salvar a princesa das masmorras, com ou sem fio. Despereaux mostra a todos e a ele também que é muito determinado e corajoso.” Citação retirada da obra: “– Terei de fazê-lo sozinho – concluiu o rato. – Serei o cavaleiro andante. Não há outra forma. Terei de ser eu.” (p. 224).

V12	<p>1- Acho bem! Esta citação mostra que Despereaux não desiste da sua Princesa e que está apaixonado! Ele é muito corajoso!!</p> <p>2- Esta citação mostra que ele é capaz de perdoar! É um ratinho diferente! É muito bondoso como todos os heróis!!</p> <p>3- Aqui Despereaux mostra que lá por ser pequeno isso não quer dizer que não consiga. Ele é capaz de fazer tudo para cumprir a sua demanda, mesmo quando os outros ratos pensam que ele não consegue!</p> <p>Ele saiu das masmorras enquanto os outros pensavam que tinha morrido e agora volta lá por querer! Ele é um verdadeiro herói!!</p> <p>Citação retirada da obra: “Enquanto dizia isto, o ratinho tremia, só de pensar em Gregory e na sua corda roída, a morrer, perdido na escuridão. – Eu – disse Despereaux –, eu... eu vou usar o fio.” (p.227).</p>
W12	<p>1- Esta citação demonstra mesmo muita determinação da parte de Despereaux que mesmo com aquilo que sofreu focou-se apenas num objectivo.</p> <p>2- Esta citação demonstra muita piedade da parte de Despereaux que mesmo que lhe tenham feito coisas más dá uma segunda oportunidade.</p> <p>3- Esta citação demonstra muita coragem da parte de Despereaux que mesmo que morresse tentaria salvar a princesa Ervilha.</p> <p>Citação retirada da obra: “– Terei de fazê-lo sozinho – concluiu o rato. – Serei o cavaleiro andante. Não há outra forma. Terei de ser eu.” (p. 224).</p>
X12	<p>1- “Esta citação é interessante, porque mostra que o Despereaux é corajoso e bondoso.”</p> <p>2- “Esta citação mostra que Despereaux tinha bons sentimentos e perdoou o pai de uma forma carinhosa. Tinha um coração bom.”</p> <p>3- “Esta citação mostra que Despereaux se comporta como um verdadeiro herói. As masmorras eram um lugar onde o pobre rato esteve muitos dias e que sabia que era horrível, mas mesmo assim foi salvar a princesa.”</p> <p>Citação retirada da obra: “Caro amigo, tu estás numa demanda. – Não sei o que isso é – disse Despereaux. – Não precisas de saber. Apenas tens de sentir-te motivado para ela, para a impossível e importante tarefa em mãos.” (p.227).</p>
Y12	<p>1- “Esta citação mostra coragem da parte de Despereaux porque nada lhe mete medo.”</p> <p>2- “Esta citação mostra que Despereaux tem bom coração.”</p> <p>3- “Esta citação mostra que ele era um verdadeiro herói consegue ir às masmorras sem medo para salvar a princesa.”</p> <p>Citação retirada da obra: “– Terei de fazê-lo sozinho – concluiu o rato. – Serei o cavaleiro andante. Não há outra forma. Terei de ser eu.” (p. 224).</p>

Z12	<p>1- “Esta citação mostra que o Despereaux é muito corajoso e determinado. Apesar de ter sofrido aquilo tudo e de ter tido muito medo, ele estava determinado a conseguir o que queria. Eu fazia o mesmo!”</p> <p>2- “Esta citação mostra que ele tem um coração muito grande. Ele foi capaz de perdoar aqueles que mais o traíram porque eram os seus próprios pais e irmãos. Ele agiu como um verdadeiro herói porque não ganhou ódio nem vingança.”</p> <p>3- “Esta citação mostra que ele é um autêntico cavaleiro. Ele vai salvar a princesa das masmorras escuras. Para conseguir mostrar que é determinado e corajoso.”</p> <p>Citação retirada da obra: “Caro amigo, tu estás numa demanda. – Não sei o que isso é – disse Despereaux. – Não precisas de saber. Apenas tens de sentir-te motivado para ela, para a impossível e importante tarefa em mãos.” (p.227).</p>
-----	---

Quadro 12 – Recepção por parte do Grupo de Análise da actividade “Também sei dizer” a partir de um “Diário de Opinião”.

Esta actividade consistiu no que, por opção na nossa prática mediadora, apelidamos de leitura/acção, demarcando-se o momento da leitura como sendo de pura reflexão, onde os alunos agem de e para com o texto. Relativamente à actividade implementada “Também sei dizer” a reflexão sobre as três citações foi coincidente quer com a actuação do herói em demanda quer com a sua caracterização como verdadeiro herói. Finda a actividade, os alunos comentaram as suas inferências em grupo-turma, tendo-se verificado que os alunos foram capazes de avaliar o texto lido, exprimindo as suas opiniões.

Com esta actividade procurou-se simultaneamente trabalhar competências ao nível da expressão oral e escrita. Seguidamente, os alunos escolheram uma outra citação ou expressão com o mesmo valor semântico e mítico-simbólico que encabeçou cada um dos seus “Diplomas do Verdadeiro Herói”. Salientamos que, embora a selecção da expressão/citação tenha sido pessoal, a elaboração do diploma foi colectiva e ficou afixada junto dos restantes trabalhos sobre a obra.

Relativamente às justificações feitas sobre as citações apresentadas no “Diário de Opinião”, ocorre-nos dizer que estas se basearam essencialmente na descodificação do que é um verdadeiro herói, havendo, inclusivamente, referências, de certo modo emotivas, por parte de dois sujeitos de análise V12 e Z12. No entanto, contrariamente ao que esperávamos, apenas os sujeitos V12, Y12 e Z12 identificaram a noção do verdadeiro herói, salientando a sua coragem, determinação, compreensão e perdão. Despereaux surge, segundo

estes sujeitos, como o “verdadeiro herói”, o que se encontra implícito na própria informação textual das citações propostas e no registo das suas argumentações.

As justificações dos restantes sujeitos demonstram que estes compreenderam a essência textual, mas, neste último momento de análise, não aludiram à importância do que é ser um verdadeiro herói, quer para o avanço da narrativa (aqui no seu ponto culminante) quer para a correspondência da noção do herói em demanda. Na nossa opinião, esta dificuldade em justificar as suas respostas (que já não deveria existir visto terem sido vários os momentos de exploração textual sobre esta temática) prende-se com a falta de hábito que os alunos têm de o fazer habitualmente na exploração/compreensão textual. Estes continuam muito sedidos à rotina dos questionários que integram os manuais escolares que, a maior parte das vezes, apenas solicitam a recolha de informação textual como se de uma catalogação se tratasse, sem estimular nos alunos a compreensão leitora para o desenvolvimento das suas competências.

Ousaríamos dizer que, embora num ciclo onde o pensamento abstracto é já um ponto culminante do progresso intelectual e pedagógico dos alunos, a resposta copiada e deliberadamente anexada ainda é uma constante nas nossas salas de aulas, o que é sem dúvida gravoso quando se trata de pré-adolescentes, por natureza ávidos de respostas e, por isso, aptos ao diálogo e à compreensão dialogada.

No que à selecção de expressões ou citações diz respeito, estes seis sujeitos de análise foram categóricos na identificação do verdadeiro herói, tendo todos optado por citações onde as características próprias do mito são evidentes, se pensarmos na capacidade imaginante presa a esta obra no que se reporta à definição do herói emancipado. Curiosamente, dos seis sujeitos de análise, apenas pudemos aferir três resultados, pois das seis citações, uma foi seleccionada e registada por três sujeitos, outra, por dois e, uma outra, apenas por um.

Se podemos concluir que esta situação veio, de certa forma, invalidar o acesso a mais informação sobre o mito/tema do herói, podemos também concluir que das muitas citações a referir (umas por se darem a ler de forma muito explícita, outras por conduzirem a uma ideia algo incompleta da

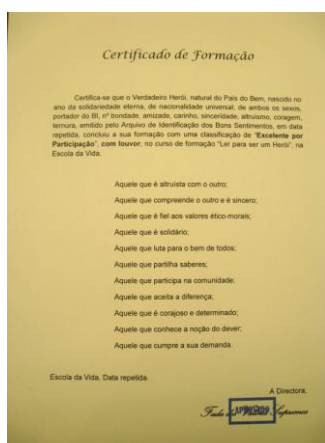


demanda do herói), quatro destes seis sujeitos de análise seleccionaram duas das oito hipóteses que entendemos como as mais correctas.

Apoiando-nos nas reflexões de Joseph Campbell (2004) e na selecção das citações, deparamo-nos com o chamamento da aventura (Campbell, 2004: 53-61), essencialmente nos sujeitos U12, W12 e Y12; com a iniciação, onde se integram as grandes dificuldades a superar (2004: 94-104), nos indivíduos X12 e Z12, e, de certa forma, com a noção do rito da separação, simbolicamente representado pela ruptura da corda de Gregory e pelo medo do neófito (o iniciado que é Despereaux) (Vierne, 2000: 21-23), no sujeito V12 que, a nosso ver, escolheu uma das citações mais polémicas, embora absolutamente correcta, para a caracterização do herói em demanda.

De todas as citações, as que se destacaram dos vinte e seis “Diários de Opinião” dos sujeitos de análise foram as seguintes citações: “– Estou a ver, estou a ver – comentou. Deu uma trinca pensativa no seu aipo. – Caro amigo, tu estás numa demanda. – Não sei o que isso é – disse Despereaux. – Não precisas de saber. Apenas tens de sentir-te motivado para ela, para a impossível e importante tarefa em mãos. (p.227) ” e “– Nunca conheci um rato que tivesse saído das masmorras para voltar a entrar nelas. Adeus, amigo. Adeus, rato entre os ratos (p. 231)”. Curiosamente, a primeira foi também a seleccionada por um dos seis sujeitos (Z12), cujo texto está reproduzido no quadro acima referenciado. Assim, ser-nos-á possível concluir que uma boa parte dos alunos demonstrou ter já um conhecimento implícito do que é um verdadeiro herói, sabendo identificar as expressões e/ou situações onde este, efectivamente, realiza momentos da sua demanda ou mesmo a demanda em si.

A elaboração dos “Certificado do Verdadeiro Herói” e do “Diploma do Verdadeiro Herói” não será por nós discutida nem analisada, mas podemos referir que todos os alunos participaram do momento da sua execução com agrado, ficando, estes, a perceber que só se obtém um diploma de êxito depois de certificadas as competências aí expostas, o que tornou a aula num espaço de partilha de ideias e sugestões que foram devidamente registadas no quadro negro para, de seguida, serem reflectidas, corrigidas e usadas na construção dos documentos, abaixo representados.



**Ilustração 14 – Certificado do Verdadeiro Herói**



**Ilustração 15 – Diploma do Verdadeiro Herói**

Esta macro-actividade e a análise desta obra finalizaram-se com a última “Produção Textual Significativa”, que se encontra descrita e analisada na segunda fase deste estudo.

Concluída a análise de conteúdo da primeira fase deste estudo de caso, partilhamos da opinião que a selecção da obra analisada foi acertada, pois, para nós, esta provou poder destacar-se na listagem dos melhores títulos nacionais e/ou estrangeiros de fruição e participação leitora, tendo sido possível, através de uma prática leitora contínua de fruição, desenvolver a literacia do Imaginário e a competência leitora destes alunos pré-adolescentes.

Conotámo-la de “efectivamente forjad[a] na amplitude da linguagem e iniciador[a] de sentido” (Duborgel, 1995: 300) na medida em que permitiu leituras plurais, dignificou a leitura do maravilhoso sem torná-lo “condescendente” ou “estupidificante” (Duborgel, 1995: 301), mas basilar no entendimento de um outro género nascido da primeira e pura hesitação do leitor face ao texto, o fantástico, aqui, por nós considerado como o fantástico-maravilhoso. Contribuiu, também, para a participação activa do pré-adolescente no debate de temáticas muito sérias cuja essência se prende, não na moralização dos factos, mas na consciencialização da nossa actuação enquanto seres simbólicos e imaginantes. Suscitou ainda curiosidades várias relativamente à leitura dos símbolos e de alguns mitos e alicerçou, nas mentes dos vinte e seis sujeitos de análise deste estudo de caso, as linhas de força da interpretação literária, a nosso ver apenas válidas se, de facto, patenteadas

pela hermenêutica de um imaginário recategorizado na noção do literário, num conhecimento pragmático do mundo.

## 2. A representação do mito do herói: o registo das emoções

Após todas as actividades desenvolvidas na primeira fase do estudo de caso, os três momentos de “Produção Textual Significativa” descritos em 2.2 tiveram o propósito de nos permitir uma melhor certificação face à análise de conteúdos sobre o desenvolvimento da competência leitora destes sujeitos de análise, que já estavam em contacto com a literacia do Imaginário, nomeadamente com a representação do mito do herói.

Tendo-se preparado o grupo de análise com a prática de intervenções pedagógicas alicerçadas em estratégias específicas para a aprendizagem da leitura e da promoção do seu desenvolvimento, “a estimulação do seu comportamento como leitores e a ampliação do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o Mundo” (Sim-Sim, 2007a: 11), nomeadamente a identificação e representação do mítico-simbólico, foi o pilar que sustentou a aplicação da primeira fase deste estudo. Dotado de uma outra sensibilidade, semântica e simbólica, mas essencialmente linguística no que se reporta à aplicação da literacia do Imaginário, a maior parte do grupo de análise pareceu-nos preparada para, de forma intercalada, como será adiante explicado, entrar nos domínios da representação semântico-linguística do mito do herói.

Assim, a partir da leitura e análise da obra, pondo-se em prática os dois momentos de leitura do “antes da leitura” e do “durante a leitura”, onde se explorou toda a componente simbólica de elementos, personagens, espaços, entre outros, a fase posterior de treino de produção textual centrou-se no que usaríamos apelidar de efeito em espiral. Isto é, sabendo que o ensino da compreensão leitora se balizou em estratégias específicas e explicitamente integradas em cada uma das actividades de compreensão leitora, anteriormente postas em prática, o trabalho da segunda fase, porque

intercalado com o da primeira, pretendeu ser um reflexo efectivo das aprendizagens efectuadas pelos sujeitos de análise.

Para além de tudo isso, a nossa preocupação recaiu também na forma como as três actividades de “Produção Textual Significativa” foram recebidas e realizadas pelo grupo de análise. Estávamos conscientes que estas poderiam, ou não, ser bem aceites pelos alunos e evidenciar, ou não, as suas aprendizagens. Caso o resultado fosse muito diferente do esperado, esta experiência leitora teria de ser reavaliada por nós, e, mesmo se penosa para nós e para a professora envolvida, ser totalmente validada ao nível da análise de conteúdos desta nossa investigação.

## 2.1. Descrição da segunda fase do Estudo de Caso 1

	<b>Actividades</b>	<b>Operacionalização</b>
<b>Segunda fase</b>	Primeira “Produção Textual Significativa”: Um outro final para o “Livro Primeiro”	1 sessão de 45 minutos mais a durabilidade definida pelos sujeitos de análise para a actividade a completar na biblioteca (a actividade deveria ser apresentada na sessão semanal seguinte).
	Segunda “Produção Textual Significativa”: No encalço do Bem, porque eu sou um herói!	1 sessão de 90 minutos; 1 sessão de 45 minutos; Trabalho a completar em casa e a ler aos encarregados de educação.
	Terceira “Produção Textual Significativa”: O espelho da verdade	1 sessão de 90 minutos 1 sessões de 45 minutos.

Quadro 13 – Quadro demonstrativo da 2ª fase do Estudo de Caso 1.

Antes de procedermos à análise dos trabalhos efectuados pelos alunos nesta fase, lembraríamos que os três momentos relativos a esta parte foram todos intercalados com as actividades realizadas na primeira fase, e que as técnicas de recolha de informação se prenderam com as narrativas produzidas pelos alunos.

Desta feita, o primeiro momento que integrou a segunda fase deste estudo, que para nós constitui um momento fundamental do estudo em questão, decorreu após a sexta sessão de análise da obra. Depois da leitura

dos seis primeiros capítulos de *A Lenda de Despereaux*, a turma procedeu, em pares, à elaboração de um texto com “Produção Textual Significativa” a partir das cinco ilustrações que integram o “Livro Primeiro”. Embora o contacto com a obra e a literacia do Imaginário ainda fosse muito reduzido, pretendeu-se com esta actividade verificar, desde logo, até que ponto os alunos eram capazes de, a partir da interpretação inicial da obra, tendo já realizado algumas actividades inerentes ao Programa de Leitura Fundamentado na Literatura, produzir um texto narrativo onde demonstrassem a noção da prática do Bem, seguindo os três tópicos sugeridos. Pela exigência da actividade, estes deveriam demonstrar a sua criatividade imaginante na recriação do final do “Livro Primeiro” (ainda desconhecido), usando de algumas noções simbólicas.

Informados pela docente responsável da turma de que as sessões semanais dedicadas à leitura eram normalmente efectuadas em grupos de pares<sup>231</sup>, tipologia de trabalho que também ia de encontro com o estipulado na área disciplinar não curricular de Formação Cívica, esta foi por nós continuada. Ora, por estes momentos semanais serem considerados momentos dedicados à leitura, cuja prática comum da maior parte dos professores é a de apenas haver leitura (por vezes ficando os alunos aquém da compreensão do texto), optámos, nesta segunda fase, por não desenvolver com a “Produção Textual Significativa” o trabalho individual do aluno, o que, a nosso ver, reforçou esta prática partilhada em pares e ainda permitiu que os sujeitos de análise continuassem a entender a elaboração das actividades como um complemento aprazível da leitura feita.

Aceitamos o facto de que se o tivéssemos feito de forma individual, os resultados poderiam ser mais verosímeis na medida em que eram objecto de descrição e análise de textos elaborados exclusivamente por um sujeito de análise. No entanto, consideramos que o desenvolvimento da competência leitora que, claro, se reflecte na escrita como um acto de reflexão e de partilha, quando se trata da promoção literária do Imaginário, é também uma mais-valia sempre que este se efectiva nos laços da permuta, da discussão e de uma reflexão prévia e cuidada para a elaboração de uma “Produção Textual Significativa”. Basta, para tal, que consideremos o que os autores de renome

---

<sup>231</sup> Relembramos que as bibliotecas da maioria das escolas possuem conjuntos de 12 a 14 livros para a leitura orientada na sala de aula, o que obriga à leitura em pares.

na área da produção textual, Lennart Björk e Ingergerd Blomstrand (2001: 30), por exemplo, dizem: “[l]a instrucción debe empezar a partir de los interés del estudiante, pero éste debe recibir estímulo y ayuda para adentrarse en nuevas áreas de interés y asumir parte de responsabilidad en su propio desarrollo”.

Independentemente dos resultados obtidos, pensamos que se por ventura um dos sujeitos do grupo de par se empenhou mais do que o outro, foi mais reflexivo, interventivo e criativo, ambos aprenderam, com certeza, outros significados, enriquecendo as suas competências como alunos e indivíduos sociais. Relembrando as reflexões de Michel Certeau (1980) ou de Paul Ricoeur (1986), afirmamos que ‘ler’ também é ousar e saber sentir, partilhando com os outros e com outras realidades as mais diversas “*rêveries*”. Por isso, somos de opinião que o acto de leitura deve entrar na sala de aula estruturado num plano de actuação sistemática que permita, a partir de uma mediação leitora adequada, a reflexão e a partilha de saberes para que todos comunguem da leitura como um acto de compreensão do mundo. Quando algumas práticas, como apenas a da leitura, já estão instaladas, acreditamos que mais vale ir avançando com calma e sem ferir susceptibilidades, do que querer ‘impor’ métodos de trabalho que possam vir a transformar-se em momentos de desagrado e de obrigação face ao trabalho a fazer, sobretudo para os alunos.

Assim, considerando também a partilha, puseram-se em prática as actividades de leitura, reforçadas em suportes de escrita, decorrentes do estipulado para a segunda fase deste estudo. A sua questão central foi essencialmente a de entender:

De que modo a apreensão da literacia do Imaginário, a partir da ‘nova literatura’, promove a compreensão/domínio do mítico-simbólico, concretamente na representação do mito herói.

Consideramos ter encontrado a resposta a esta preocupação, para além do já efectuado, na reflexão e análise decorrentes das actividades que se prenderam com as três “Produções Textuais Significativas” realizadas pelos sujeitos de análise. Embora na primeira fase deste estudo de caso também nos tenhamos preocupado com o papel da imaginação, no que diz respeito à

interpretação, foi sobretudo nesta segunda fase que se analisou (a partir da elaboração dos textos com “Produção Produção Significativa” de teor narrativo) o desempenho da criatividade e imaginação simbólica do grupo de análise. Para tal, a nossa análise orientou-se nas investigações de Ernest Cassirer (1994), de Umberto Eco (1990; 2002), de Jean Jacques-Émile Lacan (1991,1999, Vol.1) e de Paul Ricœur (1984), já abordadas, na tentativa de percebermos como é que as narrativas criadas pelos alunos se definem como um constructo organizacional de ideias e fundamentos mítico-simbólicos na concepção da imagem arquetípica do herói e da sua demanda (Eliade, Durand, Bachelard, Campbell, Vierende).

No ponto 2.2. serão apresentados os resultados e a análise de conteúdo destes, baseando-nos numa descrição dos dados obtidos a partir dos quadros de resultados de conteúdos, como ocorreu na primeira fase do estudo. Assim, também se poderá proceder à discussão dos resultados em função das matrizes conceptuais desta investigação. A fundamentação e justificação das categorias de análise estão adequadas aos três momentos desta segunda fase, de acordo com os processos de codificação da Metodologia Qualitativa, tal como ocorreu na análise realizada na primeira fase.

Para além da descrição analítica dos dados relativos às primeira e segunda fases deste estudo de caso, que respondeu às questões que introduziram cada uma das fases deste estudo, foi nosso propósito para aferir resultados verificar, no final desta investigação, se de facto:

Este grupo de análise gostou de ler/analisar uma obra da ‘nova literatura’ a partir dos pressupostos do Programa de Leitura Fundamentado da Literatura, tendo estes sido relevante para a compreensão mítico-simbólica do tema do herói e dos valores ético-morais/formativos.

Para tal, foi necessário distribuir um último documento de recolha de informação, intitulado “Depois da (Re)leitura – recolha de dados”. Este também se baseou num questionário individual, realizado nos moldes do primeiro que foi central e globalizante. Contrariamente ao primeiro, este documento considerou ainda questões abertas, o que possibilitou aos sujeitos de análise

ter um número elevado de variedades e possibilidades de respostas, bem como o acesso à resposta livre.

## 2.2. Discussão e análise dos resultados da segunda fase do Estudo de Caso 1

No capítulo “Os bosques possíveis” de Umberto Eco (1997: 81-102) está devidamente explorada uma das ideias-chave para a discussão e análise dos resultados que nos propomos expor. Tendo bem claro que, embora sendo “«pequenos mundos»” (1997: 91), os universos ficcionais podem e (a nosso ver) devem ser considerados como ambientes semântico-linguísticos e pragmáticos mais vastos em mensagens do que o mundo real em que vivemos, foi nossa intenção fazer uso de estruturas capazes de nos demonstrar o desenvolvimento das aprendizagens deste grupo de análise ao nível da literacia do Imaginário e do desenvolvimento da sua própria produção textual. Pois, tal como o refere Eco, estes pequenos mundos permitirão ao leitor que alargue os seus horizontes culturais e emocionais através da sua competência leitora reflexiva e exploratória, extravasando-se os limites do texto para o transformar num universo plural de significações.

Ora, se a capacidade imaginante do leitor lhe permitir aceder à dimensão do mítico-simbólico presente no universo ficcional seleccionado, poderemos concluir que a literatura tem “a função terapêutica” (Eco, 1997: 94) (única capaz de responder às necessidades dos pré-adolescentes e adolescentes), levando-os também a querer contar histórias ou a sua história. Paul Ricoeur (1984: 122-123) chega mesmo a referir a oportunidade que é dada ao sujeito/leitor (no que à reconfiguração do tempo pela narrativa diz respeito) de poder reinterpretar o sentido das coisas e da sua própria vida através do comportamento narrativo que este adopta com o universo ficcional.

O universo literário (numa adequada relação dialéctica com o sujeito/leitor) permitir-lhe-á, então, ouvir a sua “voz narrativa”<sup>232</sup> e questionar o texto, permitindo-lhe participar integralmente de uma “identidade narrativa”,

---

<sup>232</sup> A propósito do tempo ficcional e do tempo real (da experiência humana), o autor fala do conceito de “voz narrativa”, o que não deve ser confundido com a noção da voz autoral (Ricoeur, 1984: 163).



onde ficção e realidade se articulam como um todo. Dado que pelo universo ficcional do texto literário entramos na obra participando dela (Ricoeur, 1984: 279), o tempo do universo ficcional abre-se de forma ilimitada à vontade e exploração do leitor. Tal obriga a que o mundo da obra literária e o mundo do sujeito/leitor se confrontem e que, desse confronto, se estabeleçam os limites de um reajustamento sistemático entre o mundo da obra ficcional do autor e do leitor numa produção ilimitada da capacidade imaginante do sujeito que se vê, deste modo, como um outro numa adoção do simbólico como necessária ligação que o liga ao mundo imaginário (Lacan, 1991).

É pois dessa ilimitada e sistemática capacidade imaginante que queremos testemunhar agora que nos propomos interpretar e analisar os trabalhos realizados pelo grupo de análise.

Uma vez que quisemos, nesta segunda fase deste estudo de caso, perceber se, de facto, o trabalho da literacia do Imaginário na ‘nova literatura’ e em contexto de sala de aula, contribuiu para compreensão do mito do herói, criámos quadros (à imagem do que se fez anteriormente) onde foram transcritos os textos dos sujeitos de análise ou as partes mais significantes. Da sua leitura pretendeu-se a análise/interpretação de resultados para chegar às conclusões que se prendem com esta investigação.

Como as “Produções Textuais Significativas” foram realizada em grupos de pares, só foram transcritos treze trabalhos relativos aos vinte e seis alunos que compõem a turma. Referimos que os grupos de pares se mantiveram ao longo dos três trabalhos de produção textual para que os resultados da descrição e análise fossem os mais fidedignos quanto à representação da aprendizagem dos alunos, tendo-se em conta a questão central da investigação, que integra esta segunda fase.

### 2.2.1. Primeira “Produção Textual Significativa”: Um outro final para o “Livro Primeiro”

*Um outro final para o “Livro Primeiro”* foi, então, a primeira “Produção Textual Significativa” que iniciou a segunda fase deste estudo de caso, de acordo com o solicitado no “Roteiro de Leitura” (anexo 5, já referenciado em

1.2.2.iii.) correspondente à sexta sessão de um conjunto de dezanove relativas à primeira fase deste estudo. Esta actividade foi iniciada numa sessão de 45 minutos e continuada no tempo que os sujeitos definiram para a sua apresentação, na sessão seguinte. Solicitou-se que, aos pares, os alunos criassem, na biblioteca da escola, o final do “Livro Primeiro” que consta da obra. Assim, a partir da observação das ilustrações que integram o “Livro Primeiro”, mas sem terem de respeitar forçosamente a ordem pela qual estavam expostas no *placard* destinado às leituras literárias, os alunos deveriam continuar a narrativa tendo em atenção os seguintes aspectos:

Primeiro: Relembrar a situação deste pequeno herói que é rejeitado e incompreendido por todos;

Segundo: Ter em mente os temas que trabalharam na segunda e terceira sessões, relativos aos valores ético-morais/formativos presentes nos seis primeiros capítulos, destacando a importância da sua prática;

Terceiro: Prestar sobretudo atenção à última ilustração. Nesta actividade, ela seria o elemento de diferenciação de cada uma das narrativas dos alunos na promoção das suas criatividade e capacidade imaginantes.

Sujeitos de Análise	Recepção por parte do Grupo de Análise
A/B14	<p style="text-align: center;">“A lenda de Desperaux</p> <p>(...)</p> <p>Desperaux, quando estava a ser levado para as masmorras, viu um feiticeiro que lhe fez uma proposta: Transformo-te em humano e casas com a princesa Ervilha, mas na morte do Rei eu subirei ao trono. Aceitas?</p> <p>Desperaux aproximou-se da enorme orelha do feiticeiro e aceitou logo, mas arrependeu-se logo daquela atitude egoísta e repentina.</p> <p>No mesmo dia, já na forma de humano, Desperaux foi ter com a princesa. A princesa olhou para aquele belo mancebo e logo por ele apaixonou-se.</p> <p>No dia seguinte casaram-se e no mesmo dia o rei morreu. A princesa Ervilha chorou desesperada, mas o combinado era o combinado e o feiticeiro subiu ao trono. Como era conhecedor de grandes feitiços, o feiticeiro fez um feitiço de felicidade e assim naquele reino todo o povo ficou feliz, incluindo a princesa Ervilha e o seu amado Desperaux.”</p>
	<p style="text-align: center;">“A Lenda de Desperaux</p> <p>(...)</p> <p>Desperaux sentou-se perto do livro e leu-o e Furloug assustado foi contar o que se tinha passado aos pais e contou tudo.</p> <p>Desperaux ouvia uma maravilhosa melodia e aproximou-se. A</p>

C/D14	<p>princesa Ervilha exclamou:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Pai olha é um ratinho!</li> <li>– Não é nada, minha filha, é um insecto.</li> <li>– É um rato! Princesa Ervilha aproximou-se e observou-o.</li> <li>– É um rato papá.</li> </ul> <p>O rei Filipe aproximou-se e como a sua filha e observou-o.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ah! É mesmo um rato!”</li> </ul>
E/F14	<p style="text-align: center;">“A Lenda de Despereaux</p> <p>(...).</p> <p>Despereaux era um rato e foi à biblioteca e encontrou um monstro com os dentes todos tortos e ele pegou nele.</p> <p>Despereaux contou um segredo e o monstro riu-se e ficaram muito amigos para sempre.</p> <p>(...)”</p>
G/H14	<p style="text-align: center;">“A lenda de Desperaux</p> <p>(...)</p> <p>Desperaux apaixonou-se por uma princesa chamada Ervilha que estava sempre a cantar.</p> <p>O Rei chamava o Desperaux: bicho, e a princesa ervilha emendava ele é um rato.</p> <p>Desperaux amava a Princesa, a música e a literatura.</p> <p>Desperaux aproximou-se dos humanos, ele tinha muita coragem.</p> <p>O Presidente dos ratos estava a tocar tambor para chamar Desperaux a ir ao tribunal dos Ratos.”</p>
I/J14	<p style="text-align: center;">“A lenda de Desperaux</p> <p>(...)</p> <p>Um dia a sua irmã levou -o a biblioteca para comer os livros, e aí é que ele descobriu que sabia ler. Começou por “Era uma vez...” e assim continuou.</p> <p>Como as suas orelhas eram grandes ouvia tudo e um dia decidiu seguir a música que o levou até à princesa. As leis dos ratos dizia: “era proibido aproximar-se dos humanos”, mas ele aproximou-se e apaixonou-se. O que foi um erro, pois no conselho dos ratos decidiram prendê-lo. Desperaux lembrou-se então que era muito pequeno e que conseguia passar pelas grades.</p> <p>Correu até ao trono do rei e sussurrou-lhe ao ouvido: “Quero casar com a sua filha.</p> <p>E assim foi.”</p>
K/L14	<p style="text-align: center;">“Amor de Rato</p> <p>(...)</p> <p>Desperaux depois de ficar sozinho andou pelo castelo e viu dentro de uma sala o rei e a sua filha a falar. A meio da conversa, a filha do rei viu Desperaux e disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Olha ali um rato pequeno, papá.</li> </ul> <p>Mas o pai como deveria ver mal pensava que aquele pequeno bicho não era um rato mas sim um insecto.</p> <p>Tanto a filha insistiu que aquele pequeno bicho era um rato, que o pai concordou e foi nesse momento que Desperaux se apaixonou pela filha do rei.</p> <p>O que poderia fazer para conquistar um coração tão sensível? Pensou Despereaux. Sabia que para conquistar uns olhos tão doces</p>

	<p>deveria ser bom para todos, fazer o bem, não dar desgostos a ninguém, ser altruísta. Também tinha de fazer a demanda e ser solidário.</p> <p>Depois desse momento Desperaux ouviu o tambor do conselho dos ratos e foi sorrateiramente para lá para fazer a sua demanda. No conselho dos ratos foi discutido a sua permanência na comunidade dos ratos e chegaram a uma conclusão: expulsar Desperaux. Quando Desperaux ouviu aquilo foi logo fazer as malas, levou consigo uma agulha e um carrinho de linhas e foi se embora porque a princesa estava à espera dele para ambos fazerem o bem.</p> <p>Ao sair dois ratos com uma máscara ataram o fio do carrinho de linhas ao pescoço do Desperaux e levaram-no para uma zona do castelo escura, onde estava a criatura medonha que entretanto tinha raptado a Princesa.”</p>
M/N14	<p>“Era uma vez... e aconteceu um pouco de tudo</p> <p>Era uma vez um castelo, um rei, uma princesa, que até se chamava Ervilha, e um rato, a quem chamavam Despereaux. Para o desespero dos seus pais ele tinha sido o único a sobreviver da sua ninhada, era o mais feio dos irmãos e tinha umas orelhas feias e grandes como tudo.</p> <p>Como o leitor deve saber “eaux” é uma terminação do francês e a palavra “desespero” quer mesmo dizer desespero. Por isso o ratinho chamava-se Despereaux.</p> <p>Ele não sofria, mas mesmo assim tinha esse nome porque a sua mãe tinha ficado desesperada ao ver que ele era muito diferente. Um rato assim tão pequeno e tão feio só poderia trazer problemas. Ele era mesmo diferente dos outros ratos. E era mesmo. Desde o seu nascimento Despereaux foi um ser diferente. Ele gostava de música e de ler livros de histórias de princesas. Isso era condenado pelos outros ratos todos. Um dia uma bela moça olhou para ele e disse-lhe:</p> <p>- Olá. Tu és tão pequenino. Que fazes por aqui? – Ainda vais arranjar problemas. E arranjou mesmo. Os ratos soldados do castelo apanharam-no e levaram-no à força atado com se fosse um criminoso. O cenário era terrível. Eles iam todos tapados e eram enormes. Iam metê-lo num calabouço subterrâneo. Desesperado, Despereaux chorou porque era inocente. Ele não tinha culpa se gostava de histórias de princesa que começavam por “Once upon a time”. O mundo era mesmo injusto e as pessoas eram maldosas. Devia ter ouvido a bela menina!</p> <p>Mas, derrepente quando ia ser metido numa masmorra fria e mal cheirosa, Despereaux viu aparecer diante dele o escritor da história que ele tinha lido na biblioteca. Era enorme e tinha uma cara muito bem disposta. O escritor pegou nele na mão e disse-lhe:</p> <p>- Então és tu o pequeno rato que se recuzou a comer a minha história? Vou te salvar. Vamos sair deste lugar horrível e construir fora daqui o mundo das histórias para todas as crianças. Que dizes?</p> <p>- Despereaux aproximou-se da orelha dele e disse-lhe um segredo que fez o escritor rir de felicidade. Despereaux sabia muitas histórias porque lia muito</p> <p>Sairam os dois das catacumbas e foram pregar de terra em terra as belas histórias que os dois sabiam e todas as crianças do mundo viveram felizes para sempre.”</p>
	“A Lenda de Desperaux

O/P14	<p>(...)</p> <p>O conselho dos ratos reuniu-se e decidiram chamar Desperaux. Desperaux, em sua defesa disse que era diferente de todos. Contudo, os ratos disseram que ele não fazia parte do conselho, nem daquela comunidade e expulsaram-no. Este muito triste, fugiu.</p> <p>Apaixonado por Ervilha, foi ter com ela. Esta quando o viu novamente disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Meu nobre corseel, quando o vi apaixonei-me logo por si. Quem sois, nobre senhor? Quereis desposar-me?</li> <li>– Mas não sou eu que tenho que lhe perguntar isso?</li> <li>– Sim, pode perguntar!</li> <li>– Minha doce princesa, deseja casar comigo?</li> <li>– Sim, meu doce corseel!</li> </ul> <p>Quando os ratos souberam do sucedido, foram de imediato contra as suas leis e decidiram ir ao casamento, porque queriam comida.</p> <p>Mas, o que ninguém sabia era que, mal fosse beijado por uma princesa, Desperaux transformava-se num jovem príncipe.</p> <p>No dia do casamento todos foram assistir à cerimónia. Na altura do beijo, algo de extraordinário aconteceu. Desperaux transformou-se num jovem príncipe.</p> <p>A partir daí, Ervilha e Desperaux foram felizes para sempre.”</p>
Q/R14	<p style="text-align: center;">“A lenda do Desperaux</p> <p>(...)</p> <p>Desperaux foi para a biblioteca, recomeçar outra vez, o livro que já tinha acabado de ler o livro, e o seu irmão Furloug, que andava à sua procura, encontrou-o com o livro e acusou-o ao pai.</p> <p>Quando foi condenado Desperaux foi levado por quatro encapuzados e um deles entregou-o a um Ogre que se ficou a rir com ele. Desperaux não estava preocupado, mas como sairia das masmorras?”</p>
S/T14	<p style="text-align: center;">“A lenda de Desperaux</p> <p>(...)</p> <p>O Rei dos Rato ordenou aos seus criados que o levassem para o Golias. Golias era um monstro muito mau e estava sempre de mau humor. Contudo, Desperaux teve muita paciência e ensinou-o a ler e a escrever, e explicou-lhe que o seu mau feitio poderia melhorar se ele lesse histórias.</p> <p>Desperaux e Golias tornaram-se grandes amigos e grandes leitores de histórias e até os meninos e meninas deixaram de ter medo de Golias porque ele gostava de ler a fazer palhaçadas e divertia as crianças mais infelizes.</p> <p>Um dia quando foi chamado à presença do rei, Golias disse que se queria despedir porque para ele as histórias eram luz e ele já não podia passar sem ela.</p> <p>O rei zangou-se, mas depois concordou. É que Golias já era mau á muito tempo e também tinha o direito de mudar.</p> <p>Foram todos felizes no reino.”</p>
	<p style="text-align: center;">“A Lenda de Desperaux</p> <p>Desperaux nasceu numa família numerosa de ratos que eram todos bonitos e muito dedicados às coisas de ratos. O pequeno rato</p>

U/V14	<p>infelizmente era a ovelha negra ou o rato negro porque não fazia nada que agradasse aos ratos nem aos mais pequenos, nem aos maiores. Os meninos ratos não podiam brincar com ele porque ele não roia os livros, não roubava queijo, não roia roupa, etc. Os ratos adultos criticavam tudo o que ele fazia e ele era castigado porque desobedecia sempre.</p> <p>Despereaux não era mal educado, era só um ratinho muito diferente dos outros que gostava de ler histórias de fadas.</p> <p>Um dia sem querer esbarrou-se com uma bela donzela e ela falou com ele com uma voz muito doce. Pronto, Despereaux apaixonou-se logo e a partir daí só fez asneiras e foi condenada à prisão perpétua.</p> <p>Coitado do Despereaux. Estava aflito e desesperado e ninguém o podia ajudar a não ser...</p> <p>Apareceu um gigante que sem ninguém contar disse com uma voz muito grossa</p> <p>- Ai de vós se fizerem mal a este pobre rato inocente. Tirai imediatamente essa corda do pescoço dele.</p> <p>Todos obedeceram e pediram muitas desculpas. Despereaux que era muito bondoso e simpática perdou todos os ratos e pediu ao gigante que o levasse com ele. Os dois poderiam olhar pelos ratos abandonados e condenados inocentemente e ajudá-los a aguentar a escuridão das masmorras. Os que gostassem de contar os segredos cheios de alegrias das histórias que todas crianças deveriam ter seriam bem-vindos na ordem da justiça!</p> <p>Pronto acaba aqui a história de Despereaux que foi feliz para sempre a contar as histórias de princesas e de reinos encantados e a fazer o bem com o gigante.”</p>
W/X14	<p>“A Lenda de Despereaux</p> <p>Despereaux era um rato muito pequenino e muito feio porque tinha umas orelhas muito grandes e uns bigodes enrolados que picavam todos a quem ele dava um beijinho.</p> <p>Despereaux foi à biblioteca do castelo e conheceu uma menina. Os outros ratos viram e foram fazer queicha dele e ele foi preso. Levaram-no à força sem se preocupar com a inocência dele porque ele não sabia que tinha de fazer tudo como os ratos queriam. Levaram-no para as masmorras escuras do castelo onde um monstro enorme o iria matar a sangue frio.</p> <p>Derrepente tudo mudou. O monstro que era um ogre muito mau resolveu não comer Despereaux porque viu logo que ele estava inocente. Ele estava habituado a ver muitos criminosos, mas Despereaux não era um criminoso.</p> <p>Os dois ficaram muito amigos e o Ogre prometeu que quando pudesse libertaria Despereaux mas ele não quis porque ele sabia que a sua família o abandonou. Foi o que ele disse ao ouvido o Ogre porque com o Ogre ele sentia-se protegido e com justiça. Com a sua família não.</p> <p>E viver felizes para sempre.”</p>
Y/Z14	<p>“A Lenda de Despereaux</p> <p>No castelo mais bonito do reino tinha nascido um rato muito, muito pequenino. Ele era muito esquisito porque tinha umas orelhas muito grandes e a mãe estava consumida.</p> <p>Um dia, ele encontrou um livro aberto e começou a ler a história que</p>

	<p>começava por era uma vez. Ele gostou muito daquilo que leu e voltou mais vezes à biblioteca. Um dia uma menina muito alta para ele calcou-lhe o rabo e ele gritou muito alto e ela olhou para baixo. Ela pediu-lhe desculpas e levou-o com ela para ouvir histórias. Infelizmente os outros ratos viram e ficaram invejosos e foram logo chamar os guardas que o levaram para o esganar numa árvore. Chegaram outros ratos que acharam melhor leva-lo todo atado com muitos fios à volta para as masmorras do castelo. De lá ele não voltaria mais.</p> <p>Despereaux teve muito medo porque no fundo das escadas, com mil e um degraus, estava um monstro com um sorriso trossista<sup>233</sup>.</p>
--	---

Quadro 14 – Recepção por parte do Grupo de Análise da actividade produção de texto significativa: Um outro final para o “Livro Primeiro”.

Contrariamente ao que pensávamos, devido às actividades que já tinham sido desenvolvidas com o grupo de análise na primeira fase, o reconto do final do “Livro Primeiro” não foi bem conseguido pela quase globalidade da turma, exceptuando-se dois trabalhos (um deles minimamente satisfatório e um outro de uma grande qualidade expressivo-simbólica). Este resultado surpreendeu-nos, primeiro porque o grupo de análise aderiu entusiasticamente à leitura da obra, tendo-se, até esta produção, realizado actividades significativas ao nível do desenvolvimento da literacia do Imaginário; segundo porque a maioria da turma tinha revelado, no primeiro questionário que preencheu, ser leitora de narrativas do fantástico-maravilhoso e ter a noção de que estas obras da ‘nova literatura’ são portadora de mensagens que traduzem a importância da prática dos valores ético-morais/formativos.

Os poucos textos que revelaram uma certa sensibilidade ao solicitado foram os dos sujeitos A/B14 e S/T14. Destacamos contudo duas produções textuais (M/N14 e U/V14) que conseguiram reportar para o texto a hermenêutica do Imaginário, aludindo a temas e conceitos próprios das produções do fantástico-maravilhoso, onde o simbólico se dá a ler.

O final do “Livro Primeiro”, realizado pelos sujeitos A/B14, demonstra que houve um certo empenho da sua parte em não se remeterem apenas a uma leitura das ilustrações. No entanto, o sentido do Bem sobre a noção do Mal evidencia-se na produção de uma forma quase avessa aos princípios do herói, pois, este, quando incentivado, não refreia o seu impulso pessoal e opta por ‘matar o rei’. Esta ideia poderia ter sido muito interessante caso os sujeitos

<sup>233</sup> Dado que optamos por transcrever de forma fidedigna todos os enunciados escritos a fim de não comprometer quaisquer resultados, consideramos ser mais coerente reproduzir nas descrições e análise de resultados o enunciado escrito pelos sujeitos de análise com todos os erros produzidos.

de análise tivessem explorado a questão mítico-simbólica do castigo, registando um outro conteúdo semântico onde se pudesse ler a aventura do herói arrependido.

Por sua vez, o texto dos sujeitos S/T14, que revelou uma certa criatividade na selecção da personagem (mesmo se por um processo de colagem), não foi alvo de uma maior exploração sobre o aspecto monstruoso da personagem. Sensibilizou-nos, no entanto, o facto de os sujeitos terem considerado a leitura como um bálsamo para o mau feitio. Logo, um potencial factor de bem-estar, sociabilização, felicidade e prazer para o leitor. Não nos importa o facto de os sujeitos responsáveis por este texto terem tido acesso a mais informações sobre a obra (para Gregory, as histórias são luz). O que nos interessa é verificar que estes conseguiram aceder, pela sua compreensão leitora, ao simbolismo inerente ao acto de leitura que se prende à obra em si.

No caso dos sujeitos K/L14 e W/X14 verificamos um acréscimo de pormenores relacionados com a prática dos valores morais, mas as informações acrescentadas às suas narrativas relativamente à última ilustração (destacada na actividade), ou não existem, como é o caso do texto produzido pelos sujeitos K/L14, ou, como acontece no caso dos sujeitos W/X14, os alunos limitaram-se a atribuir algumas características à personagem representada na última ilustração, sem a integrar em nenhum espaço dotado de simbolismo, o que seria evidente considerando-se o aspecto quase disforme de Gregory (o carcereiro das masmorras) comparativamente à figura minúscula de Despereaux.

Relativamente aos sujeitos Y/Z14, o texto produzido remete para uma conclusão em aberto. Depois de terem 'relatado' o sucedido a Despereaux, a partir essencialmente da observação sequencial das ilustrações, face à última, os alunos limitaram-se a referir que "no fundo das escadas, com mil e um degraus, estava um monstro com um sorriso trossista". No enunciado relativo aos sujeitos Q/R14, acreditamos ter havido uma intenção propositada de 'saltar momentos' da história para criar um final diferente e original. A intenção teria sido benéfica caso o propósito desta actividade fosse outro e, ainda, caso o grupo de análise não tivesse tido acesso ao "Roteiro de Leitura".

Salientamos que nem os alunos O/P14, que já tinham assistido ao filme, enriqueceram a sua história, sabendo de antemão quem é Gregory. Limitaram-



se a inserir novos dados à história de Despereaux sem qualquer simbolismo, descurando em absoluto a valorização dos valores ético-morais/formativos no que se refere aos outros ratos que, sem qualquer cunho moral, se abstiveram das leis da sua comunidade “porque queriam comida”. O percurso psicossociológico do herói é totalmente posto de parte, denotando-se apenas que este é desenrascado porque conseguiu fugir, indo ter com a princesa que o salva através do casamento. Notamos que o enredo é forçado e a acção apressa o final da história. A referência à última ilustração (portadora de maior sentido para a criatividade) é completamente esquecida.

Julgamos assim que, para além do reconto por palavras suas (resposta ao primeiro item), mas que mais se assemelhou a um resumo da história sem qualquer carga simbólica, quase todo o grupo de análise, à excepção dos dois textos já indicados, se afastou do solicitado e/ou sugerido para a elaboração deste registo<sup>234</sup>. O mesmo não ousou sequer inverter a ordem das ilustrações sugeridas, o que poderia ter enriquecido as suas narrativas, proporcionando um outro desenvolvimento para o final do “Livro Primeiro”.

No que se reporta às questões de natureza mais formal, a generalidade dos textos produzidos (por isso não destacaremos nenhum em especial) apresentou um registo imagético-simbólico onde palavras desse domínio surgiram de forma plasmada ou numa sucessão de vocábulos (em frases muito curtas ou assindéticas), sem qualquer articulação semântica. Representativo do que acabamos de referir é, sem dúvida, o texto elaborado pelos sujeitos K/L14: “Também tinha de fazer a demanda e ser solidário”, “(...) Despereaux ouviu o tambor do conselho dos ratos e foi sorrateiramente para lá para fazer a sua demanda”. De facto, a noção da demanda do herói foi apreendida pelos sujeitos, mas este texto poderia, pelo final criado, abrir-se ao imaginário dos seus autores e, de certa forma, colmatar a ausência deste no decorrer da história. O final é absolutamente redutor traduzindo quase a ideia de que os sujeitos não tinham nada mais a dizer.

Os textos revelaram uma repetição de ideias, não correspondendo minimamente ao apelo à criatividade e capacidade imaginante do sujeito leitor/realizador da compreensão leitora. Salientamos, porém, que mesmo

---

<sup>234</sup> Pelo facto de todos os textos serem quase resumos curtos e demasiado taxativos quanto ao enredo da história, optamos por só transcrever na íntegra as partes da produção textual que revelassem um discurso diferente dos demais.

realizando narrativas pobres (em termos morfológicos, mas sobretudo semânticos), a maior parte dos alunos não quebrou a coerência textual, mesmo se o discurso usado se revelou, na sua quase totalidade, confuso, repetitivo e sem qualquer cunho de sensibilidade literária ou mítico-simbólica.

Tal demonstrou que se devem trabalhar de forma mais reforçada o mítico, o simbólico e o imaginário desta narrativa para que este grupo de análise possa aceder, de forma mais eficiente e o quanto antes, à compreensão de algumas das muitas imagens presentes na obra. Só assim estes alunos poderão, até ao final do estudo de caso, apresentar “Produções Textuais Significativas” reveladoras de alguma proficiência na expressão escrita e onde se possam ler mensagens simbólicas já anunciadoras de expectativas semiótico-discursivas, nomeadamente da capacidade criativa que deve patentear o texto literário.

Contrastando com o exposto surgem dois textos (dos sujeitos M/N14 e U/V14) que revelam marcas textuais solidificadas pela leitura ou audição de contos do maravilhoso-feérico, onde a expressão estereotipada do “Era uma vez” apresenta, por um lado, o reconto dos primeiros anos de vida do herói e a sentença que lhe foi atribuída pela sua excentricidade; por outro, a hipotética história para os restantes capítulos, concluindo-se o universo narrativo do “Livro Primeiro” como se de um conto de fadas se tratasse, onde os valores ético-morais, pelos quais o herói se rege, se coadunam com a sua missão na consecução de uma *Imago mundi*. De entre estas duas produções textuais significativas, destacamos, todavia, o texto produzido pelos sujeitos M/N14.

Em suma, consideramos que a grande dificuldade na execução deste primeiro momento de produção textual se prendeu com a resposta a uma actividade menos direccionada e onde a mediação leitora (na figura do professor) esteve ausente. A nosso ver, este resultado também se deve ao facto de os alunos ainda não se mostrarem sensibilizados face à literacia do Imaginário nem terem percebido o valor do mítico-simbólico para a compreensão integral de uma obra literária da ‘nova literatura’, ou não.

Preocupamo-nos com esta situação, pois parece-nos que, chegados a este nível de ensino, os pré-adolescentes e adolescentes esquecem as temáticas do simbólico e do maravilhoso, o que os vai desviando cada vez mais da percepção dos valores ético-morais/formativos e do objecto das suas

demandas. Acreditamos ainda que as demais obras que compreendem os vários anos destes dois ciclos não serão nunca totalmente compreendidas e apreciadas pelos alunos visto que a carga simbólica e mítica (as noções do maniqueísmo, da demanda, da iniciação, da viagem, etc.) e, como é óbvio, dos valores ético-morais) que está subjacente à sua leitura não é devidamente trabalhada nas aulas, logo não apreendida no acto de leitura.

À excepção dos dois trabalhos já referidos, nenhum dos alunos envolvidos participou do necessário acto polifónico com o texto, inclusive o icónico, parecendo mesmo que se alhearam totalmente da força narrativa e pluri-isotópica do universo ficcional deste género de literatura. Ao suprimir deste primeiro trabalho de “Produção Textual Significativa” qualquer interpretação imaginante do leitor, o grupo de análise não participou do necessário equilíbrio entre os universos real e ficcional, ausentando-se da sua própria identidade como sujeitos *ethicus* e *symbolicus* (Cassirer, 1994).

Tal pressupõe a incapacidade da maioria dos alunos em criar momentos antecipatórios da sua organização estético-simbólica, o que impossibilitou, a nosso ver, o cumprimento dos objectivos da escrita narrativa a partir da actividade de compreensão leitora sugerida. O próprio momento de compreensão leitora, onde a escrita está presente, não traduziu uma estrutura ideológica bem delineada, deixando perceber o acto confuso da produção textual que costuma revelar-se neste género de trabalhos. Logo, a inexistência do mesmo.

### 2.2.2. Segunda “Produção Textual Significativa”: No enalço do Bem, porque eu sou um herói!

O segundo momento de “Produção Textual Significativa” também foi realizado em grupo de pares, mantendo-se os mesmos do trabalho anterior. Este foi iniciado numa sessão de 90 minutos, na sala de aula, e concluído numa outra de 45 minutos, também na sala de aula. Antes porém, no intervalo das duas sessões, os alunos foram motivados a discutir em casa, com os encarregados de educação, o enredo da história desenvolvido na aula, solicitando a sua opinião. Depois de concluídas, as produções textuais foram

lidas aos familiares e trocadas entre os pares da turma. Este aspecto de intercomunicabilidade entre parentes aconteceu no seguimento do que efectivamente defendemos e que se coaduna absolutamente com a mensagem lida em *A Lenda de Despereaux*: “o prazer do reconhecimento pelo outro”, onde são valorizados pelos mais próximos, tanto o empenho, como o seu resultado (Poslaniec: 2004: 149-160).

Assim, para que o grupo de análise pudesse realizar o seu trabalho com proficiência, foi solicitado à turma que, no seguimento da actividade desenvolvida nas sessões 12 e 13 da primeira fase: “O Tribunal das Histórias Pessoais”, de acordo com as sentenças atribuídas a Roscuro e a Miggery, devidamente registadas no “Caderno das Sentenças Bem Pensadas”, se tivesse em atenção os seguintes aspectos (anexo 13, referenciado em 1.2.3.v.):

Primeiro: Aplicar conhecimentos sobre a caracterização de um “verdadeiro herói” e a missão que ele deve cumprir, assumindo, metade da turma, o papel da personagem Roscuro e a outra metade, a de Miggery;

Segundo: Ter em mente os temas trabalhados relativos à prática dos valores ético-morais/formativos, de acordo com o analisado nos “Livro Primeiro”, “Livro Segundo” e “Livro terceiro”. Relembramos que o desenvolvimento da competência leitora do grupo de análise, relativamente a esta obra, foi sempre efectuado nas sessões correspondentes à primeira fase do estudo de caso.

Terceiro: Entender a criação literária como o resultado de uma prática de leituras reflexivas, onde a capacidade imaginante e criativa do leitor-escrevente é uma constante para o enriquecimento do texto narrativo.

Com esta actividade de “Produção Textual Significativa”, pretendeu-se que o grupo de análise abrisse, de par em par, as portas, à imaginação criadora, usando da sua “*rêverie*” na noção que Gaston Bachelard lhe confere. Partindo de uma identificação com cada uma das personagens apontadas, procurou-se que cada par de trabalho realizasse (a partir das suas experiências e pelo trabalho da sua imaginação) processos mentais importantes e reveladores da construção de um sistema ideológico-semântico, onde a compreensão de símbolos fosse efectiva.

Sujeitos de Análise	Recepção por parte do Grupo de Análise
A/B15	<p style="text-align: center;">“A boa acção de Roscuro</p> <p>Certo dia, Roscuro ia a passar pelas masmorras quando, avistou uma luz muito brilhante. Resolvido como era, decidiu ir ver o que era.</p> <p>Para seu espanto encontrou o medalhão de Botticelli... Pensou...</p> <p>– Mas, mas, este é o medalhão do Botticelli! – exclamou – Será que o entrego... ou fico com ele para mim... Não, é melhor entregá-lo ao seu verdadeiro dono!</p> <p>No medalhão estava gravado o nome de prisioneiro! Roscuro corria pelas masmorras e perguntava a todos os prisioneiros:</p> <p>– Desculpe, conhece um prisioneiro com o nome que está gravado neste medalhão?</p> <p>Mas todos os prisioneiros de tão espantados que ficavam, nem respondiam e ela lá ia a correr sempre cada vez mais. Depois de dar a primeira volta ao piso de baixo das masmorras Roscuro estava a ficar sem esperança até que ouviu alguém a chamá-lo da última cela. Olhou com uns olhos pequeninos, igual a quem quer ver ao longe, e viu um homem a chorar. Foi imediatamente para ao pé dele e como os seus longos bigodes fez-lhe cócegas num dos pés para ele parar de chorar. O homem olhou para ele e levantou-o na mão. Roscuro agradeceu-lhe porque estava habituado a ser erguido pela cauda e isso doía-lhe.</p> <p>– Chamastes?</p> <p>– Sim – disse o prisioneiro – esse sou eu! Esse é o medalhão que me foi roubado há mais de vinte anos.</p> <p>– Estás aqui há tanto tempo?</p> <p>– Sim... Oh! O meu medalhão!</p> <p>– Eu vim aqui trazer o medalhão! Pronto é teu! disse Roscuro cheio de felicidade. Sentia o coração leve por estar a fazer um acto de bondade.</p> <p>– Mas tu és uma ratazana e és mau!</p> <p>– Pois sou, mas tomei a decisão mais importante da minha vida. Decidi fazer o bem e fazer crescer dentro de mim os bons sentimentos!</p> <p>(...)</p> <p>Leitor, Roscuro passou a ser um bom amigo para eles. Um dia como lhes tinha prometido, chegou ao pé deles com uma chave a brilhar e disse-lhes:</p> <p>– Consegui fazer o molde da chave no chaveiro do reino e venho libertar todos os prisioneiros!</p> <p>– Eu sabia que podíamos acreditar em ti. Uma ratazana arrependida nunca volta atrás para o bem ou para o mal.</p> <p>– Ainda bem que foi para o bem exclamaram todos a rir de contentes. Roscuro amparava o mais velho de todos e ia a sorrir por baixo dos seus bigodes, mas não era de gozo era de felicidade.</p> <p>Como saíram dali com aquelas ratasanas todas? Não sei, mas descobrirás em breve. Quanto às ratasanas deves aprender a confiar nas que se arrependeram.”</p>
	<p style="text-align: center;">“A Festa no Castelo</p> <p>Um dia a princesa, realizou uma festa, com os seus amigos no castelo. Roscuro muito bonito e meigo cheirou-lhe á comida e foi até ao</p>

C/D15	<p>salão. Ela viu-o e gostou dele, mandou fazer uma casa para Roscuro morar. Passado uns meses reparou que ele tinha uma namorada (ratazana) e ficou contente, fez o casamento deles casaram e tiveram muitos filhos.</p> <p>Durante a festa de noivado os convidados acharam muito estranho o padre que era uma ratazana não aparecer onde ia ser o casamento. Miggery que era amiga de Roscuro foi ver se descobria onde estava o senhor. Padre.</p> <p>Quando o descobriu ele estava amarrado a uma cadeira com cordas, desfez as cordas com os dentes e libertou o senhor. Padre. Depois, conseguiu amarrar as ratanzas más com as cordas que tinham sobrado.</p> <p>Ela apareceu com o senhor. Padre e depois ele casou Roscuro com a sua noiva e todos foram felizes para sempre.”</p>
E/F15	<p>“A Heroína</p> <p>Era uma vez uma camponesa chamada Miggery Sow um dia sonhou que ia ser uma princesa.</p> <p>Um dia quando estava a tratar dos seus porcos passou um mensageiro do rei e deu dinheiro em troca dela para ela ir trabalhar para o castelo.</p> <p>Ela pensou que era a sua oportunidade de ser princesa.</p> <p>Quando chegou ao castelo viu a verdadeira realidade que era trabalhar na cozinha, levar de comer aos prisioneiros e ajudar a princesa.</p> <p>ELA não conseguiu perceber porquê que a princesa que tinha tudo não era feliz. Um dia conversando com ela descobriu que toda aquela tristeza era por não ter notícias de Despereaux.</p> <p>Miggery Sow muito admirada por a princesa ser amiga de um rato resolveu ajuda-la. Procurou pelas caves até o encontrar dentro de uma caixa e foi leva-lo á princesa e esta foi pedir ao pai que não mata-se mais ratos e deixa-se a vida do reino voltar ao normal. Miggery Sow foi “Heroína” por ter salvado o reino e ficou a ser a melhor amiga da princesa.”</p>
G/H15	<p>“Miggery Sow</p> <p>Um dia Miggery Sow estava a passear pelo castelo quando encontrou a princesa e perguntou-lhe:</p> <p>– Princesa, desejas vir comigo até à biblioteca? Gostaria muito de te contar uma história. Aliás, faço questão de te contar uma que comece por: “Era uma vez”. O carcereiro diz que as histórias são luz.</p> <p>A princesa aceitou. E lá foram, quando lá chegaram Mig começou a ler:</p> <p>– Era uma vez – disse Mig enquanto olhou para a princesa pensando se algum dia podia vir a ser princesa de verdade.</p> <p>No fim a princesa exclamou:</p> <p>– Adorei a historia Mig.</p> <p>Mig respondeu:</p> <p>– Fico muito contente Princesa. Decidi que a partir de hoje vou ser diferente. Vou ser uma criada sempre a fazer o bem e a olhar pelos outros porque vai ser a minha missão, vou ser como o deus do amor.</p> <p>Quando acabou Mig foi arrancar ervas para o jardim e encontrou o seu pai e perdoou-lhe o mal todo que ele fazia.</p> <p>No final desta maravilhosa história Miggery Sow descobriu que</p>

	<p>conseguia ouvir as conversas das ratazanas com as suas orelhas enormes e ia fazer sempre o Bem contra as ratazanas.”</p>
I/J15	<p style="text-align: center;">“A missão de Miggery Sow</p> <p>Depois de Despereaux ser condenado, um ratinho inocente teve o mesmo destino. Miggery Sow sabia da sua inocência, mas ela sabia que ninguém iria acreditar nela. Por isso resolveu ir falar com a Princesa mas ela não acreditou.</p> <p>Entretanto o Rei tinha organizado uma festa Real no castelo, onde vieram muitos convidados todos eles da Nobreza Real.</p> <p>Quando estava a servir as bebidas aos convidados, um nobre reparou em Mig e viu que ela trazia um colar ao pescoço com uma fotografia da mãe.</p> <p>E perguntou-lhe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– De quem é esse colar?</li> <li>– Era da minha mãe e agora é meu.</li> <li>– Credo – disse ele – essa é a minha irmã. Então tu és a minha sobrinha desaparecida á tanto tempo?!</li> </ul> <p>(...) Mig foi morar para um castelo enorme muito bonito onde havia jardins cheios de fadinhas que brincavam entre as folhas das árvores.</p> <p>No entanto Mig tinha uma missão a cumprir. Ela tinha prometido ao ratinho que o salvaria. Explicou ao tio a situação do ratinho, ele ao saber disso, pegou nela e foram rapidamente falar com o Rei. Quando já estavam no castelo, Mig parou.</p> <p>Do quarto da Princesa Ervilha ouvia-se uma voz muito baixinho que contava belas histórias de encantar mas Miggery Sow não se esqueceu do que tinha a fazer e foi à sala do Rei.</p> <p>Ela disse ao rei que o ratinho era inocente e explicou tudo o que sabia: ele tinha-se entregado para salvar o irmão Despereaux que também era inocente. O Rei de imediato mandou libertar o ratinho.</p> <p>Ao entrar na sala Real ele ajoelhou-se e Mig disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Traz a tua família, agora irás viver comigo e com o meu tio. O teu irmão sabe muitas histórias de encantar e nós precisamos dela. Elas fazem-me lembrar as histórias que a minha mãe me contava. Sabes, eram belas histórias de encantar onde havia sempre cavaleiros que vinham salvar as belas princesas com a sua espada reluzente que espetavam no coração maldoso do dragão que as raptava.</li> </ul> <p>E lá foram todos e foram muito felizes para sempre. Mig acabou por conhecer o seu Príncipe e teve muitos princepezinhos...”</p>
K/L15	<p style="text-align: center;">“O herói Roscuro</p> <p>Tal como no “tribunal das Histórias” a Miggery Sow teve que cumprir as suas regras. Que a sua regra mais difícil de cumprir foi “Ler semanalmente um livro e discutir com os mais jovens os seus valores e os temas”, porque ela não sabe que um livro pode ter muito valor. Então teve a ideia de pedir ajuda a Despereaux.</p> <p>Depois de pedir ajuda a Despereaux foi dar aulas aos mais jovens. Enquanto Mig dava aulas, Despereaux estava a vê-la. Mas de repente a biblioteca onde Mig dava aulas começou a arder. Mig desesperada tocou à campainha para avisar os outros e fugiu com as crianças e com Despereaux enfiado no bolso. Quando saiu do castelo chamou os bombeiros e ajudou todos</p> <p>Tudo ficou bem, e como Despereaux assistiu ao incêndio foi</p>

	<p>contar à fada dos Valores Supremos, que Mig foi uma grande heroína. A Fada dos Valores Supremos decidiu considerar Mig como uma heroína porque tinha aprendido a lição.”</p>
M/N15	<p>“As histórias são luz e o amor também</p> <p>Era uma vez uma criada, um castelo, um rei e a sua filha. Parece mesmo um conto de fadas, não é? E é porque para além disto tudo a história ainda fala de um rato muitíssimo corajoso e de muitas ratazanas. O que faz um rato na história? Transforma-a mesmo numa história de encantar. Mas não vos vamos falar desse ratinho.</p> <p>Esta história fala de uma pobre criada, que todos maltratavam e que tinha o sonho de um dia ser uma bela princesa amada por todos e admirada pela sua bondade e sentido de justiça.</p> <p>Pobre Mig. A vida sempre fora para ela uma madrasta terrível, cheia de dificuldades e mentiras e ela não sabia lidar com isso. Devido à sua falta de experiência, Mig deixou-se levar por sentimentos amargos que lhe iam envenenando o coração. E sem querer tornou-se uma menina má e vingativa. Bom... isso é a história que conhecem. Mas esta, leitores. Esta, ninguém a ouviu porque ninguém a contou. Ela nasceu assim: Era uma vez uma pobre criada que se arrependeu da sua ganância e que decidiu desempenhar muito, muito bem a sua missão.</p> <p>Miggery Sow foi castigada pelas suas maldades inocentes, mas isso não impedia que ela tivesse magoado a bela princesa, portanto eram maldades de alguém que não aceitava a sua condição social de criada da princesa. Mig aceitou o castigo e arrependeu-se. Tinha jurado perante o tribunal do reino que nunca mais faria mal a ninguém e que se fosse preciso salvar a princesa, pagaria com a própria vida.</p> <p>Caro leitor, isso aconteceu de verdade. Um dia Mig ouviu uma terrível conspiração. As ratazanas comandadas pelo ganancioso Botticelli iam invadir o quarto da princesa e levá-la para as masmorras frias e húmidas onde só havia desespero e escuridão. Pobre e indefesa princesa, pensou Mig. Resolveu salvar a princesa e para provar-lhe o amor de irmã que tinha por ela disse-lhe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Minha amada princesa preciso que confies em mim.</li> <li>- Mas eu confio em ti Mig – disse a princesa – Porque dizes isso?</li> <li>- Há uma grande conspiração contra ti e só eu te posso ajudar porque sei de tudo.</li> </ul> <p>A princesa quis saber mais coisas mas Mig não lhe disse mais nada. Pediu-lhe só que lhe emprestasse o manto verde escuro e a sua bela coroa.</p> <p>(...)</p> <p>Enquanto era arrastada até às masmorras Mig esteve sempre muito quieta e calada. No entanto mal chegou ao último degrau uma luz resplandecente invadiu as masmorras escuras e tenebrosas. Um cântico suave erguia-se pelo ar acompanhado pelo som suave de uma flauta. Todos estavam espantados, os prisioneiros agarravam-se às grades e tentavam tocar na sua princesa, que era a pobre Mig. As ratazanas fugiam e escondiam-se nos cantos escuros. Então Mig levantou-se do chão por onde era arrastada, olhou para o cimo das escadas e pediu aos últimos raios de sol que entrassem para sempre naquele lugar. Os cânticos tornaram-se mais sublimes e fortes. Até parecia que as vozes de todos os passarinhos do mundo se tinham</p>



	<p>juntado naquele lugar que agora brilhava.</p> <p>De repente a princesa Ervilha, o Rei e o rato juntaram-se a Mig e o rei declarou que as masmorras seriam transformadas num enorme jardim de inverno, onde só haveria flores e no meio desse jardim uma bela árvore branca que iria crescer até que os seus ramos chegassem ao céu.</p> <p>Desta história sai uma moralidade que todos deveríamos reter: faz o bem e não olhes a quem. Só assim poderás sentir-te ainda melhor.”</p>
O/P15	<p style="text-align: center;">“O lado bom de Roscuro</p> <p>Roscuro andava nas masmorras e passado um momento encontrou Botticelli. Botticelli como sempre praticava o mal, desta vez roubou um anel de ouro, a um prisioneiro, enquanto estava a dormir.</p> <p>Roscuro reparou que no anel estava gravado uma frase romântica assim: “Namorados para sempre”.</p> <p>Roscuro foi imediatamente à procura do prisioneiro.</p> <p>(...)</p> <p>Subitamente Roscuro encontrou um prisioneiro desanimado e triste, a choramingar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que se passa? – perguntou a ratazana.</li> <li>- Passa-se que uma ratazana qualquer roubou-me o anel, mas o anel era especial, pois recordava-me a mulher da minha vida. – afirmou o pobre prisioneiro.</li> <li>- É um anel que tem gravado “Namorados para sempre”? – perguntou Roscuro.</li> <li>- Sim!!! Como é que sabes? – respondeu o prisioneiro, parando de molhar Roscuro com as lágrimas.</li> <li>- Então juro! Eu Roscuro, que irei recuperar o teu anel! Agora que me transformei numa pessoa de bem também tenho medo das ratazanas, mas vou conseguir! Estou a ver que essa é a minha demanda!</li> </ul> <p>Por sorte, Botticelli, estava se a preparar para roubar um bocado de comida a um prisioneiro. Foi quando Roscuro reparou que Botticelli tinha deixado o anel à beira das grades, enquanto ia roubando.</p> <p>(...)”</p>
Q/R15	<p style="text-align: center;">“O salvamento de Roscuro</p> <p>Num dia de chuva, Roscuro estava triste e sozinho. Ele não sabia o que era ter uma família.</p> <p>Despereaux que passava nesse instante cansado de tanto caminhar e ainda por cima com as patas molhadas, resolveu parar numa rocha alta, visto que à volta não tinha ninguém, mas ouvia uns barulhos, que pareciam vir de perto. Por trás da rocha estava Roscuro, que também estava farto de andar e parou para descansar. Roscuro tinha a solidão à sua volta como Despereaux, porque o ser humano não gosta de ratos nem de ratazanas e como estavam todos nas masmorras tinham-se habituado àquela solidão.</p> <p>Numa curva apertada, sem muro, Roscuro e Despereaux encontraram-se e ficaram um certo tempo parados e surpreendidos. Aproximaram-se mais um do outro e começaram a dialogar a sua história. Ficaram a ser amigos. As ratazanas e os ratos não se davam bem, mas naquela solidão ninguém pensava em mais nada a não ser</p>

	<p>na “família” e nos “amigos”.</p> <p>Tinham-se esquecido da chuva e até combinaram dar um passeio até à praia para tomar um banho na água gelada porque os corações daqueles pobres animais aqueceram após o encontro entre eles.</p> <p>Estavam muito contentes, mas a chuva faz com que as águas do mar estejam mais “bravas” o que originou uma onda gigante, da qual Roscuro se apercebeu e socorreu Despereaux.</p> <p>Agradecido, Despereaux partilhou um contrato “Irmãos Ilegítimos”.</p> <p>Aqueles pobres corações aqueceram-se após a chuva e o vento frio. Aperceberam-se que a vida tinha um valor especial, ter amigos, alguém com quem partilhar os melhores momentos de facto era muito bom.</p> <p>E descobriram assim o verdadeiro significado da felicidade e da complicidade.”</p>
S/T15	<p>“Roscuro e os seus novos amigos</p> <p>Era uma vez uma ratazana que se chamava Roscuro, era alto, tinha bigodes pequenos e era corajoso.</p> <p>Vivia num castelo com os seus amigos chamados: Boticelli, Despereaux, Ervilha.</p> <p>Um dia os seus amigos foram à cozinha à procura de comida. Na cozinha vivia um gato com uns grandes bigodes e unhas afiadas que tinha uma demanda. Quando os amigos de Roscuro entraram na cozinha o gato fechou-lhes a porta, indo atrás deles para os comer. Estes como estavam aflitos começaram a gritar por socorro, chamando por Roscuro. Quando Roscuro ouviu os seus amigos foi em sua ajuda entrando por um buraco que ia dar à cozinha. Aí começou por chamar a atenção do gato chamando por ele. O gato foi atrás do Roscuro deixando as outras ratazanas em paz e estas fugiram.</p> <p>Roscuro enganando o gato com agilidade, conseguiu fugir pelo buraco por onde tinha entrado, ficando o gato furioso por perder o seu jantar. Assim Roscuro salvou os seus amigos do gato e cumpriu com a demanda dele.</p> <p>Os amigos de Roscuro ficaram muito agradecidos por este os ter salvado, pondo a vida em risco e prometeram ter mais cuidado na próxima vez que fossem à procura de comida na cozinha.”</p>
U/V15	<p>“Os Heróis do “Reino Sem Dor”</p> <p>Despereaux andava sismado. Queria contar a todos as novas aventuras dos seus amigos Roscuro e Miggery Sow, mas não sabia bem como fazer.</p> <p>Ia a pensar nisso e viu Roscuro que ia todo contente visitar a Princesa, Ervilha. De repente Roscuro ouviu alguém chorar. Aproximou-se cada vez mais e viu que era a sua nova amiga Mig!</p> <p>– Que tens tu? – perguntou-lhe Roscuro.</p> <p>– Ninguém me quer. Fiquei sem o meu pai, a minha mãe faleceu e agora fiquei sem emprego! – explicou.</p> <p>– Vem comigo. Confia na tua força interior. Verás como venceremos o mal!</p> <p>– Vamos, estou pronta!</p> <p>E partiram, para a nova aventura. Foram então visitar a Princesa Ervilha.</p> <p>Quando chegaram ao castelo viram que ela estava triste.</p> <p>– Por que razão estas assim? – perguntou Mig. Roscuro que já sabia da doença do Rei disse:</p> <p>– Nós salvaremos o teu pai, confia em nós e confia também nas tuas capacidades. Não sabes que a esperança é a última coisa a morrer?!</p>

	<p>Passado alguns dias, Roscuro foi visitar o Rei. Este estava muito doente. Roscuro olhou com muito cuidado para ele e de repente teve uma ideia. Ia preparar uma poção mágica. Ia misturar um bocadinho de sonhos, um grão de alegria e de felicidade e mexer tudo com muito cuidado. Como se fosse um feiticeiro poderoso, o feiticeiro dos bons sentimentos! Começou a misturar os ingredientes todos e até acrescentou uma pinga de óleo de riso contagiante. Até que acabou! Meteram à prova o xarope e resultou! Mal o tomou, o Rei começou a rir às gargalhadas e a bater palmas. Estava muito feliz</p> <p>O Rei mandou chamar os guardadores do reino. Boaventura, Felicité, e Longa-vida vieram entusiasmados porque o rei estava curado.</p> <p>- Meus fieis servidores ide procurar Despereaux e trouxe à minha presença os responsáveis pela minha cura. Nomeou Roscuro e Mig "Os Herois do "Reino Sem Dor" e Despereaux foi nomeado o Escritor-do-Reino. Despereaux ficou muito feliz porque agora já podia contar a todos a felicidade daquele novo reino."</p>
W/X15	<p style="text-align: center;">"Roscuro salva o reino</p> <p>Era uma vez uma ratazana chamada Roscuro. Ele nasceu muito feio e pobre. Logo depois de ter nascido foi abandonado pela família na arrecadação do castelo.</p> <p>Todos os dias entrava na arrecadação uma senhora gorda que cheirava a queijo. Nas masmorras, as ratazanas diziam que ela tinha sido a cozinheira do castelo para onde foi levado o Pequeno Polegar e que aquele cheiro tinha ficado entranhado na roupa dela para sempre.</p> <p>Passado alguns dias, Roscuro perdeu o medo e aproximou-se da senhora e disse:</p> <p>- Podes-me dar um bocado de queijo?</p> <p>A senhora olhou para ele e começou a chorar porque se tinha lembrado do Polegarzinho. Depois de secar as lágrimas, estendeu a sua mão gorda e com cheiro a queijo e deu-lhe um bocado de queijo.</p> <p>E assim nasceu uma amizade entre eles. A partir daquele dia Roscuro foi morar para a cozinha. Ele estava encantado com a variedade de queijos que havia e com a simpatia da cozinheira que só lhe dava de comer.</p> <p>Sabes leitor, naquela cozinha existia o segredo dos melhores queijos do mundo, que ela tinha trazido lá da terra das mil léguas.</p> <p>Naquele reino estava a passar-se uma crise pois as pessoas tinham poucos alimentos para comer e o rei teve a ideia de trocar os seus queijos por outros alimentos.</p> <p>Ele convidou os outros reis para o banquete dos queijos e fez o negocio das trocas de alimentos por queijos.</p> <p>Os queijos eram tão deliciosos que os reis aceitaram fazer as trocas.</p> <p>Roscuro ajudou a senhora a preparar os queijos, foram dias de muito trabalho.</p> <p>Já com as encomendas prontas Roscuro foi deitar-se num cantinho para dormir um bocado e foi quando ouviu uns forasteiros a planear o roubo, dos queijos. Roscuro avisou a cozinheira.</p> <p>Quando os forasteiros entraram na cozinha a cozinheira com a sua pá do forno a bater-lhes na cabeça e Roscuro com os seus dentes afiados a morde-lhes as pernas, eles fugiram a sete pés.</p> <p>Assim houve a troca e a crise acabou."</p>
	<p style="text-align: center;">"A iniciação de Roscuro</p> <p>Num pequeno barril nasceu uma ratazana chamada Roscuro e</p>

Y/Z15	<p>um ano depois a sua irmã Nina. Os seus pais sabiam que eles não iam viver muito tempo, porque eles eram uma família pobre e não tinham alimentos que chegasse para toda a família. Mas um dia quando Roscuro já tinha idade para ter decisões ele reuniu a família e declarou:</p> <p>- Sou o mais velho dos irmãos e decidi que a partir de hoje vou tomar conta da minha família porque o pai já não pode mais trabalhar tanto. Vamos para a Ilha das Ratazanas.</p> <p>Assim foi. (...) <sup>235</sup></p> <p>Eles seguiram em frente até ao rio, só que nenhum deles tinha coragem para entrar primeiro na água até que Roscuro, que sempre foi muito medroso, ganhou coragem e disse:</p> <p>- Chegou o momento de vencermos os nossos medos. Este momento é o mais perigoso da nossa viagem. Teremos de enfrentar as piranhas mas quando chegarmos à ilha seremos recompensados com uma vida longa, por isso temos que ser corajosos!</p> <p>(...) depois foi a vez de Roscuro e da Nina. Nina agarrou a cauda de Roscuro, como Roscuro lhe tinha dito. Ele puxou-a sempre mas quando estava a poucos minutos de chegar ao outro lado do rio, Roscuro avistou um cardume de piranhas. Respirou fundo, acreditou na força enorme da sua vontade e enfrentou o perigo. Como mas não queria preocupar a irmã não lhe disse o que tinha visto. Porém mesmo sem Roscuro lhe dizer nada, Nina avistou as piranhas, com o medo ela largou a cauda de Roscuro. Quando ele se sentiu mais leve olhou para trás e reparou que as piranhas estavam prestes a comer Nina. Roscuro começou a gritar e a bater com a sua cauda na água, dizendo-lhe para fugir, mas ela não o conseguia ouvir por isso Roscuro nadou até ela e puxou-a pelo braço até ao outro lado do rio. O pai e mãe de Roscuro assistiram a tudo e aplaudiram dizendo:</p> <p>- Foste um verdadeiro herói ao salvar a Nina. Agora a única coisa que nos resta fazer é aproveitar o que temos aqui na ilha das ratazanas.</p> <p>Assim foi. Entraram na ilha que mais parecia um paraíso onde cresciam flores de todas as cores que fazia de arco-íris e onde existia todo o tipo de alimento.</p> <p>E assim termina a história deste herói. Roscuro tinha aprendido a ultrapassar os seus medos, tinha sido altruísta e muito, muito corajoso.”</p>
-------	---

**Quadro 15 – Recepção por parte do Grupo de Análise da actividade produção de texto significativa: No enalço do Bem porque eu sou um herói!**

Na nossa opinião, depois da análise dos textos acima apresentados, podemos asserir que, de um modo geral, o grupo de análise cumpriu com uma parte dos objectivos definidos para a elaboração deste trabalho escrito, e de forma mais satisfatória. Destacamos essencialmente a consolidação do valor da viagem do herói e o cumprimento da sua demanda na reposição da Ordem

<sup>235</sup> Optamos por cortar uma parte do texto por ser demasiado extensa e muito pouco significativa para o nosso objecto de estudo, embora reveladora de uma correcta aplicação do discurso directo, mas que se desviava do nosso propósito na análise da competência leitora.

Nota: Usaremos de “(...)” sempre que acharmos que o texto cortado não se aplica ao nosso objecto de estudo nem contribui para a nossa análise de conteúdos.

para o bem do Outro num sentido colectivo. E ainda a correcta integração de algumas narrativas num universo composto de elementos já divulgadores de uma literacia do fantástico-maravilhoso.

Tal permite-nos pensar que, pela leitura reflexiva da obra, uma parte dos alunos percebeu sobretudo a importância da prática dos valores ético-morais/formativos para a concretização da imagem do verdadeiro herói e, revelou um certo conhecimento/contacto com estereótipos dos tradicionais contos feéricos. As alusões intertextuais aos contos de fadas estão bem patentes nas narrativas produzidas pelos sujeitos W/X15 e I/J15. A produção textual dos sujeitos W/X15, embora linguisticamente pouco correcta e fluida, apresenta uma intertextualidade relativamente importante que refere, tanto a presença de uma personagem dos contos de fadas, como situações espaciais desse imaginário: “Nas masmorras, as ratazanas diziam que ela tinha sido a cozinheira do castelo para onde foi levado o Pequeno Polegar”; “A senhora olhou para ele e começou a chorar porque se tinha lembrado do Polegarzinho” e “ela tinha trazido lá da terra das cem mil léguas.”

Os sujeitos I/J15 chegam inclusive a introduzir na sua narrativa um quadro poético-feérico quando aludem à existência de fadas no jardim do castelo: “(...) Mig foi morar para um castelo enorme muito bonito onde havia jardins cheios de fadinhas que brincavam entre as folhas das árvores”, bem como a referir uma relação de proximidade afectiva e vital da protagonista da história com o imaginário feérico: “– Traz a tua família, agora irás viver comigo e com o meu tio. O teu irmão sabe muitas histórias de encantar e nós precisamos dela. Elas fazem-me lembrar as histórias que a minha mãe me contava. Sabes, eram belas histórias de encantar onde havia sempre cavaleiros que vinham salvar as belas princesas com a sua espada reluzente que espetavam no coração maldoso do dragão que as raptava”.

Dá-se igualmente a ler, nos trabalhos dos sujeitos A/B15, O/P15 e Y/Z15, o tema mítico da metamorfose que, como sabemos, é, desde a Antiguidade, um dos mitos que alimenta uma vasta produção literária. Na narrativa dos sujeitos A/B15 pode ler-se: “Sentia o coração leve por estar a fazer um acto de bondade. – Mas tu és uma ratazana e és mau! – Pois sou, mas tomei a decisão mais importante da minha vida. Decidi ser melhor e fazer o bem e fazer crescer dentro de mim os bons sentimentos!”. Na produção

textual: O/P15 lemos “– Então juro, eu Roscuro, que irei recuperar esse teu anel! Agora que me transformei numa pessoa de bem também tenho medo delas, mas vou conseguir! Estou a ver que essa é a minha demanda!”; enquanto na dos sujeitos Y/Z15 o referido em “(...) até que Roscuro, que sempre foi muito medroso, ganhou coragem e disse: – Chegou o momento de vencermos os nossos medos. (...) Respirou fundo, acreditou na força enorme da sua vontade e enfrentou o perigo” comporta integralmente a temática do mito da metamorfose numa noção explícita do crescimento psicossocial do herói e da sua própria iniciação.

Como é óbvio, não se pretendeu analisar este mito num nível de escolaridade como o 5º ano. No entanto, se a vastidão mítico-simbólica do mito da metamorfose não foi explorada, tratámos de considerar as suas marcas nas produções textuais dos sujeitos de análise para, no momento da sua exploração<sup>236</sup> com a turma, mostrar como estes (mesmo se inconscientemente) foram capazes de abordar uma temática tão complexa e importante na literatura, sobretudo na de valor mítico-simbólico. No que diz respeito a esta questão, considerada pela obra, e a considerar nesta segunda “Produção Textual Significativa”, somos de opinião que, de uma forma geral, os alunos se revelaram já mais conscientes no exercício do Imaginário. Ora isso permite-nos pensar que:

não podemos acreditar apenas na criatividade das crianças como factor suficiente para elaborar (criar) os seus textos, mas na capacidade de inventar, de narrar, de produzir o escrito que passa, obrigatoriamente e antes de mais, pela leitura, audição e visualização de outras narrativas (...) (Macedo & Silva, 2009: 24).

