

**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR  
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

**Julho de 2008**



*As Palavras São Pessoas com Sons que se Mexem no Papel:*

**O Ensino da Literatura no 2º ciclo – uma Experiência Prática**

**Dissertação apresentada à Universidade da Beira Interior para obtenção do grau de Mestre em Estudos Artísticos, Culturais, Linguísticos e Literários**

**Por  
Ilda Maria Tadeu Salvado**

**Orientação  
Professor Doutor Gabriel Augusto Coelho Magalhães**

## AGRADECIMENTOS

A concretização deste projecto, pessoal e profissional, não teria sido possível sem o apoio e o incentivo de algumas pessoas. A todas elas desejo expressar a minha profunda gratidão.

Ao Professor Doutor Gabriel Magalhães manifesto o meu agradecimento, pelo saber que comigo partilhou, pela orientação clara e firme e pelas palavras de encorajamento ao longo da realização deste estudo.

Um agradecimento especial aos meus alunos pelo entusiasmo com que abraçaram todas as actividades e pela cor que deram a este trabalho, através dos seus comentários e das suas criações.

Aos pais dos meus alunos por me terem permitido a utilização dos textos criados pelos seus filhos e pelas suas palavras de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido.

Ao Conselho Executivo da Escola Básica dos Segundo e Terceiro Ciclos da Guarda e a todos os colegas, agradeço o apoio e a disponibilidade manifestados.

À minha amiga Fernanda pelo espírito de entreatajuda durante um caminho que iniciámos juntas.

À minha mãe pelo afecto, pelo incentivo e ajuda constantes.

Aos meus irmãos pela valorização da persistência e à minha irmã pelas suas valiosas contribuições.

Por último, agradeço ao Raul pelo apoio, pela compreensão e pelo carinho.

A todos, muito obrigada!

As Palavras São Pessoas com Sons que se Mexem no Papel.

David Júlio 5º F

## RESUMO

O presente estudo, intitulado *As Palavras São Pessoas com Sons que se Mexem no Papel: O Ensino da Literatura no 2º Ciclo – uma Experiência Prática*, foi desenvolvido com os alunos das duas turmas de quinto ano de escolaridade que, no presente ano lectivo 2007-2008, leccionamos e teve lugar na Escola do Ensino Básico do segundo e terceiro ciclos de São Miguel – Guarda, no decorrer das aulas de Língua Portuguesa.

Centrou-se esta investigação no desejo da sensibilização precoce para o texto literário e pretendeu-se, ao mesmo tempo, comprovar as possibilidades pedagógicas que podem advir da aplicação de textos literários, clássicos e vanguardistas, a grupos de alunos deste nível de ensino.

Para concretizarmos este estudo, adoptámos vias pedagógico-didácticas conducentes à fruição da obra literária mediante a leitura e à construção de sentidos através da produção criativa de texto escrito.

Com esta investigação pretendemos realçar o papel fundamental da escola na rentabilização das potencialidades do palavra, podendo esta tarefa ter implicações didácticas e pessoais à medida que o aluno dela se apropria e a recria.

## ABSTRACT

The present study, entitled *Words are People with Sounds that Move on Paper: teaching literature in mid school (2º ciclo) - a practical experience*, was developed among students within two 5<sup>th</sup> grade classes at Ensino Básico do segundo e terceiro ciclos de São Miguel School in Guarda. This study occurred within the Portuguese classes during this present school year 2007-2008.

This study seeks to obtain the possible pedagogical outcomes in teaching children at an early stage and at this school level classical and vanguardism literature.

To accomplish this study we applied the pedagogical and didactic means to lead children into liking literature through reading and meaningful creative writing.

With this study we wish to enhance the basic role that school has in developing the word potentiality and the effects it has in the learning process of a student as he/she gains its knowledge and reuses it.

## SUMÁRIO

I.	INTRODUÇÃO.....	1
I.1 -	A evolução semântica do termo Literatura.....	7
I.2 -	Literatura clássica e de vanguarda.....	11
I.3 -	Cânone.....	15
I.4 -	Leitura.....	17
I.5 -	Escrita.....	21
I.6 -	Erro.....	27
I.7 -	Ensino e estudo da Literatura.....	31
I.8 -	Teoria da Literatura – tendências dos estudos literários ao longo dos tempos.....	41
II	PLANIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS COM OS ALUNOS.....	48
II.1 -	Contexto lectivo.....	49
II.2 -	Descrição das actividades.....	70
II.3 -	Reflexão final.....	128
III.	CONCLUSÕES.....	133
IV.	BIBLIOGRAFIA.....	147
V.	INDICE DE FIGURAS.....	154

# **I – INTRODUÇÃO**

## I. INTRODUÇÃO

O lugar e as metodologias de abordagem da Literatura em contexto escolar constituem uma questão que tem sido alvo de frequentes reflexões. Esta problemática tem vindo a ser colocada por vários autores: contudo, é principalmente ao nível do Ensino Secundário que este tema constitui objecto de maior preocupação, já que é nesta fase que se questiona a representação que os alunos fazem das obras literárias, numa fase que antecede a entrada no Ensino Superior. Consideramos que as limitações dos alunos, no domínio da Língua Materna e do desconhecimento do património literário, devem ser problematizadas mais cedo. Esta constatação implica enlevar toda uma implementação de procedimentos atempados e conducentes aos bons resultados. Cristina Mello ao realizar um estudo, no Ensino Secundário, sobre a representação genológica na interpretação dos textos literários, alude também ao Ensino Básico e à necessidade de se preconizarem práticas correctas e atempadas ao nível do ensino da língua materna, notando que:

se devem criar condições para assegurar uma efectiva aquisição de capacidades no domínio da leitura e da escrita em todos os ciclos do Ensino Básico. Com os métodos tradicionais de ensino (inspirados na lógica de transmissão de conteúdos), só muito lentamente os alunos desenvolvem as suas competências, e os mais fracos prolongam, até ao fim do Secundário, deficiências que deveriam ser sanadas mais cedo (Mello, 1998: 324).

É esta percepção da realidade educativa que nos leva a questionar a pertinência de uma sensibilização precoce à especificidade literária, a enveredar por uma análise mais aturada das possibilidades pedagógicas do ensino da Literatura a crianças do Ensino Básico. Quando falamos em Literatura não nos referimos àquela de recepção infantil e juvenil, mas à Literatura considerada pelo cânone como Literatura dos nossos grandes autores. Desta forma, temos como propósito central do nosso estudo apresentar uma experiência prática do ensino da Literatura clássica e de vanguarda a crianças do 2º



ciclo do Ensino Básico, mais propriamente a crianças que frequentam o 5º ano de escolaridade. Enquadrado numa moldura teórica e de acordo com o princípio de aprendizagem integrada dos vários domínios (ler, ouvir, falar e escrever) da disciplina de Língua Portuguesa, propomo-nos estudar a recepção de textos cujo grau de complexidade se considera impeditivo de serem trabalhados com crianças que compreendem um nível etário dos nove aos onze anos. Assim, desenvolveremos este estudo com duas turmas de quinto ano de escolaridade, em contexto de sala de aula: estas turmas e estes alunos porque é com eles que, no presente ano lectivo, estamos a encetar a nossa prática pedagógica. Iremos realizar o nosso trabalho no decorrer das aulas de noventa minutos, na disciplina de Língua Portuguesa. As aulas de contacto com o texto literário terão uma periodicidade aproximada de dois textos por mês. Esta prática irá organizar-se, em cada aula, em três fases: preparação da leitura do texto, leitura do texto e construção do significado do texto após a leitura. Esta última fase desenvolver-se-á através da interação verbal e da prática de escrita criativa. Segundo Verónica Pontes e Lúcia Barros (2007: 69), esta metodologia tri-etápica é defendida pelos autores Hallie Kay Yopp e Ruth Helen Yopp.

Para a efectivação do nosso estudo, iremos privilegiar alguns textos de autores canónicos, representativos do que é clássico e de vanguarda, não no sentido de conceitos teóricos precisos, mas considerando designações mais abrangentes como neste capítulo clarificamos. Nessa perspectiva falamos de autores clássicos como: Camões, D. Dinis, Almeida Garrett e Eça de Queirós. Quanto àqueles que associamos a movimentos de vanguarda, temos nomes como: Fernando Pessoa, Ruy Belo, José Gomes Ferreira, Carlos de Oliveira e Viriato da Cruz.

Abordaremos não obras integrais, mas textos narrativos e poéticos que não constituem fragmentos textuais: são unidades acabadas (contos, poemas) que tornam

possível a utilização de macroprocessos. Torna-se oportuno citar aqui Giasson: “Os macroprocessos orientam-se para a compreensão do texto no seu todo” (Giasson, 1993: 107).

Com o trabalho descrito, pretendemos contribuir, em última análise, para demonstrar a viabilidade da sensibilização para o contacto com a Literatura numa perspectiva de reconciliação da criança com a leitura e a escrita, o que constituirá uma fonte de motivação para leituras futuras.

No capítulo I, iremos clarificar alguns conceitos que consideramos fundamentais sem preocupação de exaustividade, mas consagrando aos termos o relevo que julgamos necessários para a fundamentação da problemática em estudo. Começaremos por apresentar, numa perspectiva de evolução histórica, algumas tentativas de estabelecer uma definição de Literatura assim como a delimitação do seu campo de acção, que se foi definindo ao longo dos tempos. Porque os textos que pretendemos utilizar se integram na designação de clássicos e de vanguardistas, faremos também alusão às características destes epítetos, que se enquadram em classificações canónicas, o que nos levará a uma abordagem do conceito de “cânone”. Porquanto este nosso estudo se desenvolve em torno de dois conteúdos nucleares, a leitura e a escrita, analisam-se e discutem-se ainda, neste capítulo, as noções de “leitura”, “escrita” e “erro”.

Depois de esclarecidos os referidos conceitos, daremos especial relevo às contribuições de vários autores relativamente à oportunidade da exploração de textos literários com alunos deste nível de ensino, para nos debruçarmos de seguida sobre as tendências dos estudos literários no que concerne à sua presença em contexto escolar.

O capítulo II começa pela caracterização do contexto lectivo (alunos e espaço físico) em que o estudo irá decorrer. Depois, poremos em evidência os critérios de selecção dos textos e as metodologias utilizadas na sua exploração. Os textos literários

aplicados serão apresentados no corpo do texto do capítulo II, quando se proceder à descrição das metodologias utilizadas em cada um. Contudo, tendo em conta a extensão dos contos, considerámos que deveriam integrar o volume de anexos. Para que o leitor obtenha uma percepção imediata da relação do texto apresentado com as descrições expostas, assim como com os textos produzidos pelos alunos, decidimos contemplar um resumo dos aludidos contos. Faremos, também, uma breve alusão ao movimento em que se enquadra cada texto assim como ao seu autor. Este preâmbulo informativo fez parte da nossa preparação e estudo dos textos, não constituindo, contudo, matéria a ser valorizada durante a exploração dos textos nas aulas. Consagraremos também algum espaço à apresentação de diálogos que se estabeleceram aquando da exploração interpretativa dos textos. Estes não se revestem de um carácter exaustivo, pois não se fizeram gravações das aulas. Essas transcrições são feitas com base em registos que fomos efectuando no decorrer da implementação da componente prática do nosso estudo. Também serão incorporados, a título de exemplo, de dois a três textos por cada aula descrita, textos esses produzidos pelos alunos. Estas e outras criações dos alunos constarão do volume de anexos.

Seguimos uma metodologia que reveste o texto literário de uma dupla natureza: por um lado, ponto de partida para uma leitura de cariz estético e frutivo e, por outro, factor de motivação para a criação de texto. Em palavras de Mendes e Bastos:

a literatura enriquece a linguagem da criança, orienta-a para a procura de significado no processo de leitura, promove a fluência na leitura e tem consequências na sua própria escrita, tanto no presente como no futuro (Mendes e Bastos, 1994: 14).

Não descurando, na nossa prática pedagógica, as preocupações em desenvolver competências mais explícitas ao nível da leitura e da escrita, pretendemos, com este trabalho, fomentar o despertar para o prazer estético do texto literário e contribuir para o desenvolvimento no aluno da compreensão de si e dos outros. Trata-se, em última

análise, de contribuir para a formação de pessoas mais exigentes cultural, social e humanamente. Isabel Rocheta nota a abrangência dos efeitos resultantes do contacto com a literatura:

o texto literário propicia um encontro, um 'diálogo' inter-imaginários e inter-memórias que, alargando e matizando horizontes, fortalece a autonomia e também a solidariedade entre o seu público (Rocheta, 2000: 131).

## I.1 - A evolução semântica do termo *Literatura*

A alusão reiterada que fazemos ao termo *Literatura* implica, para nós, o dever do seu esclarecimento, da clarificação do sentido que lhe atribuímos. Começamos por fazer referência à evolução semântica do aludido lexema. Parafraseando Aguiar e Silva (1973: 21-22), este deriva do termo latino *litteratura*. O mesmo foi generalizando-se, em finais do século XV, nas várias línguas europeias, assumindo ligeiras alterações como: *littérature*, *letteratura*, *literature*. O mesmo autor refere que, em português, o termo é encontrado pela primeira vez num documento que data de 1510. Até ao século XVIII, o vocábulo está ligado ao ensino das primeiras letras. Antes do século XVIII, é aos termos *poesia*, *eloquência*, *verso e prosa* que corresponde nomear o que hoje designamos por *Literatura*. Outros termos foram utilizados como *arte das belas letras* e *arte literária* (Moisés, 2002: 311), designações a que subjaz uma certa ideia valorativa. Ao longo do século XVIII, várias são as tendências no sentido da clarificação deste termo, apelando à descrição de textos, autores, épocas (*literatura do século XVIII*, *literatura Victoriana*); referindo um conjunto de textos afectos a um país e que constitui uma literatura nacional: *literatura francesa*, *literatura espanhola* (Fowler, 1991: 5); definindo uma temática: *literatura feminina*, *literatura de evasão*, *literatura de terror* (Aguiar e Silva, 1973: 24). O Romantismo atribui ao conceito grande valor já que este encerra o legado dos povos: “the word ‘literature’ also came to mean a body of writings produced in a particular culture or a particular period” (Fowler, 1991: 9).

Ainda no século XVIII, caminha-se para a assunção dos valores estéticos da *Literatura* originando uma nova alteração semântica do termo, contrapondo-o com as produções de carácter científico. Neste sentido, referimo-nos ao conceito moderno de *Literatura*. Segundo Aguiar e Silva, numa perspectiva histórico-cultural o aparecimento do conceito actual de *Literatura* ganha significado na última metade do século XVIII.

Este marco é estabelecido a partir do desenvolvimento do conceito de *ciência* que ganha um significado mais preciso em consequência do desenvolvimento da ciência indutiva e experimental. Assim, restringe-se a utilização do vocábulo Literatura à designação da escrita artística, contrariamente ao significado inicial que englobava toda a produção escrita, incluindo textos de carácter científico. A Literatura define-se como “uma arte particular, uma específica categoria de criação artística e um conjunto de textos resultantes desta actividade criadora” (Aguiar e Silva, 1997: 10). Esta separação das referidas áreas leva a que se firme “uma das antinomias fundamentais da cultura Ocidental nos dois últimos séculos – a antinomia da chamada cultura humanística *versus* cultura científico-tecnológico.” (Aguiar e Silva, 1997: 10). Nomes como Lessing, Diderot, Marmontel e Madame de Stäel contribuíram para a fixação do sentido do vocábulo de acordo com a noção moderna. Esta partição e delimitação do campo literário não determina, contudo, a solução do problema da definição de Literatura. Vários são os momentos de crise de identidade, várias são as indefinições e controvérsias terminológicas: todavia, se, para uns, estas contendas contribuem para várias mortes anunciadas, outros, como Aguiar e Silva, valorizam todo este excesso de sentido conceptual em detrimento da descrença e do incómodo que estas controvérsias têm provocado. Com efeito, este autor realça os efeitos positivos derivados das várias teorias surgidas ao longo deste debate pois estas têm contribuído no sentido de se considerarem várias entidades em toda esta problemática:

têm tido também consequências benéficas, pois ensinaram a relativizar tanto diacrónica como sincronicamente o conceito de literatura; demonstraram a relevância dos leitores, dos contextos e dos factores institucionais na identificação do texto literário; impediram que se instalasse, a nível teórico, uma ‘verdade normalizada’ sobre a natureza e as funções do fenómeno literário (Silva, 1987: 37).

Muito se tem escrito sobre o tema “O que é a literatura?”<sup>1</sup>; Massaud Moisés acentua a dificuldade do seu esclarecimento e refere:

problema fulcral e permanente, situado na base de todas as controvérsias críticas e teóricas, o conceito de ‘Literatura’ tem sido amplamente examinado, sem conduzir a resultados definitivos (Moisés, 2002: 310).

Aguiar e Silva (1973: 21) apresenta uma posição semelhante ao atribuir à “polissemia” do termo a dificuldade de se chegar à sua dilucidação.

Ao tentar delimitar o termo aludido, relativamente a outras produções escritas, Terry Eagleton levanta várias hipóteses de definição ao contrapor os vocábulos: *fact/fiction*, *historical/artistic*, *uncreative/creative*, *unimaginative/imaginative*. O mesmo autor acaba por relativizar estes termos, valorizando as características específicas da linguagem nas produções literárias: “perhaps literature is definable not according to whether it is fictional or ‘imaginative’, but because it uses language in peculiar ways” (Eagleton, 1983: 2).

Roger Fowler considera que é um esforço desnecessário procurar a definição de Literatura, não por que a desconsidere, pelo contrário eleva-a a “major social force”:

‘Literature’ is classically regarded as a distinct and highly valuable entity, but no literary theorist or aesthete has succeeded in defining ‘it’ satisfactorily; in my view the pursuit of ‘Literature’ into innumerable dead ends is a waste of intellectual energy (Fowler, 1991: 23).

O mesmo autor associa o grande número de designações de Literatura à diversidade de concepções teóricas que constroem o conceito, exemplificando com nomes como Roman Jakobson, Northrop Frye e Wolfgang Iser, que se enquadram em tendências diversas e conseqüentemente dão lugar a definições também diferentes. Esta diversidade é sadia, na perspectiva de Roger Fowler: “This reality is entirely healthy: it

---

<sup>1</sup> Roger Fowler (1991: 31) aponta os seguintes autores: Jean-Paul Sartre, René Wellek e Austin Warren, Tzvetan Todorov, Terry Eagleton, Ann Jefferson e David Robey.

shows the vitality, creativity and intellectual importance of literary studies” (Fowler, 1991: 4).

O fenómeno literário e todas as alterações do seu mapa conceptual constituem um sintoma do seu difícil esclarecimento teórico visto que este encerra implicações sociais e culturais. Actualmente, há quem considere que a questão do esclarecimento do conceito é de somenos importância, como nota Luís Carmelo:

No fundo, parece-nos extremamente ultrapassado a questão de ter de saber o que é um romance ou o que é a literatura (e se ainda existe), num dado momento e sociedade. O mais importante, para além das essências e da ontologia cristalizada, é saber quando é que essa literatura funciona, ou quando é que essa literatura se transforma de facto numa ferramenta activa de tempo vivido e a inventar (Carmelo, 2005: 171).

Toda a abordagem que fizemos no que concerne ao termo Literatura remete-nos para a necessidade de clarificar a forma como assumimos este conceito no desenvolvimento do nosso trabalho. Respeitando todas as concepções teóricas e retirando delas subsídios importantes, adoptamos finalmente um conceito abrangente, usado quase que como uma garantia de qualidade e reflectindo o que é geralmente aceite e definido como Literatura: adoptamos o conceito razoável, aquele que comumente legitima uma obra como literária. Como refere Roger Fowler, “the concept of ‘Literature’ is a given idea, something agreed by common sense” (Fowler, 1991: 5). É este o sentido do termo que assumimos, aceite como um *corpus* de textos passados e contemporâneos, exemplificativos de crenças, valores, ideologias valorizadas socialmente e canonicamente consideradas Literatura.



## I.2 - Literatura clássica e de vanguarda

Como temos vindo a referir, vamos consagrar o nosso trabalho ao estudo de textos literários: há que esclarecer, agora, em que correntes/movimentos se enquadra o *corpus* que seleccionámos. Optámos por trabalhar textos que se enquadram na designação de *clássicos* ou que resultam de movimentos de *vanguarda*, em virtude de, em contexto escolar, serem considerados mais complexos, por se verificar maior resistência à sua integração nas aulas de Língua e também porque os reconhecemos como mais fecundos e mais apelativos à produção criativa de texto. Constituí, pois, um desafio tal abordagem, quando nos referimos a níveis etários como os envolvidos nesta investigação.

Ao aludirmos aos *clássicos*, referimo-nos a um conceito abrangente de difícil clarificação porque polissémico. Conforme Aguiar e Silva:

*Classicus* designava em latim o cidadão que, em virtude da sua considerável riqueza, fazia parte da primeira das cinco classes em que a reforma censitária atribuída a Sécio Túlio dividira a população de Roma (Silva, 1986: 503).

Neste sentido, é atribuída ao termo “a ideia de excelência e de prestígio” (Silva, 1986: 503). Segundo o mesmo autor, o vocábulo “ (...) *classicus* aparece pela primeira vez referido a matérias literárias num texto de Aulo Gélio (...) a expressão *classicus scriptor* utilizada por este autor, exprime o conceito de escritor excelente e modelar” (1986: 503). Desta forma, ao conferir-se a ideia de distinção ao autor, modelo de correcção linguística, consideram-se primeiramente clássicos os autores gregos e latinos porque neles residia essa ideia de excelência. Na Idade Média (Ceia, Internet I), a ideia de excelência é relativizada e “um clássico é apenas aquele que estuda numa *classe* e num espaço próprio para o estudo” (Ceia, Internet I). Ainda na Idade Média e desvalorizando a figura do autor, os clássicos são aqueles que conjugam o perpetuar de

tradições com a interpretação de “um sentimento ou uma ideologia colectivas, de ensinarem um ideal de vida” (Matos, 2001: 54).

Relativamente à designação do termo na Idade Moderna, atribuído às obras greco-romanas, Carlos Ceia cita versos de António Ferreira dizendo que os clássicos são os que se “afamam / com letras, com saber, com que alumiam / o mundo, e tudo o mais Fortuna chamam” (Ceia, Internet I). O mesmo autor alude às definições atribuídas por vários autores, onde dominam ideias como as de excelência, de permanência ou ainda de diferença relativamente aos outros textos. Assim, Hegel faz corresponder ao termo *clássico* a expressão “obra de arte perfeita”: também Matthew Arnold se refere “àquilo que é melhor que tudo o mais” e T. S. Eliot afirma que “um clássico deve superar a norma linguística”. Considerando a permanência da obra literária, Kermode, sobre a definição de *clássico*, aponta para uma fórmula simples: “A classic, then, is a book that is read a long time after it was written”.

Todas as atribuições acima referidas, relativamente à designação de *clássico*, são conjugadas por Carlos Ceia no que considera ser o seu conceito actual de classicismo:

um clássico tanto pode ser uma obra antiga que persistiu pela sua excelência como uma obra ou autor que se destaca como referência fundamental na sua própria época, o que é reconhecido pela maior parte da crítica segundo critérios objectivos (...) qualquer obra ou autor que se destaque por alguma singularidade. (Internet I).

Os autores clássicos que vamos estudar são representativos do que canonicamente é considerado clássico<sup>2</sup>. Enquadram-se nesta aceção autores como os que anteriormente referimos: D. Dinis, Camões, Almeida Garrett e Eça de Queirós.

Se o período clássico se estende ao longo de três séculos, no que diz respeito aos movimentos das vanguardas estes surgem no primeiro quartel do século XX, retratando momentos violentos e caóticos emergentes do conturbado cenário de duas guerras

---

<sup>2</sup> Faremos alusão ao conceito de cânone ainda neste capítulo.

mundiais, assim como do espaço que as separa marcado por incertezas, nacionalismos exagerados e negação das regras estabelecidas. São as chamadas Vanguardas Europeias que surgem em vários domínios da arte, emanando daí obras inovadoras e dissidentes relativamente a valores instituídos e projectadas em direcção ao futuro. Estão ligados aos movimentos vanguardistas estilos e correntes estéticas tais como o Futurismo, o Surrealismo, o Simbolismo, o Interseccionismo: correntes que se integram num movimento geral que se designou de Modernismo. Fernando Guimarães confirma-nos isso mesmo e aponta como marco exemplar desse movimento a revista “Orpheu”:

Entre nós, o surto da Vanguarda literária está, sem dúvida, relacionado com o aparecimento do movimento modernista, sobretudo a partir da publicação em 1915 da revista *Orpheu*. Aí se fez sentir, realmente, uma violência no campo expressivo que muito contribuiu para uma essencial subversão das formas (Guimarães, 1992: 5).

Por sua vez, António Quadros (1989: 18-19) defende que a restrição do termo a um período definido no tempo reveste-se de alguma limitação, pois qualquer movimento que rompa com o passado e que acuse inovação deverá ser “modernista”. O autor reforça esta concepção ao referir que:

A moda é fugaz; o moderno passa porque depressa é ultrapassado; historicamente, os modernistas em pouco tempo ficam datados; e a *vanguarda*, quinta-essência da modernidade porque é *o que vai à frente*, logo se torna *o que ficou para trás* (Quadros, 1989: 19. O itálico é da responsabilidade do autor).

Esta ideia de precedência é reforçada por Carlos Reis: ao aludir ao termo no sentido militar, este especialista, refere que “se a vanguarda é a **guarda avançada** [destaque do autor], ela funciona como elemento de impacto, cuja força destrutiva procura derrubar o que se encontra estabelecido” (Reis, 1999: 470). No domínio das linguagens e das condutas inovadoras, as vanguardas são confundidas com as tendências literárias do Modernismo e do Futurismo: “convém, todavia, ressaltar que, embora as vanguardas tenham surgido no tempo do Modernismo, elas ultrapassaram o

âmbito da criação estética modernista” (Reis e Figueiredo, 1995: 98). O Futurismo, por exemplo, “cultiva a **agressividade** (visível nos **manifestos**), orientando-se o homem futurista para a revolta, o confronto e a ruptura” (Reis e Figueiredo, 1995: 98. Os destaques são da responsabilidade do autor). A este movimento literário aparecem ligados termos como subversão, ruptura, provocação. O Futurismo rompe com o passado e com a tradição e exalta o dinamismo, o progresso e tudo o que está subjacente à vida moderna: “o Futurismo valoriza o sentimento da revolta, a velocidade, a técnica, a intensidade e a rapidez das comunicações” (Reis, 1999: 471). São estas inovações, transportadas para o plano literário e que rompem com pressupostos estéticos da literatura vigentes, que conotam este movimento com as vanguardas, muitas vezes desvalorizando-o em favor dos *clássicos*, já que o novo cria, por vezes, resistências e dificuldades de aceitação.

Segundo Pinto Ribeiro a questão das vanguardas na arte já não é considerada na actualidade:

o aparecimento das vanguardas dá-se no período em que era credível terem uma velocidade maior que a durabilidade do tempo e assim poderem antecipar a história (A. Pinto Ribeiro citado por Carmelo, 2005: 172).

### I.3 - Cânone

Além de clarificarmos o termo Literatura, devemos também reflectir sobre o *cânone*. Este refere-se ao conjunto de obras literárias ordenadas, classificadas e hierarquizadas por um grupo de pessoas com competência científica reconhecida. Roger Fowler desenvolve a ideia de uma legitimação carismática da literatura: para este autor, *cânone* “is a list of Works which counted as ‘Literature’; the formation of a ‘common-sense’ set of assumptions about those of their characteristics which qualified them as ‘art’” (Fowler, 1991: 10).

Para Carlos Ceia, “o cânone é hoje aceite ser a institucionalização de um certo número de autores e textos que *se*<sup>3</sup> tomam como fundamentais para a compreensão de uma dada história e tradição literárias” (Ceia, 1999: 117). O mesmo autor refere que o termo grego *Kanon* (“espécie de vara de medir”) se afirmou na cultura românica com o sentido preciso de ‘norma’ ou ‘lei’” (Ceia, 1999: 121). Destas designações de *cânone*, a Literatura surge, pois, não só como obra ou conjunto de obras, mas, também, como instituição.

No contexto escolar, as instituições e todos os agentes implicados servem igualmente de esferas de validação e definição de um *corpus* literário a preservar. Para Carey Kaplan e Ellen C. Rose, a noção de cânone é “o elenco de autores e obras incluídas em cursos básicos de literatura por se acreditar que representam o nosso legado cultural” (Kaplan e Rose citados por Reis, 1999: 38). Também Pierre Bourdieu, citado por Carlos Reis (1999: 40), segue esta linha de pensamento. Desta forma, a comunidade profissional de validação institucional da literatura abrange professores, investigadores e, como referíamos, relativamente ao sistema de ensino, os programas escolares “enquanto documentos com força normativa que o estado estipula, constituem

---

<sup>3</sup> Segundo o autor, “a partícula *se* em itálico deve-se ao elevado índice de indeterminação do sujeito que ela representa” (Ceia, 1999: 117)

em princípio testemunhos reveladores de uma consciência cultural e nacional que procura afirmar-se como legítima” (Reis 1999: 38).

No sistema de ensino português, a selecção canónica começa a estar presente apenas no programa de Português de 9º ano. Carlos Ceia, referindo-se a esta questão, nota que “a história portuguesa pós-25 de Abril da formação do cânone literário diz respeito apenas ao ensino secundário, nível de escolaridade que corresponde exactamente ao estágio propedêutico dos estudos literários” (Ceia, 1999: 117).