O que nos permite ainda acrescentar que o conteúdo imagético-simbólico dos diferentes textos surpreendeu-nos positivamente (comparativamente aos resultados obtidos no primeiro trabalho desta segunda fase), embora consideremos que ainda se pode fazer muito mais para o

---

<sup>236</sup> Sem nunca termos interferido directamente com o grupo de análise, sugerimos à professora-mediadora que acompanhou o desenvolvimento das produções textuais e que realizou toda a análise da obra que, no momento da correcção colectiva (escrita ou oral) dos trabalhos anteriormente produzidos, referisse/explicasse temáticas ou mitos aos quais os alunos tinham feito alusão, como foi o caso do mito da metamorfose. A professora verificou que os sujeitos de análise com os quais tal sucedia ficavam muito admirados e, de certo modo, ‘envaidecidos’ por terem aludido a algo novo, o que era pretexto para uma nova discussão/análise da obra.

desenvolvimento da competência e compreensão leitora deste grupo de análise, ao longo do seu percurso académico.

Salientamos que ainda apareceram textos demasiado redutores ao nível da criação de um texto desta natureza. Estes ‘agarraram-se’ à tipologia do conto maravilhoso à qual os alunos estão desde cedo habituados, mas de uma forma muito pouco reveladora de conhecimentos adquiridos. São, disso, exemplo os textos produzidos pelos sujeitos C/D15 e E/F15, demasiado pobres e desprovidos da magia própria das narrativas feéricas, o que pode ter sido o resultado de um ainda inadequado reajustamento entre o mundo real e o ficcional. A nosso ver, os seus autores (embora em grupos de pares, o que poderia ter originado uma partilha de ideias significativa) ainda não conseguiram desapegar-se da realidade empírico-factual com a qual interagem diariamente, não deixando espaço para o Imaginário e o sentido do simbólico. Salientamos que os textos produzidos estão desprovidos de qualquer sentido mítico-simbólico e que são igualmente pobres no que se reporta à correcta construção linguística, mas, como já o justificámos, esse não é um domínio do saber sobre o qual nos debruçamos no contexto deste estudo.

Tendo em conta o que já alegávamos num outro trabalho (Silva, 2007: 108) ficou claro para nós que só o texto literário, enquanto espaço de confluência de mensagens plurais, pode conduzir o sujeito em aprendizagem (neste caso, o leitor produtor da palavra escrita) a desenvolver as demais competências que lhe permitem intervir. Relativamente à segunda produção textual dos alunos C/D15 e E/F15, a situação é ainda mais gravosa. Arriscaríamos dizer que estes ainda não são leitores e que é urgente que eles sintam o poder que o acto de leitura tem no desenvolvimento das suas competências. Estamos cientes de que só pela permuta sistemática entre os vários intertextos e o seu conhecimento em relação ao texto analisado, estes alunos poderão transformar-se em seres reflexivos/actantes na sociedade que os integra. Por isso, só o contacto diário com as obras literárias os poderá ajudar a dissolver as grandes lacunas interpretativas que os seus trabalhos revelam, pois, enquanto instrumento de valências múltiplas, o texto literário chama a si a atenção do leitor, envolvendo-o e deixando-o sentir a “(...) história que o toca de diferentes maneiras (emoção, medo, identificação, rejeições diversas, etc.)” (Faria, 2004: 21), levando-o a aceder ao estado de uma fruição

interpretativa, única capaz de lhe permitir activar o seu poder imaginante, isto é, ter acesso “a sua gramática e *criar*” (Camps, 2005: 11-26).

A um nível mais formal da hermenêutica e da literacia do Imaginário, grande parte destas produções textuais têm já uma estrutura ideológica satisfatoriamente definida, tendo, quase todas, integrado um início, um meio e um fim, cujo fio condutor demonstra uma sequência lógica de ideias significativamente marcadas pela tipologia do “Final Feliz” dos contos de fadas. O vocabulário usado poderia, a nosso ver, e por tratar-se já de um ano de escolaridade capaz de produzir com correcção linguística pequenas narrativas, ser mais elaborado, podendo assim verificar-se uma revisão do texto no que diz respeito ao vocabulário do fantástico-maravilhoso e do mítico-simbólico.

Os textos dos sujeitos G/H15, Q/R15 e S/T15 justificam o que acabamos de referir, verificando-se, inclusive, noções do domínio da literacia do Imaginário ajustadas quase à força na construção ideológica da narrativa. Na construção textual dos indivíduos S/T15 pode ler-se, por exemplo, aquilo que se deve evitar a todo o custo quando se compreende a força de expressões ou noções simbólicas: “Na cozinha vivia um gato com uns grandes bigodes e unhas afiadas que tinha uma demanda”, mais à frente: “Roscurio salvou os seus amigos do gato e cumpriu com a demanda dele”. Nesta narrativa nem o gato, nem Roscurio têm ou cumpriram qualquer demanda porque o valor mítico-simbólico desta noção obriga à existência de um processo de crescimento e maturidade, conseqüente de uma iniciação por parte da personagem, o que não se verifica no enredo da história.

Concluimos que estas expressões foram usadas de forma pouco reflexiva e sem ter havido o cuidado de integrá-las convenientemente na acção narrada. Tal permite-nos verificar que, se os sujeitos implicados nestes dois textos já possuem algumas noções do vocabulário anexo à temática do herói, estes ainda não dominam o seu verdadeiro significado nem o seu valor imagético no que se reporta ao seu uso na produção literária.

Encontramos também bons exemplos de “Produções Textuais Significativas”, onde a coerência das ideias e valores se dá a ler através de uma construção frásica correcta e adequada ao propósito da aventura do Imaginário. Para além de uma coerência ideológica e estrutural muito satisfatória, estes textos revelam um forte teor imaginativo, onde se



compreendem valores míticos e ancestrais, sendo os textos aos quais nos reportamos os dos sujeitos U/V15 e Y/Z15. Consideramos que são ainda textos como os destes sujeitos que nos permitem aferir resultados desta natureza, para além de também serem reveladores de uma atitude de reflexão face ao poder de determinadas expressões e/ou palavras do campo do Imaginário que se encontram igualmente presentes nos restantes “livros” (quatro macro-capítulos) da obra trabalhada.

De ambas as produções textuais destacamos, contudo, a dos sujeitos U/V15 onde o enredo da história abarca o simbolismo da viagem iniciática do herói na busca de um processo identitário (que se prende com um certa moralidade inerente à noção do verdadeiro herói) e que é, sem dúvida, o ponto mais forte da narrativa. É ainda notória a criação de três nomes próprios que neste texto são extremamente significativos em questões simbólicas, dos quais dois poderiam quase ser considerar neologismos (tal como os nomes das personagens da obra: Chioscuro, Despereaux e Toulèse), quando os sujeitos de análise se referem às personagens que aconselharam o Rei: “Boaventura” e “Félicité”.

Consideramos importante salientar o texto criado pelos sujeitos M/N15, pois a sua mestria no uso da palavra simbólica (numa sintaxe e linguística correctas, que não podemos deixar de destacar) revela uma grande qualidade literária se pensarmos que estes sujeitos de análise são alunos do 5º ano de escolaridade. O texto está estruturalmente bem construído, é portador de um vocabulário cuidado e de uma grande carga conotativa ao nível das imagens, tendo mesmo imagens arquetípicas como as da *Terra-Mater* e do *Cosmos* unificado, onde a simbologia da “Árvore Cósmica” (Eliade, 1999a & Vierne, 2000), bem como a imagem da Árvore da Vida estão devidamente salientadas e de forma implícita, o que enriquece ainda mais esta narrativa.

Destacam-se ainda recursos expressivos significativos (a dupla adjectivação e a sinestesia) ao nível do tema da harmonia cósmica. A luz, as cores das flores, o som dos cânticos e da flauta ilustram um quadro quase mágico ao nível da simbologia<sup>237</sup>, onde se deixam ler outras leituras, como por

---

<sup>237</sup> Achamos conveniente referir que este segundo trabalho de “Produção Textual Significativa” foi realizado pelos mesmos sujeitos de análise que criaram, em termos de simbologia, coesão textual e compreensão leitora do Imaginário, o melhor texto desta segunda fase. Curiosos sobre a performance destes dois sujeitos resolvemos perceber o porquê de tal diferenciação relativamente aos restantes sujeitos de análise. São sujeitos cuja leitura é o

exemplo, *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa* (2003a) ou *O Sobrinho do Mágico* (Lewis, 2003b) e *A Senhora da Noite e das Brumas* (Botelho, 2003).

Neste segundo momento da segunda fase deste estudo de caso, o texto volta a ser o mais rico de todos, sendo aquele que melhor sintetiza um sistema imaginante absolutamente lógico do ponto de vista do mítico-simbólico, abrangendo conteúdos simbólicos e até mitológicos. Ao nível das expressões hipercodificadas e da conclusão da história, este reforça a sua qualidade literária, quase poética. O remate da história prima, ainda, pela individualização do discurso, como se de uma marca pessoal do grupo se tratasse. O título, tal como o de mais alguns textos, por exemplo dos sujeitos U/V15 e Y/Z15, diferencia-se da base estruturante mantida pelos outros sujeitos do grupo de análise. Este alude à grandeza dos sentimentos representando a imagem do renascimento do Eu, integrado no Cosmos, onde a demanda do herói efectiva a construção de um espaço organizado, aparentando-se à imagem arquetípica do “Templo como *imago mundi*” (Eliade, 2001a: 30).

À excepção das produções realizadas pelos sujeitos de análise C/D15 e E/F15, e ainda, K/L15, G/H15 e S/T15 (o que ainda é um número considerável de sujeitos de análise), julgamos que a relação que estamos a tentar estabelecer neste estudo de caso entre a literacia do Imaginário, a análise/compreensão desta obra literária da ‘nova literatura’ e a sua importância no desenvolvimento da “Produção Textual Significativa”, permite-nos observar o desenvolvimento, por parte do grupo de análise, de competências socializantes, sumamente importantes para o crescimento intelectual de cada indivíduo. Por outro lado, permite-nos observar a capacidade imaginante destes alunos pelo adequado manuseamento de conhecimentos anteriores, o que lhes permite responder satisfatoriamente (alguns até com um nível quase de excelência) às situações com as quais se deparam.

---

*hobby* principal (sobretudo os da ‘nova literatura’), participaram em concursos de leitura, são fãs incondicionais da saga *Harry Potter* e da maioria destas obras do fantástico-maravilhoso e, como não poderia deixar de ser, ouvem, lêem e contam histórias desde que eram crianças.

### 2.2.3. Terceira “Produção Textual Significativa”: O espelho da verdade

Decorrente da última actividade de compreensão leitora relativa à primeira fase, intitulada “Diário de Opiniões”, solicitou-se a realização de um “Diário de Personagem”, a partir de um “Guião de Produção Textual Significativa” (anexo 15), a elaborar numa sessão de 90 minutos e mais duas de 45 minutos, na sala de aula, mas antecedido por um pequeno exercício de planificação de ideias. Assumindo o papel da personagem sorteada<sup>238</sup>, cada grupo de par teria de escrever numa das páginas do “Diário de personagem” o que viu/o que fez nas masmorras e, de modo facultativo, o que já sabia sobre Despereaux Tilling. Para tal, foi lembrada ao grupo de análise, a determinação de Despereaux em cumprir a missão que o consagrou como um herói em demanda.

Antes de começar, o grupo de análise lembrou que após ter tomado a decisão de descer às masmorras para salvar a princesa, Despereaux se apercebeu que tinha perdido o fio que lhe permitiria encontrar o caminho de volta e do quanto ficou apavorado, chegando mesmo a pensar desistir da sua missão. Contudo, sabendo que estava em demanda (DiCamillo, 2006: 250-255), Despereaux “deu um passo em frente. E, depois, outro” (2001: 251), até que colocou as patinhas no chão das masmorras.

Com esta última actividade de produção escrita, procurou-se essencialmente reforçar o estatuto de grandeza do herói em demanda.

Sujeitos de Análise	Recepção por parte do Grupo de Análise
A/B16	“15 de Junho dos mil anos de felicidade  Querido Diário, Como sabes eu fui uma ratazana muito má, fazia sofrer os outros animais e até mesmo os humanos. Depois de ter ido ao julgamento e de ter visto que todos iam perdoar-me, arrependi-me porque o mal não me levava a lado nenhum e vi que fazia me infeliz. Hoje desci às masmorras, fui visitar umas ratazanas que não deixam de fazer mal a todos. Queria mostrar-lhes como o meu arrependimento valeu a pena, mas ainda paguei um preço alto. Elas não acreditaram em mim e passaram a vida a rir-se da minha mudança. Quando Botticelli chegou cheio de manha e com um sorriso de mentira,

<sup>238</sup> As personagens possíveis eram: A Fada dos Valores Supremos, Miggery, Roscuro, a Princesa Ervilha, o pai de Despereaux (que o levava ao Conselho dos Ratos) e Gregory.

	<p>elas fugiram e ele disse-me:</p> <p>– Anda comigo. Quero que vejas a minha nova aquisição. Vamos ver se mudaste assim tanto.</p> <p>De repente estava à beira de um espelho magnífico todo de ouro e com pedras preciosas. Fiquei de boca aberta.</p> <p>– Olha-te no espelho Roscuro – disse Botticeli – tudo aquilo pode ser teu se voltares para aqui!</p> <p>Eu estava vestido como um príncipe, tinha uma linda coroa toda cheia de brilhantes e era um rei muito poderoso. De repente percebi que aquele não era o espelho da verdade, mas o espelho das mentiras e aproveitei a ausência das ratazanas e de Botticeli que me tinha deixado lá sozinho e corri para a beira da princesa! Foi então que cheguei à altura de subir as escadas e depois uma luz brilhante aqueceu-me o coração.</p> <p>Olhei para baixo e lá estava Despereaux aflito, vi logo que ele voltou às masmorras para me salvar. Decidi ir lá ajudar. Mas era outra ratoeira porque Despereaux também estava dentro do espelho. Vim embora aliviado e com a certeza que tinha escolhido bem, que aquele era o caminho para que tudo ficasse bem e assim...</p> <p>Tudo acabou bem.</p> <p>Até breve, Roscuro.”</p>
C/D16	<p>“Eu sou a princesa Ervilha e vou te contar o que vi nas masmorras. Um ratinho está nas masmorras porque foi acusado injustamente!</p> <p>Eu faço todos os dias boas acções! Ajudo toda a gente! E vou salvar o ratinho porque tenha essa missão.</p> <p>Eu ajudo os guardas das masmorras (porque têm confiança em mim), ajudo o cozinheiro que faz aqueles refeições horríveis e não digo nada ao meu pai, às vezes depois do cozinheiro sair faço uma refeição melhor para o rei. Também ajudo os prisioneiros a sentirem-se bem vou falar com eles e conto histórias muito lindas! Apesar de eles estarem preso naquelas malditas masmorras, eu gosto de estar com os prisioneiros porque eles ainda não fizeram o rito para renascer.”</p>
E/F16	<p>“Querido diário</p> <p>Fui condenada injustamente que fui para as masmorras. Lá aconteceu-me coisas muito más como: quase que morria com uma corda ao pescoço. Mas eu lutei muito para não me fazer isso porque eu tenho de salvar os outros porque eu vou ser um herói.</p> <p>Depois meteram Roscuro à minha beira e nós dois combinamos salvar a Princesa e saímos todos das masmorras. Nós conseguimos salvar a Princesa e sair das masmorras. Estava lá um espelho que contava tudo que queremos. Eu quero ser princesa para ser amiga da princesa Ervilha e ela também quer que eu seja princesa para brincar com ela nos jardins do palácio</p> <p>Nós ficamos felizes para sempre.</p> <p style="text-align: right;">Um beijo, Mig”</p>
G/H16	<p>“Querido Diário!</p> <p>Hoje estive em frente dum espelho igualzinho ao do Harry Potter até falei com o Dumbledore que já morreu, mas ele estava lá. Ele olhou para mim e disse-me que tenho uma missão muito importante porque eu sou a Fada dos Valores Supremos. Eu concordei com ele. O meu nome já diz tudo, não é?</p> <p>Hoje tive a tarefa de andar pelas masmorras do castelo a espalhar o Bem por todos mas houve prisioneiros ratazanas que não quiseram e que se riram de mim. Tive vontade de os transformar em sapos mas depois pensei melhor e vi que não podia fazer isso. A minha varra de condão só serve para deitar raios de</p>

	<p>felicidade. Então fui para o outro lado e depois sai das masmorras. Quando ia a sair vi um raio que atravessou as masmorras de um lado ao outro e quando olhei vi que era o Dumbledore a sorrir porque eu tinha feito o Bem e tinha vencido a minha vontade de me vingar.</p> <p>Amanhã tenho de voltar às masmorras para lançar raios de risos porque há lá um prisioneiro que não se ri á mais de 20 anos!!!</p> <p>A Fada dos Valores Supremos”</p>
I/J16	<p>“Meu amigo de mil folhas,</p> <p>Hoje fiquei encantada com o que vi nas masmorras. O Jardim que o rei mandou fazer floriu todo e até parece um tapete cheio de flores.</p> <p>Havia borboletas de mil cores que voam por cima das flores que abanavam nos seus caules fininhos para tocar nas borboletas. Às vezes até parecia que se beijavam.</p> <p>(...)</p> <p>O mais estranho é que no meio do jardim principal, onde era a sala de tortura, estava lá um espelho redondo sempre a girar e isso fazia com que o jardim parecesse um enorme carrossel. Até fiquei meia tonta quando fui espreitar e vi-me ao espelho. Fiquei admirada porque no espelho que reflecte havia um filme que passava e que era das aventuras do meu irmão Despereaux. É que ele é o herói da História porque só fez o Bem ao longo da sua vida toda.</p> <p>Eu acho que o espelho e o jardim são uma homenagem a ele porque ele esta sempre ali mesmo morto. Eu também estou muito feliz por terem feito isso pelo meu irmão. Foi justo!</p> <p style="text-align: right;">Merlot”</p>
K/L16	<p>“Querido Diário</p> <p>Sei que estás chateado comigo porque eu nunca mais te contei nada. É que me perdi nas masmorras. Se soubesse tinha levado um fio ou grãos de arroz para marcar o caminho!! Nem tudo foi mau num dos labirintos encontrei o cavaleiro da princesa ele estava num corredor que acabava num túnel. Eu vi um reflexo enorme e fui para lá e estava lá um espelho enorme e ele falava com ele.</p> <p>Querido diário eu sei que não sou muito esperta mas eu sei o que vi porque ele negou. Disse que não estava a falar com ninguém. O que não percebi foi como é que o espelho falava com ele porque eu não ouvi nada só ouviu o Despereaux dizer ok. Vou tentar e depois disse assim: então é essa a minha missão e perguntou achas que já estou preparado para fazer isso tudo?!!!</p> <p>De repente até gritei porque o espelho abriu um grande buraco que até parecia uma boca cheia de fogo e disse:</p> <p>– Meu filho só tu és o único que pode salvar o reino.</p> <p>Querido diário eu pensei que Despereaux era filho de uns ratos!! Amanhã quando voltar lá para dar de comer ao Gregory vou perguntar ao Despereaux.</p> <p>Até amanhã dorme bem e sonha comigo.</p> <p>Mig”</p>
M/N16	<p style="text-align: right;">“15 de Junho de milfelicidades</p> <p>Querido diário,</p> <p>Nunca vou conseguir agradecer suficientemente àquele pequeno rato orelhudo que me habituou a ouvir histórias e a saber contá-las. Graças a ele agora conto-te tudo o que se passa comigo e a minha história passa a ser uma história de encantar. Eu ensinei-lhe que as histórias são luz e ele ensinou-me a escrevê-las e eu nunca mais fiquei às escuras.</p> <p>Vou contar-te a minha história de hoje. Ontem vi que tinha chegado um pacote enorme e muito bem protegido. Vinha cercado por ratazanas soldados e as cordas que o seguravam eram tão grossas que nem a força de Hércules as</p>

	<p>poderia desfazer.</p> <p>Hoje, logo de madrugada enquanto todos dormiam fui à sala onde o tinha deixado e vi que se tratava de um espelho. Há tanto tempo que não me vejo num espelho! Fui a correr para ver o meu rosto, mas ao olhar para ele, ele ficou todo preto, sem brilho e umas letras começaram a aparecer. Elas diziam: “Conta-me uma história”. Fiquei muito admirado. Aquele era um espelho diferente e disse depois “que me faça feliz”.</p> <p>Como não sabia o que havia de lhe contar resolvi vir embora, mas ouvi-o a chorar muito baixinho e aquilo parecia vir de dentro dele. Pus-me à frente dele e vi que todas as fadas borboletas do reino das histórias e os pássaros da coroa da mais bela deusa estavam a morrer. Arrependido pelo meu acto de egoísmo, eu disse logo: Era uma vez... e tudo renasceu. O pai dos deuses, bateu com o seu ceptro no chão e Vénus apareceu de dentro de uma nuvem dourada com centenas de passarinhos a voar à volta dela.</p> <p>Olhavam todas para mim e eu não sabia o que fazer. Disse outra vez: Era uma vez... e então um pássaro com penas de fogo voou à volta da minha cabeça e deixou cair sobre mim penas que pareciam chamas. Sentí um grande calor dentro do peito e a minha boca abriu-se para eu contar uma história que desta vez começava assim: No ano de mil felicidades... De repente começaram a entrar centenas de pássaros de mil e umas cores e que cantavam mil e umas canções de amor e de amizade. Depois vieram todas as borboletas da terra e com as suas asas fizeram um grande arco-íris. Desse arco-íris saíram todos os animais bons e a minha história começou a ser contada.</p> <p>Sabes, querido diário? Não sei a história!! Não te posso dizer como ela acabava porque ela é uma história sem fim. Vénus, a bela deusa do amor, veio dizer-me ao ouvido que uma história assim tem de estar sempre a ser contada e deu-me um beijo na cara! Conto com a ajuda do Despereaux.</p> <p style="text-align: right;">O teu fiel Gregory”</p>
O/P16	<p style="text-align: right;">“15 de Junho da Terra dos Roedores-Salvadores</p> <p>Querido Diário</p> <p>Hoje já me sinto melhor e com capacidade para te falar. O meu irmão foi amarrado com uma corda mortal da cor do sangue e levado para as profundezas da terra!</p> <p>Fiquei profundamente infeliz quando vi o seu olhar apagado, sem vida, condenado. Ele pensava que nunca mais voltaria a ver a luz do sol. Infelizmente ele teve de suportar todas as humilhações que podes imaginar mas sobreviveu. Lá em baixo o gang do Botticelli obrigou-o a passar por ritos de iniciação como se faz nas tribos para ele se tornar mau como as ratazanas todas mas ele fugia. Então castigavam-no sempre e obrigavam o a andar com uma campainha para todas as ratazanas o virem morder quando ele passasse.</p> <p>Um dia ele ouviu chamar por ele e ele foi ver o que era. Era uma fada que estava dentro de um espelho e sorria para ele. Ela disse-lhe:</p> <p>– Estás de parabéns pequeno rato por teres resistido à tentação por isso vou dar-te um poder se conseguires fazer o que te vou pedir.</p> <p>E ele disse-lhe que faria tudo que ela quisesse porque não queria tornar-se mau.</p> <p>A Fada Azul disse lhe que ele tinha que descer até ao poço que estava no meio da sala dos ritos e que tinha de mergulhar três vezes a cabeça e trazer de lá um fio de ouro que tinha de por logo ao pescoço.</p> <p>O meu querido irmão fez tudo o que a Fada Azul lhe mandou e quando voltou à sala onde estava o espelho, ela estendeu a mão e ele deu-lhe o tesouro que trazia ao pescoço. Ela pos-lo ao pescoço e a sala transformou-se num</p>

	<p>campo enorme de batalha onde Despereaux comandava o seu exercito e protegia a Princesa Ervilha. A Fada Azul levantou a mão direita e disse-lhe:</p> <p>- Vês, este é o futuro que te espera. Agora vai descansar e acredita sempre que o Bem vence o Mal.</p> <p>Quando o Despereaux acordou já estava no castelo. Agora ele é o guarda pessoal da Princesa porque ela precisa de ser protegida contra o monstro das três cabeças que quer governar o reino.</p> <p>Amanhã conto-te mais coisas porque o Despereaux vai chegar de uma longa viagem e vai ter muitas aventuras para contar.</p> <p style="text-align: right;">A tua querida Merlot”</p>
Q/R16	<p style="text-align: right;">“Reino dos Valores Supremos, 15 de Junho</p> <p>Querido Diário deste Reino,</p> <p>Peço-te desculpa por não ter contado o que se passou na semana dos 21 dias de terror lá em baixo nas profundezas das masmorras onde o Rei do Reino da Sopa Milagrosa mandou prender o responsável por todas as desgraças do reino.</p> <p>O que vi por lá é terrível. Todos sofrem por terem cometido crimes horríveis mas não estão arrependidos e isso foi uma coisa que me custou muito de ver. A dor faz com que exista mais dor, a maldade faz com que exista mais e mais maldade, mas ninguém quer saber. As ratazanas têm um reino tão negro que nem há um bocadinho de luz. Só se vêem os olhos vermelhos delas e só se ouve as ordens de um rei absolutamente louco que passa o dia sentado no seu trono que mandou fazer com ossos a inventar torturas.</p> <p>Como sou a Fada dos Valores supremos tomei uma decisão e amanhã vou dizer tudo a Botticelli. Ele vai ficar a saber que vou tomar conta do seu reino e transformá-lo no reino dos arrependidos. Todos vão ter de acreditar no poder do carinho, da solidariedade, do perdão e da amizade e vão todos viver em paz. Sempre que alguma ratazana fugir a esta ordem terá de entrar pelo espelho da verdade e confessar-se e recomeçar tudo outra vez. Tomei esta decisão e vai ser assim porque eu tenho o poder de salvar todos os reinos onde vive o Mal.”</p>
S/T16	<p>“Diário meu amigo,</p> <p>Fui as masmorras para surpreender o meu filho ajudando-o na sua demanda para ele ver que eu mereci o perdão dele. Amanhã vou lá voltar, vou levar muito fio e três agulhas para ser mais fácil resgatar a princesa Ervilha. Uma é para eu lutar como o Despereaux e as outras são para fazer uma catapulta contra os nossos inimigos.</p> <p>É a minha missão como o ser mais velho e ainda bom da família! Vou salvar o meu filho e a filha do nosso querido Rei que só chora e até parece que vai morrer de tanta dor. Antoinette diz que são as saudades ela também tem saudades do nosso filho!</p> <p>Estou com um bocado de medo, eu não sou tão corajoso como o Despereaux mas também tanta coragem levou-o para a prisão. Amanhã vamos nos abraçar todos e voltar a ser uma grande família cheia de alegria. O meu filho mais novo disse para eu ter cuidado com um espelho que aparece e desaparece mas ele anda sempre a inventar coisas está na idade da parvalheira.</p> <p>Até amanhã, reza por mim tenho de cumprir a minha missão para que tudo volte a ser o que era.</p> <p style="text-align: right;">Pai de Despereaux”</p>
	<p style="text-align: right;">“Castelo nas Nuvens, 7/6/do Ano Eterno</p> <p>Querido Diário Real,</p> <p>Nunca te contei aquilo que passei nas masmorras, acho que foi por ter vergonha. Foi horrível. A escuridão existia por todo o lado e o cheiro a sangue.</p>

U/V16	<p>Sentia-se em todos os cantos até parecia que estava colado à minha pele, ou aliás ali o Mal parecia ouvir-se em todos os ruídos e barulhos que se ouvia.</p> <p>Nunca imaginei que no castelo do meu pai pudesse haver um lugar tão afastado do Bem. Aliás ali o Mal parecia ouvir-se em todos os ruídos e barulhos. Quando fechava os olhos sentia que ia a cair num lugar sem fundo... Às vezes tinha pesadelos. Nesses pesadelos eu estava sempre numa sala que tinha uma porta que dava para uma outra sala onde havia outra porta e era assim até eu acordar a gritar. Era horrível, mesmo horrível!!</p> <p>Nunca te contei também que um dia, Gregory me deixou sair da cela mas tive de jurar que nunca contaria isso a ninguém. Graças a ele pude ir até à cela secreta de onde todos os dias logo de manhã saiam raios de luz.</p> <p>Nem sabes o que lá encontrei. O espelho mágico de Hogwarts que Botticelli roubou ao professor Dumbledore. Só que ali ele não mostrava o que queremos ver. Ele mostrava só aquilo que somos. No fundo fiquei feliz porque no meu reflexo eu vi uma rapariga alegre, bondosa, humilde, altruísta e curiosa também. Houve uma coisa que me deixou muito intrigada... no meio do espelho havia um reflexo enorme que parecia querer falar comigo, mas eu não ouvia nada. Então fechei os olhos e toquei no reflexo. Senti uma queimadura na palma da mão e quando olhei para ela vi um mapa.</p> <p>Quando saí da sala pedi ao Gregory que me levasse lá. Ele olhou para mim e uma lágrima caiu no chão e ele disse:</p> <p>– Princesa, tens uma missão a cumprir, por isso entrego-te esta chave.</p> <p>Fomos muito calados e escondidos nas sombras para esse lugar. Quando abri a porta toda a tremer, vi lá num cantinho uma velhinha que me disse:</p> <p>– Já estou há muitos anos à tua espera Ervilha. Fui eu que te batizei com o dom da felicidade, por isso a Rainha das Neves trancou-me aqui. Vai e espalha esse sentimento por todo o reino. Tu és a 13ª princesa da felicidade.</p> <p>Eu queria saber mais coisas, Real Diário, mas ela sorriu deu-me um beijo na palma da mão que apagou o mapa e abriu umas asas enormes e desapareceu.</p> <p>E foi assim que tudo aconteceu. Estou muito contente por te ter contado tudo. Agora vou reunir com os conselheiros do reino.</p> <p>Até breve Real Diário Ervilha (Princesa do 13º Reino da Felicidade)”</p>
W/X16	<p>“Diário.</p> <p>Hoje vou-te confessar uma coisa: nas masmorras eu e Gregory ficamos agora amigos. Nós os dois estávamos fartos das masmorras. Queríamos ver a luz. A luz que faz as pessoas rir e ser felizes. Mas Gregory não conseguia sair, porque tinha a corda presa ao tornozelo. Então eu combinei com Gregory e cortei a corda dele com os meus dentes e fugimos do castelo.</p> <p>Fiquei todo o dia a roer a corda até que consegui libertar o meu novo amigo. Gregory arrombou a porta e fugimos do castelo. Ainda levamos conosco aqueles prisioneiros que estavam muito mal tratados. Gregory levou todos às costas. Ficamos muito felizes por voltar a ver a luz porque a luz é como as histórias e brilha nos corações</p> <p>Gregory agradeceu-me por cortar a corda.</p> <p style="text-align: right;">Roscuru”</p>
	<p style="text-align: right;">“Castelo nas Nuvens, 7/6/do Ano do perdão</p> <p>Meu amigo de longa data</p> <p>Como sabes o meu filho Despereaux foi condenado injustamente. Hoje sinto-me muito orgulhoso dele. Ele venceu todos os medos deles e escapou das masmorras e até salvou a nossa princesa.</p> <p>Um dia eu decidi ir pedir desculpas ao meu filho porque tenho uma dor negra no</p>



Y/Z16	<p>coração. Sei que o amor é verdadeiro, mas o meu filho não me perdoa. Como sou muito teimoso voltei a ir ter com ele</p> <p>– Filho, desculpa não ter acreditado que estavas mesmo apaixonado pela Princesa. Eu pensei melhor e descobri que o amor não escolhe como a pessoa é por fora. Ficamos encantados é como ela é por dentro.</p> <p>(...) Depois de tudo isso ele agarrou-me pela mão e levou-me para um lugar horrível que eu vi logo pelo cheiro e pelo ar triste que eu senti com o meu nariz apurado para detectar a maldade, o ódio e a raiva. Entramos numa sala escura e lá num canto estava um espelho velho e com uma racha no meio que dividia as coisas. Então fiquei pasmado. Em cima via-se a vida da minha família toda Merlot e Furlougt brincavam e riam o tempo todo. Em baixo só havia desgraças e gritos de dor. Lá no meio daquela dor toda estava a vida do meu pobre filho que tinha sido abandonado por todos. Olhei para Despereaux e demos um forte abraço.</p> <p>Despereaux esticou-se nas suas patas, deu corda às orelhas que o levantaram no ar e com um pano preso ao seu rabo apagou a vida toda dele. Só deixou lá o momento de quando nasceu e o momento de quando se apaixonou. O mais estranho é que a racha no espelho desapareceu e ficou lá escrito: A VERDADE É ESTA!☺<sup>239</sup> e nós viemos a rir ambos para a nossa casinha.”</p>
-------	---

Quadro 16: Recepção por parte do Grupo de Análise da actividade produção de texto significativa: O espelho da verdade.

Acreditando que o grupo de análise poderia enriquecer ainda mais a sua competência leitora, numa proficiência do mítico-simbólico, achámos que esta última actividade seria uma mais-valia para o aprofundamento de temas, imagens e mitos portadores das noções da identificação *versus* alteridade e de símbolos inerentes a determinados objectos. Para que pudéssemos proceder à análise de conteúdos destes resultados, antes deste último momento de “Produção Textual Significativa”, na primeira fase deste estudo, foi trabalhada a relevância de determinados objectos dotados de simbolismo e de valor mítico. Foi disso exemplo o fio com o qual Despereaux desceu às masmorras, que nos reporta de imediato para o mito de Teseu, bem como aos temas da viagem, da aventura e da iniciação. Esta análise mais centrada no objecto simbólico e mítico foi complexificando a aventura da compreensão leitora deste grupo de análise, o que foi para nós gratificante.

Assim, acalentando na nossa prática a ideia de que o professor é

o mediador entre a criança e o *homo symbolicus*; [e que é] um operador de uma comunicação, de um diálogo, de trocas e de fecundação recíproca entre a arte infantil e o museu antropológico do imaginário (Duborgel, 2003: 206),

<sup>239</sup> Este “smile” foi desenhado pelos alunos no seu enunciado.

para além da identificação com a personagem sorteada, os sujeitos de análise depararam-se com a presença de um espelho que tinham de incorporar nas suas composições textuais, tendo em particular atenção a sua figuração simbólica.

No intuito de prolongar os momentos de criação mítico-simbólica, “a partir deste *continuum* efectivo da liberdade da imagem” (Macedo & Silva, 2009: 19), procurámos, com a introdução deste objecto, desafiar o imaginário dos alunos e encaminhar o grupo-turma à descoberta de outros sentidos no uso dos diferentes procedimentos para a interpretação das imagens adjacentes às temáticas do reflexo e da identificação *versus* alteridade.

Encarregados de escrever uma página do seu “Diário de Personagem”, contando o que até àquele momento tinham visto, aprendido e o que teria acontecido com eles e/ou com Despereaux, procurou-se perceber se efectivamente o grupo de análise já manuseava, com uma certa destreza conceitos, temas e o valor simbólico da iniciação, da identificação *versus* alteridade, e da Viagem do Eu. Como todos sabemos, a realização de uma produção textual alicerçada no “Diário de personagem” obriga os sujeitos de análise a ler para além do valor da leitura explícita e a demarcarem uma posição reflexiva de acordo com o que conhecem da personagem, o que complexifica, de certo modo, a tarefa a realizar. Segundo Marjorie Hancock (1993: 42-50), estas ‘ferramentas’ de exploração leitora obrigam a um maior envolvimento e identificação do leitor com a obra. Logo, o leitor compromete-se com todos os aspectos da personagem a ‘trabalhar’, alargando o perímetro da semanticidade das acções, atitudes e emoções que ela comporta.

Atendendo ao nosso objecto de estudo, acrescentaríamos que esta actividade leva o aluno/leitor à identificação por anexação. Isto é, repensando o que sabe da personagem e o que pretende que ela seja, este cresce toda uma actividade simbólica e imagética ao papel que ela desempenha na narrativa, enriquecendo-a. É, pois, desta identificação por anexação que partiremos para realizar a análise de conteúdo destas produções textuais.

Desta feita, analisando correctamente os dados do quadro acima exposto, apercebemo-nos de imediato que, tal como já se observou na produção anterior, todas as narrativas compreendem o universo da fantasia. Tal prende-se, na nossa opinião com a presença, nesta narrativa, de um rei e

de uma princesa e do estereótipo dos contos de fadas que comporta a própria demanda do cavaleiro em defesa da sua dama, como se pode ler na própria obra: “– Era uma vez... – leu alto, saboreando o som. E então seguindo cada palavrinha com a sua patinha, leu a história de uma linda princesa e do cavaleiro corajoso que a servia e honrava” (DiCamillo, 2006: 30).

Pelo analisado, nesta e na anterior experiência de “Produção Textual Significativa”, o trabalho de compreensão leitora relativamente ao imaginário feérico, essencialmente nesta, foi devidamente explorado, traduzindo-se numa liberdade intertextual, que permitiu aos sujeitos de análise o acesso a uma outra dimensão ficcional, a sua. Lêem-se, portanto, nestas últimas ‘histórias biográficas’, outros lugares comuns do imaginário da literatura feérica que vinculam o que anteriormente já tínhamos constatado: o tema da metamorfose, do espaço mágico, onde, para além do espelho, se encontram outros objectos dotados de grande carga simbólica e mítica, a presença de seres míticos e feéricos, etc.

Nesta composição, embora se subentenda levemente a presença de um tom semelhante ao das expressões hipercodificadas (nas datas e espaços seleccionados, cuja especificidade é alheia ao senso pragmático) e ao da tipologia dos contos de fadas (pelo ‘Final feliz’), interessa-nos essencialmente o teor do simbólico que delas emana. Este é, por exemplo, o caso das produções textuais dos sujeitos A/B16, O/P16, Q/R16, Y/Z16 e U/V16 que deixam perceber, desde o início, a referência à noção do maravilhoso e do fantástico (pela data e pela conclusão), onde se adivinha um ‘Final feliz’.

Referimos, contudo, que desta vez foram duas as produções textuais significativas que se destacaram das demais, sendo elas as dos sujeitos M/N16, pelo facto de, num propósito claro de enriquecimento mítico-simbólico, terem optado por um final extremamente apelativo ao imagético pessoal do leitor, porque absolutamente aberto; e a dos sujeitos U/V16 pela construção de um imaginário simbólico e particularmente mítico, como iremos referir mais adiante.

Ao afirmar que “a imagem para quem sabe apreendê-la, permite uma ‘*rêverie*’ promissora, e que dessa ‘*rêverie*’ irá nascer uma nova significação” (Burgos, 1982: 37), o autor define qual é a função do verdadeiro acto de leitura. Ora ao analisarmos a maior parte das produções textuais do grupo de análise,

sobretudo os trabalhos dos sujeitos I/J16, O/P16, Q/R16, Y/Z16 e, particularmente, dos sujeitos U/V16, e M/N16 (que no universo de análise melhor sintetizaram um sistema imaginante absolutamente lógico do ponto de vista do mítico-simbólico), constatamos a importância da mediação leitora junto dos pré-adolescentes, em contacto com a ‘nova literatura’.

De facto, ao mediar-se um momento de leitura potenciador da competência leitora do aluno, todo o processo de auto-regulação da sua participação encontra-se numa “constante interacción entre el contenido del texto (...) y el lector (Serra Cappallera & Oller Barnada, 2001: 35), se este estiver efectivamente envolvido no processo da leitura, da identificação e da partilha. Todavia, caso o leitor não compartilhe do acto de leitura com fruição e reflexão, não use de diálogo com a obra que tem em mãos, ou não tenha ainda desenvolvido uma competência leitora que lhe permita ‘ler’ obras literárias, continuarão a surgir produções textuais como as dos sujeitos C/D16 e E/F16 que, embora já detenham determinadas expressões do imaginário fantástico-maravilhoso (o que nunca se tinha verificado até então), continuam a revelar noções simbólicas dispostas num filamento ainda muito revelador das suas enormes dificuldades. Dificuldades, essas, que se prendem com a organização de ideias, bem como com a falta do domínio de uma estruturação do pensamento lógico, capaz de invalidar uma produção de sequências textuais, mesmo se simples, onde se exija a produção imaginante própria do indivíduo que sabe interrogar os textos, numa partilha com o seu circundante.

Preocupados com a análise de conteúdos relativa aos resultados apresentados por estes quatro sujeitos de análise, ao longo desta segunda fase, no final deste estudo de caso, conversamos com a professora da turma no intuito de traçar uma linha orientadora (com estratégias) capaz de os ajudar na estruturação lógica do pensamento. Pois, só integrados num plano de mediação leitora contínua, estes sujeitos poderão estimular o seu imaginário de forma a poder expô-lo coerentemente numa produção escrita significativa. Como se pôde verificar na análise de conteúdo dos resultados das produções textuais mais curtas e das intervenções integradas na primeira fase deste estudo de caso, estes sujeitos revelaram uma compreensão leitora e uma participação muito mais satisfatória. Logo, o problema reside, essencialmente,

na estruturação lógica do seu pensamento sempre que se exige um texto mais complexo ou uma expressividade adequada ao nível da língua escrita.

Efectuando uma análise cuidadosa dos resultados deste terceiro quadro, deparamo-nos, como já o deixamos perceber, com três realidades textuais mítico-simbólicas distintas. Tal deve-se, pensamos, à dificuldade conectada a este género de exercício de produção textual. Não se tratou nesta última actividade de relatar uma história na terceira pessoa, mas de interiorizar o papel da personagem, mesclá-la com a sua individualidade (sempre dupla devido ao trabalho de pares e, por isso, mais complexa) e proceder ao registo escrito do mítico-simbólico, a partir de vivências que se conectam a um espaço definido e onde se encontra um objecto em destaque, para a realização da verdadeira mensagem simbólica: um espelho.

Note-se que a selecção do objecto não foi arbitrária, nem tão-pouco o título atribuído à actividade. Pretendeu-se colocar um espelho, tendo consciência que os sujeitos de análise poderiam associá-lo ao espelho mágico da saga *Harry Potter*, usando desta forma de uma imaginação pouco significativa porque demasiado concatenada à leitura do espelho mágico dos desejos. E o que antevimos veio, efectivamente, a comprovar-se.

Valorizamos o facto de os sujeitos que assim o fizeram (G/H16) terem procedido a um momento intertextual de conceitos e valores, mas que, pela facilidade quase consumista do acto intertextual, não conseguiram dar ao seu texto um significado exemplificativo do que consideramos o acesso/compreensão da construção de uma estrutura consistente e coadunante da literacia do Imaginário. Contrariamente a estes sujeitos, surgiram nesta última actividade composições simbólicas onde os alunos souberam muitíssimo bem desconstruir a noção do espelho '*harrypotteriano*', criando imagens simbólicas significativas. São disso exemplo, os sujeitos de análise U/V16 que, embora tenham feito a assimilação a Hogwarts, atribuíram outras características ao espelho mágico; os sujeitos Y/Z16, que no último parágrafo deixaram perceber a sua capacidade em adaptar o título da actividade ao seu imaginário, e ainda os sujeitos A/B16 que, sem subverter a intencionalidade da actividade (relativamente à presença do Espelho da Verdade), reconheceram o significado do engano e da mentira, afirmando que aquele era o espelho das mentiras: "De repente percebi que aquele não era o

espelho da verdade, mas o espelho das mentiras (...)", permitindo ao herói a fuga face à situação enganosa e tentadora em que se encontrava.

Assim sendo, encontrámos textos que qualificamos de 'muito bons' porque significativos e coerentes do ponto de vista do logicismo simbólico e mítico que uma narrativa desta natureza exige, como é o caso das produções dos sujeitos U/V16 Y/Z16 e M/N16 que integram, inclusive, as estruturas antropológicas durandianas e o simbolismo de Eliade. Pela percepção dos símbolos catamórficos de Gilbert Durand (1992: 122-134), nestas produções textuais são passíveis de leitura os temas da angústia humana, da vertigem e até do castigo através do "*schème*" da queda incessante (no texto dos sujeitos U/V16): "Quando fechava os olhos sentia que ia a cair num lugar sem fundo...", o que traduz a descida vertiginosa para o interior da terra. Nesta mesma composição, o tema da fuga impossível, onde a noção labiríntica deixa perceber a imagem do Caos completamente avessa ao arquétipo do Centro (retratado no "simbolismo do Centro" de Eliade (1999a: 47-59)), surge na frase: "Nesses pesadelos eu estava sempre numa sala que tinha uma porta que dava para uma outra sala onde havia outra porta e era assim até eu acordar a gritar".

Este quadro imagético-simbólico é de uma beleza impressionante na produção textual dos sujeitos M/N16 (tendo-se em conta a sua idade): "Pus-me à frente dele e vi que todas as fadas borboletas do reino das histórias e os pássaros da coroa da mais bela deusa estavam a morrer. (...) Era uma vez... e tudo renasceu. O pai dos deuses, bateu com o seu ceptro no chão e Vénus apareceu de dentro de uma nuvem dourada com centenas de passarinhos a voar à volta dela", ou ainda: "Disse outra vez: Era uma vez... e então um pássaro com penas de fogo voou à volta da minha cabeça e deixou cair sobre mim penas que pareciam chamas. Senti um grande calor dentro do peito e a minha boca abriu-se para eu contar uma história", onde percebemos os símbolos teriomórficos de Durand (1992: 71-96), reveladores do "sens de l'abstrait spontané que représente l'archétype animal en général (...)" (Ricoeur, 1992: 73) e que, nesta composição, apela à imagem animal como símbolo eterno de *Kronos* contra *Thanatos*, ligando a imagem do voo à do ressurgimento da vida. Lêem-se igualmente nesta "Produção Textual Significativa", pela viagem iniciática do herói, noções sinestésicas ligadas à

cor/brilho e ao cântico dos pássaros, que traduzem um quadro singular de rara beleza na composição do mito do Paraíso.

São, pois, momentos como estes, vividos pelos alunos, que nos provam que através das estratégias e actividades adequadas para o exercício da prática leitora, onde os alunos criam livremente, estes acedem à escrita, quer como uma aprendizagem proveniente da literatura (fundamental para as suas aprendizagens) quer como um complemento a essa mesma leitura e, por conseguinte, à sua própria formação (Fountas & Pinnell, 2001: 284-286).

Surgem também nesta terceira “Produção Textual Significativa” textos cuja mensagem é essencialmente simbólica e onde a apreensão dos valores éticos e morais está absolutamente visível numa estruturação de ideias absolutamente lógica. São, disso, exemplo as produções textuais dos sujeitos I/J16, O/P16, Q/R16. O que, a nosso ver, os diferencia dos supra-referidos é o facto de estes últimos deixarem perceber uma destreza estético-linguística que se prende com a mensagem do mítico e do simbólico, bem como a originalidade de determinadas expressões e/ou elementos textuais, como por exemplo: “(...) tenho uma dor negra no coração” e “(...) levou-me para um lugar horrível que eu vi logo pelo cheiro e pelo ar triste que eu senti com o meu nariz apurado para detectar a maldade, o ódio e a raiva”, dos sujeitos Y/Z16; “Quando Botticelli chegou cheio de manha e com um sorriso feio (...)”, dos sujeitos A/B16; “Eu ensinei-lhe que as histórias são luz e ele ensinou-me a escrevê-las e eu nunca mais fiquei às escuras”, “Vénus apareceu de dentro de uma nuvem dourada, com centenas de passarinhos a voar à volta dela”, “Senti um grande calor dentro do peito e a minha boca abriu-se para eu contar uma história”, dos sujeitos M/N16; “A escuridão existia por todo o lado e o cheiro a sangue sentia-se em todos os cantos até parecia que estava colado à minha pele”, ou ainda, “(...) o Mal parecia ouvir-se em todos os ruídos e barulhos que se ouviam”, dos sujeitos de análise U/V16.

Por seu lado as expressões como: “(...) uma corda mortal da cor do sangue e levado para as profundezas da terra!” (O/P16) e “As ratazanas têm um reino tão negro que nem há um bocadinho de luz” (Q/R16) revelam uma riqueza semântica que se associa ao discurso simbólico da queda. A referência ao poço, situado no meio da sala dos ritos, bem como as noções da purificação, pela água e o cumprimento da demanda, como se pode ler em: “A

Fada Azul disse lhe que ele tinha que descer até ao poço que estava no meio da sala dos ritos e que tinha de mergulhar três vezes a cabeça e trazer de lá um fio de ouro que tinha de por ao pescoço” (O/P16) traduzem o conhecimento que a espacialidade mítico-simbólica já representa para estes sujeitos de análise, bem como o ritual da purificação na referenciação do primeiro corte necessário com o mundo profano (Vierne, 2000: 70-82).

A simbologia do ouro e da numerologia também já figura nesta “Produção Textual Significativa”, pois os alunos conseguiram mostrar a importância do dever cumprido na entrega do tesouro, único pertence capaz de efectuar uma metamorfose espacial cuja intenção foi a de revelar ao herói o seu renascimento (Vierne, 2000: 70-71) e a sua missão na luta contra um potencial inimigo, representado à imagem de um monstro mitológico com três cabeças.

Surgem ainda textos que, embora não estando tão correctos ao nível da construção linguística, como é o caso do dos sujeitos G/H16, K/L16 e W/X16, estão igualmente presos à noção maniqueísta, cuja representação do Bem se destaca nas acções das personagens que estão dotadas de um certo simbolismo. Contudo, o imaginário estético e reflexivo destes sujeitos ainda não corresponde às nossas expectativas, pois não se encontra devidamente explorado e estruturado por parte dos alunos.

Nota-se que a semanticidade do simbólico está plasmada ao texto, como que ‘encaixada à força’ ou ainda usada de forma demasiado evidente, logo ainda pouco trabalhada e reflectida no que diz respeito à mensagem simbólica. Por falta dessa mesma reflexão sobre o poder do aparelho hermenêutico do Imaginário (que para ser válido tem de ser apreendido), todas estas produções significativas estão alheias do mítico no sentido da sua verdadeira essência para a compreensão das imagens relativas à viagem iniciática do herói e da sua demanda.

Tal constatação não nos surpreende, pois o trabalho de análise e compreensão do Imaginário exige, para além de um exercício apurado da leitura, uma prática por parte do mediador e do leitor, compreendida num comportamento de total interacção, onde se possam perceber relações de grande intimidade com o texto literário. Ora, tal só poderá acontecer com um exercício sistemático de compreensão/reflexão leitora diário para que a



competência leitora dos alunos, sobretudo quando se trata de pré-adolescentes ou adolescentes, possa construir-se de forma a complementar o seu estado de *homo symbolicus* na interpretação do cultural e do social.

Curiosamente, os sujeitos K/L16 cunharam a sua produção textual (de um modo geral despojada de riqueza semântica e estética, e sem qualquer teor pluri-isotópico) com um valor absolutamente mítico que se prende com o tema do regresso: “Se soubesse tinha levado um fio ou grãos de arroz para marcar o caminho!!”, que deixa adivinhar o tema da descida aos infernos de onde se pretende voltar renascido como um Outro. E ainda o tema da descoberta pelo empreendimento pessoal que individualiza o herói: “Nem tudo foi mau num dos labirintos encontrei o cavaleiro da princesa ele estava num corredor que acabava num túnel”. A intervenção da personagem que afirma ter gritado porque “(...) o espelho abriu um grande buraco que até parecia uma boca cheia de fogo e disse: – Meu filho só tu és o único que pode salvar o reino” confirma o cunho simbólico do texto e é, sem dúvida, a representação mais complexa destes sujeitos de análise relativamente às primeira e segunda produções textuais.

O fogo, enquanto imagem arquetípica “du foyer domestique” (Cazenave, 1982: 254-256) representa a génese da *Terra Mater* cujas origens apelam, aqui, à noção do renascimento, da crença e da inspiração que, num acto sagrado, inicia o herói redentor, surgido pela força da criação, num novo mundo representado à imagem do primordial. Estamos certos que o valor mítico-simbólico presente neste registo não foi previamente e conscientemente pensado ou construído/estruturado no plano simbólico da produção textual, no entanto, temos de reconhecer que os sujeitos de análise foram capazes de o integrar de forma sólida com o imaginário mítico, aquando da sua criação literária. Acreditamos que estes alunos seriam capazes de elaborar uma produção textual de um nível semântico-simbólico e mítico muito bom caso tivessem uma outra proficiência leitora.

O exemplo referido mostra como efectivamente o campo do Imaginário está ao alcance de todos. Da criança,

uma vez em que ela participa muito cedo da construção da animação do mundo, do devaneio, e da representação anímica entre seres e objectos,

iniciando-se numa tentativa de compreensão e interpretação dos sinais orientadores da conduta humana (Macedo & Silva, 2009: 19),

e do jovem leitor escrevente dado que este pode retomar, a cada leitura, o gosto pelo estético da obra, o que lhe permitirá usufruir sempre de outras leituras, outros sentidos e outros mundos onde ele será simultaneamente o interpretante e o interpretado, numa releitura do mítico-simbólico.

Relativamente a este estudo de caso, em jeito de conclusão, diríamos que, reconhecendo que o

leitor reflexivo estabelece um compasso ritmado que representa a verdadeira essência de uma intertextualidade entre a complexa organização semiótica que é o texto linguístico e os múltiplos códigos que o compõem e que são, por exemplo, aqueles que criam protocolos de leitura com o universo simbólico (Silva, 2007: 259),

entendemos que na base da selecção das imagens cada par de sujeitos de análise pôde construir a sua interpretação simbólica. Ou, como diria Gaston Bachelard<sup>240</sup>, o seu estado de “*rêverie*”, originando uma realidade afectiva com as figuras propostas pelo texto que relacionam o Eu com o mundo, na busca da compreensão e do sentimento da vivência do *homo symbolicus* presente em cada leitor escrevente.

Por isso mesmo, a estratégia de triangulação que nos propusemos seguir permitiu-nos verificar que, embora o grupo de análise tenha tido desde a segunda sessão uma participação oral muito satisfatória, com respostas reflexivas e reveladoras de uma certa complexidade, ao nível da produção textual (registadas no nosso “Diário de Bordo”) só foi possível verificar-se essa evolução a partir da quinta sessão de trabalho (depois da discussão/correção do primeiro trabalho de “Produção Textual Significativa”). Esta melhoria destacou-se ao nível da qualidade da maioria das produções escritas, à excepção sobretudo de duas (já analisadas nesta segunda fase do estudo de caso).

As intervenções orais do grupo de análise, relatadas e discutidas com a professora, também tenderam a melhorar, denotando-se na participação do

---

<sup>240</sup> Para Bachelard, a imaginação dinamiza a criação poética e estética do indivíduo pelas suas diferentes *rêveries*, pois “o mundo forma-se na nossa *rêverie*, um mundo que é nosso mundo” (Bachelard, 1999: 8).

grupo uma evolução face ao uso mais adequado da literacia do Imaginário, bem como uma noção mais sólida da importância dos valores ético-morais/formativos no crescimento do indivíduo. Verificou-se, igualmente, um aumento da consciencialização por parte dos alunos sobre as suas próprias dificuldades na exposição dos trabalhos individuais e de grupo. Tal prova o empenho que este grupo de análise demonstrou na análise da obra e ainda na noção da entreajuda, fruto da partilha de ideias entre os sujeitos do grupo de análise, que este tomou como sentido prioritário na execução das actividades e no desenvolvimento da sua competência leitora.

Assim sendo, podemos asserir, pela análise de conteúdos realizada, que na sua quase globalidade a turma do 5º ano de escolaridade, optando por uma postura interventiva e dinâmica, desenvolveu com a obra constantes permutas de sentidos na consolidação do tema da viagem do herói e da valorização do Bem. A leitura das imagens, temas e símbolos que emergem do texto foi notória no decorrer das sessões e no contacto com a comunidade escolar na “Semana da Leitura”.

Julgamos poder ainda afirmar que com este grupo de análise o prazer da (re)leitura se fixou na (re)descoberta das temáticas do seu *background* infantil lúdico-estético, bem como no reencontro com as matrizes dos contos do maravilhoso feérico. Tal permitiu criar diálogos intertextuais e construir produções textuais ricas em significação semântica e mítica, onde se identificaram conceitos e referências de um passado feito também de contos e aos quais se acrescentaram novas vozes.

A descrição e análise dos resultados registados permitiram-nos chegar a várias conclusões relativas a este grupo de análise. Este soube: corresponder, na sua quase totalidade, aos vários desafios lançados a partir da análise/compreensão da obra; corresponder, demonstrando um desenvolvimento satisfatório da sua competência leitora, às solicitações dos momentos de “Produção Textual Significativa” (sobretudo os dois últimos); estar bastante receptivo à literacia do Imaginário, compreendendo que esta é um complemento imprescindível à compreensão das obras literárias, nomeadamente à viagem psicológica e sociológica do herói que, no fundo, está representado nas personagens principais com as quais ele se depara quando tem de analisar outras obras a partir das categorias da narrativa; demonstrar

interesse pela compreensão e aplicação dos valores ético-morais/formativos para o bem da colectividade; identificar-se com a demanda do herói, que está bem patente no último momento de produção escrita<sup>241</sup>.

Se restassem dúvidas bastaria pensarmos no que Bernice Cullinan (2003: 151) refere:

los niños se sienten atraídos por libros que presentan personajes intensos y memorables. Cuando los pequeños responden a dichos personajes, advierten sus características, la manera cómo actúan y reaccionan ante los acontecimientos, y cómo resuelven los conflictos,

para constatar que é através do processo dialéctico entre a alteridade/identidade, na adopção da leitura integral da obra, que se ‘fazem’ bons ou maus leitores, bons ou maus alunos.

Por outro lado, pudemos constatar que, através da libertação de experiências escolares rotinizadas, cada aluno foi capaz de, a partir de uma imagem, um símbolo ou um tema alcançar outros universos, apoderando-se de outros que constituem o mistério da leitura a desvendar. Tal, permitiu-nos também mostrar a este grupo de análise como as obras que eles anexam podem ser ‘trabalhadas’ na sala de aula, transformando-as em espaços de fruição leitora, pois, como todos nós sabemos, a “educación lecto-literaria tiene por objetivo desarrollar en el lector la capacidad para ejercer su responsabilidad de reacción y de generar la reposta adecuada a los estímulos del texto, por lo que supone una formación activa y personal” (Mendonza, 2001: 32).

Quanto a nós, pensamos também que essa capacidade interventiva deve estar presente em todas as acções do professor/mediador, porque ao incrementar os momentos relativos à leitura este está a acompanhar os seus leitores no desenvolvimento de uma motivação de afectos para com obra e, através dela, a permitir que se construa uma outra sensibilidade leitora. Ao aceder aos demais sentidos textuais que lhe permitirão agir como Ser participante, este poderá, assim, afirmar-se como detentor de referências,

---

<sup>241</sup> Relativamente às produções textuais realizadas pelos sujeitos C/D2 e E/F2; C/D3 e E/F3 não podemos concluir que os sujeitos de análise não se identificaram com o herói da história. Devemos sim salientar que o défice da sua competência leitora foi o impedimento para a realização de textos coerentes, quer ao nível da estrutura sintáctica, quer ao nível das estruturas semântica e simbólico-míticas.

valores, sensações e imagens que lhe permitirão ainda destacar-se dos Outros pela sua reflexão imaginante, na construção consciente de uma comunidade activa. É, pois, este, o nosso desejo enquanto meros investigadores, e a nossa luta enquanto verdadeiros mediadores de leituras, aprendizagens plurais e participações.

## CAPÍTULO IV – O *Último Grimm* na Mediação Leitora Interciclos

### 1. Do 3º ao 1º Ciclo do Ensino Básico: Redes intertextuais

“Quando passou por uma porta verde, de madeira,  
desejou parar e parou apenas por sua vontade.  
“Cheguei”, pensou.  
“Mas onde? Onde é que cheguei?”

(Magalhães, 2007: 205)

Conscientes de que ler é ter sempre e cada vez “mais mundo” (Lisboa, 2008: 201), e também atentos a algumas das linhas do Plano Nacional de Leitura sobre as leituras recomendadas para a faixa etária dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, quisemos continuar a divulgação dos benefícios de uma leitura mediada com obras da ‘nova literatura’ junto dos adolescentes que frequentam o 3º ciclo de estudos do Ensino Básico. Por isso, tendo em conta o gosto literário destes alunos (sobre o qual já nos debruçámos na Primeira Parte desta dissertação), a turma de 9º ano que tem vindo a ser nossa desde o ano lectivo de 2006/2007, aqui representada como o grupo de análise deste estudo de caso, foi a seleccionada porque queríamos ver, ou não, confirmadas as inferências que nos têm levado a afirmar que, se mediada a leitura ao nível do ensino da língua desde os primeiros anos de escolarização, os alunos, mesmo no 9º ano de escolaridade, continuarão a ser leitores e ainda potenciais mediadores de leitura, mesmo se só no seio familiar.

A nossa selecção também se deveu ao facto de termos sido abordados por estes alunos que demonstraram um interesse bastante significativo em integrar o projecto “A experiência da (re)leitura, imaginas tu e eu?”<sup>242</sup>. Sabendo

---

<sup>242</sup> Depois de aprovado no Conselho Pedagógico de Junho de 2008, este projecto inserido no aLeR+ foi levado a cabo pelas professoras/mediadoras de leitura: Gisela Silva e Teresa Lares, dos grupos de Língua Portuguesa e de Educação Visual e Tecnológica respectivamente, e teve como principal objectivo proporcionar momentos significativos de compreensão leitora, a partir dos pressupostos do Programa de Leitura Fundamentado na literatura, bem como o fomento da literacia do Imaginário no contacto com a obra integral na sala de aula, cumprindo-se a desejada polifonia

da relevância do projecto e, conhecendo a turma com a qual trabalharíamos a área curricular não disciplinar de Área de Projecto, foi-nos fácil atender à solicitação dos alunos, até porque no decorrer dos 7º e 8º anos do Ensino Básico, os alunos em questão, na sua quase generalidade, tornaram-se efectivos leitores de livros, tendo participado em todos os concursos, debates orientados, momentos literários, entre outras actividades de promoção leitora sobre os quais foram informados.

Assim, depois de discutidos todos os trâmites relativos ao projecto no qual queriam participar, os alunos foram orientados na elaboração de um subprojecto da sua autoria, que de se desenvolveu nos 2º e 3º período do ano lectivo 2008/2009, e a constar do projecto inicial da turma, intitulado “Herança de Leituras”<sup>243</sup> (em curso desde Setembro de 2008) que, por sua vez, faria parte do “A experiência da (re)leitura, imaginas tu e eu?”

Criando, assim, um outro momento de fomento à leitura e à mediação leitora, surgiu então o subprojecto “Entre mim, tu e quem mais quiser”, cuja aplicação resultou neste estudo de caso (Estudo de Caso 2). E envolveu directamente todos os alunos da turma do 9º ano de escolaridade, a professora investigadora responsável pela disciplina e uma turma do 1º ciclo do 3º ano de escolaridade. De forma mais indirecta, o docente titular da turma do 3º ano, bem como a professora co-responsável pelo desenvolvimento do projecto “A experiência da (re)leitura, imaginas tu e eu?”, implementado, então, na escola EB1 de Paranho desde Setembro de 2008<sup>244</sup>; a professora de Educação Visual e Tecnológica, a professora de Educação Musical, a equipa da biblioteca e alguns encarregados de educação.

---

entre o Imaginário e a literatura de potencial recepção infantil junto de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. A partir deste ano lectivo 2009/2010 este passou a designar-se “O(Re)Leituras”. Todavia, como este estudo de caso foi desenvolvido no ano lectivo 2008/2009, usámos sempre a sua anterior designação: “A experiência da (re)leitura, imaginas tu e eu?”.

<sup>243</sup> Tal como todos os projectos e subprojectos da turma, o “Herança de Leituras” também foi integrado no âmbito do aLeR+, do Plano Nacional da Leitura.

A fim de evitar dúvidas, gostaríamos de deixar uma nota adicional e de fácil consulta sobre os projectos já abordados. O projecto “A experiência da (re)leitura, imaginas tu e eu?” (dinamizado por duas professoras/mediadoras de leitura) deu origem ao subprojecto “Entre mim, tu e quem mais quiser”, destinado à mediação leitora de uma turma de 9º ano de escolaridade junto de crianças do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e passou a fazer parte do projecto “Heranças de leitura”, em curso desde o início do ano lectivo em Área de Projecto e do qual já constava um primeiro subprojecto, intitulado ‘Bora lá passa a palavra’ (que contou com a participação de quatro 9º anos). O projecto globalizante da Terceira Parte da dissertação, e que integra os dois estudos de caso (Estudo de Caso 1 e Estudo de Caso 2) chama-se: “A (Re)Leitura e o Domínio da Competência Leitora – Entre a Recepção e a Recreação do Mito do Herói”.

<sup>244</sup> Os alunos de 9º ano não foram imediatamente integrados no referido projecto no início do ano lectivo dado que, primeiro, este estava a ser implementado pela primeira vez no terreno e numa escola onde as dificuldades já tinham sido diagnosticadas, como está referido na nota de rodapé 242; segundo, porque os alunos do 9º ano embora tivessem demonstrado vontade em participar deste projecto, optaram por, no primeiro período, elaborar um primeiro subprojecto que apenas considerava um projecto inter-turmas a partir do *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente que é a obra de leitura integral leccionada no primeiro período

Tal como o nome indica, o subprojecto a cargo dos sujeitos de análise teve como objectivo primeiro continuar as premissas do projecto “A experiência da (re)leitura, imaginas tu e eu?”, isto é, continuar a construção de diálogos polifónicos à volta dos livros, onde o trabalho de mediação leitora foi a essência, assumindo-se, ao longo desse tempo, uma atitude de reflexão e interacção com o texto literário no desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Assim, dado que o projecto “A experiência da (re)leitura, imaginas tu e eu?” tem como intuito primeiro divulgar leituras no 1º ciclo e desenvolver a competência leitora desses alunos, pondo em prática os pressupostos do Programa de leitura Fundamentado na Literatura, a turma do 9º ano de escolaridade, que tinha solicitado à professora uma participação directa na mediação leitora junto de alunos do 1º ciclo, viu-se envolvida com a turma do 3º ano do Ensino Básico da Escola EB1 de Amorim<sup>245</sup>, do Agrupamento de Beiriz.

O facto de este estudo de caso ter contemplado uma turma do 3º ano do Ensino Básico ao nível da mediação leitora, a ser empreendida pelos alunos do 9º ano de escolaridade, não se prendeu com uma escolha prévia, justificada por qualquer motivo. A selecção deste 3º ano recaiu apenas na solicitação do professor titular da turma que, sabendo do trabalho desenvolvido pelas professoras titulares do projecto, realizado numa outra escola do agrupamento, considerou que este poderia ser benéfico para os seus alunos visto que, segundo o professor, eles precisavam de estimular um pouco mais a sua imaginação e criar textos mais originais<sup>246</sup>. Por isso, o projecto “A experiência da (re)leitura, imaginas tu e eu?” passou a fazer parte do Projecto Curricular da Turma (PCT) em questão e, dado que os alunos do 9º ano quiseram participar dele, estes também passaram a integrá-lo cumprindo com um acto de mediação leitora com a turma quer na elaboração de actividades fomentadoras da compreensão leitora quer na realização da macro-actividade “Era uma

---

<sup>245</sup> Por ser um projecto pioneiro, numa primeira fase, isto é, no primeiro período, o projecto “A Experiência da (re)leitura, imaginas tu e eu?”, apenas considerou a turma do 2º ano da escola EB1 de Paranho do Agrupamento de Escolas de Beiriz por esta ser uma das turmas do agrupamento mais heterogénea e cujas dificuldades de aprendizagem já tinham sido destacadas no Projecto Curricular de Turma (PCT) do ano transacto. Dado que a turma revelava dificuldades significativas, por parte de alguns alunos, face à leitura e à participação, bem como um comportamento algo desorganizado no respeitante ao verdadeiro sentido da interacção, o projecto “A Experiência da (re)leitura, imaginas tu e eu?” propôs-se intervir a fim de dissolver algumas distâncias e proporcionar bons momentos de literacia entre todos os alunos da turma, a docente e as professoras mediadoras.

<sup>246</sup> Louvamos atitudes como as deste professor pois, atento ao desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos, soube considerar o facto de se poder intensificar a prática leitora junto dos mesmos para o fomento da “Produção Textual Significativa”. A turma em questão, desde o primeiro contacto com as docentes responsáveis, revelou uma grande flexibilidade face ao novo e ao desafio, sendo esta, desde sempre e até ao final do ano, uma turma de alunos muito empenhados, cujo número considerável de leituras feitas era notório, o que ajudou ao seu bom desenvolvimento ao nível da compreensão leitora.



vez... O Povo das Histórias em Tapete”, que se realizou na biblioteca da escola sede.

Destacamos que, como professores/mediadores de leitura, não nos pareceu necessário, para a implementação deste estudo de caso, que a turma a ser ‘mediada’ fosse de um ano específico, contando que esta fosse do 1º ciclo dado que o projecto “A experiência da (re)leitura, imaginas tu e eu?” foi pensado, numa fase pioneira, para este ciclo de estudos. Caso fosse um outro ano a integrar o projecto (exceptuando o 1º ano)<sup>247</sup>, a turma do 9º ano de escolaridade seria na mesma a mediadora de leituras, tendo de se adaptar ao ano de escolaridade a obra seleccionada e as respectivas actividades. Salientamos, contudo, que nunca se pensou incluir a participação dos alunos deste 9º ano na turma do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico onde o projecto estava a ser implementado porque, como já referimos, esta turma tinha dificuldades de várias ordens que poderiam ser intransponíveis para alunos de um 9º ano de escolaridade, que nunca tinham sido mediadores de leitura.

Desta feita, se numa primeira fase, este subprojecto teve por finalidade reforçar ainda mais o gosto e a importância da leitura de obras da ‘nova literatura’ nos alunos do 9º ano<sup>248</sup>, envolvendo-se a turma numa análise de compreensão leitora da obra seleccionada na detecção de marcas mítico-simbólicas da demanda do herói; numa segunda fase, este teve o objectivo de responsabilizar a turma na exequibilidade da mediação leitora junto dos alunos do 1º Ciclo do Ensino básico.

Assim, tendo em alta consideração, pelo já efectuado com estes alunos, os benefícios da leitura integral das obras da ‘nova literatura’, desde Janeiro do ano lectivo 2008/2009, os alunos da turma e a docente de Área de Projecto (a professora investigadora) concretizaram um dos desafios propostos pelo Plano Nacional de Leitura e pelo aLeR+: proporcionar momentos de leitura partilhada no propósito do ‘apadrinhamento entre ciclos’, revelando-se a mediação leitora como um momento de partilha na promoção do livro e da leitura colectiva. No decorrer deste estudo de caso, dado que os sujeitos de análise estavam

---

<sup>247</sup> Por experiência não consideramos que o 1º ano de escolaridade seja passível de um acto de mediação leitora com uma obra da ‘nova literatura’ preparado por alunos do 9º ano de escolaridade, mesmo se estes, e como era o caso, estavam habituados a usufruir desse acto nas aulas.

<sup>248</sup> Os alunos desta turma e de outras, como já foi referido no primeiro capítulo da Terceira Parte desta dissertação, já em anos transactos foram desenvolvendo o gosto pela leitura de livros (de alta tiragem) realizada tanto na sala de aula (embora em poucas aulas), como fora dela. Essas leituras foram sempre orientadas pela professora-mediadora e por outras docentes de Língua Portuguesa.

sempre muito receptivos a novas sugestões, tanto da professora investigadora, como de outros intervenientes, ficou assente, caso houvesse disponibilidade, que no final da concretização da última actividade se esboçariam os alicerces de uma potencial Comunidade de Leitores inter-ciclos, a implementar em 2009/2010.

Assim sendo, vetando-se qualquer constrangimento interpretativo da obra, a leitura de *O Último Grimm* concretizou-se a partir de uma experiência de leitura absolutamente enriquecedora relativamente aos usos e às práticas da língua dado que esta proporcionou, tanto aos sujeitos de análise como à turma integrada neste subprojecto, meios de instrumentação e de prática leitora através dos quais todos puderam aceder, como o explicita Fernando Azevedo (2003b), de forma autónoma ao livro e à sua compreensão, desenvolvendo-se, de forma integrada, a participação de todos os envolvidos.

A fim de dar início à investigação propriamente dita com este grupo de análise, tal como no Estudo de Caso 1, a professora entregou aos alunos um documento, intitulado “Antes da (Re)leitura – recolha de dados”, sob a forma de um questionário individual e anónimo. Este considerou apenas questões fechadas, mas com um número elevado de variedades e possibilidades de respostas. As questões deste instrumento de recolha de informação prenderam-se com a necessidade de se querer saber se:

Uma turma de 9º ano de escolaridade, que desde o sétimo ano analisou obras literárias do fantástico-maravilhoso à luz do Imaginário, nomeadamente a temática do herói, pode ser uma turma de mediação leitora junto de crianças do 3º ano de escolaridade, tendo por base um Romance Jovem da ‘nova literatura’.

Interessou-nos confirmar se este grupo de análise seria, ou não, capaz de mediar leituras de forma directa e com crianças. Por isso, consideramos relevantes os itens relacionados com o facto de termos lido e analisado, dentro e fora da sala de aula, à luz dos pressupostos do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura e da hermenêutica do Imaginário obras da ‘nova literatura’ com estes alunos; com o facto de sabermos que estes eram, na sua

quase totalidade, bons leitores<sup>249</sup>; e ainda com o facto de termos encaminhado estes alunos à participação de diversos concursos literários, bem como à criação de um mini-grupo de 'leitores informantes' (que se destinava à divulgação de listas de títulos, pequenas referências/citações, etc., na turma e, por vezes, a outros alunos).

Consideramos que encontramos a resposta a esta preocupação na reflexão e análise dos questionários entregues no momento inicial desta investigação.

### 1.1. Descrição da primeira fase do Estudo de Caso 2

	<b>Actividades</b>	<b>Operacionalização</b>
<b>Primeira Fase</b>	"1º contacto com o grupo de análise – recolha de informação sobre a mediação leitora"	1 sessão de 90 minutos.
	"A demanda d' <i>O Último Grimm</i> "	2 sessões de 90 minutos.
	"Os Círculos de leitura" e a representação da demanda do herói"	6 sessões de 90 minutos.

Quadro 17 – Quadro demonstrativo da 1ª fase do Estudo de Caso 2.

Em "Ler é poder", Maria Emília B. Santos, afirma peremptória que

ler é poder e é do domínio da leitura, não só ao nível da decifração nem tão pouco do automatismo, mas ao nível da compreensão profunda e liberta da linguagem, de que dependerá em grande parte a escolaridade das crianças e, sobretudo, a riqueza intelectual e emocional das suas vidas (Santos, 2007: 5).

Ora, também nós concordamos que ler ou ousar ler é aventurar-se para além da mera decifração de signos e aceder adequadamente a todas as

<sup>249</sup> Por esta ser a nossa área de estudos, estamos sempre informados sobre os títulos (literários ou não) que estão no mercado, o que proporcionava, essencialmente em aulas de Área de Projecto da qual fomos desde o 7º ano professores, diálogos e trocas de opiniões muito positivas. Nestas aulas que, desde o 7º ano, sempre foram dedicadas à promoção leitora da 'nova literatura' houve, sempre que necessário, troca de livros que, na sua maioria, eram facultados pela professora.

mensagens do texto literário. É, pois, ir de encontro à heterogeneidade imaginante do texto e dos seus leitores num apelo à centralidade do texto e do fruir pela aprendizagem leitora, num incentivo diário ao *know-how* dos nossos pré-adolescente e adolescentes. Assim, tendo em atenção que a “literatura não é como muitos supõem, um passatempo. É nutrição” (Meireles, 1984: 23-25), concretizamos junto destes sujeitos de análise uma investigação abrangida por um estudo de caso que, nesta primeira fase, pretendeu criar momentos de reinterpretção da obra seleccionada, adjacentes ao acto da leitura integral. Para além da questão central e globalizante deste estudo de caso, a outra questão que se prendeu com a nossa investigação, na primeira fase, foi a de pretender saber:

Qual é a importância da leitura integral na formação de leitores do Imaginário a partir da ‘nova literatura’, particularmente na identificação e representação do mito do herói e num propósito de mediação leitora junto de crianças.

Consideramos que encontramos a resposta a esta preocupação na reflexão e análise de conteúdos decorrentes das actividades realizadas pelos sujeitos de análise, que integraram a selecção da obra e dos capítulos a analisar, bem como a realização dos “Círculos Literários”.

Tal como afirma Azevedo (2006a: 15), os “textos que pertencem ao domínio da literatura infantil e juvenil são aqueles que exibem ostensivamente uma visão inédita e singular dos *realia*”, por isso, realizar leituras inferenciais impele à escolha do livro num gesto consciente e obrigatório, pois o texto literário vive e joga-se na expectativa dos seus leitores e na capacidade de pôr em movimento a experiência da leitura. Desta feita, a fim de dar continuidade ao nosso projecto, depois de discutida em grande-grupo a mediação leitora a partir da resposta ao documento “Antes da (Re)leitura – recolha de dados”<sup>250</sup>, foi dada a escolher aos sujeitos de análise, a partir de um conjunto de cinco obras, a obra com a qual gostariam de realizar a mediação leitora junto das crianças do 1º ciclo. Sendo elas: *A Cidade dos Deuses Selvagens* (Allende,

---

<sup>250</sup> Por estes serem sujeitos de análise com quem já tínhamos um contacto mais do que apenas profissional, ao longo do último ano através do qual se geraram situações muito enriquecedoras de diálogo e partilha de opiniões, depois da resposta aos questionários, os sujeitos de análise fizeram algumas questões relacionadas com esta investigação às quais respondemos, antecipando desde logo o interesse pelo incentivo à leitura junto dos mais pequenos.

2002), *A Ilha do Chifre de Ouro* (Magalhães, 2004), *O Último Grimm* (Magalhães, 2007), *A Odisseia de Edward Tulane* (DiCamill0, 2007) e *Artur e os Minimeus* (Besson, 2004).

Dado que os alunos já conheciam as cinco obras do acervo literário proposto, coube-lhes, adoptando um papel de mediadores de leitura, antecipar hipóteses de trabalho capazes de serem adequadamente postas em prática na turma do 3º ano do 1º ciclo, o que os obrigou a reflectir sobre as obras já lidas (algumas até já trabalhadas<sup>251</sup>) e proceder à selecção da mais adequada.

Sempre orientados pela professora investigadora, depois de um diálogo aberto e empreendedor, a turma preencheu de forma colectiva um “Guia de Observação das Obras” (anexo 16) que foi registado no quadro, reproduzido em processamento de texto e a constar do dossiê do subprojecto em questão. A turma optou pelo Romance Jovem: *O Último Grimm*<sup>252</sup>, de Álvaro Magalhães. Segundo os resultados discutidos em sessão plenária, os alunos afirmaram que seria mais viável e produtivo trabalhar *O Último Grimm* dado que, por um lado, esta obra permitiria criar estratégias e recursos de motivação diferenciados para a turma do 1º ciclo<sup>253</sup>, sobretudo o reconto ou a leitura em voz alta; por outro, com esta obra, seria possível proporcionar momentos de intertextualidade conducente à empatia/fruição leitora e, simultaneamente, apelar à participação dos encarregados de educação pelo facto de lá existirem as histórias que estes ouviram e/ou leram quando eram crianças. Reconhecendo a competência leitora deste grupo de análise, aprovámos, com entusiasmo, a selecção da obra a (re)ler e a analisar para a elaboração de actividades de mediação/compreensão leitora e da actividade final “Era uma vez... O Povo das Histórias em Tapete”.

Com efeito, tendo em conta, tanto o objectivo deste subprojecto, como os pressupostos que suportam o projecto “A (Re)Leitura e o Domínio da

---

<sup>251</sup> Uma das actividades que tem vindo a ser desenvolvida, nesta escola, desde 2006/2007 pelas docentes de Língua Portuguesa do 3º ciclo é a leitura orientada fora da sala de aula de uma obra por período lectivo. As leituras das demais obras têm vindo a ser motivo de exposições e de concursos. No ano transacto as leituras feitas integraram-se nos “Fóruns de Leitura: do 7º ao 9º ano”, destinados ao 3º ciclo.

<sup>252</sup> Para além de outras razões inerentes à fruição que a obra provoca, os alunos já a conhecem desde o ano passado, como já foi referido, pois esta integrou a lista de livros seleccionados para o Concurso Nacional de leitura, da responsabilidade do PNL.

<sup>253</sup> Uma das preocupações vigentes ao longo de todo o subprojecto, tanto para o grupo de análise, como para a professora investigadora, foi a de não acrescentar trabalho em demasia à turma dado que esta, no final do ano, teria os Exames Nacionais de Língua Portuguesa e Matemática. Dada a riqueza semântico-linguística, a estrutura formal da obra (de capítulos com um número de páginas reduzido), bem como o seu carácter metaficcional, onde a viagem e demanda do herói permitem o contacto e a reflexão sobre a literatura do fantástico-maravilhoso e do feérico, *O Último Grimm* caracterizou-se com a melhor obra a partilhar com os mais pequenos.

Competência Leitora – Entre a Recepção e a Recreação do Mito do Herói” (que sustenta os nossos dois estudos de caso), o fomento da literacia do Imaginário na divulgação do mito do herói foi para nós a pedra basilar de todo o trabalho realizado quer com o 9º ano quer com o ano do 3º ano do Ensino Básico.

Assim, apoiando-nos em algumas sugestões do Plano Nacional de Leitura e dos Programas de Português do Ensino Básico, sobre o qual estávamos atentos, nomeadamente sobre as propostas de actividades de leitura orientada em torno de algumas obras de referência Juvenil, a turma seleccionada do 9º ano de escolaridade analisou *O Último Grimm* a partir, não da sequencialização sistematizada e autónoma dos três “momentos de leitura”, que temos vindo a abordar ao longo desta dissertação e que ocorreram com a exploração da obra *A Lenda de Despereaux*, no Estudo de Caso 1, mas de uma base de suporte desses três momentos. Isto é, o acto de leitura teve, neste estudo de caso, um objectivo específico sustentado pela necessidade de uma (re)leitura dos capítulos e/ou partes da obra onde a literacia do Imaginário, no que diz respeito ao mito do herói e à sua demanda, pudesse gerar efeitos perlocutivos numa troca de saberes e opiniões capazes de gerar leituras promotoras do estado imaginante dos sujeitos de análise.

Ora, dado que este grupo de análise<sup>254</sup> (contrariamente ao grupo de análise do Estudo de Caso 1) já tinha lido a obra no ano transacto, ainda participado em concursos literários onde ela foi inserida, não fazia sentido, neste momento, ter em atenção o momento de pré-leitura, pois este já tinha sido contemplado aquando da leitura/análise da obra em 2007/2008. No entanto, os momentos do “durante a leitura” e do “após a leitura” foram devidamente explanados e articulados, por um lado porque nunca tinham sido realizados com a turma (o que não permitia que houvesse repetições de conceitos e/ou atitudes); por outro, porque o objectivo do subprojecto “Entre mim, tu e quem mais quiser”, bem como a adequada elaboração da actividade “Era uma vez... O Povo das Histórias em Tapete”, tornava-os fundamentais. O

---

<sup>254</sup> Deste grupo de análise constavam dois alunos que integraram a turma pela primeira vez. Um deles já tinha participado num concurso literário no ano transacto onde esta obra foi de leitura ‘obrigatória’, o que nos garantiu a sua leitura; um outro que nunca tinha lido a obra e cujas dificuldades de competência leitora eram muito grandes. No entanto, o trabalho deste aluno também esteve sujeito a uma análise de conteúdo relacionada com a aventura/viagem do herói, essencialmente no que diz respeito à segunda fase deste estudo de caso, pois, enquanto os outros sujeitos de análise procediam ao preenchimento dos vários itens constantes dos “Círculos de Leitura” este estava a ler a obra e a preencher paulatinamente, na aula e em casa, os itens relativos à especificidade do papel do “Mágico das Palavras” e do “Senhor do Essencial”, com será explicado adiante.

momento “durante a leitura”, tal como já foi referido no Estudo de Caso 1, foi uma forma de catapultar para o momento do “após a leitura” (também aqui considerado nevrálgico) a verificação de tudo o quanto foi realizado “durante a leitura”, a fim de se constatar se o apreendido foi eficiente para a concretização de uma mediação leitora adequada e motivadora junto das crianças.

Assim sendo, cabe-nos dizer que nesta fase apenas nos centramos na recolha das produções textuais realizadas pelo grupo de análise; nas práticas de correcção e/ou reajustamento de determinados aspectos relativos à execução de actividades integradas nos “Círculos Literários” (Yopp & Yopp, 2001), que ficaram registadas no nosso ‘Diário de Bordo’<sup>255</sup>, e na análise e avaliação da aprendizagem dos alunos decorrentes desses círculos.

Tendo em vista a (re)leitura da obra, o instrumento de mediação leitora que auxiliou a sua análise foram os “Círculos Literários”, pois visamos o desenvolvimento das práticas de leitura nos moldes apontados “Literature-Based Reading Activities” (Yoop & Yoop, 2001). Assim, estes foram, aqui, adoptados como uma ‘ferramenta’ fundamental de trabalho para a recolha e tratamento dos dados que também foram analisados, discutidos e avaliados nos três momentos relativos às sessões plenárias decorrentes destes círculos, onde o trabalho de cada sujeito de análise e do próprio grupo foi exposto à turma.