Existe alguma dificuldade em conceber uma rede conceptual que regule o circuito da escrita de forma objectiva, devido também à própria natureza instável do campo literário. Desta forma, gerem-se conceitos como: mudança/conservação, novo/antigo, origem/futuro e toda uma complexidade de mecanismos. Carlos Reis evidencia os critérios subjacentes à constituição do cânone:

a formação do **cânone** decorre da articulada acção de, pelo menos, três factores, inspirados por intuídos de ordem difusamente ideológica: a já aludida **selectividade** que trata de estabelecer, de forma não necessariamente sistemática ou programada, as obras e autores que correspondem a uma identidade cultural e literária, entendida como ortodoxa e maioritariamente representativa; a **continuidade**, ou seja, a permanência, ao longo de um tempo histórico alargado, de obras e autores que fundam nessa permanência a sua autoridade cultural<sup>4</sup>; a **formatividade**, critério de ordem pedagógica e também ideológica, que leva a reter no cânone aquelas obras e autores que se entende serem reprodutoras de uma certa (e algo estável) ordem social e cultural, que se deseja insinuada no sistema de ensino (Reis, 1999: 73. Os destaques são do autor).

A explanação feita sobre literatura, literatura clássica, de vanguarda e, por fim, as informações apresentadas ao nível do cânone ilustram o difícil esclarecimento teórico do fenómeno literário. Contudo, é dado adquirido que os textos literários divergem de outros registos escritos, na forma, na estrutura, no uso, na complexidade, no valor estético e no apelo às emoções do leitor. É todo este manancial de potencialidades do texto literário que tentaremos aproveitar, no nível de ensino por nós leccionado, através da presença em aula da literatura considerada pelo cânone como de maior excelência.

---

<sup>4</sup> Neste ponto, o autor insere, em nota, a seguinte referência: “ Isto não impede, como se verá, que o cânone seja refeito; mas essa dinâmica de reformulação é por princípio lenta e só se torna credível pela acção do tempo.”

#### I.4 - Leitura

No ensino da literatura estão implícitos os domínios da leitura e escrita. É a estes conceitos que consagraremos agora alguma atenção.

Desde a transposição para a memória do sentido preciso que o autor queria transmitir até a um papel mais activo do leitor, no sentido de o mesmo criar o sentido do texto, servindo-se das suas competências e conhecimentos, o papel do leitor foi visto pelas várias teorias sob diferentes prismas. Como informa Aguiar e Silva, o formalismo e o estruturalismo valorizam a mensagem/texto, enquanto que à estética da recepção se deve “a valorização da função receptor/leitor” (Silva, 1997: 301).

No quadro geral da estética da recepção, recolhemos contributos para a caracterização do leitor e conseqüentemente para o conceito de leitura. Este reveste-se de uma multiplicidade de definições se considerarmos diferentes áreas de investigação como a Psicologia de Desenvolvimento, Psicologia de Desenvolvimento e da Aprendizagem, Psicologia Social, Sociologia da Comunicação...

Giasson (1993) apresenta, à luz de autores como Pagé, Mosenthal, Irwin, a leitura como processo interactivo onde se relacionam o leitor, o texto e o contexto. A relação entre as variáveis estabelece o grau de compreensão da leitura. O leitor intervém nesse processo com *estruturas cognitivas* e *estruturas afectivas*. As primeiras “dizem respeito aos conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo que o leitor possui” (Giasson, 1993: 26) e são as *estruturas afectivas* que “compreendem a atitude geral face à leitura e aos interesses desenvolvidos pelo leitor” (Giasson, 1993: 31). É a compreensão da leitura que faz um bom leitor: reflexivo, autónomo e proficiente porque não só descodifica, mas compreende o que lê.

Inês Sim-Sim relembra a grande importância da leitura enquanto forma de aceder ao conhecimento e, sobretudo, como um factor de atraso cultural quando não se

faz uso dela. Desta forma, contribuiu também para um posicionamento social: “ler é uma competência básica na sociedade actual. Uma deficiente mestria de leitura compromete o sucesso académico e social do indivíduo e da colectividade” (Sim-Sim, 1994: 129). Esta vertente social, de factor que contribui para uma participação activa do indivíduo na sociedade, é também reforçada por João Azevedo o qual considera que a competência da leitura é:

Concebida como actividade cognitiva e intelectualmente estimulante, culturalmente enriquecedora e linguisticamente fertilizadora da capacidade de definição do sujeito e de interacção com o mundo (Azevedo, 2007: XIII).

Enquanto que a linguagem oral sucede de forma espontânea, considerando que a criança tem um desenvolvimento e um contexto que a propicia, as aprendizagens da escrita e da leitura requerem a apropriação de processos mais complexos. Segundo Gaston Miallaret, o processo de aquisição da capacidade de ler implica decifração, construção de sentido, capacidade de julgar, apreciação estética e é um saber que nunca se pode considerar firmado. Defende que é necessário, primeiramente, munir as crianças do processo técnico da leitura para poderem aceder à sua compreensão. Só a partir dessa fase a leitura se assume como:

meio essencial da aquisição de conhecimentos, do desenvolvimento do pensamento e do enriquecimento da personalidade. Saber ler corresponde a ser capaz de extrair o ‘miolo substantífico’ contido na mensagem escrita e, em virtude disso, participar na vida intelectual de toda a humanidade (Miallaret, 1974: 17).

Inês Sim-Sim reforça a ideia de sucessividade das etapas de aprendizagem da leitura afirmando que “se desenrolam num *continuum* que vai desde a identificação de sinais gráficos de uso quotidiano à decifração de textos filosóficos e literários” (Sim-Sim, 1993: 7). A mesma autora reforça o papel da escola num processo complexo que constitui uma aprendizagem ao longo da vida



na medida em que ler é essencialmente *construir* o significado de textos escritos, exigindo para tal a coordenação de variadas e interrelacionadas fontes de informação. Por esta razão, a aprendizagem da leitura terá que ser encarada ao longo de todo o percurso escolar dos alunos e, conseqüentemente, ser alvo privilegiado da formação de professores (Sim-Sim, 1994: 129).

Graça Sardinha reforça o papel da escola na aquisição de competências de leitura, notando que tal tarefa não se esgota no meio escolar: a autora evidencia, sobretudo, o papel activo do leitor num processo eivado de complexidade:

Ao sujeito leitor exige-se que, na escola e para além desta, vá desenvolvendo as suas capacidades de leitura, no sentido de poder a vir ser um leitor competente capaz de conferir sentido e coerência ao texto, com competência para entender quer os elementos exofóricos, quer os elementos anafóricos e, finalmente, ser autor do seu próprio metatexto (Sardinha, 2008: 78).

Na opinião de Giasson, esta aprendizagem continuada não pressupõe, contudo, que as várias etapas obedeçam a um princípio de sucessividade:

cada vez se põe mais em questão que a leitura seja um mosaico de habilidades isoladas; a compreensão na leitura é, antes, encarada hoje como um processo holístico ou unitário. As habilidades de leitura ensinadas antes não são necessariamente desprezadas (algumas são com certeza válidas), mas é cada vez mais evidente que uma habilidade aprendida isoladamente não contribuirá automaticamente para uma actividade real de leitura (Giasson, 1993: 18).

Neste sentido, a leitura pode dar cumprimento a vários fins. Otilia da Costa e Sousa (2007: 51) enumera algumas motivações no desencadeamento deste processo: busca de prazer, busca de sentidos, desenvolvimento afectivo, desenvolvimento social, o alargamento de conhecimentos e o desenvolvimento de competências de leitura.

No decurso do nosso trabalho, não nos interessam os mecanismos cognitivos e linguísticos que estão por trás do processo de leitura, mas sim a leitura enquanto construção de sentido. Falamos, pois, numa leitura do texto literário em que o leitor é um elemento activo, em que este se vê investido de uma liberdade interpretativa proporcionada pela riqueza semântica do texto: “Ler implica comunicar, entrar em diálogo com o escrito: concordar, discordar, conseguir informações necessárias para

realizar algo, obter distração, prazer, companhia” (Magalhães, 2006: 74). Como notam Carlos Reis e Victor Adragão, além de servir de meio para a aquisição de conhecimentos, a leitura não pode ser desligada do acto de prazer que ela proporciona:

A leitura tem de ser encarada como um processo de recriação do texto, tendo aí o leitor uma acção determinante (...) deve ser um instrumento de aquisição de cultura e um meio através do qual o leitor possa extrair do papel impresso uma satisfação pessoal (Reis e Adragão, 1992: 87).

Queremos levar os alunos a ler, desencadeando neles curiosidade, prazer e descoberta de forma a gerar motivações que, mais tarde, conduzirão à leitura autónoma.

Como nota Daniel Pennac:

O verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo ‘amar’ ... o verbo ‘sonhar’ ... É evidente que se pode sempre tentar. Vejamos: ‘Ama-me!’ ‘Sonha!’ ‘Lê, já te disse, ordeno-te que leias!’  
- Vai para o teu quarto e lê!  
Resultado?  
Nada.  
Ele adormeceu sobre o livro (Pennac, 1997: 11).

## **I.5 - Escrita**

O presente trabalho estrutura-se na relação dialéctica leitura/escrita, logo impõe-se também que concedamos alguma da nossa atenção à competência nuclear, que é a escrita.

Etimologicamente escrever significa gravar (Marina e Válgoma, 2007: 70) e é esta busca da permanência gráfica das descobertas e experiências na memória colectiva que tem movido o homem, ao longo dos séculos, numa procura incessante e permanente: “El hombre posee desde lo más remoto de su existencia el afán de dejar memoria de su vida (...) El caso es crear y dejar constancia de la creación” (Marina e Válgoma, 2007: 54). Este sentido de perenidade é reforçado pelos autores ao aludirem ao dito latino “Las palabras vuelan, lo escrito permanece” (Marina e Válgoma, 2007: 57).

Saussure defende que esta ideia de permanência confere prestígio à escrita. Esse valor é-lhe dado, em contraste com a língua falada, também pela imposição da imagem gráfica – “para a maioria dos indivíduos as impressões visuais são mais nítidas e mais duradouras do que as impressões acústicas” (Sausurre, 1986: 59) –, pela “língua literária” valorizada pelo livro, pela transmissão escolar e pelo código ortográfico que a regula.

Segundo Marina e Válgoma (2007: 55), existe uma inseparabilidade entre o conceito de “história” e de “escrita”, já que, do primeiro, se tem conhecimento graças aos documentos escritos. Apesar de não pretendermos fazer uma descrição exaustiva da evolução dos primeiros signos à escrita, faremos algumas referências históricas quase que em forma de tributo ao esforço humano.

Considera-se que foi na Mesopotâmia que surgiram os primeiros signos que iriam dar origem à escrita (Araújo, 2006: 18-31); por sua vez há quem refira que esta tenha surgido em Creta (Marina e Válgoma, 2007: 55).

Marina e Válgoma evocam Vygotsky, já que este autor faz um paralelismo entre a evolução da escrita na criança e a evolução histórica da escrita. Os gestos, as garatujas, os jogos e desenhos constituem etapas do caminho para a escrita. A primeira forma de escrita é a das figuras “rupestres”. Esta forma de representação pictográfica estava ligada a rituais mágicos e religiosos que serviam como forma de apropriação da “coisa” através do desenho da sua imagem: “Cuando el mago pintaba en la pared de la cueva un bisonte o un reno (...) el animal quedaba en poder del hombre” (Marina e Válgoma, 2007: 60-61).

A escrita evolui dos pictogramas, ideogramas (que representam não só o objecto simbólico, mas ideias que temos desses objectos), para a escrita fonética. Esta última já não está ligada à representação dos objectos, mas reproduz os sons dos símbolos que constituem as formas linguísticas. Referem Marina e Válgoma que uma das primeiras escritas fonéticas foi a escrita cuneiforme, inventada antes da escrita pictográfica chinesa e da escrita hieroglífica egípcia: estas últimas reproduzem a palavra mediante figuras e símbolos. Marcas desta escrita foram encontradas na Mesopotâmia. Segundo os referidos autores, os paleógrafos designam esta escrita como “la escritura de los pájaros sobre la arena húmeda” (Marina e Válgoma, 2007: 65), em resultado da sua difícil decifração. O desenvolvimento das relações entre os vários povos tornou necessário um sistema de registo gráfico entendido por todos. Uma das primeiras tentativas de associar a cada som uma letra foi dos Fenícios. Esta tentativa sofreu alterações e evoluções até à sua apropriação pelos gregos, que introduziram já uma representação das vogais, podendo dizer-se que o primeiro alfabeto é o alfabeto grego.

Relativamente à origem da escrita, Luís Manuel de Araújo nota que:

a escrita árabe e a escrita hebraica, por um lado, e a escrita latina e escrita grega por outro (...) têm afinal a mesma origem – o sistema gráfico semita do Norte, basicamente um alfabeto consonântico, surgido há mais de três mil anos na Síria-Palestina (Araújo, 2006: 30).

A partir daí, o sistema alfabético difundiu-se pelos povos, havendo, todavia, aqueles que, por questões culturais, mantêm sistemas mais complexos, como é o caso dos chineses.

Nos nossos dias, coloca-se a questão da perda de protagonismo da escrita em resultado da revolução tecnológica: contudo, defende-se que a escrita continuará a existir, mesmo no ecrã do computador, “porque el lenguaje pertenece al hombre y es tan inseparable de él como su propia piel” (Marina e Válgoma, 2007: 70).

Como docentes de Língua Portuguesa, quando falamos de escrita referimo-nos ao seu interesse pedagógico, ou seja, ao nosso desejo de cumprir com o papel de desenvolver nos alunos a competência escrita: neste caso, estimular a escrita expressiva e geradora de satisfação. Este papel cabe, fundamentalmente, à escola, em complemento com o meio familiar, onde o aluno inicia e desenvolve essencialmente o discurso oral.

Se a escrita poderá ser um instrumento de poder, de diferenciação social, é com certeza na escola que podemos atenuar estas diferenças. Tendo subjacente o desenvolvimento da competência escrita em contexto escolar, ligada a outras competências, neste caso à recepção do texto literário, e não desvalorizando os vários saberes que contribuem para a análise da escrita assim como para o acto físico da mesma, pretendemos, sobretudo, centrar-nos na escrita expressiva, enquanto reflexo de um conjunto de valores e percepções que influenciam o conteúdo e a estética das produções, relacionando-se, de certa forma, com a noção de estilo. Roland Barthes contrapõe fala e estilo:

na fala tudo é oferecido, destinado a uma usura imediata (...) o estilo (...) mergulha na lembrança fechada da pessoa, compõe a sua opacidade a partir de uma certa experiência da matéria; o estilo é sempre metáfora, isto é, equação entre a intenção literária e a estrutura carnal do autor (Roland Barthes, s.d.: 19-20).

No trabalho que vamos desenvolver, a escrita surge como competência expressiva: transposição para o acto de escrever de um conjunto de ideias e apelos gerados pela leitura de textos literários. Não descurando, na nossa prática pedagógica, a escrita enquanto exploração do funcionamento da língua ou análise de texto e transmissão de conteúdos programáticos, neste nosso trabalho não contemplamos essa componente porque, em nossa opinião, nesta fase de um primeiro contacto com os textos dos grandes autores, não iria concorrer para o desenvolvimento do gosto pela leitura literária. Este ponto de vista é reforçado por Pontes e Barros:

das actividades de escrita, devem evitar-se as de exploração ‘gramatical’ ou tipo ‘composição’, de onde, provavelmente, iriam surgir trabalhos para ‘avaliação’, o que em nada iria contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura que, mais uma vez, apareceria como pretexto para ‘dar matéria’ (Pontes e Barros, 2007: 73).

Neste domínio da escrita, alguns projectos muito significativos se têm desenvolvido: referimo-nos aos “ateliês de escrita criativa”. Estes têm tido lugar em vários espaços e com vários públicos. Luís Carmelo implementou esta prática ao nível do Ensino Superior, seguindo uma metodologia onde trabalha a descrição, a narração e a poética, pela ordem que referimos, “do mais imediato para o mais mediato” (Carmelo, 2005: 10). O mesmo autor nota as implicações de tal prática tanto em termos pedagógico-didácticos como de construção pessoal:

tem contribuído (...) para o desenvolvimento da expressão e da performance individualizadas e para a aquisição de competências que tornam o uso da língua escrita numa ferramenta claramente mais flexível, solta e devedora de reais empatias de grupo. Na maior parte dos casos as técnicas de escrita (...) têm conduzido os participantes nestes cursos, não apenas a descobrir novos horizontes para além dos que são oferecidos pela convenção e pelo senso comum, como também a desenvolver novas capacidades de afirmação própria e de juízo crítico (Carmelo, 2005: 10).

José António Franco desenvolve estas oficinas com crianças e professores ao nível do texto poético e tem como propósito “inverter esta tendência de considerar o texto literário como algo de absurdo e irrelevante (...) desfazer o equívoco em relação à

poesia” (Franco, 1999: 23). O mesmo autor alude também às potencialidades da escrita que tem como estímulo o texto poético, notando que “a produção de textos escritos ajuda a estruturar e desenvolver o pensamento e permite uma participação social mais gratificante” (Franco, 1999: 23). Dirigindo-se ao mesmo público, também Cristina Norton tem coordenado *ateliês* onde desenvolve estes mecanismos de escrita, considerando que essa coordenação implica competências, o que a leva a enunciar “O decálogo do coordenador”:

1. Conhecer o método a fundo e tê-lo experimentado pessoalmente.
2. Explicar as vantagens e objectivos do método.
3. Poder fazer – rápidos, variados, moderados, inteligentes – comentários.
4. Manter a organização: equilíbrio, tempo, ordem, disciplina.
5. Relacionar-se bem com as pessoas: atenção, respeito, humor, cordialidade.
6. Falar com clareza e rapidez.
7. Possuir certa cultura literária e também geral.
8. Possuir alguma experiência na direcção de grupos.
9. Ter entusiasmo e convicção.
10. Ser imaginativo (Norton, 2001: 14).

No presente trabalho, vamos, deste modo, privilegiar o que, na psicologia cognitiva, se designa por operações de “alto nível” (que estão relacionadas com a mobilização de conhecimentos contextuais para o desempenho das actividades de escrita), em contraponto com as de “baixo nível”, que dizem sobretudo respeito ao desencadeamento de processos automatizados e que se relacionam com as formas linguísticas e gramaticais.

Desejamos, fundamentalmente, que, neste nosso estudo, seja, como nos é dito por António Franco ao parafrasear Barata Moura, “tempo de experimentar a beleza e apropriar-se dos mecanismos da língua que permitem o prazer de recriar a vida e amadurecer sentimentos” (Franco, 1999: 32). Estamos também convencidos de que a leitura de textos literários poderá motivar os nossos alunos para a escrita de autêntica literatura. Isto advogam Marina e Válgoma:

Los alumnos de cualquier edad (...) pueden escribir verdaderos textos literarios. Aprenden que con la palabra escrita es posible describir y crear mundos inéditos, divertirse y comprobar que lo que hacen tiene tanto valor como puede tener un libro consagrado (Marina e Válgoma, 2007: 133).



## I.6 - Erro

Já enunciámos o nosso propósito de promover a produção escrita expressiva no desenvolvimento do nosso trabalho. No processo de ensino-aprendizagem e em cada prestação do aluno está implícita alguma forma de avaliação: no que à produção de texto diz respeito, fala-se da sua correcção. Corrigir implica identificar o erro: o que está errado é o que não está em conformidade com a norma. Álvaro Gomes afirma que o erro “resulta de desvios normais na aprendizagem” (Gomes, 1989: 155) e considera-o ainda como “um dos factores de instabilidade do sistema linguístico” (Gomes, 1989: 157). Na opinião do citado autor, a palavra *erro* surge frequentemente ligada a noções de “desvio”, “ruído” e como sinónimo de “falta”. Estes vocábulos não se prendem exclusivamente com o conceito de “erro ortográfico”, assumindo diferentes tipologias. Segundo Lamy, citado por Álvaro Gomes (1989: 165), os erros revestem-se de várias formas:

- erros fonéticos e fonológicos;
- erros morfológicos;
- erros lexicais;
- erros gramaticais;
- erros na estrutura de enunciado, partindo de alguns critérios-base:
  - critério de aceitabilidade,
  - critério de gramaticalidade,
  - critério de interpretabilidade

Também Carlos Reis alude ao *erro* nas suas múltiplas manifestações: “ele surge desde o subtil lapso escrito ou oral, quase indetectado pela maioria, até ao claro e evidente erro de construção de frase, de concordância ou de ortografia” (Reis, 1992: 103).

Por seu turno, Morais e Teberosky, ao parafrasearem Coseriu, referem que “a noção de correcção ou incorrecção é específica da norma escrita” (Morais e Teberosky, 1994: 21). Advogam os mesmos autores que considerar o erro na forma oral de

expressão é incorrer “em preconceitos sem fundamento socio-lingüístico” (Morais e Teberosky, 1994: 21). Defendem que, à utilização da língua pelos seus falantes nativos, podemos aplicar os conceitos de: “adequada” ou “inadequada”, “normal” ou “anormal”.

Relativamente aos objectivos da Língua Portuguesa para o segundo ciclo, temos a *Comunicação Oral e a Expressão Verbal em Interação* a encabeçar os conteúdos nucleares, e, na maior parte das vezes, errar não implica falta ou incapacidade de comunicar. Quando comunicamos, utilizamos um processo: é a esse nível que se actua quando falamos do erro. Por outro lado, quando dizemos “errar é humano”, referimo-nos às várias realizações do ser humano: ora, uma das nossas actividades diárias é a utilização da linguagem oral e escrita. Errar relaciona-se, pois, intrinsecamente com os nossos actos. José Teixeira refere-se ao duplo sentido da palavra:

o acto de fala é necessariamente um acto errante porque é sempre um acto onde alguém, à procura de meios (as palavras) para se fazer entender, vai por aqui e por ali, vagueando no grande mar da língua. E é esta errância que implica a possibilidade do aparecimento do erro (INTERNET II, 1996: 1).

Segundo Álvaro Gomes (1989), tem-se encarado o erro de formas diversas: uns com indiferença, outros numa atitude de grande condescendência e outros ainda com grande inflexibilidade. Para Munch, “aqueles colegas que não exercitam cuidadosamente os alunos na ortografia prejudicam as crianças e desacreditam o magistério” (Munch citado por Gomes, 1989: 156). Na opinião de Carlos Reis (1992: 103), estas atitudes mais extremadas não contribuem para a melhoria de desempenho ao nível da língua: “é desejável encontrar uma posição de compromisso em que seja assegurada a maior correcção de expressão, com a maior compreensão” (Reis, 1992: 103).

Emilio Alarcos defende que a perspectiva estruturalista-formalista, muitas vezes privilegiada na aula de língua, não reverte numa melhoria ao nível do desempenho, referindo ainda as competências que se devem privilegiar:

En vez de tanto análisis sintáctico, la escuela debería centrarse en la práctica de la lengua, en leer, hablar, y escribir bajo tutela y corrección. De la carencia de esa enseñanza práctica se deriva la general pobreza en el uso del lenguaje, la falta de claridad, la incapacidad para decir exactamente lo que uno quiere decir (Emilio Alarcos citado por Marina e Válgoma, 2007: 23).

Partindo das fases enunciadas por Álvaro Gomes (*detecção, descrição e explicação*), far-se-á o tratamento do erro. A este tratamento subjazem estratégias como ditados e repetições; contudo, o autor afirma que esta é “uma visão behaviorista da aprendizagem (...) os erros dos alunos não devem ser procurados nas *folhas* dos cadernos, enquanto residirem nas suas *mentes*” (Gomes, 1989: 174).

Segundo Álvaro Gomes (1989), várias são as causas apontadas para se cometer um erro: causas psicológicas, causas derivadas dos métodos de leitura, relacionadas com o meio social, relacionadas com a reprodução do oral, com as dificuldades da própria língua e ainda com outras interferências. Por sua vez, também se atribui a frequência do erro ao “dialeto oral por ele falado e a experiência de exposição à língua escrita impressa” (Morais e Teberosky, 1994: 23). Vários estudos<sup>5</sup> defendem que a exposição dos alunos à linguagem escrita impressa, àquela que segue a norma, contribui significativamente para a correção: aquando da produção, “as pessoas tendem a errar mais sobre aquelas palavras que raramente têm oportunidade de ler” (Morais e Teberosky, 1994: 25).

Na metodologia específica do nosso estudo, no que diz respeito à correção dos textos produzidos pelos alunos, não é nosso propósito fazer correções das produções escritas, pois a nossa experiência tem-nos mostrado que este procedimento sistemático é

---

<sup>5</sup> Moraes e Teberosky (1994: 25) referem os estudos desenvolvidos por Groff (1982) e Groff (1984).

inibidor da prática de actividades de escrita, principalmente com alunos com mais dificuldades e com este nível etário<sup>6</sup>. Todavia, iremos actuar ao nível dos erros que afectam a estrutura frásica e a relação de sentido e que contribuem, em última análise, para uma dificuldade interpretativa dos enunciados. Com efeito, nem sempre a correcção e classificação da escrita deve estar implícita. Nesta mesma linha de pensamento, o Programa de Língua Portuguesa de 2º ciclo afirma: “escrever não deve, pois, associar-se, sistematicamente, à ideia de classificação (...) escrever não implica a correcção de toda a produção do aluno” (p. 58).

Um dos propósitos que norteia este nosso estudo é, pois, estimular os alunos à produção de texto criativo e contribuir para uma escrita sem receios, “sem o fantasma de uma correcção opressiva” (Franco, 1999: 28).

---

<sup>6</sup> Não procedemos à correcção dos textos que figuram em anexo: contudo, nos textos que transcrevemos, efectuámos correcções, apenas ao nível da ortografia.

## **I.7 - Ensino e estudo da Literatura**

Voltando, pois, à questão central e munidos do sentimento de que devemos sensibilizar a criança, desde cedo, para a especificidade literária, parece-nos desejável, se não imprescindível, apresentar alguns testemunhos. Vários são os autores que defendem a presença, na escolaridade básica, da linguagem literária, dos grandes vultos da nossa cena literária, de “textos literários em estado puro” (Ceia, 1999: 52).

David Mourão-Ferreira, ao referir-se à poesia, aborda a questão da necessidade de se proporcionar o contacto com textos por vezes considerados inacessíveis aos leitores mais novos, no sentido de uma aquisição passiva que mais tarde irá

propiciar às muitas centenas de milhares dos seus pequenos leitores, todo o sortilégio de que pode envolver-se um primeiro descobrimento do mundo sonoro dos ritmos, das imagens, das emoções. Decerto que nem todos os textos (...) oferecerão um grau idêntico de acessibilidade; mas até os menos fáceis serão sem dúvida susceptíveis de a médio ou longo prazo encontrarem nos leitores a que fundamentalmente se destinam, aquelas ressonâncias de mágica revelação sem as quais a transmissão da Poesia será sempre confinada ou precária (Mourão-Ferreira, 1990: 3-4).

Por seu turno, Rui Marques Veloso, ao falar na “leitura literária e as suas implicações transversais” (Internet III: 131), defende que é no primeiro ciclo que deve ser proporcionado o contacto com textos “que possibilitem aos alunos alargar a sua capacidade interpretativa e apurar a fruição estética de textos literários” (Internet III: 131). Na sua linha de pensamento, advoga que os programas escolares não restringem a presença da leitura literária desde o primeiro ciclo. Essa limitação é atribuída pelo autor às “práticas pedagógicas comumente adoptadas” e à “qualidade dos manuais”. Rui Veloso reforça a sua posição ao defender a necessária coabitação, desde cedo, das várias tipologias de texto:

Considero inadmissível que uma criança entre no 2º ciclo desconhecendo textos integrais e autores portugueses incontornáveis; considero inaceitável que as crianças não contactem com textos líricos, dramáticos e narrativos, que lhes possibilitem uma visão multifacetada da vida, ao lado de textos informativos que lhes ofereçam uma percepção tendencialmente objectiva do mundo (Internet III: 141).

Para este autor, “a leitura literária é o abracadabra do sucesso escolar” (Internet III: 161).

Retomando a afirmação de Rui Veloso ao referir a liberdade de opções que os programas curriculares oferecem aos professores, consideramos oportuna a referência à contribuição de Ana Marques (2007), que também nota que, em consequência da maior heterogeneidade do público escolar, os programas se foram tornando mais flexíveis, favorecendo uma gestão mais autónoma dos *curricula*. Desta forma, não são estes documentos que coíbem o professor de proporcionar o contacto com vários géneros/autores, incluindo aqueles mais complexos e que encontram alguma resistência: “É certo que os programas indicam o quê e quando ensinar. Mas um programa é sempre um guião, não uma lei” (Reis e Adragão, 1992: 56).

Na perspectiva de José António Gomes (1987) e ainda em relação a uma abordagem específica do texto poético com alunos de 5º, 6º e 7º anos de escolaridade, um enquadramento lectivo deste género literário poderia ser uma forma de “reconciliação” dos alunos com a disciplina de Língua Portuguesa e cita Ruy Belo que, há cerca de quarenta anos, reforçava a necessidade de se proporcionar aos jovens o contacto com a poesia:

o aprender a fruir do poema e da beleza que nele se contém, em vez de se verem obrigados a encará-lo como um texto terrível, arrevesado, distante da linguagem de todos os dias (Ruy Belo citado por José António Gomes, 1987: 356).

Encontramos, também, em José António Gomes, outro ponto de vista de que comungamos, quando este especialista defende as potencialidades pedagógicas do leccionar das vanguardas literárias aos alunos já referidos, deliberando que estas

revestem, na sua origem, formas e objectivos que é possível, hoje em dia, adequar a uma pedagogia da expressão escrita que busque estimular a imaginação, desbloquear a espontaneidade e promover a própria reflexão sobre a criatividade linguística (Gomes, 1987: 359).

Desta forma, postula-se o contacto do aluno com produções escritas mais complexas, de modo a “expor os alunos a material poético diversificado, em todos os sentidos: o fácil e o difícil, o longo e o curto, poemas com e sem rima, etc.” (Cunha citada por Gomes, 1987: 360). Este autor advoga que o contacto dos alunos dos 5º, 6º e 7º anos com os aludidos textos os prepara melhor “para alguns dos objectivos que os esperam nos actuais<sup>7</sup> programas dos 8º e 9º ano de escolaridade” (Gomes, 1987: 362).

Fernando Azevedo aponta também para usos mais elaborados da língua em contexto escolar, evitando a duplicação de padrões simplistas que, por vezes, caracterizam o discurso dos alunos “sob pena de não conseguir responder adequadamente aos desafios de uma efectiva e adequada preparação para a vida” (Azevedo, 2006: 2).