O facto de termos optado pelos “Círculos Literários” deve-se a factores importantes que se prenderam, inicialmente, com a macro-actividade final (a realização de um “Tapete Narrativo”), bem como aos benefícios deste programa de mediação leitora no que diz respeito à compreensão da obra como um todo no que se reporta à representação da viagem do herói que iria ser “contada” no “Tapete Narrativo”. O “Tapete Narrativo” comportou a narração dos oito capítulos integrados na segunda parte do livro: “O OUTRO LADO” (Magalhães, 2007: 273-280; 289-316; 325-331), o que também levou a que fosse necessário considerar, na elaboração de todas as actividades de mediação leitora, a viagem do herói de forma a proporcionar a compreensão de toda a complexidade da sua demanda para que a turma do 3º ano de escolaridade pudesse ficar a perceber que a personagem principal,

---

<sup>255</sup> Tal como ocorreu no Estudo de Caso 1, também aqui nos apoiamos no registo semanal do ocorrido na sala de aula relativamente à execução das actividades dos “Círculos de Leitura”. Foram registados os dois momentos relativos às sessões plenárias, bem como correcções efectuadas e que se integram no modelo da investigação-acção.

descendente dos irmãos Grimm, era, tal como eles foram, um contador de histórias e que, por isso, teve o privilégio de salvar “O Povo das Histórias” (Magalhães, 2007: 273-280; 289-316).

Tal, obrigou-nos a destacar, não apenas as façanhas das personagens e do herói (o que nos levaria a optar por “Gráficos Organizadores” com “Mapas de Personagens”, por exemplo), nem tão-pouco as particularidades do tempo e/ou do espaço de forma individual através, por exemplo, de “Roteiros de Viagem”, mas a considerar toda a movimentação do herói a partir do momento em que ele ‘ouve’ o chamamento para o cumprimento da sua missão e decide ser um neófito (Vierne, 2000), iniciando a sua “travessia” (Campbell, 2004: 77-88). Ora, em *O Último Grimm* esta viagem do herói corresponde, como o afirmaram os sujeitos de análise, ao momento em que William Zimmer (o herói) vai entrar no “OUTRO LADO” para conhecer e salvar “O Povo das Histórias”, que mais não é do que o herói colectivo representado nas personagens dos contos maravilhosos.

Entende-se, desde já, que a análise empreendida teve de ser consciente e minuciosa no que diz respeito às andanças do herói e, por isso, forçosamente auxiliada por uma ‘ferramenta’ de mediação leitora capaz de abarcar os vários aspectos a considerar: as características do herói, o tempo e o espaço em que ocorreu a sua viagem iniciática, os encontros que teve, bem como o momento em que ele teve de se afirmar como herói, sendo aclamado por todos (aqui, “O Povo das Histórias”). Ora, dado que *O Último Grimm* é um Romance Jovem de 366 páginas e que com os alunos do 1º ciclo apenas se pretendia trabalhar os capítulos relacionados com o “Povo das Histórias”, isto é, os primeiros oito capítulos da Segunda Parte, considerámos, pela nossa experiência como mediadores de leitura, que os “Círculos Literários” seriam o auxílio mais adequado para o desenvolvimento da literacia do Imaginário deste grupo de análise no tocante à proficiência da sua maturidade crítica e interpretativa.

Assim, a fim de reforçar a temática da obra, e querendo potenciar ao máximo os fundamentos de uma compreensão integradora da prática leitora para a consolidação das aprendizagens inerentes aos capítulos a analisar, integrando-a nos pressupostos de um Programa de Leitura Fundamentado na



Literatura, os “Círculos de Literários”<sup>256</sup> passaram a ocupar seis sessões de 90 minutos cada, tendo os sujeitos de análise elaborado produções textuais cuja análise de conteúdos se encontra no ponto 1.2., mais precisamente no ponto 1.2.2.

Dado termos usado os “Círculos Literários” como uma ‘ferramenta’ de auxílio à (re)leitura da obra seleccionada muitos seriam os itens a avaliar. No entanto, para o apuramento de dados sobre a apreensão das noções mítico-simbólicas que se prendem à viagem do herói e à sua demanda apenas consideramos relevantes, para a análise de conteúdo desta fase, as produções relativas ao “Guião de Leitura”: “Senhor do Essencial”<sup>257</sup>, até porque tínhamos em vista a elaboração de três actividades de promoção leitora, sendo uma delas a leitura em ‘tapete’ de oito capítulos da obra.

Tal decisão prendeu-se com o facto de este ser o único a integrar as matrizes conceptuais desta investigação e não se pretender, nesta fase, fazer um apuramento significativo ao nível da análise de conteúdos do que os alunos foram capazes de apreender ao nível da compreensão leitora da obra, mas sim do que eles foram capazes de ‘retirar’/assinalar como fundamental na análise dos capítulos para o fomento da literacia do Imaginário na mediação leitora a desempenhar junto de crianças, retratando-se, nos seus trabalhos, toda a *performance* do herói enquanto herói iniciado e em demanda. Por ser apenas um o item considerado na análise de conteúdos, optamos por transcrevê-lo na íntegra.

O processamento da primeira fase deste estudo de caso realizou-se em nove sessões de 90 minutos cada (uma relativa à recolha de informações sobre a mediação leitora, duas sobre a (re)exploração de toda a obra para a selecção dos capítulos a analisar e seis dedicadas aos “Círculos Literários” para a análise e exploração da obra). Estas ocorreram na sala de aula, havendo, contudo, visitas à biblioteca da escola para consulta de livros, dicionários temáticos, consulta de *sites* e material audiovisual. Quanto aos “Círculos Literários”, estes, integraram um conjunto de vinte e dois sujeitos de análise, totalizando-se um número de quatro alunos em cada um dos cinco

---

<sup>256</sup> Sobre este assunto, cf. os estudos de Harvey Daniels (1994); Bonnie C.Hill; Katherine L. Schlick Noe e Nancy Johnson (2005) e Otilia da Costa Sousa (2007: 45-68).

<sup>257</sup> Para além destes “Guiões de Leitura”, serão anexados todos os guiões que integraram os “Círculos Literários” (anexo 17).

“Círculos Literários”. Mediante o estipulado no início de cada sessão de trabalho, um dos sujeitos de análise tinha a cargo dois papéis a desempenhar devido ao número de “Guiões de Leitura” que constituíam os círculos.

Considerando o número de sujeitos envolvidos e o número de círculos, facilmente se notará que dois sujeitos não foram integrados em qualquer um deles. De facto, a integração por parte da turma de uma aluna com Necessidades Educativas Especiais (NEE)<sup>258</sup> obrigou a que se criasse um sexto grupo de trabalho, com dois sujeitos de análise, sendo eles a aluna em questão e um outro aluno que integrou a turma pela primeira vez, cujo elevado número de dificuldades ao nível da competência leitora e a ausência da leitura da obra impossibilitou a sua permanência num dos outros círculos.

Ambos os sujeitos passaram a desempenhar um outro papel relativamente ao “Círculos Literários”, sendo que à referida aluna se entregou a “pasta da correspondência” e parte da “Pasta do Autor”, trabalho, esse, que a aluna desenvolveu com agrado e com consciência<sup>259</sup>. Ao aluno foram entregues, a outra parte da “Pasta do Autor”, com a pesquisa da bibliografia do autor, prémios literários, críticas e resenhas literárias à sua obra, bem como a realização, em suporte informático, das actividades a desenvolver com a turma do 3º ano de escolaridade.

Contrariamente ao que se possa pensar, o aluno não foi desconsiderado e muito menos posto de parte. Conscientes das suas dificuldades e do potencial literário dos restantes sujeitos, ocorreu-nos não ser benéfico para ele estar integrado num “Círculo Literário”, pois, sabíamos de antemão, que o aluno não iria conseguir acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos, até porque nem conhecia a obra. Por outro lado, não nos pareceu benéfico para a turma não levar a cabo este subprojecto e optar por uma outra modalidade de trabalho ao nível da mediação leitora, pondo-se de parte qualquer uma das hipóteses de selecção face às cinco obras sugeridas.

---

<sup>258</sup> A aluna com Necessidades Educativas Especiais integrou a turma desde o 5º ano de escolaridade, estando por isso já muito habituada aos colegas. Era uma aluna que beneficiava de um Programa de Intervenção Individualizado, ao abrigo do Decreto-Lei de 3/2008 - artigo 16º, com um Currículo Específico Individual. As estratégias a desenvolver com a aluna prenderam-se essencialmente com a rentabilização de questões emergentes do quotidiano da aluna através da leitura e do registo copiado; a abordagem de aprendizagens com situações concretas; a promoção do trabalho cooperativo entre pares; a valorização do empenho da aluna na realização de tarefas. Todas as estratégias propostas pelo plano de intervenção da aluna de acordo com a área curricular não disciplinar, bem como as demais competências a desenvolver em ambos os períodos lectivos foram realizadas, tendo a aluna realizado muitas vezes um trabalho muito bom.

<sup>259</sup> A participação da aluna foi sempre auxiliada pela professora e pelo aluno do seu grupo de trabalho. Ambos criaram um dossiê temático sobre o autor que esteve exposto na biblioteca aquando da realização da última actividade.

O facto deste sujeito de análise estar alheio à riqueza literária da ‘nova literatura’ não podia, para nós, ser um motivo de grande preocupação, por isso, de acordo com todos os sujeitos de análise, inclusive o aluno, este foi o responsável pelo trabalho que já referimos. Salientamos que ao longo da primeira fase deste estudo, para além da sua tarefa, o aluno foi lendo com prazer uma grande parte da obra e enriqueceu a sua competência leitora a partir, tanto da consulta do Dicionário de Língua Portuguesa, como do preenchimento de alguns dos itens relativos aos guiões do “Senhor do Essencial” e do “Mágico das Palavras”, o que o obrigou, tal como se pode entender, a valorizar as informações essenciais dos capítulos lidos. Durante a interrupção lectiva, o sujeito de análise em questão conseguiu ler uma grande parte da obra, o que lhe permitiu participar da realização do (re)conto e da leitura no “Tapete Narrativo”.



Ilustração 16 – Pasta do autor

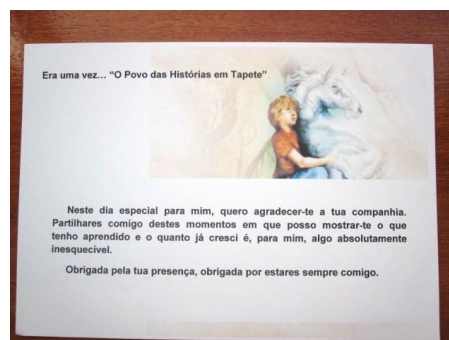
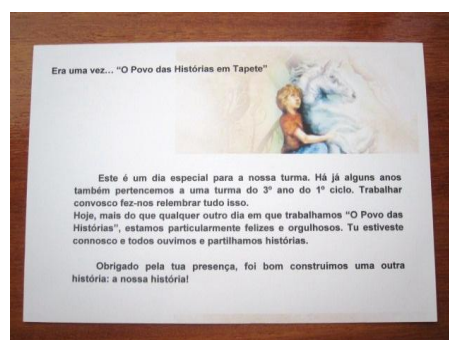


Ilustração 17 – Agradecimentos à turma do 3º ano e aos Encarregados de Educação

Por tudo isto, julgamos que os “Círculos Literários” se tornaram, no decorrer de todas as sessões levadas a cabo no segundo período, uma prática de “durante a leitura” essencial na análise dos capítulos a trabalhar na aula, permitindo os tão desejados momentos de permuta no complemento dos vários

saberes do grupo de análise. Devem-se também ao seu dinamismo inter-grupal a motivação da prática leitora e a criação de produções textuais que resultaram na elaboração de um conto a oferecer aos alunos do 3º ano de escolaridade, como poderemos ver na análise de conteúdos da segunda fase deste estudo de caso.

A fim de ultimar a descrição da primeira fase deste estudo, cumpre-nos dizer que a fundamentação e justificação das categorias de análise foram adequadas às seis sessões directamente relacionadas com os “Círculos de Leitura”, realizadas de acordo com os processos de codificação da Metodologia Qualitativa, na perspectiva interpretativa de um modelo de orientação, também ele, facilitado pelos benefícios da investigação-acção de carácter directo.

## 1.2. Discussão e análise dos resultados da primeira fase do Estudo de Caso 2

Certos de que os sujeitos de análise, enquanto leitores assumidos da força da palavra, iriam abordar o texto, no intuito de o remexer para lá procurar “um segredo individual ainda desconhecido” ou “uma interpretação semântica oculta” (Eco, 1990: 35), desejámos reforçar, nestes sujeitos de análise e leitores críticos, a ideia já explorada com eles de que “procura[r] um código secreto [é] provavelmente tenta[r] definir uma estratégia que produz modos infinitos de captar o texto num modo semanticamente correcto” (1990: 35).

As actividades de leitura integral dos capítulos a analisar tiveram, assim, o objectivo primeiro de travar/impedir uma análise/interpretação da obra assente no literal, no que Umberto Eco define de “reconhecimento do primeiro nível de significado da mensagem” (1990: 32). Desta feita, as actividades propostas tiveram, na sua essência, a ideia de promover estratégias facilitadoras do acesso à interpretação semântica, que o autor (1990: 33) considera como o processo pelo qual o leitor, perante a manifestação linear do texto, enche de significado para, partindo dela, chegar-se a uma interpretação crítica, que exija a procura de códigos fundamentais ocultos/implícitos no texto.

Adoptando a posição de Eco e, procurando realizar com os sujeitos de análise uma leitura plural em significados, o grupo de análise teve nesta primeira fase um segundo contacto com a obra para que se destacassem os momentos mítico-simbólicos conducentes à apreensão das imagens da viagem do herói, o que, na segunda fase, permitiu a consolidação de conhecimentos, tanto na produção de actividades de promoção/mediação leitora, como na apresentação do “Era uma vez... O Povo das Histórias em Tapete”. Desta feita, ao nível do campo da interpretação e aplicação de conhecimentos sobre o enredo, esta primeira fase recaiu sobre uma (re)leitura de carácter exploratório a fim de se seleccionarem, tanto os assuntos/temáticas a trabalhar com o 3º ano de escolaridade, como os capítulos a ler em voz alta aquando da realização da actividade no “Tapete Narrativo”.

#### 1.2.1. A viagem do herói

Para dar resposta aos objectivos deste estudo foi necessário que todos os sujeitos de análise relembassem o enredo da obra na sua totalidade a fim de se concretizar a ‘viagem’ do herói como a imagem do crescimento do Eu. A sua viagem iniciática/aventura foi, assim, lembrada de forma não hermética mas instigadora das forças imagentes associadas às noções da missão e da demanda. Pretendendo levar a cabo, com êxito, esta actividade e, contando com os propósitos do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura, nomeadamente ‘ferramentas’ como o “Guião de Leitura”, esta actividade, aparentemente fácil, teve de ser desenvolvida num conjunto de duas sessões de 90 minutos, sendo toda, ela, registada num primeiro documento elaborado pela professora e intitulado “A demanda do Último Grimm” (anexos 18).

Realizado o “Guião de Leitura” relativo a todos os capítulos, onde só foram apontados um ou dois itens mais relevantes para a actividade a desenvolver, houve a necessidade de se entregar um segundo “Guião de Leitura” (anexo 19), onde se pretendeu que os sujeitos de análise apenas registassem, nos espaços propostos, as atitudes, os comportamentos, as confrontações, identificação/alteridade com os outros, etc. Este segundo “Guião de Leitura” foi elaborado pelo facto de a professora investigadora se ter

apercebido da existência de uma certa confusão relativamente à descrição dos espaços e deambulações do herói por parte dos sujeitos de análise, pois, em vez de se cingirem à viagem do herói e à sua demanda, os alunos estavam a dispersar a sua reflexão num reconto da história de *O Último Grimm*, o que não era necessário, nem tão-pouco desejável, para o trabalho a realizar de seguida.

Dado que este estudo de caso considera os parâmetros da investigação-acção, numa actuação directa, na segunda sessão, a professora investigadora esteve, constantemente, atenta e a auxiliar a turma na detecção sequencial das acções do herói. Assim, reestruturada a actividade a partir desse outro “Guião de Leitura” mais específico, a preencher a partir do primeiro, o grupo de análise procedeu a uma releitura da obra, condicionada pelas acções do herói, o que foi muito eficaz para a concretização da actividade, como se poderá ver no quadro abaixo que tem as respostas que foram corrigidas na aula, contando-se com a participação colectiva da turma.

Entendida a funcionalidade da leitura provocadora, tanto as personagens como os espaços visitados tiveram de se dar a ler, criando-se momentos de verdadeira literariedade na realização do policódigo literário. Durante as duas sessões, todos os sujeitos de análise foram assumidamente participativos, havendo, sobretudo na segunda, respostas e descrições da obra absolutamente válidas para a consecução da actividade, o que nos provou, mais uma vez, que a obra seleccionada, mais do que simplesmente permitir a fruição da leitura, permitiria a reflexão, logo, o incremento da sensibilidade que é fecunda na modelização do mundo da qual todos os adolescentes participam.

<b>Sujeitos de Análise</b>	<b>Recepção por parte do Grupo de Análise</b>
Todos os sujeitos	<p>O herói:</p> <p>Descobre que tem visões – ele vê duendes a brincar no jardim;</p> <p>Sabe que consegue falar com as criaturas do “OUTRO LADO”;</p> <p>Reconhece que é diferente do irmão, mas que ambos se completam no percurso da demanda;</p> <p>Tem visões que só ele consegue ter;</p> <p>Identifica-se com o Primeiro;</p> <p>Sabe que tem uma missão a cumprir;</p> <p>Distingue-se dos restantes, inclusive do tio;</p> <p>Tem coragem para saltar par o abismo;</p> <p>Realiza a sua iniciação e a sua viagem iniciática;</p>

	Entra no OUTRO LADO; Convive com as criaturas; Reconhece o valor da sua demanda; Compreende que o cumprimento da sua missão é vital para todos; É reconhecido e aclamado por todos; Não desiste porque é um Grimm; Parte para o mundo das trevas e luta contra as forças do Mal; Regressa vitorioso; Retoma a sua vida normal, mas como um herói iniciado e cumpridor da sua missão.
--	--

Quadro 18 – Recepção por parte do Grupo de Análise da actividade de exploração textual, “A demanda do Último Grimm”, a partir de um “Guião de Leitura”.

Após este primeiro momento de interacção com a obra, o que permitiu que os alunos retomassem um contacto directo com o herói da história e a sua demanda, o grupo de análise teve de reflectir sobre a actividade mais adequada a desenvolver com a turma do 1º ciclo e, posteriormente, proceder à selecção da mesma.

Pensadas pela professora, foram levadas cinco propostas de trabalho:

- “Entre o mundo de cá e o mundo de lá”, contando-se com o auxílio dos “Roteiros de Leitura” e “Mapas de Viagem”, que seria apresentada aos alunos do 3º ano de escolaridade apoiada na construção de um ‘puzzle gigante’, construído por eles e a expor na biblioteca da escola sede ou na sala dos alunos da Escola EB1 de Amorim;
- “O País das Maravilhas na construção de Mapas Semânticos”, tendo-se como auxiliares de mediação leitora um conjunto de três “Mapas Semânticos” onde os alunos do 3º ano teriam de descobrir, por conexões semânticas, as interações existentes entre a obra e as personagens de “O País das Maravilhas”, destacando-se a figura da Rainha de Copas e, posteriormente, construir um painel representativo da obra *Alice no País das Maravilhas*;
- “No Palco com o Gato das Botas, Hansel e Gretel e Winnie the Pooh”, onde seriam ‘dramatizados’ episódios relativos às personagens citadas, a partir da criação de um texto dramático, solicitando-se também a participação das crianças para o desenvolvimento de uma ou duas cenas;

- “O Povo das Histórias em Tapete”, suportada pelos princípios orientadores do “Tapete Narrativo”, onde seriam lidos de forma lúdica, à turma convidada, os capítulos escolhidos para a motivação leitora da obra;
- “No Reino da Rosa onde tudo acontece”, estruturada a partir de um “Gráfico organizador” onde estivessem em destaque as personagens do “Reino da Rosa”, o tempo de cá (do mundo empírico-factual) e do “Outro Lado” e os espaços por onde anda o herói. Esta actividade desenrolar-se-ia a partir das interferências orais dos alunos da turma do 3º ano para que se completasse um “Organigrama Gigante”, também a expor, revelador de um trabalho feito em equipa.

Tendo em conta estas actividades, visou-se, por um lado, dar visibilidade à riqueza do texto a transmitir às crianças do 3º ano de escolaridade; por outro, estimular a turma à leitura e à permuta de ideias, diálogos e impressões sobre leituras feitas, promovendo-se a intertextualidade com histórias do maravilhoso-féérico; por outro, ainda, dar a conhecer uma organização estrutural do mundo, presente na ‘nova literatura’, onde o cumprimento dos valores ético-morais/formativos para o Bem da colectividade devem ser considerados de forma colectiva.

Usando, assim, da participação e empenho deste grupo de adolescentes<sup>260</sup> pretendeu-se, pelo acto leitor, inculcar nas crianças do 3º ano o desenvolvimento de uma cidadania comprometida e interventiva na responsabilização do próprio e do Outro para que a evolução da sociedade, da qual elas fazem parte, também seja da sua responsabilidade. As mensagens de empenho na reposição da ordem, e acessíveis à interpretação semântica da obra, levaram-nos igualmente a ter em grande conta o problema existencial do “OUTRO LADO” (Magalhães, 2007: 273-280; 289-316; 325-331), retratado na obra, onde as personagens dos contos de fadas estão condenadas a desaparecer caso ninguém as salve (conte as suas histórias).

Posto isto, somos levados a pensar que esta é também uma missão da Escola e que é necessário promoverem-se actividades desta natureza num acto de permuta e de reverência à leitura literária, pois todas as crianças

---

<sup>260</sup> Tivemos em conta o facto de sabermos que as crianças emitem os adolescentes, tomando muitas vezes as suas atitudes como exemplos e que os adolescentes, por sua vez, gostam de ser admirados pelas crianças.



precisam de ter diante delas “alguns fragmentos de vida, do mundo, da sociedade, do ambiente imediato ou longínquo, da realidade exequível ou inalcançável, mediante um sistema de representações” (Mesquita, 2007: 146), absolutamente legível no enredo ancestral das histórias. Esperamos que, também nós, enquanto mediadores de leituras, nos consideremos “no coração da arte de educar, como despertar de consciências e como laboriosa construção que permite o saudável desenvolvimento da personalidade – razão e emoção – do estudante e da pessoa em geral” (Martins, 2008: 17).

Ora se atendermos que no “[e]nsinar um valor, preservar uma herança” (Martins, 2008: 17) está a possibilidade que temos de “(...) integrar a inovação e a abertura (...) gerando-se um multilinguismo universalista e cosmopolita”, então, acreditamos, convictos, que a literatura da ‘nova literatura’ é mesmo um objecto a avaliar com respeito e atenção no que se reporta à partilha e transmissão de saberes, experiências sócio-culturais e humanas (individuais e colectivas). Temos ainda de considerá-la pelo facto de esta ser um verdadeiro repositório de valores, atitudes, comportamentos e imagens, feito de participações activas e alicerçadas numa diversidade de emoções/sentimentos constantes.

Por isso, a nosso ver, devemos entendê-la e partilhá-la tendo em conta a sua força significativa e imagética, assumindo-a como veículo de transmissão de mensagens e formação na personalidade do seu leitor, porque ela traduz-se como uma leitura de saberes, consciências e reparos entre sujeitos de uma mesma comunidade. Só assim, atendendo ao poder das entidades responsáveis pela Educação, poderemos acreditar que ensinar também é ter “un currículo elaborado desde las altas esferas que, ante todo e sobre todo, busca la cohesión cultural, y, mediante ella, una ficticia identidad colectiva e histórica” (Moreno, 2008: 181) e que a alusão ao “fictício” nada tem a ver com o ‘meramente fictício’, algo enganador e subversivo, no que diz respeito ao ensino da leitura.

Comparando de forma reflexiva todos os benefícios, problemas de exequibilidade, materiais a usar, tempo de realização, entre outros aspectos a considerar sobre as actividades sugeridas, que foram registados no quadro negro, para, seguidamente, serem registados pela aluna com Necessidades Educativas Especiais num “Mapa Organizador de Ideias” (anexo 20), os

sujeitos de análise apontaram várias causas para a selecção da actividade “O Povo das Histórias em Tapete” que, desde o início, esteve em disputa com a actividade “No Reino da Rosa, onde tudo acontece”, sendo esta última a actividade preferida de oito alunos da turma. Destacando os vários benefícios da actividade de promoção leitora: “O Povo das Histórias em Tapete”, esta foi, após se terem discutido as várias formas de se integrarem, tanto os alunos, os professores, como os encarregados de educação de ambas as turmas (3º e 9º anos de escolaridade), votada por todos os sujeitos de análise, que optaram inclusive por acrescentar a fórmula estereotipada “Era uma Vez” ao título sugerido da actividade.

Segundo o grupo de análise, os “Tapetes Narrativos” coadunam-se na perfeição com o enredo ficcional da obra seleccionada; proporcionam um contacto mais humanizado com as crianças do 1º ciclo; “dão vida às histórias” (sujeito de análise X) encaixadas na acção principal de *O Último Grimm*; servem de exemplo para actividades de reconto; permitem uma participação directa por parte dos encarregados de educação e/ou outros parentes na execução manual do ‘tapete’; não são facilmente danificados, podendo ser reutilizados com alunos de várias faixas etárias durante anos; exemplificam a versatilidade deste projecto de promoção da leitura, mostrando que de uma história surgem muitas outras.

Como os “Tapetes Narrativos” são, para nós, um dos programas de intervenção, tanto literária, como oratória que consideramos dos mais benéficos na exploração da criatividade, concordámos de imediato e com entusiasmo com a escolha dos alunos. Por um lado, reconhecemos que os pressupostos da mediação leitora estavam, desde já, a revelar-se no grupo de análise; por outro, vimos a hipótese de concretizar ‘um sonho’ há muito pretendido, mas nunca ousado.

### 1.2.2. Os “Círculos Literários” e a representação da demanda do herói

Assumindo-se uma postura de co-responsabilidade interpessoal (que contou com o interesse e empenho de todos os intervenientes na consecução deste subprojecto), logo a partir da quarta sessão de Janeiro de 2009, foi

possível começar a trabalhar de forma a concretizar os objectivos traçados neste estudo de caso, criando-se momentos interactivos muito ricos para ambas as partes<sup>261</sup>.

Partindo de um dos programas de fomento à leitura literária (Yopp & Yopp, 2001: 61-65) e, tendo em atenção o desenvolvimento da actividade “A viagem do herói”, bem como as restantes a realizar com o 3º ano de escolaridade, a experiência pedagógica posta em prática concretizou a dinâmica dos “Círculos de Leitura”, onde os sujeitos de análise assumiram, desde logo, a mediação de leitura a partir do tema da viagem do herói. Tal sensibilidade, aquando do contacto directo com a turma do 1º ciclo, reforçou a importância da actividade de mediação leitora, intitulada “Um Grimm também é um Grimm no 3º ano”, bem como a multifuncionalidade dos “Tapetes Narrativos”, pois o grupo de análise foi capaz de mediar uma literacia a várias vozes como proposta integradora de uma dinâmica prática pedagógica intertextual.

A escolha dos “Círculos de Leitura”, como modalidade de leitura, representativa do desempenho da compreensão leitora destes sujeitos de análise, teve como fundamento reforçar que na concretização desta actividade, a turma deveria funcionar como um todo bem estruturado para um aprofundamento do desenvolvimento da competência prática leitora de cada um. E, aquando da análise da obra, também provar como é possível, usando de uma mediação leitora adequada, “descentrar a abordagem do texto literário da leitura e interpretação guiadas pelo professor, para práticas que coloquem o leitor no centro do processo da construção/reconstrução da significação da leitura” (Sousa, 2007: 45).

Assim sendo, seguindo os parâmetros desta ‘ferramenta’ literária, a atribuição de tarefas a cada aluno baseou-se na consciencialização da importância da leitura que a professora investigadora desenvolveu ao longo dos anos junto destes alunos, e que se revelou eficaz ao nível do seu desenvolvimento cognitivo e processual. Isto é, embora nunca tivessem sido aplicados os “Círculos de Leitura” com este grupo de análise, conseguimos aperceber-nos que, no decorrer dos 7º e 8º anos de escolaridade, estes alunos

---

<sup>261</sup> Sugere-se a consulta da planificação elaborada para a área curricular não disciplinar de Área de Projecto, relativa à planificação das sessões na consecução de todo o projecto (anexo 21).

foram modificando a sua atitude algo egocêntrica face às suas respostas e à sua participação nas actividades de trabalho de grupos, tendo desenvolvido uma competência leitora que ousaríamos definir de grupal, no sentido da participação colectiva.

Continuando com o incentivo de uma filosofia de inclusão no que diz respeito às actividades de leitura e de exploração textual, tendo-se em conta a realização do projecto “Entre mim, tu e quem mais quiser”, foi atribuída a cada aluno uma tarefa como participante dos “Círculos de leitura” que, mesmo sendo em alguns casos individual, pretendeu ser parte da formação de um todo no acto da prática leitora. Esta opção de mediação leitora, da responsabilidade da professora investigadora, teve, assim, por intuito principal reforçar a dinamização de momentos de compreensão leitora, onde a participação dos sujeitos de análise (enquanto leitores cognoscentes) foi facultadora de momentos de plena integração com a obra, contando-se com duas realidades absolutamente distintas: as crianças do 3º ano de escolaridade do Ensino Básico e os adolescentes desta turma do 9º ano de escolaridade, todos eles capazes de fruïrem com os “textos que pertencem ao domínio da literatura infantil e juvenil [pois] são aqueles que exibem ostensivamente uma visão inédita e singular dos *realia*” (Azevedo 2006a: 15).

Enquanto indivíduos de mediação leitora, os sujeitos de análise assumiram um papel activo no acto da permuta, pois, para além dos três materiais de incentivo à leitura que elaboraram para os alunos do 3º ano de escolaridade (constantes da segunda fase do estudo), estes proporcionaram às crianças, aos professores envolvidos<sup>262</sup>, à equipa da biblioteca da escola e aos encarregados de educação, verdadeiros momentos de partilha e de compreensão leitora, aquando da leitura em ‘tapete’ dos oito capítulos seleccionados.

Estamos conscientes que o bom desenvolvimento da actividade final, bem como das duas anteriores (de promoção/exploração leitora) se deve ao facto deste grupo de análise ter estado atento às mensagens implícitas das cinco obras face ao mítico-simbólico no momento da selecção da que seria analisada. Por isso, *O Último Grimm* foi a obra que, mesmo muito extensa para

---

<sup>262</sup> Referimo-nos à professora investigadora e mediadora do projecto, também responsável pelo projecto “A experiência da (re)leitura, imaginas tu e eu?” e à professora co-responsável; ao professor titular da turma do 3º ano e às professoras de Educação Visual e Tecnológica, e de Educação Musical.

crianças do 1º ciclo do Ensino Básico, se destacou com sendo a que mais possibilitaria proporcionarem-se leituras inferenciais por parte de todos os envolvidos. Estes sujeitos de análise preocuparam-se igualmente em objectivar, desde logo, as expectativas destas crianças leitoras com as quais iriam ‘trabalhar’ a mediação leitora, conseguindo, assim, pôr em movimento um leque de experiências novas no âmbito da mediação, o que foi acolhido com muita expectativa pelas crianças, pois, desde o início do terceiro período, elas estavam já presas ao acto da leitura colectiva visto estarem a ser implementadas no ‘seu espaço’ (a sala de aula do 3º ano da Escola EB1 de Amorim) as actividades criadas pelos sujeitos de análise<sup>263</sup>.

Pela prática leitora, que foi várias vezes corrigida, repensada e reajustada nas sessões dedicadas ao treino da leitura, na segunda fase, a leitura partilhada na apresentação do “Era uma vez... O Povo das Historias em Tapete” foi um acto leitor assumido num ambiente de grande beleza poética e estética, onde a criação do imaginário de cada um pôde expressar-se de diversas maneiras numa total apreensão das imagens representativas do mito do herói e do valor do Bem.

Após uma explicação e subsequente exemplificação do como fazer “Círculos de Leitura” (através de um *PowerPoint*) e da aplicação dos fundamentos prático-pedagógicos deste programa (para a análise do primeiro capítulo da primeira parte da obra, intitulada “AQUELE QUE VÊ”), o grupo de análise aplicou-se, tendo todos os grupos trabalhado de forma individual, onde cada aluno desempenhou o seu papel, com rigor. Assim sendo, subentende-se que o texto foi invadido pelas mais variadas solicitações inerentes à participação dos sujeitos de análise que, ávidos de informações, promoveram a desejada visão singular sobre os momentos de estranhamento presentes nos demais capítulos lidos e analisados.

Os capítulos seleccionados pelo grupo e supervisionados pela professora investigadora na prática dos “Círculos de Leitura” estiveram sujeitos a uma breve análise relativamente à acção principal da obra, sendo, contudo, muito bem analisados no que se reporta à viagem e demanda do herói. Assim,

---

<sup>263</sup> Dado que era impossível, por vários motivos, proporcionar um contacto directo entre ambas as turmas a aplicação da actividade fez-se por intermédio da professora investigadora, responsável pela Área de Projecto Depois de cada sessão realizada com a turma do 3º ano de escolaridade, a professora investigadora fazia o relato ao grupo de análise sobre tudo o que tinha acontecido.

os capítulos trabalhados foram: “Visões de uma noite de Verão” (2007: 17-22), “Toda a verdade sobre tesouros, espíritos, fadas e duendes” (2007:23-30), “Bem-aventurados os limpos de coração” (2007: 31-38) e “A caixa enterrada” (2007: 101-107), onde os alunos puderam contactar de forma simbólica com o chamamento do herói. Isto é, “Aquele que vê” e que, por isso, deverá ser iniciado para cumprir a sua demanda. Foram ainda seleccionados os capítulos: “O Primeiro Conto de Fadas” (2007: 187-192), “O abismo” (2007: 193-198) e “Um salto no escuro” (2007: 199-205), ainda constantes da Primeira Parte, por serem os que obrigam o leitor à constatação do rito iniciático do herói e ao início da sua viagem. Já na segunda parte da obra, “O OUTRO LADO”, os capítulos trabalhados foram: “O Povo das Histórias” (2007: 209-216), “O gato e o corvo” (2007: 217-223), “a Floresta dos Quatro Ventos” (2007: 225-231), “O Urso Puff” (2007: 233-239), “Uma dor cor-de-rosa” (2007: 241-247), “Estou certo ou estou certo?” (2007:249-255), “No Reino da Rosa” (2007: 257-264) e “Espantástico” (2007: 265-272).

Na consecução das actividades relacionadas com os “Círculos Literários”, o número de sujeitos de análise foi o mesmo nos cinco grupos, totalizando-se, como já foi dito anteriormente, um número de quatro alunos em cada um deles. Assim, tendo em vista uma análise de conteúdos significativa do ponto de vista do objectivo a alcançar, nesta primeira fase, cada um dos alunos teve a seu cargo um ou dois papeis a desempenhar mediante o estipulado no início de cada sessão de trabalho, a partir do “Guião de Leitura”: “Animador de Discussão”. Sempre que um dos quatro sujeitos de análise ficou a representar o “Animador de Discussão”, este teve, antes de se iniciar os dois grandes momentos dos círculos (relativos à Primeira parte e Segunda parte da obra), de definir quem representava o quê no grupo, e, no final dessas actividades, originar uma discussão sobre o trabalho efectuado, para, posteriormente, promover a discussão sobre a avaliação.

Embora só tenhamos analisado o guião do “Senhor do Essencial”, como explicado em 1.1., os guiões que integraram os círculos foram ainda os do “Animador de Discussão”, do “Senhor das Ligações”, do “Senhor da Viagem”, do “Senhor dos Excertos”, o do “Mágico das Palavras”, bem como o de “Organização do grupo” e de “Avaliação dos grupos em sessão plenária”. O guião relativo ao “Investigador” ficou a cargo do aluno que elaborou a “Pasta do

Autor”. Adoptando uma postura de mediação dentro e fora de cada círculo, o grupo de análise inteirou-se da dinâmica dos “Círculos de Leitura” onde a leitura passou a ser uma quase encarnação do enriquecimento humano, espiritual, estético e cultural de cada um dos sujeitos enquanto leitores reflexivos dos valores estético-literários e semânticos que se desprendem da obra enquanto texto literário da ‘nova literatura’, na promoção do Belo e dos Valores. Promoção, essa, realizada individualmente e de forma colectiva pela participação, não no sentido de uma doutrinação, mas estabelecendo-se, nas redes inter-comunicativas de e para com o texto, diálogos que se manifestaram nos interstícios deixados em branco, no texto, propositadamente. O quadro abaixo é representativo desta dinâmica leitora interactiva que se desenvolveu ao longo das seis sessões dedicadas aos “Círculos Literários”.

A fim de não suscitar dúvidas, e porque são três os quadros de análise relativos a esta actividade de exploração textual, a partir da implementação dos “Círculos Literários”, cada um deles integrou as produções textuais de cinco capítulos, totalizando-se quinze capítulos analisados. Por isso, optámos por agrupá-las considerando três momentos de compreensão leitora relativamente à viagem e demanda do herói.

Um primeiro (quadro 19), onde constam as cinco primeiras “Produções Textuais Representativas” do mundo histórico, empírico-factual do herói e que retratam o “chamamento da aventura” ou os indícios da vocação do herói (Campbell, 2004: 53-61). Pois, o chamamento para o desconhecido inicia-se no momento em que ele aceita o inusitado, pois vê o que os outros não conseguem (2004: 28). Um segundo (quadro 20), onde estão patentes as sexta e sétima produções textuais referentes ao momento da aceitação do chamamento, ligado ao ritual da primeira iniciação. Estas são a representação de uma espécie de interregno entre os dois espaços e o momento de decisão do herói, pois confirmam a sua passagem para o outro lado, isto é, “el cruce del primer umbral” (2004: 77-88), onde este “con las personificaciones de su destino para guiarlo y ayudarlo (...) avanza en su aventura hasta que llega (...) a la entrada de la zona de la fuerza magnificada” e onde, indubitavelmente, “[d]etrás de ellos está la oscuridad, lo desconocido y el peligro” (Campbell, 2004:77). Ainda presentes no segundo quadro, encontram-se as oitava, nona e décima composições que mostram o momento em que o herói já está, por

decisão própria, no “OUTRO LADO” (Magalhães, 2007: 209-232) e a inteirar-se do que o espera para iniciar a sua demanda. Um terceiro momento (quadro 21) onde as décima primeira, décima segunda, décima terceira e décima quarta composições retratam as primeiras etapas iniciáticas do herói, onde o momento da sua viagem, inscrito no mito-aventura, está intimamente ligado às demais adversidades que compõem “el camino de las pruebas” (Campbell, 2004: 94-104), permitindo-lhe, ou não, ser reconhecido como o herói salvífico (o que obteve a bênção, na óptica de Joseph Campbell, (2004: 139-159)). A décima quinta produção textual (também do quadro 21) reporta-se, por sua vez, ao momento do reconhecimento do herói<sup>264</sup> pelo “Povo das Histórias” que o aclama, segundo Simone Vierne (2004: 74), como o verdadeiro “chaman” e lhe confere a sua “initiation chamanique”, pois este adoptou o estatuto desejado por “(...) transmission héréditaire du pouvoir”, como foi possível verificar na análise feita na Segunda Parte desta dissertação.

Serão, então, apresentadas a partir deste primeiro quadro as produções textuais relativas ao primeiro momento de compreensão leitora, que intitulamos: “O chamamento do herói”.

### 1.2.2.i. O chamamento do herói

Sujeitos	Recepção por parte do Grupo de Análise
A/B/C/D19 (Grupo 1)	<p style="text-align: center;">“O Escolhido dos escolhidos</p> <p>William viu duas criaturas estranhas a brincar junto à fonte da Quinta da Pedra Azul. Ele nunca tinha visto nenhuma criatura igual àquelas. Seriam Anões? Gnomos? Duendes? Havia uma dúvida no ar. Elas tinham a mesma agilidade de um animal, embora tivessem gestos de humanos. William estava confuso. Não sabia se tinha sido uma ilusão. William sabia, porém, que só poderia falar disso quando tivesse absoluta certeza. Não era por traição que não o fazia mas ele sabia que nem Peter, nem Alicia ou a mãe acreditariam, por isso ia esperar que a visão se repetisse.</p> <p>Preocupado ou apenas por curiosidade, Preston, o caseiro da quinta, ao ver William numa atitude comprometedor e com uma faca na mão, perguntou-lhe o que ele tinha. William disse que tinha vistos duas criaturas estranhas, mas que deveria ter visto</p>

<sup>264</sup> Em *O Último Grimm* podem ser reconhecido dois momentos desses, um primeiro quando William é aclamado pelo “Povo das Histórias” já como um herói porque é o único que poderá salvá-los antes de empreender a sua viagem nos domínios perigosos da “Criança Terrível”; um segundo quando o William regressa como um herói redentor que unificou o cosmos (Campbell, 2004; Vierne, 2000; Eliade, 1990, 2001a, 2001b).



	<p>mal. Contudo quando Preston lhe disse que de facto elas andam por ali e que existem muitas histórias sobre elas e sobre quem as viu William disse que as histórias são invenções, sobretudo para se convencer a si próprio.</p> <p>Depois de terem conversado sobre a aparição de criaturas no jardim William ficou ainda mais confuso. Já não sabia se devia acreditar que as histórias são ilusões ou se devia acreditar que existem duendes porque, como ele disse, se há assim tantas histórias de fadas, duendes e gnomos é porque eles já andaram pelo mundo.</p> <p>O herói começa a acreditar no que vê quando o caseiro afirma ter sentido a respiração ou a tosse delas mas que é impossível ver essas criaturas a beber numa fonte. Depois de ter ficado sozinho, William fica pensativo porque está “carregado de dúvidas”, o que mostra que ele não acredita nem deixa de acreditar.”</p> <p style="text-align: right;">(a partir de “Visões de uma noite de verão”)</p>
<p>E/FG/H19 (Grupo 2)</p>	<p>Texto1<sup>265</sup></p> <p>“Uma grande trapalhada e uma verdade descoberta.</p> <p>Enquanto Peter estava semi-adormecido, ouviu o som do piano, o que o assustou bastante pois naquela casa ninguém tocava piano. Peter ficou curioso e foi seguindo o som. Continuou a caminhar e reparou que o som vinha do escritório da sua mãe e não do sítio onde deveria vir, da biblioteca. Havia algo de estranho na casa!</p> <p>Foi então que Peter reparou que um livro, sobre a secretária se abria lentamente, e ninguém estava por perto, e começou a ficar assustado porque não sabia o que era aquilo.</p> <p>De repente a mãe dele apareceu e tudo foi explicado: tinha lhe apetecido ouvir um concerto, mas Peter não acreditou e insistiu porque tinha visto alguém do lado de fora a pegar nas pedras azuis. Ao ouvir essas asneiras a mãe resolveu contar-lhe a verdade: nunca houvera nenhum tesouro. Fora tudo uma mentira do primeiro para os seus familiares se sentissem protegidos e não quisessem vender a quinta.”</p> <p style="text-align: right;">(a partir de “Toda a verdade sobre tesouros, espíritos, fadas e duendes”)</p> <p>Texto 2</p> <p style="text-align: center;">“O que era mesmo um herói</p> <p>“Enquanto Peter estava semi-adormecido ouviu o som do piano, o que o assustou bastante pois naquela casa ninguém tocava piano. Peter ficou curioso e foi seguindo o som da música. Continuou a caminhar e reparou que o som vinha do escritório da sua mãe e não do sítio onde deveria vir, da biblioteca, onde estava o piano. Havia algo de estranho na casa!</p> <p>Foi então que Peter reparou que um livro, sobre a secretária, se abria lentamente, e ninguém estava por perto. Como era mais medroso que William começou a ficar assustado porque não sabia o que era aquilo.</p> <p>De repente a mãe dele apareceu e tudo foi explicado: tinha</p>

<sup>265</sup> Como será explicado de seguida, este trabalho foi repensado pelos sujeitos de análise, sendo apresentado um segundo que também consta do quadro.

	<p>lhe apetecido ouvir um concerto, mas Peter não acreditou e insistiu porque tinha visto alguém do lado de fora a pegar nas pedras azuis. Ao ouvir essas asneiras a mãe resolveu contar-lhe a verdade: nunca houvera nenhum tesouro. Fora tudo uma mentira do primeiro para os seus familiares se sentissem protegidos e não quisessem vender a quinta (...).<sup>266</sup></p> <p>Mais sossegado, embora ainda com algum medo, Peter também acreditou que sonhou alto quando viu o livro a abrir-se sozinho. Por sua vez, William que ainda estava no jardim, em plena noite, volta para casa porque a mãe foi buscá-lo. Na conversa, ele pergunta-lhe se ela alguma vez viu um duende (...). Insatisfeito com as respostas dela, William diz-lhe que não quer mais entrar nas histórias dela porque ele quer fazer a sua própria história e cumprir o que lhe está destinado.”</p> <p>(a partir de “Toda a verdade sobre tesouros, espíritos, fadas e duendes”)</p>
<p>I/J/K/L19 (Grupo 3)</p>	<p>“O Dom da Visão</p> <p>William entrou, a meio da noite, no quarto de Peter que se assustou, pois tinha medo do escuro. William disse-lhe que tinha visto e que continuava a ver, pela janela do seu quarto, dois duendes perto de um carvalho mas Peter, que não era o escolhido, não os conseguia ver (...).</p> <p>No dia seguinte Peter disse ao irmão que à noite tinham estado a cavar no sítio onde se encontravam as pedras azuis (...).</p> <p>Pelo caminho, William viu uma estátua onde estava escrito: “bem-aventurados os limpos de coração”. William pensou que aquela mensagem também era para ele porque ele sabia que era um desses bem-aventurados. Ele era o único da sua família que conseguia ver as criaturas mágicas, por isso ele tinha um dom especial e com ele tinha de fazer o que lhe estava destinado. Ele só não sabia o quê, mas ia descobrir, por isso ia à biblioteca.”</p> <p>(a partir de “Bem-aventurados os limpos de coração”)</p>
<p>M/N/O/P19 (Grupo 4)</p>	<p>“A demanda do herói já não é um segredo</p> <p>William acordou tarde e foi a correr ter com Peter que já estava a fazer um buraco onde alguém tinha estado a cavar durante a noite. Andavam os dois à procura de uma pedra que só William tinha tido a oportunidade de ver e que dizia: <i>Unus mundus</i> (união dos mundos).</p> <p>Quando estavam quase a desistir Peter gritou de contente porque tinha encontrado a pedra (...). Ficaram cansados de tanto cavar e mesmo quando Peter disse ao irmão que ele é que tinha de cavar porque ele é que era o Grimm (o predestinado) em vez de se zangarem recomeçaram a cavar para encontrar a caixa.</p> <p>Estavam completamente esgotados, William tinha as mãos a sangrar quando encontraram a caixa com a inscrição que os dois irmãos perceberam logo. William viu logo que tinha uma missão. “A sua demanda seria a de conseguir pela sua vontade manter os dois mundos unidos: “este lado e o outro”(…). Peter pegou na carta que estava lá dentro e entregou-a ao irmão porque ele era um Grimm como o outro tinha sido, portanto era especial.</p> <p>A carta tinha a letra do seu antepassado, o Wilhelm Grimm</p>

<sup>266</sup> Tal como ocorreu no Estudo de Caso 1, sempre que achámos que a informação não era relevante para a análise de conteúdo da actividade foram eliminadas partes dos textos a fim de se evitar enunciados demasiado longos.

	<p>que via as fadas e os outros seres mágicos e que o Jacob metia nas histórias que se calhar nem eram inventadas. A carta dizia que ia haver outro Grimm, um salvador a quem ele deixava um pedra que era especial no outro lado, como a da Ilha do Chifre de Ouro, e que o que fosse lá tinha de a levar. Também falava de uma chave (...). William conseguiu ver coisas escritas que Peter não conseguia ler e leu aquilo que estava destinado àquele que vê. (...)</p> <p>De repente apareceu o tio Nathan que se lembrou que um dia também encontrou a caixa. William perguntou-lhe se tinha sido um Grimm e o tio ficou confuso porque não sabia muito bem. Se calhar porque não conseguiu fazer o que um Grimm, um herói tem de fazer porque senão lembrava-se.”</p> <p style="text-align: right;">(a partir de “A caixa enterrada”)</p>
<p>Q/R/S/T19 (Grupo 5)</p>	<p style="text-align: center;">“Coincidências a mais!</p> <p>O facto de Elizabeth Zimmer estar a escrever uma história igual à que se está a passar com os seus filhos não pode ser coincidência, pois tudo é igual. Só podia ser a fada sopradora que estava a soprar ao ouvido da mãe a história dos seus filhos para que William quando estivesse atrapalhado fosse ajudado.</p> <p>Enquanto isso, William está muito preocupado porque a rosa está a murchar e pode ser tarde para salvar a princesa. E para já essa é a sua verdadeira missão. Não deixar que nada de mal aconteça à princesa dos contos de fadas. Mesmo depois de ter descoberto que a passagem para o outro lado é feita através de um abismo escuro “negro, como a goela de uma serpente”, o herói não recua e tenta descobrir onde é que fica essa passagem tenebrosa que, um dia, roubou o passo a Nathan Zimmer que teve medo do desconhecido e escolheu não ir para o outro lado porque ele não tinha, como o seu antepassado e como William, a alma de um herói.</p> <p>Para ajudar William a passar para o outro lado, Peter começa a ler a história da mãe que é igualzinha à deles porque ele também quer que William seja um verdadeiro herói para o bem de todos. William que quer mesmo cumprir a sua demanda pede-lhe para ler depressa porque o tempo começa a ser muito curto para ele.”</p> <p style="text-align: right;">(a partir de “O Primeiro Conto de Fadas”)</p>

**Quadro 19 – Recepção por parte do Grupo de Análise da actividade de exploração textual: “O chamamento do herói.**

Criando, partilhando e discutindo, na interacção feita com a obra, os sujeitos de análise apossaram-se da “existência narrativa” (Eco, 1990) destes cinco capítulos no propósito de concretizar uma composição leitora e escrita representativa dos seus conhecimentos sobre o “chamamento da aventura” dirigido ao herói, através de todo um programa de manifestações essencialmente visuais que só ele pode ter e que acontecem num espaço cósmico, o jardim da “Quinta da Pedra Azul”.

Assim, passando já à análise de conteúdo destas produções textuais, denotamos, desde logo, que a ideia metafórica do investimento pessoal, concatenada à viagem do herói, foi reconhecida pela maioria dos sujeitos de análise através do que Umberto Eco (1990: 176) considera um processo de expansão onde “[o] princípio da contextualidade alarga-se (...) a um princípio de intertextualidade”, representativo, para nós, de outras leituras sobre a temática do neófito.

A produção textual dos sujeitos A/B/C/D19 deixa ver que o herói sabe de antemão não poder contar a ninguém o que julga ter visto, pois mesmo a realidade factual dos seus familiares não permitiria que acreditassem nele. Por outro lado, o texto permite que reconheçamos que os sujeitos souberam interpretar as mensagens mais significativas presentes no capítulo para a construção do mito do herói que, vivenciando acontecimentos estranhos ao seu quotidiano, sente os primeiros momentos de incredibilidade e tenta, assim, eliminá-los pela sua experiência prática: “William disse que as histórias são invenções, sobretudo para se convencer a si próprio.” Contudo, sabiamente apontada por este grupo de análise, a hesitação surge para validar os primeiros momentos do “chamamento da aventura” ao qual o herói ainda não sabe como reagir: “William ficou ainda mais confuso e já não sabia se devia acreditar que as histórias são ilusões ou se devia acreditar que existem duendes porque, como ele disse, se há assim tantas histórias de fadas, duendes e gnomos é porque eles já andaram pelo mundo.” Articulado com a primeira hesitação do herói, foi introduzido, nesta composição, o que poderíamos denominar de um ‘novo estado’ na vida do Eu.

Ora, todas estas ocorrências contribuem para a identificação do herói como aquele a quem será dado o privilégio de ver mais além, estado esse que os sujeitos de análise referiram de um modo muito satisfatório no seu trabalho, até pelo título escolhido, cuja própria maiúscula estabelece a distinção entre os demais: “O Escolhido dos escolhidos”, deixando perceber que, daqueles que tiveram a oportunidade de contactar visualmente com o mundo das fadas e dos duendes, logo da magia e do encantamento, William é o que irá empreender a viagem do herói, assumindo a figura prototípica do jovem contemporâneo místico que assume a memória ancestral dos mitos, no intuito da descoberta.

Como a produção textual dos sujeitos de análise E/FG/H19 ficou bastante aquém do desejado, por decisão da professora investigadora, o texto foi reformulado. Os sujeitos de análise apenas representaram no seu texto o óbvio, ou seja, o resultado de uma leitura meramente explícita, aludindo apenas ao receio de Peter, irmão de William, perante o livro que se abre sozinho, bem como à atitude da mãe de ambos que, mesmo sendo escritora de histórias feéricas e descendente dos Grimm, só consegue ver o real empírico.

Assim sendo, a professora investigadora solicitou à turma, aquando da primeira sessão plenária<sup>267</sup>, que os restantes sujeitos de análise se pronunciassem sobre o texto produzido e todos foram unânimes, inclusive os próprios sujeitos implicados, de que “faltavam informações importantes que mostravam bem a distinção entre os dois irmãos” (sujeitos de análise F). Assim, a produção textual foi repensada pelo grupo, sendo o ‘texto 2’ o que os sujeitos propuseram para a avaliação feita pela turma.

Acrescentamos que todos os erros ortográficos e de pontuação foram corrigidos neste texto e nos outros numa acção colectiva do grupo de análise, pois, este estudo considera a investigação-acção e seria, a nosso ver, pouco correcto não corrigir os erros aquando da exploração e apresentação das produções em *PowerPoint* nas sessões plenárias. Contudo, na maior parte das vezes, a construção morfossintáctica e ideológica foi exclusivamente da responsabilidade dos sujeitos de análise, pelo facto de se poder incorrer no risco de alterar o verdadeiro sentido do que pretendíamos aferir.

Desta feita, considerando, agora, a segunda produção textual dos sujeitos E/F/G/H19, a nossa análise de conteúdos permitiu-nos chegar à conclusão que, de facto, os alunos reconheceram a importância de uma leitura interpretativa promovida pelo interesse e pela reflexão. O texto é significativo ao nível da identificação do herói e apresenta-o como alguém que pelas suas intuições, interrogações e comportamento (Merleau-Ponty, 2001: 140-169) é diferenciado dos restantes, nomeadamente do irmão. William tenta encontrar a verdade, enquanto Peter, amedrontado por aqueles acontecimentos insólitos,

---

<sup>267</sup> Depois de cada duas sessões de 90 minutos com os “Círculos Literários” realizava-se uma sessão plenária onde eram discutidas todas actividades elaboradas, estimulando-se uma permuta de conhecimentos sobre a obra e o mítico-simbólico relativamente à viagem do herói. Neste momento, tanto o “Animador de Discussão” do círculo, como os restantes atribuíam uma nota qualitativa ao grupo de trabalho, sendo as menções de Bom, Satisfaz e Satisfaz Menos. A menção “Fraco” não foi sequer pensada porque sabíamos que, à partida, nenhum destes sujeitos de análise a teria, até porque o trabalho, mesmo se individual, correspondia ao do grupo de trabalho.

se deixa convencer pelas explicações da mãe porque não quer ver além e, assim, vai dormir descansado: “Mais sossegado, embora ainda com algum medo, Peter também acreditou que sonhou alto quando viu o livro a abrir-se sozinho”.

Tal atitude, no texto dos sujeitos, está devidamente explanada porque contrapõe-se à de William que, como herói, observa o que é estranho e, não se contentando com meias verdades, procura respostas: “William, que ainda estava no jardim, em plena noite, a ver se descobria o que se estava a passar (...)”. Investindo na sua condição de herói, com uma determinação pouco própria para o comum dos adolescentes, a vontade de William está agora devidamente exposta no último parágrafo do texto, onde os sujeitos referem a própria força da sua demanda: “Insatisfeito com as respostas [da mãe], William diz-lhe que não quer mais entrar nas histórias dela porque ele quer fazer a sua própria história e cumprir o que lhe está destinado.”

Os sujeitos de análise revelaram que, realizada de forma consciente uma outra leitura do texto, compreenderam a mensagem deste capítulo, salientando o comportamento do herói que sabe ter de construir a sua história com o Outro, o que se vai confirmar nos capítulos seguintes propostos para análise. Julgamos, inclusive, poder atestar que esta segunda produção textual obrigou os sujeitos a se assumirem como ‘sujeitos poéticos’ e “seres de linguagem”, pois a relação que estabeleceram com ela (Lacan, 1999) permitiu que, desta vez, considerassem as imagens adquiridas como verdadeiras “imagens poéticas” (Bachelard, 1999). Estas foram assim capazes de se renovar sistematicamente em significações, criando-se uma efectiva literacia do Imaginário.

As produções dos sujeitos I/J/K/L19, M/N/O/P19 e Q/R/S/T19, de um modo geral, referem todas, de forma bastante satisfatória, a forma de agir do verdadeiro herói. Daquele que sabe ter de escolher entre manter-se num estado de dependência face ao mundo profano, optando ser o indivíduo que se “encierra en la paredes de su infancia” (Campbell, 2004: 64) e recusar assim o “chamado da aventura” (2004: 61-70); ou assumir a missão para a qual foi escolhido. Ora, adquirindo o estatuto de “herói triunfador”, este terá a possibilidade de restabelecer o “ciclo cosmogónico” (Eliade, 1999a; Campbell, 2004) e, assim, “libertar de novo o fluir da vida no corpo do mundo” (Campbell,

2004: 44), triunfando numa realização do Eu. E, capaz de se fazer assumir num todo, este pode ainda projectar-se para fora de si, consolidando-se, desta forma, a imagem do sujeito arquetipal que William configura.

As afirmações realizadas pelos sujeitos de análise demonstram bem o conhecimento que estes detêm sobre a demanda do herói que deve rejeitar a ideia de que o pai e a mãe são os únicos guardiões da porta, pois este deve deixar para trás a ideia do castigo pela desobediência. A ele se deve o êxito da passagem que o fará ressurgir num outro mundo, o da sua própria afirmação no exterior (Campbell, 2004: 64). Senão vejamos, as afirmações: “Pelo caminho, William viu uma estátua onde tinha escrito: “bem-aventurados os limpos de coração”, “William pensou que aquela mensagem também era para ele porque ele sabia que era um desses bem-aventurados”, “ele tinha um dom especial e com ele tinha de fazer o que lhe estava destinado”, dos sujeitos I/J/K/L19; a referência à missão do herói presente no texto dos sujeitos M/N/O/P19, onde se pode ler: “encontraram a caixa com a inscrição que os dois irmãos perceberam logo. William viu logo que tinha uma missão”; ou ainda a dos sujeitos de análise Q/R/S/T19 que se reporta à grande preocupação de William, cuja missão verdadeira é, para já, a de salvar a princesa: “Enquanto isso, William está muito preocupado porque a rosa está a murchar e pode ser tarde para salvar a princesa. E para já essa é a sua verdadeira missão. Não deixar que nada de mal aconteça à princesa dos contos de fadas”. A determinação consciente daquele que sabe ter sido o escolhido e cuja iniciação tem de começar é, de facto, notória podendo ainda ler-se na expressão: “Ele só não sabia o quê, mas ia descobrir, por isso ia à biblioteca”, que reforça a busca das respostas às dúvidas do herói, dos mesmos sujeitos de análise.

O facto dos sujeitos M/N/O/P19 terem aludido ao trabalho extenuante da personagem: “Estavam completamente esgotados, William tinha as mãos a sangrar” reforça o que há pouco referíamos sobre o conhecimento dos alunos. Julgamos ainda poder afirmar que se depreende desta última afirmação que a personagem, enquanto homem profano, acede a um conhecimento novo e particular que é o do sagrado (Vierne, 2000: 98); e que, por ter adquirido determinados poderes, quer e pode ultrapassar os vários graus próprios da diversas iniciações (2000: 98), usando do seu auto-conhecimento e auto-empreendimento.

As alusões ao reconhecimento de William como um Grimm, primeiro pelo irmão e, mais tarde, pelo tio, por parte dos sujeitos de análise I/J/K/L19, M/N/O/P19 e Q/R/S/T19 são bem demonstrativas: “William disse-lhe que tinha visto e que continuava a ver, pela janela de seu quarto, dois duendes perto de um carvalho mas Peter, que não era o escolhido, não os conseguia ver (...)” (sujeitos I/J/K/L19); “Peter disse ao irmão que ele é que tinha de cavar porque ele é que era o Grimm (o predestinado) em vez de se zangarem recomeçaram a cavar para encontrar a caixa”, “Peter pegou na carta que estava lá dentro e entregou-a ao irmão porque ele era um Grimm como o outro tinha sido, portanto era especial”, “A carta dizia que ia haver outro Grimm, um salvador (...)” e “William conseguiu ver coisas escritas que Peter não conseguia ler e leu aquilo que estava destinado aquele que vê”, dos sujeitos M/N/O/P19. Por sua vez, as referências dos sujeitos Q/R/S/T19, que destacam o medo do desconhecido que roubou o passo a Nathan Zimmer que escolhe “não ir para o outro lado porque ele não tinha, como o seu antepassado e como William, a alma de um herói”, representam bem a percepção/compreensão dos sujeitos face à mística do ser renascido, aquele cujo cumprimento da demanda poderá vencer “a morte e voltar renascido” (Eliade, 1990, 2001; Viene, 2000; Campbell, 2004).

A produção textual relativa ao capítulo “A caixa enterrada” (Magalhães, 2007: 101-107), da responsabilidade dos sujeitos M/N/O/P19, que de todas as que integram este primeiro momento foi, como o podemos verificar no que até agora afirmámos, a que mais se acercou da “linguagem simbólica” (Cassirer, 1994; 2006) inerente ao sujeito imaginante que procura o mítico-simbólico, revela o muito que se pode construir em termos do desenvolvimento literário do Imaginário com sujeitos adolescentes leitores da ‘nova literatura’.

Atentos à dinâmica geradora dos significados do texto, estes alunos convocaram para o momento da sua produção textual as imagens da “Aventura” e da “transformação do herói” (Vienne, 2000: 157) porque também tiveram acesso a elas no tempo da leitura e fruíram com a riqueza simbólica da obra. Aqui, os sujeitos de análise realizaram inclusivamente a leitura da essência do mito da unificação do cosmos, claramente expressa na afirmação: “A sua demanda seria a de conseguir pela sua vontade manter os dois mundos unidos: este lado e o outro”. Note-se que não está apenas referida a demanda



do herói, o que só por si não destacaria a afirmação como reveladora de um entendimento absoluto do mito da unificação, mas o compromisso que este começa a manifestar com a sua predestinação, presa à noção da vontade.

Os sujeitos de análise revelaram ainda a capacidade de estabelecer um diálogo polifónico entre realidades simbólicas quando fizeram alusão à pedra mágica que também existe na “Ilha do Chifre de Ouro”, espaço mágico retratado na obra assim intitulada. O poder simbólico que liga as pedras à força da *Terra Mater* foi destacado nesta composição graças ao ambiente de cognoscência que estes alunos conseguiram representar no seu texto, e que é absolutamente necessário para a prática leitora do Imaginário.

O último parágrafo desta produção consolida a noção do herói reconhecido como tal e que se encontra patente no facto de William ter reflectido sobre a resposta do tio: “perguntou-lhe se tinha sido um Grimm e o tio ficou confuso porque não sabia muito bem. Se calhar porque não conseguiu fazer o que um Grimm, um herói, tem de fazer porque senão lembrava-se”. O facto destes sujeitos de análise terem sido quase implacáveis no julgamento feito ao tio de William revela o quanto é importante para estes adolescentes o cumprimento do dever/da missão e o quanto é reprovável a negação ao chamamento/à obrigatoriedade de concretizar algo que só nós podemos fazer para o Bem da colectividade.

A produção textual dos sujeitos Q/R/S/T19 revela igualmente a força do chamamento, englobando, tanto a aceitação do “chamado da aventura” (Campbell, 2004), como a recusa do mesmo. É, contudo, a única que destaca os grandes perigos aos quais o herói tem de se submeter: “Mesmo depois de ter descoberto que a passagem para o outro lado é feita através de um abismo escuro “negro, como a goela de uma serpente”, o herói não recua e tenta descobrir onde é que fica essa passagem tenebrosa que, um dia, roubou o passo a Nathan Zimmer que teve medo do desconhecido e escolheu não ir para o outro lado porque ele não tinha, como o seu antepassado e como William, a alma de um herói.” Os sujeitos alegam também que “O facto de Elizabeth Zimmer estar a escrever uma história igual à que se está a passar com os seus filhos não pode ser coincidência (...)”, ideia, essa, que estes completam com a presença da “fada sopradora que estava a soprar ao ouvido da mãe a história dos seus filhos para que William quando estivesse

atrapalhado fosse ajudado”. Tal referência remete-nos para a primeira iniciação do herói que, mais tarde, enveredará pelo das provas e dos sacrifícios (Campbell, 2004: 94).

### 1.2.2.ii. A iniciação e a viagem do herói

Sujeitos de Análise	Recepção por parte do Grupo de Análise
A/B/C/D20 (Grupo 1)	<p style="text-align: center;">“A iniciação do herói</p> <p>William ficou a saber que tinha de ir para a mina (...) e perguntou se todos os pormenores da história da mãe eram assim, o tio confirmou e eles foram embora. Avançaram para o desconhecido e tiveram que ultrapassar alguns obstáculos que William e o tio ultrapassaram facilmente. Chegaram a uma pedra que, vista de longe, parecia o rosto de uma bruxa e logo de seguida, ligaram para o Peter para pedir mais indicações sobre o paradeiro da mina.</p> <p>Mais à frente, o tio encontrou um velho caminho-de-ferro que certamente ia dar a mina que procuravam. Mal entraram na mina, tiveram que dar duzentos e cinquenta passos certinhos para encontrar um buraco numa parede. Começava assim a verdadeira iniciação do herói que não podia falhar mais.</p> <p>Finalmente, William e o tio encontraram o abismo e o rapaz ficou com medo, porque aquele buraco parecia não ter fim. Mesmo assim não recuou e pensou logo no que tinha de fazer. Ia ligar ao irmão par ver se ele tinha algumas dicas. Peter sabia o que o irmão tinha de fazer porque estava a ler o conto da mãe soprado pela “Fada Sopradora” e William ficou mais animado. De repente, Peter olhou para a janela e viu um corvo que o observara muito admirado. Peter ficou intrigado, seria um sinal?”</p> <p style="text-align: right;">(a partir de “O abismo”)</p>
E/FG/H20 (Grupo 2)	<p style="text-align: center;">“A Coragem do Herói no Abismo Engolidor</p> <p>Peter estava contar a história da sua mãe a William enquanto, ele olhava horrorizado para aquele buraco que lançava “o bafo morno do desconhecido”. A decisão de saltar ou não só dependia dele, mas ele não podia desistir. William já tinha assumido o seu papel e ia agora entregar-se aos sacrifícios para conseguir a sua demanda. Saltou para aquele buraco sem fundo que queria engoli-lo, o abismo, porque sabia que todos contavam com ele: o irmão que o ajudou, o tio que o incentivou, a pedra que lhe foi dando informações, O Primeiro e a princesa.</p> <p>Peter estava aterrorizado porque já não havia nada a fazer, William tinha saltado para um buraco escuro e sem fim e ele ficou a pensar com o “coração apertado no irmão a cair no abismo”, sozinho. Peter tinha razão porque a queda parecia não ter fim e a escuridão era cada vez maior, mas William estava muito consciente de todos os rituais da sua iniciação. Não podia falhar nenhum porque podia ser fatal.</p> <p>William, depois de ter dito a palavra misteriosa, aterrou no fundo do abismo e dá de caras com três portas. Sem saber qual escolher, pensou no que já sabia e resolveu-se pela terceira, mas não sabia qual era. A pedra ajudou-o e então ele entrou pela mais pequena (a porta que William nunca pensou ser a certa porque não cabia) e assim chegou ao outro lado.</p>

	<p>O herói dever ter discernimento para não se iludir com o óbvio, por isso ele escolheu a porta mais pequena porque “nem sempre o que parece é.” (a partir de “Um salto do escuro”)</p>
I/J/K/L20 (Grupo 3)	<p>“O Outro Mundo – O Mundo das Histórias</p> <p>William chegou ao Outro Lado a uma cabana de madeira através daquele buraco que mais parecia a boca da morte. (...) “Casa do Grimm” era o nome da cabana onde William foi parar. Tirou a pedra do bolso que lhe disse apenas que ele estava em casa. William deparou-se com um vazio, pois ninguém se encontrava à espera dele. (...). Decidido foi ver onde estava.</p> <p>Passou um coche com duas fadas que lançaram pós luminosos, o que fez William acreditar que tinha chegado ao Outro Lado. Reparou num gato, bem vestido, que caminhava de pé e trazia um par de botas aos ombros, o Gato das Botas (...). Estranhou a sombra de William pois, ali ninguém tinha sombra e, quando sabe que William é um Grimm fica eufórico.</p> <p>Este Gato decide esperar que o sapateiro apareça e, quando William lhe pergunta pelo Reino de Rosa vai contando o que se passa por ali. William descobre, então, que este povo é o povo de todas as histórias existentes que ganharam vida naquele outro lado. Ou seja, o mundo onde a imaginação de alguns encontra a vida própria. Para o Gato das Botas, todas as palavras têm poderes, como por exemplo, as palavras esquecidas que guiaram William na passagem e que fizeram com que William aterrassse ali como o herói anunciado. As histórias naquele lado misturam-se formando novas histórias porque, no fundo, tudo o que se passa naquele lado é o lado da nossa imaginação que não pode viver sem histórias.” (a partir de “O Povo das Histórias”)</p>
M/N/O/P20 (Grupo 4)	<p>“Em contacto com o Povo das Histórias</p> <p>O Gato das Botas continua a falar com William sobre o Povo das Histórias. O Gato informa o herói dos perigos que vai encontrar pelo caminho até ao Reino da Rosa e aconselha-o. (...) Dá informações necessárias e fundamentais ao herói, que ele deve ouvir com muita atenção, para não correr riscos nem se perder. Para o ajudar na sua grande missão, o Gato das Botas desenha um mapa no chão, onde indica os quatro reinos: “o Reino da Terra”, “o Reino da Água”, “o Reino do Ar” e o “o Reino do Fogo”, onde o herói vai atravessar os quatro elementos, o que é fundamental para a sua formação como um verdadeiro herói.</p> <p>William despede-se do Gato das Botas porque o tempo está a avançar e ele não pode falhar. Ele vai prosseguir o seu caminho com medo por estar sozinho, mas cheio de força e muito confiante. Peter que estava no seu quarto a ler a história do Primeiro Grimm reparou que havia outra vez um corvo no peitoril da janela (...).” (a partir de “O gato e o corvo”)</p>
Q/R/S/T20 (Grupo 5)	<p>“À Descoberta</p> <p>William ia avançando a custo naquela floresta enganadora de lugares inóspitos porque “tanto pisava uma terra vermelha e ressequida como pisava um fofo tapete de trevos” onde o céu também nunca era da mesma cor. Por lá ia encontrando criaturas do Outro Lado, como o Peter Pan. Mal o viu, lembrou-se dos avisos do Gato e passou depressa pelos dois castelos onde viviam criaturas perigosas.</p> <p>Ao aproximar-se de uma certa cabana, feita de guloseimas, William começou a sentir aromas adocicados no ar, mas não se deixou tentar porque lembrou-se da história da Casinha de Chocolate. Ao ver a velha bruxa, reconheceu-a logo e não se deixou enganar por ela. Foi continuando a sua aventura reparando, admirado, em tudo o que via. Afinal tinha feito bem</p>

	porque agora sabia que aquela era a terra do “Povo das Histórias” e tinha de descobrir o que ele queria de um Grimm” (a partir de “a Floresta dos Quatro Ventos”)
--	--

Quadro 20 – Recepção por parte do Grupo de Análise da actividade de exploração textual: “A iniciação e a viagem do herói”.

Consideramos a realização desta segunda análise de conteúdos de uma forma globalizante, apoiando-nos, não em cada uma das produções de forma sistemática e particular, mas tomando-as como partes integrantes de um mesmo conjunto literário para a compreensão da iniciação do herói, que se dá no momento da passagem do primeiro umbral (Campbell, 2004: 77-88). Assim, assumindo de novo a relevância da produção dos sujeitos Q/R/S/T20, descrita na análise anterior e que se reporta ao “abismo escuro “negro, como a goela de uma serpente””, reparamos que todos os sujeitos se questionaram sobre as valências mítico-simbólicas da obra e reavivaram os seus conhecimentos sobre o percurso iniciático do herói, tendo a plena noção das dificuldades que ele terá de enfrentar até se consagrar como um herói em demanda. Tal atitude dá enfoque ao que Frank Smith (1982: 9-10; 56) sempre defendeu, e que se prende com o que o autor considera ser o facto de nos podermos correlacionar, a partir do que temos na cabeça, com o mundo expresso na informação visual do texto.

São expressões como: “William e o tio encontraram o abismo e o rapaz ficou paralisado de medo, porque aquele buraco parecia não ter fim.” (sujeitos A/B/C/D20); “(...) ele olhava horrorizado para aquele buraco que lançava “o bafo morno do desconhecido” e “Peter estava aterrorizado porque já não havia nada a fazer, William tinha saltado para um buraco escuro e sem fim e ele ficou a pensar com o “coração apertado no irmão a cair no abismo”, sozinho.” (sujeitos E/FG/H20) que nos permitem compreender que os sujeitos de análise interagiram com a obra literária garantindo a literariedade do texto que lhes facultou a desejada interpretação subjectiva para a construção de uma literacia do Imaginário, muito próxima de um simbolismo detentor do mítico. William, como qualquer herói em demanda, vai ser iniciado para que da sua actuação, enquanto ser unificador, se possa banir o caos (Eliade, 1990; 2001). A relação cronológica e sincrónica ao nível quer do acto da queda do herói quer da sua imagem, construída pela força imagética do irmão Peter, é reforçada pela coordenada copulativa: “(...) e ele ficou a pensar com o “coração apertado no

irmão a cair no abismo”, sozinho” que indica, de facto, o acto realizado e a impossibilidade da sua irreversibilidade.

A questão do labirinto é muitíssimo destacada pelos sujeitos, chegando-se mesmo à imagem da ‘morte’ como renascimento. Esta encontra-se presa à figura simbólica do “monstre avaleur” de Simone Vierne (2004) que irá, não matar o iniciado, mas conduzi-lo primeiro ao “centro do mundo” para, depois, lhe dar o direito de entrar no espaço da sua verdadeira identificação como herói. É disso exemplo a referência ao salto para o abismo dos sujeitos E/FG/H20: “(...) saltou para aquele buraco fundo que queria engoli-lo, o abismo, porque sabia que todos contavam com ele (...)”, bem como o título que seleccionaram: “A Coragem do Herói no Abismo Engolidor”; ou ainda a imagem dantesca usada pelos sujeitos I/J/K/L20 quando William chega ao outro lado: “William chegou ao Outro Lado a uma cabana de madeira através daquele buraco que mais parecia a boca da morte.”

Todos os sujeitos souberam demonstrar o medo do herói e, simultaneamente, o dever que ele sabe ter de cumprir para levar a cabo a sua missão, o que, sem dúvida, lhe permite “(...) transcender son état, d’accéder à un statut radicalement différent de celui qui était auparavant le sien (...)” (Vierne, 2004: 85). Parece-nos, inclusive, que os alunos conseguiram aceder ao mito de Teseu, considerando a entrada no labirinto como a verdadeira iniciação do herói: “Começava assim a verdadeira iniciação do herói que não podia falhar mais.”, dos sujeitos A/B/C/D20; “A decisão de saltar ou não só dependia dele, mas ele não podia desistir porque aquela missão era para ele. William já tinha assumido o seu papel e ia agora entregar-se aos sacrifícios para conseguir a sua demanda (...)” e “mas William estava muito consciente de todos os rituais da sua iniciação. Não podia falhar nenhum porque podia ser fatal.” (sujeitos E/FG/H20).

Sugerimos ainda a reflexão sobre a questão do estado de solidão e o reforço do cumprimento do dever que se prende à decisão sobre o chamamento do herói, à sua iniciação e, ainda, à sua viagem como sujeito em demanda, que está bem presente, para estes sujeitos de análise, basta que reparemos na força do advérbio de exclusão “só” ou ainda no pronome indefinido “nenhum”, bem como na orações subordinadas causais reforçadas, que não deixam margens para dúvidas. Os sujeitos referem ainda que “ele

ficou a pensar com o “coração apertado no irmão a cair no abismo”, sozinho”, ao informar-nos sobre o estado de espírito de Peter. Pela aflição de Peter, a atitude do tio e a decisão de William, este parece ter chegado ao estado da divindade dos grandes deuses de que nos fala Walter F. Otto (2003: 135-172).

A referência à viagem solitária da personagem que está já do Outro Lado, por parte dos sujeitos M/N/O/P20: “Ele vai prosseguir o seu caminho com medo por estar sozinho, mas cheio de força e muito confiante”, mostra-nos que, de facto, todos os sujeitos de análise foram sensíveis às marcas implícitas dos capítulos em análise e souberam agilizá-las no constructo da sua expressão simbólica no que diz respeito aos diferentes vectores que se prendem ao rito iniciático e à “nouvelle naissance” do herói (Vierne, 2000, Eliade, 1987, 1990, 2001; Campbell, 2004).

Em *A Provação do Labirinto*, Eliade (1987) é categórico ao definir a “Experiência do Sagrado”, pois, esta, nada mais é do que “a experiência de uma realidade e a fonte de consciência de se existir no mundo (...), desta partilha que se opera entre o real e o irreal (...) (Eliade, 1987: 114). Julgamos poder afirmar que, cientes das dificuldades do herói que se vai iniciar, os sujeitos de análise reconheceram a sua experiência como um acto de sacralização quase entregue à vontade de uma qualquer identidade sagrada ou mágica que poderá, ou não, salvá-lo. Surgem, assim, a “Fada Sopradora”, referida pelos sujeitos de análise A/B/C/D20: “Peter sabia o que o irmão tinha de fazer porque estava a ler o conto da mãe soprado pela “Fada Sopradora” e William ficou mais animado.”; a “pedra”, apontada pelos sujeitos de análise E/F/G/H20: “A pedra ajudou-o e então ele entrou pela mais pequena (a porta que William nunca pensou ser a certa porque não cabia) e assim chegou ao outro lado.”; a presença do já conhecido Gato das Botas, destacada pelos sujeitos M/N/O/P20: “Para o ajudar na sua grande missão, o Gato das Botas desenha um mapa no chão” e ainda: “(...) lembrou-se dos avisos do Gato e passou depressa pelos dois castelos onde viviam criaturas perigosas.”; bem como as memórias recolhidas dos contos de fadas ouvidos: “Ao ver a velha bruxa, reconheceu-a logo e não se deixou enganar por ela.”, dos sujeitos Q/R/S/T20.

Prestando atenção na afirmação realizada pelos sujeitos E/F/G/H20, acima transcrita, e na seguinte que termina o seu texto: “O herói deve ter

discernimento para não se deixar iludir com o óbvio, por isso ele escolheu a porta mais pequena porque “nem sempre o que parece é”, a sábia atitude do herói confirma a alusão ao tema da ilusão ao qual estes quatro sujeitos de análise estiveram atentos, demonstrando que a noção da aprendizagem contínua, inerente ao processo iniciático do neófito, deve ser tomada em consideração. Tal surpreendeu-nos, pois os alunos souberam considerar, no texto, uma informação muito pertinente para a caracterização do herói.

Compreendemos ainda que o investimento do herói, no cumprimento da sua demanda, se patenteou pelas suas acções que foram ‘reactivadas’ num processo de compreensão leitora revelador da já competência leitora deste grupo e análise. Constatamos que este adquiriu, como o comprovam os seus registos escritos, por um lado, elementos de reconhecimento sobre a hermenêutica do Imaginário e a literacia dos símbolos e, por outro, provou saber instituir no seu discurso, num jogo apelativo à reflexão, marcas reveladoras de um certo estranhamento, usando de marcas linguísticas e estéticas próprias de uma reflexão específica, consciente e trabalhada, bem passível de sustentar a aquisição de um conjunto de “protocolos de leitura”.

As composições dos sujeitos I/J/K/L20 e Q/R/S/T20, por sua vez, e porque os capítulos assim o permitiram, referem essencialmente a confirmação às dúvidas/hesitações existenciais e às certezas do herói. Dúvidas e hesitações próprias de um herói que, tendo passado “el primer Umbral”, se vê a braços com uma série de acontecimentos absolutamente insólitos que consolidam a ideia do abandono e da certeza, e que se prende com a consciencialização, por parte do herói, de uma tomada de decisão acertada. As composições referem, portanto, a componente estética da obra quanto à promoção de leituras pluri-isotópicas na descrição da viagem do herói.

Assim, podemos ler no texto dos sujeitos de análise I/J/K/L20 que “William depara-se, primeiro com um coche com duas fadas que lançaram pós luminosos, o que [o] fez acreditar que tinha chegado ao Outro Lado” e que, de seguida, este é confrontado com um “(...) gato, bem vestido, que caminhava de pé e trazia um par de botas aos ombros, o Gato das Botas (...).” A produção textual dos sujeitos Q/R/S/T20 também reforça o insólito, o inacreditável, pois na “Floresta dos Quatro Ventos” William tem de atravessar espaços “inóspitos porque tanto pisava uma terra vermelha e ressequida como pisava um fof

tapete de trevos onde o céu também nunca era da mesma cor”, agravando-se este estado do inusitado pelo facto de por lá andarem as criaturas estranhas, até o Peter Pan. A noção do cumprimento da missão está bem visível na produção textual destes quatro sujeitos e reforça o valor da decisão tomada pelo herói iniciado. Estes afirmam que “William ia avançando a custo naquela floresta enganadora (...)” e que “Afiml tinha feito bem porque agora sabia que aquela era a terra do “Povo das Histórias” e tinha de descobrir o que ele queria de um Grimm.” São também reveladoras do envolvimento destes quatro sujeitos, no trabalho da promoção da viagem do herói, as inferências que estes produziram no intuito de reforçar a presença do simbolismo da “*imago mundi*” e do mito quer cosmogónico (Eliade, 2001: 90-110) quer do paraíso primordial (2001: 130-150), que diferencia o mundo histórico-factual (quijá próprio do adulto) do mundo que existe na nossa imaginação e nos nossos sonhos. Tal está bem patente na frase “no fundo, tudo o que se passa naquele lado é o lado da nossa imaginação que não pode viver sem histórias”, como o afirmam os sujeitos I/J/K/L20.

Por sua vez, os sujeitos de análise M/N/O/P20, ao indicarem que a passagem do herói em iniciação pelos quatro reinos é lre fundamental: ““o Reino da Terra”, “o Reino da Água”, “o Reino do Ar” e “o Reino do Fogo”, onde o herói vai atravessar os quatro elementos, o que é fundamental para a sua formação como um verdadeiro herói”, demarcam a multiplicidade simbólica do mítico-ancestral na sua afirmação, pois revelam-se conhecedores dos vários estádios iniciáticos do neófito. Estes encontram-se carregados de sentidos, ditados pelas aprendizagens efectuadas pela interacção do sujeito iniciado que estabelece com o cosmos uma ligação de dependência para que o seu reconhecimento com herói seja efectivo.