José António Franco aponta a poesia como “recurso precioso para melhorar ritmos de aprendizagem, bem como para incentivar a motivação do envolvimento das crianças no processo de escolarização” (Franco, 1999: 41). Desta forma, defende o contacto, desde o ensino pré-escolar, com o texto literário e, em particular, com o texto poético, valorizando não só a componente lúdica, mas, também, a fruição e o desenvolvimento da sensibilidade estética para uma formação integral das crianças. Na sua óptica, cabe ao professor integrar o texto literário nas aulas e rentabilizar as potencialidades dos textos poéticos:

a linguagem poética (...) permite a abertura de espírito das crianças e adolescentes, provocando neles, desde cedo, um certo fascínio que, de modo algum, deveria ser aniquilado pela própria escola (Franco, 1999: 23).

---

<sup>7</sup> José Gomes refere-se aos antigos programas: estes foram reformulados em 1991, dando lugar àqueles que actualmente se encontram em vigor.

Na sua concepção, este contacto precoce não deve ter como propósito análises estereotipadas, onde os objectivos subjacentes se revestem, muitas vezes, de uma transmissão de conteúdos e de análises formais imanentes ao texto:

Antes do rigor da interpretação e da dissecação próprias da crítica literária, é preciso amadurecer o interesse das crianças, dar-lhes tempo para aprenderem a fruir a beleza. Só posteriormente, na minha opinião, se deve submeter o texto a análises formais e de conteúdos, sob risco de continuarmos a formar jovens que, mesmo depois de uma escolaridade média, e até superior, jamais sentirão a mínima apetência pela leitura e pela arte em geral (Franco, 1999: 21).

Vários são os autores que comungam deste ponto de vista. Carlos Ceia compara mesmo o professor de Literatura ao professor de Matemática

uma vez que substitui o ensino do sentido do texto literário pelo ensino de conceitos avulsos que podem ser identificados no texto literário, independentemente das condições em que tais conceitos são formulados (1999: 52).

Angelina Ferreira Rodrigues fala num empobrecimento das actividades quando estas se cingem a um conjunto de rituais que se referem “a estruturas formais dos textos ou a algum dos seus códigos, mais ou menos tipificados” (Rodrigues, 2000: 252). Na sua opinião, estas funções atribuídas ao texto literário ficam aquém das suas finalidades e em nada concorrem para a adesão por parte dos alunos.

No testemunho de Aguiar e Silva, verificamos o mesmo desacordo em relação a estas metodologias mais “teóricas” aqui apresentadas no tratamento do texto literário, devendo-se a elas, na sua opinião, uma razão para o despeto de alguns alunos relativamente à disciplina de língua materna:

Estas funções cognitivas, expressivas e comunicativas do texto literário só serão pedagógica e didacticamente entendidas e fruídas na aula de Português, se a criança e o adolescente não forem aterrorizados com uma formidanda panóplia de termos e conceitos de linguística e de teoria literária que se interpõe, opaca e pesadamente, entre a inteligência, a memória e a imaginação do leitor e o texto. A transferência maciça e brutal para o ensino básico de instrumentos técnicos e terminológicos de descrição e análise linguística e literária não fecunda a leitura e a interpretação dos textos, acaba inelutavelmente por afastar o aluno do texto e condena a aula de Português a ser uma das mais detestadas estações da dolorosa *via crucis* que constitui, para um elevadíssimo número de crianças e jovens, a nossa escola curricular (Silva, 1987: 42).



Glória Bastos nota que há que evitar os “verdadeiros ‘assaltos’ ao texto que o descarnam de toda a beleza” (Bastos, 1992: 168).

Carlos Ceia advoga que as metodologias utilizadas e o tratamento dado à Literatura no ensino resultam do seguimento acrítico, por parte dos professores, de sugestões de análises formais e estereotipadas que se apontam nos manuais e programas escolares. Na sua opinião, essas práticas consistem

na repetição de exercícios de receituário publicados de forma a *normalizar* [itálico do autor] todas as leituras possíveis de um texto literário constante do programa oficial; a rigor, não há qualquer descoberta da escrita e leitura criativas (Ceia, 1999: 27)

Para obviar a esta situação, Carlos Ceia advoga que o professor não deve subjugar-se ao ferrete das propostas dos manuais e defende que o melhor manual de Literatura é aquele que é despojado de todas as sugestões de actividades, “isto é, apenas com os textos literários em estado puro e sem a presença de críticas ou propostas redutoras” (Ceia, 1995: 52).

No desenvolvimento de *oficinas de poesia*, José Franco, além da formulação de outros objectivos (Franco, 1999: 22-27), pretende “inverter esta tendência para considerar o texto literário como algo de absurdo e irrelevante” (1999: 23). Reforça esta ideia dizendo que:

Não é pedantismo gostar de ouvir crianças de oito anos citar Almada Negreiros ou Herberto Helder, mas é com alguma confiança que as vejo personalizar nos seus discursos algumas ideias e imagens da imensa galeria dos nossos poetas, sentindo, elas próprias, orgulho no património cultural que lhes vai sendo legado (Franco, 1999: 43).

Fernando Azevedo, ao referir-se à literatura de “potencial recepção leitora infantil”, defende que a leitura literária “desafia o seu leitor a preencher aquilo que explicitamente não é dito, mas prometido” (2007: 15).

Carlos Ceia, ao abordar a falta de competências dos jovens no que concerne à Literatura, atribui também responsabilidades às indicações programáticas outrora seguidas<sup>8</sup>, por ele consideradas antipedagógicas:

Por isso, os jovens são hoje totalmente estranhos em relação às suas próprias referências culturais. Um indivíduo desalojado da sua própria cultura pelas suas próprias mãos nunca poderá escrever bem com essas mãos inábeis (Ceia, 1995: 51).

Segundo o mesmo autor, esta situação complica-se quando “o professor se convence que tem de baixar o grau de complexidade do seu ensino para chegar à suposta ignorância dos seus alunos” (Ceia, 1999: 51).

Maria do Carmo Vieira apresenta alguma inquietação relativamente à escolha que se faz do *corpus* literário integrado nos programas escolares. Num pequeno resumo que introduz um artigo seu, é também referida a desvalorização do texto literário que se tem vindo a verificar em contexto escolar, e as consequências que daí advêm:

A secundarização das Artes e das Humanidades nos programas escolares é (...) um factor indissociável do aprofundamento das desigualdades sociais a partir da própria escola. Em causa está a criação de uma cultura que inibe a exigência e estimula a desresponsabilização (Vieira, 2008: 6).

António Branco, quando reflecte sobre a leitura literária ao nível do ensino básico, advoga que as metodologias a adoptar não devem agrilhoar-se a esta ou àquela corrente de abordagem do texto veiculada pelas teorias da literatura; antes de mais, deverá validar tais teorias com os seus alunos, quando, como resultado, obtiver leituras que contribuíram para o seu sucesso escolar e pessoal:

para a Didáctica da Literatura todas as contribuições da Teoria da Literatura podem ser pedagogicamente relevantes, já que não é seu desígnio a organização de um sistema teórico-literário em si mesmo consistente (obrigação dos Estudos Literários), mas a activação lúcida de mecanismos de crescimento intelectual, afectivo, social e cultural dos alunos (Branco, 2006: 45).

---

<sup>8</sup> Carlos Ceia (1999: 51) enuncia, a título de exemplo, algumas dessas práticas: ler e decorar poemas ou canções populares, recontar histórias tradicionais, ler romances integralmente, conhecer narrativas bíblicas, decorar estâncias inteiras d’*Os Lusíadas*, conhecer artigos da Constituição da República.

António Branco, ao citar Kieran Egan, quando se refere ao contacto com a Literatura dos alunos de 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (dos 10 aos 15 anos), afirma que “os jovens precisariam de experimentar obsessivamente os limites da realidade, o prazer das grandes façanhas humanas” (Egan citado por Branco, 2006: 63).

Cristina Mello, ao aludir a estudos referentes ao processo de leitura ao nível do ensino básico, afirma que estes alunos “apresentam uma compreensão limitada e, portanto, empobrecedora da complexidade da obra literária” (1998: 321). Contudo, esta autora defende que, nos 2º e 3º ciclos, os alunos aprendam a reconhecer os modos e géneros da literatura.

Manuel Gusmão, relativamente ao documento que punha em discussão pública a Reforma do Ensino Secundário encetada em 2003, manifesta a sua preocupação sobre a separação entre ensino da Língua e da Literatura e sobre a redução dos textos literários em contexto escolar para que esse desenho curricular aponte. Apresenta os argumentos que se utilizam como justificação para a restrição do texto literário no processo de ensino, como o de que “a literatura estaria muito longe do grau de maturidade sócio-afectiva ou sócio-cognitiva dos jovens, bem como do seu universo de experiência” (Gusmão, 2003: 243). A estas alegações o autor contrapõe:

Enfrentar a complexidade exige certamente a criação de condições, a aquisição, o exercício e a aprendizagem reflectida de saberes e destrezas; mas ‘proteger’ da complexidade é uma menorização injusta que expropria dos seus possíveis aqueles para quem a escola é mais decisivamente *a* [itálico do autor] oportunidade (Gusmão, 2003: 244).

O autor destaca, também, como nos é dado observar na anterior citação, o papel da escola enquanto criadora da igualdade de oportunidades e enquanto propiciadora do contacto com materiais a que muitas vezes não se tem acesso fora da escola. Este crítico refere mesmo que “a omissão da literatura é uma amputação” (Gusmão, 2003: 244).

Considerando a transversalidade da aprendizagem da língua materna, nomeadamente no que diz respeito ao contacto com o texto literário, os professores de Língua Portuguesa não deverão esquecer que esta encontra o seu lugar privilegiado na aula de língua materna, como reforça Rui Veloso:

Num cenário escolar, o professor tem de aproveitar o tempo lectivo dedicado à língua materna para aí inserir uma leitura literária de textos representativos do que de bom se edita em Portugal, levando os alunos a apreender o sentido e a fruir os elementos estéticos ali presentes, pondo em interacção os domínios cognitivo e emotivo, para lá da imaginação, faculdade permanentemente chamada para a recepção literária (INTERNET III, 2005: 161).

Também Fernanda Irene Fonseca, ao reportar-se ao ensino da língua materna, alude à inerência do ensino da Literatura. Os referidos termos mantêm uma relação de interdependência, enriquecimento mútuo e necessária convivência. Na sua opinião, desde cedo se deve proporcionar o contacto com o texto literário, independentemente do domínio das competências da língua:

o texto literário não só pode como *deve* estar presente *em todas as fases do percurso* [itálicos da autora]. Relegá-lo para as fases mais avançadas é conceber de um modo deturpado e simplista (...) a relação de sucessividade, de acrescimento: primeiro ensina-se a língua, depois a literatura (Fonseca, 2000: 41).

A posição de Carlos Ceia converge no mesmo sentido, no que diz respeito à separação do ensino da Língua e da Literatura: “qualquer tentativa de separar o ensino e a prática da língua e da literatura está condenada ao insucesso” (Ceia, 2002: 45).

Glória Bastos, além de defender o contacto de um público muito jovem com a Literatura, refere também as implicações daí decorrentes:

a poesia em particular, e a literatura em geral, pode e deve constituir-se, para crianças e adolescentes, numa experiência multidisciplinar e enriquecedora, pronta a despertar a curiosidade do saber mais, ao estabelecer múltiplas relações com o sujeito e o mundo que o rodeia (Bastos, 1992: 175).

A mesma autora defende a presença do texto literário no 2º ciclo, apontando para “uma leitura da obra literária que descubra e saliente os seus valores estéticos e

culturais” (Bastos, 1992: 167). Sustenta que a selecção desses textos deve ter em conta as temáticas, as “dimensões” e a “complexidade”. Os temas devem “corresponder a centros de interesse que possam despertar essa curiosidade” (Bastos, 1992: 167). Quanto às “dimensões” e à “complexidade”, Glória Bastos advoga que as aplicações destes textos devem obedecer a alguma parcimónia; contudo, sugere que não se opte pelo “recurso exclusivo a textos que não possibilitem uma ampliação e progressão de experiências (linguísticas, culturais, etc.)” (Bastos, 1992: 167). Ao referir-se a Jean-François Halté et alii, esta autora compara o contacto da criança com o texto literário com o prazer que lhe advém da manipulação de objectos “quando monta e desmonta uma construção, um objecto, sendo neste caso as palavras e o texto os ‘objectos concretos’ com que trabalha” (Bastos, 1992: 168).

Uma das discussões que nos últimos anos tem ocorrido diz respeito à consideração da “Educação Artística” em contexto escolar e logo desde os primeiros anos lectivos. Este ensino engloba as várias formas de arte, desde a pintura à música, desde o teatro à Literatura. Algum desse trabalho tem-se desenvolvido, no primeiro ciclo, no decurso das “Actividades de Enriquecimento Curricular”<sup>9</sup>. De igual modo se constituíram grupos<sup>10</sup> que promovem várias iniciativas neste campo, principalmente ao nível da formação e reflexão sobre o ensino pela arte.

Tal como alguns autores, postulamos o contacto precoce com esta forma de arte que é a Literatura, muitas vezes conjugada, na prática pedagógica, com outras manifestações artísticas, e consideramos, como professores, que, num ambiente propício, munidos dos conhecimentos pedagógicos e da consciência das realidades existenciais dos alunos, podemos tornar o inacessível acessível, fazendo do difícil e desencorajador

---

<sup>9</sup> Designadas comumente por AEC.

<sup>10</sup> Por exemplo o “Movimento Arteducação”.

objecto literário um motivo de sedução e de curiosidade. Como refere Natália Pais, um dos membros da direcção do “Arteeducação”:

É através das actividades de expressão artística que a criança desenvolve a sensibilidade estética, as potencialidades criativas, as capacidades cognitivas, a facilidade de expressão de sentimentos e emoções e amplia o âmbito das relações afectivas e sociais (Pais, 2007: 9).

## **I.8 - Teoria da Literatura – tendências dos estudos literários ao longo dos tempos**

Enunciados alguns contributos e opiniões sobre a oportunidade da leitura literária no nível etário abrangido por este estudo, faremos uma abordagem das tendências dos estudos literários ao longo dos tempos, numa perspectiva pedagógica-didáctica e vendo como estas tendências nortearam as metodologias de ensino-aprendizagem da Literatura.

Dentro da Teoria da Literatura, várias são as perspectivas que, ao longo da história, têm pensado a questão da legitimação da Literatura assim como toda a problemática de delimitação do campo do literário. Assim, reportando-nos à Antiguidade Clássica, “muito antes da constituição dos estudos literários como verdadeira ciência com pretensões teóricas, dispúnhamos de várias *artes poéticas*” (Varga, s. d.: 22): estas tinham um *carácter normativo*, constituíam um conjunto de regras orientadoras na produção e na avaliação dos textos artísticos da altura. A *Poética* de Aristóteles é referida como sendo aquela que ressurge em vários momentos da história da literatura europeia, influenciando principalmente o período do Renascimento e o Classicismo Europeu.

De acordo com Carvalho e Carvalho, no século XIX verifica-se a valorização da essência, privilegiando-se a origem das coisas. Aprecia-se, pois, o retorno ao passado, “o gosto pela reinterpretação de um certo passado, o da medievalidade, como época de referência dos Românticos” (Carvalho e Carvalho, 2004: 15): um exemplo material deste pressuposto é o Romanceiro Tradicional Português, recuperado por Almeida Garrett, que integra textos do património oral da Idade Média.

Num século de desenvolvimento das Ciências da Natureza, o século XIX, a centúria da teoria de evolução das espécies de Charles Darwin e da influência da Biologia Positivista, os textos literários são todas as obras que representem o legado dos

povos e das civilizações, sem se considerar o seu valor estético. O seu estudo encaminha toda a atenção para o emissor, o texto é a via para o conhecimento da instância produtora do texto: “O texto é, assim, um simples lugar de vestígios, de marcas, que importa estudar para conhecer o Autor / o Homem / o Criador / a Origem do Texto” (Carvalho e Carvalho, 2004: 16)

Foi no século XX, segundo Varga, que “as bases das teorias literárias modernas foram estabelecidas” (Varga, s.d.: 48). A plêiade de teorias de abordagem da literatura gera instabilidade quanto à natureza e à consideração histórico-cultural do texto literário. Conforme Cristina Mello, “novas teorias de abordagem da literatura questionam fundamentos de teorias anteriores, sucedendo-se uma proliferação teórica” (Mello, 1998: 264). Passamos então a apresentar algumas dessas teorias.

No final da primeira década do século XX (Eagleton, 1983: 2), emerge o Formalismo Russo que inclui nomes como: Viktor Shklovky, Roman Jakobson, Osip Brik. Este movimento dos Estudos Literários aplica a Linguística ao estudo da Literatura, concentra-se nos aspectos formais das estruturas da linguagem, valoriza a forma e não o conteúdo: “content was merely the ‘motivation’ of form, an occasion or convenience for a particular kind of formal exercise” (Eagleton, 1983: 3). Nesta perspectiva, o que distinguia a linguagem literária das outras formas de discurso era a sua construção, a sua técnica: segundo Eagleton, trabalhava-se a linguagem literária de forma a distanciá-la da linguagem vulgar, quase num exercício de malabarismo; todavia, esta complexificação da linguagem obriga a uma tomada de consciência mais profunda do discurso literário:

The Formalists, then, saw literary language as a set of deviations from a norm, a kind of language, in contrast to the ‘ordinary’ language we commonly use. But to spot a deviation implies being able to identify the norm from which it serves (Eagleton, 1983: 4).



Ao falarmos no formalismo e no intento de elaborar uma metalinguagem para a Literatura, quase à laia de ciência, não nos podemos esquecer de referir Wladimir Propp e a sua estrutura do conto. Este estudioso russo “chegará a uma definição sucinta: o conto maravilhoso russo é o que possui sete personagens e trinta e umas funções” (Carvalho e Carvalho, 2004: 19)

Num outro contexto, o norte-americano, a escola do *New Criticism* marca a concepção do texto literário, considerando-o uma produção coerente passível de uma interpretação imanente:

a obra de arte literária é perspectivada através do método do *close reading*, ou seja, a obra é encarada *em si mesma*, na sua *estrutura interna*, ou no papel nuclear que certas figuras retóricas podem desempenhar, como a *metáfora* (Carvalho e Carvalho, 2004: 19. Os itálicos são dos autores).

Ainda na América, segundo Carvalho e Carvalho, destacando-se neste âmbito a figura de Jung, há uma tentativa de recuperar “a poética aristotélica e, em particular, o estudo dos géneros” (Carvalho e Carvalho, 2004: 19).

Nos anos 60 (Carvalho e Carvalho, 2004: 20), surge o Estruturalismo, com nomes como: Roland Barthes, Gérard Genette e Tzvetan Todorov. Tal como o formalismo também esta teoria linguístico-literária põe de parte o conteúdo e polariza os aspectos formais do texto na análise dos mecanismos da sua construção. É a complexidade da estrutura que origina as possíveis interpretações. Essa capacidade de construção deve-se a um esforço e conhecimento humanos dos sistemas de significação e não a uma determinação divina.

Terry Eagleton, na defesa dos pressupostos fundamentais em que se baseia o Estruturalismo, evidencia que se considera o texto literário na relação entre as suas estruturas internas, considerando fenómenos de “parallelism, opposition, inversion, equivalence” (Eagleton, 1993: 96): na sua opinião, as unidades individuais são

comutáveis. É na estrutura que reside o valor cultural da obra literária: na análise e não na avaliação. O Estruturalismo rejeita a interpretação óbvia do texto, procurando isolar as suas estruturas profundas: o conteúdo da narrativa está na sua estrutura. Esta perspectiva é reforçada por Carvalho e Carvalho, quando afirmam que:

no Barthes e no Todorov de uma primeira fase (os da crença ingénuo na ciência da literatura) a preocupação teórica era a da busca das leis gerais que regem o discurso literário (2004: 20).

A desvalorização da componente diacrónica da Literatura e, ao mesmo tempo, a concentração nos seus aspectos formais levam ao questionamento dos princípios do Estruturalismo. Surge, desta forma, ainda nos anos 60, a era do Pós-Estruturalismo<sup>11</sup> que implica nova mudança de paradigma nos estudos literários. A partir daqui, o texto passa a ser visto como um objecto dinâmico, sem estruturas demarcadas, ressaído desta teoria a importância do papel do receptor. Como referem Carvalho e Carvalho:

Depois do império do Autor (século XIX) e do império do Texto (até aos anos 60 do século XX), começa a desenhar-se um terceiro pólo do circuito comunicacional, que será o do império do Leitor, coincidindo com aquilo que se costuma designar como era do Pós-Estruturalismo (Carvalho e Carvalho, 2004: 20).

Um dos nomes considerado precursor da era do Pós-Estruturalismo é o de Jacques Derrida. Segundo Terry Eagleton (1993: 134), além de Derrida outras personalidades marcantes desta forma de pensamento são: Michel Foucault, Jacques Lacan e Julia Kristeva. Jacques Derrida insere-se numa teoria designada por Teoria da Desconstrução. Esta reclama uma textualidade dentro do texto: desconstruir um texto não pressupõe a busca de sentido, mas procurar a relação das propriedades singulares da escrita. O texto deixa de ser pensado como uma estrutura, um círculo fechado, já que “a structure always presumes a centre, a fixed principle, a hierarchy of meanings and a solid foundation” (Eagleton, 1993: 134). A Teoria da Desconstrução introduz a ideia de

---

<sup>11</sup> Designação usada por Carvalho e Carvalho (2004: 20). Outros autores utilizam a expressão “paradigma comunicacional” como Eduardo Prado Coelho (1987: 16).

que nenhuma interpretação se pode constranger a uma lei: cada texto está aberto ao exercício da liberdade e nenhuma interpretação pode ser absoluta. Eagleton, ao referir-se a Jacques Derrida, reforça essa ideia quando afirma que: “Derrida, displays this ‘surplus’ over exact meaning” (Eagleton, 1993: 134). Para os teóricos da Desconstrução, as contradições internas originam uma dimensão enigmática do texto. A tentativa de procura desses buracos negros leva o leitor a questionar os seus significados aparentes. Contudo, o conhecimento do texto é sempre insatisfatório, o que põe em causa também a autoridade do leitor.

A desconfiança da capacidade do receptor não está em conformidade com outra das marcas da crise do Estruturalismo, a Teoria da Recepção. Esta tendência metodológica, entre outras<sup>12</sup>, privilegia a resposta do público às obras literárias: é orientada para o receptor e para a importância do seu papel enquanto elemento que concretiza o texto literário. Aguiar e Silva relembra que sempre se atribuiu um papel importante ao leitor, destacando, contudo, o século XX, como marco exemplar para essa sua valorização:

Em todos os tempos, os escritores têm reconhecido implícita ou explicitamente a importância do leitor – mesmo quando fingem ignorá-lo ou até o desprezam –, mas só recentemente, no plano da teoria da literatura, se atribuiu ao receptor/leitor uma função relevante no processo de comunicação literária, fazendo-se justificadamente avultar o seu papel de agente dinâmico, e não de passivo consumidor, na decodificação do texto (Aguiar e Silva, 1997: 300).

Terry Eagleton (1993:85), ao falar em Stanley Fish, refere que este autor atribui grande poder ao leitor; esse poder advém da interpretação personalizada que cada receptor faz da sucessão de palavras que figura em cada página: “the true writer is the reader” (Eagleton, 1993: 85). Outras figuras, como Umberto Eco e Jonathan Culler,

---

<sup>12</sup> A já referida Desconstrução, a Crítica Fenomenológica, a Crítica Psicanalítica, praticamente contemporâneas.

introduzem algum refreamento “à euforia interpretativa, à semiose ilimitada, à deriva de sentido” (Carvalho e Carvalho, 2004: 21).

Cristina Mello (1998: 264) alude também ao estatuto do receptor e afirma que, até ao século XX, este recebia a cultura literária numa lógica de transmissão e de aceitação do objecto estável que era o texto. O receptor era o modelo do aluno “culto, letrado e apto a aprender” (Mello, 1998: 264). As posteriores mudanças verificadas nos estudos literários provocam alterações ao nível do estudo da literatura: “o texto literário deixa de ser um objecto estável quanto à sua natureza intrínseca (...) a condição do receptor modificou-se” (Mello, 1998: 264). A mesma autora, quando alude às transformações dos paradigmas da Teoria da Literatura, registadas nos últimos tempos, refere Prado Coelho, que defende a existência de três paradigmas:

O paradigma *filológico*, com uma vertente historicista e outra formalista, abrange os métodos históricos de abordagem da literatura de raiz positivista, no século XIX e, já no actual, os métodos formalistas protagonizados pelo Formalismo Russo, pelo Círculo Linguístico de Praga e pela fenomenologia de Ingarden, entre outros, decisivos para a compreensão da literariedade. O paradigma *comunicacional* privilegia o processo da comunicação literária e abrange sobretudo a crítica de identificação, a estética de recepção e a pragmática do texto e da comunicação. O paradigma *metapsicológico* compreende as vertentes psicanalítica e metafísica, em que é possível situarmos a crítica da consciência, a do imaginário e da psicanalítica (Mello, 1998: 264-265. Os itálicos são da autora).

Cristina Mello alude, ainda, a Aguiar e Silva, o qual aponta para a existência dos paradigmas *formalista-estruturalista* e o *semiótico comunicacional*.

Num intuito último de clarificarmos as tendências apresentadas, circunscrevemo-nos ao século XX e às alterações operadas ao nível da leitura literária em contexto escolar. Assim, poderemos afirmar que, antes da década de 60, se enfatizava a biografia dos autores e as circunstâncias históricas: o texto era o “documento” de onde se retiravam informações de vária índole (históricas, sociais, culturais, ideológicas), descurando-se o estudo do texto enquanto objecto estético. Durante os anos sessenta, o estudo da Literatura recupera pressupostos teóricos do

Formalismo e do Estruturalismo (teorias surgidas no começo do século XX) e recupera também a análise dos aspectos formais do texto: é a valorização da interpretação imanente do texto e das marcas que lhe conferem a literariedade. Também nos anos 60, emergem teorias ligadas ao Pós-Estruturalismo como: a Teoria da Recepção e a Teoria da Desconstrução. Estas encaram o texto como fenómeno de comunicação literária, ainda definida por traços textuais, mas, também, pela receptividade do leitor.

Na nossa opinião, o ensino da Literatura deve considerar estes contributos teóricos: contudo, deve suscitar, antes de mais, uma reflexão e uma formação de juízos e de opiniões sobre esses pressupostos teóricos e adequá-los à realidade educativa.

Como advoga Cristina Mello:

a ponderação de orientações teóricas deve levar em linha de conta factores didácticos, sem esquecer os aspectos sócio-culturais que definem o perfil dos leitores e as circunstâncias pedagógicas de recontextualização dos domínios teóricos (Mello, 1998: 266).

Em termos pedagógicos, a era do Pós-Estruturalismo contribuiu com subsídios teóricos que, consideramos, mais se adequam às concepções pedagógicas actuais: a pedagogia interactiva e a pedagogia diferenciada que atendem à turma no seu conjunto e ao aluno em particular. Estas opções didácticas privilegiam também estratégias e metas diversificadas, consideram e integram os modos de estar e de sentir dos nossos alunos.

## **II – PLANIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS ACTIVIDADES**

## II. PLANIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS COM OS ALUNOS

### II.1 - Contexto lectivo

Dada a natureza deste estudo e considerando os elementos envolvidos (docentes e alunos), impunha-se que o mesmo tivesse lugar em contexto real. Desta forma, esta investigação envolveu duas turmas de 5º ano de escolaridade (turmas que nós leccionamos), decorreu nas aulas de Língua Portuguesa e teve um período de duração de aproximadamente um ano lectivo (de Novembro a Maio, 2007/2008). Antes da sua implementação realizámos algum trabalho prévio, ao nível da sua planificação, no sentido de criar condições pedagógicas para a sua consecução. Deste modo, começámos por dar conhecimento/pedir autorização tanto ao Conselho Executivo da nossa escola como aos Encarregados de Educação dos alunos envolvidos (a estes últimos impunha-se solicitar permissão para a utilização dos textos produzidos pelos seus educandos). Coube-nos ainda um trabalho preparatório ao nível da pesquisa e da selecção de textos. Optámos por aqueles que, na nossa óptica, poderiam contribuir para estimular a criação de uma relação afectiva dos alunos com o texto literário e que poderiam espicaçar a escrita expressiva e lúdica nas nossas crianças. A selecção do *corpus* também foi realizada atendendo ao nosso gosto e à nossa sensibilidade, partindo do pressuposto de que só uma adesão afectiva e entusiástica do professor a estes textos trará o correspondente apego por parte dos alunos e conduzirá ao sucesso pedagógico desta prática. Outra das razões por que escolhemos estes textos é pelo facto de se enquadrarem nas designações<sup>13</sup> de clássicos e de vanguardistas, conotados como textos complexos e de difícil abordagem e que, por esse motivo, oferecem maior resistência ao seu tratamento em contexto escolar, principalmente com os alunos da faixa etária com que trabalhamos. Ana Marques (2007), ao referir-se à especificidade e complexidade do

---

<sup>13</sup> Falamos nos conceitos abrangentes que abordámos em I.2.

texto literário, afirma que é “pelo facto de este ser muito valioso e implicar uma leitura exigente e competente (...) que deve justificar o mais assíduo e precoce encontro entre o jovem leitor e o texto literário” (Marques, 2007: 183).

Foi o objectivo de criar o gosto pela Literatura, em alunos com diferentes motivações e capacidades, que nos conduziu, também, a associar à leitura literária outras formas de arte, como a música e a imagem. Nas palavras de Isabel Rocheta:

o relacionamento entre a literatura e as outras artes, tão necessário na prática lectiva no E. Básico e Secundário: para além de produtivo na motivação para a leitura, fundamentará a inserção cultural dos jovens leitores fornecendo-lhes instrumentos para a apreciação crítica do mundo que os rodeia (Rocheta, 1999: 137).

Advogamos, também, que a arte, nas suas várias expressões, estimula a criatividade e serve muitas vezes de desbloqueio à actividade de expressão escrita. Estas manifestações artísticas incluem, obviamente, o próprio texto literário que, por si só, pode motivar os alunos para a produção escrita. Como afirma Ruy Belo:

A emoção criadora, onde a criação poética sempre começa, pode ser suscitada não só pela percepção da natureza ou da vida mas também pela presença de qualquer forma de arte, incluindo a própria poesia (Belo, 1984: 18).

Preocupámo-nos, sobretudo, em proporcionar leituras que não conduzissem a buscas de sentido único e que envolvessem o aluno activamente no seu processo de aprendizagem. Consideramos que o texto literário tem potencialidades pedagógicas que fomentam uma colaboração activa entre o leitor e o texto. Fernando Azevedo fala nesse caminho em direcção à autonomia do leitor, afirmando

que a promoção do gosto e prazer pela leitura se concretiza quando os textos, sendo semanticamente ricos, apelam, pelos seus espaços em branco e elementos não ditos, explicitamente à cooperação interpretativa dos seus leitores e ostensivamente prometem/sugerem múltiplos percursos de leitura (Azevedo, 2007: XIII).



Os vários entendimentos e acolhimentos dos textos literários, por parte dos alunos, foram partilhados e operacionalizados nas práticas de interacção verbal e nas actividades de expressão escrita.

As duas turmas envolvidas integram uma escola situada na cidade da Guarda que, sendo sede de concelho e de distrito, se localiza na província da Beira Alta, confinante com os concelhos de Celorico da Beira, Pinhel, Sabugal, Manteigas e Belmonte. Ocupa, conjuntamente com os restantes 13 concelhos, uma área territorial de, aproximadamente, 5.496Km<sup>2</sup>, tendo uma população aproximada de 43.759 habitantes. Esta cidade encontra-se numa posição de dominância sobre vales fluviais importantes, constituindo o ponto de encontro de três bacias hidrográficas: a do Douro, cujo rio recebe afluentes depois de atravessar os concelhos situados a norte da Guarda; a do Tejo, com o Zêzere como principal afluente, o qual corre num vale glacial e sustenta a praia fluvial de Valhelhas; e a do Mondego, o mais importante rio português e o mais próximo desta cidade. Foi num dos afluentes do rio Mondego que se construiu a barragem do Caldeirão.

Cidade mais elevada do país, a Guarda situa-se no flanco NE da Serra da Estrela, a 1.056m de altitude, com domínio visual dos vales do Mondego e do Côa, o que cedo lhe conferiu um carácter preponderantemente defensivo. A Cidade está inserida numa vasta unidade estrutural – o Maciço Antigo – que data da Era Primária, sendo as rochas predominantes o granito e o xisto.

O seu posicionamento geográfico confere-lhe características climáticas que se podem definir como mediterrânicas de feição continental. Assim, os Verões são quentes e curtos e os Invernos prolongados e muito frios, sendo a precipitação pouco elevada. A natureza deste clima fez da Guarda uma das mais importantes estâncias sanatoriais, tendo sido inaugurado em 1907 o Sanatório Sousa Martins, dentro de uma extensa e

frondosa mata, destinado exclusivamente ao tratamento de doentes portadores de tuberculose pleuro-pulmonar. Hoje, funciona como Hospital Distrital. A especificidade dum clima de altitude favorece um manto vegetal que proporciona a criação de animais como a cabra e a ovelha. Estas condições geram também as aptidões agrícolas da região: assim, a população do concelho desde sempre se dedicou à agricultura e à pastorícia. O peso da agricultura para autoconsumo obrigou muitas famílias a emigrar, dado o fraco rendimento económico para fazer face às necessidades familiares. Ainda hoje, a criação de gado e a agricultura tradicional são praticadas como um complemento à actividade principal, o que leva muitas crianças a ajudarem as famílias nas tarefas do campo.

A implementação de medidas conducentes à especialização da pastorícia deu um novo ânimo àqueles que vêm no queijo da serra a sua principal fonte de rendimento. A implantação de novas unidades industriais na cidade veio aumentar a percentagem de população no sector secundário, bem como no terciário.

A Guarda foi elevada a cidade por carta foral de D. Sancho I em 1199, data assinalada anualmente a 27 de Novembro. D. Sancho teve um papel importante no povoamento das terras beirãs e ligou-se também à cidade por motivos sentimentais. Referimo-nos à cantiga de amigo que lhe foi atribuída por Carolina Michaëlis, na qual o autor manifesta os sentimentos de saudade em relação à sua amante, D. Maria Pais Ribeiro, mais conhecida pela “Ribeirinha”.

Torna-se, pois, evidente que existe no Concelho da Guarda um vasto Património Cultural, considerando-se que esta se encontra “numa área de comprovada ancestralidade humana” (Rodrigues, 2000: 17). Do vasto património destaca-se um dos ex-libris da cidade, a Sé, edifício gótico construído em granito escuro e que é descrito, desta forma, por Tomás Ribeiro: “Que negros muros da Sé, corcomidos! / Que torres tão juntas do adito ao pé! / Imagem do aflito com os braços erguidos, / Tentando

amparar-se ... num raio de fé” (Tomás Ribeiro citado por Rodrigues, 2000: 95). Segundo José Fernandes Pereira (1995: 41), a Sé da Guarda tem várias preexistências, não se sabendo, exactamente, a data da sua construção nem o autor do seu projecto.

No aspecto cultural, a Guarda dispõe de Instituições/Serviços que dinamizam a cidade e promovem eventos culturais e pedagógicos. Referimo-nos a instituições como: Biblioteca Municipal, Museu, Instituto Português da Juventude, Teatro Municipal da Guarda, Núcleo de Animação Cultural, Centro de Estudos Ibéricos e ainda ao projecto da “Quinta da Maúnça” e a outras Associações Culturais e Desportivas, com os respectivos espaços espalhados pelas aldeias do Concelho.

Tal como em muitas regiões do Interior, é visível o envelhecimento da população do concelho e, ainda, a desertificação das aldeias da área abrangida por este Agrupamento escolar.

A Escola é sede de Agrupamento e integra catorze Jardins-de-infância e catorze escolas de 1º ciclo. Entrou em funcionamento no ano lectivo de 1987/1988 e situa-se na Avenida Cidade de Salamanca, na freguesia de S. Vicente, junto ao nó onde vai entroncar um dos acessos da cidade à A25. Este nó estabelece a ligação com a VICEG (Via Circular Externa da Guarda), bem como com estrada que liga a Guarda – Gare ao centro da cidade. O tráfego é assim bastante intenso junto à escola. O acesso a ela é feito através de uma rua sem saída, relativamente estreita, com estacionamento para viaturas junto ao passeio que serve a escola: no lado oposto, existe ainda uma zona habitacional.

A Construção desta escola é definitiva, embora um dos cinco blocos que a constituem seja de construção pré-fabricada. No bloco principal, localizam-se os diferentes serviços, bem como o pavilhão polivalente, único espaço coberto para a permanência dos alunos nos períodos em que não estão em aulas ou em actividades

extracurriculares. Nos restantes blocos, localizam-se as salas de aulas. A ligação entre quatro dos referidos blocos faz-se através de corredores cobertos (apenas superiormente) enquanto que o espaço entre estes e o bloco pré-fabricado é totalmente descoberto.

A escola serve-se, desde 1994, do Pavilhão Gimnodesportivo Municipal para a prática desportiva, sendo, neste caso, o acesso ao Pavilhão feito por dentro do recinto escolar. A área envolvente é ampla com árvores e jardins, existindo dois campos de jogos.

O acesso de pessoas e viaturas, bem como a saída dos alunos, é controlado por um sistema electrónico e um auxiliar/assistente de acção educativa, que se encontra à entrada em gabinete próprio.

O número total de alunos da escola sede é de 549 e encontram-se distribuídos como se descreve no quadro apresentado.

**Quadro 1** - Distribuição dos alunos por ciclo e por ano lectivo

NÍVEL DE ENSINO		NÚMERO DE ALUNOS	Total	Número de Turmas
2º Ciclo	5º Ano	121	217	12
	6º Ano	96		
3º Ciclo	7º Ano	102	305	17
	8º Ano	99		
	9º Ano	104		
CEF		27	27	2
<b>TOTAL</b>		<b>549</b>	<b>549</b>	<b>31</b>

As duas turmas envolvidas são constituídas por crianças matriculadas no quinto ano de escolaridade, no ano lectivo de 2007/2008. São turmas diferentes entre si e, dentro de cada uma delas, também os alunos apresentam interesses, capacidades e empenhos diferentes. Foi na senda de atender a um público heterogéneo que

introduzimos estratégias de vária índole, como adiante especificaremos. Essa heterogeneidade é comprovada pelo número e qualidade dos textos produzidos por cada uma das turmas e por cada um dos alunos.

De cada turma fazem parte vinte alunos, procedendo-se, no início do ano lectivo, à caracterização sócio económica<sup>14</sup> dos alunos destas turmas: idade, percurso escolar, área de residência, expectativas de futuro, habilitações literárias e ocupação dos pais, dados esses que a seguir apresentamos.

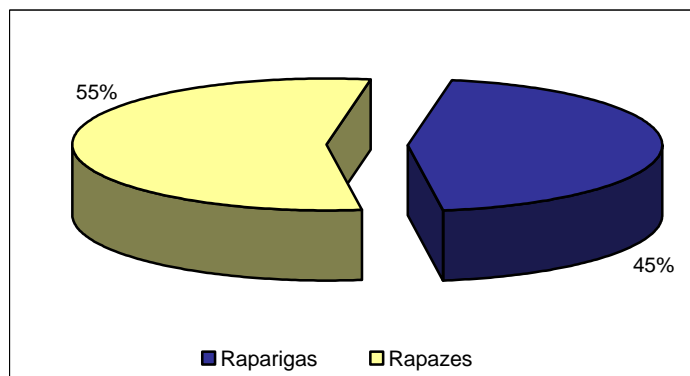
---

<sup>14</sup> Esta caracterização das turmas é feita com base em dados recolhidos através de um documento uniformizado que é distribuído a todos os Directores de Turma, no início de cada ano lectivo.

## **TURMA E**

### Composição por géneros

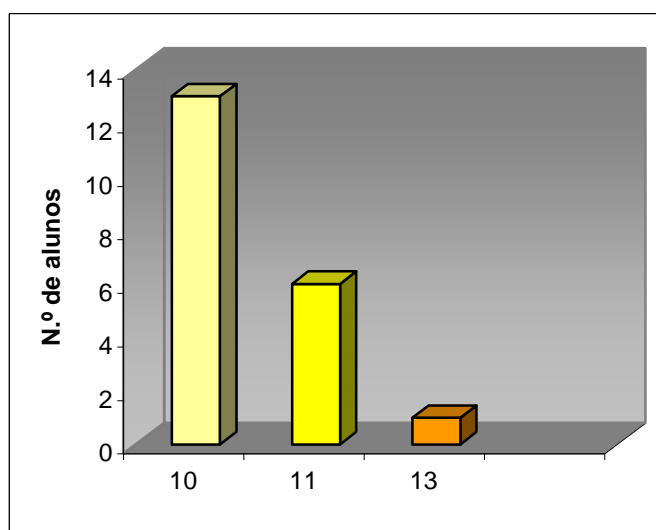
Há, nesta turma, uma quase distribuição equitativa de géneros: dela fazem parte onze alunos do sexo masculino e nove do sexo feminino.



**Figura 1** – Composição por géneros.

### Idade

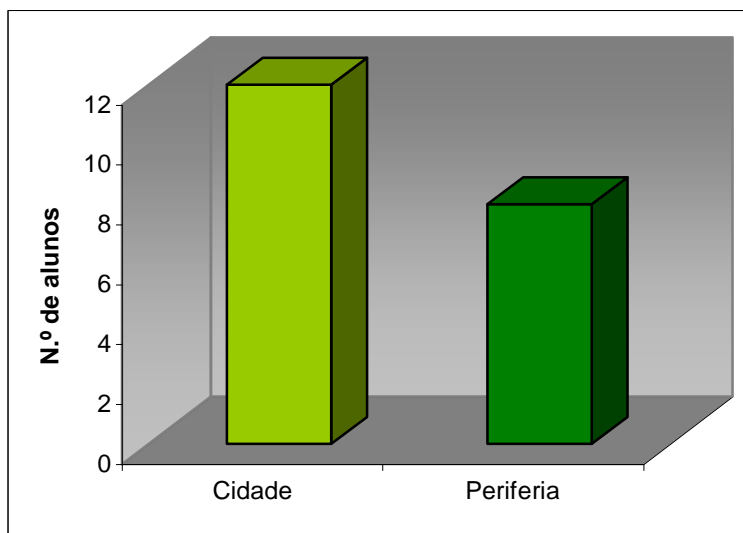
A turma é constituída por alunos com idades compreendidas entre os dez e os treze anos: treze alunos com dez, seis com onze e um aluno com treze anos.



**Figura 2** – Idade dos alunos.

### Área de residência

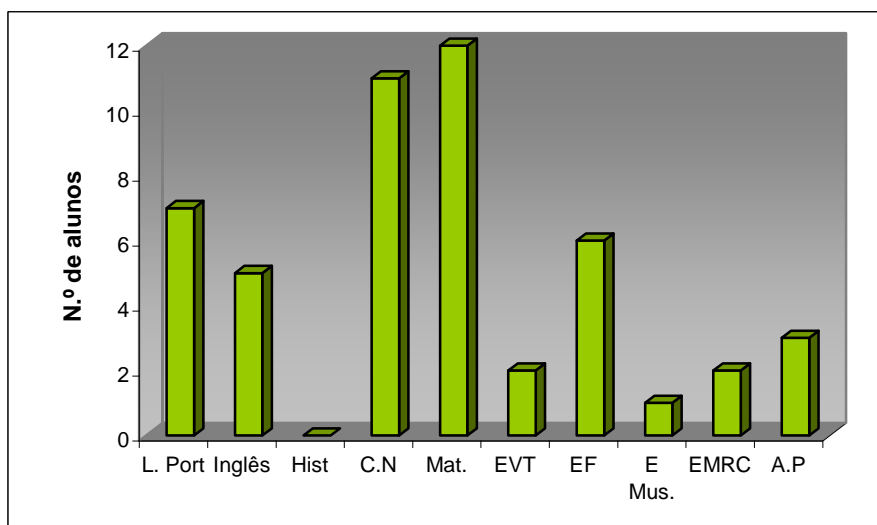
Tendo em consideração os resultados apresentados no gráfico da figura seguinte, conclui-se que a maioria dos alunos reside dentro do perímetro urbano: sensivelmente dois terços da totalidade dos alunos da turma.



**Figura 3**– Área de residência dos alunos.

### Disciplinas favoritas

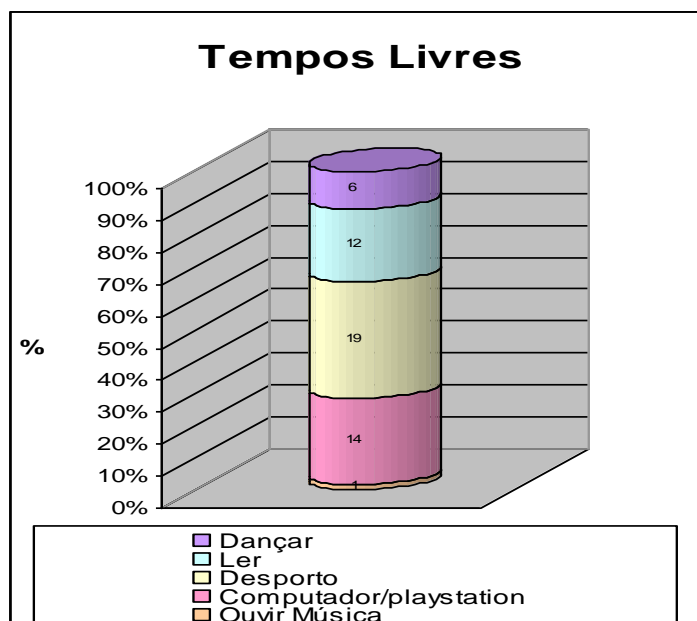
Das três disciplinas referidas como sendo da preferência dos alunos, constata-se que as disciplinas de Matemática, Ciências Naturais e Língua Portuguesa são as suas favoritas. As disciplinas menos apontadas são: História, Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica e Educação Moral e Religiosa Católica.



**Figura 4**– Disciplinas favoritas dos alunos.

### Ocupação dos tempos livres

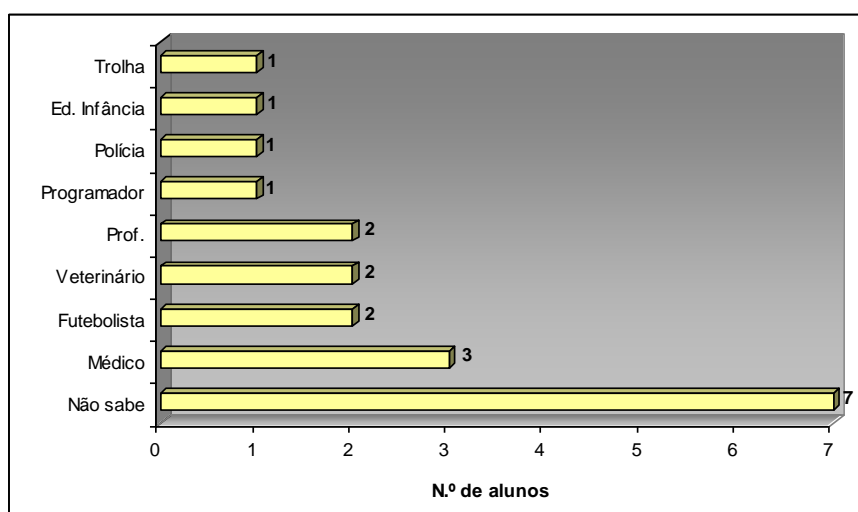
A actividade desportiva reúne a preferência da maioria dos alunos, com cerca de dezanove por cento a preferirem esta actividade. Seguem-se aquelas ligadas à utilização do computador/playstation e à leitura, com cerca de catorze e doze por cento, respectivamente.



**Figura 5**– Ocupação dos tempos livres dos alunos.

### Expectativas de futuro

O valor que se destaca no gráfico diz respeito ao desconhecimento da profissão desejada no futuro. Das ocupações que foram apontadas, encabeçam a lista as profissões: médico, futebolista, veterinário e professor.

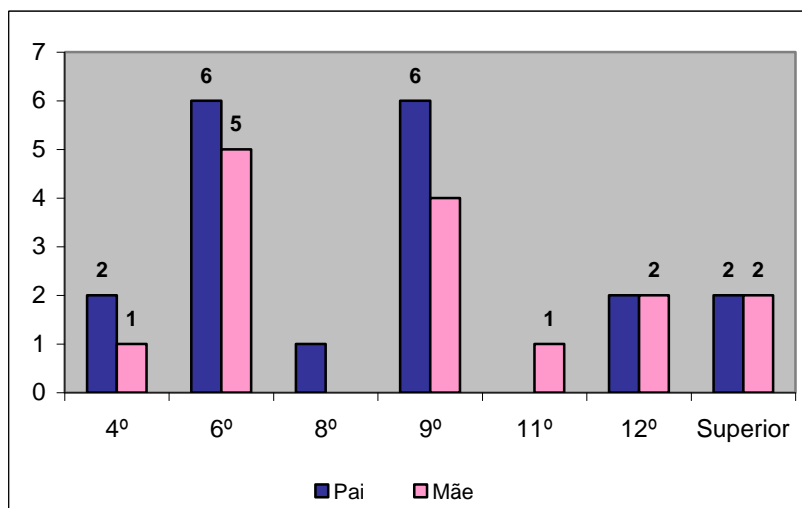


**Figura 6**– Expectativas de futuro dos alunos.



### Habilitações literárias dos pais.

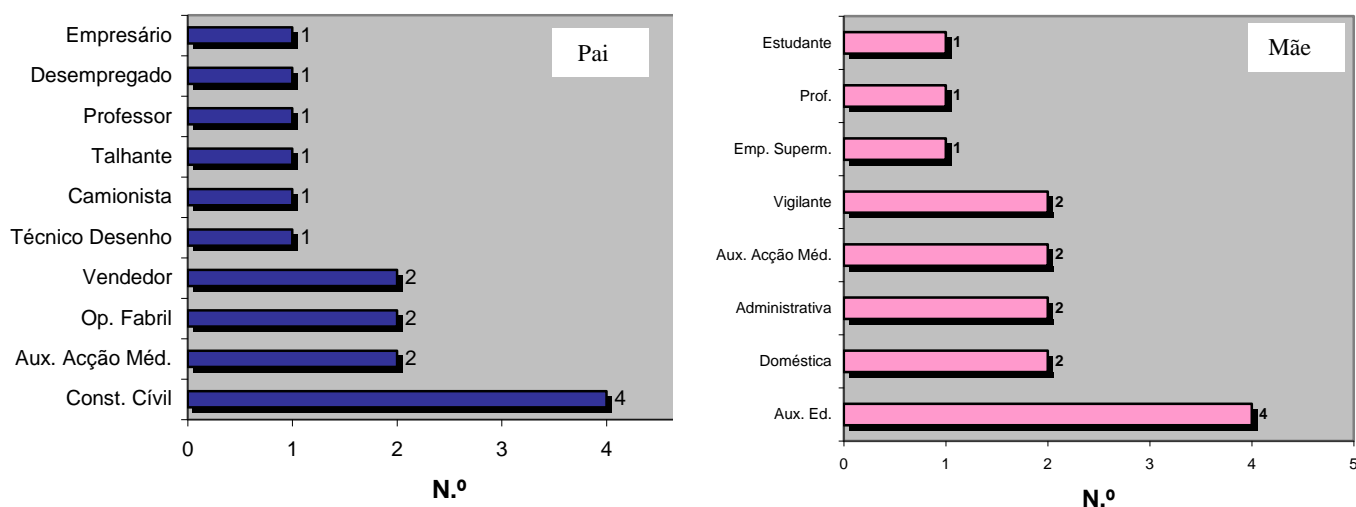
O nível de formação escolar dos pais dos alunos atravessa quase todos os níveis de escolaridade, concentrando-se essa formação maioritariamente nos 6º e 9º anos.



**Figura 7** – Habilitações literárias dos pais dos alunos

### Profissões dos pais

Relativamente à profissão dos pais dos alunos, os dados do gráfico da figura seguinte revelam que há uma predominância das actividades ligadas à construção civil. No caso das mães, as auxiliares de acção educativa encabeçam a lista, com quatro mães a desempenhar esta profissão.

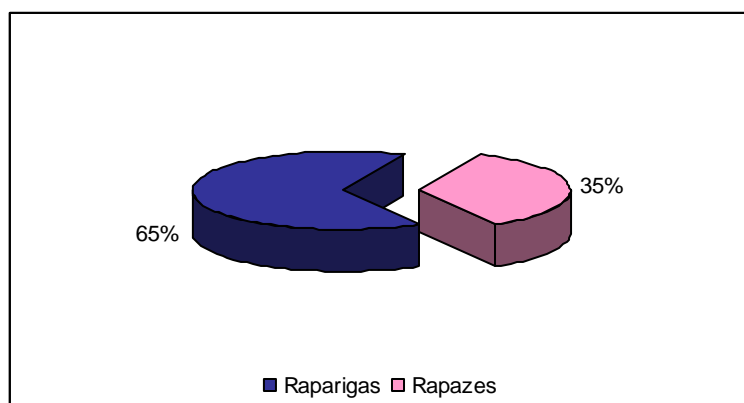


**Figura 8** – Profissões dos pais dos alunos

## **TURMA F**

### Composição por géneros

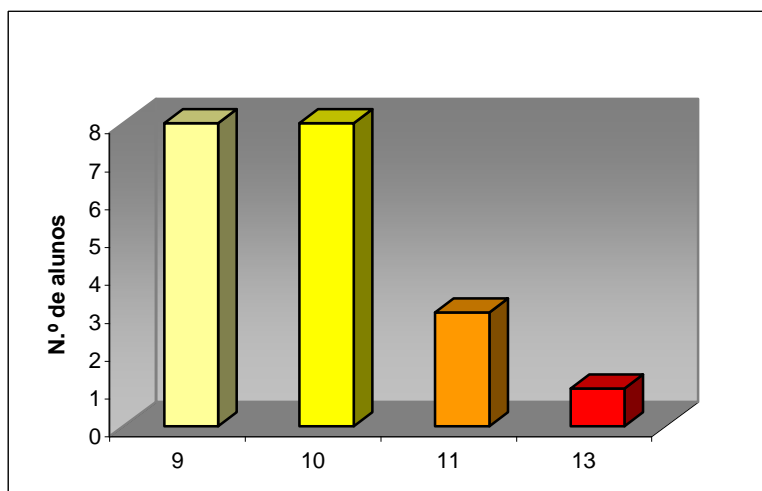
Da análise do gráfico da Figura 9, constata-se que esta turma, ao contrário do que se verificou na outra, apresenta algum desequilíbrio de géneros, detectando-se uma predominância de raparigas, com cerca de 65%, e apenas 35% de rapazes.



**Figura 9** - Composição da turma

### Idade

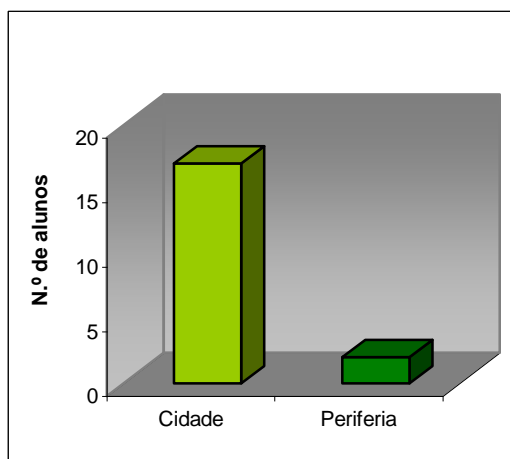
No início do ano lectivo, a larga maioria dos alunos apresenta entre nove e dez anos. Apenas quatro deles não se enquadram nestes valores: três alunos com onze anos e um aluno com treze.



**Figura 10** – Idade dos alunos

### Área de residência

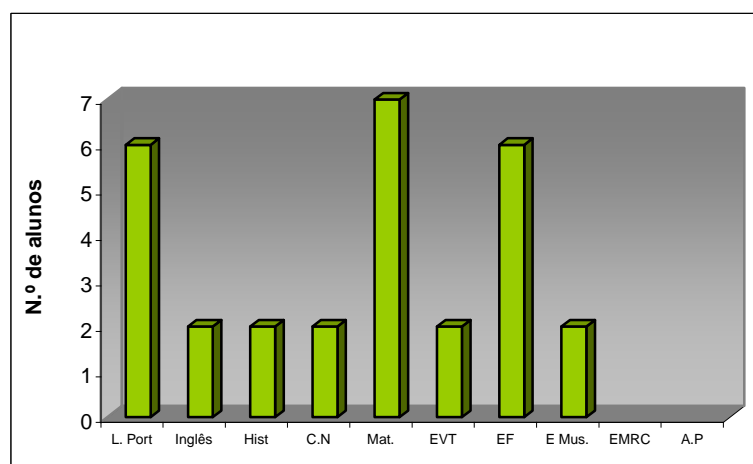
Os dados do gráfico da Figura 11 revelam que dezoito alunos residem na cidade e apenas dois vivem na periferia. Estes valores correspondem, respectivamente, a 90% e a 10%.



**Figura 11** – Área de residência dos alunos

### Disciplinas favoritas

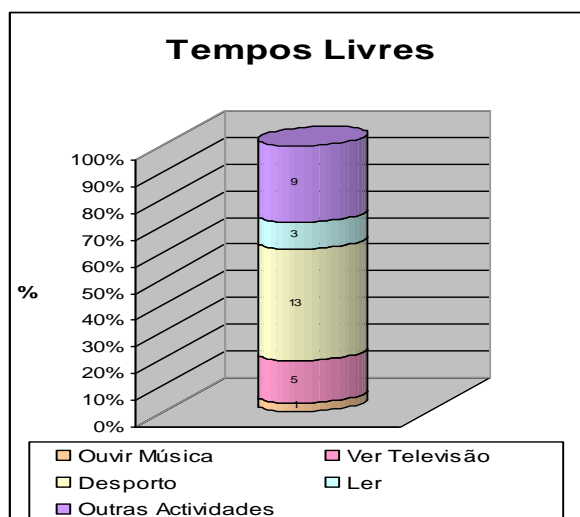
Os dados revelam a preferência dos alunos pelas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Educação Física. As disciplinas menos apontadas são Inglês, História, Ciências da Natureza, Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical.



**Figura 12** – Disciplinas favoritas dos alunos

### Ocupação dos tempos livres

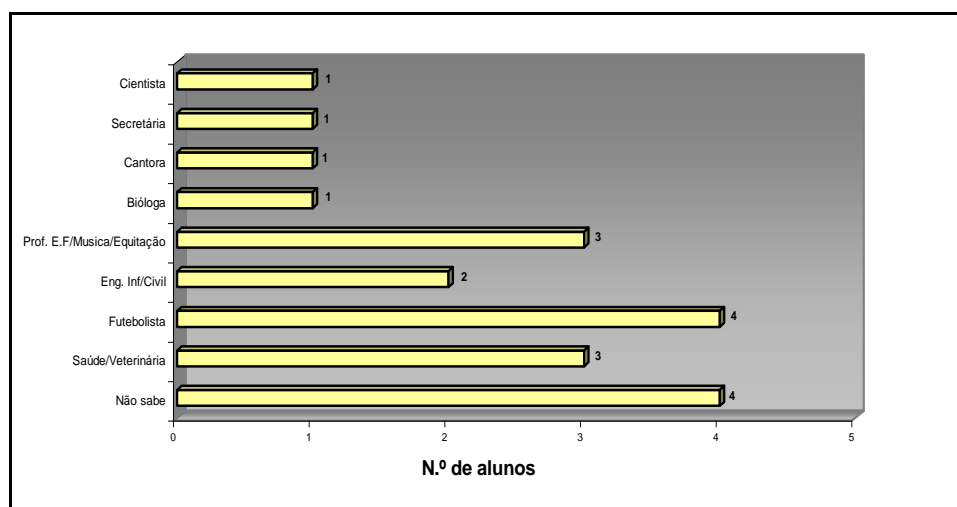
À semelhança do que acontece na outra turma, a prática de desporto constitui o principal passatempo dos alunos (treze por cento). Seguem-se as actividades televisivas, com cinco por cento, e a leitura, com três por cento. Cerca de nove por cento ocupa os seus tempos livres com actividades diversas.