### 1.2.2.iii. O herói desejado

Sujeitos de Análise	Recepção por parte do Grupo de Análise
A/B/C/D21	<p style="text-align: center;">“A viagem para a floresta azul</p> <p>William, chega a Floresta dos Cem Acres onde está o Urso Puff e vê-o de cabeça baixa. Depois de conversarem um pouco, O Urso Puff fica espantado por ele ser um Grimm e William fica feliz por dizer esse nome. William</p>



(Grupo 1)	<p>pergunta-lhe logo onde fica a Floresta Azul e repara, ainda mais espantado, que há uma árvore carregada de maçãs maduras e vermelhas no meio daquela neve toda. Está mesmo do outro lado, portanto é mesmo um Grimm!</p> <p>Como desconfia do que o espera, decide comer algumas maçãs e abastece-se para a longa viagem.</p> <p>(...). Já carregado de provisões, William prepara-se para a sua longa viagem e o Urso Puff quer emprestar-lhe o seu cachecol porque o caminho vai ser longo. William recusa gentilmente, trinca a maçã, e põe-se a caminho.”</p> <p>(a partir de “O Urso Puff”)</p>
E/F/G/H21 (Grupo 2)	<p>“O destino de William</p> <p>William está na Floresta Azul, quando de repente a pedra que está com ele o avisa sobre o ciclope que está atrás dele. William, sobressaltado com o que vê, só pensa em fugir dele e nem ouve a pedra que lhe diz para fugir depressa ou para dizer que é um Grimm.</p> <p>William assustado não faz nenhuma das coisas, atira a pedra ao olho do ciclope e foge logo a correr. Depois de ser apanhado e mesmo quase antes de ser comido, William lembra-se do conselho da pedra e grita que é um Grimm salvando-se assim de ser devorado.</p> <p>Depois de saber que William é um Grimm, o monstro tem uma atitude de muito respeito e conta-lhe todo o estado actual do Outro Lado. Fala-lhe da Rainha de Copas e das desgraças que estão a acontecer. (...). Para ajudar e proteger William, o grande Grimm, o ciclope leva-o às cavalitas para fora da Floresta Azul.”</p> <p>(a partir de “Uma dor cor-de-rosa”)</p>
I/J/K/L21 (Grupo 3)	<p>“Estará tudo perdido?</p> <p>A luzinha esverdeada que Peter já conhecia do jantar do clube dos Amigos das Criaturas, que diziam ser a alma ou o espírito do Primeiro apareceu de novo. A luz subiu para a janela do quarto do irmão, depois entrou. Peter, ao ver a luz a entrar, correu desesperadamente assustado sem perceber por que razão o corvo e o espírito andavam por ali.</p> <p>Ele não tem a coragem de William e não gosta nada destas coisas, mas fica preocupado a pensar se poderia estar a passar-se alguma coisa de grave com o irmão. Peter, quando entra no quarto, esbarra-se com algo que geme e ele reconhece a voz do Resolvedor de Problemas. Preocupado, pergunta pelo irmão. Este conta-lhe que William levou uma chave falsa, que alguém tinha trocado durante o jantar. Peter, curioso, pergunta quem é o traidor e o Duende Resolvedor diz-lhe que é o Mestre de Cerimónia (...).</p> <p>Peter vê o espírito do lado de fora e pergunta ao Duende como poderá avisar o irmão de que partiu com a chave falsa e que assim a sua missão não poderá ser cumprida!”</p> <p>(a partir de “Estou certo ou estou certo?”)</p>
M/N/O/P21 (Grupo 4)	<p>“Do outro lado...</p> <p>William apercebeu-se que está no Reino do Ar e depara-se com criaturas, como silfos, fadas, duendes e personagens das histórias. Mais tarde, William sente um cheiro a perfume de rosas e fica feliz porque sabe que chegou a tempo ao local procurado, mas fica preocupado porque não sabe se chegou a tempo de salvar a Princesa.</p> <p>Logo a seguir William depara-se com um quadro estranho aos seus olhos de humano. À sua frente ergue-se um castelo feito de pétalas, guardados por soldados que são cartas com copas de ouros... e ele é anunciado com um Grimm com muita reverência pelo ciclope. (...). Mas não o deixam entrar, mesmo quando o ciclope diz que ele é filho do Grande Zê – o salvador! São as ordens da Rainha com o humor sempre às avessas, mas William não sabe</p>

	<p>disso.</p> <p>Ao ver que Ariteia já foi transformada numa estátua de pedra juntamente com a Rainha da Rosa, William grita desesperado como se o mundo tivesse desabado a seus pés e a sua dor é “negra, negra, aguda, dilacerante”. Ele pensa que falhou a sua missão, abraça a princesa e promete salvá-la daquele “sono de morte”, e uma lágrima cai do rosto de pedra de Ariteia. O duende Fric aparece e explica-lhe o que aconteceu. Ao ficar a saber que foi a Rainha de Copas que fez aquela terrível maldade, William resolve imediatamente ir falar com ela, sem medo nenhum. Afinal ele é um herói em demanda!”</p> <p style="text-align: right;">(a partir de “No Reino da Rosa”)</p>
<p>Q/R/S/T21 (Grupo 5)</p>	<p style="text-align: center;">“Grimm Grimm Grimm!</p> <p>William entrou nos domínios da Rainha de Copas, montado em Uveve, juntamente com Fric, reparou num grupo de criaturas enfraquecidas e rastejantes que tentavam desesperadamente abraçar a Grande Pedra, que era a fonte de energia daquele lugar. Estavam assim porque alguém se tinha esquecido do Povo das Histórias e elas tinham deixado de ser contadas. Isso demonstrava que a missão de William ganhava a cada novo lugar visitado mais força e que a sua responsabilidade era cada vez maior. As histórias tinham de ser salvas.</p> <p>Ao chegar perto da rainha, William foi imediatamente aclamado pelas criaturas que começaram a gritar e a cantar para mostrar a sua saudação de alegria. É que William era um dos filhos do Grande Zê! Um continuador!</p> <p>William agradeceu e ficou a saber que, na verdade, um Grimm naquele outro lado é alguém muito respeitado porque o seu antepassado fez o Bem. Então ele promete não desiludir ninguém. Todos lhes desejam que o Grande Zê, o seu antepassado humano que “era para eles como um deus”, lhe dê força para que ele cumpra a sua missão com rigor porque ele foi o enviado, o escolhido “para garantir a sobrevivência das criaturas, divulgando-as”.</p> <p>Infelizmente, alguém trocou a chave que poderia ser a solução e William vai ter de se desenrascar sozinho e enfrentar as forças do Mal para que a ordem seja restabelecida e se unam os dois mundos: o das histórias que encantam os homens e o dos homens, às vezes tão triste e infeliz.”</p> <p style="text-align: right;">(a partir de “Espantástico”)</p>

Quadro 21 – Recepção por parte do Grupo de Análise da actividade de exploração textual “O herói desejado”.

Tendo em atenção a análise que temos vindo a fazer, surgiu-nos uma reflexão da estudiosa Bernice Cullinan (2003: 88) que não poderemos deixar de parte, pois esta destaca que

el currículo escolar no deberá existir en el vacío, determinado (...) por una adherencia rígida a los libros de texto. Los alumnos viven en un mundo en constante cambio y la educación debe tener una cierta conexión con el mundo real.

Ora, de acordo com o exposto e, tendo em atenção o que, efectivamente, se passa ao nível da anexação da ‘nova literatura’ por parte dos

jovens leitores, bem como as noções que se prendem à demanda do herói, reforçamos que estas obras não devem ausentar-se do contexto da sala de aula. De facto, sentimos que este grupo de análise demonstrou, nas suas produções, o prazer de voltar a ter contacto com uma obra do fantástico-maravilhoso cuja essência se prende com noções e valores ético-morais/formativos que estão subjacentes à demanda do herói e que são próprios do interesse de quem vive num mundo real.

Neste terceiro momento, em que, devido aos capítulos seleccionados, nos preocupamos mais em destacar o imaginário antropológico de Gilbert Durand e o imaginário sensorial de Gaston Bachelard, tentaremos pôr em destaque as ideias hermenêutico-simbólicas que se prendem com os símbolos da verticalidade e da ascensão (Durand, 1992: 138-162), inerentes ao regime diurno da imagem e à “*rêverie*” do cosmos (Bachelard, 1999: 148-183), que se encontram presente nos textos destes sujeitos de análise.

Lendo, então, nas composições dos sujeitos fragmentos dos símbolos ascensionais que caracterizam a vontade do herói em vencer e adquirir a notabilidade daquele que, por ter obedecido ao chamamento, vai elevar-se à condição de um deus (Campbell, 2004: 42-43; Otto, 2003: 135-172), destacamos as afirmações dos sujeitos M/N/O/P21: “(...) o ciclope diz que ele é filho do Grande Zê – o salvador!” e “É que William era um dos filhos do Grande Zê! Um continuador!” dos sujeitos Q/R/S/T21, que parecem, inclusive, perspectivar o poder que o herói vai adquirir em se abrir ao mundo, fazendo com que este também participe dessa abertura para que “[l]e Monde repose en sa tranquillité” (Bachelard, 1999:148).

Não podemos, contudo, associar esta ideia de conquista do desconhecido e do mundo, logo do êxito final esperado, ao que referimos na Segunda Parte dado que, nos capítulos estudados pelo grupo de análise, ainda não há qualquer referência aos símbolos espectaculares ou diaréticos que também constituem o segundo tipo de imagens do regime diurno (Durand, 1992). Pois o herói, se por uma espécie de hereditariedade e similitude comportamental, se identifica com o seu antepassado e é considerado como o “Grande Zê”, ou seja, uma espécie de deus ou de anjo que é capaz de destruir o Mal, ele ainda não se deparou com os desafios que lhe permitirão vencer o

“Mundo das Trevas” da Criança Terrível (Magalhães, 2007: 273-280; 289-316; 325-331).

A referência: “Infelizmente, alguém trocou a chave que poderia ser a solução e William vai ter de se desenrascar sozinho e enfrentar as forças do Mal para que a ordem seja restabelecida e se unam os dois mundos: o das histórias que encantam os homens e o dos homens, às vezes tão triste e infeliz.” dos sujeitos Q/R/S/T21 deixa antever claramente esse momento onde o herói conquista o seu poder original, sendo entendidos os símbolos diairéticos que o distinguem, como os únicos que fazem dele um herói face aos demais, pelo valor mítico-simbólico da imagens do ascensional e do espectacular. Consideramos que esta referência textual nos permite dizer que estes sujeitos têm uma destreza literária do Imaginário bem definida e que reconhecem o acento hermenêutico-simbólico que se prende, já não apenas à viagem iniciática do herói, mas com a demanda em si, que se dá a ler no texto de forma implícita.

A referência ao estado de petrificação da princesa Ariteia (Magalhães, 2007: 260-261), por parte dos sujeitos M/N/O/P21, parece querer revelar o incumprimento da missão do herói: “William grita desesperado como se o mundo tivesse desabado a seus pés e a sua dor é “negra, negra, aguda, dilacerante”, mostra que o herói está desesperado, levando-nos ao tema da petrificação pelo castigo causado, por exemplo pelas Górgonas que tinham o poder de petrificar todos os que para elas olhassem (Grimal, 2004: 371-372). Não se trata, contudo, aqui, de um castigo atribuído pelo olhar descuidado, mas de uma vingança que representa o arquétipo da mãe/madrasta, castigadora e provocadora de dor, que também se prende à imagem destes monstros mitológicos que, aqui, se aparentam à figura da Rainha de Copas que não protege os seus súbditos, sendo implacável com eles. William abraça a princesa e promete salvá-la daquele “sono de morte” e “uma lágrima cai do rosto de pedra de Ariteia.” Este quadro, compreendido pelos alunos, leva-nos, de imediato, à imagem da inversão da noção da “Imagem Cósmica” de Bachelard, pois reforça ainda mais o valor da desagregação cósmica do Universo.

Em suma, podemos dizer que a produção textual destes sujeitos de análise refere, neste momento, o estado da impossibilidade do herói em

integrar-se harmoniosamente com o cosmos que parece tê-lo rejeitado, negando-lhe o acesso ao “tout du Tout” (Bachelard, 1999: 150), colocando logo à prova a sua determinação que deverá assemelhar-se à de Perseu, que, ajudado por Atenas, enfrentou o monstro, matando-o, o que neste momento, se concatena em absoluto com a determinação e astúcia de William para enfrentar a fúria da Rainha, bem como a maldade da Criança Terrível.

Privado do seu estado de *rêverie*, o herói não pode usufruir da plenitude facultada pela imagem que, pelo chamamento, invade o universo na sua plenitude, diluindo nesse mesmo universo a felicidade que sentimos ao podermos ‘habitar’ no próprio mundo dessa imagem (Bachelard, 1999: 150-169). Como o afirmam os sujeitos M/N/O/P21, “William grita como se o mundo tivesse desabado a seus pés e a sua dor é “negra, negra, aguda, dilacerante”. Tal constatação reforça o domínio da literacia do mítico-simbólico destes alunos que conseguiram concretizar no seu texto a necessária analogia entre a desintegração do Eu em demanda e a dor da perda e da constatação da morte, representada pelo “sono de morte” que vem eliminar a expectativa do reconforto, explicada no primeiro parágrafo do texto destes sujeitos quando afirmam: “Mais tarde, William sente um cheiro a perfume de rosas e fica feliz porque sabe que chegou ao local procurado e pergunta “com o coração aos saltos” se terá chegado a tempo (...)”. De facto, a expectativa reiterada, tanto na felicidade, como na expressão “com o coração aos saltos”, colide de forma quase brutal com o vivenciado pelo herói que, destroçado, “(...) pensa que falhou a sua missão e abraça a princesa, prometendo vir salvá-la daquele “sono de morte” (...)” (sujeitos M/N/O/P21).

Conhecedores da dinâmica que se prende à demanda do herói, os sujeitos terminam a sua reflexão sobre o capítulo reforçando a força interior de William que, indignado pela monstruosidade do acto, resolve ir tomar satisfações com a responsável: “Ao ficar a saber que foi a Rainha de Copas que fez aquela terrível maldade, William resolve imediatamente ir falar com ela, sem medo nenhum. Afinal ele é um herói em demanda!” A última afirmação, ilustrada com um ponto de exclamação, que de certa forma reforça a ênfase deixada em aberto pelo advérbio de exclamação, efectiva a ideia da noção que os sujeitos têm do herói quando este está em demanda.

A mesma ideia de confirmação e de reconhecimento face à missão do Eu em demanda encontra-se na composição realizada pelos sujeitos Q/R/S/T21 quando estes se referem ao trágico final ao qual são submetidas as personagens das histórias que não se resignam à morte e lutam desesperadamente por “colher mais energia, mais vida” (Magalhães, 2007: 266): “(...) reparou num grupo de criaturas enfraquecidas e rastejantes que tentavam desesperadamente abraçar a Grande Pedra, que era a fonte de energia daquele lugar.” Os sujeitos, para além de demonstrarem estar atentos ao olhar globalizador do herói, provaram reconhecer o simbolismo que se prende à “Grande Pedra”, o que nos permite acreditar numa intertextualidade reflexiva com a obra do autor, nomeadamente, *A Ilha do Chifre de Ouro* (1998), onde as pedras eram receptáculos de pura energia, como se pode ler na entrada ‘Pedra’ do *Dicionário dos Símbolos* (Chevalier & Gheerbrant: 510-514).

Assim, atentos à atitude do herói, os sujeitos de análise souberam igualmente reforçar, pelo texto, a sua demanda, cuja existência começou a ganhar os contornos da implicação pessoal e que se encontram cada vez mais definidos com a sua determinação: “Isso demonstrava que a missão de William ganhava sempre que ele avançava mais um pouco porque a força da sua responsabilidade era cada vez maior. As histórias tinham de ser salvas.” A demanda do herói está, pelo trabalho de reflexão dos sujeitos de análise, absolutamente relacionada com o seu dever em unir os dois espaços, consolidando-se a imagem do universo reedificado à imagem do *Unus Mundus*, de Eliade. Atentos à responsabilidade atribuída aos homens, os sujeitos Q/R/S/T21, optaram por não omitir essa informação e afirmaram que as personagens das histórias, as criaturas, “[e]stavam assim porque alguém se tinha esquecido do “Povo das Histórias” e elas tinham deixado de ser contadas.” Cabe, portanto, ao herói, como o afirmam estes alunos, salvar as histórias, isto é, depois do regresso, contar o que vivenciou.

As produções textuais dos sujeitos A/B/C/D21, E/FG/H21 e I/J/K/L21 não tiveram uma carga mítico-simbólica tão marcante no que diz respeito à missão do herói e ao cumprimento da sua demanda dado que os capítulos

seleccionados não as referiam<sup>268</sup>. No entanto, os sujeitos acederam facilmente à noção da identificação do herói e da sua consciencialização face ao difícil percurso que este vai empreender: “Depois de conversarem um pouco, O Urso Puff fica espantado por ele ser um Grimm e William fica feliz por dizer esse nome.”; “Está mesmo do outro lado, portanto é mesmo um Grimm!”; “Já carregado de provisões, William prepara-se para a sua longa viagem.” e, ainda, “(...) o Urso Puff quer emprestar-lhe o seu cachecol porque o caminho vai ser longo.”, dos sujeitos A/B/C/D21; “Depois de ser apanhado e mesmo quase antes de ser comido, William lembra-se do conselho da pedra e grita que é um Grimm salvando-se assim de ser devorado.”, dos sujeitos E/F/G/H21.

Retomando-se nesta composição a ideia do auxílio prestado ao herói (já analisado na produção textual anterior dos sujeitos de análise A/B/C/D20, E/F/G/H20, M/N/O/P20 e Q/R/S/T20) e da diferenciação face aos demais: “Peter, ao ver a luz a entrar, correu desesperadamente assustado sem perceber por que razão o corvo e o espírito andavam por ali. Ele não tem a coragem de William e não gosta nada destas coisas.”, dos sujeitos I/J/K/L21, sentimos que grupo de análise se apossou da literacia e da hermenêutica do Imaginário, embora num domínio ainda de aprendizagem embrionária no que se reporta a análise mitocrítica.

Como se pode verificar pelo exposto, os “Círculos Literários” permitiram que a obra *O Último Grimm*, enquanto potenciadora de partilhas, assumisse o papel de transmissora de representações mítico-simbólicas inerentes à demanda do herói, podendo ler-se a função condensadora de imagens e valores ético-morais/formativos a ela associada na divulgação de comportamentos e atitudes relativas à experiência humana do herói em iniciação e demanda. Assim, podemos afirmar que os sujeitos de análise captaram e cristalizaram os diferentes níveis narrativos, presos aos domínios do linguístico e do semântico-simbólico, o que lhes permitiu estruturar a história a partir das intervenções e identificações pessoais e imagéticas, construindo uma ideia nocional sobre o dever e a representação da missão a cumprir.

---

<sup>268</sup> Relembramos que nem todos os capítulos seleccionados foram propícios à análise mítico-simbólica da demanda do herói, mas a sua análise foi necessária para o desenvolvimento das actividades que se seguiram no desenvolvimento das actividades com os alunos do 3º ano de escolaridade.

Acreditamos que a fruição do acto de leitura, aqui, de (re)leitura se efectivou pelos espaços deixados em branco pela obra (Eco, 1997) e que entendemos de absoluta interacção com os sujeitos de análise, ainda mais por estarem em trabalho de grupo. Estes puderam inferir sobre o texto, especulando, reflectindo, reconsiderando, numa actuação de avanços e recuos, própria de quem interage com o texto literário enquanto estância máxima da promoção do domínio estético para a construção de significados.

Como já o referimos anteriormente, constata-se que, tal como as crianças, os pré-adolescentes e adolescentes estão sujeitos aos efeitos de uma cultura institucionalizada e globalizadora na promoção do saber e, simultaneamente, sujeitos a momentos de um verdadeiro enriquecimento ao nível da sua participação perante o mundo humanizado do qual eles fazem parte. Cabe, pois, à Escola no seu poder legislativo e educativo, ao professor/mediador de leituras e aos educadores potenciar-lhes um aumento de conhecimentos a partir de estratégias de mediação leitora que lhes permitam ter um acesso integral ao livro de onde sobressaem as verdades, (quantas vezes só anunciadas por aqueles que escreveram) para que se ouse ler na verdadeira acepção da palavra, despojando-se as mensagens de roupagens que possam impedir o acesso total ao texto.

Só a força interventiva, produtora e, por isso, inovadora poderá desvendar os significados entretecidos nos textos, sobretudo neste nível de ensino, para que os adolescentes leitores sejam transgressores face às rotinizações enfadonhas que, por vezes, se prendem ao acto de leitura. É necessário que pelo contacto com o livro, lido, interpretado e discutido se criem momentos capazes de promover no adolescente o gosto pela cidadania. Não nos esqueçamos que “[e]nquanto cultura, a literatura é uma das maneiras de nos tornarmos humanos” (Gusmão, 2008: 233), pois,

[a] literatura enquanto arte é a cultura enquanto criação ou invenção e não apenas como socialização massificadora [e que] as grandes obras, aquelas que a leitura vai mantendo activas na longa duração, não representam qualquer média estatística da cultura de um espaço-tempo sociohistórico, mas são individuações que esse espaço-tempo permitiu e que constelando-se nos tempos apelam a reinterpretaciones e a um sempre outro modo de individuação social (2008: 233).



Por isso, asserimos que o acto de mediação leitora é sempre uma homenagem a prestar ao texto em si pelas várias noções a ele inerentes. Muito para além dos conteúdos linguísticos, semânticos, estéticos e pragmáticos que o tornam literário, presentificados por vários objectivos quer implícitos à leitura em si quer explícitos em projectos de leitura, o que se reporta à participação e à leitura, como o afirma Garrido (2006: 370) “es siempre un acto moral” porque

[e]nseñar la literatura como si se tratara de un oficio superficial, prescindible, es peor que enseñarla como si el texto crítico fuese más importante que el poema, como si el examen final fuese más capital que la aventura íntima del descubrimiento y de la digresión gratuita e apasionada es un soberano disparate.

## 2. A mediação leitora com o 3º ano de escolaridade

Desde o início do subprojecto integrado neste estudo de caso, o grupo de análise mostrou uma predisposição para o acto da mediação leitora que foi ganhando os contornos de uma grande consciencialização face ao que se pretendia na segunda fase. Acreditamos que os “Círculos Literários” foram uma “ferramenta” de trabalho preciosa para a (re)leitura da obra *O Último Grimm*, tendo-se procedido à uma análise facilitadora das demais actividades a desenvolver.

Assim sendo, restava saber até que ponto e de que forma se poderia tornar proveitoso o trabalho realizado aquando dos círculos quando os sujeitos de análise se acercassem da turma do 3º ano de escolaridade, pois a mediação leitora e consequente actuação dos alunos do 9º ano, a partir da segunda fase, iria passar para o lado de lá das portas da sala de aula, indo de encontro às crianças, com toda a responsabilização, mestria e engenho que tal aproximação acarreta no acto da promoção leitora!

Numa abordagem de aproximação, todo o trabalho realizado conotou-se do grande desejo quer do grupo de análise quer da professora investigadora em estimular a vontade de conhecer, de promover os discursos da

intertextualidade e, essencialmente, fomentar a imaginação criadora no desenvolvimento de competências e conteúdos de referência. Assim, usando de uma mediação leitora dotada da capacidade de criar novas literacias, como a do Imaginário, a força interlocutora das obras da ‘nova literatura’ permitiu-nos perceber que “[a] literacia, potenciando a interacção social e estimulando o raciocínio crítico e a comunicação abstracta [foi] utilizada para desenvolver o conhecimento e a compreensão e assegurar a formação efectiva e integral da pessoa” (Azevedo, 2009b: 1), aqui, dos alunos enquanto sujeitos em aprendizagem da competência leitora no acto da mediação.

## 2.1. Descrição da segunda fase do Estudo de Caso 2

Compreendendo o texto como um objecto estético de partilha literária que convida às plurimensagens, os sujeitos de análise, na primeira fase deste estudo de caso, enquanto destinatários da mediação leitora da professora investigadora, foram “también mediadores de su propio aprendizaje” (Fernández, 2000: 16), o que lhes permitiu, nesta segunda fase, assumirem o papel de mediadores da aprendizagem e motivação da leitura relativamente às crianças do 3º ano de escolaridade.

Num outro texto, o mesmo autor (Fernández, 2000: 47-61), entende que “[l]a innovación es esencial en todo cambio educativo, tanto en el sistema educativo como en la propia escuela”. Este foi, pois, o vector que suportou toda a prática de mediação que se desenvolveu na segunda fase. Ora, se nos trabalhos anteriores se pretendeu desenvolver, com o grupo de análise, uma releitura dos capítulos de *O Último Grimm*, criando-se momentos de construção de sentidos na operacionalização de uma literacia do Imaginário, reinterpretando-se ideias, imagens, símbolos e sentidos, adjacentes ao acto da leitura integral para a construção da temática do herói em demanda, nesta segunda fase, propôs-se que, a partir das produções textuais construídas a partir do “Guião de Leitura” do “Senhor do Essencial”, os alunos realizassem três actividades de mediação leitora.

Uma primeira relacionada com a realização, pelo grupo de análise, de um (re)conto colectivo de “Produção Textual Significativa” sobre a viagem/aventura do herói no “OUTRO LADO”, intitulada “Um Grimm é sempre um Grimm no 9º ano”, que sustentou a actividade “Um Grimm também é um Grimm no 3º ano”; uma segunda actividade, onde os sujeitos de análise realizaram um *PowerPoint* intitulado “O Povo das Histórias”, relacionado com todos os capítulos a ler no “Tapete Narrativo”, a fim de motivar as crianças do 1º ciclo à partilha da leitura. Uma última, considerada a actividade fulcral de todo este estudo de caso, intitulada “Era uma vez... O Povo das Histórias em Tapete”, onde uma parte da comunidade escolar foi convidada à participação leitora.

Para concretizar estas três actividades foram essencialmente tomados em consideração os oito capítulos<sup>269</sup> analisados nos “Círculos Literários”: “O Povo das Histórias” (Magalhães, 2007: 209-216), “O gato e o corvo” (2007: 217-223), “a Floresta dos Quatro Ventos” (2007: 225-231), “O Urso Puff” (2007: 233-239), “Uma dor cor-de-rosa” (2007: 241-247), “Estou certo ou estou certo?” (2007: 249-255), “No Reino da Rosa” (2007: 257-264) e “Espantástico” (2007: 265-272). Poderíamos dizer que foi sobretudo a partir deste segundo momento do Estudo de Caso 2 que o grupo de análise pôs em prática o subprojecto: “Entre mim, tu e quem mais quiser”, o que nos levou à questão central da nossa investigação, nesta segunda fase, que está ligada com o querer saber:

Qual é a importância da mediação leitora na elaboração de actividades de leitura e de compreensão leitora, nomeadamente o “Tapete Narrativo”, para a formação de crianças-leitoras do Imaginário a partir da ‘nova literatura’?

Consideramos ter também encontrado a resposta a esta preocupação na reflexão e análise de conteúdos decorrente das actividades/trabalhos de mediação leitora realizados pelos sujeitos de análise, que antecederam o contacto ‘directo’ (mediado pela professora investigadora) junto dos alunos do 3º ano de escolaridade, bem como na descrição da análise de conteúdos

---

<sup>269</sup> Embora tenham sido integrados nos “Círculos Literários”, os capítulos anteriores não foram considerados nestas actividades, não porque não tenha sido proveitosa a análise realizada, mas porque o grupo de análise pretendeu sobretudo trabalhar com os alunos do 3º ano de escolaridade do Ensino Básico, o “OUTRO LADO”, aquele onde as personagens dos contos feéricos estão e que fazem parte do imaginário infantil das crianças. Relembramos que a obra tem 366 páginas e que não poderia ser toda narrada/lida num “Tapete Narrativo”.

relativa à execução e apresentação da macro-actividade “Era uma vez... O Povo das Histórias em Tapete”, que exporemos no ponto 2.2.3.

As actividades desta fase, que antecederam a macro-actividade: “Era uma vez... O Povo das Histórias em Tapete” foram, como se poderá perceber, actividades integradoras dos momentos “antes da leitura” e “após a leitura”, e tiveram como objectivo nuclear a preparação/motivação dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico à participação leitora com um outro ciclo, num ambiente de partilha.

Nesta segunda fase, a “Pasta da Correspondência” continuou a ficar a cargo da aluna com necessidades educativas especiais, que teve de escrever (‘passar a limpo’ em processamento de texto) todos os rascunhos elaborados pelo outro aluno, relativos às solicitações dirigidas à Senhora Directora do Agrupamento de Beiriz. Tratava-se de convites feitos aos alunos do 3º ano de escolaridade e aos pais/encarregados de educação do grupo de análise, no âmbito da divulgação da actividade, tendo lhe sido acrescida a responsabilidade de participar na organização da última actividade.

O aluno que na primeira fase deste estudo ficou com a responsabilidade de criar a “Pasta do Autor” integrou ainda o grupo de leitores que narraram a história de *O Último Grimm*, contida nos capítulos seleccionados para a leitura em “Tapete Narrativo”. A “Pasta do Autor” ficou exposta na biblioteca para que as crianças ficassem informadas sobre a biobibliografia do autor quando lá fossem. Dela também constava informação detalhada sobre os irmãos Grimm visto *O Último Grimm* estar directamente ligado a Jacob e Wilhelm Grimm.

Acresce dizer-se que, dado que o aluno já tinha concluído a “Pasta do Autor” e lido quase todo o livro, este participou nas duas actividades que antecederam a macro-actividade realizada na biblioteca. A aluna com necessidade educativas especiais também foi integrada<sup>270</sup> na actividade “Um Grimm é sempre um Grimm no 9º ano” dado que a professora investigadora se apercebeu que essa era a sua vontade e que a aluna se lembrava de episódios relativos às personagens que figuram no “Povo das Histórias”.

---

<sup>270</sup> Relembramos que por este estudo de caso ter por base metodológica uma investigação fundamentada na investigação-acção, a integração desta aluna foi possível, mesmo se não foi pensada inicialmente, dado que a sua participação na actividade não comprometeu qualquer um dos momentos. Sempre que a aluna se aborreceu ou perdeu o interesse pela actividade, retomou o seu trabalho, abandonando o grupo onde estava inserida.

A realização do texto colectivo como actividade de promoção leitora desenvolveu-se antes da interrupção lectiva, tendo sido feito o seu registo em processamento de texto na biblioteca da escola ou nos portáteis dos sujeitos de análise, nos seus tempos livres<sup>271</sup>. A sua correcção/aperfeiçoamento está devidamente explicada no ponto 2.2.1.

Dado que a interrupção lectiva relativa à Páscoa aconteceu no momento logo após a elaboração da “Produção Textual Significativa”, de carácter colectivo, foi sumariamente discutido o que se pretendia fazer com essa ‘ferramenta’ de motivação leitora para a apresentação da obra à turma do 3º ano de escolaridade. Por isso, o grupo de análise também procedeu, nas férias, à elaboração de um *PowerPoint*, intitulado o “Povo das Histórias”. Ficou então decidido que cada grupo criado para a elaboração do (re)conto, que se transformou posteriormente no conto/livro *Um Grimm é sempre um Grimm*, teria a seu cargo a realização de um diapositivo, sendo o introdutório (de apresentação) da responsabilidade de todos.

Relativamente à escolha do “Tapete Narrativo” para a apresentação da macro-actividade deste estudo de caso, os objectivos lúdicos e pedagógicos de promoção leitora que se integram na prática deste programa foram conscienciosamente considerados, agregando-se ao que temos vindo a defender ao longo desta dissertação no que concerne a mediação leitora.

Baseados no princípio A. I. D. A. (Attention, Intérêt, Désir, Action) os “Tapetes Narrativos” têm por função proporcionar a dinamização interactiva entre os conteúdos narrativos do livro e as emoções cenestésicas dos destinatários face à leitura realizada, de forma expressiva e ‘mobilizada’ (pelo manusear das personagens no espaço cénico). Assim narrada, a história materializa-se aos olhos das crianças numa exposição de cores, texturas e movimento que vão, no decorrer da aventura das personagens, revelando toda a estrutura diegética do texto/do conto para que, embevecidas pelo sonho das palavras, as crianças tomem parte da história.

Com efeito, apoderando-nos da ideia original do projecto “Racontetapis” e, tendo como objectivo central promover a apropriação, a expressão e a transmissão do prazer de ler, pensamos que, num pressuposto de promoção

---

<sup>271</sup> Referimos que vários alunos desta turma sempre tiveram o hábito de aproveitar a interrupção do almoço para, depois de terem almoçado, estarem a desenvolver os seus trabalhos, nomeadamente os de promoção leitora.

da leitura anexada ao Plano Nacional de Leitura, visando-se a formação de potenciais “leitores envolvidos”, o “Tapete Narrativo” seria como “un pont entre l’enfant et le livre, un concept a portée pédagogique” (Fougeray-Hammam, 2008).

Posto isto, julgamos importante reflectir, neste momento, sobre os benefícios desta prática de promoção leitora no desenvolvimento das demais competências das crianças. Assim, para além da promoção leitora que os “Tapetes Narrativos” promovem, sendo por nós considerados como um veículo quase ímpar de “transposição (...) entre o livro e a materialização do seu conteúdo” (Macedo & Soeiro 2009: 53), estes foram um momento de absoluta integração/participação do destinatário/criança no acto de leitura, onde a sua atenção foi resgatada a cada instante, como que por magia. Entendemos, aqui, os vectores relacionais que se prendem com a dinamização móbil da história contada, com o(s) leitor(es), os destinatários e com o texto enquanto um objecto de sentidos plurais (porque estético), onde o que, efectivamente, sobressai é o facto da criança

(...) poder encontrar-se com os paradigmas das fundamentações textuais e discursivas, além de ter possibilidade de começar a perceber uma estrutura que se organiza em momentos determinantes que vão ter visibilidade concreta nesta forma de “dar a ver” histórias: o estado inicial de equilíbrio há-de, obrigatoriamente, provocar uma situação de desequilíbrio, onde uma ou diversas acções executadas pelas personagens que povoam o enredo, tentam recuperar o estado perdido, efectuando demandas instauradoras da ordem (Macedo & Soeiro, 2009: 53).

A noção de desequilíbrio provocada para a reposição do equilíbrio, apontada pelas autoras, na compreensão da viagem do herói, foi o que mais valorizamos na análise de conteúdo desta última actividade por dois aspectos. Um primeiro, relacionado com o facto de a leitura ‘em tapete’ permitir o acesso às sensações cenestésicas a partir da leitura partilhada; um segundo, intimamente ligado ao facto de que a história operacionalizada no ‘tapete’ transpõe para a escala da sua dimensão física e visível o vasto universo ficcional do não palpável para o material palpável e sinestésico.

Ora, quando nos reportamos à compreensão e mediação leitora de oito capítulos de uma obra de 366 páginas sem qualquer ilustração significativa (a não serem os breves desenhos que antecedem cada capítulo), trabalhados por alunos do 9º ano de escolaridade em mediação leitora com crianças do 1º ciclo, é notório o valiosíssimo contributo que um programa de promoção leitora desta natureza tem efectivamente. A criança pode, assim, tocar, mexer, deslocar os muitos elementos paratextuais que normalmente figuram nos livros de potencial recepção infantil e acrescentar à sua galeria imaginante outros conteúdos que estão à sua mão. Com *O Último Grimm*, tanto as crianças como os sujeitos de análise puderam materializar os espaços, o percurso do herói, bem como a presença do “Povo das Histórias”, numa organização lógica relacionada quer com o espaço da obra quer com o tempo nas suas dimensões física e diacrónica, o que nos permitiu observar o quanto as crianças do 3º ano de escolaridade se integraram no enredo desta história nunca ouvida, embora anunciada nas actividades de promoção leitora anteriormente elaboradas na sala de aula.

Ao contrário do que geralmente acontece, não se tratava, na prática leitora deste “Tapete Narrativo”, de se ler uma narrativa curta, mas de prender a atenção dos mais pequenos durante a audição da história e dos outros momentos lúdicos, sendo sucesso da actividade a prova de que esta actividade cumpriu com um dos requisitos explicitados nos vários programas de leitura. Ora, se antes da apresentação da actividade “Era uma vez... O Povo das Histórias em Tapete”, a professora investigadora foi a ‘ponte’ entre os alunos do 9º ano e do 3º ano de escolaridade, teve de se pensar num plano de intervenção no terreno, pois, como já foi explicado anteriormente, era impossível deslocar os sujeitos de análise à Escola EB1 de Amorim.

Desta feita, porque pensamos ser fundamental originar momentos de responsabilização e de interacção positiva que possam sustentar o envolvimento dos adolescentes (tornando-os verdadeiros participantes no processo de ensino-aprendizagem) e no acto da mediação leitora, a elaboração das três actividades, directamente dirigidas às crianças, pensadas e

elaboradas pelo grupo de análise foram discutidas e devidamente registadas no referido plano<sup>272</sup>.

Encarando estes sujeitos de análise como verdadeiros participantes de um acto de divulgação, não poderíamos deixar de parte o seu poder de inferir e decidir estratégias e actividades, partilhando com eles o desenvolvimento de uma acção educativa centrada na partilha de experiências entre uma professora-mediadora e um aluno-mediador, centrada numa intervenção alicerçada no poder da execução dialogada e reflectida. Sendo assim, para que a mediação da professora investigadora junto da turma do 3º ano de escolaridade não se sobrepusesse à mediação dos alunos do 9º ano de escolaridade (relativamente à criação das actividades do “antes da leitura” e do “durante a leitura”), o grupo de análise foi também incentivado a pensar e a criar um plano de trabalho – intervenção no terreno (anexo 22) – durante a interrupção lectiva, porque a mediação leitora era da sua responsabilidade e não da professora investigadora, embora esta fosse a responsável pela implementação do projecto “A experiência da (re)leitura, imaginas tu e eu?” no 1º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, como não poderia deixar de ser, a professora investigadora, em contacto com a turma do 3º Ciclo do Ensino Básico, teve de resolver todas as situações que não podiam ser previstas com antecedência, quando estas surgiram.

No que se reporta à planificação para a conceptualização material do “Tapete Narrativo”, o grupo de análise teve de pensar nos espaços narrativos que gostaria de explorar com a leitura, contando-se apenas com os descritos nos oito primeiros capítulos do “OUTRO LADO”, que foram devidamente analisados aquando dos “Círculos Literários”, dando origem à criação do (re)conto “Um Grimm é sempre um Grimm”. Contando-se com a presença dos quatro reinos situados a “norte”, “leste”, “oeste” e a “sul” (Magalhães, 2007: 219), a definição desses espaços, pelo grupo de análise, foi apoiada pela participação da professora co-autora do projecto “A experiência da (re)leitura, imaginas tu e eu?” que, sendo professora de Educação Visual e Tecnológica, ajudou entusiasticamente na reflexão dos espaços a incluir na execução do ‘tapete’ e participou da elaboração do esboço em papel, a reproduzir em tecido.

---

<sup>272</sup> Tal não foi viável na aplicação da actividade relacionada com os “Círculos de Leitura” (que foram a ‘ferramenta’ de exploração indicada pela professora investigadora, pois o grupo de análise nunca tinha tido contacto com ela), o que veio reforçar ainda mais a concretização do mesmo pela professora investigadora.



Seleccionados os espaços e os elementos espaciais, os elementos de ligação entre eles e as personagens (abaixo indicados), a integrar o ‘tapete’, e que representariam a passagem do herói, foram distribuídas as tarefas aos dois grupos responsáveis pela escolha dos materiais e pela ajuda da execução do “Tapete Narrativo” que foi feito por uma encarregada de educação (costureira) que já se tinha prontificado a ajudar, estando, assim, controlado o tempo de execução<sup>273</sup>. Foram então pensados os diferentes ‘momentos’ do tapete.

Para os espaços/elementos espaciais:

- Uma rosa-dos-ventos em grandes dimensões, dividida a meio para mostrar o lado do “Povo das Histórias” e o “Reino das Trevas”, consoante a disposição dos quatro reinos;
- A porta da cabana (já no “Povo das Histórias”), representativa da passagem de William como um Grimm;
- A “Floresta dos Quatro Ventos”, representada como um morango, (porque lá choviam morangos), ladeada pelos dois castelos a evitar a todo o custo e de onde o perigo também espreitava pelo facto de, nessa floresta, também se encontrar escondida a bruxa da casinha de chocolate;
- A “Floresta dos Cem Acres”, representada por uma mini-floresta (de cem acres) onde neva constantemente e onde existe uma macieira com maçãs vermelhas;
- A “Floresta Azul”, representada por uma paleta de tons de azul.

Para os elos de ligação entre os diferentes espaços:

- A “Terra do Nunca”, representada por uma ilha;
- As nuvens que encobrem a “Floresta dos Quatro Ventos”;
- Um arco-íris, capaz de desvanecer-se na cor azul, nas proximidades da “Floresta Azul”.

Para as personagens com quem o herói cruzou:

---

<sup>273</sup> Dado que, tanto os sujeitos dos dois grupos auxiliares à construção do ‘tapete’, como a encarregada de educação são da mesma localidade, foi fácil para a professora investigadora partilhar ideias com todos e assistir à construção do ‘tapete’ em tecido e outros materiais. As sugestões dadas pela encarregada de educação e outras que, durante o processo se juntaram na casa desta, foram tidas em conta pelos dois grupos, havendo inclusive troca de SMS com outros alunos da turma, e com a professora investigadora. Tal acto de partilha envolveu também os encarregados de educação da turma e alguns parentes destes sujeitos de análise que, depois vieram assistir à actividade.

- O Gato das Botas, a Bruxa da casinha de chocolate, o corvo de La Fontaine, Joanica Pull (representado pelo Winnie The Pooh e os seus amigos (Igor, Porquito; Tigre, Coelho), o Peter Pan, a Sininho, o Coelho Branco, o Ciclope, a Rainha de Copas e, claro, William.



Ilustração 18 – Esboço do "Tapete Narrativo"



Ilustração 19 – "Tapete Narrativo"

Tendo sido cada pedaço do ‘tapete’ cuidadosamente planeado, orientado e explicado à encarregada de educação, este foi concretizado no tempo previsto, surgindo, quando montado na biblioteca, como um puzzle enorme, cujas texturas, formas criadas, relevos, tamanho e cores faziam já o encanto dos sujeitos de análise e das professoras envolvidas. Antevendo o entusiasmo dos mais pequenos face ao ambiente construído sob os alicerces de uma aprendizagem activa, veiculado por um espaço que fala com a linguagem própria dos ambientes que sedutoramente convidam à acção desinibida, à experimentação e ao sonho, o momento onde todos seriam transportados para “mundos talvez nunca antes sonhados ou nunca experimentados” (Macedo & Soeiro, 2009: 61), o mundo do “Povo das Histórias”, era aguardado com expectativa.

Contemplada a elaboração das actividades relacionadas com “O Povo das Histórias”, a concretizar fora da sala de aula, foi necessário que a professora investigadora supervisionasse os três trabalhos elaborados durante a interrupção lectiva: “O Povo das Histórias” e a “actividade de pré-leitura”; o plano de intervenção no terreno e a planificação para a execução do “Tapete Narrativo”. Assim sendo, a actividade de pré-leitura foi, já no 3º período, apresentada aos alunos do 3º ano de escolaridade pela professora investigadora.

Seguindo a sequência metodológica de compreensão leitora que sustenta o projecto “A experiência da (re)leitura, imaginas tu e eu?”, a actividade, “O Povo das Histórias” (em *PowerPoint*), realizada pelos sujeitos de análise do 9º ano foi, num contacto com os alunos do 3º ano de escolaridade, apresentada como uma actividade de “pré-leitura”, tendo-se em vista, tal como o refere com sabedoria Bernice Cullinan (2003), atingir uma das primeiras metas destas actividades e ajudar a turma a envolver-se mais emocionalmente com as personagens da história visto que tal “ayuda[ría] a comprometer tanto el corazón como la mente de los alumnos” (Cullinan 2003: 84-85). Depois, no momento do “durante a leitura”, esta foi retomada a fim de se estimular a capacidade de reflexão leitora dos alunos do 3º ano de escolaridade, a partir do conto lido.

A mediação das actividades, a partir do estipulado com o grupo de análise, permitiu que a audição da leitura do conto realizado pelo grupo fosse esperada com entusiasmo e que, assim suportadas pela tipologia do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura, as actividades do “durante” e “após a leitura” fossem também momentos de efectiva participação com o Imaginário no desenvolvimento da competência leitora de ambas as turmas, vinculando-se na prática inter-ciclos a importância da mediação leitora. Esta segunda fase contemplou ainda, realizadas todas as anteriores actividades de mediação leitora junto dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (incluindo-se a actividade do “Tapete Narrativo”), a elaboração de uma planificação para a criação de uma possível comunidade de leitores entre ciclos, a implementar no ano lectivo de 2009/2010 e cujo nome seleccionado foi “Na minha escola há leituras de cá e de lá”.

Assim sendo, os trabalhos de mediação leitora criados pelos sujeitos de análise foram sujeitos a uma análise de conteúdo que se prendeu com a reestruturação da produção textual relacionada com os “Círculos de Leitura”, que deu origem a mini contos, realizados em grupos, para a construção do conto colectivo: *Um Grimm é sempre um Grimm*; com a actividade “O Povo das Histórias” e, ainda, com a realização da actividade final “Era uma vez... O Povo das Histórias em Tapete”. Consideramos ainda relevante descrever e analisar os quatro ‘ensaios’ realizados com os nove alunos-leitores que narraram a

histórias do “Povo das Histórias”, procedendo à leitura dos capítulos seleccionados.

Para além da descrição analítica dos dados relativos às primeira e segunda fases deste estudo de caso, expostos nos pontos 1.2. e 2.2., que a nosso ver, tal como no Estudo de Caso 1, responderam às questões que introduziram cada uma das fases, foi nosso propósito, a fim de aferir resultados no final desta pesquisa que integrou um modelo de observação directa e sistemática, verificar se:

Este grupo de análise achou relevante, no decorrer do 3º ciclo do Ensino Básico, desenvolver a sua competência leitora a partir da análise mítico-simbólica de obras da ‘nova literatura’ para concretizar uma mediação leitora junto de crianças do 3º ano de escolaridade, tendo por base um Romance Jovem.

Para tal, foi necessário distribuir um último modelo de recolha de dados, intitulado “Depois da Experiência de (Re)leitura – recolha de dados”, também sob a forma de um questionário individual, central e globalizante do estudo, realizado nos moldes do primeiro documento de recolha de dados. Este documento considerou, para além das questões fechadas, questões abertas, o que possibilitou aos sujeitos de análise, um número elevado de variedades e possibilidades de respostas, bem como o acesso à resposta livre.

## 2.2. Discussão e análise dos resultados da segunda fase do Estudo de Caso 2

	<b>Actividades</b>	<b>Operacionalização</b>
	“Um Grimm é sempre um Grimm’ no 9º ano”	1 sessão de 90 minutos; 3 sessões de 45 minutos

<b>Segunda Fase</b>	“Um Grimm também é um Grimm no 3º ano”	As ‘ferramentas’ de mediação leitora, bem como o plano de intervenção no terreno foram realizados no momento da interrupção lectiva das férias da Páscoa e corrigidos em sessão plenária, em 3 sessões de 45 minutos. A implementação das actividades no 1º Ciclo do Ensino Básico esteve a cargo da professora investigadora, da professora co-autora do projecto implementado no 1º ciclo e do professor titular da turma, num total de 2 sessões de 90 minutos e 1 sessão de 60 minutos.
	“Era uma vez... O Povo das Histórias em Tapete”.	3 sessões de 45 minutos para a dinamização da leitura em voz alta; Apresentação da actividade das 14.00 às 16.30 horas.

Quadro 22 – Quadro demonstrativo da 2ª fase do Estudo de Caso 2.

A dimensão humana e cognitiva de que se fez a tecedura deste subprojecto, inerente ao Estudo de Caso 2, essencialmente os momentos que fizeram parte da actividade final “Era uma vez... O Povo das Histórias em Tapete”, leva-nos a considerar que, de facto:

[o]s leitores que (...) procuram no texto (...), um segredo individual ainda desconhecido, estão certamente à procura de uma interpretação semântica oculta. Mas o crítico que procura um código secreto provavelmente tenta definir uma estratégia que produz modos infinitos de captar o texto num modo semanticamente correcto (Eco, 1990: 35).

Fazendo nossas as palavras do autor e deixando, desde já, uma pequena mensagem a quem solicita para as suas aulas momentos de inclusão para o sucesso das aprendizagens dos alunos (leitores assumidos do mundo), permitimo-nos afirmar que nos cabe a todos, enquanto mediadores de palavras, ler ‘textos’ (entenda-se a vida); procurar desvendar os seus sentidos ocultos e aceitar os desafios que eles nos propõem para, e de forma crítica, tranquila e consciente, ir colocando trapinhos de leitura entusiasta nesta grande manta cultural que se vai fazendo à medida de cada um e para o sucesso de todos.

Posto isto, e dado que devemos proceder à análise de conteúdo das práticas de leitura realizadas pelo grupo de análise, iniciáramos por avaliar a actividade de promoção leitora desenvolvida nos moldes da “Produção Textual Significativa” elaborada/corrigida em grande-grupo. A sua análise permitiu-nos compreender o trabalho de adaptação, que ao nível das macro e

microestruturas, permite caracterizá-la como um conto maravilhoso destinado a um público infantil. Denotamos que o grupo de análise teve a preocupação de pensar nas limitações que os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico têm relativamente à literacia do Imaginário. Por isso, este criou uma ‘ferramenta’ de promoção textual que pudesse desenvolver a compreensão leitora das crianças a partir do prazer da partilha no decorrer da actividade “Um Grimm também é um Grimm no 3º ano”, e que implementou junto das crianças.

### 2.2.1. Um Grimm é sempre um Grimm no 9º ano

Antes de procedermos à descrição desta análise de conteúdo, cumprenos dizer que todos os sujeitos de análise (incluindo os dois alunos já referidos) a integraram, criando-se outros grupos de trabalho com um menor número de alunos em cada um deles. Pretendeu-se desfazer os grupos que integraram os “Círculos Literários” por duas razões. Uma, muito prática e de resposta fácil, associada directamente ao número de produções textuais a trabalhar (oito no total) para um universo de vinte e um alunos<sup>274</sup>; uma outra ligada ao facto de queremos proporcionar momento de partilhas, próprios da mediação leitora, onde cada um dos alunos ficou responsável por dois textos que não os realizados com o seu grupo de trabalho aquando dos “Círculos Literários”.

Esta estratégia promoveu, a nosso ver, um descolamento face ao texto pensado e produzido no decorrer das actividades dos dois “Círculos Literários”. Assim, os alunos ficaram distribuídos em grupos de cinco alunos, havendo ainda um deles que contou com o aluno que não participou dos “Círculos Literários” e que passou, assim, a ter seis sujeitos de análise; um outro que em alguns momentos da aula também contou com a aluna já referida. Cada grupo realizou uma produção textual diferente a partir das duas análises textuais dos dos círculos anteriores.

Efectuada a separação dos sujeitos de análise, verificámos que os sujeitos indicados pelas letras F, G e H iriam ter contacto com o texto que

---

<sup>274</sup> A aluna com necessidades educativas foi integrada num grupo, mas a constituição deste teve de ter em atenção que a aluna não poderia proceder a um trabalho de análise semelhante aos dos restantes sujeitos, o que efectivou o facto da sua presença no grupo ter um carácter de inserção e de integração. A participação da aluna verificou, sim, em alguns momentos em que se procedeu à elaboração, no quadro, da composição final.

tinham elaborado a partir do capítulo “Uma dor cor-de-rosa”, o que nos levou a fazer a troca de textos com os alunos anteriormente apontados cujas letras eram A, B e C, e que não tinham trabalhado esse capítulo. Referimos ainda, e a fim de evitar uma leitura incorrecta sobre o reagrupamento dos sujeitos de análise, que as letras agora atribuídas a cada um deles nada têm a ver com as letras que os definiram na primeira fase deste estudo de caso.

A partir de um “Guião de Leitura” (anexo 23) e, consonante às produções textuais realizadas na primeira fase, essencialmente as que se reportavam aos capítulos “O Povo das Histórias”, “O gato e o corvo” e “a Floresta dos Quatro Ventos” (relativas ao segundo “Círculo Literário”) e das produções efectuadas a partir da exploração textual dos capítulos “O Urso Puff”, “Uma dor cor-de-rosa”, “Estou certo ou estou certo?”, “No Reino da Rosa” e “Espantástico” (integradas no terceiro “Círculo literário”), o grupo de análise orientou a “Produção Textual Significativa” a realizar mediante o que foi realizado nos círculos, contando também com as personagens do “Povo das Histórias” e as deambulações do herói.

Esta actividade de produção textual contabilizou um total de uma sessão de 90 minutos e três de 45, onde a professora investigadora foi deambulando de grupo em grupo sugerindo alterações pontuais num intuito que visava o enriquecimento do texto. Relativamente às sessões de 45 minutos, duas delas foram desenvolvidas em aulas de Língua Portuguesa por dois motivos: primeiro, aproveitaram-se 45 minutos de duas aulas de 90 minutos para se realizar a denominada revisão do texto narrativo e o seu “embelezamento” (conteúdos a trabalhar nos moldes da revisão para o teste de avaliação sumativa da disciplina de Língua Portuguesa) e outros 45 minutos da aula de correcção do referido teste, cujo exercício de redacção textual fazia intertextualidade com a composição efectuada; um segundo, preso à necessidade de a sessão dessa semana, destinada ao estudo de caso, ter de ser dividida, aproveitando-se os segundos 45 minutos para a explicação e orientação dos trabalhos que os alunos teriam de desenvolver nas férias.

Dado que se tinha de ‘angariar’ mais tempo, pela proximidade das férias da Páscoa que se iniciavam no final da semana, e por não querermos deixar pendente esta actividade que se prolongou devido à riqueza semântico-linguística dos trabalhos produzidos, a solução encontrada para uma melhor

operacionalização do projecto foi mesmo essa, o que, de certa forma, veio enriquecer os momentos de ambas as aulas, pois a matéria em curso coadunava-se com o enriquecimento semântico-linguístico e simbólico do texto, num processo intertextual.

A audição e registo/correção simultâneas foram realizadas a partir do uso do quadro interactivo, o que permitiu uma maior agilização do processo de discussão e correção. Cada porta-voz dos diferentes grupos lia o texto do seu grupo e, desse acto, gerava-se um momento de análise e reflexão, havendo assim uma intervenção directa e imediata dos outros porta-vozes e restantes sujeitos de análise. Num clima de aprendizagem, de compreensão leitora e de criação literária, produziu-se o texto final integralmente elaborado pelos alunos, (transcrito no quadro 23), tendo sido feitas, por parte da professora investigadora, algumas referências pontuais sobre a escolha do vocabulário, a correção linguística e a relevância de certos apontamentos simbólicos inerentes ao enredo da narrativa.

Neste primeiro quadro da segunda fase do estudo estão reproduzidos os textos criados a partir das produções textuais realizadas na primeira fase.

Sujeitos de Análise	Recepção por parte do Grupo de Análise
A/B/C/D/E/23 (Grupo 1)	<p style="text-align: center;">“O Outro Mundo – O Mundo das Histórias</p> <p>William chegou ao Outro Lado <u>a uma cabana de madeira através daquele buraco que mais parecia a boca da morte</u><sup>275</sup>. (...) “Casa do Grimm” era o nome da cabana onde William foi parar. <u>Tirou a pedra do bolso que lhe disse apenas que ele estava em casa.</u> William deparou-se com um vazio, pois ninguém se encontrava à espera dele. (...). Decidido foi ver onde estava.</p> <p>Passou um coche com duas fadas que lançaram pós luminosos, o que fez William acreditar que tinha chegado ao Outro Lado. Reparou num gato, bem vestido, que caminhava de pé e trazia um par de botas aos ombros, o Gato das Botas (...). <u>Estranhou a sombra de William pois, ali ninguém tinha sombra e, quando sabe que William é um Grimm fica eufórico.</u></p> <p>Este Gato decide esperar que o sapateiro apareça e, quando William lhe pergunta pelo Reino de Rosa vai contando o que se passa por ali. William descobre, então, que este povo é o povo de todas as histórias existentes que ganharam vida naquele outro lado. <u>Ou seja, o mundo onde a imaginação de alguns encontra a vida própria. Para o Gato das Botas, todas as palavras têm poderes, como por exemplo, as palavras esquecidas que guiaram William na passagem e que fizeram com que William aterrasse ali como o herói anunciado. As histórias naquele lado misturam-se formando novas histórias porque, no fundo, tudo o que se passa naquele lado é o lado</u></p>

<sup>275</sup> Optamos por sublinhar nos textos algum das supressões feitas pelos alunos a fim de facilitar melhor a compreensão do trabalho de reflexão dos sujeitos de análise relativamente à literacia do Imaginário. O mesmo aconteceu aquando da correção no quadro interactivo.



da nossa imaginação que não pode viver sem histórias.”

“Em contacto com o Povo das Histórias

O Gato das Botas continua a falar com William sobre o Povo das Histórias. O Gato informa o herói dos perigos que vai encontrar pelo caminho até ao Reino das Rosas e aconselha-o. (...) Dá informações necessárias e fundamentais ao herói que ele deve ouvir com muita atenção para não correr riscos nem se perder. Para o ajudar na sua grande missão, o Gato das Botas desenha um mapa no chão, onde indica os quatro reinos: “o Reino da Terra”, “o Reino da Água”, “o Reino do Ar” e o “o Reino do Fogo”, onde o herói vai atravessar os quatro elementos, o que é fundamental para a sua formação como um verdadeiro herói.

William despede-se do Gato das Botas porque o tempo está a avançar e ele não pode falhar. Ele vai prosseguir o seu caminho com medo por estar sozinho, mas cheio de força e muito confiante. Peter que estava no seu quarto a ler a história do Primeiro Grimm reparou que havia outra vez um corvo no peitoril da janela. (...)<sup>276</sup>

(a partir de “O Povo das Histórias” e de “O gato e o corvo”)

“Depois de uma descida vertiginosa, William chegou ao Outro Lado<sup>277</sup> que se chamava o Povo da Histórias, onde viviam todas as personagens das histórias de encantar.

Na porta da cabana onde ele chegou estava escrito a letras brancas, para se ver bem: “Casa do Grimm”. William sentiu-se um pouco só, mas resolveu não ter medo. Porque era muito decidido foi ver onde estava.

De repente passou por ele um coche a alta velocidade com duas fadas que lançaram pós luminosos. Assustado, ele deu um pulo para trás. Era bom que tivessem mais cuidado, não? Depois reparou num gato, bem vestido, que caminhava de pé e trazia um par de botas aos ombros. Ui! Seria o verdadeiro Gato das Botas? Aquele que tinha umas botas que andavam sete léguas de cada vez? E que andava ele a fazer com elas às costas. Ah! Deviam apertar-lhe como os sapatos da comunhão que a mãe o tinha obrigado a calçar o ano passado. Pobre gato, pensou William começou a acreditar que tinha chegado ao Outro Lado.

O Gato das Botas que continuava a ser desenrascado perguntou logo:

– Olha lá, não é aqui que mora ao sapateiro das fadas?

Como William não sabia disse-lhe que tinha acabado de chegar e...

Mas o Gato não o deixou acabar. Quis logo saber quem ele era.

– Sou o William, ou melhor, um Grimm.

O Gato ficou pasmado. Como era também muito curiosos convidou, logo, William a sentar-se junto dele para esperarem pelo sapateiro, mas William disse-lhe que tinha pressa porque precisava de ir para o Reino da Rosa.

– Para o Reino da Rosa... – disse o Gato com ar preocupado. – Estão a acontecer coisas más por lá. Se chegaste, é mesmo para lá que tens de ir e depressa!

William fica logo a saber que muita coisa ruim está a acontecer, ali, do Outro Lado, e que o povo de todas as histórias está em perigo.

O Gato das Botas continua a falar sobre o Povo das Histórias e aconselha-o, dando-lhe informações preciosas que William ouve com muita atenção para não correr riscos nem se perder. Para o ajudar na sua grande missão, O Gato desenha um mapa no chão, que divide em duas partes. A parte escura onde só os grandes heróis conseguem ir e a parte clara, onde vive o Povo das Histórias. Com o pauzinho que tinha na mão, ou na pata, dividiu a parte clara em quatro partes e disse:

<sup>276</sup> Embora o resto da produção textual estivesse de acordo com o solicitado, esta não era relevante para a nossa investigação.

<sup>277</sup> Quando elucidamos o grupo de análise sobre o desenvolvimento da actividade, um dos itens que ficou fixado foi o de, nesta composição, se suprimirem as aspas referentes às expressões do autor para não causar estranheza no texto.

	<p>- Aqui ficam os quatro reinos onde está o Reino da Rosa: o Reino da Terra, o Reino da Água, o Reino do Ar e o Reino do Fogo.</p> <p>- Tantos reinos! – Disse William preocupado. – Vou ter de passar por todos eles? Nem daqui a mil anos chegou ao Reino da Rosa! – Exclamou William, sentando-se no chão com a cabeça nas mãos.</p> <p>- Bem se vê que vens do Outro Lado – disse o gato enquanto abanava a cabeça. – Eu não disse isso! Que mania que vocês têm de pôr nas nossas palavras o que pensam!!</p> <p>O Gato da Botas estava indignado e foi sentar-se junto à cabana.</p> <p>- Desculpa – disse logo William – arrependido por se ter precipitado. Isso não era atitude para um Grimm. Tinha de ter mais cuidado!</p> <p>- Se estás a falar comigo, é porque já estás num reino, não achas? Mas, William já não achava nada.</p> <p>- Bom – disse o Gato – Estamos no Reino da Terra, a norte. Ora, já não tens de te preocupar muito com este, não achas?</p> <p>Fazendo de conta que não tinha percebido o ar irónico do Gato, William abanou a cabeça.</p> <p>- Mas, eu aconselho-te ir em linha recta. Só terás de passar pela Floresta dos Quatro Ventos, dos Cem Acres e a Floresta Azul. Presta atenção aos conselhos que te dei, sobretudo na primeira floresta!</p> <p>William despede-se do Gato das Botas com um abraço, porque o tempo está a avançar e ele não pode atrasar-se. Olhou de esguelha e viu que o gato passou as mãos pela jaqueta que tinha ficado amarrotada. Que gato vaidoso, pensou!”</p> <p style="text-align: right;">(texto realizado a partir dos anteriores)</p>
<p>F/G/H/I/J23 (Grupo 2)</p>	<p style="text-align: center;">“À Descoberta</p> <p>William ia avançando a custo naquela floresta enganadora <u>de lugares inóspitos porque “tanto pisava uma terra vermelha e ressequida como pisava um fofo tapete de trevos”</u> onde o céu também nunca era da mesma cor. <u>Por lá ia encontrando criaturas do Outro Lado</u>, como o Peter Pan. Mal o viu, lembrou-se dos avisos do Gato e passou depressa pelos dois castelos onde viviam criaturas perigosas.</p> <p>Ao aproximar-se de uma certa cabana, feita de guloseimas, William começou a sentir aromas adocicados no ar, mas não se deixou tentar porque lembrou-se da história da Casinha de Chocolate. Ao ver a velha bruxa, reconheceu-a logo e não se deixou enganar por ela. Foi continuando a sua aventura reparando, admirado, em tudo o que via. Afinal tinha feito bem porque agora sabia que aquela era a terra do “Povo das Histórias” e tinha de descobrir o que ele queria de um Grimm.”</p> <p style="text-align: center;">“A viagem para a floresta azul</p> <p>William, chega a Floresta dos Cem Acres onde está o Urso Puff e vê-o de cabeça baixa. Depois de conversarem um pouco, O Urso Puff fica espantado por ele ser um Grimm e William fica feliz por dizer esse nome. William pergunta-lhe logo onde fica a Floresta Azul e repara, ainda mais espantado, que há uma árvore carregada de maçãs maduras e vermelhas no meio daquela neve toda. Está mesmo do outro lado, portanto é mesmo um Grimm!</p> <p>Como desconfia do que o espera, decide comer algumas e abastece-se para a longa viagem.</p> <p>(...). Já carregado de provisões, William prepara-se para a sua longa viagem e o Urso Puff quer emprestar-lhe o seu cachecol porque o caminho vai ser longo. William recusa gentilmente, trinca a maçã, e pós-se em viagem.”</p> <p style="text-align: center;">(a partir de “A Floresta dos Quatro Ventos” e de “O Urso Puff”)</p> <p>“William chegou cansado à Floresta dos Quatro Ventos e ia avançando com muito esforço pelo meio daquela floresta enganadora onde tudo era muito estranho. O chão era muito irregular e o céu também nunca era da</p>

	<p>mesma cor. Enquanto ia andando, ia encontrando criaturas do outro lado, como o Peter Pan. Mal o viu, lembrou-se dos avisos do Gato e passou depressa pelos dois castelos onde viviam criaturas perigosas.</p> <p>Ao aproximar-se de uma certa cabana, feita de guloseimas, William começou a sentir aromas adocicados no ar, mas não se deixou tentar porque lembrou-se da história da Casinha de Chocolate. Ao ver a velha bruxa, reconheceu-a logo e não se deixou enganar por ela, quando ela o chamou. Foi continuando a sua aventura reparando, admirado, em tudo o que via.</p> <p>Afinal tinha feito a melhor opção em vir para o outro lado porque agora sabia que aquela era a terra do “Povo das Histórias” e tinha de descobrir o que essas personagens queriam dele!</p> <p>Ao chegar à Floresta dos Cem Acres, William viu Joanica Puff e reconheceu-o logo. Depois de conversarem um pouco, Joanica Puff ficou a saber que ele é um Grimm e ficou espantado. Ele tinha-o confundido com o Cristóvão Robin, mas William fica feliz por ele dizer Grimm. William perguntou-lhe logo onde ficava a Floresta Azul porque não podia perder tempo.</p> <p>As coisas por ali também eram muito esquisitas. As macieiras em pleno inverno até tinham maçãs maduras e vermelhas! William pensou assim: Se vi o Winnie the Pooh, que aqui é o Joanica Puff e se há macieiras vermelhas neste tempo, então eu não estou a sonhar. Estou mesmo do outro lado e eu mesmo um Grimm!</p> <p>Encheu a mochila de maçãs e continua a sua longa viagem.” (texto realizado a partir dos anteriores)</p>
<p>K/L/M/N/O23 (Grupo 3)</p>	<p style="text-align: center;">“O destino de William</p> <p>William está na Floresta Azul, quando de repente a pedra que está com ele o avisa sobre o ciclope que está atrás dele. William, sobressaltado com o que vê, só pensa em fugir dele e nem ouve a pedra que lhe diz para fugir depressa ou para dizer que é um Grimm.</p> <p>William assustado não faz nada das duas coisas e atira a pedra ao olho do ciclope e foge logo a correr. Depois de ser apanhado e mesmo quase antes de ser comido, William lembra-se do conselho da pedra e grita que é um Grimm salvando-se assim de ser devorado.</p> <p>Depois de saber que William é um Grimm, o monstro tem uma atitude de muito respeito e conta-lhe todo o estado actual do Outro Lado. Fala-lhe da Rainha de Copas e das desgraças que estão a acontecer. (...). Para ajudar e proteger William, o grande Grimm, o ciclope leva-o às cavalitas para fora da Floresta Azul.” (a partir de “Uma dor cor-de-rosa”)</p> <p style="text-align: center;">“Estará tudo perdido?</p> <p>A luzinha esverdeada que Peter já conhecia do jantar do clube dos Amigos das Criaturas, que diziam ser a alma ou o espírito do Primeiro apareceu de novo. A luz subiu para a janela do quarto do irmão, depois entrou. Peter, ao ver a luz a entrar, correu desesperadamente assustado sem perceber por que razão o corvo e o espírito andam por ali.</p> <p>Ele não tem a coragem de William e não gosta nada destas coisas, mas fica preocupado a pensar se poderia estar a passar-se alguma coisa grave com o irmão. Peter, quando entra no quarto, esbarra-se com algo que geme e ele reconhece a voz do Resolvedor de Problemas. Preocupado, pergunta pelo irmão. Este conta-lhe que William levou uma chave falsa, que alguém tinha trocado durante o jantar. Peter, curioso, pergunta quem é o traidor e o Duende Resolvedor diz-lhe que é o Mestre de Cerimónia. (...).</p> <p>Peter vê o espírito do lado de fora e pergunta ao Duende como poderá avisar o irmão de que partiu a chave falsa e que assim a sua missão não poderá ser cumprida!” (a partir de “Uma dor cor-de-rosa” e de “Estou certo ou estou certo?”)</p> <p>“Pois é, caro leitor, William está agora meio perdido no meio de uma Floresta toda Azul, quando de repente a pedra faladora que ele leva na</p>

	<p>mochila começa a gritar e a dar-lhe muros nas costas:</p> <p>- CUIDADO!! OLHA PARA TRÁS.</p> <p>A pedra mágica bem gritou mas William que ia distraído a assobiar uma música da Nelly Furtado e a observar o relvado azul e as árvores ainda mais azuis não ouviu nada. A pedra bem lhe batia nas costas, mas de nada adiantou porque quando William se virou já não podia fazer nada. Estava atrás dele a mais medonha das criaturas, tão grande e tão alta que William caiu de costas.</p> <p>- FOGE – gritou a pedra que mal se podia mexer por causa do peso de William, mas ele ficou tão aterrorizado com o que viu que só se lembrou de atirar a pedra ao olho do ciclope e de fugir, a correr muito.</p> <p>Foi um acto mal pensado, não achas, caro leitor? O ciclope, claro, ficou furioso e William foi logo apanhado. O ciclope que via muito mal porque só tinha um olho, ainda por cima todo inchado por causa da pancada levantou William por uma perna e começou a abaná-lo.</p> <p>- Parvo! És um Parvo – dizia pedra – olha o que fizeste!</p> <p>- Socorro!! – Gritava o William – socorro!!</p> <p>Segundos antes de ser comido, William conseguiu ouvir a voz da pedra que parecia estar a km e ouviu GRIMM. Prestou mis atenção e percebeu que tinha de dizer que era um Grimm. Não te assustes, caro leitor, William é um Grimm, um herói e os heróis não morrem! Mas, vamos lá ver, estamos para aqui a falar de um Grimm que também se chama William. Por acaso, caro leitor, sabes do que estamos a falar? Se não, vais ficar já a perceber. William é um rapaz que teve de cumprir uma missão: ir salvar O Povo das Histórias, onde moram o Gato das Botas, Peter Pan, o Coelho Branco, a Rainha de Copas, e os outros todos que são as personagens dos contos de encantar. Ele herdou o dom de ver e ouvir o Povo das Histórias do seu bisavô, que se chamava Wilhelm Grimm.</p> <p>- Eu sou um Grimm! Eu sou um Grimm! Eu sou um Grimm.</p> <p>Antes de cair daquela altura toda ainda consegui ver os dentes verdes e a língua preta do ciclope. Depois desmaiou.</p> <p>Pasmado com o que ouviu, o ciclope ajoelha-se e pega em William numa mão. Com muito cuidado e sopra-lhe para ele voltar a si, mas o cheiro é tão forte que William está sempre a desmaiar. O ciclope leva-o para a cabana, mete-o na cama e espera. Quando William acorda dos seus sete desmaios, o ciclope aproxima-se dele e William tenta fugir.</p> <p>- Pára!! – Disse o ciclope – se és um Grimm és muito bem-vindo e és meu convidado de honra. Ninguém te fará mal!</p> <p>- Ah – gaguejou William.</p> <p>- Conta-me lá a tua história. Há muito tempo que não via um Grimm.</p> <p>Falaram muito enquanto o ciclope devorava carneiros assados de uma só vez e William ficou a saber o que se estava a passar do Outro Lado. Para ajudar e proteger William, o grande Grimm, o ciclope levou-o às cavalitas para fora da Floresta Azul. De repente, William lembrou-se da pedra mágica e quis voltar para ir buscá-la.</p> <p>Aí, leitor nem imaginas, quando ele a encontrou, ela estava muito, muito zangada e encheu-o de estúpido. William não ligou, pegou nela e limpou-a e agarrou-a na sua mão para ela ficar mais quentinha e se calar, mas ela ainda repetiu várias vezes:</p> <p>- estúpido, estúpido, estúpido...</p> <p>Ela podia irritar o ciclope que tinha uns ouvidos muito sensíveis, por isso era melhor fazer-lhe umas festas, mas ela não quis saber. William tapou-lhe a boca e ela ficou mais sossegada, só com os olhos arregalados! Depois de algum tempo, chegaram todos são e salvos ao Reino da Rosa. E pronto, acaba-se por aqui a nossa história.”</p> <p style="text-align: right;">(texto realizado a partir dos anteriores<sup>278</sup>)</p>
	<p style="text-align: center;">“Do outro lado...</p> <p>William apercebeu-se que está no Reino do Ar e depara-se com criaturas, como silfos, fadas, duendes e personagens das histórias. Mais</p>

<sup>278</sup> Após ter reflectido sobre os dois textos para a reestruturação proposta, este grupo de análise optou por não incluir o segundo na sua “Produção Textual Significativa”.

<p>P/Q/R/S/T/U23 (grupo 4)</p>	<p>tarde, William sente um cheiro a perfume de rosas e fica feliz porque sabe que chegou a tempo ao local procurado, mas fica preocupado porque não sabe se chegou de salvar a Princesa.</p> <p>Logo a seguir William depara-se com um quadro estranho aos seus olhos de humano. À sua frente ergue-se um castelo feitos de pétalas, <u>guardado por soldados cartas com copas de ouros...</u> e ele é anunciado com um Grimm com muita reverência pelo ciclope. (...). Mas não o deixam entrar, mesmo quando o ciclope diz que ele é filho do Grande Zê – o salvador! São as ordens da Rainha com o humor sempre às avessas, mas William não sabe disso. Ao ver que Ariteia já foi transformada numa estátua de pedra juntamente com a Rainha da Rosa, William grita desesperado como se o mundo tivesse desabado a seus pés e a sua dor é “negra, negra, aguda, dilacerante”. Ele pensa que falhou a sua missão e abraça a princesa e promete salvá-la daquele “sono de morte” e uma lágrima cai do rosto de pedra de Ariteia. O duende Fric aparece e explica-lhe o que aconteceu. Ao ficar a saber que foi a Rainha de Copas que fez aquela terrível maldade, William resolve imediatamente ir falar com ela, sem medo nenhum. Afinal ele é um herói em demanda!”</p> <p style="text-align: center;">“Grimm Grimm Grimm!</p> <p>William entrou nos domínios da Rainha de Copas, montado em Uveve, juntamente com Fric, reparou num grupo de criaturas enfraquecidas e rastejantes que tentavam desesperadamente abraçar a Grande Pedra, que era a fonte de energia daquele lugar. Estavam assim porque alguém se tinha esquecido do Povo das Histórias e elas tinham deixado de ser contadas. Isso demonstrava que a missão de William ganhava a cada novo lugar visitado mais força e que a sua responsabilidade era cada vez maior. As histórias tinham de ser salvas.</p> <p>Ao chegar perto da rainha, William foi imediatamente aclamado pelas criaturas que começaram a gritar e a cantar para mostrar a sua saudação de alegria. É que William era um dos filhos do Grande Zê! Um continuador! William agradece e fica a saber que, na verdade, um Grimm naquele outro lado é alguém muito respeitado porque o seu antepassado fez o Bem. Então ele promete não desiludir ninguém. Todos lhes desejam que o Grande Zê, o seu antepassado humano que “era para eles como um deus”, lhe dê força para que ele cumpra a sua missão com rigor porque ele foi o enviado, o escolhido “para garantir a sobrevivência das criaturas, divulgando-as”.</p> <p>“Infelizmente, alguém trocou a chave que poderia ser a solução e William vai ter de se desenrascar sozinho e enfrentar as forças do Mal para que a ordem seja restabelecida e se unam os dois mundos: o das histórias que encantam os homens e o dos homens, às vezes tão triste e infeliz.””</p> <p style="text-align: right;">(a partir de “No Reino da Rosa” e de “Espantástico”)</p> <p>“William apercebeu-se que já estava no Reino do Ar e deparou-se com criaturas ainda mais estranhas, andavam por ali as personagens das histórias que gostavam de voar. Como ia às costas do ciclope William sentiu logo um cheiro a perfume de rosas, o que o encheu de alegria. Estava muito feliz porque tinha chegado a tempo, mas de repente sentiu um aperto no coração! Teria chegado a tempo de salvar a sua princesa?</p> <p>Ao chegar viu à sua frente um belo palácio, como os dos contos de fadas, mas este era feito de pétalas de rosas e estava guardado por uns soldados com corações pintados nas suas armaduras. Ao chegar ao portão de ouro, o ciclope dirigiu-se a um dos soldados e chamou:</p> <p style="padding-left: 2em;">– Ei, tu aí. Um dirigiu-se ao portão, mas só se ouviu: – Ai! Ui! Ai! Era um deles que vinha pelo ar por causa de uma rabanada de vento.</p> <p style="padding-left: 2em;">– Este é o Grimm! – disse o ciclope – abre imediatamente o portão! Mas não, o soldado que era um valete de copas abanou a cabeça a dizer que não. E disse baixinho:</p> <p style="padding-left: 2em;">– São ordens da Rainha de Copas.</p>
------------------------------------	--

	<p>– Oh não! Mais um palerma – disse o ciclope a abanar o portão. Tu sabes o que é um Grimm? É o filho do Grande Zê – o salvador!!</p> <p>O valete sorriu e abanou outra vez a cabeça enquanto recomeçava a andar para a frente para trás. Às vezes o vento levantava-o do chão, mas ele lá descia outra vez para recomeçar a sua tarefa.</p> <p>– Olha, pequeno Grimm, vais ter de ficar aqui à espera que a maluca da Rainha mude de ideias. Não posso ser visto e por isso tenho de ir. Aguenta firme!! Adeus, rapaz, gostei de te conhecer. Tem muito cuidado.</p> <p>William despediu-se muito triste daquele monstro e chorou porque já gostava dele e estava outra vez sozinho. Não percebia era uma coisa. Ele era um Grimm e um Grimm naquele reino do Outro Lado era como um deus, o filho do Grande Zê! O ciclope tinha dito aquilo com muita reverência, mas como a Rainha de Copas tinha dado ordem de proibição de entrada, pelos vistos, ser o filho do Grande Zê ou ser o filho de um Zê Ninguém era a mesma coisa. William ficou a pensar naquilo e riu-se quando se lembrou que o ciclope até o ia devorar antes de saber quem ele era. Era estranho todos ficavam admirados e contentes por ele estar ali quando ele dizia que era um Grimm, menos no Reino da Rosa!</p> <p>Como ninguém lhe dizia nada resolveu chamar o soldado e perguntou-lhe pela princesa que vinha salvar. O valete olhou para ele e voltou a abanar a cabeça. William pensou que ele era do não, mas de repente viu uma estátua de pedra, abriu de repente o portão e foi a correr para lá.</p> <p>– Oh não, não – gritava William – quem foi o causador desta desgraça? – perguntou a chorar como se o mundo tivesse desabado a seus pés.</p> <p>Decidido a fazer justiça levantou-se abraçou a princesa Ariteia. O valete com pena dele voltou a abanar a cabeça e William teve vontade de lhe arrancar. Estava farto de o ver abanar a cabeça! Só que desta vez o soldado estava triste e dizia não porque não concordava com o que a Rainha de Copas tinha feito. William empurrou o pobre valete que mais uma vez foi pelo ar. Como um leão furioso William quis saber onde estava a Rainha.</p> <p>Quando William entrou nos domínios da Rainha de Copas já vinha montado num belo unicórnio branco e com Fric, o seu duende escudeiro, reparou num grupo de criaturas enfraquecidas e rastejantes. William ficou muito incomodado quando soube que aquelas personagens que até reconheceu dos livros do pai estavam assim porque os humanos se tinham esquecido de falar delas. Então ergueu a espada e resolveu que ia salvar a princesa, a sua amada, e o Povo das Histórias, pois essa era a sua missão.</p> <p>Ao chegar perto da rainha, William foi imediatamente aclamado pelas criaturas que começaram a gritar e a cantar para mostrar a sua saudação de alegria. É que William era um dos filhos do Grande Zê! Um continuador!</p> <p>Ao chegar junto da Rainha com quem ia já ajustar contas, William ficou a saber que alguém tinha trocado a chave que poderia salvar o Povo das Histórias. Todos ficaram a olhar para ele, é que agora ou ele levantava a sua espada contra o inimigo, ou iriam desaparecer todos eternamente. William olhou para aquelas criaturas todas e disse com a espada a brilhar no ar:</p> <p>– Eu sou um Grimm e um Grimm é sempre um Grimm. Podem contar comigo para enfrentar as forças do Mal e as histórias vão voltar ao meu mundo!</p> <p>Enquanto William ou Grimm se afastava montado no unicórnio todos o aclamaram e por todos os reinos só se ouvia Grimm! Grimm! Grimm! E a estátua sorriu porque sabia que ia voltar a ser uma bela princesa”</p> <p style="text-align: right;">(texto realizado a partir dos anteriores)</p>
--	--

Quadro 23 – Recepção por parte do Grupo de Análise da actividade de produção textual significativa: “Um Grimm é sempre um Grimm” (1º momento).

Feita a observação do decorrido nas sessões e, realizando a análise de conteúdos destes trabalhos, parece-nos pertinente dizer que a prática leitora e as atitudes deste grupo de análise se destacaram pelo respeito para com o Outro (as crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico). O reconhecimento do Outro

num olhar atento sobre as suas possíveis limitações (dada a sua faixa etária), já tão esquecido no comportamento habitual dos adolescentes, surpreendeu-nos de uma forma muito positiva neste grupo de análise, fazendo-nos crer que a relação lúdico-pedagógica entre os ciclos é possível.

O empreendimento pessoal e colectivo deste 9º ano de escolaridade, que se desenvolveu no acolhimento espontâneo e activo da referida actividade pensada e dirigida às crianças (contando-se os dois momentos que a integraram); a vontade em colaborar numa noção de abertura ao diálogo e ao respeito, dignificando-se o incremento da auto-estima e da curiosidade no acto do aprender-ensinando, comprometeu esta actividade de compreensão leitora e produção textual com o sucesso da mediação leitora.

Foram notórios os vários momentos de discussão sobre a actividade, balizados pelo empenho do grupo de análise em suprimir/substituir vocábulos e/ou expressões complexas ao nível da literacia do Imaginário para que as crianças acessem com facilidade às mensagens do reconto *Um Grimm é sempre um Grimm* e que, assim, usufríssem da leitura do texto que, de facto, foi pensado e realizado para elas.

A fim de justificar objectivamente o que acabamos de afirmar sugerimos a observação e posterior reflexão dos textos produzidos por todos os sujeitos. Os primeiros dois textos tratados mostram que os sujeitos de análise A/B/C/D/E23 se inteiraram completamente da actividade a realizar, pois construíram, desde o início, um texto capaz de ser percebido por crianças, embora tenham optado por um início algo desconstrutor da ideia pré-concebida que temos do início de um conto de fadas. Destacamos essencialmente os momentos que eles suprimiram com eficácia e os que alteraram usando da estrutura linguística e morfossintáctica condizente aos contos. Foram introduzidos os diálogos, o cómico de situação, bem visível nestes exemplos: “Assustado, ele deu um pulo para trás. – Era bom que tivessem mais cuidado, não?”; “Ui! Seria o verdadeiro Gato das Botas? (...)”; “E que andava ele a fazer com elas às costas. Ah! Deviam apertar-lhe como os sapatos da comunhão que a mãe o tinha obrigado a calçar o ano passado. Pobre gato, pensou William”; “Com o pauzinho que tinha na mão, ou na pata, (...)”; “Olhou de esguelha e viu que o gato passou as mãos pela jaqueta que tinha ficado amarrotada”, que chamam ao trabalho da produção textual as características

que conhecemos dessas personagens: “Aquele que tinha umas botas que andavam sete léguas de cada vez?”; “O Gato das Botas que continuava a ser desenrascado perguntou logo (...)” e “Que gato vaidoso, pensou!”

É também marcante para nós a fala do Gato das Botas perante a atitude de desalento de William, que os sujeitos realizaram de forma muito particular neste texto: “– Bem se vê que vens do Outro Lado – disse o gato enquanto abanava a cabeça – eu não disse isso! Que mania que vocês têm de pôr nas nossas palavras o que pensam!” Ocorreu-nos no momento da leitura e correcção dos trabalhos que os sujeitos de análise tinham querido provocar ainda mais o efeito do cómico que de facto está presente. No entanto, quando questionados, os sujeitos afirmaram que o sujeito B sugeriu que se apontasse propositadamente uma pequena crítica, aos adultos porque as personagens, tal como as crianças, não têm “voz activa” (sujeito de análise B). Ou seja, “às vezes, os adultos não percebem bem o que elas querem dizer e pensam que elas disseram uma coisa que não disseram” (sujeito de análise A/B/C). Achamos curioso o reparo e, como todos o consideramos benéfico para o enriquecimento semântico, para além de estar perfeitamente encaixado na estrutura textual, este permaneceu no texto final.

Comparativamente aos anteriores sujeitos de análise, estes não realizaram com os dois textos anteriores um trabalho de transformação textual apropriada à estrutura do conto maravilhoso<sup>279</sup>. Não consideramos a atitude destes sujeitos de má vontade, até porque conhecemos bem os alunos. Consideramos, sim, que estes foram muito preguiçosos. Infelizmente como o tempo destinado a esta actividade se resumia apenas a duas sessões, o que se revelou suficiente para a elaboração e correcção das restantes produções textuais, o texto destes sujeitos foi adaptado ao contexto no qual se inseria a partir da colaboração muito participativa dos restantes grupos, o que não atrasou demasiado o trabalho a realizar. Verificou-se, contudo, que os restantes sujeitos de análise não aprovaram a atitude destes cinco sujeitos, o que nos foi particularmente gratificante na medida em que nos permitiu

---

<sup>279</sup> Vimos a confirmar no momento da exploração e correcção colectiva dos textos que os sujeitos de análise não tinham seguido as orientações dadas pela professora investigadora que aquando da realização da actividade, na primeira sessão destinada a reestruturação dos textos, os tinha aconselhado a enriquecer a sua composição a partir do uso de um vocabulário e expressões típicas deste género. Os sujeitos de análise optaram também por não colocar diálogos, embora a professora investigadora lhes tenha indicado alguns dos momentos na composição textual onde eles seriam perfeitamente integrados.



constatar, mais uma vez, a preocupação da turma em desenvolver um bom trabalho junto das crianças do 3º ano de escolaridade.