**Figura 13** – Ocupação dos tempos livres dos alunos

### Expectativas de futuro

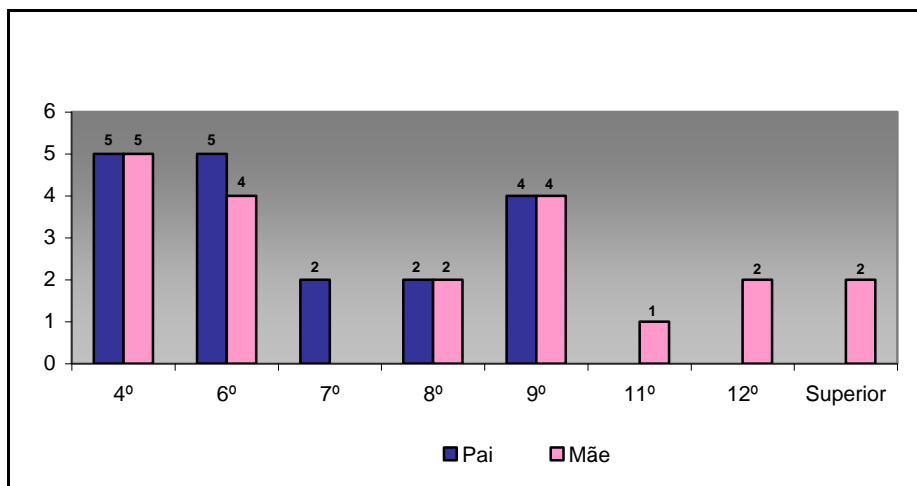
A “aposta” dos alunos divide-se entre a procura de uma actividade profissional, de um curso tecnológico ou, ainda, de um curso superior. O futebol encabeça a lista de profissões preferidas, com quatro alunos, seguido de saúde/veterinária e de professor de Educação Física/de Educação Musical/de equitação, com três alunos cada, tendo a eng. informática/civil sido escolhida por dois alunos.



**Figura 14** – Expectativas de futuro dos alunos

### Habilitações literárias dos pais

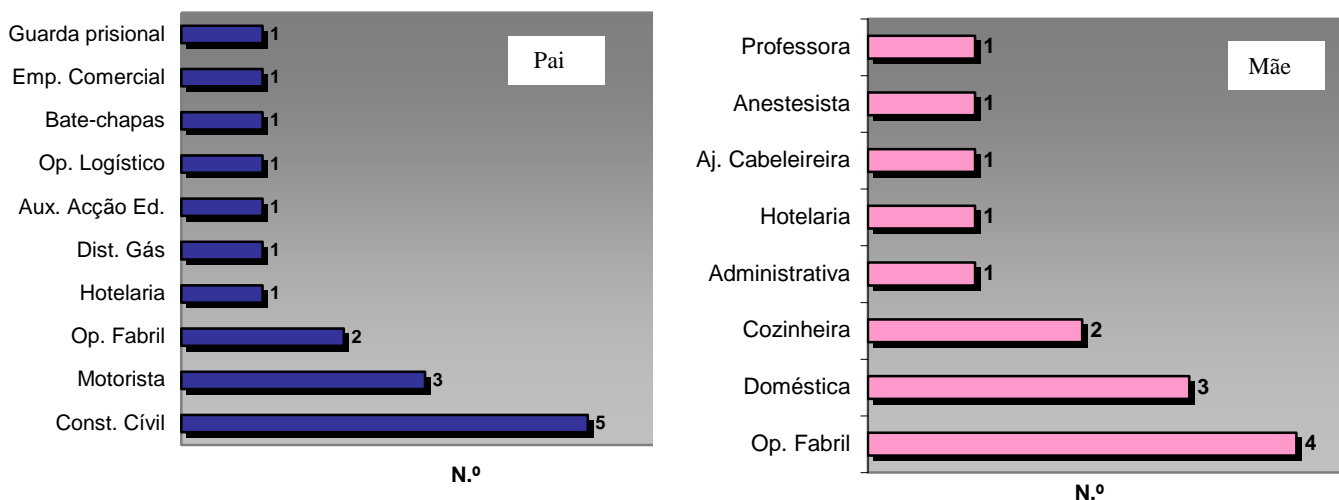
Os pais dos alunos têm todos algum grau de escolaridade. Contudo, 85% dos pais apresentam níveis de escolarização não superiores ao 9º ano.



**Figura 15** – Habilitações literárias dos pais dos alunos.

### Profissão dos Pais

Relativamente aos pais dos alunos, verifica-se alguma diversidade profissional, com preponderância de profissões ligadas à construção civil e aos veículos motorizados. A variedade de actividades profissionais das mães também está patente no gráfico que apresentamos. Regista-se, contudo, preponderância das ocupações ligadas ao sector fabril e às actividades domésticas.



**Figura 16** – Profissão dos pais dos alunos

Ambas as turmas se caracterizam por alguma heterogeneidade, tanto ao nível da aprendizagem como em relação ao comportamento dos seus alunos. De referir que ambas se posicionaram em último lugar, na análise estatística relativa ao aproveitamento das turmas de 5º ano, nos dois períodos lectivos. De cada uma delas fazem parte três alunos referenciados com Necessidades Educativas Especiais. Nestas turmas, grande parte dos alunos demonstra algum desrespeito pelas regras instituídas, revelando uma participação desorganizada, dificuldades de concentração, falta de hábitos e métodos de trabalho, alguns interesses divergentes dos escolares e falta de pré-requisitos ao nível da Língua Portuguesa, nomeadamente pobreza vocabular e dificuldades ortográficas. As duas turmas também integram alguns alunos pouco pontuais e pouco assíduos.

No trabalho desenvolvido com as referidas turmas, aplicámos os textos literários como se de uma prática habitual se tratasse. O nosso trabalho de investigação inseriu-se na nossa prática lectiva, considerando-a nós parte integrante de uma programação onde se interligam o ensino-aprendizagem dos vários domínios: ouvir/falar, ler e escrever. A par das aulas que envolvem outros dos conteúdos nucleares enunciados no Programa de Língua Portuguesa (*Leitura para Informação e Estudo, Escrita para Apropriação de Técnicas e Modelos, Aperfeiçoamento de Texto e Funcionamento da Língua*), valorizámos, nas aulas dedicadas ao estudo dos textos literários que seleccionámos, as competências ao nível da *Expressão Verbal em Interação*, da *Leitura Orientada e Recreativa* e da *Escrita Expressiva e Lúdica*. Consideramos, contudo, que todos os conteúdos se articulam, pelo que, apesar de privilegiarmos uns em detrimento de outros, se torna difícil a separação dos vários domínios.

No Programa de Língua Portuguesa de 2º ciclo (vol. II: 47), as áreas tocantes à leitura, à escrita e à comunicação oral reúnem 75% da gestão global da disciplina de

Língua Portuguesa. No que concerne ao domínio da escrita, o maior peso é atribuído à *Escrita Expressiva e Lúdica*, que se considera mais estimulante à criação de texto, como refere Maria Alberta Menéres:

O aspecto lúdico da escrita tem uma enorme importância no desenvolvimento do interesse das crianças pela escrita. Jogando, elas descobrem as potencialidades das palavras, das relações entre elas, constroem os sentimentos e maravilham-se ante o que elas próprias descobrem, inventam (Menéres, 1999: 47-48).

Ainda no Programa de Língua Portuguesa de 2º ciclo (vol. II: 47), relativamente à Leitura, cabe à *Leitura Recreativa* a maior fatia (50%) e, no tocante à *Comunicação Oral*, é privilegiada a *Expressão Verbal em Interação* (75%).

Aplicaram-se os textos literários seleccionados na razão de cerca de dois textos por mês: os contos de Eça de Queirós foram lidos nas Sessões de Leitura de 45 minutos, já que faziam parte da planificação definida pelo Departamento de Língua Portuguesa. Relembramos que, a par dos contos adaptados por Luísa Ducla Soares, foram também introduzidos três desses contos em versão original.

Para concretizar o presente trabalho, foram utilizados os seguintes textos:

**Quadro 2 – Textos seleccionados**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Género</b>	<b>Movimento/Corrente Predominantes</b>
José Gomes Ferreira	As Mãos de Prata	Texto narrativo	Neo-Realismo
Carlos de Oliveira	Carta da Infância	Texto poético	Neo-Realismo
Ruy Belo	Algumas proposições com pássaros e árvores ...	Texto poético	Vanguarda (anos 60/70)
Almeida Garrett	Barca bela	Texto poético	Romantismo
D. Dinis	Ai flores, ai flores do verde pino	Texto poético (cantiga de amigo)	Lírica galego-portuguesa
Viriato da Cruz	Namoro	Texto poético	Neo-Realismo
Eça de Queirós	O Tesouro A Aia Civilização	Texto narrativo (contos)	Realismo
Luís Vaz de Camões	Cantigas	Texto poético	Classicismo (Renascimento)
Fernando Pessoa	Isto	Texto poético	Modernismo
Álvaro de Campos	Ode Triunfal	Texto poético (ode)	Vanguarda (Futurismo)

Outras estratégias para criação de texto:

- “Vocabulário em contexto” – produção de texto utilizando conceitos/ vocábulos apreendidos com os textos apresentados.
- “Cadáver esquisito” – estratégia enquadrada no movimento surrealista.

Como já referimos, não seguiremos uma estrutura rígida na abordagem do texto literário: tomámos, contudo, em consideração as várias contribuições teóricas que postulam um modelo de ensino da leitura literária seguindo um processo tri-etápico e tivemos em conta as orientações teórico-metodológicas, anteriormente expostas, sobre a leitura e relativas à escrita. Assim, adoptámos estratégias pedagógico-didácticas, ao nível do tratamento de texto, que seguem as seguintes fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na primeira fase, tivemos como propósitos fundamentais despertar a curiosidade



e os sentidos dos alunos. Pretendemos criar um ambiente estimulante da mobilização dos seus conhecimentos prévios, provocando a associação desses saberes ao conteúdo do texto que, mais tarde, os alunos irão ler e interpretar.

“O valor pedagógico e motivacional” (Sousa, 1989: 61) das actividades que ocorrem nesta primeira fase de abordagem do texto literário é reforçado por Maria de Lourdes Sousa (1989: 60), ao afirmar que:

O seu carácter motivador reside no facto de contribuir para um estado de interesse em relação ao que se irá encontrar; será um desafio para o aluno que, assim, terá de mobilizar e relacionar a informação textual (...) com o que já sabe (Sousa, 1989: 60).

Antes da leitura do texto, os alunos são ainda avisados – com o fim de evitar a sua frustração – de que não se devem preocupar com entender o significado das palavras que não são essenciais à compreensão do sentido global do texto. À semelhança do que acontece com a leitura de um texto em língua estrangeira, o mais importante será que, no final da leitura, os alunos consigam obter um entendimento generalizado do conteúdo do texto. Também serão dadas indicações aos alunos, no sentido de contextualizarem os vocábulos, para, a partir daí, conseguirem chegar aos seus significados e “evitam-se deste modo, as paragens na leitura, as desistências e a crença de que não percebendo tudo, não se percebe nada” (Sousa, 1989: 68).

Na fase de leitura, a maior parte dos textos são lidos silenciosamente. Optámos por esta metodologia porque consideramos que uma leitura em voz alta, além de implicar a avaliação e a correcção da prestação dos alunos pelos seus pares, provoca, também, alguma dispersão que poderá afectar a relação de descoberta e de apreensão individual dos sentidos do texto: pretendeu-se que houvesse um momento de silêncio, de comprometimento do aluno com o texto, um momento de fruição e de verificação/correcção das expectativas formuladas no instante que antecede a leitura.

Com alguns textos mais extensos, utilizámos a leitura oral, feita pelo professor, com paragens estratégicas para os exercícios de predição e de interpretação.

Na fase que se seguiu à leitura, fizemos uma exploração interpretativa e vocabular, no sentido de partilharmos entendimentos e pontos de vista e de esclarecermos alguns significados de palavras que, habitualmente, os alunos solicitam. Não pretendemos interpretações absolutas e objectivas, nem enveredámos por análises ao nível formal e estilístico, na lógica do paradigma formalista-estruturalista.

Durante a fase de interacção verbal, mantivemos a metodologia que seguimos na nossa prática diária: a de evitar respostas em coro, solicitando um aluno imediatamente após a colocação da questão e envolvendo o maior número possível de alunos.

Darder, Teruel e Torrent (1995: 7) atribuem à fase que antecede a actividade de produção escrita a designação de *sensibilização*. Na perspectiva destes autores, este período pode não incluir a leitura de um texto, mas, apenas, actividades de interacção verbal, de onde poderão surgir indicações de temas para as produções dos alunos. Darder, Teruel e Torrent indicam os objectivos que presidem à fase que antecede a escrita:

Los ejercicios aquí incluidos tienen como finalidad crear un clima propicio para la creación y ayudar a derribar las barreras que inhiben la expresión. Antes de ponerse a escribir es necesario observar, sentir, experimentar (Darder, Teruel e Torrent, 1995:7).

Os sentidos atribuídos ao texto, lido e interpretado, concretizaram-se, de forma mais clara, no momento em que os alunos escreveram os seus próprios textos. As suas produções foram sempre alusivas a uma temática semelhante à do texto lido e interpretado: resultaram das impressões causadas pelo texto e de toda a envolvência, numa estratégia holística de compreensão do texto literário. Esta associação da leitura à produção de texto é defendida por Verónica Pontes e por Lúcia Barros:

As actividades após a leitura podem também proporcionar experiências de escrita, o que, para além de consolidar uma comunidade de leitores, pode fazer com que este programa ajude a consolidar uma comunidade de escritores (Pontes e Barros, 2007: 73).

A relação dialéctica entre a leitura e escrita, situando a primeira como fonte de instigação à criação de texto, é, também, reforçada por Glória Bastos:

estamos perante um mecanismo que não podemos ignorar, o da recepção-produção. Esta é uma questão metodológica que convém sublinhar: a leitura apresenta-se como um forte gerador de produção (oral e escrita), em que o desejo natural de imitação constitui um momento fundamental no despoletar do processo criativo (Bastos, 1992: 171).

Pretendemos, neste estudo, que a actividade da escrita seja despoletada pela riqueza semântica do texto literário, aberto a sentidos plurais. Como nota Umberto Eco:

um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da sua própria capacidade comunicativa concreta, como também da própria potencialidade significativa (...) um texto é emitido para que alguém o actualize (Eco, 1992: 56).

## II.2 - Descrição das actividades

Para darmos consecução aos propósitos anteriormente enunciados e para iniciar a implementação do nosso estudo, começámos por sugerir que cada aluno adquirisse um caderno, para registo de todas as suas produções. Perante a solicitação de alguns em colocar um “título” no início do caderno, propusemos-lhes que lhes atribuissem um nome ou que escrevessem uma frase bonita. Ao verificarmos que alguns alunos viam alguma ambiguidade na sugestão apresentada, decidimos desencadear um *brainstorming*, durante o qual referissem palavras relacionadas com a actividade de escrita. Foram sugeridos os seguintes vocábulos: imaginação, palavras, histórias, textos, vogais, escrita, ler. Com esta orientação, os alunos criaram frases como as que enunciamos:

- “A minha imaginação é o olhar divertido das coisas.” – Telmo 5º E;
- “A minha escrita é a luz da minha imaginação.” – Carina 5º E;
- “A imaginação é uma pomba. Anda, anda e nunca encontra o sítio certo para viver.” – Vânia 5ºE;
- “A imaginação é alegria e é o meu paraíso dos sonhos.” – Andreia 5º E;
- “Ler é como se estivéssemos a comer um bom pedaço seja do que for. Para mim ler é um bom pedaço de chocolate quente, derretido e saboroso.” – Sofia 5º E;
- “Imaginar é viajar no tempo.” – Paulo 5º E;
- “A imaginação é voar nas asas da fantasia, como um anjo.” – Helena 5º E;
- “A magia da escrita.” – Miguel Costa 5º E;
- “O cantinho dos meus poemas.” – Ana 5º E;
- “A imaginação para mim é a fantasia dos contos.” – Bruno 5º E;
- “As minhas palavras e as coisas da minha imaginação.” – Bruna 5º E;
- “A imaginação, a alegria e o paraíso dos meus sonhos.” – Andreia 5º E;
- “Amigo.” – Bruno 5º F;
- “Os textos que eu escrevo quando liberto a imaginação.” – Cláudia 5ª F;
- “O meu caderno de arte.”- Diogo Tavares – 5º F;
- “As minhas letras viradas de pernas para o ar.” – Beatriz 5º F;
- “As letras são pessoas com sons que se mexem no papel.” – David 5º F;
- “A imaginação é uma coisa que nos faz sentir alegres.” – Daniel Tavares 5º F;
- “As minhas aventuras e os meus sentimentos.” – Marta 5º F;
- “As vogais e consoantes de mãos dadas.” – Nuno 5ºF;
- “A minha imaginação num caderno.” – Inês 5º F;

- “A nuvem de histórias.” – Ana Margarida 5º F;
- “O meu vulcão de histórias.” – Diogo Pessoa 5º F.

No decorrer das várias sessões, contemplámos, genericamente, os seguintes objectivos/ estratégias.

**Quadro 3 – Planificação**

COMPETÊNCIAS		Processos de Operacionalização
Competências Gerais	Competências Específicas	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o gosto e a sensibilidade estética</li> <li>- Promover o contacto com textos literários</li> <li>- Desenvolver estratégias de motivação para os actos de ler e de escrever</li> <li>- Promover a imaginação e a criatividade</li> <li>- Estimular o sentido crítico</li> <li>- Fomentar a relação entre a leitura e a escrita</li> <li>- Fomentar o gosto pela escrita</li> </ul>	<p><b>Antes da leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Centra o foco de atenção num título/imagem/música</li> <li>▪ Mobiliza conhecimentos prévios</li> <li>▪ Partilha conhecimentos e experiências</li> <li>▪ Antecipa o conteúdo do texto</li> <li>▪ Formula hipóteses de sentido</li> </ul> <p><b>Durante da leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sublinha o vocabulário desconhecido</li> <li>▪ Regula a compreensão, relendo palavras, frases ou parágrafos</li> <li>▪ Pratica a leitura silenciosa ou em voz alta</li> </ul> <p><b>Após a leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Confirma ou rejeita as previsões que fez sobre o texto</li> <li>▪ Estabelece relação entre as ideias do texto:               <ul style="list-style-type: none"> <li>. compara-as;</li> <li>. reconhece relações de causa-efeito;</li> <li>. situa-as no espaço;</li> <li>. situa-as no tempo.</li> </ul> </li> <li>▪ Discrimina ideias principais de ideias secundárias</li> <li>▪ Emite opiniões e justifica-as</li> <li>▪ Põe questões sobre o vocabulário e ideias do texto</li> <li>▪ Responde às questões do professor ou dos colegas</li> <li>▪ Cria textos poéticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração de imagens</li> <li>- Audição de músicas</li> <li>- Participação em discussões, em grande grupo</li> <li>- Leitura silenciosa e em voz alta de textos literários</li> <li>- Respostas orais a questionários</li> <li>- Redacção de textos diversificados</li> </ul>

Com as estratégias, atrás enunciadas, não pretendemos seguir o cânone interpretativo escolar das obras que se usa nos anos terminais do Ensino Secundário. Todas as actividades são desenvolvidas num ambiente de interactividade pedagógica, onde a troca de saberes está sempre presente e onde as opiniões e os pontos de vista dos alunos são aceites e integrados.

Iremos incluir neste trabalho, no decurso da descrição das actividades, alguns dos textos produzidos pelos alunos. Estas produções foram seleccionadas de acordo com o nosso gosto pessoal e apresentam-se apenas a título exemplificativo, já que, além dos textos citados, também outros irão integrar um volume de anexos. Serão igualmente apresentados excertos de interacções verbais que ocorreram durante as fases que antecederam e que se seguiram à leitura dos textos.

### **1ª aula - Texto: “As Mãos de Prata” de José Gomes Ferreira**

#### **Resumo**

Como sabemos, neste conto é-nos dada a conhecer a vida de um rapazito de etnia cigana que vive num bairro degradado, contíguo à zona onde reside o narrador e que por esse facto o vai acompanhando e observando. O leitor é informado sobre a situação de indigência e imundície em que o mocito vive, circunstâncias que se retratam na aparência física do rapaz, sobressaindo, contudo, as suas mãos, que não condizem com a sua condição: mãos de “prata”, “aristocráticas”, “esguias”. Sua mãe nunca o levava a frequentar a escola. Em vez disso, este experimentara vários ofícios, mal sucedidos, devido à sua recorrente inabilidade. Essa inaptidão do rapaz irá afectar o narrador, quando este se depara com o mocito, depois de ter solicitado a uma oficina que lhe enviassem um dos funcionários para lhe colocarem um espelho na casa de banho. Também essa tarefa não é levada a cabo da melhor maneira. Durante as suas tentativas para realizar a sua tarefa, o moço deixa cair o espelho que acaba em estilhaços no chão. O rapaz fica desolado com mais este fracasso, e o narrador detém-se a observá-lo.

José Gomes Ferreira, figura do século passado (1900-1985), manifesta, no que toca à sua produção poética, “atração pela poética empenhada do neo-realismo” (Machado, 1996: 187).

António José Saraiva e Óscar Lopes (2000) notam que José Gomes Ferreira:

foi principalmente o porta-voz de um sentimento de remorso e responsabilização do intelectual por todas as brutalidades e injustiças, pelo drama colectivo dos últimos cinco decénios; as contradições da auto-sinceridade (...) ganham com ele tons alternativos de sarcasmo, de nojo, de revolta, de melancolia, de perplexidade, anotados no quotidiano de resistência (Saraiva e Lopes, 2000: 1038).

Segundo Massaud Moisés (2002: 358-359), o Neo-Realismo surge em meados do século XX e recupera temas do Realismo, acrescentando-lhe, naturalmente, outros cambiantes em resultado das alterações que tiveram lugar na primeira metade do século. Em Portugal, o livro *Gaibéus* de Alves Redol marca o início do Neo-Realismo: nele se retratam as modestas condições de vida dos camponeses ribatejanos. Surge então uma literatura engajada na denúncia e na necessidade de transformação de uma sociedade marcada por desigualdades e injustiças. A exaltação dos operários, dos camponeses, dos humildes e dos desfavorecidos é outro dos temas que integram a literatura neo-realista. Alves Redol apresenta a sua concepção do Neo-Realismo e afirma o propósito da sua escrita:

Exijo de mim a saudável simplicidade de reenunciar as necessidades primárias do homem português, alienado pela servidão, pela suspeita e pelo medo, sem que me perturbem os rótulos que cada qual deseja emprestar-me. As verdades profundas e urgentes são muito lineares em certas épocas (Redol, 1996: 31).

Na opinião de Massaud Moisés, os neo-realistas portugueses passam, inicialmente, por um período de abordagem de estereótipos, ao nível de julgamento das questões sociais, para, mais tarde, procederem a uma análise da realidade mais centrada na personagem do que na situação: “ao realismo populista e superficial sucede o realismo crítico, mais conseguido como arte e mais percuciente e fidedigno na sondagem do seu objecto” (Moisés, 2002: 359).

Se os movimentos de Vanguardismo estão um passo à frente no tempo, também o Neo-realismo se revestiu de um carácter inovador, não ao nível das criações estéticas,

mas em termos de intervenção social. Maria de Fátima Marinho refere mesmo que: “o neo-realismo ordena, num plano de interesses colectivos, o que no surrealismo era confuso e anárquico” (Marinho, 1987: 23).

O conto que apresentámos foi primeiramente publicado no livro *O Irreal Quotidiano*, de 1976. O texto que facultámos aos alunos foi retirado de: Jacinto do Prado Coelho (org.) (1979), *Antologia da Ficção Portuguesa Contemporânea*. 1ª edição. Lisboa, Instituto da Cultura Portuguesa: 67-71.

### **Procedimentos:**

Antes de facultarmos os textos aos alunos, apresentámos uma imagem (anexo 2.1) que serviu para a antecipação do assunto do texto. Ao longo da exploração da figura, estabeleceram-se vários diálogos, como os que se apresentam:

**Prof:** O que vêem na imagem?  
**Coro:** Umas mãos...  
**Prof:** De que são feitas estas mãos?  
**Pedro Alves:** De carne e osso, como as nossas...  
**Nuno:** São de madeira, porque não são lisas...  
**Beatriz:** São de barro, porque são castanhas.  
**Daniel Tavares:** Só uma é que é castanha, por isso podem ser de metal<sup>15</sup>.  
**Prof:** A quem pertencerão estas mãos?  
**Beatriz:** A um oleiro...  
**Diogo Pessoa:** Não pertencem a ninguém, foi o pintor que as imaginou...

5º F

Depois de mais algumas considerações, distribuámos o texto e chamámos a atenção para o seu título:

---

<sup>15</sup> Quando se fez a impressão da imagem, por falta de tinteiro de cor, uma mão ficou cinzenta outra castanha (anexo 2.1).



**Prof:** De quem serão estas “mãos de prata”?

**Vários:** De uma pessoa importante.

**Prof:** Por que dizem isso?

**Vários:** Porque são de prata.

5° E

Depois de várias especulações acerca da pertença das “mãos de prata”, os alunos procederam a uma leitura silenciosa do texto: “Entregarem-se à leitura (...) numa atitude de disponibilidade para compreender e fruir o texto” (Mello, 1998: 357).

Finalizada a leitura do texto, procedemos à sua interpretação e à sua exploração vocabular. No decorrer destas actividades, registaram-se algumas interacções verbais que ajudaram à compreensão semântica e global desta narrativa.

**Prof:** Afinal, quem é que tem mãos de prata?

**David:** É um menino cigano.

**Prof:** Há outros adjectivos atribuídos a estas mãos: quais são?

**Ricardo:** Mãos aristocráticas...

**Vários:** Aristocráticas...

**Prof:** O que significa “aristocráticas”? No texto, encontram um sinónimo ...

**Ricardo:** Fidalgas...

5° F

Continuámos a exploração interpretativa do texto, colocando outras questões relativas à caracterização psicológica e física das personagens e relativas ao espaço e ao tempo em que decorreu a acção. Os alunos também registaram, nos seus cadernos, algum do vocabulário novo como: hirto, canhestro, aristocrático, estarrecer.

Atendendo à temática fundamental do texto, propusemos aos alunos que escrevessem um texto, a partir das questões que colocámos:

- Como são as mãos de quem mais gostam?
- Como seriam e como agiriam umas mãos de ouro, de pau, de palha...?

Finalizada a actividade de produção de texto, os alunos partilharam os seus trabalhos com os restantes elementos da turma. Obtiveram-se textos como os apresentados em anexo, dos quais, a título de exemplo, expomos alguns:

### *As mãozinhas*

*As mãos da pessoa que eu mais gosto são: suaves, bonitas, fofinhas e não são ásperas.*

*Quando essas mãos me tocam parecem que são uma nuvem porque elas são muito fofinhas.*

*Elas servem para desenhar. Quando as mãos dessa pessoa desenham saem sempre desenhos fantásticos. Ela é uma pessoa que tem tudo de bom mas as mãos dela são a coisa melhor.*

*De noite, quando as mãos da minha mãe me tocam fazem-me sonhar e sonhar...*

*As mãos da minha mãe são as melhores e as mais bonitas.*

Helena 5º E

### *Como seriam as minhas mãos se fossem de esparquete*

*Se as minhas mãos fossem de esparquete toda a gente fugia de mim porque pensavam que eram minhocas. Também não podia fazer o que quisesse porque eram muito frágeis e partiam-se facilmente.*

*Podia haver alguém que as quisesse para cozinhar e eu teria que fugir a sete pés.*

*Acho que umas mãos assim não dão jeito para nada, uma das coisas que me lembro para fazer com elas seria brincar, fazendo figuras geométricas.*

Pedro Alves 5º F

No caso de aluna que abaixo referimos, o texto estimulou-a a enveredar por um outro caminho. Na sua opinião, as mãos descritas pelo narrador deveriam desempenhar outras funções.

### *As mãos de prata*

*O rapaz com as suas mãos aristocráticas, de prata, deveria ter outra profissão.*

*O ofício adequado para as suas mãos era ser professor porque assim poderia ensinar as crianças e nem sujava as suas mãos, nem as cortava, nem as machucava...*

*Poderia também fazer o que ele nunca tinha feito: ir à escola, ver os outros meninos e brincar com eles como nunca fez. As profissões que ele teve não eram para as suas mãos, numa sujava-as muito (vendedor de castanhas), sujava-as com o carvão.*

*Quando era trolha sujava as mãos com tintas e cimentos. Quando era alfaiate passava o dia a picar os dedos com as agulhas.*

*Nenhuma profissão seria digna para umas mãos tão belas.*

Inês Gomes 5º E

#### **Comentários:**

No decurso desta aula, o que mais nos chamou a atenção foi o silêncio que se verificou, no momento da leitura, sem colocação de perguntas, nem apresentação de dúvidas. Se, para alguns dos alunos, a leitura do texto era um desafio e persistiam, para outros a sua complexidade revertia em alguma frustração. No final da leitura, no decorrer da interpretação do texto, pudemo-nos aperceber de que, apesar do muito vocabulário desconhecido, a temática abordada fora apreendida. Relativamente à realização da actividade de expressão escrita, verificou-se, inicialmente, alguma resistência. Para motivar os alunos e para desmistificar esta tarefa, foi-lhes dito que não haveria restrições quanto ao número de linhas, nem quanto ao género de texto e que

deviam criar um texto de sentido individual e único, enaltecendo, desta forma, “a singularidade da expressão individual e a fuga ao lugar comum” (Programa de Língua Portuguesa – Ensino Básico, 2º ciclo, vol. II: 58). O momento de impasse dos alunos e, também, de alguma incredulidade nas suas capacidades deu lugar ao entusiasmo, quando surgiram as mais variadas sugestões para o tema dos seus textos, onde a efabulação e a criatividade infantis deram azo aos temas já enunciados e aos que constam dos anexos: “as mãos de pastilha”, “as mãos de esparguete” “ as mãos de gelatina”, “as mãos de chocolate”.

Os textos decorrentes desta actividade foram lidos pelos seus autores. Nesta fase de leitura, a reacção dos colegas foi muito positiva: mantiveram-se curiosos e mostraram alguma surpresa relativamente a alguns textos produzidos. Na turma F, e na impossibilidade de se lerem todos os trabalhos, os alunos solicitaram-nos que os restantes textos fossem lidos, no momento inicial, na aula de “Formação Cívica”, disciplina que também leccionámos nesta turma.

## **2ª aula - Texto: “Carta da Infância” de Carlos de Oliveira**

### **CARTA DA INFÂNCIA**

Amigo Luar:  
Estou fechado no quarto escuro  
e tenho chorado muito.  
Quando choro lá fora  
ainda posso ver as lágrimas caírem na palma das  
minhas mãos e brincar com elas ao orvalho  
nas flores pela manhã.  
Mas aqui é tudo por demais escuro  
e eu nem sequer tenho duas estrelas nos meus olhos.  
Lembro-me das noites em que me fazem deitar tão  
cedo e te oiço bater, chamar e bater, na fresta  
da minha janela.  
Pelo muito que te tenho perdido enquanto durmo  
vem agora,  
no bico dos pés  
para que eles te não sintam lá dentro,  
brincar comigo aos presos no segredo  
quando se abre a porta de ferro e a luz diz:  
bons dias, amigo.

Carlos de Oliveira (1992), *Obras de Carlos de Oliveira*, Lisboa, Editorial Caminho: 133.

Carlos de Oliveira (1921-1981) insere-se, tal como José Gomes Ferreira, no movimento neo-realista, chegando mesmo a ser evocado como o poeta mais expressivo deste tendência estética (AA. VV., 1995: vol. 3, 128). Este escritor foi marcado pela pobreza da Gândara, terra onde se instalou com a família. Nas palavras de Álvaro Machado: “não surpreende que a miséria que testemunhou tivesse estado na raiz do seu envolvimento na criação do movimento neo-realista” (Machado, 1996: 346).

Além de figura emblemática do Neo-Realismo, algumas das suas obras (como *Micropaisagem*), evidenciam marcas “das neovanguardas de 60” (AA. VV., 1995: vol. 3, 1260).

Este autor tem uma obra vasta que vai desde a poesia ao romance, das crónicas às antologias. O poema “Carta da Infância” foi publicado, em primeiro lugar, na colectânea poética *Terra da Harmonia* (1950). Esta obra é considerada, entre outras imediatamente anteriores, como o encerrar da “sua primeira década dentro das coordenadas do que será o seu neo-realismo” (AA. VV., 1995: vol. 3, 1259). Este livro marca, também, a introdução do poema em prosa e a sua viragem, ao nível dos temas tratados, verificando-se ainda

uma rotação fundamental no léxico privilegiado do autor, o qual se irá agora progressivamente concentrando num núcleo reduzido de palavras como insónia, deserto, silêncio, cal, gelo, ruína, crepúsculo, duna, areia, brancura, cegueira – assim reforçando o fundo de angústia sonâmbula que percorre a sua obra (AA. VV., 1995: vol. 3, 1259).

### **Procedimentos:**

Começámos por apresentar o título do texto para que os alunos antecipssem conteúdos. Perante o referido título, “Carta da Infância”, muito se conjecturou. Alguns alunos vislumbravam uma carta a um familiar fisicamente próximo ou distante, outros viam num desabafo, num diário, a justificação para tal temática. Relativamente ao aspecto formal, todos apontavam para a “estrutura da carta”, conteúdo tratado nas aulas

de Língua Portuguesa e onde são incluídos os conceitos de “remetente”, “destinatário”, “saudação inicial” e “despedida”. Distribuído o texto, os alunos logo fizeram comentários como:

**Cláudia:** É um poema...

**Ana Margarida:** Mas também é uma carta, tem “saudação inicial” e “despedida”.

5º F

De seguida, os alunos fizeram uma leitura silenciosa do texto. Depois, procedemos a uma breve exploração oral, em que os alunos responderam a algumas questões.

**Prof:** Qual é o “remetente”?

**Vários:** É um menino.

**Prof:** Qual é o “destinatário”?

**Bruno:** É o “Amigo Luar”

**Prof:** Como se sente o “remetente”?

**Daniel Tavares:** Sente-se triste. Parece que também está com insónias...

**Prof:** Onde se encontram um e outro?

**Beatriz:** O menino está fechado no quarto e a Lua está lá fora...

**Prof:** Se o menino está fechado, como é que vê a Lua?

**Cláudia:** Entra pela fresta da janela...

**Prof:** Qual dos cinco sentidos traduz melhor a oposição dos espaços em que as duas personagens se movimentam?

**David:** É a visão.

5º F

A troca de ideias decorreu com os alunos a enunciarem expressões, retiradas do poema e ligadas ao sentido que referiram (a visão), tais como: “quarto escuro”, “lá fora posso ver as lágrimas caírem na palma das minhas mãos”, “nem sequer tenho duas estrelas nos meus olhos”, “quando se abre a porta e a luz diz”. Descreveram também a forma como se resolveu o distanciamento das personagens. De seguida, criaram um texto, com base nas seguintes sugestões:

- Redacção de uma carta a um outro elemento da natureza (ao mar, ao vento, à neve...);
- Personificação de um desses elementos;
- Continuação do poema.

Em virtude da temática do poema, alguns dos alunos foram encaminhados para a criação de um texto também dirigido a um planeta:

### *Uma carta a Saturno*

*Olá amigo!*

*Tens feito muitos amigos aí em cima?*

*Tenho andado muito cansado. Sabes, a minha mãe quando se casou pediu um anel de Saturno para pôr no dedo! Gostaria de lhe dar um porque eu quero dar-lhe uma prenda fabulosa! Será que me podes enviar um dos teus? A minha mãe ficaria muito feliz!*

*Mas o que estou a dizer? Os teus anéis pertencem ao espaço!*

*Que tal estão os teus amigos estrelados?*

*Espero que estejam bem!*

*Sabes, quando for crescido já não vou poder falar contigo. Por que vou ser muito grande para falar com planetas!*

*Gostaria de ser astronauta assim poderia visitar-te todas as semanas. Sim, eu adorava ver-te a ti e aos teus amigos.*

*Já sabes que Plutão vai deixar de fazer parte do sistema solar? É uma pena, vocês devem ser grandes amigos.*

*Adoro escrever para ti mas eu tenho de dormir. Sonharei que fui ao espaço e joguei à bola contigo. Saltarei de estrela em estrela para jogar à macaca.*

*Boa-noite!*

Ana Margarida 5º F

### *Olá Sol, estás bom?*

*Eu gostava de te dizer que eu estou muito triste, estou fechado no meu quarto sem ninguém. Tenho de estudar. Sem ti não conseguiria ver as letras que agora estou a ver. Um dia gostava de te ir visitar, se tu não me queimasses e se o meu pai fosse astronauta já te tinha visitado há muito tempo.*

*Não te esqueças que eu vou ser astronauta e daqui a alguns anos ver-te-ei mas será de longe.*

*Eu serei sempre o teu melhor amigo, nunca vou poluir o ambiente assim não te vou prejudicar e vou dizer a toda a gente para não deitar lixo para o chão nem deitar fogos.*

*Tu és a luz que nos ilumina a todos.*

*Nunca te esqueças que eu serei o teu melhor amigo.*

*Adeus!*

*Bons dias!*

Bruno 5º F

No segundo tema proposto, os alunos personificaram elementos da natureza como: a neve, a floresta, a relva, a árvore, a folha de figueira, uma gota de água, a geada, um vulcão.

*Como seria um vulcão com vida?*

*O vulcão era muito forte, com um buraco na cabeça, corpo feito de pedra: braços de pedra, pernas de pedra. Tinha olhos pequenos, cor castanha e amendoados. Tinha o queixo redondo. Ele era alto, gordo, musculoso e atraente. Ele era alegre, brincalhão, feliz e meigo. Quando lhe batiam, para lutar era um pouco agressivo e ficava irritado. Mas quando queriam brincar com ele, era muito carinhoso e simpático. Gostava de estar com quem gostava dele e quando ficava furioso explodia e deitava lava por todo o lado.*

*Quando tinha uma ideia deitava um bocadinho de lava.*

*Eu adorava tê-lo em minha casa, mas se ele tinha uma ideia ou ficava furioso queimava-me a mim e à minha irmã, à minha mãe e ao meu pai e à minha casa também.*

Diogo Pessoa 5º F

**Comentários:**

Na generalidade, os alunos foram receptivos ao poema, verificando-se uma participação activa e empenhada, tanto no momento de interacção verbal como no decurso da actividade de escrita. Logo na fase da pré-leitura, a tarefa de antecipação/adivinhação de conteúdos do texto gerou grande participação da parte de quase todos os elementos das turmas. A constatação de que a carta não se dirigia a uma pessoa, mas a um elemento da natureza, levou-os a rejeitar as predições que tinham feito.

Denotámos, nesta aula de aplicação de mais um dos textos seleccionados, que a tarefa de criação de texto foi abraçada de imediato e de forma entusiástica pela grande maioria dos alunos. O desafio de personificarem elementos da natureza foi um estímulo



à sua imaginação e à sua entrega, não questionando a tarefa, nem quanto à sua oportunidade, nem relativamente à forma da mesma.

Mais uma vez, os alunos manifestaram o desejo de partilharem as suas produções com os colegas; contudo, isso não foi possível, pelo que acordámos ler de dois a três textos, no final de todas as aulas de Língua Portuguesa.

### **3ª aula – Actividade: “Cadáver Esquisito”**

Além das actividades de escrita, que tiveram como ponto de partida os textos apresentados no Quadro 2, outras não tiveram como suporte os referidos enunciados. Assim, antes da abordagem do poema de Ruy Belo, no intuito de veicular uma “lógica” surrealista e de vanguarda e, considerando que “os poetas surrealistas deram uma enorme importância ao casual e ao acidental como forma de espicaçar a imaginação” (Norton, 2001:29), desencadeámos a actividade intitulada “cadáver esquiso”. Esta é uma estratégia utilizada por alguns autores<sup>16</sup> que consiste em compor frases com elementos escritos por várias pessoas, sem terem conhecimento dos registos umas das outras. A designação desta actividade deve-se à primeira frase obtida com esta metodologia: “Le cadavre exquis boira le vin nouveau” (Cristina Norton, 2001: 29).

#### **Procedimentos:**

Foram distribuídos a cada aluno dois quadrados de papel e dividida a turma em três grupos. Os alunos do primeiro grupo anotaram sujeitos, os do segundo registaram formas verbais e os do terceiro criaram complementos. Os registos de cada grupo foram recolhidos, em sacos diferentes, e, posteriormente, combinados aleatoriamente e registados no quadro. Não foram definidas outras regras, com intuito de os alunos

---

<sup>16</sup> Alexandre O’Neill, António Domingues, Mário Cesariny, Mário Henrique Leiria, .

apontarem outras variantes que quisessem introduzir. Da primeira versão, resultaram as frases que enunciámos:

- O poeta corre na pré-história;
- A Rita ria um beijo;
- O papagaio confrontará na França;
- Tu e a Maria odiava uma legenda;
- O gigante estudas debaixo da terra;
- O animal ofereceu um livro de histórias;
- O rockeiro falara em amor à Cristina;
- Eu e o João contaras um plano de evacuação;
- O cão e o João voavam uma centopeia;
- O escritor comprou na semana passada;
- A Marta imagina no centro da selva;
- O Mário faço dentro de uma bola de pastilha.

#### 5º F

Como tínhamos previsto, o entusiasmo desencadeado por esta actividade levou-nos a repeti-la. Da apreciação feita, pelos alunos, da primeira versão deste jogo e apesar de concluírem que, do acaso, também resultam enunciados interessantes, estes sugeriram que se fizessem algumas alterações, considerando que se incluíssemos um adjectivo e se adequássemos o verbo à pessoa gramatical, resultariam frases com “mais lógica”. A meio da actividade, um aluno ainda sugeriu que colocássemos o adjectivo, não a seguir ao sujeito, mas depois do complemento. Na repetição desta estratégia de escrita, seguimos o mesmo procedimento, apenas constituindo mais um grupo de alunos para sugerirem adjectivos. Eis as frases resultantes:

- A célula amarela mata um crime;
- O tio Jorge medroso corria num carrinho de compras;
- Aquela criança doente porá um chocolate;
- O Zé carente come o seu chupa-chupa;
- Aquele cão comilão lambia de barriga para o ar;
- O António mau comeu suissinhos;
- Uma gota deu uma omoleta orelhuda;

- O cão fez um filme engraçado;
- Aquele cavalo caiu bem calçado;
- O palhaço embirrou com o porco azul.

5° F

Na turma E, procedeu-se da mesma forma, embora, por falta de tempo, a actividade se realizasse apenas uma vez. Confrontados com um verbo que não concordava nem em género, nem em número com o sujeito, propuseram logo na primeira frase que o aluno que combinasse os elementos fizesse o acordo e definisse o tempo verbal. Resultaram as frases que apresentamos:

- O Jorge sonhou na sala;
- O outro comeu no parque;
- A bolacha falara na escola;
- Este sujeito sonhou no armazém;
- O gato imaginou a minha mãe;
- O barco escreveu no estádio;
- A maquete estuda o meu livro;
- O livro chora em cima de uma árvore;
- O animal criou uma flor;
- A feiticeira abriu no canteiro;
- O autor criou a alguém;
- A árvore falou nas asas do papagaio.

5° E

### **Comentários:**

Como sabemos, o carácter lúdico das tarefas leva as crianças a um maior interesse pela aprendizagem. Cristina Norton fala do humor como mais uma forma “para espezivar o interesse pela leitura e a escrita” (Norton, 2001: 28). A actividade desenvolvida, pelo seu carácter de desconhecimento do resultado final e pela ansiedade da verificação das associações arbitrárias, gerou um clima de grande agitação, de expectativa e de riso. Cristina Norton valoriza esse efeito de divertimento como factor de motivação:

As perguntas absurdas, as ironias inteligentes e divertidas, as impressões inesperadas e repentinas causam maior efeito e fazem rir durante mais tempo. Além de que o riso é tão contagioso como o bocejo (Norton, 2001: 27).

Maria Alberta Menéres reforça, também, as potencialidades das actividades em que se recorre ao *non-sense*.

Verifiquei várias vezes que a criança se diverte imenso com o **non-sense** do que descobre, e que muitas vezes é este o caminho (um caminho) para encontrar depois um rigor e um equilíbrio que procurará – que acabará por procurar e conseguir (Menéres, 1999: 40. O destaque é da responsabilidade da autora).

Esta foi a única actividade que desenvolvemos de criação colectiva de texto, neste nosso projecto. Verificámos grande cooperação entre os alunos o que motivou também a participação daqueles com mais dificuldades. Embora não tenhamos formulado objectivos ao nível do Funcionamento da Língua, esta actividade, de uma forma velada, também permitiu rever conteúdos ao nível morfo-sintáctico. Contudo, o mais importante foi o facto de os alunos se terem apercebido da relativa facilidade em se fazerem combinações com sentido, contribuindo, desta forma, para a desdramatização da actividade de produção de texto. De referir, ainda, que o David chegou mesmo a designar esta actividade como “O poeta corre na pré-história”, já que foi esta a primeira frase resultante deste “jogo”, considerando, por isso, que não devíamos adoptar a frase francesa que lhe deu origem.

***Algumas proposições com pássaros e árvores que o poeta remata com uma referência ao coração***

Os pássaros nascem na ponta das árvores  
As árvores que eu vejo em vez de fruto dão pássaros  
Os pássaros são o fruto mais vivo das árvores  
Os pássaros começam onde as árvores acabam  
Ao chegar aos pássaros as árvores engrossam movimentam-se  
deixam o reino vegetal para passar a pertencer ao reino animal  
Como pássaros poisam as folhas na terra  
quando o outono desce veladamente sobre os campos  
Gostaria de dizer que os pássaros emanam das árvores  
mas deixo essa forma de dizer ao romancista  
é complicada e não se dá bem na poesia  
não foi ainda isolada da filosofia  
Eu amo as árvores principalmente as que dão pássaros  
Quem é que lá os pendura nos ramos?  
De quem é a mão a inúmera mão?  
Eu passo e muda-se-me o coração

Ruy Belo (1984), *Obra Poética de Ruy Belo*. Vol.1., Lisboa, Editorial Presença: 162.

Relativamente aos dados biográficos sobre Ruy Belo, indicamos apenas as datas do seu nascimento e da sua morte, (1933-1978), para, a partir daqui, falarmos nele apenas como poeta pois, tal como o próprio afirma:

a minha individualidade só interessa na medida em que sou poeta ou apareço como responsável por uma poesia determinada. Não devem estar em causa posições políticas ou ideológicas assumidas fora da literatura nem mesmo outros possíveis dados biográficos (Belo citado por Magalhães e Figueiredo, 1984: 15).

O espaço definido por Ruy Belo, no campo da poesia, “divide-se entre a exploração do interior do ser e o confronto com um exterior que é encarado na sua figura de desafio” (Machado, 1996: 57).

Ruy Belo é situado por Álvaro Machado “num plano continuador das vanguardas europeias em particular do surrealismo” (Machado, 1996: 57), enquadrando-se numa poesia com uma linguagem renovada e mais desligada de aspectos históricos e políticos. O poeta não descarta a influência do Modernismo na sua

obra lírica, referindo que: “A arte, como um todo uno, progride e, para além do que é peculiar a cada modalidade, a renovação moderna, sem irmos mais longe, afectou-a toda ela” (Belo citado por Magalhães e Figueiredo, 1984: 19).

O movimento surrealista privilegia o homem e o seu inconsciente, denotando alguma influência da psicanálise de Freud, numa mescla que une a originalidade e a imaginação criadora às obsessões, aos complexos, aos sonhos e às inibições.

O poema “Algumas Proposições com Pássaros e Árvores que o Poeta Remata com uma Referência ao Coração” faz parte da obra *Homem de Palavra[s]*. Finalizamos esta referência que fizemos a Ruy Belo enunciando o que, para este autor, é a sua poesia:

em primeira linha, quotidiana, e refere-se imediatamente a um certo espaço; mas vê esse dia e esse espaço ‘à transparência’, como diria Sophia de Mello Breyner Andresen, e eles funcionam como membro expresso da metáfora que esconde um outro dia e um outro espaço (Belo citado por Magalhães e Figueiredo, 1984: 17).

### **Procedimentos:**

Antes do contacto com o texto, apresentámos uma figura que reproduz um quadro que se intitula “O Pôr-do-sol em África” (anexo 2.2), de Sónia Nunes. Com base nessa imagem, os alunos levantaram hipóteses sobre qual seria o fruto dado por aquela árvore: listaram todos os frutos comuns que conheciam. Sugerimos, de seguida, que evitassem o óbvio e enumerassem o que a imaginação lhes ditasse. A partir daí, os alunos apontaram outras possibilidades; em vez de frutos, aquela árvore passou a dar: livros, computadores, *playstations*, oxigénio, flores, ramos, papel, frescura, sombra e abrigo. Colocámos-lhes algumas questões, como por exemplo:

**Prof:** Dão abrigo a quem?

**David:** Aos seres vivos.

**Nuno:** As árvores podem dar o que o poeta quiser!

5° F

Foi distribuído o texto, e os alunos procederam a uma leitura silenciosa do poema. Prosseguimos com a sua interpretação, verificando-se trocas de ideias como as a seguir apresentadas:

**Prof:** O que dão as árvores?

**Coro:** Pássaros.

**Daniel Tavares:** As árvores têm ninhos e por isso dão pássaros...

**Beatriz:** O poeta é que imaginou, sabe que as árvores não dão pássaros...

**Ana Margarida:** Os pássaros voam para as árvores porque gostam de estar num sítio elevado...

**Prof:** Leiam os primeiros quatro versos... Qual a relação entre os pássaros e as árvores?

**Nuno:** Os pássaros parecem mesmo o fruto das árvores, parecem o fim dos ramos porque poisam nas pontas...

**Prof:** O que quer dizer o poeta com o verso: “Os pássaros são o fruto mais vivo das árvores”?

**Ricardo:** Quer dizer que os pássaros se mexem muito e estão sempre a cantar, se não há vento a árvore mexe-se por causa dos pássaros...

5° F

Depois da exploração interpretativa do poema, foram esclarecidos e registados, nos cadernos diários, os significados de algumas palavras, tais como: “veladamente”, “emanam” e “inúmera”. A afirmação do poeta de que “As árvores (...) dão pássaros” levou-nos a propor aos alunos que produzissem um texto sobre o que dariam outros seres, outros elementos da natureza, ou mesmo, alguns objectos. Este foi o mote para a criação de texto, cujos temas, entre outros, enunciamos:

- O que dão os livros?
- O que dá um abraço?
- O que dá uma praia?
- O que dá o mar?
- O que dá a relva?
- O que dá a escola?
- O que dão as nuvens?
- O que dá um mergulho?
- O que dá o braço?

### *O que dá o braço?*

*O que dá um braço?  
Muita coisa  
Um braço dá uma mão  
Uma mão dá os dedos  
E os dedos dão as unhas  
E se compararmos o corpo a uma  
árvore?  
Imaginem...  
O corpo é como um tronco de uma  
árvore!  
E os braços são como os ramos...  
E os dedos podem ser uns ramos  
ainda mais finos  
Os nossos pés até podem ser a raiz  
As nossas mãos emanam dos  
braços...*

*Podem dar muita coisa...  
Podem bater palmas ou fazer  
um gesto gentil...  
Bem... também podem dar  
estaladas e palmadas.  
No Natal até dão uma  
prenda...  
Dão um aperto de mão para  
cumprimentar alguém!  
Podem equilibrar os artistas a  
fazer o pino.  
A palavra “dar” dá muita,  
muita coisa.*

Ana Margarida 5º F

### *O mar*

*O mar dá filhos no seu interior  
Dá estrelas como o céu  
O mar consegue dar coisas que  
ninguém viu na vida  
Será que também dá ondas?  
Ou será ele a pensar?  
Gostava tanto de ser filha do mar  
Emanar do seu interior  
E ser um daqueles animais enormes  
Conseguir nadar por aqueles  
caminhos longínquos  
Ver os barcos, nas suas viagens a  
falar comigo*

*Gostava de ser aquele animal  
que tem um repuxo  
É comprido e engraçado, amigo  
e divertido  
E como vêem é assim o mar  
Mas ainda faltam muitas  
coisas para descobrir  
Vou tentar investigar, para  
depois vos contar.*

Beatriz 5º F



*As nuvens dão...*

*As minhas queridas nuvens  
que são de algodão  
dão umas bolas pequeninas  
que parecem de pingue-pongue  
elas caem do céu  
vão parar ao chão onde derretem*

*As nuvens dão coisas frias  
parecem que estão tristes  
tão tristes que choram  
no outro dia essas lágrimas  
evaporam e elas ficam felizes*

*As nuvens dão bolinhas de  
algodão  
parece que as nuvens se  
desfazem  
caem para o chão  
No outro dia...  
Com esses pedaços de nuvem  
fazem-se lindas bonecas de neve*

Sofia 5° E

**Comentários:**

Tal como acontece, algumas vezes, na etapa da pré-leitura, as possibilidades interpretativas apontadas revestem-se, numa fase inicial, de grande objectividade; denotando-se que os alunos manifestam algum receio de dar as suas opiniões. Quando incitamos os alunos a proporem interpretações menos evidentes, esse bloqueio inicial desaparece. Mais uma vez, foi gratificante verificar a forma como o poema foi acolhido: teve lugar uma exploração de texto muito participada e uma adesão entusiástica à actividade de criação textual. Registámos, também, com agrado, que alguns dos alunos aplicaram os novos vocábulos nos seus textos. Embora nos tenhamos deparado com falta de tempo para que todos os alunos lessem os seus textos, continuámos a leitura dessas produções, nas aulas seguintes.

## 5ª aula- Texto: “Barca Bela” de Almeida Garrett

### Barca Bela

Pescador da barca bela,  
Onde vás pescar com ela,  
Que é tão bela,  
Ó pescador?

Não vês que a última estrela  
No céu nublado se vela?  
Colhe a vela,  
Ó pescador!

Deita o lanço com cautela,  
Que a sereia canta bela ...  
Mas cautela,  
Ó pescador!

Não se enrede a rede nela,  
Que perdido é remo e vela  
Só de vê-la,  
Ó pescador.

Pescador da barca bela,  
Inda é tempo, fuge dela,  
Fuge dela,  
Ó pescador!

Almeida Garrett (1987), *Folhas Caídas*, Mem Martins, Publicações Europa-América: 95.

Almeida Garrett (1799-1854) é uma personalidade marcada, não só pela sua actividade literária como, também, pelas acções de incremento da cultura, nomeadamente do teatro, e pela sua intensa actividade política. Pioneiro do Romantismo em Portugal, as suas obras reflectem, ainda, algum do seu cepticismo e retratam, igualmente, o seu sofrimento e seu ponto de vista crítico relativamente ao percurso político seguido em Portugal. Liberal, este autor é posto à margem da vida política, quando os regimes absolutistas e cabralistas emergem. É num destes períodos, no cabralismo, que Almeida Garrett escreve, entre outras, a obra *Folhas Caídas* (1853), onde se inclui o poema por nós seleccionado e que se intitula “Barca Bela”. Na “Advertência” deste livro, o próprio autor afirma que: “os cantos que formam esta pequena colecção pertencem todos a uma época de vida íntima e recolhida que nada tem a ver com as minhas outras colecções” (Garrett, 1987: 41).

No que concerne à definição do período literário iniciado por Almeida Garrett, Aguiar e Silva afirma que:

O romantismo não se prende numa definição ou numa fórmula. A sua natureza é intrinsecamente contraditória, aparece constituída por movimentos antitéticos, dificilmente se cristaliza num princípio ou numa solução únicos e incontroversos (Silva, 1997: 557).

Retomando esta ideia, Carlos Reis, quando se refere ao Romantismo, designa-o como um “período de complexa e árdua caracterização” (Reis, 1999: 420). Na sua perspectiva, esta complexidade resulta dos diferentes contextos histórico-culturais e das decorrentes controvérsias ideológicas (Reis, 1999: 420). Devido a estas cambiantes, este especialista aponta os subperíodos do Romantismo: Pré-Romantismo e Ultra-Romantismo. Segundo Carlos Reis (1999: 421), a primeira fase do Romantismo constrói-se, numa perspectiva dialéctica, entre os ideais neoclássicos (normativos, disciplinadores e racionalistas) e os ideais e os valores românticos relacionados com a emoção e com a sensibilidade. Por sua vez, o Ultra-Romantismo refere-se “genericamente à chamada **segunda geração romântica**, responsável exactamente por um nítido empobrecimento estético do Romantismo” (Reis, 1999: 421. Os destaques são do autor). Acrescente-se que, para Carlos Reis, é devido a este subperíodo que se conota o Romantismo com o “sentimentalismo e com a debilidade emotiva” (Reis, 1999: 424), esquecendo-se a vitalidade de que se revestem as produções deste período, nos vários domínios da cultura.

Segundo Maria Vitalina Matos, os escritores românticos estão mais ligados ao medievalismo do que aos cânones poéticos dos clássicos que os antecederam. O homem romântico “realiza o gosto pelo primitivo, pelo original, e também pelo popular, categorias apreendidas como formas do *exótico*” (Matos, 2001: 52. O destaque é da autora).

A temática da obra de Almeida Garrett revela diferentes facetas: assim, na sua produção literária, “a questionação de Portugal e o empenhamento cívico unem-se inextricavelmente (...) à questionação do ‘eu’ e da ‘existência’” (Machado, 1996: 212).

### **Procedimentos:**

Apresentámos aos alunos algumas de figuras de Escher<sup>17</sup> (anexo 2.3) para que estes tivessem a percepção de que nem sempre a primeira análise que se faz de um enunciado se confirma após uma observação/leitura mais aturada. Perante as figuras, os alunos demonstraram uma particular atenção e um especial prazer, na descoberta dos elementos nelas contidos.

De seguida, distribuámos o poema e os alunos leram-no de forma silenciosa. Ao observarmos esta actividade de leitura, verificámos que aqueles que habitualmente demonstram melhor desempenho lêem e relêem os textos, para não gorarem as expectativas do professor.

Após a leitura, fizemos a exploração do texto durante a qual os alunos apontaram “a pesca”, como temática do poema. Justificando a sua resposta, referiram os vocábulos: “barca”, “pescador”, “vela”, “rede”, “remo”, “sereia”. Registámo-los no quadro e reflectimos sobre a palavra “sereia”:

<p><b>Prof:</b> Também aparece uma sereia...</p> <p><b>Bruno:</b> Diz para fugir da sereia...</p> <p><b>Prof:</b> Que sereia é essa?</p> <p><b>Margarida:</b> É a mulher de quem ele gosta...</p> <p><b>Prof:</b> E ele quem é?</p> <p><b>Zé:</b> É o pescador...</p> <p><b>Margarida:</b> Não é nada, é o poeta.</p> <p>Silêncio</p> <p><b>Prof:</b> Conseguiram aperceber-se imediatamente do conteúdo das figuras de Escher, assim que vo-las mostrei?</p> <p><b>Coro:</b> Não</p> <p><b>Prof:</b> Então que relação estabelecem entre as figuras e o poema?</p> <p><b>Beatriz:</b> Os poemas ao princípio parecem uma coisa e depois são outra...</p> <p style="text-align: right;">5°F</p>
---

<sup>17</sup> Artista gráfico holandês que representava nas suas obras ilusões ópticas e figuras nas quais perpassam um conjunto de representações, que só uma observação atenta consegue decifrar.

Consideramos, também, digna de registo a afirmação que a Bruna fez, quando a turma E referia o campo lexical de “pesca”: esta aluna utilizou, na sua resposta, um dos vocábulos que integrava o poema apresentado nesta aula.