Passando à descrição da análise de conteúdo desta produção textual, diríamos que estes alunos se preocuparam essencialmente em substituir algum vocabulário e expressões, por outras mais adequadas ao conhecimento lexical das crianças, como se verifica no primeiro parágrafo, tendo a expressão “com custo”, sido substituída por “com muito esforço”; “naquela floresta”, por “no meio daquela floresta”, entre outras. Reconhecemos que os sujeitos de análise foram sensíveis a determinados momentos que retiraram do texto, mas não se preocuparam em enriquecer semanticamente e lexicalmente situações que parecem ter deixado ideias no ar, como por exemplo, a descrição de um “chão muito irregular”, bem como as situações descritas no terceiro e no quarto parágrafos, nada elucidativa para crianças que desconheciam *O Último Grimm*.

Ao nível da nossa avaliação para com o desenvolvimento das actividades e trabalhos realizados pelo grupo de análise (parâmetros devidamente discutidos e definidos no início deste projecto e constantes da planificação da área curricular não disciplinar e do Projecto Curricular de Turma) e, na medida em que esta área é também objecto de avaliação final, avaliamos com uma classificação pouco satisfatória o desempenho revelado neste texto. Não podemos esquecer que este foi um projecto de equipa onde a consciencialização dos alunos e o respeito pelo trabalho dos restantes colegas esteve sempre em alta consideração, pois o descomprometimento de alguns alunos com o previamente acordado poderia deitar por terra o trabalho de todo um grupo-turma.

Dada a complexidade mítico-simbólica dos capítulos “Uma dor cor-de-rosa”, “No Reino da Rosa” e “Espantástico” as produções textuais dos sujeitos K/L/M/N/O23 e P/Q/R/S/T/U23 surpreenderam-nos, destacando-se da do grupo 1 que já considerávamos muito boa. Aqui, a reestruturação operada contou com a componente do empenho e da consciencialização do trabalho a realizar numa preocupação nítida para com o Outro, que consideramos absolutamente coerente e reveladora de um aperfeiçoamento produzido ao nível da compreensão leitora quando se trata de preparar um texto a ser lido para ou por crianças.

A propósito da “Produção Textual Significativa” dos sujeitos de análise K/L/M/N/O23, começaríamos por reforçar a excelente ideia que este grupo teve em iniciar a sua história usando de um tom coloquial, bem do agrado das crianças, e que eles mantiveram ao longo do texto. Estes sujeitos de análise tiveram uma sensibilidade tão apurada que pensámos que eles se tinham tornado leitores ou contadores de histórias em momentos de confraternização com familiares mais pequenos. Dos cinco sujeitos de análise apenas dois têm irmãos mais novos e afirmaram não terem esse hábito. Questionados sobre a razão de tal escolha discursiva, três apontaram o tom coloquial usado na obra *A Lenda de Despereaux* (que também fez parte da lista de obras que lhes foi facultada no 7º ano de escolaridade), informando-nos ainda que consideraram que o tom coloquial usado pela narradora era muito apelativo porque “parecia que a escritora estava sempre a falar com eles” (sujeitos de análise K, M e N).

Ainda sobre a escolha do tom coloquial não poderemos deixar de comparar os textos deste grupo e do grupo 4 visto que, mesmo se o grupo 4 se esforçou em tentar explicar o sentido do que é ser um Grimm, neste (re)conto, cumprindo com um dos itens estipulados aquando da selecção do título, o grupo 3, a nosso ver, teve mais sucesso na forma discursiva como o fez. Basta para isso compararmos ambos os discursos: “Não te assustes, caro leitor, William é um Grimm, um herói e os heróis não morrem! Mas, vamos lá ver, estamos para aqui a falar de um Grimm que também se chama William. Por acaso, caro leitor, sabes do que estamos a falar? Se não, vais ficar já a perceber. William é um rapaz que teve de cumprir uma missão: ir salvar O Povo das Histórias, onde moram o Gato das Botas, o Peter Pan, o Coelho Branco, a Rainha de Copas e os outros todos que são as personagens dos contos de encantar. Ele herdou o dom de ver e ouvir o “Povo das Histórias” do seu antepassado, que se chamava Wilhelm Grimm.” (sujeitos de análise K/L/M/N/O23). E, “Ele era um Grimm e um Grimm naquele reino do Outro Lado era como um deus, o filho do Grande Zê! O ciclope tinha dito aquilo com muita reverência, mas como a Rainha de Copas tinha dado ordem de proibição de entrada, pelos vistos, ser o filho do Grande Zê ou ser o filho de um Zé Ninguém era a mesma coisa. William ficou a pensar naquilo e riu-se quando se lembrou que o ciclope até o ia devorar antes de saber quem ele era. Era estranho todos

ficavam admirados e contentes por ele estar ali quando ele dizia que era um Grimm, menos no Reino da Rosa!” (sujeitos de análise P/Q/R/S/T/U23).

Retomando a análise de conteúdos da composição dos sujeitos de análise K/L/M/N/O23, ousaremos referir que, para além da particularidade discursiva deste texto, o grupo em questão teve a preocupação de aligeirar os dois textos a reestruturar. Por isso optou, em vez de suprimir a pedra por ser um objecto associado a um misticismo muito forte ao nível das energias e da força vital, dar-lhe vida, tornando-a uma personagem promotora, tanto do cómico de situação, como do cómico de linguagem: “(...) quando de repente a pedra faladora que ele leva na mochila começa a gritar e a dar-lhe muros nas costas (...)”; “– FOGE – gritou a pedra que mal se podia mexer por causa do peso de William (...)”; “– Parvo! És um Parvo – dizia pedra – olha o que fizeste!” e “Aí, leitor nem imaginas, quando ele a encontrou, ela estava muito, mas mesmo muito zangada e encheu-o de estúpido” e “Ela podia irritar o ciclope que tinha uns ouvidos muito sensíveis, por isso era melhor fazer-lhe umas festas, mas ela não quis saber. William tapou-lhe a boca e ela ficou mais sossegada, só com os olhos arregalados!”

É, para nós, motivo de orgulho o trabalho de reflexão e de reestruturação efectuado nesta produção textual, onde verificamos, nomeadamente a força humana atribuída à pedra, em conformidade com a atitude de uma rapariga furiosa. Avistando o perigo, ela reage imediatamente, mesmo aprisionada pelo peso de William, e grita tentando salvá-lo. Quando contrariada, não só porque ele não a ouviu atempadamente, mas porque não fez o que ela lhe disse, esta pragueja contra ele. Assim, digna de uma vontade muito própria, tal como as adolescentes quando se vêm abandonadas e querem deitar para fora a sua raiva, esta volta a praguejar mesmo depois de acarinhada: “pegou nela e limpou-a e agarrou-a na sua mão para ela ficar mais quentinha e se calar, mas ela ainda repetiu várias vezes: – estúpido, estúpido, estúpido...”

Julgamos que o ponto culminante desta descrição se encontra no facto destes sujeitos de análise terem encontrado a solução, usando do sentido prático que diferencia os rapazes das raparigas, para não dizermos das mulheres e dos homens, que se encontra na parte final deste reconto: “Ela podia irritar o ciclope que tinha uns ouvidos muito sensíveis, por isso era

melhor fazer-lhe umas festas, mas ela não quis saber. William tapou-lhe a boca e ela ficou mais sossegada, só com os olhos arregalados!”

As situações ocorridas entre o ciclope e William revelam também o grau de intimidade que estes sujeitos estabeleceram com o texto no propósito de fazer rir as crianças. Como íamos orientando os trabalhos, quando fomos solicitados pelos sujeitos de análise a fim de nos pronunciarmos sobre o facto de se poder ‘esquecer’ o texto relativo ao capítulo “Estou certo ou estou certo?”, o que antes não nos tinha ocorrido, pareceu-nos, pela argumentação deste grupo, perfeitamente válido, até porque estávamos a par das restantes “Produções Textuais Significativas” realizadas. Caso se optasse por incluir o referido texto, o (re)conto colectivo teria de ter uma outra dinâmica diegética, o que naquele momento não nos pareceu ser o mais apropriado para a compreensão leitora do texto a elaborar colectivamente.

Gostaríamos de destacar que a leitura deste texto arrancou umas valentes gargalhadas ao grupo de análise que, inclusivamente, se levantou para aplaudir o trabalho destes sujeitos, ficando assente, logo após a leitura deste, que o tom coloquial faria parte do (re)conto a elaborar colectivamente para os alunos do 3º ano de escolaridade.

Por sua vez, a noção intertextual implicada na composição dos cinco sujeitos de análise do Grupo 4, mesmo se só presente ao nível de um discurso plasmado na comparação facilmente perceptível, foi por nós reconhecida visto que a mediação leitora também se faz destes momentos simples e que, muitas vezes, criam a empatia desejada entre o texto e o seu destinatário: “Ao chegar viu à sua frente um belo palácio, como os dos contos de fadas (...).”; “Ao chegar ao portão de ouro, (...).”; “Então ergueu a espada e resolveu que ia salvar a princesa, a sua amada (...).”; “William olhou para aquelas criaturas todas e disse com a espada a brilhar no ar (...)” e “Enquanto William ou Grimm se afastava montado no unicórnio todos o aclamaram e por todos os reinos só se ouvia Grimm! Grimm! Grimm!”

Consideramos que esta noção intertextual não foi construída tendo por base a criação de momentos pluri-isotópicos, capazes de ostentar “uma visão inédita e singular dos *realia*” (Azevedo, 2006a: 15), como aconteceu em alguns momentos já referidos sobre a composição dos sujeitos de análise K/L/M/N/O23, contudo, o efeito da reestruturação textual é notório se tivermos

em atenção que estes sujeitos tinham em mãos dois dos textos que julgamos mais complexos. Destacamos ainda as interjeições usadas com destreza no texto que, para além de provocarem uma certa curiosidade patenteada entre o humor e o mistério, têm a capacidade de prender o ouvinte, pois estão-lhes associadas expressões familiares às crianças. São, disso, exemplo estes momentos textuais: “Ao chegar ao portão de ouro, o ciclope dirigiu-se a um dos soldados e chamou: – Ei, tu aí. Um dirigiu-se ao portão, mas só se ouviu: – Ai! Ui! Ai! Era um deles que vinha pelo ar por causa de uma rabanada de vento” e “– Oh não! Mais um palerma – disse o ciclope a abanar o portão.”

O que mais nos surpreendeu nesta “Produção Textual Significativa” foi a capacidade simbiótica legível entre os códigos linguísticos e simbólico-imaginantes que estes sujeitos criaram quando se referiram à proibição de entrada proferida pela Rainha de Copas, que originou um trocadilho semântico apropriado à situação vivida por William: “(...) mas como a Rainha de Copas tinha dado ordem de proibição de entrada, pelos vistos, ser o filho do Grande Zê ou ser o filho de um Zé Ninguém era a mesma coisa.”

Toda a descrição sobre o comportamento do Valete de Copas que parece ter um tique, pois está sempre a abanar negativamente a cabeça quer por ter de mostrar que não pode aceder ao solicitado quer porque não concordar com o que foi feito à princesa, provoca na estrutura linguístico-semântica do texto uma negação do rotinizado e reforça a “modificação dos ambientes cognitivos” (Azevedo, 2006a: 19). Desta feita, achamos que a criação dos desejados efeitos perlocutivos inerentes ao texto construído foram contemplados pelos sujeitos de análise, mesmo se de forma inconsciente, tendo o texto a capacidade de transmitir um dinamismo próprio à construção do duplo sentido a transmitir aos leitores: “– Este é o Grimm! – disse o ciclope – abre imediatamente o portão! Mas não, o soldado que era um valete de copas abanou a cabeça a dizer que não.”; “O valete olhou para ele e voltou a abanar a cabeça. William pensou que ele era do não (...)” e “O valete com pena dele voltou a abanar a cabeça e William teve vontade de lha arrancar. Estava farto de o ver abanar a cabeça! Só que desta vez o soldado estava triste e dizia não porque não concordava com o que a Rainha de Copas tinha feito.”

Outro facto bastante satisfatório na produção textual destes sujeitos de análise foi a opção tomada quanto à reconstrução da imagem arquetípica da

*Terra Mater* e do *ab origine* relacionada com a noção mítico-simbólica anexa às pedras, sobretudo à “Grande Pedra” (Magalhães, 2007: 265-266). É provável que estes alunos não se tenham lembrado do tempo das origens ligado às energias cósmicas que sustentam o simbolismo das pedras, mas o facto de terem sabiamente alterado este trecho para explicar a presença das criaturas rastejantes, ávidas de energia, criou no texto uma vitalidade muito própria, também ela anexada à noção dos heróis míticos representados nos contos de fadas e a que este texto faz alusão. Basta atentarmos na noção do jovem príncipe salvador que as meninas sonham ver chegar montado num belo cavalo branco. Ideia, aliás, com a qual esta composição encerra a aventura do herói que partiu em busca da solução para a reposição da ordem.

O facto deste grupo de análise ter também colocado o título do (re)conto no seu texto, seguindo a sugestão da professora investigadora, reforçou, a nosso ver, a mensagem salvífica que integra esta “Produção Textual Significativa”, sobretudo por a opção ter recaído na conclusão da narrativa.

De um modo geral, excluindo a produção textual dos sujeitos F/G/H/I/J23, o trabalho de (re)conto elaborado pelo grupo de análise foi bastante satisfatório, o que nos voltou a provar, pelo acompanhamento feito e pela análise de conteúdos das composições, que a turma se inteirou em absoluto da sua missão de mediação leitora, sendo evidente a preocupação em criar contos e não resumos para que os seus interlocutores pudessem fruir do (re)conto colectivo, ficando a par da demanda do herói em *O Último Grimm*.

Para o trabalho de leitura e correcção dos trabalhos, a professora investigadora usou de material informático para agilizar o processo. Assim, projectadas cada uma das “Produções Textuais Significativas”, houve correcção de erros ortográficos e de sintaxe e determinados acertos e trocas de frases, até parágrafos entre os textos para que, embora considerada a estrutura diegética da obra em análise, o (re)conto final surgisse aos olhos dos alunos do 3º ano de escolaridade como um verdadeiro conto de fadas. Pretendeu-se que, assim apresentado, o vocábulo ‘conto’ se fundisse com os papéis das personagens, essencialmente do herói; com as situações vividas e próprias da sua demanda; com os espaços e tempos atravessados, onde o tempo do “Era uma vez...” pudesse ganhar visibilidade em jogos semânticos e de linguagens enriquecidos, à boa maneira do livro infantil; com a capacidade

imaginante destes sujeitos de análise e das crianças para que se pudesse efectivar a razão de tal actividade no acto da mediação leitora.

A correcção teve apenas leves orientações, tanto pelo grupo como pela professora investigadora. A maior preocupação prendeu-se com a extensão dos textos que tiveram de sofrer algumas supressões acordadas previamente. Contudo, contrariamente ao que se tinha pensado anteriormente, dado que, por um lado, esta investigação no terreno esteve sempre supervisionada pela professora investigadora e, em casa, pensada e planeada por ela (para poder ser alterada no momento da sua aplicação), o (re)conto a apresentar tomou um outro formato, transformando-se num conto. Para além do já referido, foi também tomado em consideração o facto da qualidade das demais “Produções Textuais Significativas” ser, efectivamente, de qualidade literária.

O que pensávamos que à partida teria oito a dez páginas, no máximo, foi transformado, com a concordância do grupo de análise, num conto/livro com cinco capítulos e um total de 35 páginas em formato A5 (consoante uma tipologia que se considerou mais adequada para as crianças). Segundo o grupo de análise, construindo-se um “livro como um verdadeiro livro”, estabelecer-se-ia, desde logo, um outro impacto com as crianças para que “o momento da leitura fosse como deve ser” (alguns sujeitos de análise). Assim, dada a qualidade literária dos textos, a sugestão de três dos sujeitos de análise em “transformar tudo num livro” foi imediatamente aceite pela professora investigadora e pelos restantes alunos. Associamos este acto à noção da consciencialização para o que é, de facto, o momento/acto da mediação leitora, o que, sem dúvida, demonstrou a responsabilização deste grupo de análise face às actividades a desenvolver com os mais pequenos.

Depois de encadernado, seguindo-se os pressupostos que se inscrevem nos paratextos constantes de um livro infantil e consoante as possibilidades materiais da escola<sup>280</sup>, este foi oferecido aos alunos do 3º ano de escolaridade para ser ilustrado por eles. Feita a ilustração, este deveria, caso assim o quisessem, tornar-se num livro itinerante para ser lido e ouvido na casa de

---

<sup>280</sup> O (re)conto adoptou a forma de um livro infantil com capas cartonadas (segundo as possibilidades materiais da escola) onde se reproduziu fotograficamente uma das cenas ilustradas no painel gigantesco “O Povo das Histórias na Biblioteca”, ainda em elaboração no momento e a ser construído para a decoração exterior da biblioteca. Este esteve a cargo de uma outra professora de Educação Visual e Tecnológica que já tinha sido professora da turma e que contou com a ajuda de alguns sujeitos de análise.

cada um destes alunos e tornar-se, quem sabe, no conto ou no ‘livro incentivador’ da ‘nova literatura’ junto de familiares.

Pelo trabalho supervisionado até ao momento final da elaboração do conto, a reacção de aceitação do grupo de análise<sup>281</sup> a este desafio foi uma constante, o que com certeza nos permitiu chegar ao texto/(re)conto colectivo que já surge reproduzido na íntegra sob a forma do conto/livro *Um Grimm é sempre um Grimm*, nas ilustrações e no quadro abaixo.

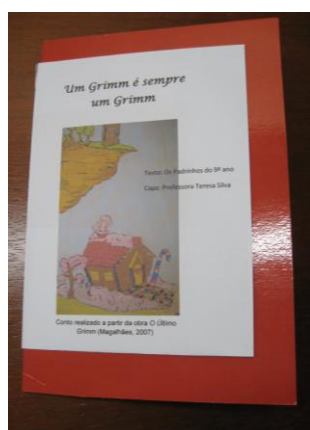


Ilustração 20 – Capa do Conto: Um Grimm é sempre um Grimm



Ilustração 21 – Um Grimm é sempre um Grimm, a ilustrar

Sujeitos de Análise	Recepção por parte do Grupo de Análise
Todos os sujeitos	<p style="text-align: center;"><b>Um Grimm é sempre um Grimm</b></p> <p>Querido leitor, esta história que te vou contar aconteceu lá no Povo das Histórias onde viviam todas as personagens das histórias de encantar, e que os humanos chamavam de o “Outro Lado”. Ela começou num belo dia em que William Grimm chegou, todo esbaforido, meio atrapalhado e com os cabelos todos desalinhados a uma cabana que tinha escrito do lado de fora da porta “CASA DO GRIMM”.</p> <p>Ao chegar ao Outro Lado, William sentiu-se um pouco desorientado e só. De repente passou por ele um coche a alta velocidade com duas fadas que lançaram pós luminosos e ele viu logo que não estava só. Assustado, ele até deu um pulo para trás.</p> <p>– Era bom que tivessem mais cuidado, não? – resmungou. É que ele foi quase atropelado e as fadas nem desculpas pediram. Estava a recompor-se do susto quando teve um ainda maior. “O que era aquilo, ou melhor, quem era aquele? Era um gato, ou melhor era o Gato das Botas?”, pensava ele meio aparvalhado com o que via. Depois reparou que o tal gato, por sinal muito bem vestido, caminhava de pé e trazia um par de botas aos ombros.</p> <p>“Ui! Seria mesmo o verdadeiro Gato das Botas? Aquele que tinha umas botas que andavam sete léguas de cada vez?”, perguntava-se William. “E que andava ele a fazer com elas às costas? Ah! Deviam apertar-lhe os pés como os</p>

<sup>281</sup> Gostaríamos de referir que os sujeitos de análise do grupo 2 participaram na sua grande maioria de uma forma muito activa no trabalho de exploração e correcção da produção textual, ou porque sentiram a consciência pesada, ou porque se consciencializaram do prazer que provoca no seu interlocutor um texto elaborado com reflexão.



sapatos da comunhão que a mãe o tinha obrigado a calçar no ano passado”, concluiu ele. William teve pena do pobre gato que até vinha a mancar.

Bem, se havia um gato, que pelos vistos era o Gato das Botas e fadas a passear em coches, então ele devia estar mesmo do Outro Lado!

O Gato das Botas que continuava a ser desenrascado, ao ver William ali parado junto à portinhola do jardim, perguntou-lhe logo:

– Olha lá, não é aqui que mora ao sapateiro das fadas?

– Não sei – disse William – acabei de chegar e...

Mas o Gato não o deixou acabar. Quis logo saber quem ele era.

– Bom dia ou boa tarde, não sei. Aqui o tempo conta pouco para essas coisas. Quem és tu? – perguntou logo o Gato.

– Sou o William, ou melhor, um Grimm.

O Gato ficou pasmado. Como era também muito curioso convidou-o logo a sentar-se junto dele enquanto massajava uma das patas. William disse-lhe que tinha pressa porque precisava de ir para o Reino da Rosa.

– Para o Reino da Rosa... – disse o Gato com ar preocupado – estão a acontecer coisas más por lá. Se chegaste aqui, é mesmo para lá que tens de ir e depressa!

– Porquê? – quis logo saber William.

– Porque passam-se lá coisas muito ruins e o povo de todas as histórias está em perigo – disse o Gato enquanto massajava a outra pata inchada.

Muito atento, William ouviu tudo o que o Gato das Botas lhe disse e prestou muita atenção aos conselhos e às informações preciosas do Gato que falava com um ar de quem sabe muito bem o que está a dizer.

– Não podes correr riscos nem te perderes, por isso olha bem para o mapa que eu vou desenhar.

O Gato desenhou um mapa no chão com o pauzinho que tinha na mão, ou na pata. Fez um círculo que dividiu em duas partes. A parte escura, onde só os grandes heróis conseguem ir e a parte clara, onde vive o Povo das Histórias. Depois, dividiu a parte clara em quatro partes e disse:

– Aqui ficam os quatro reinos onde está o Reino da Rosa: o Reino da Terra, o Reino da Água, o Reino do Ar e o Reino do Fogo.

– Tantos reinos! – disse William preocupado – vou ter de passar por todos eles? E onde é o Reino da Rosa? Nem daqui a mil anos chego lá! – exclamou William, sentando-se no chão com a cabeça nas mãos.

– Bem se vê que vens do Outro Lado – disse o gato enquanto abanava a cabeça. – Eu não disse isso! Que mania que vocês têm de pôr nas nossas palavras o que pensam!

O Gato das Botas estava indignado e foi sentar-se junto à cabana.

Ai, leitor, nem imaginas o quanto o Gato das Botas ficou aborrecido. Ou, pelo menos fingiu muito bem porque William ficou muito atrapalhado.

– Desculpa – disse logo William – arrependido por se ter precipitado. E pensou logo que tinha de ter mais cuidado. Isso não era atitude para um Grimm.

– Se estás a falar comigo, é porque já estás num reino, não achas?

Mas, William já não achava nada, leitor. William estava com um nó na cabeça. E que nó!

– Bom – disse o Gato – Estamos no Reino da Terra, a norte. Ora, já não tens de te preocupar muito com este, não achas?

Fazendo de conta que não tinha percebido o ar irónico do Gato, William abanou a cabeça.

– Mas, eu aconselho-te ir em linha recta. Só terás de passar pela Floresta dos Quatro Ventos, pela Floresta dos Cem Acres e pela Floresta Azul. E presta muita atenção aos conselhos que te dei, sobretudo quando estiveres na primeira floresta! Tem cuidado, muito cuidado com as criaturas que vivem nos castelos!

Depois de terem conversado mais um pouco, William despediu-se do Gato das Botas com um abraço. O tempo estava a avançar e ele não podia atrasar-se. Antes de desaparecer do outro lado da colina, olhou de esguelha e viu que o gato estava a passar as mãos pela jaqueta que tinha ficado

amarrotada por causa daquele abraço tão forte. Que gato vaidoso, pensou!

### **A longa viagem até ao Reino da Rosa**

William chegou cansado à Floresta dos Quatro Ventos e ia avançando com muito esforço. É que esta floresta, leitor, era mesmo uma floresta muito enganadora, cheia de manhas e artimanhas. O chão de terra e de ervas, tanto era fofo, como um tapete felpudo, como era aos ziguezagues e cheio de pedras, o que dificultava muito a marcha de William. O céu que cobria a enorme floresta também nunca era da mesma cor. Às vezes era azul, o que é normal; outras vezes amarelo; outras, lilás; outras, ainda, verde. Até chegou a ser cor-de-rosa, da cor da pantera cor-de-rosa!

Enquanto ia andando, William ia encontrando criaturas do Outro Lado. O Peter Pan acenou-lhe lá de cima. Mal o viu, lembrou-se dos avisos do Gato e passou depressa pelos dois castelos onde viviam as tais criaturas perigosas que lhe podiam dificultar muito a vida.

Ao aproximar-se de uma certa cabana, feita de guloseimas, William começou a sentir aromas adocicados no ar, mas não se deixou tentar porque lembrou-se da história da Casinha de Chocolate. Ao ver a velha bruxa, reconheceu-a logo e quando ela o chamou, William já ia longe. Admirado com tudo o que via, William pensou na sua história e achou que tinha tomado a melhor decisão. Aquela era mesmo a terra do Povo das Histórias e, agora, ele ia descobrir o que essas personagens todas queriam dele!

De repente sentiu um frio glacial a gelar-lhe os ossos e não percebeu o que estava a acontecer. Se calhar os quatro ventos tinham-se juntado todos para que fizesse tanto frio. Enquanto soprava nas mãos para as aquecer, William avistou ao longe Winnie the Pooh, que ali, querido leitor, se chamava Joanica Puff e percebeu logo porque estava tanto frio. À volta do Joanica Puff estava mesmo a nevar. Ele tinha chegado à Floresta dos Cem Acres.

– Oh, quem és tu? – quis logo saber Joanica Puff – Pensei que eras o Cristóvão Robin, mas já vi que me enganei. Engano-me sempre. O Tigre diz que eu sou muito distraído e que ando com a cabeça no ar, mas eu não percebo. Enquanto falava, Joanica Puff agarrou a cabeça e puxou.

– Vês – disse ele – ela está bem presa. Nunca a vi a andar pelo ar.

William, que conhecia muito bem Joanica Puff não ligou, ele também sabia que Joanica andava sempre com a cabeça no ar. Sorriu e aproveitou para lhe perguntar onde era a Floresta Azul.

– Não sei muito bem – respondeu Joanica Puff – mas deve ser onde é tudo azul, não achas?

Joanica Puff tinha toda a razão, querido leitor, e desta vez ele não tinha a cabeça no ar, juro!

– Mas afinal quem és tu? – perguntou Joanica – enquanto farejava o ar gelado para ver se encontrava mel.

– Eu sou um Grimm – respondeu William (ele estava muito orgulhoso por dizer tal coisa, mas não contes nada, não?). Antes que Joanica Puff se distraísse, de novo, William aproveitou para se despedir porque não podia perder tempo. Deram um abraço muito apertado. É que William estava muito emocionado por reencontrar os seus amigos de infância e que eram, nem mais nem menos do que, as personagens que andavam por ali.

Antes de se pôr a caminhar, viu uma macieira cheia de maçãs maduras e vermelhas. Em pleno inverno isso não era coisa pouca, mas ali tudo era possível. Provou uma, não fosse o diabo tecê-las. Depois encheu a mochila para continuar a sua longa viagem.

### **William escapa por pouco**

Pois é, caro leitor, convencido que estava mesmo do outro lado e que era mesmo um Grimm, William estava agora perdido no meio de uma Floresta toda

Azul, quando de repente a pedra faladora que ele levava na mochila começou a gritar e a dar-lhe muros nas costas:

- CUIDADO!! OLHA PARA TRÁS.

A pedra mágica bem gritou mas William, que ia distraído a assobiar uma música da Nelly Furtado e a observar o relvado azul e as árvores ainda mais azuis, não ouviu nada. A pedra bem lhe batia nas costas, mas de nada adiantou porque quando William se virou já não podia fazer nada. Estava atrás dele a mais medonha das criaturas, tão grande e tão alta que William caiu de costas.

- FOGE – gritou a pedra que mal se podia mexer por causa do peso de William, mas ele ficou tão aterrorizado com o que viu que só se lembrou de atirar a pedra ao olho do ciclope e de fugir, a correr muito.

Foi um acto mal pensado, não achas, caro leitor? O ciclope, claro, ficou furioso e William foi logo apanhado. O ciclope que via muito mal porque só tinha um olho, ainda por cima todo inchado por causa da pancada, levantou William por uma perna e começou a abaná-lo.

- Parvo! És um Parvo – dizia pedra – olha o que fizeste!

- Socorro! – gritava William – socorro!

Segundos antes de ser comido, William conseguiu ouvir a voz da pedra que parecia estar a quilómetros. Ela dizia: “GRIMM”. Prestou mais atenção e percebeu que tinha de dizer que era um Grimm.

Não te assustes, caro leitor, William é um Grimm, um herói e os heróis não morrem! Mas, vamos lá ver. Estamos para aqui a falar de um Grimm que também se chama William. Por acaso, caro leitor, sabes do que estamos a falar? Se não, vais ficar já a perceber. William é um rapaz que teve de cumprir uma missão: ir salvar O Povo das Histórias. Ele herdou o dom de ver e ouvir o Povo das Histórias do seu tetravô, que se chamava Wilhelm Grimm e que viveu mesmo, assim como nós, só que entre o século XVIII e o século XIX. Estás surpreendido? Pois, eu também fiquei. Mas isto é mesmo verdade. Wilhelm e o seu irmão Jacob (os irmãos Grimm) criaram e reinventaram muitas histórias de encantar, que tu podes descobrir! Agora vamos continuar a nossa história.

- Eu sou um Grimm! Eu sou um Grimm! Eu sou um Grimm – gritava William desesperado, enquanto era abanado com toda a força pelo Ciclope. Antes de cair daquela altura toda ainda conseguiu ver os dentes verdes e a língua preta do ciclope. Depois desmaiou.

Pasmado com o que tinha ouvido, o ciclope tinha deixado cair William de uma altura medonha. Então, o ciclope ajoelhou-se e pegou em William numa mão e levou-o para a sua cabana com muito cuidado. Ia-lhe soprando na cara para ele voltar a si, mas o cheiro era tão forte que William estava sempre a desmaiar. Quando William acordou dos seus sete desmaios, o ciclope aproximou-se dele, mas William tentou fugir.

- Pára! – disse o ciclope – se és um Grimm és muito bem-vindo e és o meu convidado de honra. Ninguém te fará mal!

- Ah – gaguejou William que ia desmaiando outra vez, mas de alívio.

- Conta-me lá a tua história. Há muito tempo que não via um Grimm.

Falaram muito enquanto o ciclope devorava carneiros assados de uma só vez e William ficou a saber o que se estava a passar do Outro Lado. Então, para ajudar e proteger William, o grande Grimm, o ciclope levou-o às cavalitas para fora da Floresta Azul que era a moradia de todos os outros ciclopes que podiam devorar o Grimm tão desejado. Enquanto era transportado, de repente, William lembrou-se da pedra mágica e quis voltar para ir buscá-la.

Aí, leitor, nem imaginas... Quando ele a encontrou, ela estava muito, mas mesmo muito zangada. Só lhe chamava “estúpido”. William não ligou, pegou nela, limpou-a com jeitinho e agarrou-a na sua mão para ela ficar mais quentinha e se calar, mas ela ainda repetiu várias vezes:

- Estúpido, estúpido, estúpido...

William começou a ficar preocupado, ela podia irritar o ciclope que tinha uns ouvidos muito sensíveis. Resolveu fazer-lhe umas festas, mas ela não quis saber. William tapou-lhe a boca e ela teve de ficar mais sossegada. Da mão de William só se viam uns olhos muito arregalados. Eram os dela! Depois de

algum tempo, chegaram todos são e salvos ao Reino da Rosa.

### **A chegada ao Reino da Rosa**

William apercebeu-se que estava no Reino do Ar porque havia muitos silfos e fadas, a voar de um lado para o outro, muito atarefados. Mais tarde, William sentiu um cheiro a perfume de rosas e ficou feliz, era o perfume que sentira na biblioteca, lá no outro lado. Tinha chegado ao local do Reino da Rosa. Sabia que encontraria a sua princesa.

Ao chegar viu à sua frente um belo palácio, como os dos contos de fadas. Era cinzento, brilhante como a prata, tinha o telhado feito de pétalas de rosas e estava guardado por uns soldados com corações pintados nas suas armaduras. Ao chegar ao portão de ouro, o ciclope dirigiu-se a um dos soldados e chamou:

- Hei, tu aí. Um deles dirigiu-se ao portão, mas só se ouviu: - Ai! Ui! Ai! - É que ele vinha pelo ar por causa de uma rajada de vento.

- Este é o Grimm! - disse o ciclope - abre imediatamente o portão! Mas não, o soldado, que era um valete de copas, abanou a cabeça a dizer que não. E disse baixinho:

- São ordens da Rainha de Copas.

- Oh não! Mais um palerma - disse o ciclope a abanar o portão. - Tu sabes o que é um Grimm? É o filho do Grande Zê, o salvador!

O valete sorriu e abanou outra vez a cabeça enquanto recomeçava a andar para a frente para trás. Às vezes o vento levantava-o do chão, mas ele lá descia outra vez para recomeçar a sua tarefa.

Mas, querido leitor, o pobre valete não podia mesmo. Tinham sido as ordens da Rainha de Copas que andava com o humor sempre às avessas, e se ele desobedecesse iam "rolar cabeças". William despediu-se então do ciclope e esperou por ali, enquanto dava pontapés com as suas "All Star" nas pedras soltas do caminho. Como ninguém lhe dizia nada resolveu chamar o soldado e perguntou-lhe pela princesa que vinha salvar. O valete olhou para ele e voltou a abanar a cabeça. William pensou que ele era do não, mas... Ai, querido leitor, pelo canto do olho, William tinha visto uma estátua de pedra, abriu o portão de rompante e foi a correr para lá.

- Oh não, não - gritava William - quem foi o causador desta desgraça? - E desatou a chorar como se o mundo tivesse desabado a seus pés.

Decidido a fazer justiça, levantou-se e abraçou a princesa Ariteia. O valete, com pena dele, voltou a abanar a cabeça e William teve vontade de lha arrancar. Estava farto de o ver abanar a cabeça! Só que desta vez o soldado estava triste e dizia "não" com a cabeça porque não concordava com o que a Rainha de Copas tinha feito. William empurrou o pobre valete que mais uma vez foi pelo ar. Como um leão furioso, William quis saber onde estava a Rainha.

### **Aclamado por todos**

Quando William entrou nos domínios da Rainha de Copas já vinha montado num belo unicórnio branco e com Fric, o duende escudeiro que o tinha consolado junto da estátua da princesa. Como era muito atento e estava com os sentidos em alerta, reparou num grupo de criaturas enfraquecidas e rastejantes.

- Quem são aquelas pobres criaturas? - perguntou William.

- São personagens das histórias de encantar que vocês, os humanos, deixaram de parte.

- Que deixamos de parte? - perguntou William sem perceber.

- Sim - repetiu Fric - são as personagens de quem ninguém mais fala e estão a morrer porque a energia delas depende das vezes em que elas entram nas vossas histórias e são contadas às crianças.

William ficou muito triste porque até reconheceu algumas das que estavam nos livros do pai, e se elas estavam assim porque os humanos se tinham

	<p>esquecido de falar delas, ele também se sentia culpado.</p> <p>Então, com uma voz de guerreiro, ergueu a espada e disse que ia salvar a princesa e o Povo das Histórias, pois essa era a sua missão.</p> <p>Querido leitor, caso não saibas, deste lado as notícias voam e bem alto! O corvo que tinha acabado de comer um rico queijo foi dar a notícia à raposa que foi a correr espalhar a boa nova, e como o Coelho Branco, que andava sempre a correr de um lado para o outro, ouviu tudo, veio logo dar a informação ao escrivão da Rainha.</p> <p>Ao chegar perto da rainha, William foi imediatamente aclamado pelas criaturas que começaram a gritar e a cantar para mostrar a sua saudação de alegria. É que William era um dos filhos do Grande Zê! Um continuador e vinha salvá-los!</p> <p>Ao chegar junto da Rainha, com quem queria ajustar contas, William foi obrigado a esperar calado. É que a Rainha estava muito irritada porque tinha ficado a saber que alguém tinha trocado a chave que poderia salvar o Povo das Histórias.</p> <p>Quando todos os assuntos tinham sido tratados, ficaram todos a olhar para ele com ansiedade. Agora, ou ele levantava a sua espada contra o inimigo, ou iriam desaparecer todos para sempre. William olhou para aquelas criaturas todas e disse com a espada a brilhar no ar:</p> <p>– Eu sou um Grimm e um Grimm é sempre um Grimm! Podem contar comigo para enfrentar as forças do Mal. As histórias vão voltar ao meu mundo! Enquanto William, ou Grimm, como queiras querido leitor, se afastava montado no unicórnio branco, todos o aclamaram. Por todos os reinos só se ouvia um som que o vento levava: “Grimm! Grimm! Grimm! Sem ninguém ver, a estátua de pedra sorriu porque sabia que depressa ia voltar a ser a bela princesa.</p> <p style="text-align: right;">Fim”</p>
--	--

**Quadro 24 – Recepção por parte do Grupo de Análise da actividade de produção textual significativa colectiva: “Um Grimm é sempre um Grimm” (2º momento).**

Ocorre-nos dizer, caso se levantem questões de carácter mais conceptual que não se prendeu com o nosso objectivo ‘editar’ um livro, mas sim dar a ler um conto, a nosso ver, digno de ser considerado, após a devida ilustração, como um livro a constar da biblioteca da respectiva turma e a ser partilhado em casa ou pelas outras turmas.

Gostaríamos a este propósito de relembrar alguns estudos realizados sobre os trabalhos desenvolvidos pelos alunos e que apontam o facto de raramente a sua participação e capacidade imaginante ser objecto de estudo, facto, esse, que apontamos como gravoso dado que ao falar-se de crianças e adolescentes devemos ter em conta que a imaginação é o “objecto determinante na construção da narrativa literária” (Pereira, 2003: 194). E é, pois, de uma narrativa, que consideramos literária, que falamos quando nos reportamos à realização deste conto feito a várias mãos.

### 2.2.2. Um Grimm também é um Grimm' no 3º ano

Analisadas as 'ferramentas' de mediação leitora e discutidos os itens relativos ao plano de actuação no terreno (como foi explicado no ponto 2.1.), em três sessões de 45 minutos cada e em regime de sessão plenária, a professora investigadora sentiu-se aliviada e satisfeita por poder constatar, de novo, que a prática de uma mediação leitora consciente se destacou como um incentivo à responsabilização dos adolescentes, quantas vezes avessos à reflexão sobre o reconhecimento do Outro (a criança).

Tendo a seu cargo a responsabilidade de não adulterar o plano estipulado com o grupo-turma, ao contactar com o 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, a professora investigadora teve de centrar a sua 'mediação' leitora em três itens abaixo apontados e anteriormente discutidos com os sujeitos de análise. Estes eram fundamentais para o incentivo ao diálogo sobre a obra seleccionada. Repare-se que as preferências e indicações leitoras das crianças não costumam centrar-se na literatura de potencial recepção juvenil, que tem obras, essencialmente a 'nova literatura', com um número elevadíssimo de páginas. Assim, feitos os acertos, a implementação das actividades no 1º Ciclo do Ensino Básico desenvolveram-se em duas sessões de 90 minutos e uma de 60 minutos.

#### 2.2.2.i. *O Último Grimm: quem será? O que será?*

A fim de promover o diálogo com a turma, foram levados os exemplares de *O Último Grimm*, da biblioteca da escola para que as crianças pudessem contactar visualmente e fisicamente com ela. Como previsto pelo grupo de análise, a espessura da obra suscitou várias reacções que propiciaram, de imediato, uma troca de impressões agradáveis e reflexivas, cuja questão principal se centrou nos itens constantes do plano de intervenção no terreno, sendo eles:

- A possibilidade e capacidade cognitiva e intelectual que as crianças têm de ler obras da ‘nova literatura’ (geralmente com um número muito elevado de páginas);
- O direito que as assiste de as terem nas suas bibliotecas escolares e/ou particulares;
- Qual a razão que as levará, se esse for o caso, de também as quererem anexar essas obras às suas preferências literárias?

Efectuado o diálogo, cujos itens principais foram registados nas ‘notas de campo’ deste estudo de caso pela professora investigadora imediatamente a seguir à sessão (para serem comunicados ao grupo de análise), procedeu-se à visualização do primeiro diapositivo do *PowerPoint*. A reflexão sobre o diapositivo de apresentação promoveu a desejada interacção verbal de carácter intertextual sobre as histórias das personagens dos contos maravilhosos aí representadas que, segundo uma hipótese levantada pelo grupo de análise, aquando da discussão do plano de intervenção, veio confirmar o que alguns alunos acharam possível: existirem alunos na turma do 3º ano de escolaridade que desconhecem as histórias e/ou as características de algumas delas.

Embora a professora investigadora tenha achado inicialmente que tal seria impossível visto tratar-se de um grupo de personagens dos Clássicos da Literatura, muitos deles inclusivamente transformados em filmes, aceitou a sugestão sobre o item (“verificar se as histórias das personagens representadas são conhecidas das crianças”), não porque achasse que tal viria a acontecer, mas porque considerou muito pertinente a questão dos seus alunos que traduzia uma preocupação prévia ao momento do “antes da leitura”.

Tal consciencialização veio reforçar a ideia que se prende ao facto deste grupo de análise ter avaliado com antecedência o resultado de uma hipotética situação de constrangimento à compreensão leitora de alguns alunos, que poderia inviabilizar o objectivo desta actividade sobre a detecção do enredo da obra. Esta situação poderia ainda dificultar a realização da seguinte actividade, centrada na actividade “O Povo das Histórias” e sobretudo prejudicar a actividade que contemplaria o momento do “durante a leitura”.

### 2.2.2.ii. O Povo das Histórias

Contrariamente ao que tínhamos pensado, pela análise do primeiro diapositivo, verificou-se que alguns poucos alunos não conheciam bem a história de certas personagens, nomeadamente as histórias: “Os Músicos de Bremen” e “O Soldadinho de Chumbo”, o que proporcionou, de imediato, um outro momento de interações no seio da turma, pois um dos alunos que sabia o enredo dessas histórias teve a oportunidade de contá-la aos colegas.

Realizado este momento narrativo rico em ‘recontos’, prosseguiu-se à exploração do *PowerPoint* que se destacou como uma actividade muito apreciada pelos alunos, pois os estes puderam comentar as ilustrações representadas ao longo da actividade; constatar momentos dos recontos feitos anteriormente e ‘escrever no *PowerPoint*’ (aluno X do 3º ano). Assim sendo, seguindo o plano de intervenção no terreno, foi solicitado à turma que, a partir dos excertos da obra, seleccionados pelo grupo de análise, fosse relembrando as personagens de cada diapositivo, indicando apenas as suas características (a registar numa das colunas), bem como os tópicos da sua história (a registar na outra coluna). Tal estratégia permitiu que se preenchesse automaticamente um segundo diapositivo ‘em branco’, onde eram registadas, por um aluno, as características da personagem em destaque, com a participação de todos.

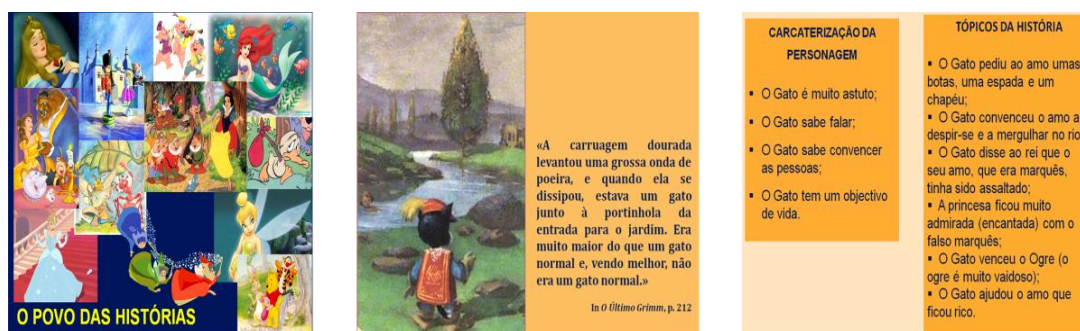


Ilustração 22 – PowerPoint sobre “O Povo das Histórias”

Concluída a actividade, a professora investigadora questionou os alunos sobre quem seria então “O Povo das Histórias”, sendo a resposta a esperada: “O Povo das Histórias são as personagens das histórias”. A professora investigadora foi especificando com a turma que personagens seriam, fazendo intertextualidades com a obra, até que a turma chegou à conclusão que eram



as personagens dos contos de fadas. De seguida, para terminar a actividade, solicitou à turma que ao longo da semana fosse pensando onde poderia viver esse povo e deu por encerrada a sessão.

Na segunda sessão, ainda relacionada com a actividade “O Povo das Histórias”, a professora investigadora procedeu a um pequeno *brainstorming* com a turma, que tinha aconselhado ao grupo de análise aquando a elaboração do plano de intervenção no terreno, explicando-lhes que dado haver uma semana entre cada sessão com o 1º ciclo era necessário “reavivar a memória das crianças”. Nunca esquecendo o propósito da actividade, na turma do 3º ano, o título foi lembrado, bem como a pergunta realizada na sessão anterior.

Na sua quase globalidade, a turma respondeu que ele vivia nos sítios onde se passam as histórias de cada uma das personagens. Isto é, a Gata Borralheira no palácio do Príncipe Encantado, o Gato das Botas num castelo muito luxuoso, o Peter Pan na “Terra do Nunca”, a Rainha de Copas no “País das Maravilhas” e assim sucessivamente. Graças ao momento inicial de reconto oral efectuado aquando da apresentação do primeiro diapositivo na sessão anterior, a fim de verificar se as histórias de “O Soldadinho de Chumbo” e de “Os Músicos de Bremen” que alguns alunos não tinham sido capazes de identificar aquando da exploração do diapositivo de apresentação, não tinham sido esquecidas, a professora lembrou o momento em que se falou destes contos e verificou que todos os alunos conseguiram identificar os espaços relacionados com as suas histórias.

Findo este breve momento, a fim de provocar uma reflexão intertextual com *O Último Grimm*, seguindo o plano de intervenção no terreno, a professora investigadora estimulou a curiosidade dos alunos informando-os de que poderia haver uma localidade, um país ou até um mundo onde essas personagens vivessem em conjunto. A reacção da turma foi algo curiosa porque, enquanto uns se apegaram aos locais efectivos das histórias de cada uma das personagens, pelas quais demonstraram afecto; outros (menos) reagiram ao desafio lançado e formularam hipóteses nas suas questões, relacionando essa possibilidade essencialmente com os reinos encantados, sendo eles: “o Reino encantado das histórias”, “o Reino de Encantar”, “o Reino das personagens das Histórias de Encantar”. Três alunos sugeriram como

hipóteses: “o Mundo Encantado”, “O Mundo das fadas” “o Mundo das Histórias Encantadas” e “o Mundo da Magia”.

Efectivados esses espaços e, não querendo alargar esse diálogo, os alunos acederam ao pretendido, chegando facilmente à noção do ‘outro lado’. O lado onde vivem seres encantados e que é diferente do nosso. Logo a noção do espaço maravilhoso e do espaço histórico-empírico e factual abriu a exploração textual do “OUTRO LADO” (Magalhães, 2007: 273-280; 289-316) da obra seleccionada, reforçando-se o desenvolvimento da competência literária relacionada com o Imaginário.

### *2.2.2.iii. Um Grimm é sempre um Grimm*

Aberta a porta para o ‘outro lado’, a sessão seguinte teve como princípio fundamental a leitura de três capítulos do “conto” (re)conto e ainda a criação, por parte dos alunos do 3º ano, de um texto.

A fim de se corroborar a força do acto da leitura integral, o ambiente onde a leitura decorreu encheu-se de expectativa e silêncios, numa organização do espaço rapidamente assumida pelos alunos, situando-se à sua frente e à altura deles a professora “contadora-leitora” (a professora co-autora<sup>282</sup> do projecto “A experiência da (re)leitura, imaginas tu e eu?”). O conto foi então aberto na primeira página e iniciou-se a leitura de forma expressiva, adoptando-se uma postura capaz de gerar sentidos entre o texto e o leitor-ouvinte. Referimos que ao terem sido lidos de uma forma narrada pela professora “contadora-leitora” e, pela primeira vez, ouvidos os primeiros três capítulos, destacou-se a riqueza semântica do texto construído pelos sujeitos de análise como um instrumento literário e poético, criado sob os princípios do texto integral, agora preso à harmonia da sonoridade das palavras, que de escritas passaram a ser ouvidas, ganhando vida própria. As crianças ficaram, assim, envolvidas num ambiente de magia, ‘presas’ à expressividade nelas

---

<sup>282</sup> Para além de participar de todas as actividades integradas no projecto supra-mencionado, a professora em questão é formadora nas metodologias e técnicas de ensino da expressão dramática e plástica, tendo desenvolvido várias formações sobre a expressão dramática, onde o treino da colocação da voz é um dos objectivos fundamentais. Por tal facto, sempre que possível, está a cargo desta professora a leitura em voz alta que, assim efectuada, cativa a atenção de todos os alunos que, segundo alguns testemunhos, “parecem estar na história”.

contida e desejosas de participar, no outro momento, da leitura dos restantes capítulos, mas a desenvolver posteriormente<sup>283</sup>.

Reforçamos o facto de que a presentificação das figuras do maravilhoso ficcional das crianças, contando-se com o destaque atribuído ao Gato das Botas e a Joanica Puff (imediatamente reconhecido como sendo o Winnie the Pooh), bem como o tom coloquial adoptado, foi o elemento catalisador para o incentivo à compreensão leitora dos alunos do 3º ano de escolaridade. Este foi notório pelo estado de fruição que as crianças demonstraram, tanto no momento relativo ao “durante a leitura”, como no momento do “após a leitura”.

Considerando que “[o]juvindo um adulto contar uma história, a criança deixa-se invadir por um prazer imenso que a transporta para o mundo da fantasia e a deixa suspensa entre a acção que se desenrola e a personagem que lhe dá vida” (Macedo & Soeiro, 2009: 58), as professoras (investigadora e “contadora-leitora”) não ficaram surpreendidas quando as crianças, absorvidas pela leitura e pelo encantamento provocado por todo o enredo dos capítulos lidos, solicitaram mais do que uma leitura, lendo-se nas suas expressões a aprovação.

Tal facto permite-nos afirmar que, tanto os adolescentes do grupo de análise, como as crianças desta turma puderam, a partir deste acto de mediação leitora, reforçar a sua competência leitora “como um saber em uso em que estão envolvidas capacidades relacionais de comunicação e de interacção social (...)” (Sim-Sim, 2008: 119). As suas experiências pessoais foram, assim, reactivadas a partir do texto, construído por uns e ouvido/lido por outros, a partir do qual foram esgotadas “posibilidades de expresar de una forma abierta, original y desautomatizada, los afectos y las necesidades más íntimas” (Sánchez Corral, 1995: 210).

Estimulado o encantamento pelo livro elaborado pelo grupo de análise, que assumimos com algum recato como um conto, a partir da leitura integral dos capítulos referidos, foi proposto aos alunos que participassem do acto da criação literária e que, assumindo a ideia de partilha em curso, elaborassem também eles um pequeno conto sobre a temática. A fim de enriquecer a exploração leitora e a competência imaginativa dos alunos foram lhes

---

<sup>283</sup> Por o conto ser algo extenso, decidiu-se que a sua leitura integral não seria feita de uma só vez, mas partilhada em mais outra sessão para assim se poderem desenvolver as actividades do momento pós-leitura.

facultados dois materiais adicionais: dois *flashcards*, um relativo a uma das personagens do “OUTRO LADO”, como o Peter Pan, o Gato das Botas, Hensel e Gretel, a Rainha de Copas, o Coelho Branco, etc; um outro relativo a quadros famosos de vários pintores, como Pablo Picasso, Salvador Dali, Rembrandt, Cézanne, Caravaggio, Vicente Van Gogh, etc., onde estavam retratados espaços diferentes. Cada par de alunos retirava aleatoriamente de um saco os materiais previamente colocados pela professora co-autora do projecto “A Experiência da (Re)Leitura, imaginas tu e eu?”<sup>284</sup>, ficando os alunos obrigados a restringir-se ao ouvido, à personagem e ao ambiente onde a devia integrar.



Ilustração 23 – Flashcard sobre uma Personagem

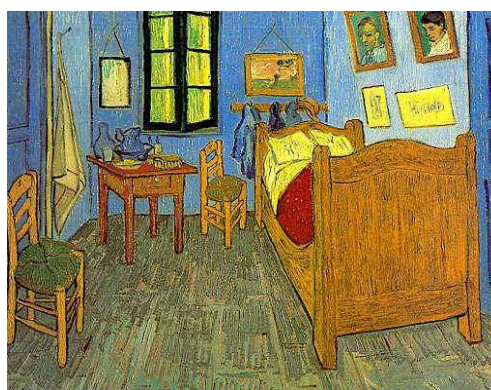


Ilustração 24 – Flashcard sobre um Espaço

Lançada a actividade, esta continuou a desenvolver-se sob a orientação do professor titular da turma para, posteriormente, ser lida na presença do grupo de análise e dos convidados no momento da realização da última actividade que decorreu na biblioteca da escola sede, pronunciando-se assim o carácter da permuta e do intercâmbio.

Consideramos que o envolvimento do professor titular da turma foi muito benéfico em todo o desenrolar das actividades, bem como na representação de uma aceitação real e efectiva relativa ao desenvolvimento da compreensão leitora dos seus alunos, nomeadamente no que se reporta à partilha da leitura e das actividades a elas subjacentes para a promoção de uma literacia do

<sup>284</sup> Relembramos que embora toda a dinâmica da mediação leitora tenha sido da responsabilidade do grupo de análise, o subprojecto da turma estava integrado no projecto acima referido, o que nos permitiu também dialogar com a professora co-autora que, tendo já participado na criação do esboço do ‘tapete’ e da leitura do conto criado pelos sujeitos de análise, sugeri que relativamente ao ambiente pensado pelos mesmos fossem criados os ambientes de vários quadros famosos, com espaços diferenciados. A sugestão foi calorosamente acolhida pelos alunos do 9º ano que viram, de imediato, que a integração de um elemento estranho dessa natureza só poderia enriquecer a história a ser criada pelas crianças, evitando-se, tanto a repetição do que tinham ouvido e observado, como a repetição de um mesmo espaço em todos os textos. Tal, obrigaria, segundo os alunos, a que os alunos do 3º ano tivessem de integrar a personagem no espaço, alterando sobretudo a sua maneira de ser.

Imaginário e da competência leitora. O empenho demonstrado pela turma deu origem a uma exposição dos trabalhos que todos puderam apreciar no dia da apresentação da última actividade do grupo de análise. Os textos produzidos pelos alunos do 3º ano tinham sido anteriormente corrigidos pelos sujeitos de análise com o rigor que patenteou toda a elaboração das três actividades, tendo sido apontadas algumas sugestões de “embelezamento de texto” numa tabela classificativa a entregar ao professor titular da turma. Os três melhores trabalhos foram, a pedido da turma do 9º ano, premiados.

Julgamos poder afirmar, até pelo resultado final apresentado por estes alunos do 3º ano, no momento da leitura no ‘tapete’<sup>285</sup>, que se o acto da leitura mediada acontecer de forma continuada até, pelo menos, ao 9º ano de escolaridade, os alunos depressa chegarão à aquisição das necessárias competências emergentes, capazes de os transformar em verdadeiros ouvintes-interpretantes de histórias, logo usuários de textos literários.



Ilustração 25 – Exposição dos trabalhos do 3º ano



Ilustração 26 – Ilustração de um dos trabalhos

<sup>285</sup> Embora estes trabalhos de produção textual tenham sido lidos e avaliados (para serem premiados) pelos sujeitos de análise, a sua análise de conteúdo não integrou o nosso estudo porque não se pretendeu nunca proceder a uma investigação sobre a reacção destes alunos, mas avaliar a mediação leitora levada a cabo pelo grupo de análise. Alguns foram contudo lidos no momento da narração em “Tapete Narrativo”

### 2.2.3. “Era uma vez... O Povo das Histórias em Tapete”

Consciencializados, pelas conversas com a professora investigadora, de que o envolvimento dos alunos do 3º ano de escolaridade, por eles às vezes indicados como “as crianças” (o que reforça a noção de carinho e responsabilização do grupo de análise), era espontâneo, expectante, de admiração e respeito, as preocupações que sentimos por parte deste grupo de análise, no desenvolvimento da aplicação da actividade no terreno e em modelo de ensaios, foram bem visíveis. Tal, de certa forma, também nos preocupou porque sabíamos que o desenvolvimento da actividade que titula este ponto era o momento vital de todo o subprojecto “Entre mim, tu e quem mais quiser”, posto em prática desde Janeiro de 2009.

As razões que sustentam a nossa afirmação enquadram-se essencialmente no que poderia ser o defraudar das expectativas para todos os envolvidos, que nem sabemos avaliar se mais gravosa para os alunos do 3º ano (pela primeira vez envolvidos numa mediação leitora suportada por alunos de um outro ciclo e de quem esperavam um momento de fruição leitora nunca vivenciado), se para os sujeitos de análise, que tanto se tinham empenhado, o que seria, a nosso ver, uma desmotivação sem solução, essencialmente, para os alunos que ‘apadrinharam’ todo o subprojecto e que veriam ‘jogado por terra’ todo trabalho realizado nos dois períodos lectivos.

#### *2.2.3.i. A leitura em voz alta também se faz de mediação*

Ora, objectivando o exposto e, pretendendo um enaltecimento da leitura literária junto destas crianças, também foi nossa preocupação a proficiência leitora e a *performance* dos nove sujeitos de análise que adoptariam o papel de contadores-leitores aquando da apresentação da actividade “Era uma vez... O Povo das Histórias em Tapete”. Aliás, temos de salientar que a preocupação não foi só nossa, pois nenhum aluno queria comprometer o bom desenvolvimento da actividade do “Tapete Narrativo”, sentindo-se um certo desconforto sempre que um dos intervenientes nos ensaios de leitura lia com

menos correcção ou adoptava uma postura menos apropriada para o acto da leitura pública.

Face ao exposto, poderíamos referenciar vários estudos. Contudo, não queremos alongar-nos em demasia, tomamos por referência alguns dos mais contemporâneos estudos (Debus, 2006:325-335; Braunger & Lewis, 2006: 8-12; Sim-Sim & Viana, 2007b; Pontes & Azevedo, 2009a: 69-79) que nos permitem destacar o quanto foi importante para nós poder reflectir no como actuaram, tanto os sujeitos de análise que iriam narrar/ler os capítulos relativos ao “OUTRO LADO” onde vive “O Povo das Histórias”, como os restantes sujeitos que observavam e registavam criteriosamente a *performance* dos seus colegas, enquanto ‘leitores de contos’, numa “Tabela de Avaliação da Leitura” (anexo 24), para, de seguida, serem corrigidos os seus ‘pontos fracos’.

Esta atitude foi por nós avaliada como um desenvolvimento notório da aquisição de novas competências deste grupo de análise que engloba, a nosso ver, o paradigma do sucesso pelo esforço, onde as noções de causa/efeito estão concomitantemente associadas à autonomia do indivíduo como parte integrante de um grupo mediador e mediado por um profissional do ensino.

Assim, para passarmos à análise de conteúdo do acto de leitura expressiva (em voz alta) dos capítulos seleccionados, sugerimos a observação do quadro abaixo indicado onde os intervenientes/leitores estão devidamente identificados, bem como as personagens que adoptaram para a leitura no “Tapete Narrativo”. Referimos, contudo, que não se pretendeu fazer uma análise exaustiva deste momento integrado na segunda fase deste subprojecto dado que este estudo de caso teve por objectivo, não o desempenho da leitura em voz alta, mas a observação do desempenho da leitura dos sujeitos de análise no “Tapete Narrativo” enquanto um acto mediado no fomento do gosto pela leitura partilhada com crianças.

As sessões dedicadas à leitura em voz alta contabilizaram um total de três sessões de 45 minutos, uma levada a cabo na biblioteca da escola e mais duas, também de 45 minutos, que se desenrolaram nos intervalos do almoço, onde parte do grupo de análise se reuniu para se proceder ao ‘ensaio’, com ou sem a presença da professora investigadora.

Sujeitos	Recepção por parte do Grupo de Análise
A25	Desempenhou o papel do narrador.
B25	Desempenhou o papel do Herói (William).
C25	Desempenhou o papel do Gato das Botas.
D25	Desempenhou o papel da Bruxa da casinha de chocolate.
E25	Desempenhou o papel do Joanica Puff.
F25	Desempenhou o papel do Coelho Branco.
G25	Desempenhou o papel do Ciclope.
H25	Desempenhou o papel da Rainha de Copas.
I25	Desempenhou o papel do Valete de Copas.

Quadro 25 – Recepção por parte do Grupo de Análise da leitura expressiva para a actividade “Era uma vez... “O Povo das Histórias” em Tapete”.

Achamos que a responsabilidade que estes alunos sentiram foi de tal ordem que, passados os primeiros dois momentos de ensaios de leitura, todos os intervenientes acharam benéfico para “um resultado final brilhante” (vários sujeitos) que dois alunos trocassem de personagens, não porque um dos alunos tivesse sido incapaz de ler ou se tenha observado algo de supostamente errado, mas porque houve uma sugestão que gerou uma troca de opiniões. Salientamos que os próprios alunos consideraram a sugestão benéfica pois já tinham pensado representar melhor o papel um do outro.

Feita a leitura da parte do capítulo onde intervinham, o grupo de análise foi unânime na troca realizada, pois a expressividade leitora do sujeito de análise E era mais dinâmica do que a do sujeito de análise F, que passou a ter o papel de Joanica Puff, como consta do quadro. Acrescentamos ainda que o ensaio da canção da personagem foi também alvo de várias correcções e ensaios, nomeadamente no que se reporta à típica postura *nonchalante* de Winnie the Pooh (Joanica Puff). O sujeito de análise teve, inclusive, de fazer ensaio da leitura de pé porque conseguia “ouvir-se melhor” (sujeito de análise F25).

A participação leitora do aluno integrado apenas este ano na turma, e já referido ao longo deste estudo de caso (sujeito G25), teve de ser muitas vezes repetida, mas contrariamente ao que esperávamos, o grupo de análise foi condescendente com o nervosismo do aluno e incentivou-o a empenhar-se mais e a “ler mais alto” (vários sujeitos). A professora investigadora teve, contudo, de intervir pois a leitura por vezes deficitária do sujeito de análise estava a atrasar o desenvolvimento da actividade e, a partir do segundo ensaio, a provocar uma certa destabilização no grupo de análise.



O aluno foi temporariamente substituído pela professora e foi incentivado a uma leitura individual e repetida das suas falas. Assim, colocando na voz um tom grave, digno de um ciclope que tinha cinco vezes a altura de William (Magalhães, 2007: 241), o aluno optou por ficar sozinho num espaço da biblioteca e, muitas vezes, em outros espaços da escola nos intervalos, tendo a ajuda de uma das alunas da turma que sempre participou em actividades de dramatização. Este desenvolveu muito rapidamente a sua expressão leitora e a sua dicção e adoptou o vozeirão condizente com um ciclope. Esta estratégia funcionou muitíssimo bem porque o sujeito de análise foi sistematicamente apoiado e incentivado a colocar a voz, o que promoveu, a olhos vistos, a sua auto-estima e o seu desempenho na leitura em voz alta.

O sujeito de análise (D25), que desempenhou o papel da Bruxa da casinha de chocolate, foi um dos mais insistentes e voluntarioso de todo este processo, demonstrando uma determinação que até a nós nos surpreendeu. A aluna em questão tem uma personalidade própria que a faz ser muito introvertida, embora já tenha ultrapassado vários desafios de participação colectiva desde o 7º ano de escolaridade. Mais uma vez, a aluna mostrou, pela força de vontade que também a caracteriza e, sem dúvida, pelo prazer que lhe trouxe o estatuto de mediadora de leitura, ter ultrapassado a barreira do constrangimento de falar em público. A aluna treinou as suas falas muitas vezes para reproduzir, de facto, a voz esganiçada e o tom ludibrioso da personagem que, tanto ela, como os outros sujeitos de análise acharam conveniente para a leitura no 'tapete'.

Os restantes intervenientes na leitura em 'tapete' estiveram presentes em todos os ensaios, não havendo nada de especial a referir, a não ser que, por opção, o sujeito de análise (A25), cujo papel era o de narrador, assegurou desde o início conseguir ler expressivamente o texto até ao fim da actividade, o que se comprovou nas sessões de ensaio e no dia da apresentação da actividade.

Pelo exposto, julgamos poder afirmar que, quando as actividades são concebidas com base nos interesses e capacidades dos adolescentes (conotados quantas vezes de verdadeiros contestatários à noção de empenho), o direito que lhes é atribuído de poderem desempenhar com vitalidade/interesse, criatividade, reflexão e objectividade as suas tarefas

compromete-os com a ideia de cidadania e de herança cultural (Martins, 2008: 13-18)). Incentivados e responsabilizados, estes reforçam no seu vocabulário metas que se ligam directamente aos parâmetros da persistência e da consecução dos seus objectivos, de onde surgem, em destaque no pódio das realizações pessoais, a satisfação e toda uma rica e complexa teia de sentimento que traduz a força das suas auto e hetero-eficácias, num crescente fazer de credibilidade e auto-estima.

Ensaiaados os vários momentos de leitura, o ‘grande dia’ chegou enfim. Com um misto de nervosismo, boa-disposição e muita colaboração de todos os intervenientes, a biblioteca escolar da escola sede de Beiriz foi o espaço da mediação leitora concebida no seu auge, acolhendo no dia 29 de Abril de 2009, pelas 14 horas, os convidados destes sujeitos de análise: os alunos do 3º ano de escolaridade, o seu professor, doze pais/encarregados de educação de ambas as turmas, as professoras de Educação Visual e Tecnológica e de Educação Musical (que sem sabermos tinha, a pedido de um sujeito de análise e da professora co-autora do projecto “A Experiência da (Re)Leitura, imaginas tu e eu?”, ensaiado uma das músicas da banda sonora de “A Bela e o Monstro”, “porque havia que fazer uma homenagem ao “Povo das Histórias”” (sujeitos de análise J25)), a Coordenadora da equipa da biblioteca e a auxiliar assistente, alguns auxiliares de acção educativa e professores mais ou menos curiosos.

A leitura dos oito capítulos ‘mobilizada’, cuja “exploração táctil e visual (...) vai de encontro à dinâmica que as palavras escutadas conseguem promover nos seus destinatários” (Macedo & Soeiro, 2009: 53), foi realizada num ambiente de absoluta entrega, não tendo sido registados situações inoportunas de qualquer uma das partes envolvidas. Terminada a narração da história relativa ao “OUTRO LADO”, essencialmente o espaço do “Povo das Histórias”, alguns alunos do 3º ano de escolaridade também subiram para o palco da imaginação e narraram as suas histórias no ‘tapete’. Todos aplaudiram, entusiasmados, o desempenho, a responsabilidade e o envolvimento destas duas turmas que, ali, numa tarde de Primavera, iluminaram o espaço da biblioteca com o seu imaginário poético, onde a viagem/demanda do herói se deu a ler, desde a porta maravilhosamente decorada para a recepção do sonho e da magia, até à leitura realizada pelo

grupo de análise e das crianças, como se poderá verificar nas fotos apresentadas.



Ilustração 27 – Decoração da porta da biblioteca realizada pela professora de Educação Visual e Tecnológica, com o auxílio de alguns dos sujeitos de análise



Ilustração 28 – Actividade de leitura com o “Tapete Narrativo”

O envolvimento de todos, autêntico na sua participação, confirmou o que, de certa forma, já esperávamos dado termos sempre observado o

empenho dos sujeitos de análise. O que nos confirmou que o estado de fruição ali sentido, numa multiplicidade de saberes/experiências para o desenvolvimento das competências das crianças e dos adolescentes, é a necessária condição para o acto de ensinar/aprender com gosto.

Quanto à criação de actividades e projectos desta natureza apenas podemos asserir que o esforço é por demais compensador para que o receio, a ansiedade ou a intolerância sejam a chave do cadeado que afasta as crianças e os adolescentes do compromisso da leitura partilhada e saboreada com prazer, onde os nossos alunos se transformam em verdadeiros sujeitos de participação reflexiva, deixando par atrás a roupagem que os identifica, quantas vezes, como meros destinatários do conhecimento.

Usando da noção do ensino do português como língua e património, que Inês Sim-Sim defende (2008: 117-120) e que adoptamos desde a nossa reflexão sobre o assunto, na Primeira Parte, consideramos que neste estudo de caso a investigação levada a cabo se fundamentou na decorrente componente dialógica que uniu as duas turmas, onde os sujeitos de análise desempenharam o papel de mediadores de leitura do texto literário com crianças. Assim assumido, o papel deste grupo de análise teve, pois, de comprometer-se com o trabalho prévio de reflexão que o mediador de leitura tem de ter para que o fomento da leitura seja real.

De facto, efectuada a análise de conteúdos e, orientando-nos pelos estudos já referidos de Fernando Azevedo (2006a: 11-32, 2006b: 149-164, 2007a: 115-124, 2009a: 225-240), Pedro Cerrillo (2005:133-152, 2006: 33-44, 2007: 175-192), Fátima Albuquerque (2006: 55-77), Ângela Balça (2006: 231-244), Branger & Lewis, (2006: 7-8), podemos afirmar que o grupo de análise adoptou uma postura de esforço, disciplina, reflexão, tempo e dedicação na implementação do subprojecto “Entre mim, tu e quem mais quiser”, tanto na selecção da obra a partilhar e na análise dos capítulos como na elaboração e planeamento das demais actividades; revelou aos alunos ‘apadrinhados’ que as leituras serão sempre importantes para o seu desenvolvimento no presente e no futuro, permitino-lhes tornar-se ‘indivíduos do mundo’, atentos, reflexivos e cada vez mais activos na sociedade; partilhou com esta turma a riqueza simbólica e ancestral que compõe as histórias do maravilhoso e do fantástico-maravilhoso, desafiando a sua capacidade imaginante, compreensiva e

interpretativa; proporcionou-lhes o intercâmbio de momentos que permitiram o despertar das suas emoções, sentidos e imaginação, na construção do mito do herói e da prática do Bem; fomentou, pela partilha, nos alunos do 3º ano de escolaridade, momentos integradores da interpretação do mundo, na verdadeira acepção da literacia.

Desta feita, em jeito de conclusão, pela experiência de leitura realizada e pela análise dos resultados obtidos nas demais actividades, acreditamos que é nesta interacção (onde existem efectivamente diálogos polifónicos entre crianças e adolescentes) que todos reforçam a sua participação individual e colectiva no exercício da cidadania, hasteando-se a bandeira da universalidade dos Valores. Espaço, esse, onde, as componentes cognitivas do indivíduo participante apelam ao agir como uma constante, reclamando-se a colaboração activa de um leitor absolutamente descomprometido face aos ruídos/intenções que possam afastá-lo do domínio prático da intersecção das demais competências no desenvolvimento das suas competências e saberes enciclopédicos.

Ora, acresce-nos dizer, a fim de reforçar as palavras de Ângela Balça (2006), que as reflexões desta análise de conteúdos nos permitem afirmar que, se a aquisição de novas competências se faz a partir da desejada autonomia criadora e no apuramento de uma educação multicultural na medida em que “as mensagens veiculadas nestes textos para crianças promovem a aquisição de novos saberes (...) com outras realidades e com novos valores, auxiliando a criança na construção do conhecimento e na compreensão da diversidade do mundo que a rodeia” (Balça, 2006: 235), estes alunos (do 3º e do 9º anos de escolaridade) configuraram a noção do indivíduo activo, inerente aos vários programas de incentivo à leitura fundamentados na literatura. Tendo em conta o seu desempenho, estes podem traduzir-se, tanto nas palavras de Isabel Hub Faria (2008: 53) que, em tom de apelo face a uma tomada de consciência do poder globalizante da língua, sugere que

[s]e a língua é responsabilidade primeira do Estado, que o Estado e todos nós lhe saibamos também atribuir a dimensão científica do conhecimento, para além das dimensões cultural, social, estética, e ética que lhe estão naturalmente associadas, de modo a que a língua ganhe, na escola, a dimensão que obviamente merece,

como na voz de Inês Sim-Sim (2008: 117) que, a propósito da identidade do “professor generalista” (de que já falamos na Primeira Parte), afirma ter em conta:

a identidade como um processo de construção [onde a] estruturação da identidade surge pois como uma caminhada nunca terminada, sujeita aos conflitos, avanços e retrocessos de um pensamento em constante progresso.

A análise de conteúdos deste estudo de caso comprovou-nos, tanto nas actividades anteriores ao “Tapete Narrativo”, como nesta, que as atitudes referentes ao entendimento/respeito pelos envolvidos no decorrer deste subprojecto e a estruturação organizada na implicação pessoal de um projecto colectivo gerido pela noção do intercâmbio podem originar outros projectos de promoção leitora neste agrupamento de escolas. Por isso, consideramos a já referida Comunidade de Leitores que, segundo nós e pelo entusiasmo/envolvimento demonstrado pelos sujeitos de análise com a leitura literária integral, parece ter já a primeira semente lançada.

Concluídas as actividades de mediação leitora dirigidas aos alunos do 1º ciclo, a ideia que se foi construindo no decorrer deste estudo de caso deu, assim, lugar à hipótese da criação de uma Comunidade de Leitores a implementar no ano lectivo de 2009/2010. Este outro projecto foi alvo de discussão e planificação no decorrer de mais quatro sessões de 90 minutos<sup>286</sup>.

### 3. A “Comunidade Leitora”: breves fundamentos

Formar comunidades de leitores é, a nosso ver, querer dar voz aos livros, às leituras literárias que se fazem. Passar a palavra num testemunho vivo de aposta no fruto a colher através de consensos ou discordâncias, realizadas no acto da divulgação da leitura feita. Esta outra forma de

---

<sup>286</sup> Optamos por não referir na calendarização deste estudo de caso a Comunidade de Leitores por esta não ter sido posta em prática, nem sequer pensada para o integrar. Como o afirmamos este foi um outro subprojecto que foi tomando forma ao longo do estudo de caso, sobretudo, pela forma entusiástica como os sujeitos de análise participaram na mediação leitora, o que nos fez acreditar que este poderia ser um dos outros projectos da escola.

aproximação à leitura ou, como o confirma Fanny Abramovich (2004: 143-145), de aceder a várias oportunidades de expressão face ao texto nada tem de complexo. Vive, sim, da presença que se faz da participação de pessoas que se reúnem para falar das leituras realizadas, das aprendizagens à volta do livro e de uma troca fundamentada pela vontade de ouvir e falar de experiências individuais que, por serem partilhadas, se tornam colectivas.

Este acto, onde a permuta de interesses gera ambientes de cumplicidades polifónicas à volta dos livros e dos seus leitores torna a acção literária mais interessante, criando hábitos de respeito pela partilha colectiva, pelo saber ouvir os outros intervenientes (Ken, 1997: 45; Raphael; Pardo & Highfield, 2002: 10-14; Raphael; Florio-Ruone; George; Hasty & Highfield; 2004: 103-124; Azevedo 2006a: 11-32; 2007a: 115-124). Desencadeia-se assim toda uma força impulsionadora de efeitos perlocutivos no modo de se fazer leitura, o que produz resultados verdadeiramente surpreendentes. Bastaria, caso houvesse dúvidas, atentar no funcionamento das comunidades de leitores já instituídas em Portugal, as quais já abordámos na Primeira Parte.

Embora não seja nosso objectivo prendermo-nos nesta dissertação com os demais trâmites regimentais de uma Comunidade de Leitores, gostaríamos de dizer que, no que diz respeito à sua operacionalização, parece-nos não haver nada de extraordinário a fazer quando se trata de querer constituir uma Comunidade de Leitores na escola, pois esta começa pela presença assídua de cinco a dez participantes. A nosso ver tudo se resume à vontade de se querer arriscar, de se ter dedicação pelos livros, de se querer partilhar leituras/interesses e de se ter alguma disponibilidade. Contudo, e mesmo parecendo algo irónico, é fundamental que haja leitores para que se possa falar de livros.

A realização de uma comunidade leitora poderá, contudo, tornar-se inviável se insistirmos em não 'fazer leitores' (Garcia, 2004). Ora, para que se possam criar esses ambientes/cenários de leitura, franca e partilhada (e quão necessários eles são!), é necessário (obrigatório, diríamos) que cada professor de Português e os professores bibliotecários se consciencializem dos benefícios da leitura. Se uns podem contemplar nas suas aulas verdadeiros momentos de mediação leitora e, sempre que possível, solicitar aos colegas responsáveis pelas aulas de Estudo Acompanhado ou Área de Projecto, por

exemplo, momentos de leitura e de interacção com os livros; os outros podem juntar-se nessa voz de apelo e ‘trazer’ a leitura partilhada para a biblioteca ou para os outros espaços da escola, dando-lhe visibilidade e outros sentidos.

Se na Escola for instituída a consciência de que a leitura é vital para o desenvolvimento das competências literária e oratória dos alunos, havendo em todos os anos de escolaridade, por mínimo que seja, um tempo necessariamente dedicado à leitura como o aponta, por exemplo, o Plano Nacional de Leitura para os 1º e 2º ciclos, então poderemos ter voluntários para o acto da leitura e da conversa à volta dos livros. Ganhando-se esse tempo de encontro com o livro, dentro ou fora da sala de aula, parece-nos, pela experiência vivida na aplicação do Estudo de Caso 2, que o terreno estará preparado para que floresça uma Comunidade de Leitores.

Os objectivos de uma Comunidade de Leitores prendem-se com vários factores em prol da leitura, mas, numa comunidade criada na escola, julgamos que o essencial é promover-se o gosto pela leitura, pela partilha agendada, num acto de compromisso com o livro e como o Outro, para que as conversas e opiniões se misturem e se divulgue o prazer da leitura. Realizado este primeiro passo, outros mais audazes poderão ensaiar-se nas entrelinhas do texto, surgindo temáticas ligadas ao dia-a-dia, às inquietações dos adolescentes, ao mundo, etc; poderão discutir-se autores, géneros, estilos; quem sabe, misturarem-se leituras nacionais com leituras internacionais, leituras de Clássicos com obras de massas e *best-sellers*, etc.

Mais tarde, devidamente alicerçado o projecto, deve divulgar-se junto dos alunos, sobretudo os que se afastam dos livros, os benefícios de se pertencer a uma Comunidade de Leitores, pois, como o afirma o autor Gil Soliva (2001: 111),

(...) los alumnos no lectores supone convivir durante algunas horas con alumnos y alumnas que leen convencionalmente por interés e iniciativa propia y la ayuda que arrocinan estos mismos alumnos y alumnas con sus explicaciones y ejemplos (...) son muy valiosas, a menudo incluso más que las propias explicaciones del maestro.

Ou ainda, quem sabe, ‘sair’ dos portões da escola para dar a conhecer a Comunidade de Leitores e comprometê-la com outros interesses, outras



atitudes, outros planos, outros *timings*, incutindo-se, num maior número de pessoas, o gosto pelo livro.

### 3.1. Na minha escola há leituras de cá e de lá

Dados a conhecer alguns exemplos de Comunidades Leitoras em Portugal, os seus pressupostos, os seus principais objectivos, a sua gestão, operacionalização e a responsabilidade implicada, o grupo de análise quis, como já o tinha demonstrado, levar a cabo a sua planificação (anexo 25). Assim nasceu um outro mini projecto intitulado “Na minha escola há leituras de cá e de lá”, cuja documentação ficou guardada num dossiê a entregar à equipa da biblioteca para que, no ano lectivo seguinte, caso fosse possível, a Comunidade de Leitores “Na minha escola há leituras de cá e de lá”<sup>287</sup> constasse do plano anual de actividades da biblioteca.

Sabemos que só aderindo à noção de uma aprendizagem permutada na dimensão do acto comunitário (Bloome, 1986) se poderão compreender actividades de promoção leitora como actividades onde a literacia e a paixão pelos livros serão uma prática social de dinamização e onde as aprendizagens,

focalizadas numa linha educativa de tipo humanista, que percepção a relação pedagógica num ensino centrado no aluno e, progressivamente, procura responsabilizá-lo pela sua aprendizagem, autonomizá-lo e motivá-lo, fazem dele um profissional em constante processo de adaptação e de (re)construção curricular (Azevedo, 2009a: 11).

Tal, leva-nos a concluir que desde o início deste estudo de caso, até à elaboração da planificação desta eminente Comunidade Leitora, os sujeitos de análises foram a prova viva do que vários estudos, por nós já mencionados, divulgam.

Por considerarmos que nada mais há de relevante a dizer sobre esta ideia que se foi construindo das mais diversas vontades e, no intuito de reforçar o que anteriormente afirmámos, deixamos aqui e como testemunho a vontade

---

<sup>287</sup> Embora o título eleito tenha sido o acima referido, o grupo de análise deixou bem claro que o mesmo poderia e até deveria ser repensado e substituído pois o presente reportava-se ao que “todos nós vivemos ao longo destes três anos de convívio com os livros” (Grupo de análise).

relatada do quanto estes alunos, mesmo se de 9º ano, conseguiram fazer a partir do contacto, em contexto de sala de aula e de biblioteca, com a leitura mediada de obras da 'nova literatura', desejando tão-só que muitos outros adolescentes possam sentir-se bem, lendo.

A nosso ver há muitas formas de se agarrar o que se deseja, no ímpeto mais ou menos consciente da vontade. Há, contudo, uma única forma de prender os adolescentes à leitura. Essa é a que se traduz no acto solene da dedicação e da curiosidade despertada.

## CAPÍTULO V – Apresentação dos resultados e considerações finais

### 1. O “Antes e o Depois da (Re)leitura – recolha de dados”: representação gráfica e análise comparativa dos resultados nos dois grupos de análise

Realizadas as análises de conteúdos relacionadas com a recolha dos resultados das várias actividades desenvolvidas em cada estudo de caso, cabe-nos reflectir sobre os dados recolhidos a partir dos documentos: “Antes da (Re)leitura – recolha de dados” e “Depois da (Re)leitura – recolha de dados”, que adoptaram a tipologia de questionários. Estes documentos, preenchidos pelos alunos, introduziram o momento da implementação dos Estudos de Caso 1 e 2 e também marcaram o momento do término da sua aplicação, como já foi explicado no primeiro capítulo da Terceira Parte.

A representação gráfica que se apresenta de seguida comporta os resultados obtidos no primeiro e segundo documentos de recolha de dados, preenchidos nas turmas do 5º ano e 9º ano de escolaridade, respectivamente, tendo-se optado por, em simultâneo, realizar uma análise desses resultados face ao que vivenciamos ao longo das discussões e análise dos resultados, relativas às primeira e segunda fases de cada estudo de caso. Constam ainda desta análise de dados as respostas livres que integraram o segundo questionário preenchido pelos alunos de ambos os estudos de caso.

Embora estivéssemos conscientes de que a melhor abordagem a seguir, para uma efectiva correlação das respostas a obter, deveria ter tido por base a aplicação de métodos multivariados (Johnson, 1999) (habitualmente aplicáveis à análise estatística de dados, designadamente a Análise Factorial de Correspondências (múltipla) (Pereira, 1987)) ou a Análise em Componentes Principais (Rodrigues & Branco, 2006), entre outros, optámos, para a concretização do projecto “A (Re)Leitura e o Domínio da Competência Leitora – Entre a Recepção e a Recreação do Mito do Herói”, por uma recolha de dados

que se baseou em questionários cuja interpretação fosse mais simples e permitisse, relativamente a uma mesma questão, alguma multiplicidade de respostas.

Não nos podemos esquecer que a temática abordada se fundamenta em noções do mítico-simbólico ainda de difícil 'leitura' para a maioria dos pré-adolescentes e adolescentes, mesmo se estes já estão habituados ao contacto com as obras da 'nova literatura'. Desta feita, cumprindo com o objectivo de querermos que os sujeitos de análise acessem com facilidade ao que lhes era perguntado, as questões colocadas nos diferentes itens dos questionários revelaram uma elevada clareza e facilidade de interpretação, no intuito de dar resposta ao objectivo deste estudo.

A fim de se respeitar o objectivo principal do projecto supra-citado tivemos em conta que as imposições de aplicabilidade dos referidos métodos (entenda-se tabelas disjuntivas e dados de natureza quantitativa) poderiam condicionar a obtenção de algumas importantes conclusões<sup>288</sup>. Tal observação deve-se ao facto de, por um lado, termos constatado que ambos os estudos de caso tiveram sujeitos de análise com uma faixa etária passível de revelar uma certa dificuldade na interpretação de questionários de nível mais complexo; por outro, de os sujeitos de análise do Estudo de Caso 1 nunca terem trabalhado a literacia do Imaginário, o que nos obrigou, como já o referenciámos, a usar questões claras e divisíveis em vários itens; por outro ainda, no Estudo de Caso 2, termos sujeitos de análise, mesmo se habituados à literacia do Imaginário (mas ainda num domínio que consideramos de iniciação estética), que tinham de a colocar em prática junto de crianças do 3º ano de escolaridade, num acto de mediação leitora da sua responsabilidade. Por isso, considerámos que as questões não poderiam gerar qualquer dúvida aos sujeitos de análise

---

<sup>288</sup> Quando nos reportamos às conclusões, queremos referir, o que afirma João Pedro Pontes (1994: 10). Isto é, não formular conclusões sob a forma de proposições gerais, mas contemplando conclusões "de formulação de *hipóteses de trabalho* que possam vir a ser testadas em novas investigações".