**Prof:** Já repararam que em algumas dessas palavras há outras escondidas?

**Bruna:** Estão palavras escondidas noutras palavras, estão veladas...

5°F

Solicitámos, ainda, que os alunos observassem os vocábulos registados no quadro e que nos indicassem aqueles que encerram outros. Estes apontaram as palavras: **pescador**, **vela** e **barca**. Propusemos, de seguida, que enunciassem mais vocábulos, que eles conhecessem e que também escondessem outros dentro deles. As palavras apontadas foram: **repolho**, **camisola**, **louro**, **salvar**, **hera**, **colmeia**, **escaravelho**, **comparar**, **escola**, **chinês**, **pistola**, **francamente**, **suave**, **guerreiro**, **limão**, **palhaço**, **globo**, **rasgado**, **ocultar**, **espatifado**, **alecrim**, **trégua**, **ervilha**...

Outras interacções tiveram lugar a partir das observações feitas pelos alunos, como aquela que foi feita pelo Telmo: “este pescador não é um pescador profissional”.

**Prof:** Por que é que achas que este pescador não vive da faina da pesca?

**Telmo:** Porque se fosse pescador profissional não precisava que lhe ensinassem como se pesca...

**Prof:** Onde é que te são dadas essas indicações?

**Telmo:** “Colhe a vela, Ó pescador!”

**Miguel Costa:** “Deita o lanço com cautela,”

**Carina:** “Mas cautela, Ó pescador!”

**Inês:** “Pescador da barca bela, Inda é tempo, fuge dela,”

5° E

Como temas para a produção textual, apresentámos as seguintes propostas:

- Criarem um texto com palavras encapuçadas (Franco, 1999: 33) <sup>18</sup>;
- Imaginarem como teria sido a vida da figura masculina, no caso de ter ficado ou no caso de ter partido;
- Criarem um texto com rimas fáceis;
- Descreverem a figura feminina do poema.

A temática que reuniu maior preferência dos alunos foi aquela que envolvia a utilização de palavras encapuçadas. Eis alguns desses textos:

### *Palavras escondidas*

*Num diamante, encontrei o  
escaravelho  
que estava na rapaz da erwilha  
Cantavam as chaves, o espatifado,  
no seu polar e no seu triângulo da  
erwilha.  
O escaravelho cantarolava pela  
areia,  
como se fosse uma criança recém-  
-nascida.  
O meu coração saltitava como uma  
bola de pingue-pongue,  
era uma encantador sentimental que  
sentia pelo escaravelho.  
Olhava para a sua caracol e parava  
para pensar,  
como aquela caracol era de um  
adeus.*

*Disseram-me as chaves que o  
escaravelho  
herança um ávido de riquezas.  
Abreu fiquei magoada por causa  
daquele escaravelho,  
deitava água pelos repolhos abaixo.  
Mas parei para descobrir que  
aquele escaravelho  
não merecia a minha mágoa por ele.  
Esqueci-o e nunca mais voltei àquela  
erwilha,  
com receio que o escaravelho lá  
estivesse.*

Beatriz 5º F

<sup>18</sup> Além desta designação, António Franco refere, também, a expressão “*mot-valises*”(palavras-mala).

### *Palavras entre palavras*

*Olha o palhaço com sorriso de aço.  
Ele anda no ar a cantar é o pássaro.  
Louro vou-te dar um bocado do meu ouro.  
Pescai um bacalhau e encontrai um calhau.  
Ao teu redor sente-se uma grande dor  
É na mica que se mete a química.  
Eu gosto de amar quando estou ao pé do mar.  
Eu almoço com um moço.  
A gata faz uma grande zaragata.  
No bico das aves levaram as chaves.  
O casaco está dentro do saco.  
O meu pai gosta da minha mãe com paixão.*

Nuno 5º F

Alguns dos alunos construíram uma narrativa onde apontaram um percurso para cada uma das personagens:

### *A sereia e o pescador*

*O pescador ficou e a sereia também.*

*Os dois viveram ao pé do mar e fizeram aí uma casa de folhas verdes e com madeira. Ela ia ao fundo do mar buscar pérolas e cristais preciosos. Quando chegava a hora da refeição, a sereia punha a mesa: a toalha era algas e os pratos eram conchas. A sereia ensinou o pescador a nadar e assim, os dois, à noite, nadavam lá. No fundo do mar havia corais, florestas de flores e de algas e muitas espécies de peixes. Certo dia, a sereia chateou-se com o pescador porque ele nunca a ajudava em casa.*

*A sereia fugiu e o pescador não sabia para onde ir. Pensou, pensou e... resolveu ir para casa da sua família, mas eles também deviam estar chateados com ele. Mas o pescador foi, bateu à porta e abriu um homem alto e magro. O pescador perguntou-lhe onde estava a sua mulher, mas ele não o deixou entrar porque a sua mulher já tinha ido viver para outro lado. O pescador ficou muito triste, ele foi-se embora e arranjou a sua própria vida.*

Miguel Costa 5º E

### **Comentários:**

Esta aula foi muito participada e a inclusão de estratégias e actividades diversificadas favoreceu o envolvimento de todos. O dinamismo iniciou-se com a apresentação das figuras de Escher, no momento da pré-leitura, a apelar a uma observação atenta e a solicitar um desejo generalizado de participação. Na actividade ligada à descoberta e à indicação das palavras *encapuçadas*, também se verificou uma grande adesão dos alunos.

### **6ª aula- Texto: “Ai flores, ai flores de verde pino” de D. Dinis**

#### **Ai flores, ai flores do verde pino**

Ai flores, ai flores do verde pino,  
se sabedes novas do meu amigo!  
Ai Deus, e u é?

-Vós me preguntades polo voss' amigo,  
e eu ben vos digo que é san' e vivo:  
Ai Deus, e u é?

Ai flores, ai flores do verde ramo,  
se sabedes novas do meu amado!  
Ai Deus, e u é?

-Vós me preguntades polo voss' amado,  
e eu ben vos digo que é viv' e sano:  
Ai Deus, e u é?

Se sabedes novas do meu amigo,  
aquele que mentiu do que pôs comigo!  
Ai Deus, e u é?

E eu bem vos digo que é san' e vivo  
e seerá vosc' ant' o prazo saído:  
Ai Deus, e u é?

Se sabedes novas do meu amado,  
aquele que mentiu do que mh' á jurado!  
Ai Deus, e u é?

E eu ben vos digo que é viv' e sano  
e seerá vosc' ant' o prazo passado:  
Ai Deus, e u é?

Maria Ema Tarracha Ferreira (1975), *Antologia  
Literária – Idade Média*. Lisboa, Editorial Aster,  
Lda: 71

D. Dinis, poeta e trovador, viveu entre os anos de 1261 e 1325. Este monarca deu uma larga contribuição para a divulgação da poesia trovadoresca e da generalidade da arte que se fazia nessa época. Compôs várias obras poéticas e musicais e é, também,



conhecido pela criação da universidade onde não deixou de contemplar a disciplina de Música.

O período trovadoresco, ou galego-português, compreende a época que vai de 1198 a 1434 (Ferreira, 1975: 3), contudo, António dos Santos Pereira alude a uma existência anterior “porquanto se atribui a D. Sancho I uma cantiga de amigo” (Pereira, 2008: 18).

As composições de origem galaico-portuguesa obedeciam a vários temas como refere o mesmo autor:

Além da temática amorosa, universalmente presente, de arremedos de imprecisão, de desalento e de paródia, os poetas medievais conseguiam ir muito longe situando-se em alguns assuntos à beira da heresia (Pereira, 2008: 19).

A poesia trovadoresca é considerada como “a primeira grande manifestação da literatura portuguesa” (M. Rodrigues Lapa citado por Ferreira, 1975: 4). As cantigas de amigo, um dos géneros dessa poesia, têm como sujeito poético a mulher que exprime os seus sentimentos para com o "amigo". Na cantiga “Ai flores, ai flores do verde pino”, vemos a donzela com saudades do amigo: a demora deste leva-a a recorrer à natureza, sua confidente, que lhe transmite alguma confiança e que lhe comunica que o seu “amigo” está de saúde e que irá ao seu encontro. António José Saraiva e Óscar Lopes designam as cantigas de amigo como: “cantigas de mulher, e o nome por que são conhecidas designa o seu objecto, *o amigo* ou amado geralmente referido logo no primeiro verso” (Saraiva e Lopes, 2001: 48).

### **Procedimentos:**

Depois do registo, no quadro, do número da lição e do “sumário”, teve lugar uma breve conversa com os alunos, suscitada pela palavra “pino”, cuja correcção ortográfica foi questionada pelos discentes. À medida que a conversa foi decorrendo,

fomos veiculando informações relativas à designação de “cantiga de amigo”, ao conceito de “trovador” e, ainda, fomos transmitindo dados pertinentes da biografia de D. Dinis e da língua que se falava durante a Idade Média, nas regiões de Portugal e da Galiza.

Os alunos leram a cantiga, silenciosamente, e, posteriormente, levámos a cabo a sua interpretação oral, da qual fez parte o esclarecimento dos significados dos vocábulos e dos versos do texto que enunciamos: “pino”, “novas”, “sano”, “será vosc’ ant’ o prazo sa’ido”. Colocámos algumas perguntas e os alunos deram respostas como estas:

**Prof:** Qual é o tema da cantiga?

**Ricardo:** É uma rapariga que anda à procura do amigo.

**Prof:** Quais são as personagens?

**Cláudia:** É a rapariga e as “flores de verde pino”.

**Prof:** Qual o papel de cada uma delas?

**Margarida:** A rapariga faz perguntas às flores sobre o amigo e ela diz-lhe que o amigo está “sano” e “vivo”.

5º F

Perante a constatação de que havia um diálogo nesta cantiga, propusemos aos alunos que se fizesse uma leitura oral dialogada. Deste modo, a turma foi dividida em três grupos; o primeiro leu a primeira estrofe, o segundo leu a quinta, o terceiro grupo leu o refrão e assim alternadamente: pergunta, resposta, refrão. Desafiámos, também, os alunos para que realizassem uma segunda leitura acompanhada de um ritmo, criado por eles. Depois de várias tentativas, criou-se esse ritmo, e os alunos protagonizaram uma nova leitura acompanhada com batimentos rítmicos. Decorreram mais três leituras a pedido dos alunos. Seguiu-se a actividade de produção escrita, na qual se trocavam os papéis: os rapazes escreviam textos como se fossem raparigas, e estas contavam a sua história pela voz de um rapaz. Neste dia, estava a decorrer uma actividade desportiva, pelo que nem todos os alunos participaram nesta aula: isto justifica a menor quantidade de textos produzidos.

Exemplificamos a actividade de produção textual com duas cantigas, uma escrita por uma menina e outra escrita por um rapaz:

*Neve, ó neve branca e fria!  
Diz-me novidades da minha amiga.  
Como é que ela estará?*

*A tua amiga está san' e viva.  
Ela virá ter contigo, acalma-te.*

*Tenho imensas saudades dela.  
Ela virá mesmo?  
Como é que ela estará?*

*É claro que vem.  
Quando ela chegar vocês fazem as  
pazes.  
Pensa em coisas boas.*

*Vou tentar, obrigado amiga neve.  
A minha amada é bela.*

*Tem cabelos compridos e loiros.  
Mãos macias e leves como penas.  
Ai que saudades.  
Como é que ela estará?*

*Pronto, vá, calma!  
Ela está a caminho com um beijinho.*

*A sério?  
Que bom!  
Como é que ela estará?*

*Olha, quem aí vem, meu amigo  
É a tua amada!*

*É ela, a minha amada!  
Obrigado, obrigado amiga neve!*

Marta 5º F

*Ó trovão, sabes do meu amigo?  
Tenho tantas saudades...*

*Acho que sim  
Estava perto de um rio.*

*O que estava a fazer?  
tenho tantas saudades...*

*Estava a pescar junto à margem  
e a dormir*

*É muito longe daqui?  
Tenho tantas saudades...*

*Bastante longe, para irer ter com ele  
Tens que ultrapassar muitos  
obstáculos.*

*Mesmo assim vou ter com ele  
Tenho tantas saudades...*

Telmo 5º E

### **Comentários:**

As informações que demos no início da aula, relativas a questões de ordem vocabular e aquelas relacionadas com o contexto histórico-cultural em que a cantiga foi escrita, contribuíram para uma recepção mais esclarecida do texto. A temática foi perceptível à quase totalidade dos alunos e verificou-se uma grande adesão à proposta de criação de um ritmo para acompanhamento da leitura. Vimo-nos obrigados a intervir, mais amiúde, devido ao seu entusiasmo, desencadeado pela escolha do ritmo. Contudo, depois de escolhido um acompanhamento, esta actividade decorreu num clima de entrega e de concentração, exigido pela entrada, no momento certo, de cada um dos grupos de alunos. O entusiasmo e a grande adesão verificados, relativamente às leituras do texto acompanhadas com batimentos rítmicos, originaram um menor interesse pela actividade de escrita, que, apesar de ter sido realizada sem resistência, não foi desenvolvida com a mesma satisfação. Alguns alunos da turma do 5º F apresentaram ainda a sugestão do aperfeiçoamento do acompanhamento rítmico, na aula de Educação Musical. Essa sugestão foi seguida e permitiu que os alunos, que estiveram envolvidos nas actividades desportivas, tivessem contacto com o texto. A professora de Educação Musical dedicou algum do seu tempo a esta actividade, da qual resultou uma gravação, em suporte digital (anexo 3.14).

## 7ª aula- Texto: “Namoro” de Viriato da Cruz

Mandei-lhe uma carta em papel perfumado  
e com letra bonita eu disse ela tinha  
um sorriso luminoso tão quente e gaiato  
como o sol de Novembro brincando de artista  
[nas acácias floridas  
espalhando diamantes na fímbria do mar  
e dando calor ao sumo das mangas.  
Sua pele macia - era sumaúma ...  
Sua pele macia, da cor do jambo, cheirando a rosas  
sua pele macia guardava as doçuras do corpo rijo  
tão rijo e tão doce – como o maboque ...  
Seus seios, laranjas – laranjas do Loge  
seus dentes ...- marfim...

Mandei-lhe essa carta  
E ela disse que não.

Mandei-lhe um cartão  
que o amigo Maninho tipografou:  
«Por ti sofre o meu coração»  
Num canto – SIM, noutro canto – NÃO  
E ela o canto do NÃO dobrou.

Mandei-lhe um recado pela Zefa do Sete  
pedindo rogando de joelhos no chão  
pela Senhora do Cabo, pela Santa Ifigénia,  
me desse a ventura do seu namoro...  
E ela disse que não.

Levei à avó Chica, quimbanda de fama  
a areia da marca que o seu pé deixou  
para que fizesse um feitiço forte e seguro  
que nela nascesse um amor como o meu ...  
E o feitiço falhou.

Esperei-a de tarde, à porta da fábrica,  
ofertei-lhe um colar e um anel e um broche,  
paguei-lhe doces na calçada da Missão,  
ficámos num banco do largo da Estátua,  
afaguei-lhe as mãos...  
falei-lhe de amor... e ela disse que não.

Andei barbado, sujo e descalço,  
como um mona-ngamba.  
Procuraram por mim  
“Não viu... (ai, não viu...?) não viu Benjamim?”  
E perdido me deram no morro da Samba.

Para me distrair  
levaram-me no baile do sô Januário  
mas ela lá estava num canto a rir  
contando o meu caso às moças mais lindas do  
[Bairro Operário

Tocaram a rumba – dancei com ela  
e num passo maluco voámos na sala  
qual uma estrela riscando o céu!  
E a malta gritou: “Aí, Benjamim!”  
Olhei-a nos olhos – sorriu para mim  
pedi-lhe um beijo – e ela disse que sim.

Filomena Gioveith e Seomara Santos, (2005), *Nuvem dos Poetas d'Além*. Luanda, União dos Escritores Angolanos:  
317

Viriato Clemente da Cruz, poeta angolano (1928-1973), além de politicamente envolvido no Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), foi uma figura proeminente da literatura angolana e “um dos elementos decisivos do Movimento dos Novos Intelectuais de Angola, que se abrigou sob o lema ‘Vamos Descobrir Angola’” (AA. VV., 1995: vol. 1, 1410). Segundo Manuel Ferreira (1989: 102), o referido

movimento teve como objectivo a reunião de textos de vários escritores angolanos, textos esses que, depois de compilados, seriam vendidos. Os dividendos daí resultantes serviriam para ajudar os escritores necessitados. Deste movimento, emergiu a revista “Mensagem”, em 1951, “que marca e simboliza o verdadeiro movimento da modernidade angolana” (Manuel Ferreira, 1989: 131) e que foi posteriormente proibida. O poema “Namoro”, assim como outros (“Sô Santo”, “Serão do Menino”, “Makézù”, “Mamã Negra”), retratam princípios e valores, como os que citamos:

- A recusa dos modelos e valores europeus e a reabilitação dos angolanos;
- a busca do imaginário popular angolano;
- o apelo ao retomar das práticas tradicionais ancestrais e à valorização das gentes angolanas;
- o desejo de retorno às origens, à terra-mãe africana;
- a preocupação humanista com o sofrimento do negro de todo o mundo...

(AA. VV., 1995: 1411)

### **Procedimentos:**

Este texto foi aplicado no dia de “Dia de S. Valentim”. Os alunos começaram por ouvir o poema, cantado por Sérgio Godinho, que faz parte do seu trabalho intitulado *De pequenino se torce o destino*, datado de 1976. De seguida, foi-lhes entregue o texto, para uma primeira leitura, e, posteriormente, procedeu-se a uma nova audição do poema cantado. Aquando da exploração ideológica, os alunos fizeram comentários, tais como:

**Beatriz:** Esta canção tem palavras esquisitas...  
**Prof:** Quais são as palavras “esquisitas”?  
**Vários:** sumaúma, quimbanda, mona-ngamba, rumba...  
**Margarida:** É africana, pela música vê-se logo ...  
**Beatriz:** Pois, também acreditam em bruxas...  
**Ricardo:** Não é bruxas, é feitiçaria ....

5° F

Eis alguns dos textos produzidos:

### *A minha carta*

*Mandei-lhe uma carta  
Com cheirinho a flores  
Ficou espantada  
Com aquele cheirinho  
Mas mesmo assim não me quis!*

*Pus-me a pensar  
o que ia fazer  
e tive uma ideia  
fui falar com ela  
mas não me abriu a porta!*

*Fentei outra vez  
Com um cartão  
Num quadrado sim e noutro não  
Ela pôs uma cruz no não  
Fiquei triste, não tinha mais ideias*

*Mandei-lhe um cartão  
em forma de coração  
E finalmente  
ela disse que sim  
ela disse que sim...*

*Mandei por correio  
Uma caixa bonita  
Com um urso de peluche  
Mas ela era esquisita!*

Cláudia 5º F

### *A minha canção*

*Mandei-lhe um e-mail  
pelo meu computador  
dizia que ele tinha  
um sorriso carinhoso  
um ar meigo  
um aspecto luminoso  
como um dia de estio.  
brincava às escondidas  
Com ar divertida  
num desejo de paixão.*

*Sua pele brilhava  
a minha também  
com ar de quem está apaixonado  
a boca encostada à minha  
demos um beijo  
Lá, lá, lá, lá  
lá, lá, lá, lá  
Ficámos felizes e casados.*

Carina 5º E

### *A carta*

*Mandei-lhe uma mensagem pelo telemóvel.*

*Perguntava-lhe se queria ser minha amiga ou minha namorada.*

*Respondeu-me que não às duas perguntas.*

*Ofereci-lhe uma flor, uma rosa vermelha, cor do amor.*

*Juntei-lhe um poema revelador*

*Ela devolveu-me a rosa e o poema*

*Trazia uma mensagem:*

*“Deixa-me em paz!”*

*Fiquei muito triste mas não desisti.*

*Na outra noite fiz-lhe uma serenata  
Toquei cavaquinho e cantei:*

*“Maria, minha flor. Rosa vermelha  
da cor do amor. Desce as escadas e  
dá-me o teu calor...”*

*(ela respondeu-me)*

*- Vai-te embora e deixa-me dormir...*

*Tive outra ideia...*

*Havia baile, fui dançar com ela*

*Dançámos, dançámos, dançámos...*

*Pedi-lhe namoro e ela disse que sim*

*Vivemos momentos lindos...*

Helena 5º E

### **Comentários:**

O contacto com este texto, de origem africana, suscitou alguma estranheza ao nível do vocabulário. Esta aula decorreu num ambiente de grande entusiasmo, principalmente devido à introdução da música e, também, pela oportunidade do tema: assinalava-se o “Dia de S. Valentim”. Pensamos que a atmosfera que se vivia na escola, com o desenvolvimento de actividades ligadas a esta celebração, contribuiu para o entusiasmo e para a receptividade, dos alunos, às actividades da aula, em particular, à criação de texto. No final, alguns discentes referiram-se à mais-valia do texto: consideraram que este contribuiu para o enriquecimento das suas produções e para a fuga aos estereótipos e às frases feitas, como aquelas que habitualmente figuram nas “mensagens de amor”.



## 8ª aula- Contos de Eça de Queirós: “A Aia”, “O Tesouro” e “Civilização”

### Resumo

#### A Aia

Como é sabido, este conto narra o desamparo a que ficaram sujeitos um reino e particularmente a família do senhor que o governava. Isto aconteceu devido à sua partida e à sua posterior morte, numa batalha. O seu filho de berço, herdeiro do trono, ficou, deste modo, especialmente exposto à ira dos seus inimigos, nomeadamente do seu tio, irmão bastardo do rei que, tal como os outros, queria governar. Zelava por ele uma escrava, mãe, também, de uma criança da mesma idade. Ambos partilhavam os mesmos aposentos: todavia, em virtude da sua condição, o rei dormia num berço de marfim, enquanto que o escravo repousava num berço de verga. A escrava nutria pelas duas crianças igual afeição: um era o seu filho, o outro era o seu senhor.

Certa noite, a ama pressente barulhos e uma agitação anormal. Logo ajuíza que o tio do príncipe pretende matá-lo. Com toda a rapidez, retira as crianças dos berços e troca-os de lugar, ficando o príncipe no leito de verga. Rapidamente se abeira do berço de marfim um homem encapuçado, que agarra bruscamente na criança, retirando-se logo de seguida. Toda esta movimentação acorda a rainha, que corre para junto do berço do seu filho, verificando que este se encontra vazio. O seu grande desespero é amainado, quando a aia destapa o berço de verga e quando a rainha vê o seu filho. Entretanto, é notado novo alvoroço: os arceiros do palácio atingem o tio do príncipe, e, junto a este, jaz, também, o corpo do filho da aia, que fora sufocado pelo irmão bastardo do rei.

Para recompensar a aia, por ter salvo o seu filho, a rainha confronta-a com um valioso tesouro, para que a escrava escolha a jóia que mais lhe agrade. Ela opta por aquela que a leva junto ao seu filho: um punhal que, logo de seguida, desfere no coração.

### Resumo

#### O Tesouro

Como é igualmente sabido, o presente conto fala-nos de três irmãos, antes fidalgos abastados, que se vêem confrontados com parcos haveres e reduzidos mantimentos. Foi a fome que os levou à mata, à cata de tortulhos. Enquanto procuravam os cogumelos, deparam-se com um cofre de ferro, com três fechaduras e respectivas chaves em cada uma delas. Ao abri-lo, ficam deslumbrados com o ouro que o atulhava. Logo de seguida, a desconfiança e a avidez apoderam-se dos rapazes: começavam a recear que a partilha de tal riqueza favorecesse algum deles. Surge, então, a dúvida sobre a forma de resgatar o pesado tesouro. Foi ao irmão mais ágil e vigoroso que coube a função de se dirigir à povoação para adquirir alforjes (para transportar o tesouro) e para comprar comida para eles e para os animais. Contudo, não partiu sem antes cada um deles trancar a fechadura e guardar a correspondente chave. Enquanto aguardavam pelo irmão, os dois fidalgos teciam comentários pouco abonatórios sobre aquele que tinha partido e congemavam uma forma de o eliminar. Emboscados na mata, quando o irmão regressa da povoação, estes desferem-lhe a espada. Afastam-se do local e não tarda muito que outro dos rapazes caia trespassado por uma arma. Resta apenas um dos irmãos que já augurava ter poder e abastança. Refastelado na erva, saboreia as iguarias trazidas pelo irmão e sorve o vinho de uma das garrafas. Quando se preparava para carregar os alforjes e rumar à aldeia, sente um ardor na garganta que o devora. O irmão que se deslocara ao povoado colocara veneno nas garrafas de vinho que transportava.

## Resumo

### Civilização

Este conto descreve a vida de Jacinto, um rapaz saudável, abastado e inteligente, que destinava à leitura e ao seu enriquecimento intelectual grande parte do seu tempo. No palácio onde residia, abundava a riqueza, a ostentação e multiplicavam-se as máquinas, os aparelhos e as invenções. Tal abundância, contudo, não colmatava o tédio que o assolava frequentemente. Foi este enfado da vida que levava que lhe suscitou o desejo de partir para o Norte, para um velho solar que aí possuía e que não conhecia. Habitado a todas as comodidades, preparou a sua viagem, com antecedência, e diligenciou para que fossem expedidos, para o seu solar de Torges, todos os objectos (camas de penas, tapetes, banheiras...) que, na sua opinião, seriam essenciais para garantir todo o seu conforto. Também foram dadas indicações prévias para que o solar fosse aprontado. Quando partiu, ainda se fez acompanhar de criados e de dezenas de malas. Em virtude de alguns contratemplos, de transbordos apressados e de cartas transviadas, nem os haveres chegaram ao seu destino, nem foi anunciada a sua visita. Ao chegar, deparou-se, então, com um solar degradado e, também, sem os objectos que havia encaminhado. A sua primeira reacção foi de desespero, mas, à medida que o tempo foi passando, desvalorizou todas essas contrariedades e começou a dar importância àquilo a que antes nunca prestara atenção: ao anoitecer, ao luar, ao cintilar das estrelas. Foi por esta simplicidade da vida campestre que ele acabou por optar para passar os seus dias, esquecendo o conforto e as marcas da civilização de que antes se rodeara.

Eça de Queirós (1845-1900) apresenta uma obra múltipla e variada, concentrando-se esta, sobretudo, no romance. O seu percurso ideológico identifica-se com o Realismo e com o Naturalismo; contudo, também perpassam na sua obra marcas românticas como: o sentimentalismo, os valores tradicionais e patrióticos.

O Naturalismo surge no auge do Realismo, havendo autores que não dissociam estes movimentos estéticos. Massaud Moisés (2002: 356) refere que a Natureza é o elemento que melhor caracteriza o Naturalismo, cabendo-lhe o papel de coadjuvante no entendimento e na explicação do real. Esta é uma visão determinista, em que o mimetismo objectivo do real nos surge intensificado: em que o meio e a herança têm supremacia sob o indivíduo. Massaud Moisés nota o que aproxima e o que o distingue estes dois movimentos literários:

O Naturalismo prolongou e, ao mesmo tempo, exagerou o Realismo. A distinção dos dois movimentos, nem sempre é fácil de estabelecer, é mais de grau, de pormenor ou de medida: *grosso modo*, onde pára o Realismo tem início o Naturalismo. Ambos se fundamentam nas mesmas bases científicas e filosóficas, mas divergiam no modo como as exploravam (Moisés, 2002: 359).

O Realismo é-nos apresentado, também por Massaud Moisés, como uma “tendência estética centrada no ‘real’, entendido como a soma dos objectos e seres que compõem o mundo concreto” (Moisés, 2002: 427). Não é desta forma que é adoptado por Eça de Queirós, visto que este autor não retrata sempre a realidade com essa objectividade: de resto ele é um reformador e não se coíbe de denunciar, com mordacidade e ironia, a decadência e a corrupção da sua época.

Eça de Queirós está ligado à “Geração de 70”, expressão que não remete só para um conjunto de indivíduos que nascem na mesma época, mas que se refere a um conjunto de autores que comungam das mesmas influências ideológicas e estéticas. Álvaro Machado clarifica o termo “geração”, neste contexto, dizendo que esta designa a

criação de ideias e de obras em que essas ideias se reflectem por um determinado número, inevitavelmente restrito, de grandes figuras da literatura portuguesa num determinado momento de confluência de tendências culturais (Machado, 1996: 18).

Incluem-se, nesta “geração”, nomes como: Antero de Quental, Ramalho Ortigão, Oliveira Martins, entre outros.

Em Eça de Queirós, a sua consciência social de denúncia e de crítica de classes e de costumes, assim como a sua atitude interventiva, carregada de um desejo de mudança da sociedade, apontam, já, para um idealismo que, mais tarde, se repercutirá no movimento do Neo-Realismo.

Acrescentemos, ainda, a informação de que estes contos se inserem em: Eça de Queiroz (1999), *Obras de Eça de Queiroz. Contos*. Lisboa, Edições Livros do Brasil.

### **Procedimentos:**

Como já referimos, o livro de Luísa Ducla Soares *Seis Contos de Eça de Queirós* faz parte da lista de obras, do “Plano Nacional de Leitura”, recomendadas para os alunos de 5º ano de escolaridade. Tendo o grupo disciplinar de Língua Portuguesa

optado pela leitura e pela exploração destes contos adaptados, decidimos trabalhar três deles na sua versão original; esses contos são: “A Aia”, “O Tesouro” e “Civilização”. Estas três narrativas foram lidas e interpretadas nas aulas de quarenta e cinco minutos, aulas destinadas às Sessões de Leitura. O texto “Civilização”, devido à sua extensão, foi lido pelo professor, em voz alta, e foram feitas paragens para que os alunos respondessem a questões interpretativas e para que fizessem predições. Relativamente aos outros dois textos, enveredámos pela opção didáctica mais praticada neste estudo: a leitura silenciosa dos enunciados feita pelos alunos, seguida de exploração interpretativa. A actividade de produção de texto foi realizada numa aula de 90 minutos. Assim, nesta aula, recordámos as leituras efectuadas e propusemos aos alunos que criassem um texto, relacionado com o conto que mais apreciaram. Antes desta actividade, solicitámos-lhes, também, que indicassem alguns vocábulos ou algumas expressões que, na sua opinião, pudessem estar relacionados com o conteúdo de cada um dos textos. O vocabulário resultante foi registado no quadro e serviu, também, para os orientar na actividade de expressão escrita. Aquando da exploração do conto “Civilização”, alguns alunos consideraram que o protagonista tinha conhecido um “mundo novo”, expressão que também encabeçou alguns dos textos.