### 1.1. Representação gráfica e análise dos resultados do “Antes da (Re)leitura – recolha de dados” no 5º ano

Como se pode observar uma grande percentagem dos alunos (69%) revelou uma elevada aptidão pela leitura (fig.1), cuja preferência se situa maioritariamente nos géneros *best-seller* (100%), nas obras do maravilhoso e do fantástico (77%), em livros/séries de aventura (62%) e lendas com heróis (50%), respectivamente (fig. 2).

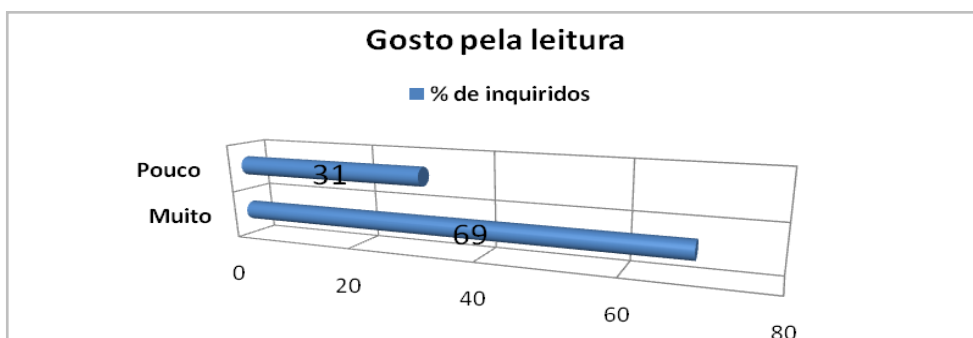


Figura 1 – Gosto pela Leitura

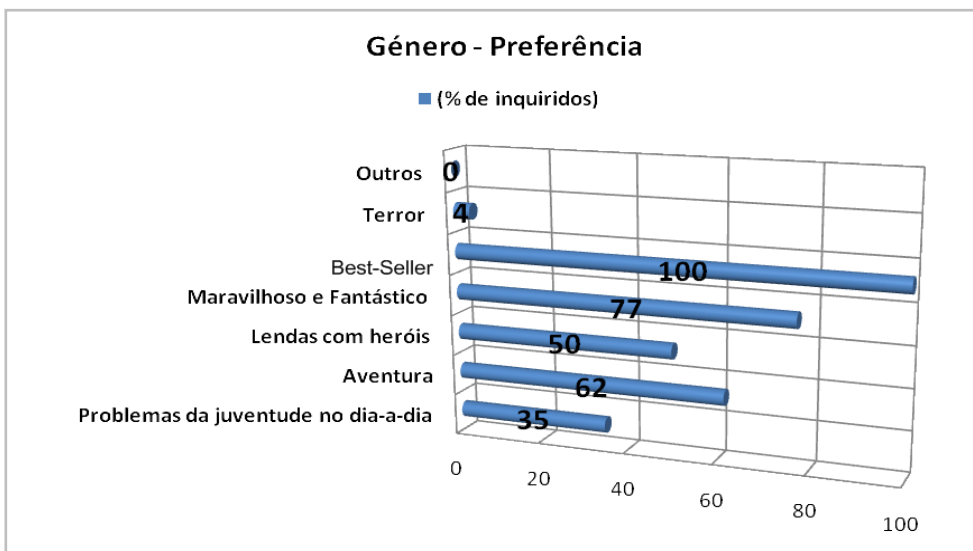


Figura 2 – Género preferido pelos alunos

De acordo com a opinião dos alunos, os géneros relacionados com problemas da juventude, isto é, do dia-a-dia, livros de terror e outros parecem ser menos impulsionadores da leitura (fig. 2), nesta faixa etária ou neste grupo de análise. Tal não nos surpreendeu na medida em que, geralmente, os jovens

leitores de *best-sellers* e do fantástico-maravilhoso raramente são leitores dessas obras, porque nas narrativas que retratam os problemas do dia-a-dia há uma ausência quase geral de noções mítico-simbólicas, muito apreciadas por leitores do fantástico-maravilhoso (mesmo se não sabem que estão perante a força impulsionadora do imagético ao nível do desenvolvimento da literacia do seu imaginário). Por sua vez, os livros de terror referidos são textos absolutamente castradores aos momentos pluri-isotópicos dos quais também depende a anexação ou não-anexação por parte dos leitores.

Relativamente às obras anexadas no acto de leitura realizado pelos alunos (pré-adolescentes), verifica-se que as aventuras com heróis/heroínas ocupam um lugar de destaque (92%), seguindo-se, por ordem decrescente de preferência, os temas que retratam situações de maniqueísmo (77%), aventuras que se desenrolam em países ou regiões desconhecidas (65%), a discriminação social, a rejeição, a intolerância, o valor da família (62%), conforme ilustra a figura 3. Os resultados apontados nesta figura também não nos surpreendem porque vêm confirmar o que atrás referíamos. Julgamos contudo verificar uma certa confusão, provocada propositadamente com o item: “De aventuras em países ou regiões desconhecidas”, porque este poderia confirmar as opções pelas narrativas seriadas de aventuras que configuram os *best-sellers* e as obras do fantástico-maravilhoso da ‘nova literatura’.

Todavia, como se poderá verificar mais adiante na figura 13, apenas 15% dos alunos optaram por este item porque estavam limitados à escolha de apenas quatro das opções e, este, sem dúvida, não era dos mais importantes, até porque permitia esta confusão. Surpreenderam-nos, contudo, no momento da análise dos resultados da figura 3, os 31% apontados para as noções dos valores ético-morais/formativos, tão explorados nas narrativas, e que eles souberam muito bem identificar nas aulas como sendo aquelas que retratam as aventuras de um herói ou de uma heroína. Mais surpreendidos ficámos quando nos apercebemos que estes sujeitos de análise confirmaram, pelas suas escolhas, o reconhecimento da existência das noções do Bem e do Mal nos *best-sellers* do fantástico-maravilhoso, mas que os valores ético-morais/formativos não se encontram presentes.

Ora, surgem duas hipóteses capazes de justificar esta percentagem: os sujeitos de análise não reflectiram bem na apresentação introdutória e

explicativa feita em *PowerPoint*, antes do preenchimento do questionário, ou não perceberam o que de facto são valores ético-morais/formativos. Isto, talvez porque esta expressão e esta temática ainda não são muito do seu conhecimento enciclopédico.

Parecem bem menos cativantes as aventuras das personagens (42%), assim como os temas relacionados com os problemas dos pré-adolescentes/adolescentes (27%), resultados, estes, bem patentes na figura 3, em análise, e que confirmam que estes sujeitos são leitores do fantástico-maravilhoso, da 'nova literatura', ou não.

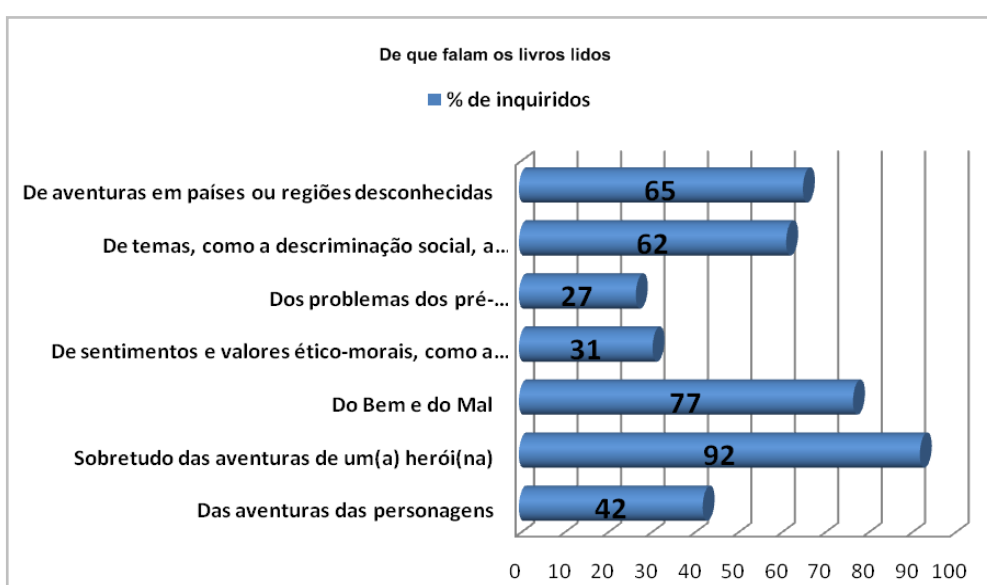


Figura 3 – De que falam os livros lidos pelos alunos

Verifica-se que o conhecimento prévio dos alunos quanto à Simbologia e Mitologia é quase inexistente, particularmente da Mitologia dado que esta é apenas do conhecimento de cerca de 19% dos alunos, em oposição a 31% que demonstraram conhecimento relativamente à Simbologia (fig.4): Tal resultado vem, de certa forma, provar que alguns leitores, mais atentos a esta literatura, já conseguiram reflectir sobre o que sabem sobre mitologia, fazendo interconexões de determinados objectos, cores, números e espaços, por exemplo, o que não significa, porém, que reconheçam o seu valor simbólico. Repare-se, contudo, que só 19% ouviu falar de mitologia, o que para nós é uma preocupação, como já expusemos na Primeira Parte da dissertação.

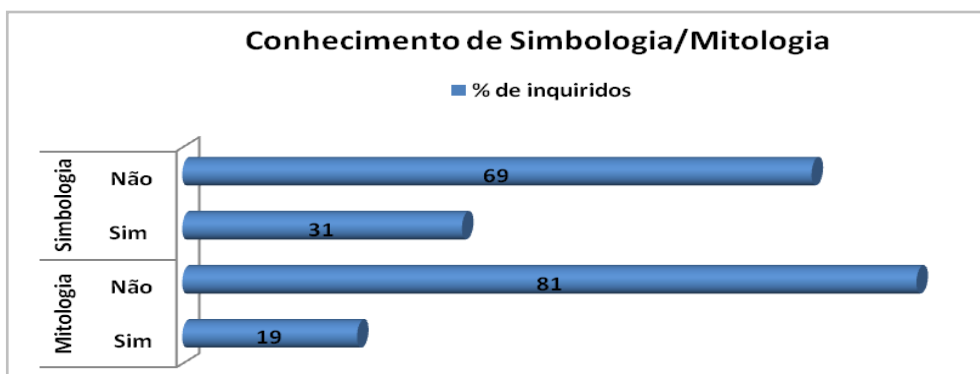


Figura 4 – Conhecimento prévio de Simbologia/Mitologia

Verifica-se, porém, que dos 19% de alunos que responderam ter já ouvido falar de mitologia (fig. 4), nenhum reconheceu nas leituras feitas, mitos ou referências mitológicas (fig. 5). No entanto, dos 31% (fig. 4) de alunos que afirmaram já ter ouvido falar de simbologia, todos identificam símbolos nas obras lidas.

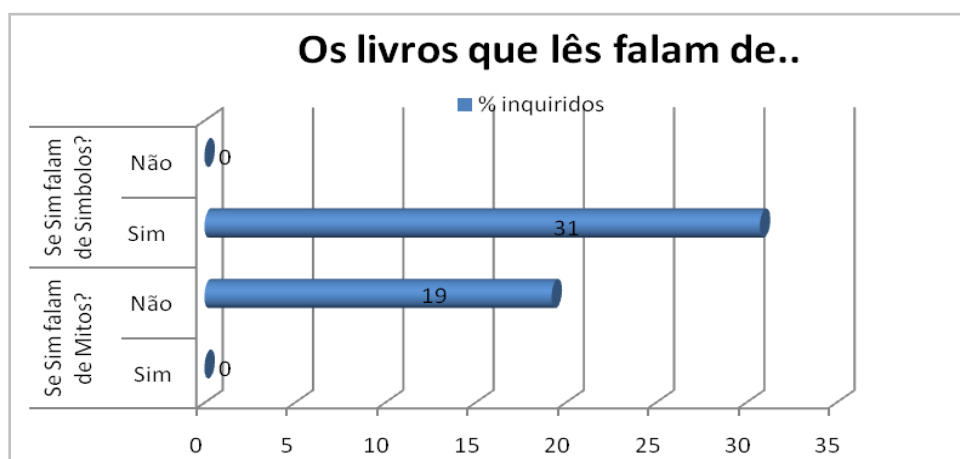


Figura 5 – Os livros lidos falam de Mitos ou símbolos

No que concerne à figura 6, os itens mais destacados não nos surpreenderam. De facto, os alunos demonstraram ter um conhecimento bem explícito sobre a caracterização física do(a) herói/heroína. 100% dos alunos sabe que a personagem é sempre um(a) jovem (adolescente ou pré-adolescente), tem uma aparência normal (92%) e que, ao cumprir a sua missão, é admirado e respeitado por todos e, geralmente, é pobre ou discriminado.



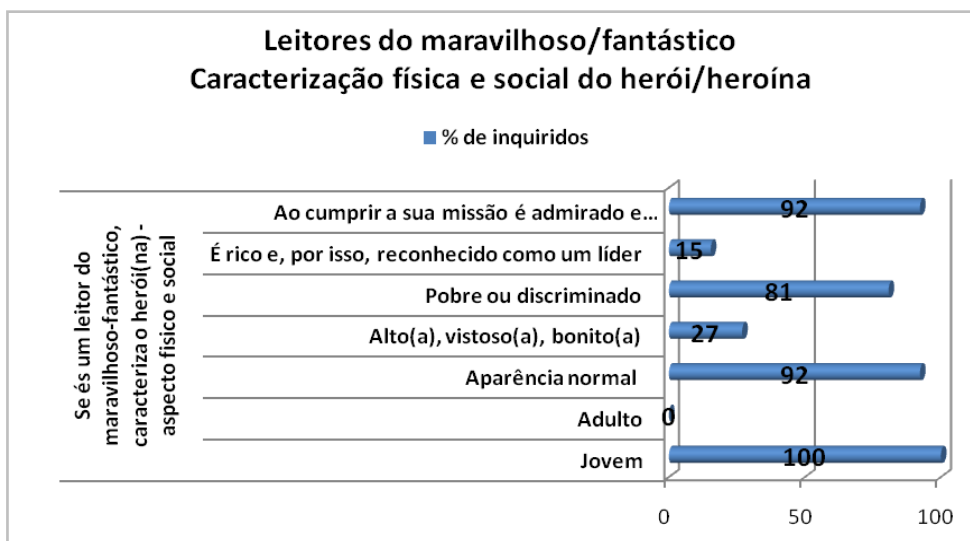


Figura 6 – Preferência dos leitores do fantástico-maravilhoso quanto aos aspectos físico e social do herói/heroína

O herói/heroína, que passa por muitos perigos sem desistir, nunca tem medo porque é valente e gosta de usar a força porque é vaidoso, constituiu a preferência da maioria dos leitores alunos. Para estes, dois dos itens que efectivamente caracterizam a personalidade do herói/heroína: o respeito pelos valores ético-morais/formativos e o facto de ser determinado e altruísta não tiveram grande relevância, o que vem confirmar o que referimos aquando da análise dos resultados apresentados na figura anterior. No entanto, se os valores ético-morais/formativos e a noção da determinação e do altruísmo não estavam bem presentes nos alunos, o que faz agir o herói/heroína para que todos o/a tenham (ele(a) de vencer sem se preocupar com os outros) não representou o modelo por eles desejado, tendo em conta a reduzida evidência bem patente na figura 7 (15%).

Concluimos, assim, a existência de uma confusão normal no que à caracterização psicológica do herói diz respeito. Reparemos, de acordo com a figura 7, que seria quase consequente que mais sujeitos de análise, dado terem optado pelos itens “Gosta de usar a força porque é vaidoso” (62%) e “Nunca tem medo porque é valente” (88%), tivessem seleccionado sobretudo o item “Age de maneira a que todos tenham medo dele”. Contudo, tal não se verificou, tendo havido apenas 23% de escolhas, o que consideramos curioso, pois, por opção nossa, o número de hipóteses não foi limitado neste primeiro questionário.

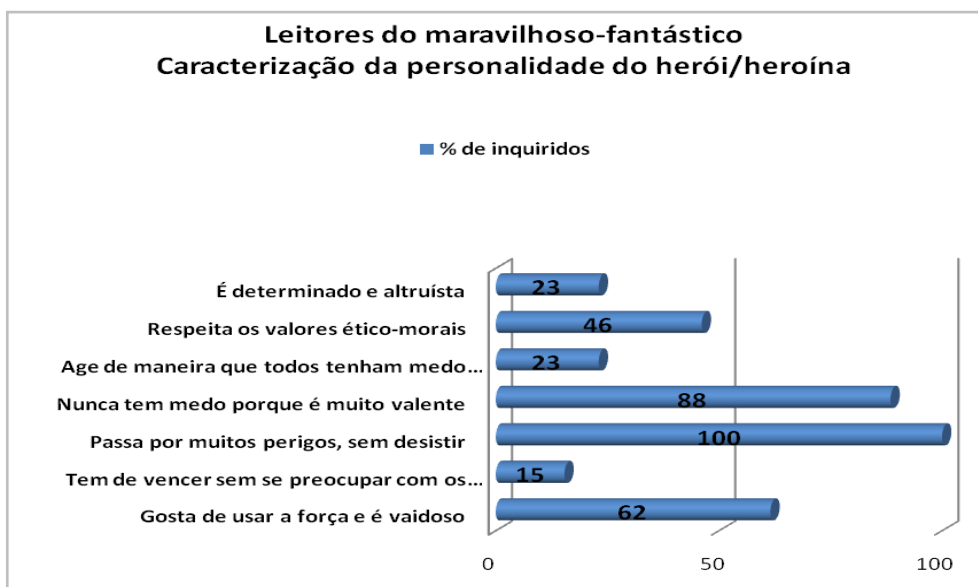


Figura 7 – Preferência dos leitores do fantástico-maravilhoso quanto à personalidade do herói/heroína

A figura 8, relativa ao cumprimento da missão do herói/heroína, representou a preferência dos leitores por heróis corajosos, leais (92%) e que, por isso, são verdadeiros heróis, pois pensam no Bem (50%). No entanto, dada a faixa etária dos sujeitos de análise, foram relativamente poucos os leitores/alunos que julgam haver momentos em que se identificam com o herói/heroína (38%), entendendo a missão do herói/heroína ligada à simbologia (27%). Repare-se que, nas figuras 4 e 5, 31% dos sujeitos de análise afirmaram ter conhecimentos sobre simbologia, achando que a 'nova literatura' representa as noções do simbólico, o que vem, de certo modo, confirmar que só para alguns a literacia do Imaginário está levemente estimulada, pois mesmo havendo um défice de 4%, face ao reconhecimento da ligação entre a missão do herói e a simbologia, estes compreenderam que a missão do herói/heroína está absolutamente intrincada ao valor simbólico da sua demanda.

Tal como era de prever, devido aos resultados analisados a partir da figura 8, a totalidade dos leitores pensou que, no cumprimento da sua missão, o herói/heroína não ultrapassa os perigos ou desafios ligados aos temas da mitologia, não vendo na missão do herói/heroína qualquer papel parecido com o desempenhado pelos deuses mitológicos. Contrariamente ao que esperávamos, apenas 8% dos alunos entendeu que o herói/heroína, no cumprimento da respectiva missão, faz uma viagem que representa o seu

crescimento psicológico. Assim, observando os resultados da figura 2, 100% para leitores de *best-sellers* e 77% para leitores cujas preferências recaem nas obras do fantástico-maravilhoso, julgávamos que haveria um número elevado de opções relativamente a este item. Tal permite-nos verificar que a hermenêutica do Imaginário e a análise dos aspectos mítico-simbólicos não são aplicadas nas aulas. Facto que, como se pôde constatar no decorrer desta dissertação, é fundamental para a compreensão global das obras, mesmo se apenas as do actual programa de Língua Portuguesa que não valoriza devidamente com este género de obras.

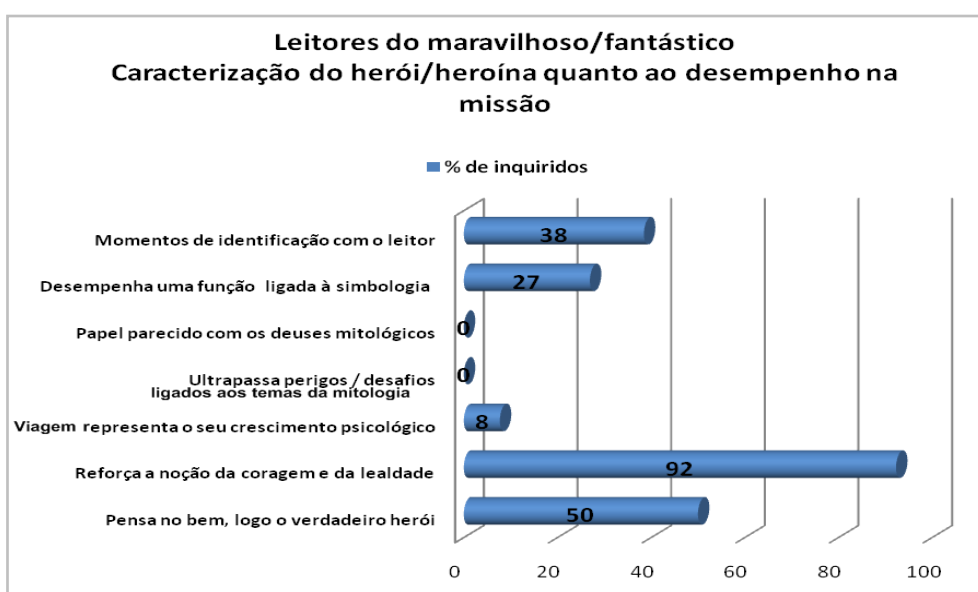


Figura 8 – Preferência dos leitores do fantástico-maravilhoso quanto ao desempenho do herói/heróina na respectiva missão

A figura 9 demonstra que, efectivamente, a grande maioria dos leitores/alunos, no momento da leitura, pensa em outros assuntos para além da aventura do herói/heróina (85%).

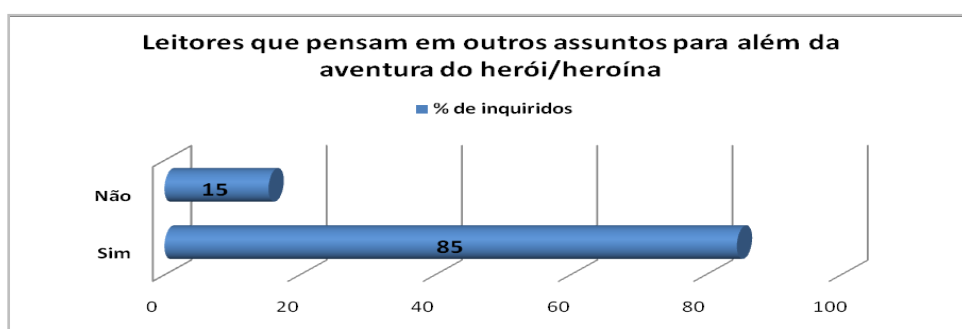


Figura 9 – Leitores que pensam em outros assuntos para além da aventura do herói/heróina

Como se pode verificar na figura 10, as escolhas dos sujeitos de análise prenderam-se principalmente com os itens relacionados com ideias ou temas narrados (85%), ou com a figura do verdadeiro herói, aquele que faz o Bem para o Bem de todos (69%). Continuamos a verificar que, tal como na análise dos resultados da figura 7, apenas cerca de metade dos alunos pensou em valores ético-morais/formativos, e só cerca de metade se reviu no papel do verdadeiro herói/heroína, o que também achamos estranho visto estes serem alunos/leitores que anexaram às suas preferências estas obras narrativas.

Estranhamente, a aventura do herói/heroína não suscitou na maioria dos leitores pensamentos relacionados com outros contos que tenham conhecido nas respectivas infâncias, nem reflexões sobre os valores simbólicos de determinados espaços e que só continuam a ser reveladoras de um determinado número de alunos (fig.10). Conforme está evidenciado na figura em questão, fica bem claro que 73% do universo representado gostaria de analisar estas obras da ‘nova literatura’ dentro da sala de aula, o que vem confirmar o que explorámos na Primeira Parte desta dissertação sobre a ‘nova literatura’, o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura e, em certa medida, pressupostos que o Programa de Português do Ensino Básico tem já em consideração.

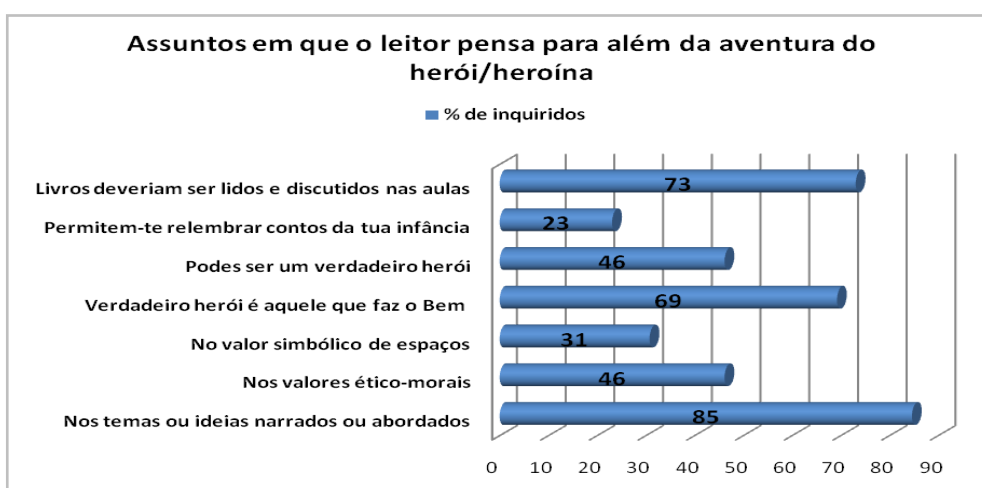


Figura 10 – Assuntos em que o leitor pensa para além da aventura do herói/heroína

Verificou-se, como já o supúnhamos, que a quase totalidade<sup>289</sup> dos leitores/alunos não tinha lido *A Lenda de Despereaux* (fig. 11), embora a obra conste da biblioteca da escola há já dois anos, facto, esse, que já abordámos na Primeira Parte da dissertação.

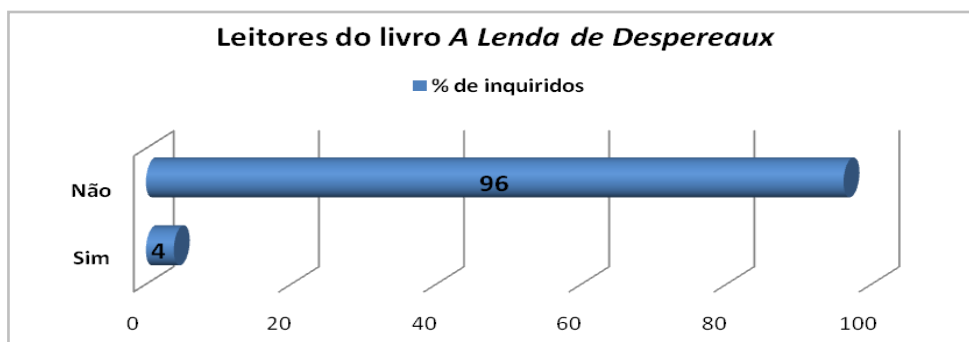


Figura 11 – Leitores do Livro *A Lenda de Despereaux*

A figura 12 mostra que do universo de análise nenhum aluno tinha lido *A Lenda de Despereaux* e que, de facto, os 4% referidos na figura anterior se devem à confusão estabelecida, pelo aluno, entre o filme e obra.

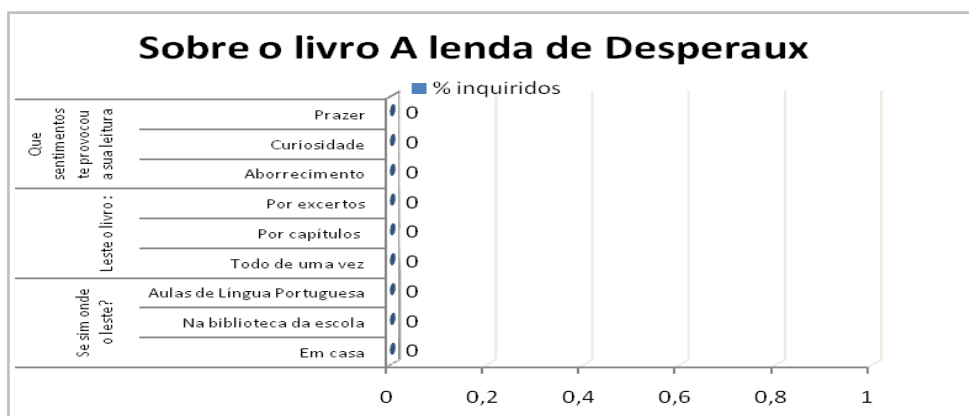


Figura 12 – Sobre o Livro *A Lenda de Despereaux*

## 1.2. Representação gráfica e análise comparativa dos resultados do “Depois da (Re)leitura – recolha de dados” no 5º ano

O momento que marcou o “Depois da (Re)leitura – recolha de dados” no 5º ano” balizou-se por um segundo questionário, preenchido pelo universo de

<sup>289</sup> Pela análise do questionário compreendemos que o aluno em questão confundiu as noções de leitura relativamente ao livro e ao filme, até porque os restantes itens do questionário relacionados com o espaço, a duração da leitura da obra e os sentimentos provocados não foram respondidos pelo aluno.

alunos em estudo, e permitiu a verificação de diferenças significativas relativamente a determinados itens, inclusive a algumas questões. Supomos que tal se deve ao facto de os sujeitos de análise terem sido 'obrigados', neste segundo momento de recolha de dados, a seleccionar com maior reflexão as suas opções porque este questionário, embora com duas questões de resposta livre, obrigou a que os alunos em todas as questões, exceptuando as 2.1. (só com quatro itens) e 2.2 (com apenas dois), restringissem as suas opções. Julgamos que a apresentação destes resultados também se deve à aquisição de novos conteúdos relacionados com a literacia do Imaginário, que foram explorados num ambiente de permuta de ideias durante a aplicação do estudo de caso.

O facto de termos assim elaborado o segundo questionário, que os condicionava à escolha de apenas quatro ou cinco das várias hipóteses indicadas nas questões, prendeu-se com a necessidade de, realizada toda a análise da obra a partir das várias actividades já expostas, verificarmos até que ponto determinados itens eram agora considerados, validando-se, ou não, o ensino/aprendizagem da literacia do Imaginário e a sua importância no contexto da compreensão leitora e do desenvolvimento das competências dos alunos.

Assim sendo, relativamente à questão número 1 que se prendia com a temática da obra estudada, cujos resultados estão expostos na figura 13, mas já levemente referidos no ponto anterior, podemos dizer que a grande maioria dos alunos indicou como temáticas principais de *A Lenda de Despereaux*: a dicotomia Bem *versus* Mal (96%); a aventura do herói/heróina (96%) e situações como a discriminação social, a rejeição, a intolerância ou o valor da família (92%). Contrariamente ao primeiro questionário, poucos foram os alunos que associaram à obra a temas relacionados com problemas dos pré-adolescentes (4%), com as aventuras das personagens (4%) ou aventuras em países ou regiões desconhecidas (15%).

Supomos que tais resultados têm a ver directamente com a análise da obra na sala de aula, onde o sentido estético da língua foi manipulado à luz do Imaginário. Prendem-se também com o facto de os problemas dos jovens, neste universo literário, não se prenderem com factores do dia-a-dia, nem tão pouco com problemas individuais, mas com problemas que abrangem a

colectividade, onde a intervenção do herói/heroína é fundamental para a reposição da ordem.

Por sua vez, tanto as aventuras relacionadas com as personagens, que não os heróis (que eles distinguiram muito bem), como as aventuras passadas em países/regiões desconhecidas também não foram as opções assinaladas. Por um lado, porque a opção entre os itens: “Das aventuras das personagens” e “Sobretudo das aventuras de um(a) herói(a)” não deixavam, a nosso ver, grandes dúvidas para a escolha acertada; por outro, porque, em contacto com a obra, os alunos inteiraram-se da importância da viagem do herói/heroína enquanto aventura pessoal e de crescimento. Por isso, embora um dos itens pareça algo despropositado, não podemos julgar a facilidade da resposta porque, caso estes alunos não tivessem percebido bem a diferença entre as aventuras das demais personagens que também integram estas narrativas e a do herói/heroína, a discrepância ao nível da percentagem dos resultados não seria tão significativa. As aventuras em países ou regiões desconhecidas também se destacaram como um item a não valorizar em relação aos outros, sobretudo pelo já exposto aquando da análise dos resultados da figura 3.

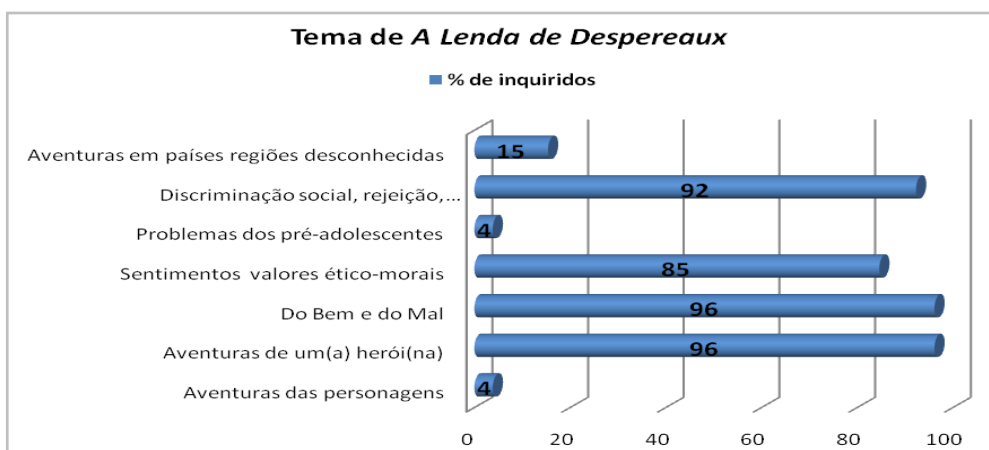


Figura 13 – Tema de *A Lenda de Despereaux*

Para nosso entusiasmo, embora já o tivéssemos constatado com a análise de conteúdos dos resultados sobre as actividades realizadas com este grupo de análise, a grande maioria dos leitores revelou interesse pela leitura de *A Lenda de Despereaux* (fig. 14), o que, mais uma vez, vem comprovar as

nossas reflexões e o tanto que militamos a favor da análise/leitura das obras da 'nova literatura' em contexto escolar e familiar.

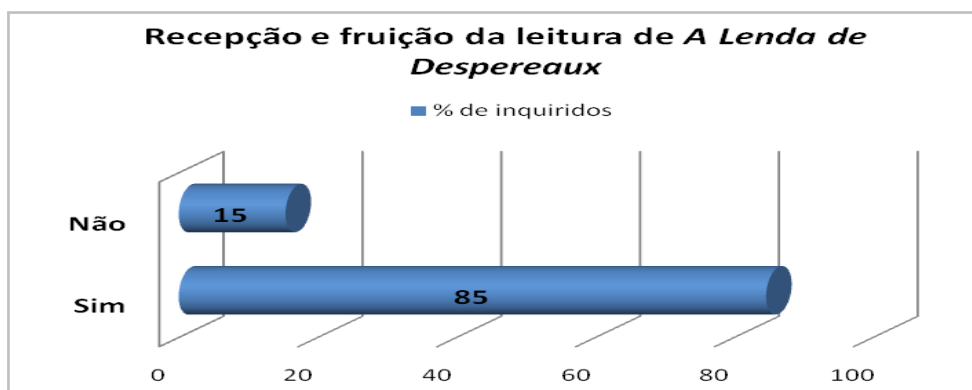


Figura 14 – Recepção e fruição da leitura de *A Lenda de Despereaux*

Verifica-se ainda pela observação da figura 15 que dos 85% dos alunos que gostaram de ler a obra, uma parte significativa do grupo de análise sentiu muito prazer na sua leitura (69%), enquanto sentimentos como a curiosidade e a emoção foram vividos de igual modo (58%), o que consideramos algo curioso. Houve apenas uma percentagem de 19% dos leitores para quem a referida leitura não se revelou de grande interesse.

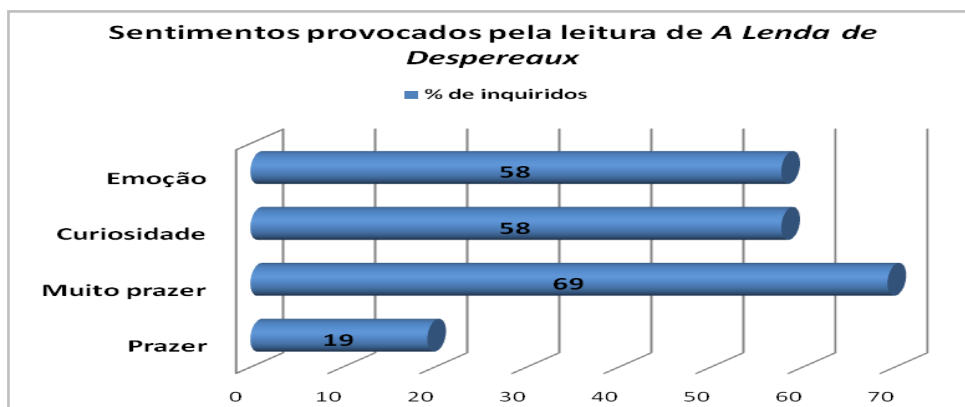


Figura 15 – Sentimentos provocados pela leitura de *A Lenda de Despereaux*

A receptividade à referida obra, segundo os sujeitos de análise, resultou essencialmente do facto de terem sido levados a pensar em temas como a intolerância (81%), isto é, noções ligadas à importância da prática dos valores ético-morais/formativos, o que no primeiro questionário não foi significativo para estes alunos e ainda dos factores reais que se concatenam com o inverosímil: um rato poder ser o herói da história (77%) e ter sido aclamado como um herói



(65%) pelos seus feitos. Tal prende-se, por um lado, com o maravilhoso-feérico da obra (que foi devidamente explorado nas aulas num objectivo de activar a memória literária dos alunos, num estado de fruição); por outro, com o facto de os sujeitos de análise terem já noções bem reais sobre a importância da prática do Bem para o bem da colectividade, o que se prende à missão e demanda do herói/heroína. Ora, nessa perspectiva, tal levou-os a apontarem também, como uma das suas escolhas, o facto de se identificarem com o herói (50%). A observação dos 62% apontados pelos alunos, que se prendem ao prazer da leitura que esta obra de 279 páginas lhes proporcionou, faz-nos acreditar que ‘batalhar’ vale a pena quando se trata de angariar leitores e não deixar escapar os que ainda o são, como infelizmente se tem verificado sobretudo no decorrer do 3º ciclo.

Reflectir em situações do dia-a-dia foi apontado por 38% dos alunos, o que é ainda considerável e, de certo modo, nos leva a fazer uma dupla leitura, pois, pelos dados constantes da figura 13 sobre a temática da obra relacionados com o item “Dos problemas dos pré-adolescentes/adolescentes” (4%), não nos parece que os sujeitos de análise quisessem assinalar esta opção como sendo aquela que retrata os seus problemas, muito explorados em narrativas geralmente seriadas onde são abordadas questões do quotidiano e das vivências dos jovens. Julgamos, sim, ter aqui um universo de leitores que se reportou aos problemas do dia-a-dia, relacionados com a prática ou ausência dos valores ético-morais/formativos numa colectividade. Caso contrário, os valores apontados na figura 13 não poderiam ser os referidos. Das sete hipóteses, foi também seleccionada a que se reporta à tipologia narrativa da obra “que faz lembrar um conto de fadas com um “final feliz”” (31%). Esta receptividade é gratificante para nós, pois ela vem reforçar que, mesmo se poucos, alguns destes alunos optaram por referir que com *A Lenda de Despereaux* voltaram a ter contacto com os contos de encantar, relembrando, com certeza, os valores e noções do Bem a eles associados.

Contrariamente ao que imaginávamos, apenas 19% deste universo referiu que *A Lenda de Despereaux* os fazia pensar nos livros das férias e não nos das aulas. Esta observação permite-nos chegar a diferentes conclusões: ou o grupo de análise, de facto, não identificou *A Lenda de Despereaux* a uma obra de fruição, o que viria contrariar os resultados expostos na figura 12; ou

estes não se aperceberam que este género de obras da ‘nova literatura’ não são habitualmente analisadas em contexto de sala de aula, mas tal viria também contestar o que anteriormente o grupo quase todo (73%) referiu face ao item: “Estes livros deveriam ser lidos e discutidos na sala de aula”, da figura 10; ou a maioria do grupo de análise não associa a leitura recreativa às férias, talvez porque não lê; ou então as demais opções, nove, exceptuando esta, eram mais significativas para a receptividade da obra. Todavia, de um modo geral, parece-nos poder concluir que as razões apontadas, cada uma a seu modo, explicaram a boa aceitação da obra (fig. 16).

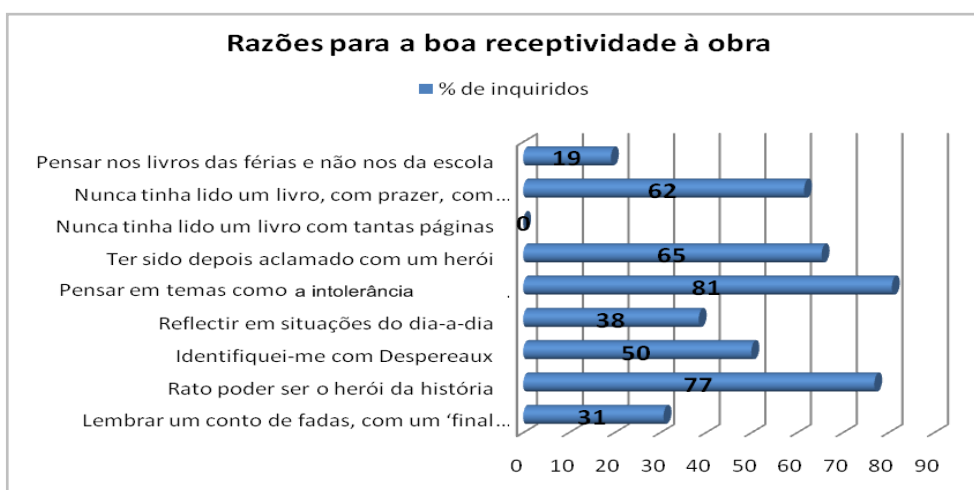


Figura 16 – Razões para a boa receptividade à obra

O desinteresse e o aborrecimento foram os sentimentos que a leitura de *A Lenda de Despereaux* provocou em 4% e 12% dos alunos, respectivamente, pois não demonstraram interesse por este tipo de leitura (fig.17).

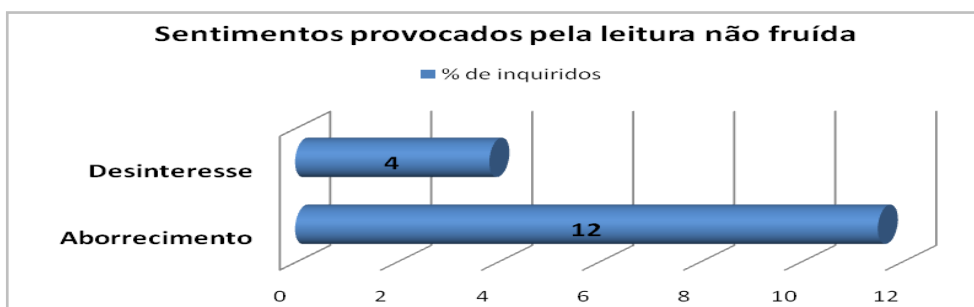


Figura 17 – Sentimentos provocados pela leitura não fruída

Para a justificação que se refere ao facto de não terem apreciado a obra, das dez hipóteses, os sujeitos de análise (15%) apontaram como principais razões o facto de *A Lenda de Despereaux* se assemelhar a uma obra para crianças, não terem gostado desta obra nem apreciarem este género de histórias. Outras razões indicadas pelos alunos, ainda que com menor significado, surgem do facto de lhes parecer estúpido um rato ter o papel de herói, terem estabelecido pouca empatia com o herói da história e, ainda, gostarem pouco de ler (fig. 18). Estes resultados, à excepção do que se reporta ao item “Gosto pouco de ler”, não nos afligem porque se prendem, a nosso ver, com o facto de estes sujeitos de análise não apreciarem as obras deste género literário (porque não lhes despertam curiosidade/interesse). As opções apontadas não são preocupantes, pois, este género, embora e sobretudo actualmente muito do gosto dos jovens leitores, não pode agradar a todos, e foi o que constatamos com as respostas destes sujeitos de análise.

O que nos preocupa, porém, é o pouco gosto pela leitura de 8% destes alunos, embora a percentagem seja baixíssima contando-se com um universo de vinte e seis alunos. Consideramos que esta noção de desapego à leitura tem de ser colmatada, tentando-se, por ventura, no próximo ano lectivo dar algumas informações à professora de Língua Portuguesa (caso seja uma outra docente) para o facto de haver alunos nesta turma que, e dada a experiência de leitura realizada, deixaram perceber que podem vir a desfrutar mais do acto de leitura caso seja possível colocar em prática actividades de mediação leitora com um outro género narrativo, como por exemplo as narrativas que retratam os problemas reais do dia-a-dia dos adolescentes.

Todavia, ainda reflectindo sobre estes 8%, temos de concordar que esta percentagem vem contrariar, de certo modo, o apontado na figura 2 do primeiro questionário. A totalidade dos alunos, depois de ter assistido ao *PowerPoint* explicativo, afirmou ter como preferência de leitura os *best-sellers*, incluindo-se, tanto neste item, como no da literatura do fantástico-maravilhoso, a ‘nova literatura’, logo obras como *A Lenda de Despereaux*. Ora, pelo facto da existência dessa mesma contradição, coloca-se uma questão que julgamos pertinente. Reparemos que estes sujeitos de análise não referiram o facto de simplesmente não gostarem de ler (0%), ou esta ser uma obra que não fez pensar em nada em especial (0%), ou ainda *A Lenda de Despereaux* não lhes

ter permitido reflectir em nada em especial (0%). Logo, podemos concluir que, ou estes alunos, que não fazem deste género literário a sua opção literária, lêem qualquer tipo de *best-sellers* porque são levados a isso devido a toda a envolvência mediática que integra a noção do *best-seller* de uma qualquer obra (sobretudo as que não pertencem ao domínio da ‘nova literatura’), ou que as lêem num acto plasmado na deglutição sôfrega que se manifesta desde o aprisionamento causado pelo título.

Contudo, parece-nos que, contrariamente ao exposto, não podemos acreditar que estes alunos só lêem obras da literatura de massas e *best-sellers* que não suscitem um enriquecimento literário face ao Imaginário, caso contrário não teriam reagido positivamente à riqueza mítico-simbólica de *A Lenda de Despereaux*. Se estes alunos perceberam a leitura implícita do mítico e do simbólico que se prende quer à figura deste herói (criança/adolescente discriminado, mas cujo valor pessoal há-de ser reconhecido, surpreendendo a todos) quer a todos os espaços que reforçam a noção da sua demanda, é notório que, mesmo não tomando estas obras como opções pessoais de fruição leitora, estes partilham das suas mensagens pluri-isotópicas. Caso contrário, teriam optado por assinalar os itens que se relacionam com a ausência de reflexão. Logo, devemos apenas considerar o facto de estes alunos terem afirmado não privilegiar este género literário e não terem apreciado esta história em particular, porque a consideraram uma história para crianças. Tal força-nos a acreditar que estes alunos não se deixam deslumbrar pelo maravilhoso-feérico ou fantástico-maravilhoso, mas isso não os torna leitores ausentes de crítica, muito pelo contrário.

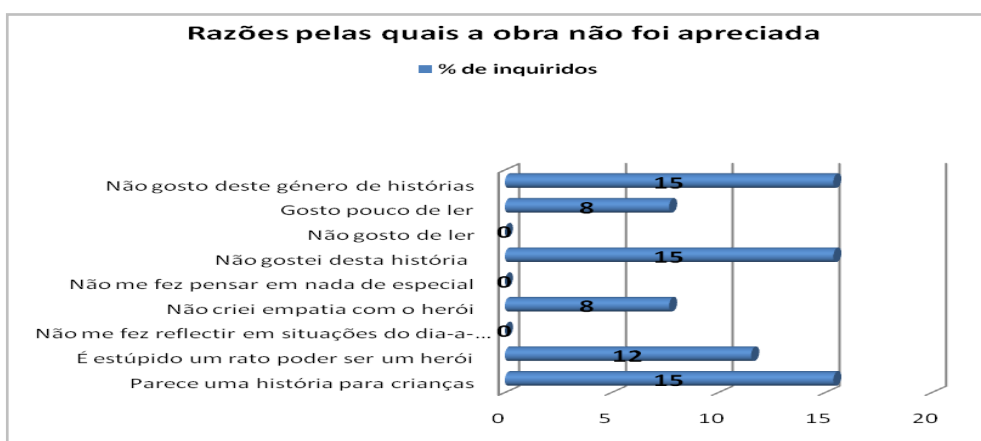


Figura 18 – Razões pelas quais a obra não foi apreciada

Constata-se que nenhum aluno tinha até então lido um *best-seller* durante a aula (fig. 19), e que esta forma de leitura cativou a quase totalidade dos alunos que nunca o tinha feito (fig. 20). Esta situação, bem visível neste gráfico, permite-nos reforçar o que temos vindo a referir no decorrer desta dissertação e que, aliás, é um, se não o mais significativo, dos seus objectivos: revelar/provar como o incentivo à leitura junto dos pré-adolescentes e adolescentes, a partir das obras que eles anexam às suas preferências, é essencial, não podendo haver resistências infundadas quanto a esta escolha literária (da 'nova literatura') por parte dos professores, mediadores de leitura, bibliotecários, pais e outros profissionais ligados ao ensino.

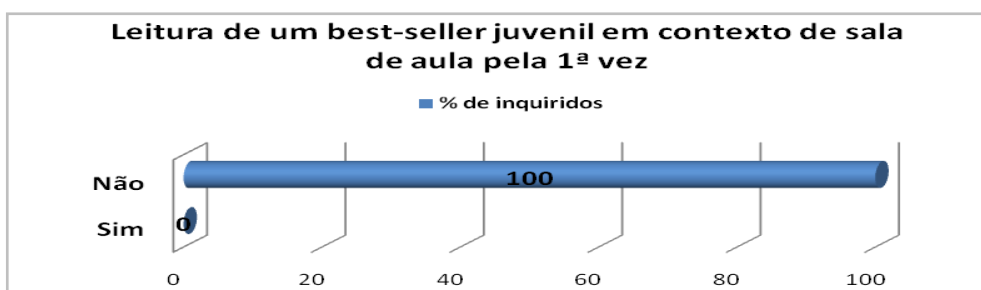


Figura 19 – Leitura de um *best-seller* juvenil em contexto de sala de aula pela 1ª vez



Figura 20 – Apreciação da mediação leitora com um *best-seller* pela 1ª vez na aula

Foram vários os motivos apontados pelos alunos que os levaram a gostar da leitura e respectiva mediação, nomeadamente trabalhar pela primeira vez um *best-seller* juvenil nas aulas (85%) e perceber a importância dos valores ético-morais/formativos (81%); debater temas como a intolerância, a discriminação, etc. (81%); perceber que a viagem do herói é o seu crescimento psicológico (62%); perceber a simbologia de alguns espaços ligados à demanda (54%); aprender o que é ser um verdadeiro herói (46%); perceber que o herói deste tipo de narrativas ultrapassa perigos/desafios ligados a temas

da mitologia e da simbologia (38%); perceber que podem assumir o papel de um verdadeiro herói/heroína se puserem em prática os valores ético-morais/formativos (31%), tal como se pode observar na figura 21.

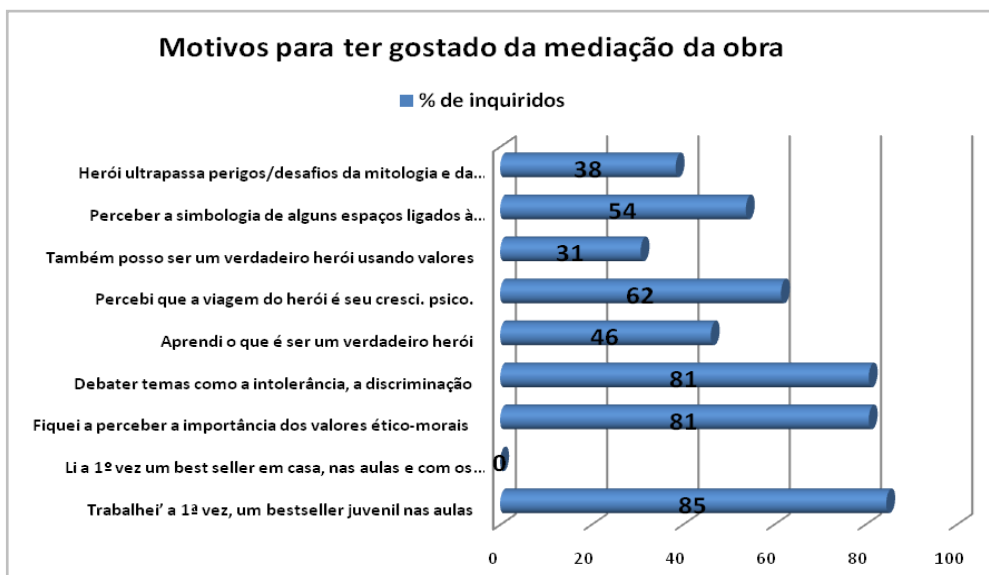


Figura 21 – Motivos para ter gostado da mediação leitora da obra

Como podemos verificar, a maior parte das opções apontadas por este grupo de análise demonstra claramente que os alunos apreciaram esta outra forma de leitura, baseada nos fundamentos teórico-práticos de um Programa de Leitura Fundamentado na Literatura. Sabemos, contudo, que, infelizmente e como o verificámos (embora a amostra não seja verdadeiramente significativa), esta outra forma de ler não acontece nas aulas mesmo se alguns dos pressupostos do Plano Nacional de Leitura assim o sugerem, sobretudo para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Ciclo, esse, de onde provinham estes alunos.

Apraz-nos bastante verificar que alguns dos itens com maior percentagem se prendem com o facto de, para além de terem tido a possibilidade de analisar pela primeira vez um *best-seller* em contexto de sala de aula, estes alunos terem apreciado a sua análise porque perceberam a importância dos valores ético-morais/formativos. Assim, entusiasmando-se no debate de temas que se prendem a eles e com o dever do herói que, no fundo, nada mais é do que cada um de nós (sobretudo quando nos reportamos a pré-adolescentes e adolescentes), estes alunos participaram do acto cívico. Repare-se que dos sensivelmente 46% valores percentuais relativos aos

Valores (fig. 10), constam, deste segundo questionário, quase o dobro das opções, 81%. Tal significa que o trabalho de mediação leitora para o desenvolvimento da competência literária dos alunos sobre o Imaginário surtiu na sua quase totalidade os efeitos desejados. Note-se ainda que aos alunos que, anteriormente, identificaram a viagem do herói com o seu crescimento psicológico para o efectivo cumprimento da sua demanda (apenas 8% – figura 8) somam-se muitos outros, contabilizando-se, a partir deste segundo questionário, um total de mais de 50%. Foram, efectivamente, 62% os alunos que optaram por este item para mostrar o gosto que tiveram em analisar a obra a partir dos três momentos que se prendem ao acto de leitura.

Para 54% dos alunos foi também significativo ficar a ter noções de simbologia, o que reforça o que temos vindo a defender ao longo do nosso desempenho profissional e deste trabalho. Sem terem noções cada vez mais reflexivas sobre o simbólico, abandonando-se, de facto, a fragmentação entre a leitura e os textos literários que lêem, os alunos/adolescentes serão cada vez mais leitores porque têm de lê-lo. E estes apenas chegarão a poder manifestar-se como cidadãos algo reflexivos com muitas reservas e dificuldades porque dificilmente saberão interpretar símbolos e/ou outras literacias fomentadoras do desenvolvimento das suas competências. Na sua vida adulta faltar-lhes-á, como sempre lhes faltou, activar conhecimentos prévios, atribuindo significados oriundos do seu passado, no momento de estabelecer relações significativas entre conhecimentos num desenvolvimento da hermenêutica da linguagem dos símbolos e dos sentidos.

Mesmo se apenas 38% dos alunos manifestou prazer em ter ficado com noções relativas à simbologia e simultaneamente à mitologia, no que diz respeito à demanda do herói, optando pelo item: “Aprendi que o herói deste género de narrativas ultrapassa perigos/desafios ligados aos temas da mitologia e da simbologia”, ficámos muito felizes, pois no primeiro questionário poucos foram aqueles que afirmaram já ter ouvido falar de mitologia (apenas 19%) e, mesmo desses alunos, quando questionados sobre o facto de estas narrativas falarem de “Mitos (histórias de deuses)”, nenhum respondeu afirmativamente (fig. 4 e 5).

Na figura 22, estão presentes os motivos que levaram os 4% dos sujeitos de análise a não terem apreciado a mediação da leitura da obra na

sala de aula, sendo que: não gostar de realizar actividades sobre a leitura; não perceber noções sobre mitologia e simbologia; não perceber o trabalho realizado sobre esses temas; não perceber a relação da importância dos valores ético-morais/formativos no dia-a-dia dos alunos, a partir da leitura reflexiva com o referido *best-seller*, não constituíram motivo para não terem gostado desta outra forma de ler. Ora, pelo facto de não terem sido estas as opções seleccionadas, no nosso entender, esta constatação vem reforçar, de certa forma, o que defendemos a propósito dos resultados da figura 16 e que, por uma questão de gestão das nossas reflexões, não voltaremos a repetir.

Julgamos, embora com muito pouca expressão, que as principais razões que levaram estes sujeitos de análise a esta afirmação foram, essencialmente, o desinteresse pela mitologia e simbologia, mesmo quando explicada; o facto de preferirem ler e analisar obras mais pequenas; não acreditarem que através deste género de leitura os pré-adolescentes e adolescentes possam praticar o Bem; a falta de interesse sobre as questões do mítico-simbólico; o facto de nunca terem lido um *best-seller* em casa, nas aulas, na biblioteca ou com os pais; não terem apreciado fazê-lo nas aulas; não se interessarem por temas como a intolerância, a discriminação, entre outros. Contudo, estes sujeitos revelaram ter percebido que tal é possível a partir da análise destas obras (fig.22).

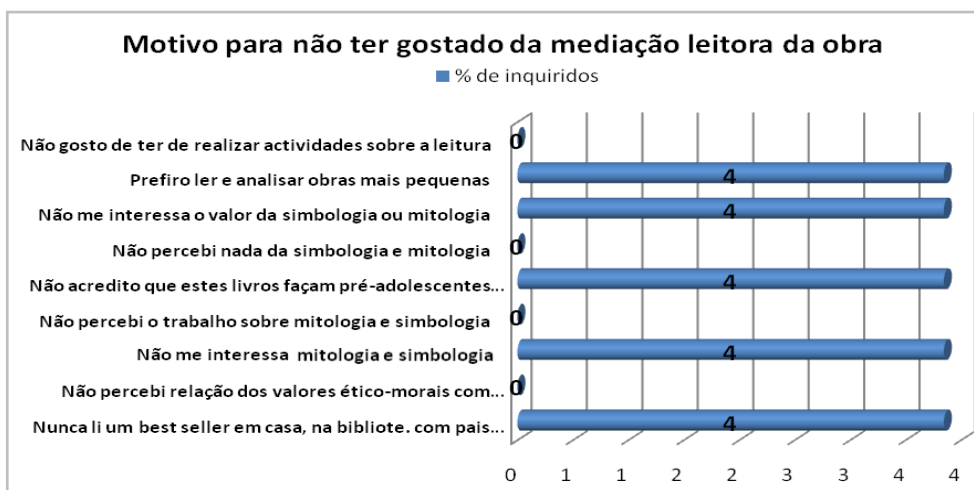


Figura 22 – Motivos para não ter gostado da mediação leitora da obra

Apresentam-se, de seguida na figura 23, os resultados obtidos nas questões relativas à caracterização do herói de *A lenda de Despereaux* sob os



pontos de vista do físico e social, da personalidade e do cumprimento da missão, tal com se tinha feito com o primeiro questionário.

Assim, relativamente à caracterização física e social do herói desta narrativa (fig. 23), verifica-se que a maioria dos alunos considerou que o herói, ao cumprir a sua missão, é admirado e respeitado (92%); tem uma aparência muito normal (81%); é quase sempre pobre ou discriminado (77%) e é muito jovem (50%). Relativamente ao primeiro questionário, há algumas relevâncias a destacar, nomeadamente o facto de as hipóteses, algo *naïves*: “É rico e, por isso, reconhecido como um líder” e “É muito alto, vistoso, bonito”, não terem agora sido seleccionadas por nenhum aluno, e, ainda, o item relacionado com o facto de o herói ser jovem ter baixado dos 100% para os 50%. Não nos restam dúvidas de que estas diferenças se devem às condicionantes impostas neste questionário (a resposta a apenas três opções), bem como à importância da mediação leitora no desenvolvimento da competência reflexiva e imaginante dos alunos, que levou este grupo de análise a reflectir de uma outra forma face às outras hipóteses para a caracterização social e física do herói.

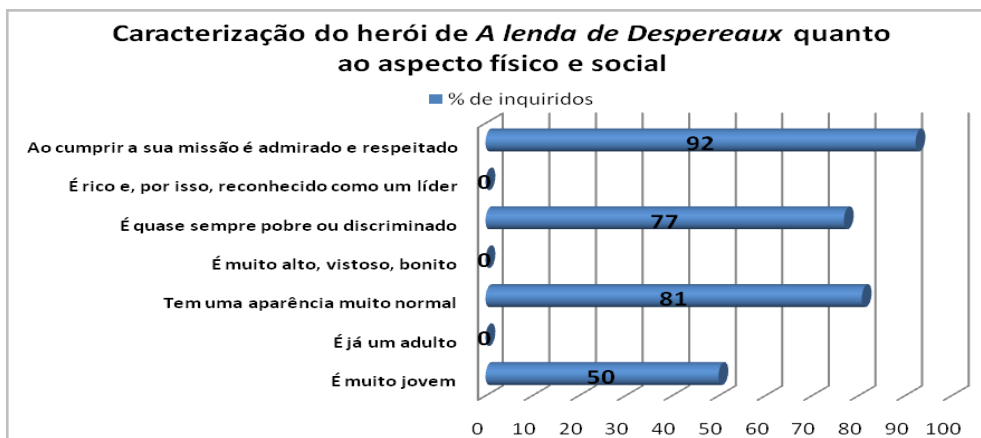


Figura 23 – Caracterização do herói de *A lenda de Despereaux* quanto ao aspecto físico e social

Segundo os alunos (fig. 24), o aspecto mais relevante que caracterizou a personalidade do herói de *A lenda de Despereaux* foi, indiscutivelmente, o facto de ele passar por muitos perigos, sem desistir (100%).

É, no entanto, nos dois grupos de questões que se seguem, o primeiro relacionado com a caracterização do herói/heróina e o segundo ligado ao desempenho da sua missão, que as opções realizadas por este grupo de análise se destacam por uma diferenciação relativamente ao primeiro

questionário, o que nos permite acreditar que estes alunos acederam a noções do mítico-simbólico relacionadas com a viagem e demanda do herói. Senão vejamos, o respeito pelos valores ético-morais/formativos e a atitude determinada e altruísta do herói que colheram 85% e 81% de opiniões, respectivamente, e que se contrapõem aos 46% e aos 23% registados no gráfico 6 do primeiro questionário; Nunca ter medo porque se considera valente e gostar de usar a força porque é vaidoso, contrariamente aos 88% e 62% do primeiro questionário, apenas colheram neste segundo 27% e 4% das opiniões respectivamente. Por sua vez, os itens “Age de forma para que todos tenham medo dele” e “Tem de vencer sem se preocupar com os outros” não foram seleccionados por nenhum dos sujeitos de análise (fig. 24), enquanto no primeiro questionário tinham sido seleccionados por 23% e 15% dos alunos (fig. 7).

Estes resultados concretizam o que referimos na análise dos resultados da figura anterior. Se é verdade que os alunos estiveram limitados apenas a três opções, o certo é que elas se balizaram numa efectiva reflexão por parte dos sujeitos de análise onde as aprendizagens realizadas, num processo indutivo de leitura relativamente à importância dos valores ético-morais/formativos, activaram uma ética da consciencialização que consideramos surpreendente. Relembramos que as iniciais confusões, próprias de um património de referências destas idades, presas ao ideal do herói/heroína (que deve ser belo(a), forte, e, quantas vezes, impiedoso (a), para chegar aos seus objectivos) foram, pela compreensão da obra, que se centrou em actividades significativas, reduzidas à certeza do que é um verdadeiro herói. Isto é, aquele que pratica o Bem, passando por privações, perigos, mas sem desistir dos seus princípios morais/formativos, fazendo do seu percurso vivencial um lema de determinação, justiça e lealdade para o cumprimento da sua demanda.

Consideramos que várias das actividades, nomeadamente a elaboração colectiva e discutida dos Certificados e Diploma do Verdadeiro Herói, foram muito significativas para estes alunos.

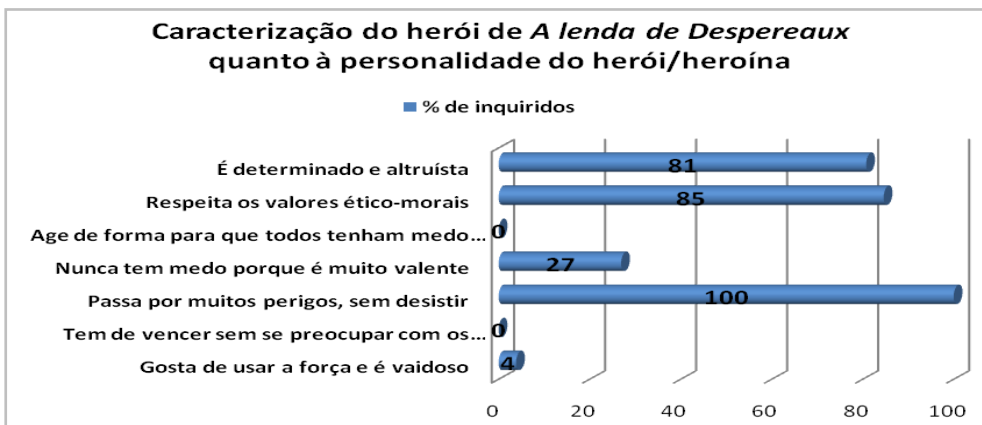


Figura 24 – Caracterização do herói de *A lenda de Despereaux* quanto à personalidade do herói/heroína

Os alunos entenderam, quanto ao cumprimento da missão (fig. 25), que o papel do herói resulta de pensar no Bem (77%); de desempenhar uma função que está ligada à simbologia do espaço (69%); de fazer uma viagem que corresponde ao seu crescimento psicológico (62%), contrariamente aos 50%, 27% e 8% destes mesmos itens representados nos resultados da figura 8, do primeiro inquérito.

Ainda de acordo com a figura 25, os itens relacionados com o reforço da noção da coragem e da lealdade não se revelaram tão significativos (35%) relativamente ao primeiro inquérito. Todavia, julgamos que isto se deve às razões já anteriormente apontadas e que obrigaram os alunos a serem muito mais selectivos e coerentes nas suas escolhas, tendo sido levado em conta o vivenciado na sala de aula. Nesta figura, 27% dos alunos referiram que o herói é aquele que ultrapassa perigos/desafios ligados aos temas da mitologia ou que tem um papel parecido com o dos deuses mitológicos (8%). Ora, tal evidência, face ao primeiro questionário, onde as percentagens eram de 0%, é, para nós, uma vitória. Mesmo se só alguns destes sujeitos de análise souberam, tanto nas suas “Produções Textuais Significativas” (analisadas no capítulo três desta Terceira Parte) como neste momento de mera selecção de hipóteses, estabelecer a devida relação entre a missão do herói e os temas da mitologia, é porque a mensagem passou e que será, com certeza, explorada noutros contextos e com outras obras literárias por estes próprios alunos, mesmo se de forma individual.

Tais opções parecem ser indicadores factuais de que 35% destes sujeitos de análise têm já noções, mesmo se ainda pouco trabalhadas, sobre

mitologia e os temas a ela anexados, como o da viagem do herói por exemplo. Não consideramos relevante para o nosso estudo, dado que em outros momentos o grupo de análise o fez, neste questionário, terem sido apenas 23% os alunos que optaram pelos momentos de identificação com o leitor, até porque este item é bem mais importante se pensarmos na fruição, ou não, da obra.

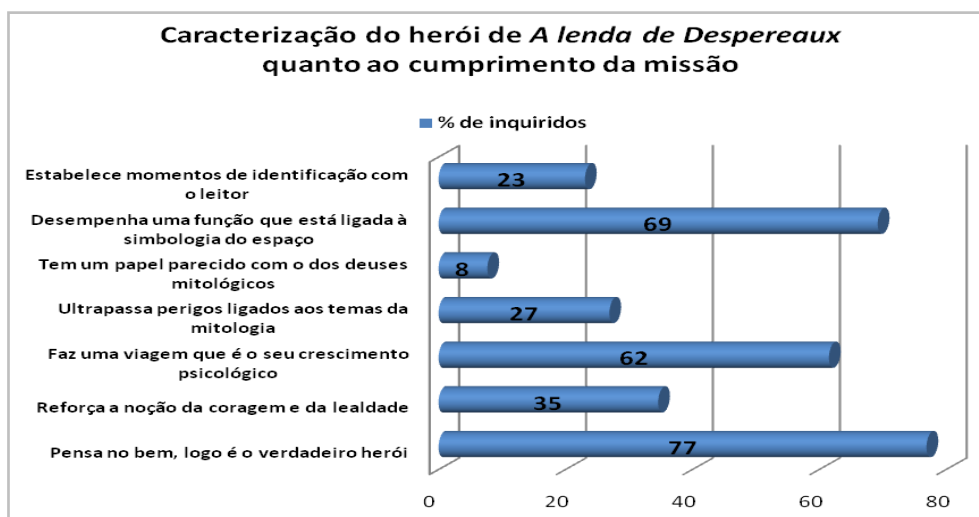


Figura 25 – Caracterização do herói de *A lenda de Despereaux* quanto ao cumprimento da missão

A quase totalidade dos alunos (96%) entendeu que as histórias contribuíram significativamente para a melhor compreensão dos valores ético-morais/formativos ao longo do crescimento do aluno (fig. 26), o que nos deixou muito satisfeitos, pois esta foi uma das temáticas mais explorada no decorrer deste estudo de caso dado que está intimamente ligada à viagem/aventura do herói, bem como no que o torna num verdadeiro herói.

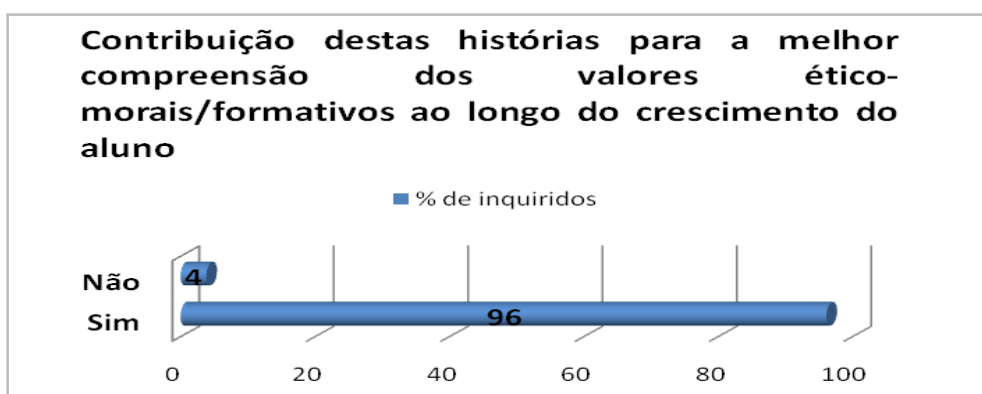


Figura 26 – Contribuição destas histórias para a melhor compreensão dos valores ético-morais/formativos ao longo do crescimento do aluno

### 1.3. Representação gráfica e análise dos resultados do “Antes da (Re)leitura – recolha de dados” no 9º ano

Com o documento “Antes da (Re)leitura – recolha de dados” pretendeu-se, a partir dos resultados obtidos, avaliar os alunos relativamente à sua hipotética capacidade de mediação leitora e a razão desse sentimento de capacidade de realização da mesma. Foi nosso objectivo saber também o que entendiam por mediação leitora com crianças do 3º ano de escolaridade e como pensavam fazê-la a partir da análise de uma obra da ‘nova literatura’, um Romance Jovem com mais de 300 páginas; até que ponto seriam capazes de motivar a turma com quem iriam interagir no acto da leitura partilhada; como, e de que modo, iriam realizar actividades de mediação leitora para esses alunos e, ainda, como analisariam os trabalhos criados por estes.

Note-se que antes da aplicação deste estudo de caso, a nossa preocupação era grande pois, não se tratava apenas de realizar um outro modo de leitura com alunos de uma faixa etária muito menor, mas poder vir a colocar em risco vários factores relacionados com a inter-acção e a mediação leitora. Tal situação poderia ser uma potencial inibição para trabalhos futuros caso a ‘experiência’ levada a cabo, por sugestão da turma e como foi devidamente explicado no IV capítulo desta Terceira Parte, fosse um fracasso.

Por isso mesmo, depois de bem discutida a responsabilidade do acto da mediação leitora, ainda mais neste caso cuja responsabilidade da execução tinha de ser do grupo de análise, foi premente termos em mãos dados que pudessem, de certa forma, mostrar-nos até que ponto a turma de 9º ano estava preparada. Evidentemente que a nossa participação, até porque este estudo de caso também se desenvolveu nos moldes de uma investigação-acção num contacto directo e sistemático com o grupo de análise, teve por base o facto de conhecermos bem o empenho dos alunos e podermos, quando necessário, orientar os sujeitos de análise quanto à reflexão e à escolha das melhores atitudes/actividades de mediação leitora a desenvolver.

Assim, pela análise da figura 27, concluiu-se que a quase totalidade dos alunos se sentiu com capacidade de tomar a seu cargo um acto de mediação leitora junto de crianças do 1º ciclo (95%).

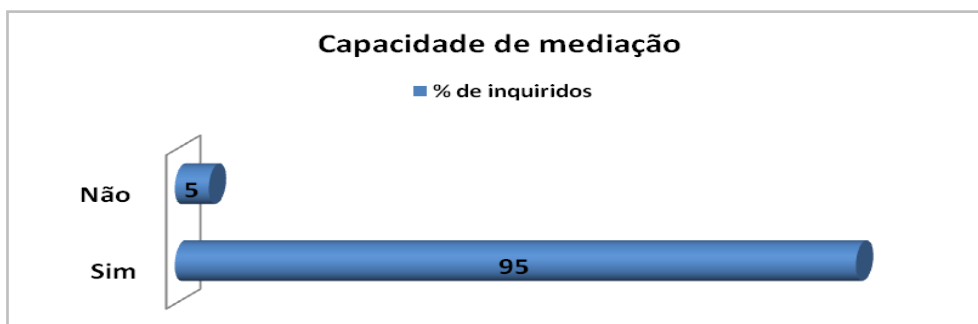


Figura 27 – Capacidade de mediação

Na opinião dos alunos (fig.28), essa capacidade resultou maioritariamente do conhecimento que já tinham das obras seleccionadas (90%); da percepção adquirida em saber retirar toda a informação com interesse para as crianças ao analisarem uma obra (76%); do facto de ter havido mediação leitora nas aulas de Língua Portuguesa (62%) e, ainda, da capacidade de lerem com expressividade (52%).

Efectuada a análise dos resultados desta figura, como professores/mediadores de leitura que também somos, ficamos satisfeitos por podermos observar que nenhum dos alunos da turma seleccionou o item: “Não tenho problemas em ler em público” e que apenas 5% considerou que “Ler para crianças não é difícil”. De facto, nenhum destes itens é revelador de um verdadeiro acto de mediação leitora que comporte, como todos sabemos, as responsabilidades que abrangem a selecção da obra/texto e os vários momentos relacionados com a leitura/análise do texto, ou ainda o contacto com o público, neste caso, crianças.

O facto de a maioria dos sujeitos de análise (90%) ter reconhecido que conhecia bem as obras seleccionadas e, seguidamente, 76% deles terem afirmado saber analisar uma obra e retirar a informação pertinente para o acto de mediação leitora com as crianças do 3º ano foi, para nós, também bastante significativo, porque, como o pudemos comprovar na análise de conteúdos da primeira fase deste estudo, os sujeitos de análise, tanto souberam, a nosso ver, seleccionar a obra que melhor se adaptava à mediação com crianças, como efectuar a selecção dos capítulos a trabalhar. Os 62% relativos à existência de mediação leitora nas aulas de Língua Portuguesa, decorrentes da prática de mediação leitora, que professora investigadora desenvolveu desde o 7º ano com a turma, e os 52% relativos à leitura expressiva também foram bons

indicadores do desenvolvimento do ensino/aprendizagem realizado com esta turma. Todos estes factores abonaram para a concretização do subprojecto “Entre mim, tu e quem mais quiser”, que esteve na base deste estudo de caso, e nos permitiu acreditar no acto de mediação leitora a desenvolver junto do 3º ano de escolaridade.

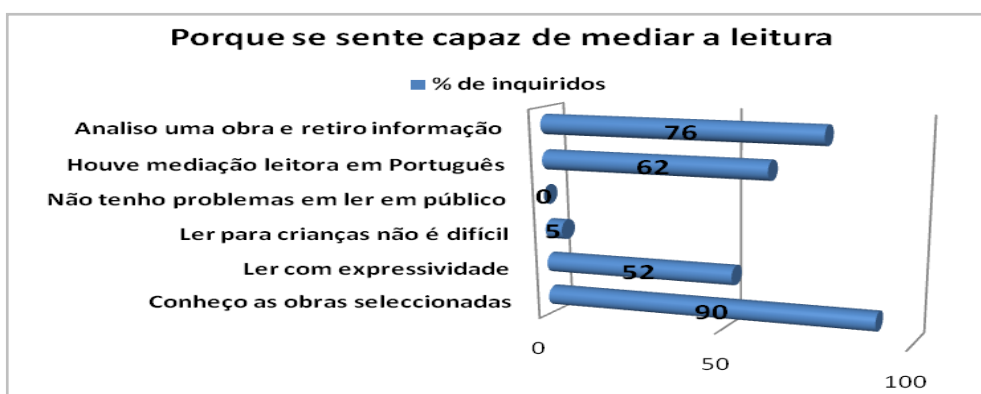


Figura 28 – Capacidade de mediar a leitura (como fazer)

Verificamos, a partir do gráfico representado na figura 2, que a totalidade dos alunos (100%) entendeu que a análise da obra teria de assentar fundamentalmente na selecção de uma boa estratégia de leitura que permitisse analisar melhor partes ou capítulos da obra para que, com esta análise, as crianças comesçassem a perceber o valor da leitura implícita (100%), o que era fundamental para que o acto de mediação fosse concretizado com eficácia. Nota-se também que os alunos estavam bem inteirados da importância da temática do herói nestas obras da ‘nova literatura’ e que desejavam passar a mensagem às crianças com as quais iriam trabalhar. Salientamos que este dado foi particularmente bem recebido por nós na medida em que estamos bem conscientes do valor e da importância da transmissão da literacia do Imaginário que, quanto mais cedo se efectivar, mais depressa formará leitores activos, imaginativos e, por isso, reflexivos na execução das suas aprendizagens.

Os 86% relacionados com o acto de lembrar, das cinco obras apresentadas, as partes ou os capítulos da obra de maior interesse para as crianças, e, depois, destacá-las, também foi um dado fundamental para a nossa investigação, porque os alunos concretizaram na sua escolha o que era

fundamental para a operacionalização inicial do subprojecto. Isto é, relembrou a importância de uma (re)leitura diagonal, exercitada pelo diálogo, para, de seguida, se optar pela modalidade de análise mais proficiente ao acto de mediação (fig. 29).

95% dos alunos consideraram ser importante, após a selecção da obra, analisar as partes ou capítulos mais relevantes sobre a demanda do herói para que as crianças pudessem perceber o seu sentido, o que, para nós, foi um dado muito relevante. Mostrar que a leitura pode ser intertextual e reler as obras para avaliar qual se adapta melhor à faixa etária dos alunos foi o entendimento de análise da obra para 14% e 5% dos alunos, respectivamente (fig.29), o que não é significativo dadas as elevadas percentagens dos itens anteriormente referidos que contrariaram a opção destes 5%. Estes sujeitos de análise não devem ter percebido que, devido ao limite de tempo disponível, seria impossível reler cinco obras cujo número de páginas ronda as 180/360 cada. Mostrar que a leitura pode ser intertextual foi uma das opções para 14% dos alunos, o que é um resultado minimamente aceitável na medida em que estes alunos demonstraram que, desde a análise da obra, deveriam pôr em marcha um dispositivo que permitisse leituras intertextuais, o que de facto aconteceu. No entanto, dada a relevância dos restantes itens que se prendiam com a necessidade de uma reflexão consciente da operacionalização do subprojecto, neste momento do questionário, a importância deste item não era superior à dos quatro restantes apontados pela maioria dos alunos (fig.29).

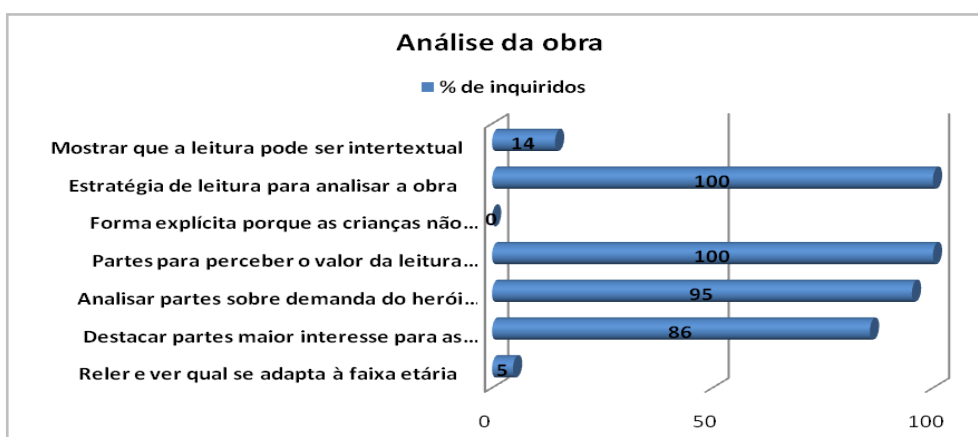


Figura 29 – Análise da obra (como fazer)



Se na questão anterior, o item relacionado com a intertextualidade não era significativo, para o apuramento da importância de diálogos polifónicos e troca de saberes, nesta questão, ele era fundamental, daí termos também comprovado, satisfeitos, que foram vários os sujeitos de análise que referiram os itens a ela relacionados.

Assim, a motivação/participação dos alunos do 3º ano, segundo a sua opinião, tinha de resultar da capacidade de se demonstrar que a leitura pode ser um acto de partilha entre diferentes idades (81%) e da capacidade de se incentivar a turma em questão na troca de materiais e actividades (71%), logo instalar ou relembrar o hábito da permuta e da polifonia. Essa ideia voltou a ganhar relevância quando também se fez representar na opção de mais de metade dos alunos que afirmaram ser necessário fazer entender às crianças que todo este subprojecto era um trabalho colectivo (62%), onde o entusiasmo, demonstrado pela turma na mediação leitora, seria igualmente um factor determinante no “apadrinhamento” feito a essa turma, em prol da mediação leitora e do desenvolvimento da compreensão/competência leitoras (52%).

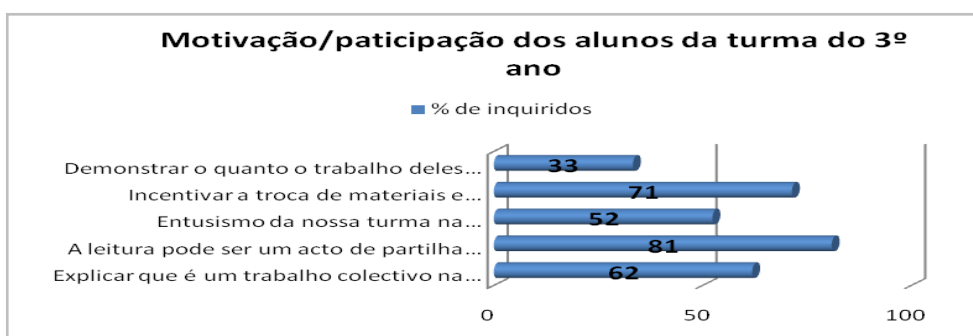


Figura 30 – Motivação/participação dos alunos da turma do 3º ano

Relativamente à atitude a adoptar ao nível da execução de actividades para o 3º ano foi, para 95% dos alunos, relevante mostrar rigor na planificação e produção dos trabalhos e, ainda, pensar em actividades exequíveis por crianças do 3º ano, no que se reporta à exploração da demanda do herói (90%), figura 31. A observação destes resultados permitiu-nos considerar que este grupo de análise conseguiu apreender a importância de um verdadeiro e comprometedor acto de mediação leitora para o desenvolvimento do gosto pela leitura, sobretudo quando se trata de apresentar a crianças um romance jovem da ‘nova literatura’ e motivá-las para o gosto pela literacia do Imaginário.

Realizar actividades para a partilha de experiências e saberes, bem como promover actividades que incentivem à leitura na turma do 3º ano foram itens relevantes para apenas 43% deste grupo de análise, o que nos deixou a pensar se, efectivamente, estes sujeitos de análise pensaram que a questão do intercâmbio de ideias estava já resolvida com a resposta à questão anterior. O facto de só 43% ter optado por um dos itens que, à partida seria o mais importante (criar actividades de incentivo à leitura com a turma do 3º ano), leva-nos a crer que menos de metade dos sujeitos de análise compreendeu que, ao serem rigorosos na elaboração da planificação e produção dos trabalhos, estavam já a contemplar o item do incentivo à leitura. Não podemos, contudo, deixar de sobrevalorizar este resultado relacionado com o incentivo à leitura a partir de actividades, pois, este é, sem dúvida, o mais relevante para angariar leitores. Se, por um lado 43% estavam absolutamente conscientes do seu papel enquanto mediadores de leitura, o facto é que os restantes 57% preteriram este item a outros.

Se o aspecto menos valorizado no acto da mediação leitora foi, sem dúvida nesta questão, o que se prende com a realização de actividades que integrem a família (29%), mesmo assim o resultado não nos parece chocante, pois a cultura da integração da família em actividades escolares do 3º ciclo ainda não é das mais realizadas/valorizadas, logo, é absolutamente compreensível que alguns poucos alunos tenham referido esta opção das três que podiam fazer. Tal facto permite-nos ainda uma outra leitura: estes sujeitos de análise estão conscientes de que este também é um argumento que permite alavancar a motivação dos alunos face à mediação e ao acto de leitura (fig.31) e, por isso, merece ser destacado.

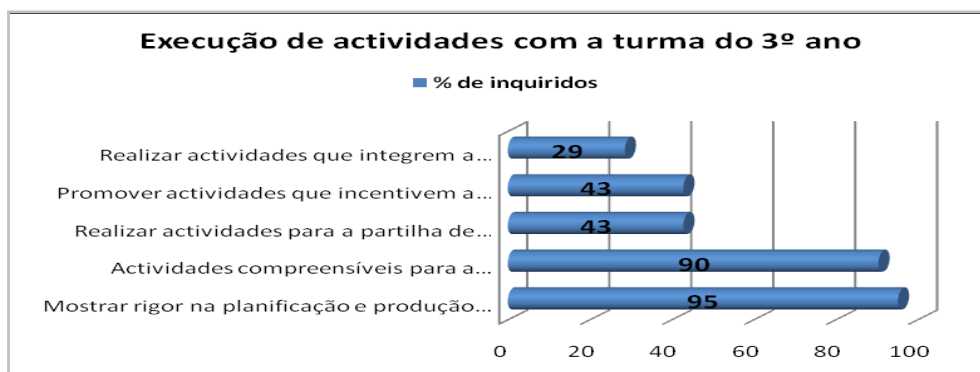


Figura 31 – Execução de actividades com a turma do 3º ano

A figura 32 vem corroborar o que acabamos de asserir face aos resultados analisados anteriormente e, por isso, não nos alargaremos na análise destes resultados. Segundo os alunos envolvidos, são de novo os parâmetros associados à importância de mostrar rigor e interesse na compreensão/análise dos trabalhos (100%); avaliar com rigor e destacar os melhores trabalhos (95%); dar a conhecer à turma a análise, as sugestões e selecção dos melhores trabalhos (90%) que se prendem com uma análise eficaz dos trabalhos/actividades a desenvolver com os alunos do 3º ano de escolaridade.

Tal verificou-se e encontra-se exposto na segunda fase do estudo de caso, no capítulo IV desta parte da dissertação. Para este grupo de análise é bem menos importante avaliar os trabalhos e atribuir uma nota (apenas 10% dos alunos a referiu). Esta indicação pode querer demonstrar o que ao longo do contacto com esta turma sempre se preconizou: ser muito mais importante saber fazer-se o trabalho sugerido ou solicitado com rigor e eficiência, num acto de compromisso com a leitura, do que optar-se por atitudes ou comportamentos que, efectivamente, podem garantir uma determinada classificação, mas que não a poderão tornar segura ao longo da vida académica dos alunos. Não consideramos relevantes, mediante o apresentado, os 5% relativos ao item “avaliar com rigor as actividades realizadas para mostrar que o 9º ano já sabe muito”, pois estes revelam uma grande ingenuidade dos alunos contrária àquilo que temos vindo a trabalhar com eles. Sempre frisamos que só o empenho, o esforço e o compromisso com a leitura poderão ‘fazer’ indivíduos integrantes de uma comunidade contemporânea, cuja reflexão e a agilidade nas respostas marcarão a sua diferenciação (fig. 32).

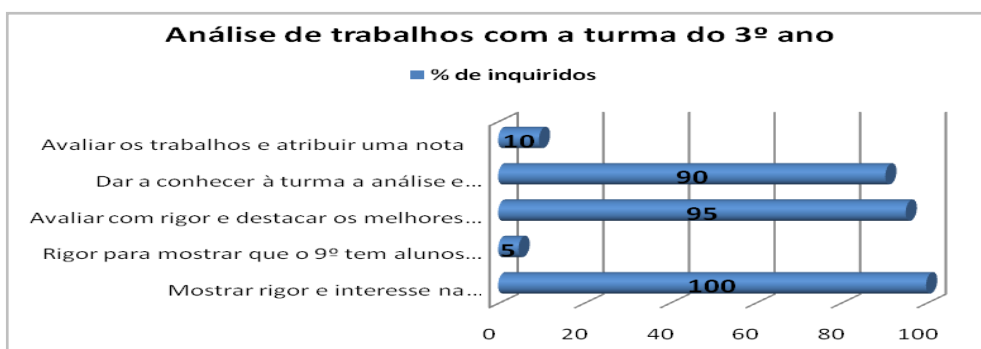


Figura 32 – Análise dos trabalhos com a turma do 3º ano

Pelos resultados obtidos neste primeiro momento de recolha de dados e consequente análise, julgamos poder asserir que as várias actividades de mediação leitora, promovidas pela professora investigadora; as iniciativas, levadas a cabo pelo Grupo de Língua Portuguesa e pela equipa da biblioteca da escola (que sempre integrou esta turma em concursos literários municipais e nacionais); entre outras actividades de promoção leitora motivaram este grupo de análise a compreender a relevância da leitura no desenvolvimento de outras competências, nomeadamente a da mediação leitora e a da literacia do Imaginário.

Estes resultados reforçaram também a opinião que tínhamos da capacidade de trabalho destes sujeitos de análise sobre a leitura e o facto de podermos acreditar na competência deste grupo de análise. Aliás, ousaríamos desde já dizer, pelo todo vivenciado e pelos resultados da análise de conteúdos do estudo de caso levado a cabo com eles, que estes alunos são o exemplo vivo do quanto se pode ainda fazer com alunos do 9º ano de escolaridade. Mesmo se são vários os testemunhos dos professores, que tal como nós, confirmam a ausência do hábito da leitura, quanto mais os alunos avançam na sua escolarização no 3º ciclo, e lutam contra o desapego à leitura desta faixa etária porque sabem conscienciosamente que aí reside o perigo (Costa; Pegado & Ávila, 2008), acreditamos que muito se pode fazer por estes jovens que também gostam de ser leitores, caso os professores lhes facultem uma outra motivação, não sendo, estes, apenas e “[n]o fundo professores [cuja] preocupação básica é cumprirem programas, pois os programas não apontam nessa direcção” (Costa; Pegado & Ávila, 2008, 2008: 351). Entenda-se, eventualmente, o muito que podem fazer os professores para tornar o contacto com a leitura um acto de partilha, de fruição e, por conseguinte, de aprendizagens colectivas.

#### 1.4. Representação gráfica e análise comparativa dos resultados do “Depois da (Re)leitura – recolha de dados” no 9º ano

Efectuada a análise relativa ao primeiro momento da recolha de dados que iniciou a aplicação do estudo de caso, cabe-nos, agora, e realizando uma análise comparativa inicial e final, reportar-nos ao momento que, centrado num segundo questionário, recolheu as informações relativas ao “Depois da (Re)leitura – recolha de dados” no 9º ano. Preenchido pelo mesmo universo de alunos no final da aplicação do estudo, este documento não nos permitiu, como na análise relativa aos dados relacionados com o Estudo de Caso 1, verificar diferenças significativas, até porque o documento de recolha de dados não foi assim pensado. Permitiu-nos, sim, verificar a componente empreendedora deste grupo de análise que, realizado o subprojecto, assumiu cada um dos vários momentos desenvolvidos como um novo momento de aprendizagem no desenvolvimento das suas competências.

Confrontados com o facto de ao longo de quase três anos terem tido uma convivência sistemática com a literatura de potencial recepção juvenil de massas e de *best-sellers* do fantástico-maravilhoso, tanto na sala de aula, como na biblioteca, através da aplicação da hermenêutica do Imaginário, foi perguntado aos sujeitos de análise se esta outra forma de se fazer leitura literária, desenvolvendo em cada um deles a literacia do Imaginário, lhes foi benéfica para o reconhecimento de temas, o valor da simbologia e a expressividade de alguns mitos. À questão todos foram unânimes, numa resposta afirmativa, entendendo como importante a análise destas obras no processo das suas aprendizagens (fig. 33).

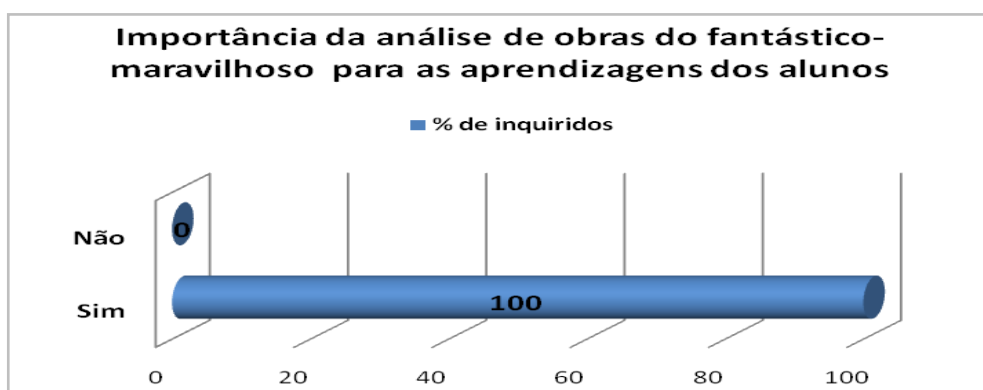


Figura 33 – Importância da análise das obras do fantástico-maravilhoso para as aprendizagens dos alunos

Relativamente ao grau de importância atribuído à análise de obras deste género, até *best-sellers*, desenvolvendo-se as várias aprendizagens que os adolescentes devem adquirir, inclusive a literacia do Imaginário que lhes é fundamental para a compreensão de outros domínios e a realização de leituras intertextuais e pluridisciplinares, segundo estes alunos elas foram consideradas muito importantes. Apenas 14% dos sujeitos de análise consideraram que o contacto com estas obras, para o desenvolvimento da sua aprendizagem enquanto leitores reflexivos e competentes, não foi importante (fig.34).

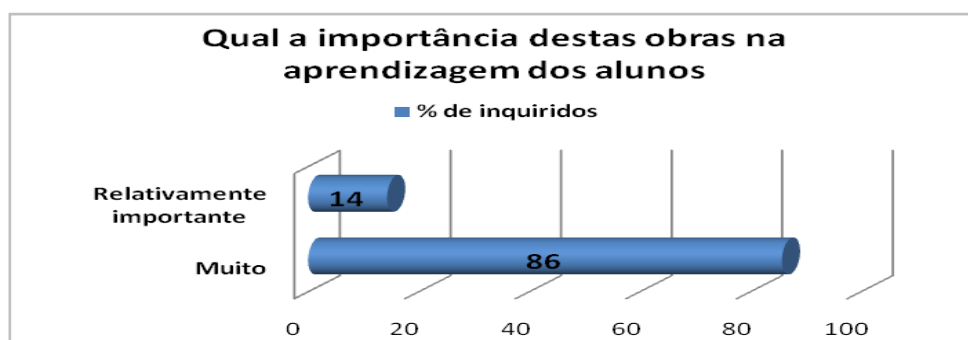


Figura 34 – Qual a importância destas obras na aprendizagem dos alunos

Uma maioria significativa de alunos, os 86% que consideraram a sua leitura e análise muito relevante, apontou, como motivo de grande importância, o facto de terem aprendido a contactar de uma outra forma com o texto literário através da simbologia, o que consideram muito importante para descobrir informações implícitas (86%); poderem aplicar conhecimentos sobre símbolos em outras obras, inclusive os Clássicos da Literatura estudados nas aulas de Língua Portuguesa (71%) e, ainda, a razão de esta literatura lhes permitir pensar nos valores ético-morais/formativos (57%) (fig. 35).

Também consideramos muito importante que após um intenso contacto com a hermenêutica do Imaginário quer com as obras dos diferentes programas (7º, 8º e 9º anos) quer com as obras da ‘nova literatura’, que alguns destes alunos levaram, por exemplo, ao Concurso Nacional de Leitura, a maioria dos sujeitos de análise tenha sentido que, efectivamente, enriqueceu as suas competências linguísticas, semânticas e mítico-simbólicas, desenvolvendo o seu potencial leitor. Tal permitir-lhe-á cada vez mais estabelecer outros protocolos de leitura, logo, ler de uma outra forma, ou seja, ‘mexendo’ e ‘remexendo’ nos textos numa busca contínua de outros

significados, validando, assim, a pluri-isotopia dos textos no apego a um acto de leitura implícito. Os 71% relativos ao saber aplicar conhecimentos sobre símbolos em outras obras, até nos Clássicos da Literatura que estudam nas aulas de Português, também nos provou que estes alunos, mais do que terem continuado na sua grande maioria leitores, souberam reconhecer muito do trabalho com eles desenvolvido aquando das várias intertextualidades realizadas em contexto de sala de aula quer com os Clássicos quer com os *best-sellers* ou obras da literatura de massas, numa promoção contínua do domínio da literacia do Imaginário. O facto de mais de metade dos alunos ter também apontado que com estas obras lhes foi possível reflectir sobre a importância dos valores ético-morais/formativos também é, para nós, motivo de satisfação. Não fossem, estes, seres de e em crescimento.

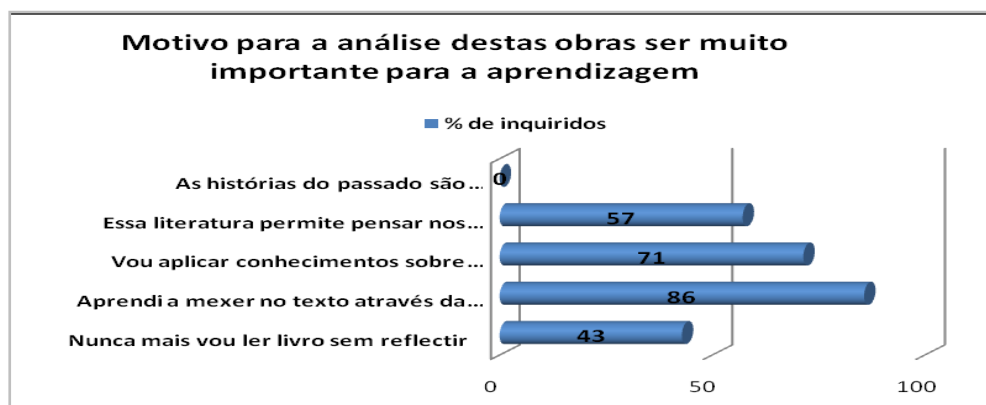


Figura 35 – Motivo para a análise destas obras ser muito importante para a aprendizagem

Como se depreende da leitura da figura 34 são poucos os alunos que atribuíram uma importância significativa à análise da obra no desenvolvimento das suas aprendizagens (14%). Contudo, todo o grupo (14%) achou interessante “mexer” no texto para descobrir informações implícitas (fig. 36) e que, de algum modo, o facto de terem contactado com a ‘nova literatura’ teve alguma importância no referido processo da descoberta de livros juvenis muito interessantes (10%). A razão da existência de certos espaços, objectos, números, situações e repetições que surgem em alguns textos ou contos também foi para estes sujeitos algo de relevante (10%), o que nos satisfaz na medida em que, relacionando estes dados com os do questionário anterior, reconhecemos que estes alunos também se consideraram mediadores de

leitura face a uma obra da literatura de massas: *O Último Grimm*, de Álvaro Magalhães (2007), sendo-o com consciência.

O facto de terem ficado a saber que os textos literários também são portadores de valores simbólicos e que, ao longo do seu percurso académico, estes poderão estabelecer conexões com outras histórias parecidas não lhes mereceu grande importância (5%). Tal aspecto preocupa-nos porque estes alunos pertencem a uma turma com a qual trabalhamos de forma sistemática a ‘nova literatura’, conectando e intertextualizando várias temáticas e símbolos (objectos, espaços, etc.) com as obras constantes do programa. Estranhamente, não nos apercebemos que tal facto, reconhecido pela maioria dos alunos como uma verdadeira descoberta ou “uma muleta para a compreensão”, como afirmava muitas vezes uma aluna, não suscitou grande interesse nestes (5%) de alunos.

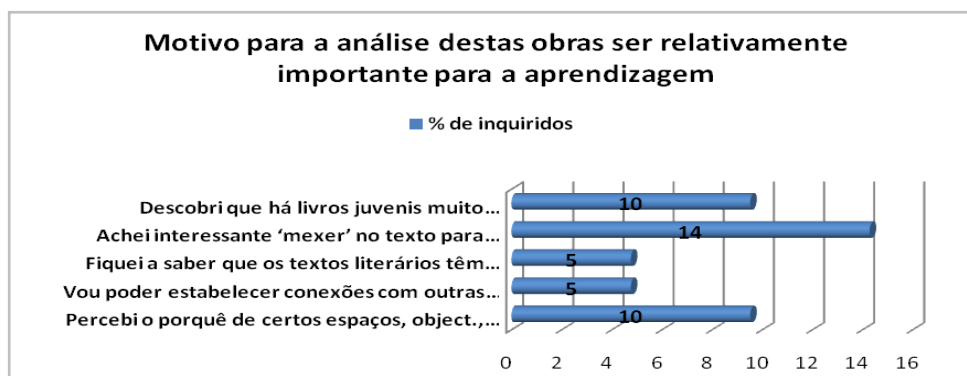


Figura 36 – Motivo para a análise destas obras ser relativamente importante para a aprendizagem

Relativamente aos “Círculos Literários”, desenvolvidos ao longo do segundo período a fim de se explorar, num acto de (re)leitura, a obra *O Último Grimm*, a opinião manifestada sobre esta estratégia de leitura (representada na figura 36) permitiu-nos verificar que todos os alunos, embora nunca a tivessem posto em prática, consideraram-na adequada ao nível do ensino em que estão (relembramos que é uma estratégia de leitura contemplada pelo Programa de Leitura Fundamentado na Literatura). Nenhum aluno a considerou simultaneamente aborrecida e monótona (fig.37).

Estes resultados, relativamente ao considerado no documento de levantamento de dados (preenchido no início do estudo), revelaram-nos que a preocupação dos alunos, em arranjar uma ‘ferramenta’ de trabalho capaz de



lhes permitir destacar os capítulos de maior interesse para as crianças na obra seleccionada, bem como lhes permitir analisá-los de forma a estimular a leitura implícita na turma do 3º ano, era sincera. Pela prática que temos sobre os “Círculos Literários”, consideramos que estes foram entendidos como apropriados, não tendo sido sinónimos de um trabalho monótono, a cumprir.

Verificou-se ainda, o que vem reforçar o já referido, que a grande maioria dos alunos (95%) considerou a estratégia de leitura adequada à recolha e consolidação de informação, adequada à troca de opiniões (86 %) e facilitadora da compreensão da obra (76%). Tal constatação prova-nos que a consciência da mediação leitora junto das crianças foi uma constante para este grupo de análise que se preocupou, sistematicamente, em realizar uma (re)leitura da obra que lhe permitisse aceder, de modo textualmente feliz, ao tópico da viagem e posterior demanda do herói, para poderem, seguidamente, trabalhá-la junto das crianças, como se verificou na análise de conteúdos da primeira e segunda fase deste estudo de caso. Basta, caso haja dúvidas, reparar-se nos 57% de alunos que entendeu a estratégia de leitura como uma das formas de ler atentamente os textos e desenvolver o pensamento crítico, o que no momento da execução dos círculos para a análise de *O Último Grimm* (a preparar para este 3º ano) julgámos não ser uma grande preocupação do grupo de análise (fig. 37).

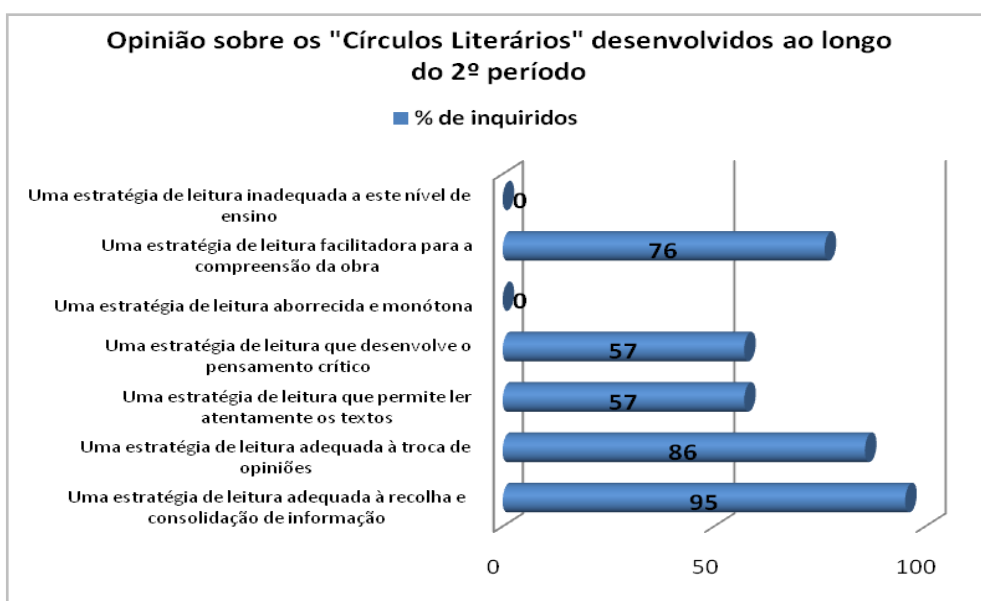


Figura 37 – Opinião sobre os "Círculos Literários" desenvolvidos ao longo do 2º período

Verifica-se que, relativamente ao papel do mediador de leitura na actividade “O Povo das Histórias” (fig.38), todos os alunos se sentiram orgulhosos por partilharem conhecimento com alunos mais novos, e significativamente entusiasmados por terem criado com eles uma ligação no acto da leitura partilhada (95%). Efectivamente, nenhum aluno se mostrou indiferente a todo o processo ou ao trabalho produzido pelos colegas mais pequenos. Muitos dos alunos sentiram entusiasmo por “trabalhar” pela primeira vez com crianças (85%) e cerca de metade dos sujeitos de análise revelou sentir-se bem pelo facto da sua turma ter contactado com crianças do 1º ciclo, tendo demonstrado preocupação em realizar com eles um trabalho muito bom (fig. 38).

Perante tais resultados, só nos resta dizer que é urgente promover nas nossas escolas leituras conjuntas e de ‘apadrinhamento’. Se possível que se criem Comunidades de Leitores ou Clubes Digitais de Leitores, como o sugere, agora, o Plano Nacional de Leitura. Aliás, consideramos ter sido muito benéfico para estes alunos e até para nós termos acedido, como se pode ver na exposição realizada no IV capítulo desta parte, à ideia da criação de uma Comunidade de Leitores a desenvolver no ano lectivo 2009/2010, mesmo se esta não constava do plano de trabalho deste estudo de caso.

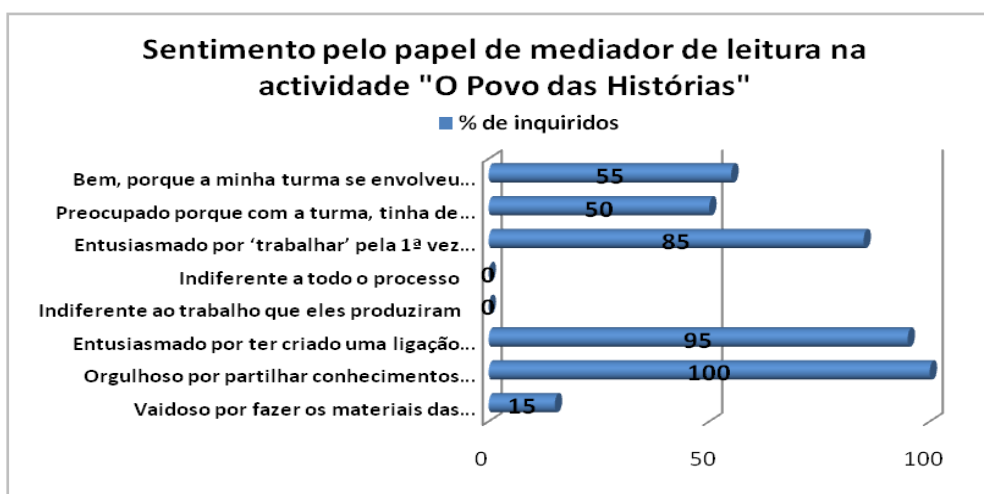


Figura 38 – Sentimento pelo papel de mediador de leitura na actividade "O Povo das Histórias"

Desempenhar o papel de mediador de leitura na actividade “Era uma vez... O Povo das Histórias em tapete” constituiu, segundo os sujeitos de

análise, motivo de orgulho por se ter proporcionado a todos uma leitura colectiva (95%). Todos manifestaram bastante entusiasmo em participar na mediação de leitura com crianças (75%); mostraram também um elevado grau de satisfação pelo facto da biblioteca se ter transformado num espaço de partilha (70%); bastante entusiasmo por se tratar da primeira vez que participaram neste tipo de actividade (70%). Denota-se, porém, algum receio, por parte dos alunos, ao sentirem-se colocados à prova perante todos (40%) e preocupação por sentirem que tinham de realizar um bom trabalho (25%). Também sentiram vaidade por mostrar o respectivo trabalho (20%) e nenhum se mostrou indiferente a todo o processo (fig. 39).

Os resultados relativos a esta figura (39) poderiam dividir-se, na nossa opinião, em duas fases não totalmente distintas, mas essencialmente complementares. Uma primeira, que contabiliza o maior número de percentagens destes resultados, relacionada com os aspectos que se prenderam com todas as actividades de enriquecimento estético-linguístico e pragmático da língua (prévias ao momento da leitura em “tapete”) e que foram levadas a cabo com enorme bom senso e responsabilidade por estes alunos que desenvolveram, inclusive, trabalhos na interrupção lectiva da Páscoa. Uma segunda, relacionada com o prazer de divulgar/apresentar o trabalho conseguido aos alunos do 3º ano, ao seu professor, às professoras envolvidas na consecução da actividade final e aos encarregados de educação de ambas as turmas, prendendo-se esta com os ainda 95% relacionados com o item: “Orgulhoso por termos proporcionado a todos (professores, alunos, encarregados de educação) uma leitura colectiva”. E ainda com os 25% e com os 40% relacionados com a preocupação da turma poder não ter conseguido apresentar um bom trabalho, ter receio do acto/trabalho ser mal conseguido, e, por isso, entendido pelos presentes como um trabalho sem qualidade.

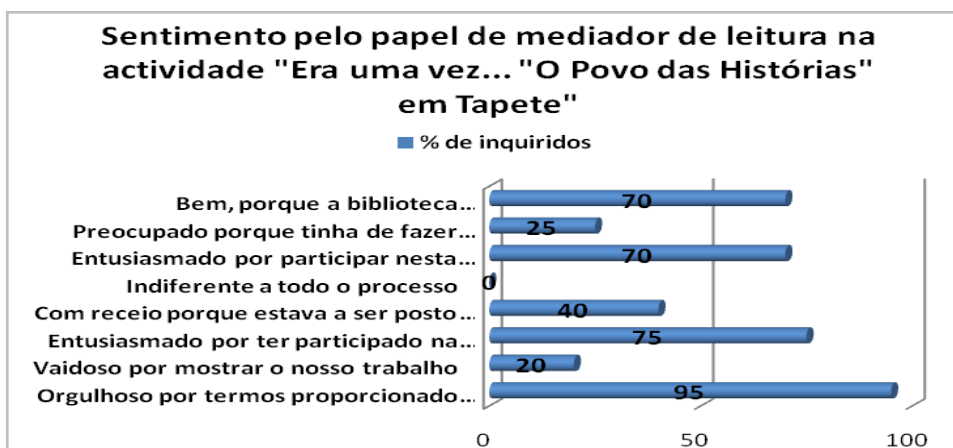


Figura 39 – Sentimento pelo papel de mediador de leitura na actividade “Era uma vez...O Povo das Histórias em Tapete”

Relativamente à questão. “Alguma vez imaginaste que o projecto poderia ser um fracasso?”, que viabilizava a possibilidade de tanto o sucesso como o insucesso serem factores a considerar ao longo da execução do mesmo, esta hipótese foi praticamente anulada por 70% dos alunos, o que é significativo, pois consideraram-no, como um projecto potencialmente dotado para o sucesso, talvez pelo empenho, motivação e ousadia que sempre comportaram a realização do “Entre mim, tu e quem mais quiser”. Houve, contudo, 30% dos alunos envolvidos que pôs a hipótese deste projecto poder eventualmente ter sido um fracasso, o que não significa que estes alunos não se tenham envolvido ou empenhado na sua realização.

Tal demonstra, sim, no nosso entender, que o acto da mediação leitora foi entendido, por estes alunos, como um acto que requer uma enorme consciencialização de acções todas interligadas, que podem colocar tudo em risco caso haja deslizos frequentes ou considerados graves, sobretudo tratando-se de um projecto de mediação leitora onde estejam envolvidas crianças. Não esqueçamos que o grupo de análise nunca tinha tido um contacto directo com essas crianças, como foi devidamente explicado (fig. 40).

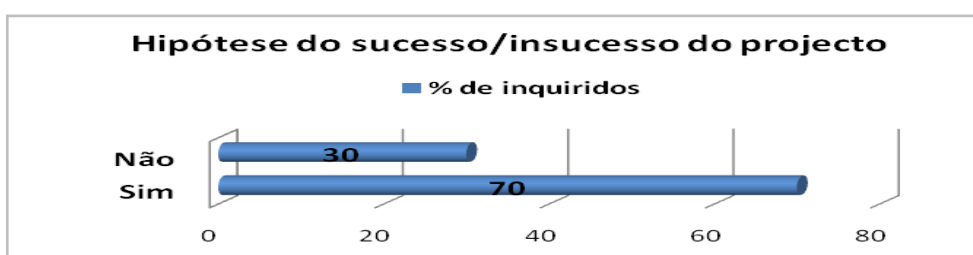


Figura 40 – Hipótese do sucesso/insucesso do projecto

Os alunos que consideraram que o projecto poderia ser menos bem sucedido (30%) apontam como razões principais o facto de nunca terem lido uma história usando um “Tapete Narrativo” para o efeito (50%); a possibilidade das crianças não perceberem a história de “O Povo das Histórias” (45%); o facto de nunca terem colocado em prática os “Círculos Literários”, tendo em vista um trabalho com crianças (45%); entenderem que ser mediador de leitura requer muita responsabilidade (40%). Como o podemos verificar as razões apontadas pelos 30% de sujeitos de análise são absolutamente plausíveis e corroboram a dificuldade da implementação de um projecto desta natureza (fig. 41).

Outras razões referidas, ainda que com menor expressividade para a eventualidade de um fracasso ao nível de toda a execução deste projecto, foram as que se reportam ao facto de antes da sua aplicação, os sujeitos de análise pensarem que as crianças poderiam não gostar da actividade final (35%); outros terem pensado, antes de se terem efectuado todas as actividades de mediação leitora, que *O Último Grimm* não é uma obra para crianças (25%); outros concluírem que poderia ter havido, por parte do grupo de análise, uma má selecção dos capítulos (20%). O facto da turma do 3º ano poder não corresponder às expectativas foi também um dado apontado por alguns sujeitos de análise (20%) e, por último, para poucos alunos (5%), o comportamento das crianças também poderia ser um factor relevante para o fracasso do projecto.

Consideramos curioso o facto de alguns destes itens terem sido referenciados, sobretudo pelo facto de as escolhas também só poderem ser quatro. No entanto, se reparamos bem, qualquer um dos itens, com uma maior ou menor relevância, poderia ter sido um indicador de fracasso ou, pelo menos, de uma marca difícil de apagar face ao insucesso do subprojecto, tanto em relação à elaboração de todas as actividades, que se prenderam com quase dois períodos do ano lectivo, como no que se reporta à leitura dos oito capítulos do “OUTRO LADO” (Magalhães, 2007: 209-272), a realizar em “Tapete Narrativo”. Reparemos ainda que, embora estes alunos já estivessem habituados ao acto da mediação leitora dentro da sala de aula, nunca o tinham posto em prática com crianças; nunca tinham realizados “Círculos Literários” com o intuito de se inteirarem, de novo, do mito do herói ou desenvolverem

actividades de mediação leitora para crianças a partir deles, nem tão-pouco uma leitura em “Tapete narrativo” que, como sabemos, é bem diferente de uma qualquer outra leitura.

Não compreendemos, contudo, os 25% apontados e relacionados com o item: “Sempre achei que *O Último Grimm* não era uma obra para crianças” porque, embora não o sendo de facto, esta obra foi seleccionada na primeira fase do estudo de caso segundo os critérios que o grupo de análise considerou válidos para a sua possível análise e mediação leitora junto de crianças. O trabalho de promoção leitora e de fomento à literacia do Imaginário, a partir dos “Círculos Literários”, tendo-se tratado da temática do herói e da sua demanda para que o enredo do “OUTRO LADO” fosse apreendido pelas crianças, pareceu-nos ter sido uma prova forte, para o grupo de análise, de que esta obra também podia destinar-se a um leitor infantil, se devidamente mediada. Relembramos que a turma do 9º ano criou inclusivamente um mini conto “O Povo das Histórias” que foi oferecido à turma do 3º ano.

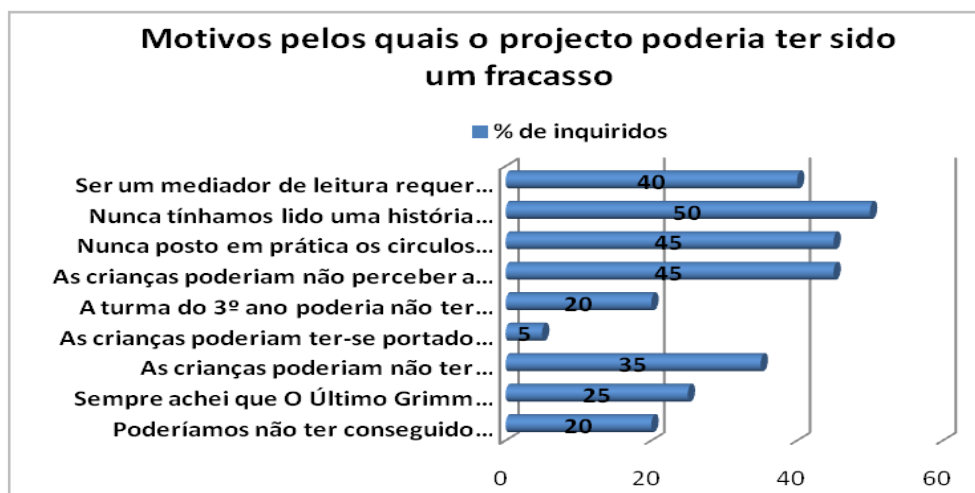


Figura 41 – Motivo pelos quais o projecto poderia ter sido um fracasso

## 2. O “Depois da (Re)leitura – recolha de dados”: análise de conteúdos das questões do tipo resposta livre nos dois grupos de análise

A fim de proporcionar uma melhor leitura da análise dos resultados obtidos, optamos por separar as questões do tipo resposta livre das restantes

respostas aos vários itens, cujos resultados, já analisados, se encontram representados nas diferentes figuras relativas a cada um dos estudos de caso. Estas respostas, às quais os sujeitos de análise responderam livremente, remataram ambos os documentos de recolha de informação: “Depois da (Re)leitura – recolha de dados”, preenchidos pelos alunos das turmas do 5º e do 9º ano de escolaridade.

Pretenderam, tal como foi brevemente abordado na descrição de ambos os estudos, permitir aos sujeitos de análise uma outra forma de resposta, mais pessoal e talvez, por isso, mais enriquecedora para a nossa análise de dados. Não tendo sido condicionadas por qualquer escolha, embora tenha sido necessário limitar o número de frases ou linhas, os alunos responderam de forma autónoma, tendo-se, em alguns dos casos, obtido respostas surpreendentes que, associadas às anteriores respostas, reforçaram o já observado e analisado aquando da discussão e análise dos resultados de cada um dos estudos de caso.

## 2.1. Representação e análise de conteúdos das questões do tipo resposta livre do “Depois da (Re)leitura – recolha de dados” no 5º ano

Os resultados configurados no quadro 26 advieram da questão: “Achas que histórias como esta ajudam a compreender melhor o sentido dos valores ético-morais no crescimento dos pré-adolescentes e adolescentes?”, que se subdividiu no item: “Se sim, explica porquê”, do tipo resposta livre. Desta feita foram também aqui registadas todas as respostas deste grupo de análise e, de seguida, analisadas.

<b>Sujeitos de análise</b>	
A5.1	O Despereaux ensina que temos que lutar pelo Bem e o bem é o fazer os bons actos.
B5.1	Porque os jovens podem melhorar se lerem estes livros porque falam da demanda que todos temos e do Bem.
C5.1	Com o Despereaux os adolescentes podem pensar e discutir muitos assuntos que podem ajudar evitar problemas.
D5.1	Sem resposta
E5.1	Despereaux pode isentiva-los a praticar os valores ético-morais mesmo de verdade sem finjir que se é amigo e não ser.
F5.1	O Despereaux ensina o valor do Bem que temos faz pensar às vezes podíamos fazer mais

	o Bem.
G5.1	Porque a história é muito parecida com a realidade e faz pensar mais no Bem.
H5.1	O Despereaux ajuda os adolescentes a não fazer asneiras porque o Mal é fazermos as asneiras que às vezes fazem muito mal aos outros que gostam de nós.
I5.1	O Despereaux mostrou que para ser um verdadeiro herói é preciso sempre praticar o bem. E os adolescentes deviam fazer o mesmo.
J5.1	Porque dá outros sentidos à vida sem ser praticar o mal e é-se mais feliz.
K5.1	Porque assim eles não podem desistir de combater o mal e mostrar aos outros que á livros fixes que mostram isso tudo.
L5.1	Porque esta história ensina coisas que nós não sabemos como os valores ético-morais e o bem e que estão nos livros assim.
M5.1	Porque o Despereaux mostra-nos como lutar contra o Mal e a acreditar que a justiça vence sempre e que não se deve desistir mesmo quando todos nos acusam, ou fogem de nós porque somos diferentes. Este livro mostra-nos a importância de sermos bondosos.
N5.1	Porque Despereaux é um herói mas como nós que tinha alguns problemas iguais aos dos adolescentes porque ele era rejeitado e mesmo assim não se tornou vingativo e maldoso. A Lenda de Despereaux e outras parecidas são uma grande lição de vida.
O5.1	Sim, porque a história parece realidade e ajuda-nos a mudar algumas atitudes egoístas que às vezes temos.
P5.1	O Despereaux pode ajudar os pré-adolescentes e os adolescentes porque eu sou um pré-adolescente e aprendi coisas novas como o que é a demanda e a fazer mais o bem.
Q5.1	Porque Despereaux lutou contra o Mal e ensinou aos adolescentes que os valores ético-morais do bem são bem melhores e que devemos praticá-los.
R5.1	Porque estas histórias mostram que a esperança e a coragem são valores muito grande que só fazem o bem para todos e nós devemos ler coisas dessas.
S5.1	Através deste livro nós podemos evitar os perigos do Mal e aprender coisas novas do Bem como ser altruísta (eu não sabia).
T5.1	Porque histórias assim fazem pensar no que se passa no mundo e com os homens. Acho que todos temos uma missão que é acabar com o MAL!
U5.1	Porque estas histórias são uma grande lição de vida porque ninguém apostava fichas no Despereaux que não valia nada e depois foi o herói que salvou uma princesa.
V5.1	Porque assim os pré-adolescentes e adolescentes poderão evitar fazer o Mal, às vezes só por fazer porque isso tem consequências.
W5.1	Estes livros fazem pensar em sentimentos, mas eu prefiro as histórias mais reais.
X5.1	Porque poderão ensinar os pré-adolescentes a pensar no Mal e a ver como se pode evitar os crimes na vida.
Y5.1	Porque é um livro que diferencia muito bem a pessoa boa e a má e mostra que a pessoa boa é sempre feliz quando faz o bem e é admirada por Todos.
Z5.1	Sim porque Despereaux faz-nos pensar na aventura dele porque ele é muito pequenino e fraquinho e mesmo assim é muito, muito corajoso!!!

**Quadro 26 – Explicação sobre o facto de histórias como *A Lenda de Despereaux* ajudarem os pré-adolescentes e adolescentes a compreender melhor o sentido dos valores ético-morais/formativos para um crescimento harmonioso.**

Observamos que à questão colocada, à excepção do sujeito de análise D5.1., que não deu qualquer tipo de resposta, a maior parte dos alunos é unânime em afirmar que *A lenda de Despereaux* é um livro que “ensina”, “mostra” e “incentiva” a pensar na importância dos valores ético-morais/formativos e na sua aplicação, a fim de se evitar a prática do Mal. Nas respostas de quatro alunos a referência explícita à aprendizagem é o marco fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento literário destes valores. O aluno S5.1. afirma, inclusive, que não sabia ‘coisas’ que aprendeu com esta



obra. Supomos que o aluno se reporta ao vocabulário inerente à noção maniqueísta integrada na obra, largamente abordada em várias das actividades da primeira fase deste estudo. São expressões como: “A Lenda de Despereaux e outras parecidas são uma grande lição de vida”, sujeito de análise N5.1; “Porque estas histórias são uma grande lição de vida porque ninguém apostava fichas no Despereaux que não valia a pena e depois foi o herói que salvou a princesa” (U5.1), ou ainda “Porque o Despereaux mostra-nos como lutar contra o Mal e a acreditar que a justiça vence sempre e que não se deve desistir mesmo quando todos nos acusam, ou fogem de nós porque somos diferentes. Este livro mostra-nos a importância de sermos bondosos” (M5.1), que nos permitem concluir que a análise desta obra surtiu os efeitos desejados no que se reporta à compreensão do mito do herói. A análise em forma de mediação leitora, apoiada nos pressupostos do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura, permitiu a este grupo de análise acercar-se da importância de Valores, também eles presentes em muitas outras obras, mas, por vezes, muito pouco explorados, sobretudo se pensarmos que sem o uso apropriado de uma hermenêutica dos sentidos e do Imaginário essa não é uma tarefa produtora.

Acreditamos firmemente que, para a maioria dos alunos, esta obra se apresentou como um momento de leitura fruída, onde se alimentou o prazer pelo livro e a aprendizagem pela leitura, activando-se e desenvolvendo-se as demais competências dos alunos, pois, como o afirmam os sujeitos de análise B5.1, C5.1 e I5.1 esta é uma obra cuja mensagem trabalhada tomou forma, concretizando-se em respostas desta natureza: “Porque os jovens podem melhorar se lerem estes livros porque falam da demanda que todos temos e do Bem” (B5.1); “Com o Despereaux os adolescentes podem pensar e discutir muitos assuntos que podem ajudar evitar problemas” (C5.1); “O Despereaux mostrou que para ser um verdadeiro herói é preciso sempre praticar o bem. E os adolescentes deviam fazer o mesmo” (I5.1).

O quadro de seguida apresentado reporta-se à última questão: “O que é para ti um bom livro? (Só uma frase)”, também ela de resposta livre e que pretendia, no fundo, não o resumo da obra analisada, mas uma súmula daquilo que o grupo de análise entendeu do acto de mediação leitora no desenvolvimento da compreensão implícita da leitura.

Sujeitos de análise	
A6	Um bom livro é um livro que ensina coisas diferentes e é divertido.
B6	Um bom livro é como este porque diverte-nos e ao mesmo tempo faz pensar nos nossos actos e nas consequências.
C6	Um bom livro é que nós leia-mos e gostamos porque ensina coisas boas.
D6	Um bom livro é um livro fixe e interessante que dá prazer.
E6	É um livro com acção, corajem e romance e que faz pensar.
F6	Um bom livro é um livro muito bonito e interessante que dá prazer às pessoas que o lêem.
G6	Um livro bom é um livro muito rico em coisas boas.
H6	Um bom livro diverte-me e faz-me pensar para discutir temas com os meus amigos.
I6	Um bom livro é um livro com aventura, como o <i>Despereaux</i> ou os que são do género do <i>Harry Potter</i> , do <i>Eragon</i> ou do <i>Crepúsculo</i> .
J6	Um bom livro ensina a viver.
K6	Um bom livro é um livro que ajuda e que quem o lei-a fique entusiasmado com o livro e queira ler mais, como o <i>Despereaux</i> .
L6	Um bom livro tem de ser o máximo, divertir e também ensinar coisas, como este.
M6	Um bom livro para mim é como este a “Lenda de <i>Despereaux</i> ” que fala muito dos valores etico-morais e mistura os temas da simbologia como Orfeu e a simbologia.
N6	É um livro que ajuda os pré-adolescentes e os adolescentes a fazer o Bem.
O6	Um bom livro ajuda a crescer e faz sonhar!!!
P6	Um bom livro é aquele que não conta tudo de uma vez e que se lê devagar para perceber bem todos os temas que lá estão.
Q6	Para mim um bom livro é ter muitas páginas e letras para nunca ter fim.
R6	Um bom livro está cheio de emoção e conta a história devagar.
S6	O bom livro é o que ensina e também faz rir.
T6	Um bom livro ensina, faz reflectir e também diverte.
U6	Acho que um bom livro tem de ter muitas páginas, com frases bem escritas e uma história muito boa para não acabar rápido. ADOREI O DESPEREAUX MAS TEM AS LETRAS GRANDES!!!!
V6	Um bom livro tem de primeiro não ser chato e também me fazer pensar e poder trocar opiniões como eu fazia com o <i>Harry Potter</i> .
W6	Para mim um bom livro fala das coisas do dia a dia e explica problemas, como resolver coisas, como os problemas com os nossos pais.
X6	Um bom livro tem de fazer com que os leitores fiquem emocionados e a pensar.
Y6	Um bom livro é fazer com que os leitores gostem de ler e o consigam ler até ao fim, como o <i>Despereaux</i> que foi rápido.
Z6	Que me espante como este. Parabéns <i>Despereaux</i> !!

Quadro 27 – Explicação do que é um bom livro.

Assim sendo, deparamo-nos com uma leitura comum a quase todos os alunos: um livro bom tem de ser interessante e “fixe”, “não ser chato”, “divertir”, provocar emoção, entusiasmo e espanto. Para além destes estados de espírito, deve suscitar a reflexão e “(...) a discussão de temas com os amigos” (sujeito de análise H6), ou seja, ser “muito rico em coisas boas” (sujeito de análise G6).

Alguns dos alunos completaram estes itens comparando, de forma explícita, esse tal bom livro com *A Lenda de Despereaux*, o que foi para nós agradável (I6, K6, L6, M6, U6, Y6, Z6), embora, como já o referimos, não fosse esse o propósito da questão. Compreendemos, contudo, pelas respostas que os alunos nos deram, que esta obra lhes permitiu aceder a noções que, para nós, são de uma reflexão absolutamente espantosa e amadurecida. Vejamos, por exemplo, as respostas dos sujeitos J6: “Um bom livro ensina a viver.”; O6: “Um bom livro ajuda a crescer e faz sonhar!!!”; P6: “Um bom livro é aquele que não conta tudo de uma vez e que se lê devagar para perceber bem todos os temas que lá estão.”; X6: “Um bom livro tem de fazer com que os leitores fiquem emocionados e a pensar.”; Z6: “Que me espante como este. Parabéns Despereaux!!”

Esta última resposta, que parece ser a súpula de tudo quanto foi referido pelos colegas, permite-nos ultimar a nossa reflexão, levando-nos a asserir ser urgente que os professores de Língua Portuguesa também considerem a ‘nova literatura’ no intuito de não se perderem leitores. Pensemos que muito do trabalho de incentivo à leitura é da responsabilidade dos professores e de algumas entidades ligadas ao Ensino que parecem não querer entender que a obrigatoriedade no cumprimento dos programas (veja-se o relatório de 2008 sobre a Avaliação do Plano Nacional de Leitura) de nada valerá se os nossos pré-adolescentes e adolescentes não fruírem do acto leitor.

Tal como o aluno Z6 afirmou, há que espantar. Isto é provocar dentro da sala de aula a dinâmica da pergunta/resposta, da curiosidade comprometida com o enredo da obra, da resolução dos enigmas que se plasmam na tecedura dos textos literários, para que o momento da leitura seja quase um detonador de outras aventuras a concretizar na aula, com esta ‘nova literatura’ e com os Clássicos. Para que, no fundo, a realização de efeitos perlocutivos e de momentos plurais, configurados em diálogos intertextuais possam culminar no desenvolvimento da competência enciclopédica dos alunos, fazendo com que estes sejam capazes de ler os livros, acolhendo uma leitura do mundo!

Estamos perfeitamente conscientes que nem todos os alunos adoptam este género de obras, como por exemplo o confirma a resposta do sujeito W6: “Para mim um bom livro fala das coisas do dia a dia e explica problemas, como

resolver coisas, como os problemas com os nossos pais.” Este aluno, em resposta à questão anterior, tinha referido que livros como *A Lenda de Despereaux*, isto é da ‘nova literatura’, permitem reflexões sobre o valor dos bons sentimentos, mas que continua a preferir “as histórias mais reais.”

Ora, se num total de vinte e seis alunos, sem nos esquecermos dos dados anteriormente analisados, que provam que 15% dos mesmos não apreciaram este género literário, o que não quer dizer, como também o constatamos, que não tenham aderido à mediação leitora da obra e não tenham desenvolvido a sua compreensão leitora, nomeadamente a competência literária do Imaginário, julgamos ser possível implementar-se uma espécie de negociação na turma. Ou seja, enquanto os que de facto adoptam esta ‘nova literatura’ a trabalham na sala de aula, os restantes podem ler e analisar outras opções de leitura, também em contexto de sala de aula, como as narrativas que retratam os problemas do dia-a-dia. O professor, por sua vez, só terá de ser um pouco mais cuidadoso na orientação dos trabalhos e acentuar a sua capacidade plurivalente. Afinal, não temos todos de ser tão flexíveis relativamente a questões de bem menor importância?

## 2.2. Representação e análise de conteúdos das questões do tipo resposta livre do “Depois da (Re)leitura – recolha de dados” no 9º ano

Perante a questão: “Tiveste um papel preponderante enquanto mediador de leitura com os mais novos, o que pretendes fazer futuramente?”, as respostas transcritas no quadro exposto permitem três leituras. Uma, que se prende com a realização pessoal deste grupo de análise que apreciou todas estas outras formas de se fazer leitura ao longo 3º ciclo e, ainda, com o facto de eles terem visto o resultado positivo da sua mediação leitora junto das crianças aquando da realização de todo o subprojecto “Entre mim, tu e quem mais quiser”, sobretudo com a actividade do “Tapete Narrativo”. Os “Círculos Literários” também foram muito bem-vindos por uma grande parte dos alunos, pois, segundo o aluno I5, com “os círculos de leitura aprendemos inúmeras coisas e essas coisas poderão ser bastantes úteis para o nosso futuro”.

Uma segunda, que anuncia um desejo utópico, bem natural nesta faixa etária, de continuar a desenvolver projectos desta natureza, tanto em casa como na outra escola (entenda-se no Ensino Secundário), porque segundo os alunos os projectos desenvolvidos são enriquecedores para novas aprendizagens no desenvolvimento da competência leitora. E isso é fundamental para o desenvolvimento das restantes (sujeitos: B5, E5, H5, L5, O5, Q5, U5). Relativamente aos sujeitos de análise H5 e U5 notam-se já preocupações no que diz respeito à possibilidade de vir a não poder continuar a usufruir desta outra forma de ler, pois, se um afirma que vai “tentar convencer a nova professora de português a fazer mediação leitora” (sujeito H5), o outro afirma que irá continuar a interagir com crianças mesmo que seja só em sua casa (sujeito U5).

A terceira leitura, que se prende com as afirmações dos sujeitos de análise M5, N5, P5, S5, demonstra uma certeza e uma consciência que se mesclam com a falta de tempo que estes alunos já sabem que vão ter e onde não cabem os momentos de fruição da leitura. Eles estão conscientes que ao entrarem num outro ciclo das suas vidas o tempo para o espaço da leitura de fruição não vai existir, ou de forma muito restrita; sabem ainda que os momentos de mediação leitora, como os vividos no 3º ciclo, vão ser menos na aula, caso estes venham a existir, de facto.

Esta consciencialização preocupa-nos de sobremaneira até porque estamos cientes que o Ensino Secundário continua a ser o momento, para os adolescentes preocupados e aplicados (os que geralmente ao longo do 3º ciclo continuam a ser leitores), mais decisivo ao nível da conquista de médias para a entrada nos cursos do Ensino Superior desejados. Os professores, mesmo os de Português, por sua vez, preocupam-se em cumprir integralmente o programa de cada ano escolar, o que, como o atesta o último relatório de Avaliação do Plano Nacional de Leitura (Costa, Pegado & Ávila, 2008: 352), não é consonante com o incentivo e a motivação leitora. Muitos seriam os estudos a apontar sobre esta matéria, mas já referimos dois outros na Primeira Parte desta dissertação particularmente esclarecedores (Garido, 2004; Cerrillo, 2006: 33-46), que abordam a figura do mediador de leitura e a problemática da leitura obrigatória/imposta/de estudo para a obtenção da desejada média, que

em nada pode ser comparada com a leitura feita por prazer quando se fala do desenvolvimento da compreensão leitora dos nossos adolescentes.

Sujeitos de análise	
A5	Eu aprendi a ser um mediador de leitura e acho que é uma coisa muito importante. Eu disse aos meus pais tudo o que estávamos a fazer e eles ficaram muito contentes.
B5	A meu ver, o projecto foi muito importante. Acho que todos devemos seguir com isto no futuro, até porque fomos muito cativados e ajudados a querer ler bons livros, cheios de magia e de aventuras.
C5	Eu achei este papel importante por isso no futuro irei ler para os meus irmãos que já não gostam de ler e é triste. Vou mesmo ajudá-los e fazer os círculos literários com papéis normais ou a falar. É importante porque se trocam muitas ideias.
D5	Aluno NEE
E5	Este projecto foi muito importante pois podemos inter-agir com alunos mais novos e mostrar o resultado dos nossos trabalhos aos pais e à escola e também levar a ideia deste projecto para outras escolas ou para Bibliotecas Municipais.
F5	Gostei deste projecto todos desde os círculos de leitura até à big actividade na biblioteca com as crianças, com os profs e os pais, futuramente vou trabalhar muito com as crianças, pois são o futuro e eu gosto de as ver felizes.
G5	Futuramente, vou analisar melhor os livros que leio e ver se consigo motivar o meu irmão e os meus primos a ler mais porque com os livros podemos fazer-se coisas bem fixes!
H5	Eu achei que este projecto foi muito importante e futuramente vou tentar induzir este módulo de leitura em casa com os meus irmãos, se for possível vou tentar convencer a nova professora de português a fazer mediação leitora porque isso é muito satisfatório e necessário para os mais novos.
I5	Eu penso que sim, porque com os círculos de leitura aprendemos inúmeras coisas e essas coisas poderão ser bastantes úteis para o nosso futuro.
J5	Futuramente eu vou ler com mais frequência e participar em todos os eventos feitos na minha futura escola porque aprendi que ler é bom e enriquecedor porque trocamos opiniões.
K6	Achei este projecto importante porque fiquei a perceber melhor como entusiasmar as crianças a ler porque o meu irmão passa a vida na net e no hi5!
L5	Eu penso que enquanto mediador de leitura o meu papel foi importante, porque as crianças adoraram participar com a nossa turma e também porque futuramente podemos levar isto para outras escolas, onde podemos aprender todos juntos.
M5	Sinceramente não sei o que vou fazer porque sinceramente numa secundária não se deve fazer coisas assim.
N5	Penso que este projecto foi bom, mas não vou fazer nada futuramente porque vou ter de estudar muito para ser médico.
O5	Pretendo mostrar a importância da leitura a outras pessoas porque isso é também a nossa missão, sobretudo com aqueles que não querem ler.
P5	Ler muitos livros como este durante o 3º ciclo foi maravilhoso e ser mediador de leitura enriqueceu-me muito. Gostaria de repetir mais actividades destas, mas será possível?

Q5	Acho que este projecto foi importante e futuramente vou chatear toda a gente para que haja mais investimentos nestes tipos de projecto.
R5	Eu pretendo mostrar o quanto é bom realizar os circulos de leitura, o quanto é bom ler para mostrar ao meu irmão o gosto pela literatura.
S5	Futuramente não pretendo fazer nada porque vou ter de estudar muitíssimo. Tive uma muito boa experiência com todos os projectos realizados ao longo destes anos com a prof e adorei estar com os alunos do 3º ano, mas para ser sincera isto acabou!!
T5	Penso que ser mediador de leitura foi muito importante tanto por nós, alunos de 9ºA, como para as crianças envolvidas. No futuro, pretendo participar em todas as actividades idênticas a esta.
U5	Eu achei este papel importante por isso, futuramente, irei continuar a interagir com as crianças sobre vários livros, mesmo se for só em minha casa.

Quadro 28 – Avaliação do acto de mediação leitora junto das crianças e projectos futuros.

### 3. Considerações finais sobre “O Antes e o Depois da (Re)leitura – recolha de dados”

Independentemente das respostas obtidas à questão central de cada uma das fases de ambos os estudos de caso, ao solicitar o preenchimento destes documentos de recolha de dados, quisemos apurar os conhecimentos dos alunos relativos ao objectivo de cada estudo de caso quer antes da sua implementação quer após o término do mesmo.

Relativamente ao Estudo de Caso 1, o primeiro questionário prendeu-se com o facto de queremos saber qual era a realidade de uma turma do 5º ano de escolaridade relativamente ao contacto com a ‘nova literatura’ no que diz respeito à sua interpretação enquanto literatura de significação mítico-simbólica face à temática do herói. Fácil é perceber-se que, feita a análise dos resultados, verificamos que embora a totalidade da turma tenha afirmado ser leitora de *best-sellers* e, uma grande maioria, da literatura de massas do fantástico-maravilhoso, foram muito poucos os alunos que mostraram ter noções sobre o mítico-simbólico, o que depois se provou nas respostas às várias questões colocadas.

Uma percentagem mínima de sujeitos de análise conseguiu reconhecer a importância dos valores ético-morais/formativos, embora sem os saber relacionar com a temática do herói, nomeadamente a sua viagem iniciática que

mais não é do que o percurso de crescimento vivencial dos pré-adolescentes e adolescentes. Houve, contudo, muitos alunos que reconheceram que nestas obras a noção do maniqueísmo está sempre presente. Todavia, mesmo na caracterização psicológica do herói e no desempenho da sua missão, estes sujeitos manifestaram confusão entre as noções da determinação, do altruísmo, da valentia e do dever a cumprir. De referir ainda que, a partir dos resultados analisados, a totalidade dos sujeitos de análise não associou a missão do herói aos temas da mitologia.

Após a análise de conteúdo dos resultados que realizámos nas primeira e segunda fases do estudo, sobretudo na segunda, ficou para nós claro que estes alunos, na sua grande maioria, apreenderam noções e desenvolveram uma expressão literária do Imaginário de um nível bastante satisfatório (atente-se nas “Produções Textuais Significativas” transcritas na íntegra na segunda fase do estudo de caso). Na análise dos resultados obtidos, com o preenchimento do segundo documento de recolha de dados, ficou provado o que já tínhamos observado: que este grupo de análise desenvolveu uma compreensão leitora e conhecimentos muito satisfatórios, o que lhes permitiu activar conhecimentos enriquecedores para a sua competência leitora/enciclopédica, no domínio e aplicação da literacia do Imaginário.

A análise dos resultados representados nos gráficos, bem como a representação e análise de conteúdos das questões do tipo resposta livre, presentes no segundo questionário, apontam que estes sujeitos de análise revelaram ter apreendido noções importantes sobre o mítico-simbólico, distinguindo já valores ético-morais/formativos fundamentais para a compreensão do mito do herói, numa reflexão consistente sobre o que são a demanda, a viagem do herói e sua caracterização enquanto verdadeiro herói. Torna-se, assim, evidente que o grupo de análise desenvolveu, não só a sua competência literária, como adquiriu uma literacia do Imaginário que virá, com certeza, e por analogias, enriquecer-se cada vez mais ao longo do seu percurso escolar.

O que, de facto, nos apraz é saber que, para além de toda esta nova aprendizagem, os resultados obtidos revelam que os alunos na sua quase totalidade apreciaram a mediação leitora realizada com a obra e se identificaram já com o verdadeiro herói, sabendo que este é o que pratica o



Bem para a felicidade da comunidade. Assim sendo, à questão que sustentava este segundo momento de recolha de dados: “Este grupo de análise apreciou ler/analisar uma obra da ‘nova literatura’ a partir dos pressupostos do Programa de Leitura Fundamentados na Literatura, tendo estes sido relevantes para a compreensão do tema do herói e dos valores ético-morais?”, resta-nos responder que sim. Embora saibamos que ainda há muito trabalho a fazer com estes alunos e os pré-adolescentes do 5º ano, para que a sua competência leitora seja cada vez maior e impulsadora de outras aprendizagens, esta foi já, para nós, uma ‘experiência’ de leitura muito satisfatória na medida em que, por ter sido divulgada, poderá constituir um *leitmotiv* para outros momentos ainda mais enriquecedores.

Relativamente ao Estudo de Caso 2 e às questões centrais destes dois documentos de recolha de dados, a que encabeçou toda a aplicação do subprojecto “Entre mim, tu e quem mais quiser”, integrada no primeiro documento, teve como propósito fundamental querer saber-se se uma turma de 9º ano de escolaridade, que desde o 7º ano analisou obras da ‘nova literatura’ à luz do Imaginário, nomeadamente a temática do herói, podia ser uma turma de mediação leitora junto de crianças do 3º ano de escolaridade, tendo por base um Romance Jovem.

Os dados obtidos, tanto na descrição e análise de conteúdos, das primeira e segunda fases do estudo, como a análise referente à representação gráfica dos resultados do documento de recolha de dados, foram congruentes no que à capacidade de mediação leitora dos sujeitos de análise diz respeito. Com efeito, como já o constatamos em 1.3, os alunos foram precisos nas suas respostas, notando-se na maioria delas uma consciencialização do que é de facto um acto de mediação leitora. Souberam, como toda a análise descritiva do estudo de caso o provou, e como aqui se verificou, que a opção da obra a reler era fundamental para cativar a atenção das crianças e promover-lhes o gosto da participação pela leitura. Revelaram ter a noção de que a selecção de uma adequada estratégia de leitura, para analisar os capítulos da obra seleccionada, era absolutamente necessária e, quando em contacto com os “Círculos Literários”, demonstraram saber exactamente que temas aflorar, rejeitando informações que não se comprometiam com a hermenêutica do Imaginário e a temática do herói.

O rigor quer na elaboração de actividades quer na ‘correção’ e sugestão de actividades foi também uma constante deste grupo de análise, o que nos permite responder que, efectivamente, a turma, pela análise dos resultados apresentados, podia, como o foi, ser uma turma de mediação leitora junto de crianças de um 3º ano, usando, inclusive, para tal um Romance Jovem da ‘nova literatura’.

Os resultados analisados, relacionados com o segundo momento da recolha de dados através do “Depois da (Re)leitura – recolha de dados” e a análise das respostas livres representadas no quadro 28, associados a tudo o que se analisou e descreveu na segunda fase deste estudo, deram-nos a resposta à pergunta: “Este grupo de análise achou relevante, no decorrer do 3º Ciclo do Ensino Básico, desenvolver a sua competência leitora a partir da análise mítico-simbólica de obras da ‘nova literatura’ para concretizar uma mediação leitora junto de crianças do 3º ano de escolaridade, tendo por base um Romance Jovem?”

Constatamos que é possível fazer, com alunos do 9º ano, muitas vezes já bem afastados da leitura e dos livros, apostas bem altas. A atitude de compromisso e de responsabilização deste grupo de análise não só contribuiu para um momento de efectiva mediação leitora entre dois ciclos do Ensino Básico muito distintos, como permitiu a acreditação do desenvolvimento, tanto da sua compreensão leitora ao nível da literacia do Imaginário, como das suas competências de leitura e de escrita, o que, segundo as suas afirmações, foi possível graças à importância dedicada à análise mítico-simbólica de obras da ‘nova literatura’ em contexto de sala de aula e outros espaços da escola, como a biblioteca. Logo, fica assim solucionada a questão que integrou este momento ligado ao segundo questionário, que nos leva a acreditar que vale a pena quando se quer fazer a diferença.

## CONCLUSÃO

---

“Levantamo-nos todos os dias maravilhados, rodeados de mistérios e entusiasmados com todas as coisas que não sabemos”

(Russell, 2003: 150).



Eis-nos no momento final da dissertação e, no propósito de uma análise concludente, gostaríamos de dizer que, sob a perspectiva de uma divulgação dos benefícios da mediação leitora, que se alicerçou em programas de leitura e na hermenêutica do Imaginário, a (re)leitura das obras seleccionadas da 'nova literatura' e os resultados obtidos nos dois estudos de caso conseguiram incentivar-nos mais ainda na conquista de novos desafios.

Agradavelmente presos a imagens primordiais, símbolos e arquétipos, concatenados ao tema da iniciação, da viagem e da demanda do herói, a nossa *rêverie* foi, desde a análise mitocrítica empreendida na Segunda Parte desta dissertação, continuamente estimulada num propósito claro de compreensão leitora, que nos permitiu uma aproximação sistemática ao texto. Com efeito, fazendo uso da hermenêutica do Imaginário, que aliás foi o ponto fulcral da aplicação do projecto "A (Re)Leitura e o Domínio da Competência Leitora – Entre a Recepção e a Recreação do Mito do Herói", que abriu a nossa Terceira Parte, de teor prático, procurámos, num acto de fruição e aprendizagens mediadas, que a essência literária do Imaginário se propagasse ao longo do nosso trabalho. Tomando a forma de uma realização proficiente este estado de harmonização com o texto literário fez-se, nos dois estudos de caso, a partir de um composto de sentidos estéticos e linguísticos da língua, da sabedoria ancestral dos mitos e dos rituais de iniciação, que se ligam à viagem e à demanda do herói.

Não querendo alargar a nossa análise mitocrítica por razões que já referimos na Segunda Parte, tivemos, contudo, como objectivo desvendar um pouco da riqueza fenomenológica do Imaginário que integra cinco obras da 'nova literatura' provenientes de quatro países diferentes, cujos idiomas de origem: o português, o francês, o espanhol e o inglês testemunham da universalidade da hermenêutica do Imaginário, que se encontra plasmada nas obras da 'nova literatura'. Facto, esse, que, a nosso ver, e realizada esta análise, também contribui para distanciá-las da noção paraliterária que lhes é, muitas vezes, atribuída por certas comunidades interpretativas. Ao realizarmos esta análise pretendemos essencialmente revelar a importância da leitura reflectida ao nível do desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos/leitores, pois estamos conscientes do quanto lhes é fundamental, no aprofundamento das suas demais aprendizagens enquanto cidadãos e seres

integrante de uma comunidade cosmopolita, desenvolver a literacia do Imaginário.

Tendo por objectivo o reforço sistemático da sua competência literária, com obras da 'nova literatura', quisemos também mostrar o quanto é necessário integrá-las em contexto de sala de aula e de biblioteca (como o apontam já os Programas de Português do Ensino Básico), em actividades de leitura, isoladas ou partilhadas com outras obras, cumprindo-se, se possível, com o acto interventivo de um interaccionismo capaz de revelar a riqueza literária destes textos e promover diálogos diferenciados no propósito da reflexão expansiva e alternativa.

Desta feita, a nossa abordagem mitocrítica quis revelar a importância das deambulações do herói para a configuração de dois espaços antagónicos, mas não dissociados um do outro, pois a linha fronteira que regista o seu grau de diferenciação "não obriga ao aparecimento de uma linha divisória estrita e confinada ao medível e irrefutável para a compreensão dos enunciados" (Silva, 2006:195). Para que a aparição dessa realidade do contrafactual surgisse de forma harmoniosa, a releitura relativa aos dois espaços (do factual e do contrafactual), que constam das narrativas, fez-se a partir de uma leitura, balizada nas noções da dimensionalidade e não-dimensionalidade de Algirdas. J. Greimas (1995), e no traçado de uma linha horizontal/vertical à qual se impôs a noção do Centro unificador de Mircea Eliade (1999a).

Como sabemos, tratando-se de uma análise mitocrítica do espaço dimensional e não-dimensional, a importância do centro é vital, pois este representa o momento da reunificação dos dois espaços: do físico e do sensorial cenestésico, o que, nesta nossa análise, valorizámos relativamente à anterior (Silva, 2006). Pelas deambulações do herói e pela força da sua vontade, percebemos que a espacialidade que o confronta ou que ele próprio confronta, instaurou o espaço da diluição absoluta do caos, numa dinâmica engendrada a partir da consubstancialidade perceptível do que é visível e do que é aparentemente invisível ou do domínio de outras percepções, que foram agilizadas pela força do herói em demanda.

Assim avaliadas, pela força intrínseca das imagens e dos símbolos que a elas se anexam, as deambulações do herói iniciado, projectando a imagem

da sua viagem, permitiram-nos compreender as transformações conjuntivas e disjuntivas do espaço e aceder à sua plurissignificação imagética. Tal, levou-nos também a verificar como o herói acedeu à sua iniciação e ao estado elevado da sua *rêverie*. Assim, abertas as portas do outro lado, constitui-se um engenho relativo à articulação espacial ao qual se prestaram as noções de abertura e de transição para a progressão metafórica e mítico-simbólica dos textos.

Registraríamos ainda, para concluir este ponto, que a reflexão sobre o trabalho de análise mitocrítica realizado com as obras da ‘nova literatura’ nos permitiu constatar que todos os espaços analisados, mesmo se de forma breve, embora a nosso ver mais ainda na narrativa *A Cidade dos Deuses Selvagens* (Allende, 2003), configuram a presença do simbólico e do mítico, numa representação do espaço mítico-poético da ancestralidade cósmica e numa realização autêntica das manifestações antropológicas e simbólicas do herói iniciado, que é o homem arcaico.

Voltando a fazer uso do aparelho bem complexo da mitocrítica, referenciando essencialmente a hermenêutica mítico-simbólica do herói iniciado e em demanda, apoiámos a nossa análise nas estruturas antropológicas do imaginário de Gilbert Durand, na poética do espaço de Gaston Bachelard e na cosmogonia mítica de Mircea Eliade, sendo todas elas de grande relevância para a unificação do Centro como espaço de progressão e de ordem no percurso do herói. As reflexões sobre o processo iniciático e de demanda do herói, intimamente ligadas às reflexões de Joseph Campbell, de Simone Vierne e, de novo, de Eliade, foram também fundamentais para a nossa análise. Pelas palavras engenhosamente articuladas dos autores de cada uma das obras, pôde-se compreender a poeticidade do espaço de Bachelard que o torna num perfeito anfitrião de reflexões complexas no propósito da participação e na busca de outras identidades.

Relativamente à aplicação do projecto “A (Re)Leitura e o Domínio da Competência Leitora – Entre a Recepção e a Recreação do Mito do Herói”, em contexto de sala de aula e de biblioteca escolar, que contemplou a aplicação dos dois estudos de caso apresentados, muitos foram os momentos em que nos surpreendemos de facto. No Estudo de Caso 1, sobretudo quando fizemos as análises de conteúdos dos dados obtidos a partir das actividades de

mediação leitora que concretizaram, no trabalho dos alunos, o desenvolvimento da literacia do Imaginário e da poeticidade da linguagem. Confessamos ter chegado a acreditar que esta outra forma de compactuar com o acto de leitura poderia ser pouco benéfica pelo facto destes sujeitos de análise, embora leitores do fantástico e da ‘nova literatura’, serem pré-adolescentes que nunca tinham explorado os domínios do Imaginário, como se pode constatar na primeira análise de conteúdos. No entanto, no decorrer da aplicação do estudo e no procedimento da descrição e análise dos seus trabalhos, por vezes chegamos a pensar: “como terão chegado estes sujeitos de análise, tão recentemente em contacto com a hermenêutica simbólica da linguagem do Imaginário, a imagens poéticas e mítico-simbólicas tão ricas e sugestivas?”

A resposta encontra-se, com certeza, ainda espriada pelas carteiras da sala onde a maior parte das actividades foram realizadas, sempre apoiadas num discurso integrador e compatível com as dúvidas, certezas e entusiasmos dos alunos quer na conquista de novos significados quer na valência de outras atitudes que estão, como é fácil de se constatar, integradas no poder da escrita que a autora detém. Efectivamente, o leitor que esteve ou está em contacto com as obras de Kate DiCamillo sabe, de antemão, que esta mensageira da palavra e do encantamento, munindo-se de um apelo construído pela sensatez e pela descoberta do Eu e do Outro, do insólito e da provocação, sabe misturar as cores da palavra poética na sua paleta artística. Criando, com gestos assumidamente ágeis, as cores falantes que usa para escrever os seus textos, DiCamillo, autora de outras obras igualmente literárias, proporcionou momentos absolutamente profícuos de leitura reflexiva a este grupo de alunos, onde o discurso do fantástico-maravilhoso e da imaginação criadora se revelou absolutamente estimulante para a compreensão dos valores ético-morais/formativos inerentes à viagem deste pequeno/grande herói com o qual a turma, na sua quase generalidade, se identificou num apelo assumido ao Imaginário.

No Estudo de Caso 2, no decorrer da investigação; na análise de conteúdos das actividades realizadas; na observação da macro-actividade “Era uma vez... O Povo das Histórias em Tapete”, muitos foram os momentos em que verificámos que a turma, com a qual tínhamos iniciado a aplicação da hermenêutica do Imaginário já no 7º ano de escolaridade, merecia ser por nós



olhada com admiração e orgulho devido ao empenho e cuidado com que desenvolvia o seu trabalho para melhor poder mediar a leitura de *O Último Grimm* (Magalhães, 2007) com as crianças do 3º ano de escolaridade.

Por isso, também deixamos aqui registado, um agradecimento ao escritor Álvaro Magalhães que sempre soube acariciar as palavras com um amor de pai. Retomando, porque o achamos absolutamente fascinante, o trabalho árduo do bem-aventurado “Limpa-Palavras” (Magalhães, 2005b: 8), personagem autobiográfica de todos os escritores que sabem fazer bem o seu trabalho, tentaremos repor, nas nossas modestas palavras, o que sentimos ao trabalhar com este grupo de análise que se viu, mais uma vez, embrenhado no enredo de um outro romance da ‘nova literatura’ deste escritor, que eles anexaram à lista dos autores preferidos.

Assim, relembro a imagem da tecedura do texto, deliciosamente aparentada à metáfora do cuidado e do aconchego a ter com quase todas as palavras que “precisam de ser limpas e acariciadas” (Magalhães, 2005b: 4), num arranjo que se quer diário (não vá, mesmo estas, deixarem-se levar por mãos alheias e desconhecedoras do trabalho da produção literária), o lugar do recolhimento necessário à reflexão é anunciado pelo escritor. Com efeito, todo o trabalho realizado com esta turma pareceu-nos estar em sintonia com a mensagem que se prende ao poema em causa. Tanto as actividades de análise textual (que os alunos desenvolveram com manifesto empenho, preocupação e cuidado para melhor poderem efectuar uma mediação leitora com as crianças do 3º ano) como a dedicação e a preocupação pelo sucesso das actividades relativas a todo o trabalho de mediação leitora: o conto elaborado, o “Povo das Histórias”; o “Era uma vez... O Povo das Histórias em Tapete” e ainda à vontade que manifestaram em constituir os alicerces de uma Comunidade de Leitores, corroboram o facto de que é o acto de leitura, realizado a partir de obras literárias como estas, que pode estabelecer, entre professores e alunos, um compromisso face aos livros, comprometido com a fruição e as aprendizagens.

Assim, no que a esta investigação diz respeito e após uma análise cuidada dos resultados obtidos, pensamos poder concluir que, em traços gerais e tendo em conta o universo de indivíduos analisados, o contacto com as obras da ‘nova literatura’, em contexto de sala de aula, foi claramente profícuo. As

duas turmas envolvidas aderiram e identificaram-se, na sua grande maioria, com as obras seleccionadas, produzindo trabalhos muito interessantes onde foi notório um desenvolvimento progressivo da sua competência leitora a partir das actividades sugeridas e baseadas nas obras que tinham em mãos. No caso dos sujeitos de análise do 9º ano, a turma ‘apadrinhada’ também demonstrou prazer no acto da permuta literária que se estabeleceu através da mediação leitora desenvolvida.

Retomando o Estudo de Caso 1, podemos ainda acrescentar que, se ao termos contacto com os trabalhos iniciais dos alunos do 5º ano de escolaridade a fim de analisá-los, verificámos, sobretudo no que se reporta à primeira “Produção Textual Significativa”, que os alunos não estavam habituados a proceder à leitura implícita (intimamente ligada aos símbolos), não tendo desenvolvido qualquer, ou uma quase nula, literacia do Imaginário, pudemos colocar de parte algumas das nossas preocupações na análise dos trabalhos seguintes. À medida que todo o processo foi decorrendo, num contacto directo e partilhado com a leitura mediada, de forma integrada e diversificada (valorizando-se a releitura do mítico-simbólico), verificámos, pela análise feita dos diferentes trabalhos, que as noções trabalhadas e relativas à hermenêutica do Imaginário já começavam a ser notórias. O trabalho também foi facilitado, na nossa perspectiva, porque esta turma, na sua grande maioria, já demonstrava um hábito anterior de exploração leitora com a professora (mas alheia ao Imaginário) e de fomento à escrita criativa, o que facilitou o incentivo do desenvolvimento da literacia do Imaginário. Tal permitiu, na maioria dos casos, um domínio muito satisfatório e evolutivo ao nível da produção textual do imagético-simbólico, contando-se ser um 5º ano.

Se alguma lição se pode tirar destes dois momentos de leitura, julgamos que a resposta está bem patente em tudo o quanto descrevemos e analisámos ao longo da Terceira Parte. Dado que os resultados relativos a esta investigação foram francamente positivos, somos obrigados a dizer que nos sentimos felizes, mas sobretudo encorajados a, num futuro muito próximo, divulgar em acções de formação ou por outros meios, este projecto e outros projectos afins, sobretudo no que se reporta à prática da mediação leitora onde é possível destacar-se a força apelativa dos símbolos e do mítico para o desenvolvimento da competência leitora, estética e imaginante dos alunos.

Assumindo a mediação leitora num leque de actividades postas em prática e concretizadas a partir dos pressupostos do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura e da aplicação da hermenêutica do Imaginário, numa postura dignificante do ensino/aprendizagem da língua, tentámos fazer do acto de leitura um momento de fruição através do qual os alunos pudessem agilizar competências anteriormente adquiridas, activar memórias e, simultaneamente, manipular novos conceitos e conteúdos para o desenvolvimento da sua competência leitora.

Tendo por base tudo quanto aqui expusemos, sugerimos que se permita que a força mágica da palavra literária (que também sabe lançar os seus póis de encantar naqueles que não desistiram, de facto, de ler) entre nas nossas salas de aulas, a partir dos conteúdos a leccionar, e que os professores de Português, que são os mediadores da língua e do acto de leitura fruída, tentem conquistar os alunos mais renitentes à leitura a partir das obras da ‘nova literatura’ e dos pressupostos de programas de fomento à leitura. Não será, pois, por acaso que nos parece ouvir a cada instante que “[é d]esta capacidade que os contos de fadas têm de fazer ouvir os grandes temas fundamentais e permanentes da humanidade, que [se ]constitui o seu “charme” encantatório e de re-encantamento” (Araújo, 2004a:63).

Através desta colaboração que aconteceu numa vertente absolutamente horizontal quer com os professores envolvidos quer com os alunos, ou com a equipa da biblioteca, parece-nos que deixámos, aqui, um pouco da força e das razões que nos guiam nesta militância a favor da compreensão da hermenêutica do Imaginário, realizada num acto de mediação leitora e onde a ‘nova literatura’ também tem um lugar de destaque. Assim, num acto de entusiasmo, convidamos todos aqueles que queiram vivenciar esta outra forma de ler, sentir e contar, onde o manual escolar perderá parte do protagonismo que lhe tem sido conferido ao longo de todos estes anos, onde, muitas vezes, se encontram os textos literários “num caótico conglomerado de textos escolhidos aquém de qualquer critério valorativo (...) “parece[ndo] concebidos para infantilizar jovens já espigados (...)” (Reis, 2008:10).

Não poderíamos concluir todo este processo de investigação sem deixarmos uma palavra de agradecimento aos autores desta ‘nova literatura’ que nos levaram de novo para os contos de fadas, dos quais são exemplos

puros a irrequieta história de *A Lenda de Despereaux* e o revivalista *O Último Grimm*, aos quais ficarão para sempre presos sentimentos que se misturam com a saudade e um bem-estar reconfortante; *A Cidade dos Deuses Selvagens*, surpreendente e mística, que nos transportou também para os saberes da ancestralidade mítica das sociedades arcaicas; *Artur e os Minimeus* e *Artur e A Cidade Proibida* que, pela reconstituição de um 'outro lado', feito à medida dos mais audazes, conduz os leitores pré-adolescentes para lugares inóspitos onde a noção do maniqueísmo é bastante valorizada<sup>290</sup>.

Concluiríamos afirmando que todas as obras, com as quais contactámos neste trabalho de incentivo à leitura e à literacia dos símbolos e do mítico, permitiram a possessão por parte do leitor de uma outra compreensão leitora, onde as noções mítico-simbólicas fizeram reaparecer um universo cultural que era muito pouco discutido até finais do século XX, mas que tem perdurado há já mais de uma década, permitindo-nos perceber o valor da aproximação que esta 'nova literatura' tem junto do jovem leitor. Reconhecendo que dela emergem mensagens sérias e valores comprometidos com as preferências destes leitores mais jovens, que se deixam encantar por figuras mitológicas, feéricas e divinizadas, concretizadas em todo o percurso da viagem do herói e com o qual o jovem leitor a maior parte das vezes se identifica (numa demanda do maravilhoso e do simbólico), consideramos que este chama à sua presença a riqueza literária do Imaginário para o seu investimento pessoal e até colectivo.

Julgamos ainda que se os jovens leitores ainda se deixam encantar pelas muitas e extraordinárias histórias onde se combinam as reminiscências de todo um saber enraizado nos contos de fadas, em passagens bíblicas, nas mitologias greco-românicas ou nórdicas, nos romances jovens, onde a aventura dita a determinação do herói, até arcaico, muito mais encantados ficariam os pré-adolescentes e adolescentes se constatassem que, ali, na aula de Língua Portuguesa os momentos também se fazem de encanto e de magia, numa reflexão contínua e de enamoramento com a leitura.

---

<sup>290</sup> Embora não sendo uma narrativa literariamente comparável às anteriores, é uma obra que também veicula muitas mensagens imagéticas, nomeadamente um destaque do cenestésico antropológico que anuncia o percurso de um herói pré-adolescente determinado na prática de valores morais e formativos.

Por isso, atentando nos demais programas de incentivo à leitura e nos Programas de Português do Ensino Básico (no que concerne a leitura e as obras sugeridas, sobretudo para o 3º ciclo), gostaríamos de ver, concretizadas em sala de aula e nas bibliotecas escolares, actividades cada vez mais inovadoras de incentivo à leitura que permitissem aos jovens leitores usufruir do privilégio de também se deixarem encantar pela simplicidade de temáticas próprias do Imaginário tão presente em toda esta ‘nova literatura’ do fantástico-maravilhoso. Ao invés de vê-la conotada de ilusória e recorrente, sem que nada de prático se faça com ela, seria muito construtivo que as actividades e momentos de diálogos, entre e com os livros, se aplicassem ao contexto da sala de aula numa atitude de partilha e reflexão, no desenvolvimento da competência leitora.

Deixaremos, para ultimar toda esta reflexão que se fez de dúvidas, certezas, vontades, curiosidades, necessidades, entendimentos e orgulhos no ver acontecer, o desafio do ousar para que, pela leitura do prazer e do contacto voluntário com o texto, os alunos/leitores possam chegar às mensagens subtis e delicadas que a obra literária encerra, nomeadamente as da ‘nova literatura’. Só assim, num dinamismo assente na arte da reflexão e do saber existir-se em comunidade, poder-se-ão ver acontecer concretizações de mensagens na partilha com o Outro, onde os ícones do simples e do belo serão sempre o ponto de ordem que nunca nos permitirá deixar os nossos pré-adolescentes e adolescentes permanecer no marasmo da contemplação e da incerteza, plasmadas no estigma da incapacidade e da desistência. Neste sentido, deixaremos, aqui, uma breve citação de Umberto Eco, que ousamos tomar emprestada sempre que quisermos ver realizados momentos de diferenciação face ao acto de leitura:

Se os mundos ficcionais são tão confortáveis, por que não tentar ler o mundo real como se fosse uma obra de ficção? Ou, se os mundos ficcionais são tão pequenos e enganosamente confortáveis, por que não procurar construir mundos ficcionais tão complexos, contraditórios e provocadores como o mundo real? (Eco, 1997: 123).

E, em jeito de apelo, diremos:

Dado que a nossa prática lectiva e de incentivo à leitura do livro literário se prende essencialmente com o 3º Ciclo do Ensino Básico<sup>291</sup>, consideramos que seria:

- Benéfica, junto dos profissionais do ensino de língua materna, uma divulgação eficiente e esclarecedora sobre a fundamentação teórico-metodológica do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura, para que esta se tornasse objectiva e exequível do 1º ao 3º ciclo do Ensino Básico;
- Fundamental que o professor/mediador do 3º ciclo se inteirasse, se não de outros, pelo menos de alguns dos fundamentos do Plano Nacional de Leitura e mediasse o acto de leitura dos seus alunos, proporcionando-lhes, pelo menos semanalmente, o acto da leitura de fruição. Negando-se, contudo, a noção da obrigatoriedade, para que este não se torne sinónimo de mais um trabalho a cumprir para a obtenção de uma qualquer classificação;
- De suma importância que a hermenêutica do Imaginário fizesse parte da análise literária das obras em contexto de sala de aula quer ao nível da leitura/análise dos Clássicos da Literatura (nos diferentes anos escolares) quer face à ‘nova literatura’;
- Enriquecedor para os alunos que, quando possível, se realizassem momentos de intertextualidade com os textos/obras “do Programa” e textos/obras da ‘nova literatura’ para que estes pudessem desenvolver outras competências a partir de uma permuta enriquecida no acto polifónico do entusiasmo, num ensino/aprendizagem mediado e validado pelo fomento das várias literacias e competências.

Partindo do princípio que para ler é premente saber/querer ler (interagindo com o texto literário) e, simultaneamente, querer concretizar o prazer da fruição e o compromisso com o saber, relembramos que a competência/proficiência leitora (que muitas vezes é avaliada na ponta de um lápis, que deixa um registo de cruces numa tabela classificativa, ou de uma

---

<sup>291</sup> Embora o 3º Ciclo do Ensino Básico tenha já algumas sugestões de práticas de promoção da leitura do PNL e do aLeR+, não esqueçamos que, tanto o 1º ciclo, como o 2º Ciclo do Ensino Básico usufruem de um tempo lectivo de 45 minutos obrigatórios para a prática de leitura na sala de aula, diária ou semanal. Como se pôde já constatar no relatório conclusivo de 2007 relativo ao PNL, os estudos realizados relativamente à aplicação no terreno dos princípios orientadores da concepção teórico-metodológica do PNL apontam para um aumento do número de leitores tanto nas bibliotecas escolares, como em casa. Ora, se esta promoção for cada vez mais dinâmica e praticada, o aluno alcançará um maior desenvolvimento na criação de expectativas e resolução de problemas, quer na prática leitora, quer escrita e todas assentes na leitura da obra literária, o que também deveria acontecer no 3º ciclo.

esferográfica vermelha, que classifica um teste de avaliação sumativo) não é, para eles, diferente das outras. Ora, se ela é assumida como mais uma tarefa a cumprir com aborrecimento, ela passa, de imediato, a ser a olhada como todas as demais tarefas impostas.

Não contestamos, de modo algum, o facto de a leitura ser um dos parâmetros da avaliação dos alunos, acreditamos, porém, que esta não deve ser pensada exclusivamente como um exercício a avaliar ou para leccionar conteúdos programáticos, sobretudo, gramaticais. Pois, assim, os alunos que rejeitam, por sistema a leitura, reforçam a ideia errada de que esta nada mais é do que um trabalho imposto pelo professor para mais uma avaliação.





## **Bibliografia**

---



## 1. Bibliografia Activa

### 1.1. A 'nova literatura': Obras analisadas

- ALLENDE, Isabel  
(2002). *A Cidade dos Deuses Selvagens*. Viseu: Difel Editores.
- BESSON, Luc  
(2004). *Artur e os Minimeus*. Porto: Edições Asa.  
(2005a). *Artur e a Cidade Proibida*. Porto: Edições Asa.
- DICAMILLO, Kate  
(2006). *A Lenda de Despereaux – A História de um Rato, uma Princesa, uma Colher de Sopa e um Carrinho de Linhas*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- MAGALHÃES, Álvaro  
(2007). *O Último Grimm*. Porto: Edições Asa.

### 1.2. A 'nova literatura' e outras leituras

- ABALOS, Raphael  
(2005). *Grimpow*. Porto: Edições Asa.
- AGUIAR, João  
(1998-2008). *O Clube dos Quatro*. Porto: Edições Asa.  
(2003). *Uma Deusa na Bruma*. Porto: Edições Asa.  
(2004). *O Sétimo Herói*. Porto: Edições Asa.
- ALLENDE, Isabel  
(2003). *As Memórias da Águia e do Jaguar – O Reino do Dragão de Ouro*. Viseu: Difel Editores.  
(2004). *As Memórias da Águia e do Jaguar – O Bosque dos Pigmeus*. Viseu: Difel Editores.
- AMADO, Jorge  
(1999). *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. Porto: Dom Quixote [1ª Edição: 1976]
- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner  
(1974). *A Menina do Mar*. Porto: Livraria Figueirinhas [1ª Edição: 1958].  
(1977). *O Cavaleiro da Dinamarca*. Barcelos: Editora do Minho [1ª Edição: 1964].  
(2001a). A História da Gata Borralheira. In *Histórias do Mar e da Terra*. Porto: Texto Editora, pp. 9-44 [1ª Edição: 1984].  
(2001b). A Saga. In *Histórias do Mar e da Terra*. Porto: Texto Editora, pp. 75-111 [1ª Edição: 1984].
- BARRIE, James Matthew  
(1990). *Peter Pan*. Lisboa: Europa América [1ª Edição: 1904].
- BESSON, Luc  
(2005b). *Artur e a vingança de Maltazard*. Porto: Edições Asa.  
(2006). *Artur e a guerra dos dois mundos*. Porto: Edições Asa.
- BOTELHO, Inês

- (2003a). *O Ceptro de Aerzis – A Filha dos Mundos*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- (2003b). *O Ceptro de Aerzis – A Senhora da Noite e das Brumas*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- (2005). *O Ceptro de Aerzis – A Rainha das Terras da Luz*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- BUJOR, Flávia  
(2005). *A Profecia das Pedras*. Porto: Edições Asa.
- CAMÕES, Luis Vaz de  
(1985). *Os Lusíadas*. Porto: Porto Editora [1ª Edição: 1572?].
- CARMODY, Isobelle  
(2008). *As Crónicas de Obernewtyn – A Senhora do Pensamento*. Lisboa: Bertrand Editora.  
(2009). *As Crónicas de Obernewtyn – Elspeth, Os Libertadores do Pensamento*. Lisboa: Bertrand Editora.
- CARROLL, Lewis  
(1998). *Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass*. Portland: Green, Roger L. [1ª Edição: 1865].
- DACOSTA, Luísa  
(2007). *O Elefante Cor-de-Rosa*. Porto: Edições Asa [1ª Edição: 1974].
- DEFOE, Daniel  
(1979). *Robinson Crusoe*. Lisboa: Via Editora [1ª Edição: 1719].
- DICAMILLO, Kate  
(2007). *A Odisseia de Edward Tulane*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- FERREIRA, Vergílio  
(1999). A Estrela. In *Contos*. Lisboa: Bertrand Livresiros, pp. 179-181 [1ª Edição: 1976].
- FRANK, Anne  
(1990). *Diário de Anne Frank*. Porto: Edições Asa [1ª Edição: 1947].
- GALLEGO GARCIA, Laura  
(2004). *Memórias de Idhún – A Busca*. Lisboa: Arte Plural Edições.  
(2005). *Memórias de Idhún – A Revelação*. Lisboa: Arte Plural Edições.  
(2006). *Memórias de Idhún – O Despertar*. Lisboa: Arte Plural Edições.  
(2007b). *Memórias de Idhún – O Destino*. Lisboa: Arte Plural Edições.  
(2007c). *Memórias de Idhún – A Hecatombe*. Lisboa: Arte Plural Edições.  
(2007d). *Memórias de Idhún – A Génesis*. Lisboa: Arte Plural Edições.
- GONZALEZ, Maria Teresa M. & PEREIRA, Maria do Rosário  
(1997-2003). *O Clube das Chaves*. Lisboa: Editorial Verbo.
- GRAHAM, Taylor  
(2004). *O Senhor das Sombras*. Lisboa: Editorial Presença.  
(2005). *O Cometa da Destruição*. Lisboa: Editorial Presença.  
(2007). *A Cidadela do Mal*. Lisboa: Editorial Presença.
- GRIMM, Jacob & Wilhelm  
(1991). *Os Mais Belos Contos dos Grimm*. Porto: Editora Civilização. [1ª Edição: 1817].
- HEARTH, Lian  
(2002). *A Saga dos Otori – A Tribo dos Mágicos*. Lisboa: Editorial Presença.  
(2003). *A Saga dos Otori – O Desafio do Guerreiro*. Lisboa: Editorial Presença.

- (2004). *A saga dos Otori – As Cinco Batalhas*. Lisboa: Editorial Presença.
- (2006). *A Saga dos Otori – O Voo da Garça*. Lisboa: Editorial Presença.
- HILL, Stuart  
 (2006). *Crónicas de Icemark – O Grito de Icemark*. Lisboa: Editorial Presença.
- LA FONTAINE, Jean de  
 (1995). *Fables de La Fontaine*. Illustrés par Benjamin Rabier. Paris : Éditions Tallandier [1ª edição:1668].
- LE GUIN, Ursula  
 (2002a). *Ciclo de Terramar – O Outro Lado do Mundo*. Lisboa: Editorial Presença [1ª edição:1972].  
 (2002b). *Ciclo de Terramar – Os Túmulos de Atuan*. Lisboa: Editorial Presença [1ª edição:1971].  
 (2003a). *Ciclo de Terramar – O Feiticeiro e a Sombra*. Lisboa: Editorial Presença [1ª edição:1668].  
 (2003b). *Ciclo de Terramar – O Tehanu – O Nome da Estrela*. Lisboa: Editorial Presença [1ª edição:1990].  
 (2005). *Ciclo de Terramar – Num Vento Diferente*. Lisboa: Editorial Presença
- LEWIS, Clive Staples  
 (2003a). *As Crónicas de Nárnia – O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa* [1ª edição: 1950a].  
 (2003b). *As Crónicas de Nárnia – O Sobrinho do Mágico* [1ª edição: 1950b].
- LOSA, Ilse  
 (1993). *Beatriz e o Plátano*. Porto: Edições Asa [1ª edição:1976]
- MAGALHÃES, Álvaro  
 (1989-2006). *Triângulo Jota*. Porto: Edições Asa.  
 (1998). *A Ilha do Chifre de Ouro*. Porto: Edições Asa. [1ª edição: 1998].  
 (2000). *Enquanto a cidade dorme*. Porto: Campo das Letras.  
 (2004). *Todos os Rapazes são Gatos*. Porto: Edições Asa.  
 (2005a). *O brincador*. Porto: Edições Asa.  
 (2005b). *O Limpa-Palavras*. Porto: Edições Asa.
- MAGALHÃES, Ana Maria de & ALÇADA, Isabel  
 (1982-2009). *Uma Aventura*. Lisboa: Caminho Editora.
- MENÉRES, Alberta  
 (1989). *Ulisses*. Porto: Edições Asa [1ª edição: 1972].  
 (1995). *À Beira do Lago dos Encantos*. Lisboa: Bertrand Editores;
- MÉSSEDER, João Pedro  
 (2008). *Versos quase matemáticos*. Porto: Edições Pé de Página.
- MEYER, Stephenie  
 (2006). *O Ciclo da Luz e Escuridão – Crepúsculo*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.  
 (2007). *O Ciclo da Luz e Escuridão – Lua Nova*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.  
 (2008). *O Ciclo da Luz e Escuridão – Nómada*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.  
 (2009). *O Ciclo da Luz e Escuridão – Amanhecer*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- MIGUÉIS, José Rodrigues

- (1994). *Arroz do Céu*. In *Gente da Terceira Classe*. Lisboa: Contexto Editores [1ª edição: 1962].
- MILNE, Alan Alexander  
(1992). *Puff e os seus Amigos*. Lisboa: Relógio d'Água [1ª edição: 1926].
- NEGREIROS, Almada  
(1997). *Antes de Começar*. Porto: Texto Editores.
- NIX, Garth  
(2002). *Lirael – A Rapariga do Glaciar*. Lisboa: Editorial Presença.  
(2003). *A Missão de Sabriel*. Lisboa: Editorial Presença.
- PERRAULT, Charles  
(1992). *O Gato das Botas*. In *Os Mais belos contos de Charles Perrault*. Lisboa: Editora Civilização [1ª edição: 1697].
- PINA, Manuel António  
(2004). *O Inventão (Aventuras do Maior Intelectual do Mundo)*. Porto: Edições Asa [1ª edição: 1987].
- POTTER, Beatrix  
(2002). *The Tale of Peter Rabbit*. London: Penguin Books [Milne, 1ª edição: 1902].
- PULLMAN, Phillip  
(2001). *Mundos Paralelos – A Bússola Dourada*. Lisboa: Editorial Presença.  
(2002). *Mundos Paralelos – A Torre dos Anjos*. Lisboa: Editorial Presença.  
(2003). *Mundos Paralelos – O Telescópio de Âmbar*. Lisboa: Editorial Presença.
- QUEIRÓS, Eça de  
(1984). *A Aia*. In *Contos*. Porto: Editora Livros do Brasil [1ª edição: 1894].
- ROCHA, Daphne, W.  
(2008). *O que se vê no abc*. Lisboa: Editorial Caminho.
- ROWLING, Joanne, K.  
(1999). *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Lisboa: Editorial Presença.  
(2000a). *Harry Potter e a Câmara dos Segredos*. Lisboa: Editorial Presença.  
(2000b). *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban*. Lisboa: Editorial Presença.  
(2000c). *Harry Potter e o Cálice de Fogo*. Lisboa: Editorial Presença.  
(2003). *Harry Potter e a Ordem da Fénix*. Lisboa: Editorial Presença.  
(2005). *Harry Potter e o Príncipe Misterioso*. Lisboa: Editorial Presença.  
(2007). *Harry Potter e os Talismãs da Morte*. Lisboa: Editorial Presença.
- SAINT EXUPÉRY, Antoine  
(1988). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editora Caravela [1ª edição: 1943].
- SEPÚLVEDA, Luis  
(2005) *História de uma Gaivota e do Gato que a ensinou a voar*. Porto: Edições Asa.
- STROUD, Jonathan  
(2003). *A Trilogia de Bartimaeus – O Amuleto de Samarcanda*. Lisboa: Editorial Presença.  
(2004). *A Trilogia de Bartimaeus – O Olho de Golem*. Lisboa: Editorial Presença.

- (2005). *A Trilogia de Bartimaeus – O Portão de Ptolomeu*. Lisboa: Editorial Presença.
- SWIFT, Jonathan  
(1974). *As Viagens de Gulliver*. Lisboa: Edições Europa-América [1ª edição: 1726]
- TOLKIEN, John Ronald Reuel  
(1997a). *O Senhor dos Anéis – A Irmandade do Anel*. Lisboa: Publicações Europa-América [1ª edição: 1954].  
(1998a). *O Senhor dos Anéis – As duas Torres*. Lisboa: Publicações Europa-América [1ª edição:1955]  
(1998b). *O Senhor dos Anéis – O Regresso do Rei*. Lisboa: Publicações Europa-América [1ª edição:1955];  
(1997b). *O Hobbit*. Mem-Martins: Publicações Europa América [1ª edição: 1937].
- TOURNIER, Michel  
(1985). *Sexta-Feira ou a Vida Selvagem*. Lisboa: Editorial Presença [1ª edição: 1971].
- YOURCENAR, Marguerite  
(1983). *A Salvação de Wang-Fô e Outros Contos Orientais*. Lisboa: Contexto e Imagem. [1ª edição: 1938]

## 2. Bibliografia passiva

### 2.1. Bibliografia consultada sobre a literatura e a formação leitora

- AGUIAR e SILVA, Vítor Manuel de  
(1988a). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Edições Almedina.  
(1988b). Os Conceitos de Literatura e Literariedade. In *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina, p.7.  
(2001). *Teoria e Metodologias Literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ALTUSSER, Louis  
(s/d). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença.
- AMOR, Emília  
(2001). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- ANTÓNIO, João H. C.  
(2007). Atitudes e Práticas de Leitura dos Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. In LAGES, Mário F.; LIZ, Carlos; ANTÓNIO, João H. C. & CORREIA, Tânia Sofia. *Os Estudantes e a Leitura*, pp. 127-166, disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt>, acedido em 14.12.07.
- AZEVEDO, Fernando  
(2002). *Texto Literário e Ensino da Língua. A Escrita Surrealista de Mário Cesariny*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos/Universidade do Minho.  
(2003). A Problemática do Cânone no Âmbito de uma Didáctica do Texto. In MELLO, Cristina [et. al.] (org.). *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: Contextos de Emergência, Condições de Existência e Modos de*

- Desenvolvimento: Actas do Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didáticas das Línguas e Literaturas, 1, Coimbra, 2002.* Coimbra: Pé de Página Editores, pp. 227-229.
- (2004). Intertextos Fundamentais na Construção de um Cânone Literário para a Infância. *Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, nº 13, pp.13-17.
- (2005). Ética y Estética en la Literatura de Recepción Infantil. In OCNOS. *Revista de Estudios sobre Lectura*, nº1, 7-18.
- (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: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna – Universidade do Minho.
- (2009a). Literacias: Contextos e Práticas. In AZEVEDO, Fernando de & SARDINHA, Maria da Graça (coord.). *Modelos e Práticas em Literacias.* Lisboa: Lidel, pp. 1-16.
- (2009b). O Imaginário na Literatura para Crianças: as Dimensões Lúdico-Pedagógicas em Contexto Escolar, Social Familiar. In SILVA, Gisela; MACEDO, Teresa; SIMÕES, Rita; DIOGO Américo A. Lindeza & AZEVEDO, Fernando (coords.). *Ler para Entender. Língua Portuguesa e Formação de Leitores.* Porto: Trampolim Edições, pp. 21-24.
- AZEVEDO, Fernando & SIMÕES, Rita  
(2007). Conversas com as Histórias: A Metaficção e a Formação do Leitor Crítico. In CERRILLO, C. Pedro; CAÑAMARES TORRIJOS, Cristina & SÁNCHEZ ORTIZ, César (dir.). *Literatura Infantil: Nuevas Lecturas, Nuevos Lectores.* Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 261-268.
- BALÇA, Ângela  
(2006). A Promoção de uma Educação Multicultural através da Literatura Infantil e Juvenil. In AZEVEDO, Fernando (coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico.* Lisboa: Lidel, pp. 231-240.
- BAKHTINE, Mikhaïl  
(1978). *Esthétique et Théorie du Roman.* Paris: Gallimard.
- BARBEIRO, Luís Filipe & PEREIRA, Luísa Álvares  
(2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual.* Lisboa: Ministério da Educação, pp 37-50.
- BARTHES, Roland  
(1999). *O Sistema da Moda.* Lisboa: Edições 70.
- BENAVENTE, Ana (coord.); ROSA, Alexandre; COSTA, António F. da & ÁVILA, Patrícia  
(1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BLOCKEEL, Francesca  
(2001). *Literatura Juvenil Portuguesa Contemporânea: Identidade e Alteridade.* Lisboa: Caminho.
- BLOOME, David  
(1986). *Literacy and Schooling.* Norwood, NJ: Ablex.
- BLOOM, Harris



- (1994). *The Western Canon. The Books and the School of the Ages*. London: Harcourt Brace & Company.
- (1995). *El Canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- BOERO, Pino, & DE LUCA Carmine  
(1997). *La Letteratura per L'infanzia*. Roma-Bari, Laterza.
- BOURDIEU, Pierre.  
(1994). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.  
(1996). *As Regras da Arte: Gênese e Estrutura do Campo Literário*. Lisboa: Presença.
- BOZZETTO, Roger  
(1984). Littérature et Paralittérature: le cas de la Science Fiction. In *Orientations de Recherches et Méthodes en Littérature Générale et Comparée*, Vol. I. France: Université Paul Valéry, pp. 141-152.  
(1992). *L'Obscur Objet d'un Savoir. Fantastique et Science-fiction: deux littératures de l'imaginaire*. Aix-Marseille: Presses de l'Université de Provence.
- BRANGER, Jane & LEWIS, Jan Patricia  
(2006). *Building a Knowledge Base in Reading*. Newark, DE – Urbana, IL: International Reading Association/The National Council of Teachers of English.
- BRAVO-VILLASANTE, Cármen  
(1989). *Ensayos de Literatura Infantil*. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- BROWN, Stephen  
(1991). *Porquê ler os Clássicos*. Lisboa: Teorema.
- CÂNDIDO, António  
(2000). *Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria Literária*. São Paulo: Edições Queros.
- CASTRO, Rui M. Vieira de & SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio.  
(1998a). Práticas de Comunicação Verbal em Manuais de Língua Portuguesa. In CASTRO, Rui Vieira de & SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (orgs.). *Linguística e Educação*. Lisboa: APL/Edições Colibri.  
(1998b). Hábitos e Atitudes de Leitura dos Estudantes Portugueses. In *Entre Linhas Paralelas. Estudos sobre o Português nas Escolas*. Braga: Angelus Novus.
- CASTRO, Rui Vieira de  
(1999). *Já agora, não se pode Exterminá-los? Sobre a Representação dos Professores em Manuais Escolares de Português*. In CASTRO, Rui Vieira de; RODRIGUES, Angelina; SILVA, José Luís [et al.] (org.) *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História: Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia, pp.189-196.
- CERRILLO, Pedro & GARCIA PADRINO, Jaime  
(1999). *Literatura Infantil y su Didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- CERRILLO, Pedro  
(2001). Lo Literario y lo Infantil: Concepto y Caracterización de la Literatura Infantil. In CERRILLO, Pedro & GARCÍA PADRINO, Jaime (coord.). *La Literatura Infantil en el Siglo XXI*. Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 79-100.

- CERTEAU, Michel de  
(1988). *La Lecture*. Paris: Gallimard.
- CERVERA, Juan  
(1991). *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Universidad de Deusto/Ediciones Mensajero.
- CHOURROT, Olivier  
(1999). Lectures Adolescentes. In *BBF*, nº 3, pp. 96-98, (disponível em: <http://bbf.enssib.fr/>, acedido em 28/06/09).
- CLEMENTE LINUESA, María & DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, Ana Belén  
(1999). *La Enseñanza de la Lectura: Enfoque Psicolingüístico y Sociocultural*. Madrid: Ediciones: Pirámide.  
(2007). *Leitura e Cultura Escrita*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- COLOMER, Teresa  
(1998). La Adquisición de la Competencia Literaria. In *Textos*, 4. Barcelona: Graó Educación.  
(1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- COTRONEO, Roberto  
(1994). *Se una Mattina D'estate un Bambino. Lettera a mio Figlio Sull'amore per i Libri*. s/l. Ed. Frassinelli.
- CORREIA, Tânia Sofia  
(2007). A Leitura nos Alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico. In LAGES, Mário F.; LIZ, Carlos; ANTÓNIO, João H. C. & CORREIA, Tânia Sofia. *Os Estudantes e a Leitura* pp. 87-125, (disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt>, acedido em 14.12.07).
- COSTA, Maria João.  
(1992). *Um Continente Poético. As Rimas Infantis*. Porto: Porto Editora
- COSTA, António Firmino da (coord); PEGADO, Elsa & ÁVILA, Patrícia  
(2007). *Relatório de Avaliação – 1.º ano PNL*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (CIES – ISCTE).
- COSTA, António Firmino da; PEGADO, Elsa & ÁVILA, Patrícia  
(2008). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura* Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (CIES – ISCTE).
- CULLER, Jonathan  
(2004). *Breve Introducción a la Teoría Literaria*. Barcelona: Crítica.
- DAGOBERTO, B. Arena  
(2005). Para ser Leitor no Século XXI. In SOUSA, Ana Cláudia; MENIN, Ana Maria & SOUSA, Renata Junqueira de. *Nas Teias do Saber. Ensaio sobre Leitura e Letramento*. São Paulo: Meio Impresso Produções, pp. 21-30.
- DEGROFF, Linda & GALDA, Lee  
(2003). La Respuesta a la Literatura: Actividades para Analizar Libros. In CULLINAN, Bernice. *La Lectura en el Aula: Ideas y Estrategias de Enseñanza para la Formación de Lectores*. México: Trillas, pp. 145-160.
- DIOGO, Américo António Lindeza  
(1994). *Literatura Infantil, História, Teoria, Interpretações*. Porto: Porto Editora.  
(1998). *No Mercado das Letras*. Lisboa: A. A. L. D. e a Irmandade da Fala da Galiza e Portugal.

- DIONÍSIO, João  
(2008). Defesa e Ilustração de um Cânone de Edições. In *Actas – Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação, pp.209-215.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade  
(2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- DOSTOÏEVSKI, Mikhailovitch  
(1982). *La poétique de Dostoïevski*. Paris: Éditions du Seuil.
- ECO, Umberto  
(1989). *Sobre os Espelhos e Outros Ensaios*. Lisboa: Difel.  
(1990). *Os Limites da Interpretação*. Lisboa: Difel.  
(1993). *Lector in Fabula*. Lisboa: Editorial Presença.  
(1997). *Seis passeios no Bosque da ficção*. Viseu: Difel.  
(2002). *Sobre a Literatura*. Lisboa: Difel
- EDWARDS, Derek & MERCER, Neil.  
(1988). *El Conocimiento Compartido. El Desarrollo de la Comprensión en el Aula*. Barcelona: MEC – Paidós Ibérica.
- ELIOT, Thomas Stearns  
(1982). *What is a Classic?* United States: Haskell House Publishers.
- ESCARPIT, Denise D.  
(1999). Adolescência: Leitura(s) em Liberdade? In *Do Dragão ao Pai Natal. Olhares sobre a Literatura para a Infância. Comunicações dos Encontros Luso-Galaico-Francófonos do Livro Infantil*. Porto: Campo das Letras, pp. 71-87.
- ESCARPIT, Robert  
(1978). Histoire de L'histoire de la Littérature. In QUENEAU, R. (dir.) *Histoire des Littératures*, vol. III. Paris: Gallimard.
- EVEN-ZOHAR  
(1999). Factores y Dependencias en la Cultura. In DIMIC, M. V. [et al.]. *Teoría de Los Polissistemas*. Madrid: Arco/Libros, pp: 29-52.
- EWERS, Hans-Heino  
(2009). *Fundamental Concepts of Children's Literature Research: Literary and Sociological Approaches*. New York: Routledge
- FARIA, H. Isabel  
(2008). Linguagem, Língua, Variação, Partilha e Conhecimento. In *Actas – Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. DGIDC/Lisboa: Ministério da Educação, pp.51-69.
- FLORÊNCIO, Violante  
(1994). *A Literatura para Crianças e Jovens em Irene Lisboa*. Porto: Asa Editores.
- FISH, Stanley  
(1994). *Is There a Text in the Class? The Authority of Interpretative Communities*. Harvard: University Press.
- FORASTIERI, André  
(2002). A Liberdade Infinita da Literatura. In *Folha de S. Paulo* (disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u210.shtml>, acedido em 23.03.08).
- FOUCAULT, Michel; BARTHES, Roland; DERRIDA, Jacques [et. al.]  
(1980). *Théorie d'Ensemble*. Paris: Éditions du Seuil

- FRYE, Northrop  
(1994). *La Parole Souveraine: La Bible et la Littérature*. Paris: Editions du Seuil [1ª Edição, 1968].
- FURTADO, José, A.  
(2000). *Os Livros e as Leituras: Novas Ecologias da Informação*. Lisboa: Livros e Leituras.
- GENETTE, Gérard  
(1982). *Palimpsestes*. Paris: Éditions du Seuil.
- GOMES, José António  
(1998). *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e Juventude*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- GREIMAS, Algirdas Julien  
(1995). *Sémantique Structurale*. Paris: Editions Larousse.
- GRIFFITH, John W & CHARLES H. Frey  
(2005). *Classics of Children's Literature*. New Jersey: Prentice-Hall
- GUILLORY, John  
(1993). *Cultural Capital – The Problem of Literary Canon Formation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- GUIMARÃES DE SÁ, Domingos  
(1994). *À Demanda do Leitor. Bibliotecas Infantis e Juvenis em Portugal. Sentido de uma Mudança*. Braga: Edição do Autor.
- GUSMÃO, Manuel  
(2009). O Cânone no Ensino do Português. In *Actas – Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação, pp.231-235.
- GUTHRIE, John T. & DAVIS, Marcia  
(2003). Motivating Strolling Readers in Middle School Through an Engagement Model of Classroom Practice. In *Reading & Quarterly*. USA: University of Maryland, College Park, pp. 59-85.
- HARRIS, Wendell V.  
(1998). La Canonicidad. In SULLÀ, Enric (org.) *El Canon Literario*. Madrid: Arco-Libros, pp. 37-38.
- HARVEY, Stephanie & GOUDVIS, Anne  
(2000). *Strategies that Work. Teaching Comprehension to Enhance Understanding*. Portland: Stenhouse Publishers.
- HAUSMAN, Noëlle & CARNIAUX, Benoît  
(2003). *Que Penser de Harry Potter?* Belgique: Éditions Fidélité.
- HUCK, Charlotte S.; HEPLER, Susan & HICKMAN, Janet.  
(1989). *Children's Literature in the Elementary School*. New York: McGraw Hill.
- HUNT, Peter  
(2003). Exploding the Canon: Children's Literature and the Revolution in Criticism. In CANO VELA & PÉRES VALVERDE (coord.) *Canon Literatura Infantil y Juvenil y Otras Literaturas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 21-30.
- IGLESIAS SANTOS, Montserrat  
(1994). El Sistema Literario: Teoría Empírica e Teoría de los Polissistemas. In VILLANOVA Darío (org.). *Avances en la Teoría de la Literatura*. Santiago de Compostela: Ediciones, pp. 309-356.
- INNOCENTI, Orsetta

- (2000). *La Letteratura Giovanile*. Roma: Editori Laterza.
- ISER, Wolfgang  
(1997). *L'acte de Lecture. Théorie de l'effet Esthétique*. Belgique: Pierre Mardaga Editeur. [1ª Edição, 1976].
- JAUSS, Hans Robert  
(1976). *La Literatura como Provocación*. Barcelona: Península.  
(1978). *Pour une Esthétique de la Réception*. Paris: Gallimard.
- KEN, Dennis  
(1997). *Reading in Community. Exploring Individual, Social and Global Issues*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- KRISTEVA, Julia  
(1978). *Sémiotike. Recherches pour une Sémanalyse*. Paris: Editions du Seuil. [1ª Edição: 1969].
- LAGES Fages, Mário; LIZ, Carlos; ANTÓNIO, João H. C.; [et al.]  
(2007). *Os Estudantes e a Leitura*, (disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt>, acedido em 14.12.08).
- LE GUIN, Ursula K.  
(1979). National Book Award Acceptance Speech. In WOOD, Susan (coord.) *The Language of Night: Essays on Fantasy and Science Fiction*. New York. Putman.
- LISBOA, João Luís  
(2008). Para além da Literacia: o Problema da Leitura. In *Actas Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa. DGIDC, pp.199-205.
- LLUCH, Gemma  
(1998). *El Lector Modelo en la Narrativa per a Infante i Jóvenes*. Valencia: Universidad de Valencia  
(2003). *Análisis de Narrativas Infantiles y Juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.  
(2006). Para uma Seleção Adequada do Livro – das Capas ao Estilo da Literatura Comercial . In AZEVEDO, Fernando (coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 226-230.  
(2007). La Literatura Juvenil y otras Narrativas Periféricas. In CERRILLO, C. Pedro; CAÑAMARES TORRIJOS, Cristina & SÁNCHEZ ORTIZ, César (dir.). *Literatura Infantil: Nuevas Lecturas, Nuevos Lectores*. Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 193-211.
- LOTMAN, Iurij. M.  
(1975). *La Structure du Texte Artistique*. Paris: Gallimard.  
(1996). *La Semiesfera. I. Semiótica de la Cultura y del Texto*. Madrid: Cátedra.  
(1998). *Cultura y Explosión*. Barcelona: Gedisa.
- MACEDO, Teresa & SILVA, Gisela  
(2009). A Emergência do Ser Simbólico: do Texto Literário à Produção Escrita. In SILVA, Gisela; MACEDO, Teresa; SIMÕES, Rita; DIOGO, Américo A. Lindeza & AZEVEDO, Fernando (coords). *Ler para Entender. Língua Portuguesa e Formação de Leitores*. Porto: Trampolim Edições, pp.17-19.
- MANIER, José Carlos

- (1998). Sobre el Canon de la Literatura Española del Siglo XX. In SULLÀ, Enric (org). *El Canon Literario*. Madrid: Casa del Libro, pp. 271-299.
- MANSON, Michel; EZRATTY, Viviane & LÉVÈQUE, Françoise (dir.)  
(1997). *Le Livre pour la Jeunesse, Un Patrimoine pour l'avenir*. Paris: Agence Culturelle de Paris.
- MARQUES, Carla; SILVA, Inês; FERREIRA, Paula & SILVA, Fernanda (coord.)  
(2006). *Oficina da Língua 7º ano*. Porto: Edições Asa, pp. 14-20.  
(2006). *Oficina da Língua 7º ano*. Porto: Edições Asa, (Obra de leitura integral), p. 48.
- MARTINS, Guilherme Oliveira  
(2008). Língua Portuguesa – Ensinar um Valor, Preservar uma Herança. In DGIDC. *Actas Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa, pp.13-18.
- MEIRELES, Cecília  
(1984). *Problemas da Literatura Infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- MENDONZA, FILLOLA, Antonio  
(1999). *La Educación Literaria. Bases para la Formación de la Competencia Lecto-Literaria*. Málaga: Ediciones ALJIBE.  
(2001). *El Intertexto Lector. El Espacio de Encuentro de las Aportaciones del Lector al Texto*. Cuenca: Universidad de Casilla-La-Mancha.  
(2007). El Proceso Lector. Proceso y Metacognición. In CERRILLO, C. Pedro; CAÑAMARES TORRIJOS, Cristina & SÁNCHEZ ORTIZ, César (dir.). *Literatura Infantil: Nuevas Lecturas, Nuevos Lectores*. Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 69-82.
- MESQUITA, Armindo  
(2007). Para uma Poética da Leitura Infantil. In AZEVEDO, Fernando (coord.). *Imaginário, Identidades e Margens – Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil*. Vila Nova de Gaia: Gailivro, pp. 142-147.
- MIJOLLA-MELLOR, Sophie de  
(2006). *L'enfant Lecteur – de la Comtesse de Ségur a Harry Potter. Les Raisons du Succès*. Montrouge: Edition Bayard.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
(2001) *Resultados do Estudo Internacional: Primeiro Relatório Nacional: PISA 2000 – Programme for International Student Assessment*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Avaliação Educacional.  
(2002) *Provas de Aferição do Ensino Básico, 4º e 6º Anos – 2001: Língua Portuguesa, Matemática: Relatório Nacional*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.  
(2006). *Intitulado PISA 2006 – Competências Científicas dos Alunos Portugueses, Versão Preliminar da Primeira Análise aos Resultados dos Desempenhos Médios dos Alunos Portugueses nas Diferentes Áreas de Avaliação do PISA 2006*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- MIRA, António Ricardo  
(2007). ¿Qué Literatura para Jóvenes?. In CERRILLO, C. Pedro; CAÑAMARES TORRIJOS, Cristina & SÁNCHEZ ORTIZ, César (dir.). *Literatura Infantil: Nuevas Lecturas, Nuevos Lectores*. Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 389-397.
- MOREIRA, Marco Antonio.

- (1999). *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: EPU.
- MORENO, Victor  
 (2008). Literatura para ser Leída, Imitada y Transformada. In LOMAS, C. (coord). *Textos Literarios y Contextos Escolares*. Barcelona: Graó, pp.179-208.
- MORROW, Lesley M. e & GAMBRELL, Linda B.  
 (2000). Literature – Based Reading Instruction. In KAMIL, Michael L. & MOSENTHAL, Peter B. [et al.]. *Handbook of Reading Research*, vol. II. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 563-586.
- NIKOLAEVA, Maria  
 (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature. An Introduction*. Oxford: The Scarecrow Press.
- NOBILE, Angelo  
 (1992). *Letteratura Giovanile*. Brescia: La Scuola.
- NODELMAN, Perry  
 (2008). *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*. Johns Hopkins: University Press.
- NUNES, Henriques. B.  
 (1996). *Da Biblioteca ao Leitor. Estudos sobre a Leitura Pública em Portugal*. Braga, AB – Autores de Braga.
- NÚÑEZ, Gabriel & CAMPOS, M.  
 (2005). *Como nos Enseñaron a Leer*. Madrid. Edición Akal.
- NÚÑEZ, Gabriel  
 (2007). Lecturas Canónicas, Clásicos y Lecturas Periféricas. In CERRILLO, C. Pedro; CAÑAMARES TORRIJOS, Cristina & SÁNCHEZ ORTIZ, César (dir.). *Literatura Infantil: Nuevas Lecturas, Nuevos Lectores*. Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 227-236.
- PAES, João Paulo  
 (1990). *A Aventura Literária – Ensaio sobre Ficção*. São Paulo: Companhia das Letras.
- PEDRO, Maria do Sameiro  
 (2003). Tendências da Narrativa Juvenil. In *9ºs Encontros Luso-Galaicos do Livro Infantil e Juvenil - 'Arte de Contar: Novas Tendências da Literatura Infantil e Juvenil – O Álbum e a Narrativa Juvenil'*. Porto, 12-14 de Novembro de 2003. Porto: Biblioteca Municipal de Almeida Garrett.  
 (2007). La Formación del Lector: Nuevas Lecturas y Nuevos Lectores ¿Qué Pasa en Portugal? In CERRILLO, C. Pedro; CAÑAMARES TORRIJOS, Cristina & SÁNCHEZ ORTIZ, César (dir.). *Literatura Infantil: Nuevas Lecturas, Nuevos Lectores*. Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 97102.
- PERROT, Jean  
 (1989). La Littérature d'enfance et de Jeunesse. In BRUNEL, Pierre & CHEVREL, Yves (dir.). *Précis de Littérature Comparée*. Paris: PUF, pp. 299-319.  
 (1999). Recherche et Littérature de Jeunesse en France – Recherche Pure ou Appliquée? In *BBF*, n° 3, pp. 13-24 (disponível em <http://bbf.enssib.fr/>, acedido em 20.09.2009)  
 (2008). *Mondialisation et Littérature de Jeunesse*. Paris: Éditions du Cercle de la Librairie.

- PEREIRA, Cláudia, S.  
(2007). Ler, e depois? In CERRILLO, C. Pedro; CAÑAMARES TORRIJOS, Cristina & SÁNCHEZ ORTIZ, César (dir.). *Literatura Infantil: Nuevas Lecturas, Nuevos Lectores*. Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 445-451.
- PINTO CORREIA, João David,  
(1978). *Literatura Juvenil/Paraliteratura*. Lisboa: Livraria Novidades Pedagógicas.
- PIRES, M<sup>a</sup>. Laura Bettencourt,  
(1981). *História da Literatura Infantil Portuguesa*. Lisboa: Veja Edições.
- POZUELO, Yvancos, José Ma  
(1998). I. Lotman y el Canon Literario. In SULLÀ, Enric (org.) *El canon Literario*. Madrid: Arco-Libros, pp. 223-236.
- POZUELO YVANCOS José Maria & ARADRA SÁNCHEZ, Rosa Maria  
(2000). *Teoría del Canon y Literatura Española*. Madrid: Cátedra.
- TRAÇA, Maria Emília  
(1994). *O Fio da Memória. Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto: Porto Editora.
- ROCHA, Natércia  
(2001). *Breve História da Literatura para Crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- RAMALHO, Glória (coord.)  
(2004). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2003. Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE)/Ministério da Educação.
- RICŒUR, Paul  
(1984). *Tempo e Narrativa*. S. Paulo: Papirus.
- REIS, Carlos  
(1997). *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Almedina.  
(2008). Recomendações. In DGIDC. *Actas – Conferência Internacional sobre o ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 236-243.
- REIS, Carlos; DIAS, Ana P.; CALDEIRA CABRAL, Assunção, T; [et al.].  
(2009). *Programas de Português do Ensino Básico* (disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt>, acedido em 10/11/09).
- RIFFATERRE, Michaël  
(1979). *La Production du Texte*. Paris: Édition du Seuil
- RODRIGUES, António.  
(2000) A Biblioteca Escolar e os Programas de Português. In SEQUEIRA, Fátima. *Formar Leitores: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: IIE.
- RODRÍGUEZ, Juan Carlos  
(2002). *De qué Hablamos cuando Hablamos de Literatura*. Granada: Ediciones Comares.
- SÁNCHEZ CORRAL, Luís  
(1995). *Literatura Infantil y Lenguaje Literaria*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.  
(1999). El Texto y la Competencia Literaria Infantil y Juvenil. In CERRILLO, Pedro & GARCIA PADRINO, Jaime (coord.). *Literatura*



- Infantil y su Didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp.171-182.
- (2007). Lectura y Identidad: ¿Es Posible la Educación Literaria? In CERRILLO, C. Pedro; CAÑAMARES TORRIJOS, Cristina & SÁNCHEZ ORTIZ, César (dir.). *Literatura Infantil: Nuevas Lecturas, Nuevos Lectores*. Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp.83-95.
- SANDMANN, Alexa & AHERN, John.  
(1997). Using Literature to Study the Civil War and Reconstruction. In *Middle School Journal*, 29, 25-33.
- SANTOS, Elvira Moreira.  
(2000): *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes. Um Estudo em Escolas Secundárias*. Coimbra: Quarteto.
- SANTOS, Maria Emília B.  
(2007). Ler é Poder. In *Noesis – Revista Trimestral*. Lisboa: Ministério da Educação, nº 68 Jan/Mar, p. 5.
- SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos (coord.); NEVES, José Soares & LIMA, Maria João; [et al.]  
(2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. (disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>, acedido em 10.11.08).
- SANTOS, Marta & SARDINHA, Maria da Graça  
(2009). Proficiência na Leitura: Avaliação da Compreensão Leitora. In AZEVEDO, Fernando & SARDINHA, Maria da Graça (coord.). *Modelos e Práticas em Literacias*. Lisboa: Lidel, pp: 115-128.
- SARDINHA, Maria da Graça  
(2007). Formas de Ler: Ontem e Hoje. In AZEVEDO, Fernando (coord.), *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp.1-7.
- SARDINHA, Maria da Graça; PALHARES, Pedro & AZEVEDO, Fernando  
(2009). Uma Experiência Pedagógica no 1º Ciclo do ensino Básico. In AZEVEDO, Fernando & SARDINHA, Maria da Graça (coord.). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp. 209-223.
- SARDINHA, Maria da Graça & RELAVAS, Ana  
(2009). Técnicas de Ensino Explícito. In AZEVEDO, Fernando & SARDINHA, Graça (coord.). *Modelos e Práticas em Literacias*. Lisboa: Lidel, pp.143-167.
- SCHMIDT, Siegfried J.  
(1987). La Comunicación Literaria. In MAYORAL, José Antonio, *Pragmática de la Comunicación Literaria*. Madrid: Arco/Libros, pp. 195-212.
- SCHOLES, Robert  
(1991). *Protocolos de Leitura*. Lisboa: Edições 70.
- SERRA CAPALLERA, Joan & OLLER BARNADA, Cales  
(2001). Estrategias Lectoras y Comprensión del Texto en la Enseñanza Obligatoria. In *Comprensión Lectora. El Uso de la Lengua como Procedimiento*. Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo, p. 35.
- SHAVIT, Zohar  
(2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Editorial Caminho
- SIM-SIM, Inês

- (2001). Aprender a ler: Quando Começar e Como se Faz. In *Noesis*, 59, pp. 28-33.
- (2007a). *O Ensino da Leitura: a Compreensão de Textos*. Lisboa: DGIDC, p. 11.
- (2008). O Professor Generalista e a sua Identidade como Professor de Língua (Materna). In DGIDC. *Actas – Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação, pp.117-120.
- SIM-SIM, Inês & VIANA, Fernanda Leopoldina  
 (2007b). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*, (disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt>, acessado em 10.11.08).
- SIM-SIM, Inês; DUARTE, Inês & FERRAZ, Maria José  
 (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- SIMÕES, Rita  
 (2008). *Como se Fazem Histórias? Os Exercícios de Metaficcionalidade nas Obras Narrativas de Literatura Infanto-Juvenil Publicadas entre 2000 e 2006 e a Formação do Leitor Crítico*. Dissertação submetida à Universidade do Minho – Área em Análise Textual e Literatura Infantil, sob orientação do Professor Fernando Azevedo. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Educação de Estudos da Criança.
- SIMÕES, Rita; SOUZA, Renata Junqueira de & AZEVEDO, Fernando  
 (2005). Manuais Escolares: uma História de (Des)Encantar. In *Nuances – Estudos sobre Educação*, ano XI, v. 12, nº 13, Jan./Fev., Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista, pp. 9-20.
- SIMÕES, Rita; SOUZA, Renata Junqueira & AZEVEDO, Fernando  
 (2006). No Mundo da Literatura: dos Manuais Escolares aos Livros de Literatura Infantil. In AZEVEDO, Fernando, *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas*. Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna, Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, pp. 70-78.
- SMADJA, Isabelle  
 (2001). *Harry Potter, Les Raisons d'un Succès*. Paris: PUF.
- SOUZA, Maria Elisa da Silva  
 (2000) *Ler na Escola. O Manual Escolar e a Construção de Leitores*. Dissertação submetida à Universidade do Minho – Especialidade de Supervisão Pedagógica em Ensino do Português, sob orientação do Prof. Doutor Rui Vieira de Castro, Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- SOUZA, Otilia. C.  
 (2007). O Texto Literário na Escola: Uma Abordagem – Círculos de Leitura. In AZEVEDO, Fernando (coord.) *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 45-68.
- SOUZA, Sérgio Guimarães  
 (1998). Literatura Infantil: Uma Literatura na Literatura. In *Palavras*, nº 13, pp. 60-71.
- SOTTOMAYOR SAÉZ, Maria Victoria

- (2001). Literatura en Série. In CERRILLO, Pedro e GARCÍA PADRINO, Jaime (coord.). *La Literatura Infantil en el Siglo XXI*. Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 41-65.
- STRICKLAND, S. Dorothy  
(2003). Cómo Organizar un Programa de Lectura Basado en la Literatura. In CULLINAN, E. Bernice. *La Lectura en el Aula – Ideas y Estrategias de Enseñanza para la Formación de Lectores*. México: Editorial Trillas, pp. 125-143.
- SULLÀ, Enric  
(1998). El Debate sobre El Canon Literario. In SULLÀ, Enric (org.) *El Canon Literario*. Madrid: Arco-Libros, pp. 11-34.
- TEIXEIRA DA SILVA, Maria Madalena M. C.  
(2007). Literatura em Crescimento – O Lugar Problemático da Literatura Juvenil no Sistema Literário. In AZEVEDO, Fernando; ARAÚJO, Joaquim [et. al.] (coord.). *Imaginário, Identidades e Margens – Estudos em Torno da Literatura Infanto-Juvenil*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro, pp. 315-327.
- VELOSO, Rui Marques & RISCADO, Leonor  
(2002) Literatura Infantil, Brinquedo e Segredo. In *Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, nº 10, pp.26-29.
- WOLTON, Dominique  
(1999). *Pensar a Comunicação*. Lisboa: Difel.
- WONG, Barbara  
(2007). Dez Anos depois, a Leitura de Livros só Aumentou sete por Cento, (disponível em [http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?id\\_versao=18028](http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?id_versao=18028), acedido em 14.09.2009).
- ZIBERMAN, Regina  
(2004). *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global editora.

## 2.2. Bibliografia consultada sobre mediação leitora

- ABRAMOVICH, Fanny  
(2004). *Literatura Infantil. Gostosuras e Bobices*. São Paulo: Editora Scipione.
- AZEVEDO, Fernando  
(2003a). Estudos Literários para a Infância e Fomento da Competência Literária. In SARDINHA, Graça Carvalho [et. al] (org.) *Saberes e Práticas na Formação de Professores e Educadores. Actas das Jornadas do DCILM 2002*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança, pp. 125-132.  
(2009b). O Imaginário na literatura para crianças: as dimensões lúdico-pedagógicas em contexto escolar, social e familiar. In SILVA, Gisela; MACEDO, Teresa; SIMÕES, Rita; DIOGO, Américo A. L. ; AZEVEDO, Fernando (coords.). *Ler para Entender. Língua Portuguesa e Formação de Leitores*. Porto: Trampolim Edições, pp. 21-24.
- CAMPS, Anna

- (2005). Pontos de Vista sobre o Ensino-Aprendizagem da Expressão Escrita. In CARVALHO J. A.; L. F. BARBEIRO; SILVA A. C. & PIMENTA, J. (org.). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Braga. Instituto de Educação e Psicologia, pp. 11-26.
- CERRILLO, Pedro; LARRANAGA, Elisa & YUBERO, Santiago  
(2002). *Libros, Lectores y Mediadores. La Formación de los Hábitos Lectores como Proceso de Aprendizaje*. Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, Pedro  
(2005). Los Nuevos Lectores: la Formación del Lector Literario. In *Literatura Infantil y Educación Literaria*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 133-152.  
(2006). Literatura Infantil e Mediação Leitora. In AZEVEDO, Fernando (coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares Para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 33-46.  
(2007). Educar para Leer y Educar para Escribir. In CERRILLO, C. Pedro; CAÑAMARES TORRIJOS, Cristina & SÁNCHEZ ORTIZ, César (dir.). *Literatura Infantil: Nuevas Lecturas, Nuevos Lectores*. Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 175-192.
- CULLINAN, E. Bernice  
(1987). *Children's Literature in the Reading Program*. Newark: International Reading Association.  
(2003). *La Lectura en el Aula – Ideas y Estrategias de Enseñanza para la Formación de Lectores*. México: Editorial Trillas.
- CULLINAN, E. Bernice & GALDA, Lee  
(1994). *Literature and the Child*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- DANIELS, Harvey  
(1994). *Literature Circles: Voice and Choice in the Student Centered Classroom*. Markam: Pembroke Publishers.
- DEBUS, Eliane  
(2006). Explorando as Potencialidades da Língua e da Literatura Juvenil. A Leitura Literária, a Escola e Biblioteca Escolar: Inquietações. In AZEVEDO, Fernando (coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- FARIA, Maria Alice  
(2004). *Como Usar a Literatura Infantil na Sala de Aula*. S. Paulo. Contexto.
- FONSECA, Fernanda Irene  
(2000): Da Inseparabilidade entre o Ensino da Língua e o Ensino da Literatura. In REIS, Carlos; [et al.] (orgs.). *Didáctica da língua e da literatura*, vol. I. Coimbra: Almedina/ILLP Faculdade de Letras, pp. 37-45.
- FOUGERAY-HAMMAM, Clotilde  
(2008). Utilisation et public visé. In RaconteTapis, (disponível em <http://racontetapis.free.fr/utilisation.html>., acedido em 10/09/08).
- FOUNTAS, Irene & PINNELL, Gay Su  
(2001). *Guiding readers and writers. Grades 3-6. Teaching, comprehension, genre, and content literacy*. Portsmouth: Heinemann.
- GALDA, Lee; RAYBURN, Shane & STANZI, Lisa Cross

- (2000). *Looking Through the Faraway End. Creating literature-based Curriculum with Second Graders*. Newark: IRA.
- GAGNONJ. & MACCINI, P.  
(2000). Best Practices for Teaching Mathematics to Secondary Students with Special Needs: Implications from Teacher Perceptions and a Review of the Literature. In *Focus on Exceptional Children*, 32 (5), 1-22.
- GARRIDO, Felipe  
(2004). *El buen lector se hace, no nace – Reflexiones sobre Lectura y Formación de Lectores*. Ediciones del Sur, (disponível em <http://www.edicionesdelsur.com>, acedido em 07/08/09).
- GIL, Rosa & SOLIVA, Maria  
(2001). Rincones para Aprender a Leer. In *Comprensión Lectora – El Uso de la Lengua como Procedimiento*. BOFARULL, M. Teresa, CERESO, Manuel, Gil, Rosa [et. al.], pp.111-129.
- HANCOCK, Marjorie  
(1993). Character Journals: Initiating Involvement and Identification Through Literature. In *Journal of Reading*, nº 37, 42-50.
- HILL, Bonnie C.; NOE, Katherine L. Schlick & JOHNSON, Nancy  
(2003). *Literature Circles Resource Guide*. Massachusetts: Christopher-Gordon Publishers.
- HUCK, Charlotte S.; HEPLER, Susan & HICKMAN, Janet.  
(1989). *Children's Literature in the Elementary School*. New York: McGraw Hill.
- LEVORN, Nina H. & HIGHFIELD, Kathy  
(2004). *Book Club Plus. A literacy framework for the primary grades*. Massachusetts: Small Planet Communications.
- LISBOA, João Luís  
(2008). Para além da Literacia: A Problemática da Leitura. In DGIDC. *Actas: Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa.
- MACEDO, Teresa & SOEIRO, Helena  
(2009). A Emergência da Leitura no Jardim-de-Infância: Os Tapetes Narrativos. In AZEVEDO, Fernando & SARDINHA, Maria da Graça (coord.). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel pp. 49-62.
- NEVES, José Soares; LIMA, Maria João & BORGES, Vera  
(2008). *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*, disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt>, acedido em 10.01.09.).
- PICARD, Michel  
(1986). *La Lecture comme un Jeu*. Paris: Éditions de Minuit.
- POSLANIEC, Christian  
(2004). *Donner le Goût de Lire*. Paris: Éditions du Sorbier.
- POSLANIEC, Christian & HOUYEL, Christine  
(2000). *Activités de Lecture à partir de la Littérature de Jeunesse*. Paris: Hachette Éducation, pp. 313-314.
- RAPHAEL, Taffy E.; PARDO, Laura, S. & HIGHFIELD, Kathy  
(2002). *Book Club. A Literature-Based Curriculum*. Lawrence: Small Planet Communications
- RAPHAEL, Taffy E.; FLORIO-RUANE, Susan; GEORGE, Marianne & HASTY, Kathy, F.  
(2004). *Book Club. Plus! – A Literacy Framework for the Primary Grades!*, Massachusetts: Small Planet Communications.

- RICŒUR, Paul  
(1986). *Du Texte à L'action*. Paris: Editions du Seuil.
- ROSENBLATT, Louise M.  
(1994). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press. [1ª Edição, 1978].
- SERRA C., Joan & OLLER B., Charles  
(2001). Estrategias Lectoras y Comprensión del Texto en la Enseñanza Obligatoria. In LÓPEZ RODRÍGUEZ, Francesca (dir.) *Comprensión Lectora – el Uso de la Lengua como Procedimiento*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- SILVA, Gisela  
(2007). O Imaginário e a Literatura Infanto-Juvenil: Leituras entre Mãos. In AZEVEDO, Fernando (coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 105-128.  
(2008). A bibliotecar marca-se toda a diferença. In *Solta palavra*. Porto: CRILIJ, boletim nº 13-14; pp. 52-56.
- SILVA, Gisela; MACEDO, Teresa; SIMÕES, Rita; DIOGO Américo A. Lindeza. & AZEVEDO, Fernando (coords.).  
(2009). *Ler para Entender. Língua Portuguesa e Formação de Leitores* Porto: Trampolim Edições
- SLOAN, Glenna Davis  
(1991). *The Child as Critic: Teaching Literature in Elementary and Middle Schools*. New York: Teachers College Press.
- SMITH, Frank  
(1982) *Joining the Literacy Club (Further essays into education)*, Worthington: Heinemann.  
(1990). *Pensar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SOUSA, Otilia Costa e  
(2007). O Texto Literário na Escola – Uma Abordagem – Círculos de Leitura. In AZEVEDO, Fernando (coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp.45-68.
- TEJADA FERNÁNDEZ, José  
(2000). Perfil Docente y Modelos de Formación. In DE LA TORRE, Saturnino & BARRIOS, Oscar (coords.). *Estrategias didácticas innovadoras – Recursos para la Formación y el Cambio*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, pp.16-46.  
(2000). El Docente Innovador. In DE LA TORRE, Saturnino & BARRIOS, Oscar (coords.). *Estrategias didácticas innovadoras – Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, pp.16-46.
- TOMPKINS, Gail; MCGEE, Louise.  
(1993) *Teaching Reading with Literature: Cases Studies to Action Plans*. New York: Macmillan.
- VILAS-BOAS, António José  
(2005). *Oficinas de Leitura Recreativa – Criar e Manter Comunidades de Leitores na Escola*. Porto: Edições Asa.
- VOGT, MaryEllen & MCLAUGHLIN, Maureen

(2005). Teaching and Learning in a Global Society: Examining Changing Definitions of Literacy. In PANDIS, Meeli; WARD, Ângela & MATHEUS, Samuel R. (Eds). *Reading, Writing, Thinking. Proceedings of the 13th European Conference on Reading*. Newark: International Reading Association, pp. 2-8.

WINNICOTT, Donald

(1971). *Voir Jeu et Réalité*. Paris: Gallimard.

YOPP, H. Kallie & Yopp, R. Helen

(2001). *Literature-Based Reading Activities*. Plymouth: Allyn and Bacon [1ª Edição: 1992].

### 2.3. Bibliografia consultada sobre a hermenêutica do Imaginário

ARAÚJO, Alberto Filipe

(1996). O Simbolismo do «Mito do Paraíso» na Utopia de Tomás More. In DIAS, José Ribeiro, (coord.); ARAÚJO, Alberto Filipe; MARC'HADOUR, Germain & MATTEI, Jean-François. *Educação e Utopia: Actas do Encontro Comemorativo dos 460 Anos da Morte de Tomás More*, Braga, 27 de Outubro de 1995. Braga: UM/IEP/CEEP, pp. 55-83.

(2003a). O Significado do Ritual Iniciático (Bildung) de Parsifal. In ARAÚJO, Alberto Filipe & BAPTISTA, Fernando Paulo (coord.) *Variações sobre o Imaginário – Domínios, Teorizações, Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 503-509.

ARAÚJO, Alberto Filipe & BAPTISTA, Fernando Paulo

(2003b). Palavras de Apresentação. In ARAÚJO, Alberto Filipe & BAPTISTA, Fernando Paulo (coord.). *Variações sobre o Imaginário – Domínios, Teorizações, Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 339-364.

ARAÚJO, Alberto Filipe & SILVA, Armando Malheiro

(2003c). Mitanálise: Uma Metodologia do Imaginário. In ARAÚJO, Alberto Filipe & BAPTISTA, Fernando Paulo (coord.) *Variações sobre o Imaginário – Domínios, Teorizações, Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 339-364.

ARAÚJO, Alberto Filipe & ARAÚJO, Joaquim Machado

(2008). Da criança real e da infância imaginal. Desafios para a pedagogia. In Actas do 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança, Infâncias Possíveis e Mundos Reais, 2,3,4 de Fev. (CD-ROM). Braga: Universidade do Minho, pp.8-11.

BACHELARD, Gaston

(1994). *L'air et les songes – essai sur l'imagination du mouvement*. Paris: José Corti [1ª Edição: 1943].

(1995). *La philosophie du non. Pour une philosophie du nouvel esprit scientifique*. Paris: PUF [1ª Edição: 1943].

(1998). *La poétique de l'espace*. Paris: PUF [1ª Edição: 1957].

(1999). *La poétique de la rêverie*. Paris: PUF [1ª Edição: 1960].

BOZZETTO, Roger

- (1992). *L'Obscur Objet D'un Savoir. Fantastique et Science-Fiction: Deux Littératures de l'Imaginaire*. Aix-Marseille: Presses de l'Université de Provence.
- BURGOS, Jean  
(1982). *Pour une Poétique de l'Imaginaire*. Paris: Editions du Seuil.
- BRUCE-MIFFORD, Miranda  
(1996). *Livro Ilustrado dos Signos e Símbolos*. Lisboa: Selecções do Reader's Digest.
- BRUNEL, Pierre (dir.)  
(1974). *Le Mythe de la Métamorphose*. Paris: Armand Colin.  
(1988). Des Mythes Primitifs aux Mythes Littéraires. In *Dictionnaire des Mythes Littéraires*. Monaco: Édition du Rocher, p. 1179.  
(1992). *Mythocritique – Théorie et Parcours*. Paris: PUF.
- CAMPBELL, Joseph  
(1990). O Mito e o Mundo Moderno. In CAMPBELL, Joseph. *O Poder do Mito*. São Paulo: Editora Palas Athena, entrevista coordenada por Bill Moyers (disponível em [http://www.hippies.com.br/books/Joseph\\_Campbell\\_-\\_O\\_Poder\\_Do\\_Mito.pdf](http://www.hippies.com.br/books/Joseph_Campbell_-_O_Poder_Do_Mito.pdf), acedido em 01/02/09).  
(2004). *El Héros de las Mil Caras. Psicoanálisis del Mito*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España [Ed. original: New York: Bollingen Foundation, 1949].
- CARVALHEIRA, Cucha & MORAIS, Gabriela  
(1999). *Aventuras e desventuras de Deuses, Gigantes e Heróis*. Porta: Edições Asa.
- CASSIRER, Ernest  
(1994). *Ensaio sobre o Homem – Introdução a uma Filosofia da cultura Humana*. (vol I). São Paulo: Editora Martins Fontes.  
(1998) *Filosofia de las Formas Simbólicas II – El pensamiento mítico*. México: Fondo de Cultura Económica.  
(2006). *Linguagem e Mito*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- CAZENAVE, Michel, (dir.)  
(1982). *Encyclopédie des Symboles*. Paris: Lib. Générale Française – Le Livre de Poche.
- CHAUVIN, Danièle  
(2005a). Hypertextualité et Mythocritique. In CHAUVIN Danièle; SIGANOS, André & WALTER, Philippe (dir.). *Questions de Mythocritique: Dictionnaire*. Paris: Imago, pp. 175-181.  
(2005b). Mémoire et Mythe. In CHAUVIN Danièle; SIGANOS, André & WALTER, Philippe (dir.) *Questions de Mythocritique: Dictionnaire*. Paris: Imago, pp. 229-236.
- CORBIN, Henry  
(1962). Eranos. In *Eranos Jahrbuch*. Zürich, nº 31, p. 9-10.  
(1993). *L'imagination Créatrice dans le Soufisme d'Ibn'Arabî*. Paris: Aubier Montaigne.
- DOURNES, Jacques  
(1992). *L'Homme et son Mythe*. Paris: Editeur Flammarion.
- DURAND, Gilbert  
(1971). *Le Décor Mythique de la Chartreuse de Parme. Contribution a L'Esthétique du Romanesque*. Paris: José Corti.



- (1975). L'Ethique du Pluralisme et le Problème de la cohérence. In *Eranos – Jahrbuch*, 44, pp.267-343.
- (1979). *Figures Mythiques et Visages de l'Œuvre – de la mythocritique à la mythanalyse*. Paris: Dunod.
- (1980). *L'Âme Tigrée – les pluriels de Psyché*. Paris: Denoel/Gouthier.
- (1982). Le Retour des Immortels, Structures et Procédures de L'immortalisation dans le Roman de Proust, de Thomas Mann et de Faulkner. In DURAND, Gilbert. *Le Temps de la Réflexion*, Paris: Gallimard.
- (1992). *Les Structures Anthropologique de l'Imaginaire: Introduction a l'Archétypologie Générale*. Paris: Dunod.
- (1996a). *Introduction à la Mythodologie*. Paris: Editions Albin Michel.
- (1996b). *Champs de l'imaginaire*. Grenoble: Ellug.
- (1998). *L'Imagination Symbolique*. Paris: PUF.
- ELIADE, Mircea
- (1976). *Histoires des Croyances et des Idées Religieuses, tome 1 – De L'Âge de la Pierre aux Mystères d'Eleusis*.
- (1977). *Traité d'histoire des Religions*. Paris: Payot [1<sup>a</sup> Edição: 1949].
- (1986). *Histoire des Croyances et des Idées Religieuses*. Paris: Payot [1<sup>a</sup> Edição: 1976].
- (1987). *A Provação do Labirinto – Diálogo com Claude Henri Rocquet*. Lisboa: Publicações Quixote.
- (1989). *Aspectos do Mito*. Lisboa: Edições 70 [1<sup>a</sup> Edição: 1945].
- (1992). *Naissances mystiques*. Paris: Gallimard [1<sup>a</sup> Edição: 1959].
- (1999a). *Images et Symboles*. Paris: Gallimard [1<sup>a</sup> Edição: 1952].
- (1999b). *La Nostalgie des Origines*. Paris: Gallimard [1<sup>a</sup> Edição: 1971]
- (2001a). *Le Mythe de l'Eternel Retour*. Paris: Gallimard [1<sup>a</sup> Edição: 1949].
- (2001b). *Le Sacré et le Profane*. Paris: Gallimard [1<sup>a</sup> Edição: 1965].
- FRYE, Northrop.
- (1971). Littérature et Mythe. In *Poétique*, nº 8, p. 495.
- (1994). Identité entre Mythologie et Littérature. In *La Parole Souveraine*. Paris: Editions du Seuil, p. 8.
- HELD, Jacqueline
- (1977). *L'imaginaire au Pouvoir, les Enfants et la Littérature Fantastique*. Paris: Les Éditions Ouvrières.
- GADAMER, H. Georg
- (1997). *Verdade e Método – Fundamentos de una hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Editora Vozes. [Edição Original: J.B.C.: Mohr., 1960].
- GARAGALZA, Luis
- (2001). *La Interpretación de los Símbolos*. Barcelona: Anthropos.
- (2002). *Introducción a la Hermenéutica Contemporánea, Cultura, Simbolismo y Sociedad*. Barcelona: Anthropos Editora.
- GOMÉZ GARCÍA, Pedro
- (1997). El Ritual Terapéutico en Etnomedicina. Lo Empírico y lo Simbólico. In MOLINA GARCÍA, Pedro & CHECA, Francisco. *La Función Simbólica de los Ritos – Rituales y Simbolismo en el Mediterráneo*. Barcelona. Icaria Editorial, pp. 315-346.
- GRIMAL, Pierre

- (2004). *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. Algés: DIFEL Difusão Editorial, S. A. [1ª Edição: 1951].
- HILLMAN, James  
(1984.) *O Mito da Mitanálise*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A.
- HUSSERL, Edmund  
(1996). *Crise da Humanidade Europeia e a Filosofia*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- HEIDEGGER, Martin  
(1995). *Ser e o Tempo*. Petrópolis: Vozes.
- HUET-BRICHARD, Marie-Catherine  
(2001). *Littérature et Mythe*. Paris: Hachette Supérieur.
- JUNG, Carl-Gustav  
(1971). *Les racines de la Conscience. Études sur l'Archétype*. Paris: Buchet/Chastel.  
(1990). *L'Homme à la Découverte de son Âme et Fonctionnement de l'Inconscient*. (adapt.) Roland Cahen. Paris: Albin Michel.
- LACAN, Jacques.  
(1991). *O Seminário livro 7: a Ética da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.  
(1999). *Écrits I*. Paris: Editions du Seuil.
- LECOINTE, Michel  
(1997). Statut de l'Imaginaire. In *Transdisciplines. Revue d'Epistémologie critique et d'Anthropologie fondamentale. Imaginaire Raison et Rationalité 1/2*. Paris: L'Harmattan pp.187-197.
- LÉVI-STRAUSS, Claude  
(1974). *Anthropologie Structurale*. Paris: Plon.
- LIBSA, equipa editorial  
(2005). *Mitologia – Deuses, Heróis e Lendas*. Lisboa: Plátano Editora.
- MATTIUSI, Laurent  
(2005). Schème, Types, Archétypes. In CHAUVIN Danièle; SIGANOS, André & WALTER, Philippe (dir.) *Questions de Mythocritique: Dictionnaire*. Paris: Imago, pp.307-317.
- MENDES, João Maria  
(2001). *Porquê Tantas Histórias: O Lugar do Ficcional na Aventura Humana*. Coimbra: Minerva Coimbra.
- MERLEAU-PONTY, Maurice  
(1999). *Le Visible et l'Invisible*. Paris: Gallimard [1ª Edição: 1964].
- MOLINA GARCÍA, Pedro  
(1997). Ritos de Paso y Sociedad: Reproducción, Diferenciación y Legitimación social. In MOLINA GARCÍA, Pedro & CHECA, Francisco. *La Función Simbólica de los Ritos*. Barcelona: Icaria Editorial, pp. 21-59.
- MONNEYRON, Frédéric; THOMAS, Joël  
(2002). *Mythes et Littérature*. Paris: PUF.
- NEIL, Philip  
(1995). *Livro Ilustrado de Mitos – Contos e Lendas do mundo*. Lisboa. Civilização Editora.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés  
(1986). *La Nueva Filosofía Hermenéutica Hacia una Razón Axiológica Posmoderna*. Barcelona: Anthropos Editorial.  
(1995). *Visiones del Mundo*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- (2003a). Hermenêutica, Sentido e Simbolismo. In ARAÚJO, Alberto Filipe; & BAPTISTA, Paulo (coord.) *Variações sobre o Imaginário – Domínios, Teorizações, Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 93-139.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés & PATXI LANCEROS (dir.)  
(2004). *Diccionario Interdisciplinar de Hermenéutica*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- OTTO, Walter, F.  
(2003). *Los Dioses de Grecia*. Madrid: Ediciones Siruela, S. A.
- PATXI LANCEROS  
(2002). Interpretación y Símbolo. In GARAGALZA, Luis *Introducción a la hermenéutica contemporánea, Cultura, Simbolismo y Sociedad*. Barcelona: Anthropos Editorial, pp. IX-XIX.
- PERRIER, Nicolas  
(2006). *O Meu Primeiro Larousse de Lendas da Mitologia*. Porto: Campo das Letras.
- PRADO, Carlos, G.  
(1984). *Making Believe: Philosophical reflections on Fiction*. London: Greenwood Press.
- RICŒUR, Paul  
(1988). L'Identité Narrative. In *Esprit*, juillet, pp. 295-305.  
(1990). *Soi-Même comme un Autre*. Paris: Editions du Seuil.
- RORTY, Richard  
(1982). *Consequences of Pragmatism*. Minnesota: University of Minnesota.
- SANTOS VAZ, Armindo  
(2005). A Força das Imagens nas Narrativas Bíblicas da Criação. In ARAÚJO, Alberto Filipe & BAPTISTA, Fernando Paulo (coord.). *Variações sobre o Imaginário – Domínios, Teorizações, Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 409-456.
- SARTRE, Jean-Paul  
(1992). *L'imaginaire, Psychologie Phénoménologie de l'imagination*. Paris: Gallimard.
- SAUSSURE, Ferdinand de  
(1975). *Cours de Linguistique Générale*. Paris: Payot.
- SIGANOS, André  
(2005). Écriture et Mythe: La Nostalgie de l'Archaïque. In CHAUVIN Danièle; SIGANOS, André & WALTER, Philippe (dir.). *Questions de Mythocritique : Dictionnaire*. Paris: Imago, pp. 111-118.
- SILVA, Gisela  
(2002). *L'Espace dans Harry Potter à l'École des Sorciers, de J.K. Rowling : Analyse sous la perspective de la mythocritique*. Grado de Salamanca, submetido à Universidad de Salamanca – Área de Estudos de Filologia e Literatura, sob a orientação da Professora D<sup>a</sup> María Tereza Lozano Sampedro e do Professor Américo A. Lindeza Diogo. Universidad de Salamanca: Departamento de Filología Francesa.  
(2006). Iniciação e Demanda – Um Estudo Mitocrítico no Domínio da Literatura Infante-Juvenil: *Harry Potter e a Pedra Filosofal* e *A Ilha do Chifre de Ouro* no Contributo de uma Literacia do Imaginário. Dissertação submetida à Universidade do Minho – Área em Análise

- Textual e Literatura Infantil, sob orientação do Professor Américo A. Lindeza Diogo e do Professor Fernando Azevedo. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Educação de Estudos da Criança.
- (2007). A Literatura Infanto-Juvenil Contemporânea: J.K. Rowling, Isabel Allende e Christopher Paolini numa Reaproximação Mítico-Simbólica. In AZEVEDO, Fernando; ARAÚJO, Joaquim [et al.] (coord.). *Imaginário, Identidades e Margens – Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro, pp. 247-261.
- THOMAS, Joël.  
(1998). *Introduction aux Méthodologies de l'Imaginaire*. Paris: Ellites.
- TODOROV, Tzvetan.  
(1970). *Introduction a la Littérature Fantastique*. Paris. Éditions du Seuil.
- TREMBLAY, Victor-Laurent  
(1991). *Au Commencement était le Mythe*. Ottawa: PUO.
- VERNANT, Jean-Pierre  
(1996). Frontières du Mythe. In *Mythes Grecs à la figure de l'Antiquité au Baroque*. Paris: Gallimard, p. 25.
- VIERNE, Simone  
(1993). Mythocritique et Mythanalyse. In *Iris*, nº 13, pp. 43-56.  
(1986). *Jules Verne*. Paris: Balland.  
(2000). *Rites, Roman Initiation*. Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble.
- VIROLE, Benoît  
(2001). *L'enchantement Harry Potter – la psychologie de l'enfant nouveau*, Archives contemporaines.
- WALTER, Philippe  
(2005). Nature et Nourriture dans le Conte du Graal, Philosophie et Imaginaire de L'Éducation au XIIème Siècle. In *História, Educação e Imaginário: Actas do VI Colóquio de História Educação e Imaginário: Universidade do Minho, dia 24 de Março de 2003*. Braga: UM/IEP/CEEP, pp. 11-29.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques  
(1979). *L'utopie ou la Crise de l'Imaginaire*. Paris: Editions Universitaires.  
(2005a). Image et Image Primordiale. In CHAUVIN Danièle; SIGANOS, André & WALTER, Philippe (dir.). *Questions de Mythocritique*. Paris: Imago, pp: 68-84.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques  
(2005b). Création Artistique et Mythique. In CHAUVIN Danièle; SIGANOS, André; WALTER, Philippe, (dir.) *Questions de Mythocritique*. Paris: Imago, pp: 193-204.
- WUNENBURGER, Jean Jacques & ARAÚJO, Alberto Filipe  
(2003a). Prefácio. In ARAÚJO, Alberto Filipe & BAPTISTA, Fernando Paulo (coord.). *Variações sobre o Imaginário – Domínios, Teorizações, Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 17-19.
- WUNENBURGER, Jean Jacques & ARAÚJO, Alberto Filipe  
(2003b). Introdução ao Imaginário. In ARAÚJO, Alberto Filipe & BAPTISTA, Fernando Paulo, (coord.). *Variações sobre o Imaginário – Domínios, Teorizações, Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 23-44

### 2.3.1. Bibliografia consultada sobre o imaginário pedagógico

- ARAÚJO, Alberto Filipe  
(2004a). *Educação e Imaginário. Da Criança Mítica às Imagens da Infância*. Maia: ISMAI.
- ARAÚJO, Alberto Filipe & ARAÚJO, Joaquim Machado de  
(2004b). *Figuras do Imaginário Educacional. Para um Novo Espírito Pedagógico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DUBORGEL, Bruno  
(1995). *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.  
(2003). Pedagogia e Imaginário. In ARAÚJO, Alberto Filipe & BAPTISTA, Fernando Paulo (coord.). *Variações sobre o Imaginário – Domínios, Teorizações, Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 203-217.
- POURTOIS, Jean-Pierre & DESMET, Huguette  
(1994). Ovide Decroly. In HOUSSAYE, Jean (dir.). *Quinze Pédagogues. Leur Influence Aujourd'hui*. Paris: Armand Colin, pp. 135-148.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques  
(1951). *Émile ou de L'Éducation* [1ª edição:1762].
- SMITH, Frank  
(1988). *Joining the Literacy Club (Further essays into education)*. Worthington: Heinemann.  
(1990). *Pensar*. Lisboa: Instituto Piaget.

### 2.4. Bibliografia consultada sobre metodologias e investigação

- BASSEY, Michael  
(1991). Pedagogic Research: On the Relative Merits of Search for Generalization and Study of Single Events. In *Oxford Review of Education*, 7 (1), pp. 73-94.
- BARBIER, René  
(1997). *L'Approche Transversale, L'écoute Sensible en Sciences Humaines*. Paris: Édition Anthropos.  
(2004). *A pesquisa-ação*. Brasília: Livro Editora.
- BARDIN, Laurence  
(2007). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições Sebenta.
- BELL, Judith  
(1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- BOGDAN, Robert & BILKEN, Sari  
(2006). *Investigação Qualitativa em Educação, Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BJÖRK, Lennart & BLOMSTRAND, Ingered  
(2001). *La Escritura en la Enseñanza Secundaria – Los Procesos del Pensar e del Escribir*. Barcelona: Graó.
- CARR, Wilfred.  
(2000). Partisanship. In Educational Research. *Oxford Review of Education*, vol. 26, nºs 3 e 4, pp. 437-449, September.

- COHEN, Louis & MANION, Lawrence.  
(1986). *Research Methods*. In *Education*. London: Croom Helm
- DA MATTA, Roberto  
(1994). *Relativizando: Uma Introdução à Antropologia Social*. Rio de Janeiro: Rocco.
- DENSCOMBE, Martyn.  
(1998). *The Good Research Guide: For Small-Scale Social Research Projects*. Buckingham: Open University Press.
- DENZIN, Norman K.  
(1989). *Interpretive interactionism*. Newbury Park, CA: Sage.
- EISENHART, Margaret A.  
(1988). The Ethnographic Research Tradition and Mathematics Education Research. *Journal for Research in Mathematics Education*. 19, pp. 99-114.
- FLICK, Uwe  
(2008). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Bookman – Artmed Editora.
- FORTIN, Marie-Fabienne  
(1998). *Le Processus de la Recherche – De La Conception A La Réalisation*. Québec: Décarie Éditeur.
- GAUTHIER, Jacques, Z.  
(2004). A Questão da Metáfora, da Referência e do Sentido em Pesquisas Qualitativas: O Aporte da Sóciopoética. In *Revista Brasileira de Educação*. nº 25, p. 127.
- GRAUE, M. Elizabeth & WALSH, Daniel J.  
(2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HUBERMAN, A. Michael & MILES, Matthew B.  
(1991). *Analyses des Données Qualitative: Recueil de Nouvelles Méthodes*. Montréal: Edition du Renouveau Pédagogiques.
- JAN, Isabelle  
(1985). *On ne Connait pas L'enfance*. Paris: Les Éditions Ouvrière.
- JOHNSON, Dallas, E.  
(1999). *Métodos Multivariados Aplicados al Análisis de Datos*. Madrid: Ediciones Paraninfo S.A.
- KETÈLE, Jean-Marie de & ROEGIERS, Xavier  
(1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos. Lisboa: Instituto Piaget.
- KUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A.  
(1986). *A pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza  
(2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. In *Educação e Pesquisa*. São Paulo, V.30, n.2, pp. 287-298, Maio/Ago.
- MERRIAM, Sharan  
(1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- PEREIRA, Henrique G

- (1987). Tratamento Informático de Questionários: O Ponto de Vista da Análise Factorial das Correspondências. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Nº 88, pp. 733-746.
- PONTE, João Pedra da  
 (1994). O Estudo de caso na Investigação em Educação Matemática. In Projectos DIC e “O Saber dos Professores”, financiados pela JNICT ao abrigo dos contratos PCTS/P/ETC/12-90 e PCSH/379/92/CED. (disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-onte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-onte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf), acedido em 07/08/09).
- RADNOR, Hilary.  
 (2001). *Researching your professional practice: doing interpretive research*. Buckingham: Open University Press.
- RODRIGUES, Paulo C. & BRANCO, João A  
 (2006). A Análise de Componentes Principais – Sobre Dados Dependentes, (disponíveis em <http://www.spe2006.ubi.pt/Files/apres/A%20an%C3%A1lise%20de%20componentes%20principais%20sobre%20dados%20dependentes.pdf>, acedido em 28/08/09).

## 2.5. Consultas adicionais

- BENNETT, Holly & PITMAN, Teresa  
 (2000). *A Pré-Adolescência*. Lisboa: Temas e Debates.
- BIAKE, Andrew  
 (2003). *L'irrésistible Ascension de Harry Potter*. Paris: Le Félin.  
 (2004). The Irresistibility of Being Translated – Harry Potter in a Global World. In *Cultural Studies*. Urbana: University of Illinois at Champaign.  
 (2005). Harry Potter and the Evil Empire. In *Seminar Talk*, Department of English, Granada: University of Granada.
- BLETON, Paul  
 (2002). Une Forte Impression Récit Paralittéraire, Imprime et Culture Médiatique. In *Belphégor*, vol. I, nº 2, (disponível em [http://etc.dal.ca/belphegor/vol1\\_no2/articles/01\\_02\\_Bleton\\_Impres\\_pt.html](http://etc.dal.ca/belphegor/vol1_no2/articles/01_02_Bleton_Impres_pt.html) acedido em 27/02/09).
- BLOOM, Harold  
 (2003). Can 35 Million Book Buyers be Wrong? In *Wall Street Journal*. (Disponível em: <http://wrt-brooke.syr.edu/courses/205.03/bloom.html>, acedido em 28/06/09).
- BROWN, Stephen  
 (2005). *Harry Potter - Comment le Petit Sorcier est Devenu le Roi du Marketing?* Paris: Dunod.
- CASANOVA, Francisco; ENRILE, Eugénio; GARLATO, Francisco & TESTA, Carlos  
 (1996). *Tudo o que o Rapaz Quer Saber*. Lisboa: Edições São Paulo.
- HORELLOU-LAFARGE, Chantal  
 (2005). Qui Lit Quoi? Panorama de la Lecture en France. In *Sciences Humaines*, nº 161, pp. 38-41.

- HUGHES, Ted  
(2002). *O Fazer da Poesia*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- JÚNIOR, Gonçalo  
(2001). Livros de 'Fantasia' Fascinam Britânicos e o Mundo. In *InvestNews Gazeta Mercantil*, (disponível em <http://www.terra.com.br/diversao>, acedido em 23.03.08).
- LABBÉ, Denis & MILLET, Gilbert  
(2003). *Étude sur Harry Potter à L'école des Sorciers – J.K. Rowling*. Paris: Ellipses.
- LETRIA, José Jorge  
(2009). Sete Reflexões sobre a Cultura e a Crise. In I-Mostra de Cultura Espanhola em Portugal. Lisboa: Colóquio das Indústrias Culturais, sobre-o tema, 3 de Junho.
- MANGUEL, Alberto  
(1998). *Uma história da leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
(2001). Artigo 20º do Decreto - Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, (disponível em <http://209.85.229.132/search?q=cache:On7ombwx9EIJ:www.prof2000.pt/users/susanamary/despachonormativotrintadoismileum.htm+Despacho+Normativo+N%C2%BA+98+%E2%80%93+A/92,+art.+3%C2%BA&cd=4&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>, acedido em 05/06/09).  
(2009). Projecto Fénix. Prevenir e Combater o Insucesso Escolar no Ensino Básico. In *Boletim do Professor*. Boletim nº 15, Abril, pp. 11-15.
- NATIONAL READING PANEL.  
(2000). *Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction, reports of the subgroups*. Washington D.C.: National Institute of Child Health and Human Development, pp. 4-42.
- O'NEILL, Alexandre  
(2004). Besta Célere. In O'NEILL, Alexandre. *Uma Coisa em Forma de Assim*. Lisboa: Editora Assírio Alvim, pp. 147-150.
- RUSSELL, A. Sharman  
(2003). *Anatomia de uma Rosa*. Lisboa: Edições estrelapolar.
- SILVA, Gisela  
(2005). Isabel Allende também para os mais jovens. In *Cultura Diário do Minho*, Dezembro, 13 de Dezembro, p. 13.  
(2005). *O Bosque dos Pigmeus*. In *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, nº 14, p. 32;  
(2007). *O Último Grimm*, A Aventura Prometida no Reencontro do Fantástico e da Palavra Justa. In *ARTES E LETRAS – O Primeiro de Janeiro*, de 23 de Julho, pp. 14-15.
- VIROLE, Benoît  
(2001). *L'enchantement Harry Potter – La Psychologie de L'Enfant Nouveau*. Archives contemporaines.



## **Anexos**

---