Eis o vocabulário que surgiu relativamente a cada um dos contos referidos:

“A Aia”	“O Tesouro”	“Civilização”
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A fidelidade;</li> <li>- A generosidade;</li> <li>- A coragem;</li> <li>- O altruísmo;</li> <li>- A bondade;</li> <li>- A perda;</li> <li>- A morte;</li> <li>- O sacrifício;</li> <li>- A amizade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A ambição/ a ganância;</li> <li>- O consumismo;</li> <li>- O poder;</li> <li>- A riqueza;</li> <li>- A malvadez;</li> <li>- A inveja;</li> <li>- O egoísmo;</li> <li>- A ruína;</li> <li>- A tragédia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A riqueza/ a pobreza;</li> <li>- A felicidade/a infelicidade;</li> <li>- A sorte/ o azar;</li> <li>- O fundamental /o acessório;</li> <li>- A tecnologia;</li> <li>- A fartura;</li> <li>- A abundância;</li> <li>- A solidão;</li> <li>- A perda;</li> <li>- As invenções.</li> </ul>

Exemplifiquemos as produções dos alunos com alguns textos:

- Sobre o conto “Civilização”

### *Ter demasiadas coisas*

*Tenho tudo  
Não sou feliz!  
Não sei porquê!*

*Tenho jogos  
Muitos deles repetidos  
Mas não tenho amigos  
Com quem os partilhar*

*Tenho jóias  
Mas não tenho irmãs  
Para as usarem e enfeitarem*

*Tenho uma mesa de dez lugares  
Mas não tenho convidados  
Para nela almoçarem e jantarem*

*Se pensar melhor  
tenho tudo e não tenho nada  
Posso dar aos pobres  
Ser amiga deles*

*Agora percebi  
Posso ter milhões de euros  
Mas a felicidade e a amizade  
Não se compram  
Ganham-se com tempo e  
confiança.*

Sofia 5º E

### *Mundo Novo*

*O mundo novo  
é um caminho  
que se abre para um sonho eterno  
um sonho que nos faz  
passar por vários planetas  
mundos novos  
pessoas novas  
As estrelas que nos indicam  
um caminho novo*

*uma aventura nova  
Numa casa nova descobre  
algo de novo, um ar, uma  
sensação diferente, um mundo  
esquisito.  
Porque é novo  
mas quando se habituar deixará  
de ser.*

Cláudia 5º F

- Sobre “O Tesouro”

### *É meu*

*Era uma vez duas amigas hienas que faziam sempre tudo juntas.*

*Um dia viram um javali muito apetitoso. Elas puseram-se em posição e começaram a correr para ver se a apanhavam. Enquanto o javali corria, escorregou e apanharam-no. Uma das hienas deu uma dentada à outra e ela morreu.*

*Quando a outra começou a comer o javali sentiu-se mal porque o javali estava doente e assim nem uma nem outra ficou com o javali.*

*O egoísmo não serve de nada quando há que chegar para todos!*

Ricardo 5º F

#### **Comentários:**

Comecemos por informar que era procedimento habitual, antes de cada Sessão de Leitura, os alunos se deslocarem à biblioteca da escola, por ordem numérica, no intervalo imediatamente anterior à aula, para requisitarem os dez<sup>19</sup> exemplares da obra que estvéssemos a ler no momento. Quando introduzimos os contos originais de Eça de Queirós, informámo-los de que traríamos os textos fotocopiados e que, nas sessões seguintes, não seria necessário requisitarem os livros. Dado o desconhecimento que tinham do conteúdo do livro de Luísa Ducla Soares, os discentes não se aperceberam de que os textos lidos eram os originais, tendo apenas verificado este facto quando requisitaram os livros, para lerem os restantes contos adaptados. Grande parte dos alunos referiu que tinham compreendido os textos originais e consideraram que não

---

<sup>19</sup> Grande parte dos títulos que constam da lista de livros recomendados pelo “Plano Nacional de Leitura” para a leitura orientada na sala de aula foram enviados às escolas na razão de dez exemplares por título.

teria sido necessário simplificá-los. Outros foram de opinião contrária, dizendo que, por serem mais curtos, as versões adaptadas se tornavam mais fáceis de entender.

No decorrer das leituras, os alunos evidenciaram certas dificuldades ao nível da compreensão de algum do vocabulário. Demonstraram, contudo, grande agrado pelos temas tratados nos textos e também pelos ensinamentos que cada um transmitiu: referiram que os contos encerravam uma “moral”, comparando-os, mesmo, com a “moral” dos contos e das fábulas que já tínhamos trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa.

### **9ª aula- Actividade: “Vocabulário novo em contexto”**

#### **Procedimentos:**

Após a aplicação de alguns dos textos que constituem o *corpus* do nosso projecto, decidimos introduzir uma actividade que nos permitisse obter alguma percepção relativamente à compreensão do vocabulário novo, por parte dos alunos. Esta opção metodológica teve, também, como propósito encaminhar os alunos para a utilização dos “novos” vocábulos nas suas produções escritas. Para concretizar este nosso desejo, começámos por fazer um levantamento do vocabulário que os discentes foram adquirindo ao longo destas aulas. Relembramos que, nesta fase do nosso estudo, tínhamos aplicado os seguintes textos: “As Mãos de Prata”, “Carta da Infância”, “Algumas Preposições com Pássaros ...”, “Barca Bela”, “Ai Flores, Ai Flores do Verde Pino”, “Namoro”, “A Aia”, “O Tesouro” e “Civilização”. Os vocábulos resultantes desta solicitação foram registados no quadro. Propusemos, então, que escolhessem dez palavras e que, com cada uma delas, criassem frases ou, em alternativa, que as juntassem na produção de um texto.

Reproduzimos, aqui, algumas das frases construídas pelos alunos:

- *O meu colega esqueceu-se do iogurte no congelador, quando o retirou, estava hírto.* – Helena 5º E
- *O Duque de Bragança é um aristocrata.* – Telmo 5º E
- *Todos os dias emano alegria.* – Sofia 5º E
- *O dinheiro da minha mesada mingou porque tive más notas.* – Miguel Costa 5º E
- *A nuvem está lá no céu, feita de sumaúma, muito fofinha.* – Diogo Pessoa 5º F
- *Os professores, na manifestação, com os seus clamores, vão conseguir despedir a ministra.* – Diogo Pessoa 5º F
- *A estrela, no céu, estava reluzinda, tão brilhante, tão brilhante, que dava vida ao céu.* – Diogo Pessoa 5º F
- *A professora perguntou o que eram verbos transitivos e logo a turma emudeceu.* – David 5º F
- *Os meus amigos estão desolados por não poderem jogar à bola.* – David 5º F
- *Eu, um dia, tentei colocar um espelho, mas estilhacei-o.* – David 5º F
- *Eu vi uma pessoa indigente e estava a pedir esmola, a pedir esmola a muitas pessoas* – Pedro Alves 5º F
- *O meu chão tem um sulco, o Miguel tropeçou nele e magoou-se gravemente.* – Pedro Alves 5º F
- *Perdi o meu amigo, não sei onde o encontrar, podes dar-me novas dele?* – Beatriz 5º F
- *Tem cautela, meu amigo, não, não aceleres para não pereceres.* – Beatriz 5º F
- *O meu amigo viu um filme, um filme que se chamava “Estarrecer”. Era tão assustador que se pôs a correr.* – Beatriz 5º F



Alguns alunos integraram as palavras num texto:

*Tenha cautela senhor  
que os gaiatos indigentes andam aí  
velam-se entre as frestas  
e emanam das ruas  
Perecem pessoas  
porque a terra  
vai estarecendo por toda a parte  
Rogam a Deus  
uma vida sana  
Porque cada vez há mais indigentes  
Com cabelo hírtio  
sem uma casa  
bastava um abrigo  
um alimento  
Um silêncio opaco  
para a indigência  
acabar sobre a terra*

Cláudia 5º F

#### **Comentários:**

Esta actividade deu-nos um retorno positivo relativamente à apreensão e à compreensão do vocabulário “novo” realizadas pelos alunos. Verificámos que, apesar de não terem os textos na sua presença, conseguiram lembrar-se de um número considerável de palavras. Pelas frases que resultaram da inclusão deste vocabulário, verificámos que grande parte dele foi compreendido e congratulamo-nos pelo facto de os textos literários que contemplámos estarem a contribuir para enriquecer a linguagem dos nossos alunos.

## 10ª aula- Texto: “Cantigas” de Luís Vaz de Camões

### CANTIGA

*a este moto alheio:*

Verdes são os campos  
de cor do limão:  
assi são os olhos  
do meu coração.

Campo, que te estendes  
com verdura bela;  
ovelhas, que nela  
vosso pasto tendes,  
d' ervas vos mantendes  
que traz o Verão,  
e eu das lembranças  
do meu coração.

Gado, que pazeis,  
co contentamento  
vosso mantimento  
não o entendeis:  
isso que comeis  
não são ervas, não:  
são graças dos olhos  
do meu coração.

Luís de Camões (1994), *Rimas*, ed. de  
Álvaro Júlio da Costa Pimpão. Coimbra,  
Almedina: 17.

### CANTIGA

*a este moto seu:*

Pus meus olhos nũa funda,  
e fiz um tiro com ela  
às grades de ãa janela.

### VOLTA

Õa Dama, de malvada,  
tomou seus olhos na mão  
e tirou-me uma pedrada  
com eles no coração.

Armei minha funda então,  
e pus os meus olhos nela:  
*trape!* quebro-lh'a janela.

Luís de Camões (1994), *Rimas*, ed.  
de Álvaro Júlio da Costa Pimpão.  
Coimbra, Almedina: 63-64.

Existem poucos documentos que se refiram à vida de Luís Vaz de Camões. Segundo Virgínia Motta, Augusto Góis e Irandino Teixeira de Aguiar (s.d.: 80), este poeta nasceu no final do primeiro quartel do século XVI. Esta figura do nosso panorama literário regista uma obra vasta, ocupando a lírica o seu lugar central. O conjunto das suas produções integra, ainda, um poema épico e três comédias (Motta, Góis e Aguiar, s.d.: 83). Da sua obra lírica fazem parte, também, as “cantigas”, como as que trabalhámos. Estas, depois da tradição trovadoresca, correspondem a uma composição poética curta, destinada a ser musicada.

Na lírica de Camões, predomina o tema do amor: um amor que tanto é carnal, como é espiritual e, por vezes, também é profano. Como afirmam estes autores:

Exprime a Lírica de Camões uma vivência humana muito compósita, onde o Amor é inquestionavelmente a força universal que tudo domina (AA. VV., 1995: vol. 1, 894).

### **Procedimentos:**

Começámos por introduzir a cantiga “Verdes são os campos”, na voz de Zeca Afonso, e de seguida distribuímos o poema, e os alunos ouviram a canção mais uma vez. Ao passarmos à análise do mote, os alunos expuseram as suas opiniões:

**Ana Margarida:** Os olhos são verdes como os campos...  
**Diogo Pessoa:** Não são os olhos dele, são os olhos do coração...  
**Daniel Tavares:** O poeta está a ver com os olhos dos sentimentos...  
**Prof:** O que é ver com os olhos dos sentimentos?  
**Daniel Tavares:** É quando não se vê o que lá está mas vê-se o que nós sentimos...  
**Beatriz:** Quer dizer que o poeta pode ver os campos verdes e outra pessoa triste pode vê-los mais escuros...  
**David:** Eu quando acordo de mau humor vejo coisas más...  
**Ricardo:** Quando estamos alegres vemos coisas alegres, quando estamos tristes vemos coisas tristes...

5º F

Depois de explorado o primeiro poema, foi-lhes distribuída a outra cantiga: “Pus meus olhos nãa funda”. Leram-na, e fizemos uma análise intertextual com o primeiro texto. Da interpretação que foi realizada, apresentamos um excerto das conversas que se estabeleceram:

**Prof:** Aqui o sujeito poético também vê com os olhos do coração?  
**Cláudia:** Sim, só que o coração dele está zangado...  
**Ricardo:** O poeta está feliz no primeiro poema e triste e zangado no segundo...  
**Inês:** Está a ver com uns olhos maus...  
**Prof:** O que podem fazer uns olhos maus?  
**Beatriz:** Assustam.  
**Daniel Gonçalves:** Mentem.  
**Diogo Tavares:** Enganam.  
**Cláudia:** Magoam.

5º F

As sugestões apresentadas para a actividade de escrita foram as seguintes:

- Descrever um olhar mau;
- Descrever um olhar bom;
- Descrever um olhar de quem gostamos;
- Dizer o que pode fazer um olhar.

Estes são alguns dos textos produzidos:

### *O meu lado maldoso*

*Houve um dia em que eu acordei muito triste, a profundeza negra dos meus olhos era imensa, parecia o abismo escuro. Cada lágrima que caía dos olhos e rastejava pelo rosto era um lado mau do coração. Passava pelas árvores e não via flores ou frutos, nenhum sorria para mim. Em vez de pássaros a cantar via corvos a gritar.*

*Toda a gente me parecia má, ninguém para ajudar alguém mau como eu. A lua aparecia. E outras lágrimas caíam. Meus olhos choravam não por fora mas por dentro. Como se me tivessem espetado o mal no coração.*

*Ninguém era bom ou simpático. Eram pessoas más, perversas, antipáticas e mentirosas. Pelo menos era o que os meus olhos chorosos e tristes viam. Era como se me tivessem assombrado.*

*Ainda hoje espero ver pássaros a cantar, flores e frutos no alto das árvores, pessoas pelas ruas a agradecer tudo o que fizeram de bom às gentes das terras. Que nada de mau me volte a encontrar.*

Ana Margarida 5º F

Outros alunos decidiram fazer uma abordagem dos temas propostos, de uma forma muito pessoal:

### *A tristeza do meu mar*

*Estava na praia a mirar  
apetecia-me ir nadar  
para os meus olhos fazer chorar  
mas não vou!  
Agora vou-me rir  
para os meus olhos ficarem felizes  
Assim eu ficarei com um olhar feliz  
agora vou afastar a tristeza do meu mar.*

Nuno 5º F

### **Comentários:**

A apresentação da canção contribuiu para a criação de um clima de descontração, estimulando-os para a posterior leitura, acompanhada pela música. Os alunos distinguiram facilmente as intenções poéticas num e noutra poema e despertou-lhes particular interesse aquele olhar poderoso que quebra um vidro.

Temos verificado que os alunos cada vez se mostram mais receptivos à realização da actividade de escrita; no final desta aula, a Ana Margarida ainda fez a seguinte afirmação: “Depois de escrever fico mais descontraída”.

### **11ª aula- Texto: “Isto” Fernando Pessoa**

#### **Isto**

Dizem que finjo ou minto  
Tudo o que escrevo. Não.  
Eu simplesmente sinto  
Com a imaginação.  
Não uso o coração

Tudo o que sonho ou passo,  
O que me falha ou finda,  
É como que um terraço  
Sobre outra cousa ainda.  
Essa cousa é que é linda.

Por isso escrevo em meio  
Do que não está ao pé,  
Livre do meu enleio,  
Sério do que não é.  
Sentir? Sinta quem lê!

Fernando Pessoa (1998), *Ficções do Interlúdio*. Lisboa, Assírio e Alvim: 95.

Fernando Pessoa (1888-1935) é uma das personalidades mais complexas do panorama literário português: a criação dos seus heterónimos revela uma das suas grandes peculiaridades. Escritor, poeta e ensaísta, é um clássico da modernidade,

introdutor do Modernismo em Portugal, identificando-se com vários movimentos de Vanguarda. António Quadros (1989) liga Fernando Pessoa ao primeiro Modernismo e afirma que “Fernando Pessoa satirizou o processo ao lançar, num período curtíssimo, sucessivas correntes estéticas: o paúlismo, o sensacionismo, o interseccionismo, o futurismo e o neopaganismo” (António Quadros, 1989: 19).

### **Procedimentos:**

Optámos pela inclusão deste poema no nosso projecto, como fonte de motivação para a produção de texto no “Dia Mundial do Livro e dos Direitos de Autor”, assinalado no dia vinte e três de Abril.

Aos alunos foi, primeiramente, proporcionada a audição do poema, declamado por João Villaret, a que se seguiu uma nova audição, desta vez já munidos do texto. Durante o período de exploração do poema, os alunos expuseram os seus pontos de vista, como os que abaixo damos a conhecer e que nos agradaram de sobremaneira:

**Prof:** O que usa o poeta quando escreve?

**Sofia:** O poeta, quando escreve, usa a imaginação

**Helena:** Ele sente com a imaginação...

**Telmo:** Mas também finge...

**Prof:** Quando vocês escrevem fingem?

**Sofia:** Não, eu uso a imaginação...

**Prof:** Porquê?

**Sofia:** Para os textos ficarem mais divertidos...

**Miguel Costa:** Para dar vida aos textos...

**Sofia:** Por isso usamos também a personificação...

**Miguel Costa:** A imaginação faz sentir coisas que nunca existiram... por isso é que é importante que os nossos textos já não tenham tantas imagens...para podermos imaginar.

**Sofia:** Se houvesse imagens, as pessoas não tinham liberdade para imaginar. Por exemplo, se o poema fala de uma flor e aparece uma figura com uma flor cor-de-laranja, o leitor já não imagina uma flor de outra cor ou de outra forma...

...

**Prof:** Comparem a construção de uma casa à construção de um poema: qual seria a função do poeta e do leitor?

**Sofia:** É como se o escritor construísse uma casa e o leitor pintasse as paredes.

5º E

Como proposta para a actividade de escrita, sugerimos que recriassem o poema, referindo o que os impele a escrever. Eis alguns dos textos resultantes dessa sugestão:

### *A mentira e os poetas*

*Quando vejo uma paisagem  
penso nela como se fosse um tema  
porque quando escrevo  
não interessa o nome do tema  
mas sim o que escrevemos sobre ele.*

*A paisagem que bonita que ela é  
parece uma imagem do outro mundo,  
um sonho que embeleza o resto.*

*O poeta pode-se inspirar na mentira?  
Não tudo o que escrevo não é  
mentira, é imaginação  
eu não quero saber se as pessoas  
acreditam ou não.  
Mas digo-vos, a imaginação  
deslumbra o texto do poeta.*

*Eu não sei o que escrevo  
só sei que faço poesia*

*Às vezes também finjo  
Hoje, eu estou fúlo  
tenho o coração cinzento.*

Nuno 5º F

### *O que me dá escrever um poema?*

*O que me dá escrever um poema?  
Pergunta simples.  
Mas que me faz pensar.*

*Com eles sinto  
uma mistura de sentimentos e  
emoções!  
Com eles aprendo, sonho e desabafo.  
Dão-me alegria e sabedoria!*

*Desde o primeiro poema  
até ao mais recente  
todos eles com uma história  
para contar e muito para  
ensinar*

*E, acima de tudo  
Não é preciso viajar  
basta pensar e sonhar  
Eles dão-me liberdade de  
imaginar.*

Diogo Tavares 5º F

Alguns alunos mostraram preferência em aliar os sentidos atribuídos ao poema com o dia que se assinalava:

*O livro*

*Os livros fazem-nos sentir bem.*

*Os livros fazem-nos imaginação que nasce a partir do nosso coração, é um sentimento tão grande que nos dá vontade de escrever.*

*Os livros fazem-nos sonhar.*

*Os livros fazem-nos conhecer palavras novas.*

*Os livros fazem-nos voar num sonho profundo.*

*Os livros fazem-nos imaginar coisas que ainda não foram escritas.*

*E é assim que pensamos um livro.*

Ana 5º E



**12ª aula- Texto: “Ode Triunfal” Álvaro de Campos**

À dolorosa luz das grandes lâmpadas eléctricas da fábrica  
Tenho febre e escrevo.

Escrevo rangendo os dentes, fera para a beleza disto,  
Para a beleza disto totalmente desconhecida dos antigos.

Ó rodas, ó engrenagens, r-r-r-r-r eterno!  
Forte espasmo retido dos maquinismos em fúria!  
Em fúria fora e dentro de mim,  
Por todos os meus nervos dissecados fora,  
Por todas as papilas fora de tudo com que eu sinto!  
Tenho os lábios secos, ó grandes ruídos modernos,  
De vos ouvir demasiadamente de perto,  
E arde-me a cabeça de vos querer cantar com um excesso  
De expressão de todas as minhas sensações,  
Com um excesso contemporâneo de vós, ó máquinas!

Em febre e olhando os motores como a uma Natureza tropical –  
Grandes trópicos humanos de ferro e fogo e força –  
Canto, e canto o presente, e também o passado e o futuro.

(...)

Ah, poder exprimir-me todo como um motor se exprime!  
Ser completo como uma máquina!  
Poder ir na vida triunfante como um automóvel último-modelo!  
Poder ao menos penetrar-me fisicamente de tudo isto,  
Rasgar-me todo, abrir-me completamente, tornar-me passento  
A todos os perfumes de óleos e calores e carvões  
Desta flora estupenda, negra, artificial e insaciável!

(...)

A dubos, debulhadoras a vapor, progressos da agricultura!  
Química agrícola, e o comércio quase uma ciência!  
Ó mostruários dos caixeiros-viajantes,  
Dos caixeiros-viajantes, cavaleiros-andantes da Indústria,  
Prolongamentos humanos das fábricas e dos calmos escritórios!  
Ó fazendas nas montras! Ó manequins! Ó últimos figurinos!  
Ó artigos inúteis que toda a gente quer comprar!  
Olá grandes armazéns com várias secções!  
Olá anúncios eléctricos que vêm e estão e desaparecem!  
Olá tudo com que hoje se constrói, com que hoje se é diferente de  
[ontem!

Eh, cimento armado, beton de cimento, novos processos!  
Progressos dos armamentos gloriosamente mortíferos!  
Couraças, canhões, metralhadoras, submarinos, aeroplanos!

Amo-vos a todos, a tudo, como uma fera.  
Amo-vos carnívoramente,

Álvaro de Campos (sem data), *Poesias de Álvaro de Campos*. Lisboa, Edições Ática: 144-154.

Álvaro de Campos, que, segundo Fernando Pessoa ortónimo (Campos, s.d.: 13), nasceu em Tavira no dia 15 de Outubro de 1890, foi o seu mais fecundo e versátil heterónimo. Atravessando várias fases, o poeta-engenheiro é na sua fase Futurista que escreve a “Ode Triunfal”. Desta composição perpassam as seguintes temáticas: a exaltação das máquinas, dos motores, da civilização mecânica e industrial, da dinâmica e dos movimentos da vida moderna; também, transparece, nesta ode, a negatividade e a desumanidade da civilização moderna, num vaivém entre o presente, o passado e o futuro. O retrato deste universo é, pois, feito de uma forma sofrida, tal como nos pudemos aperceber por alguns vocábulos das primeiras estrofes do poema: “dolorosa”, “febre”, “fera”, “fúria” ...

#### **Procedimentos:**

A nossa opção metodológica foi a de facultar apenas um excerto do poema aos alunos e a de fazer, inicialmente, uma leitura oral pelo professor, procedendo a paragens para que se fizessem algumas interações verbais. Depois da audição das primeiras três estrofes, os alunos procederam a uma nova leitura silenciosa.

Começámos por interpretar os primeiros quatro versos e comprovámos que foram várias as representações suscitadas pela leitura dos referidos versos:

**Prof:** Como se sente o poeta?

**Andreia:** Com dor de cabeça por causa do barulho das máquinas.

**Prof:** Como é que ele se relaciona com o que o rodeia?

**Sofia:** Ele está mal, confuso, distraído...

**Prof:** Como estarão os movimentos do seu coração?

**Carina:** A bater muito...

**Prof:** Como estão os vossos corações depois de ouvirem e lerem o poema?

**Miguel Costa:** Parece que estou a ouvir as máquinas, estou confuso, é muita coisa junta...

5º E

Seguiu-se a interpretação do restante excerto da “Ode Triunfal”, por nós seleccionado. Alguns alunos consideraram a temática tratada no poema algo estranha, afirmando que não era habitual escrever um poema sobre máquinas. Foi-lhes dito que também eles poderiam criar um poema sobre objectos ou situações que, habitualmente, não são alvo de abordagem. Surgiram temas variados: “o cotão”, “a piza”, “o hambúrguer”, “a pen”...

### *A Pen*

*Encaixo na entrada USB do  
computador  
Clik, clak !  
Fico tão cheia  
Tanta memória que eu tenho  
Tanta coisa que eu guardo.  
Ouço muita música e muito alta  
Tum, Tum, Tum, Tum, Tum,  
Tum  
Ai que dor de cabeça.*

*Ando de mão em mão.  
O meu dono enche-me de vídeos  
Empresta-me aos seus colegas  
Ando de computador em  
computador  
Para eles verem o que eu tenho,  
dentro de mim*

*Tenho a cara cinzenta  
E o meu corpo é azul-escuro*

*Eu entro no computador!  
Tenho 3906B de memória.  
Canso-me muito mas lembro-me de  
tudo  
Tenho a maior memória do mundo.  
Grito: “Não me deixem cair”  
“Tenho muita memória.”  
“E não quero que me a tirem.”*

*Estou cansada! Nunca mais volto  
a andar de computador em  
computador.*

Diogo Pessoa 5º F

### *A pizza*

*Piza tão boa,  
Piza tão estaladiça,  
Piza tão cheia de conduto,  
Piza a escaldar Tch- Tch-  
Tch!  
Piza tão saborosa !!!*

*Vou fazer uma piza.*

*Com cogumelos,  
Com queijo,  
Com fiambre  
Com carne picada  
Será que me estou a  
esquecer de alguma coisa?  
E as azeitonas?  
O Ketchup?  
E a pimenta?  
O milho?  
Os orégãos?*

*Onde ponho os ingredientes?  
Tenho de fazer a base.*

*Com farinha  
Com água  
Com sal  
Com azeite.*

*Tanto ingrediente, tanto trabalho.  
Sabem o que vou fazer?  
Acho que vou comprar uma !!!*

Bruno Nunes 5º E

#### **Comentários:**

Um dos aspectos que nos apraz registar é a atitude receptiva com que os alunos leram e interpretaram o poema. Texto complexo, mas que, pelo conteúdo do discurso apresentado, assim como pela qualidade dos textos resultantes, nos leva a afirmar que os alunos gostaram das actividades realizadas a partir de mais este texto. Embora, por vezes, por nós orientados, no decurso da prática de comunicação oral, consideramos ter-lhes proporcionado alguma liberdade de descoberta. Essa liberdade verifica-se principalmente ao nível da criação de texto. Grande parte dos alunos usou onomatopéias nos seus textos, já que, como referiram, eram os barulhos que mais condicionavam a vida do poeta.

Mais uma vez, o Nuno revela a “sua veia poética”, recorrente em muitas apreciações que faz ao longo das aulas, desde que se começaram a aplicar estes textos:

**Cláudia:** Hoje não consigo escrever, não estou inspirada.

**Nuno:** O teu coração está cinzento, é por isso que não consegues fazer poemas!

5° F

### **II.3 - Reflexão final**

Esta reflexão remete-nos para os pressupostos que presidiram a esta nossa intervenção, enunciados no Quadro 3. Reflectiremos, pois, sobre as “competências específicas” e sobre “os processos de operacionalização”. Remetemos as “competências gerais” para as conclusões finais.

#### **Competências específicas/processos de operacionalização**

##### **- Antes da leitura**

As actividades desenvolvidas durante esta fase foram fundamentais para: a mobilização, a motivação e o despertar da curiosidade dos alunos. As práticas pedagógicas, aqui implementadas, permitiram a participação da totalidade dos alunos, serviram de factor de desbloqueio e contribuíram para a criação de um ambiente estimulante à introdução dos textos que seleccionámos. As imagens apresentadas, a música introduzida, o adivinhar de conteúdos a partir dos títulos dos textos foram ao encontro das características mais naturais da criança tais como: da imaginação, da criatividade e da efabulação. Assim, consideramos que os procedimentos seguidos, durante a fase que antecedeu a leitura, cumpriram com os objectivos que enunciámos no início deste estudo, assim como com aqueles que constam do Quadro 3. Promovemos uma pedagogia activa e actuámos de forma a acolher e a integrar os contributos dados por todos os alunos. Empenhámo-nos para que as suas respostas não fossem avaliadas negativamente, nem por nós nem pelos pares, de forma a evitar constrangimentos e relutâncias na sua participação.

#### **- Durante a leitura**

Creemos ter tomado as opções metodológicas adequadas às características de cada texto e às especificidades dos alunos das duas turmas. Embora os alunos tenham sido preparados, inicialmente, para a realização de uma leitura com vista à apreensão do sentido global dos textos e, também, para não terem preocupações ao nível da compreensão de todo o vocabulário, estes, principalmente aquando da aplicação dos primeiros textos, interrompiam frequentemente a leitura para pedir esclarecimentos. Essas solicitações prendiam-se, sobretudo, com o significado do vocabulário e com a estranheza, que alguns manifestavam, relativamente a determinadas proposições enunciadas em alguns textos: “Mas as árvores não dão pássaros!”, “Um olhar não pode partir um vidro!”. No decorrer das aulas, estas intervenções deixaram de acontecer com a mesma frequência, verificando-se, por vezes, reparos, feitos pelos próprios colegas, para que essas interrupções não tivessem lugar.

#### **- Após a leitura**

Denotámos que os dois géneros de texto (poético e narrativo) apelaram a uma participação activa, também motivada pela assumpção do nosso papel de ensinantes, mas sempre prezando as contribuições interpretativas veiculadas por falantes e também por conhecedores da língua. Este carácter aberto ao nível da interpretação de texto, sujeita à cooperação e à negociação, é notado por Maria de Lourdes Sousa:

a interpretação de textos, porque é uma actividade que não se constitui sobre um objecto de conteúdo ‘fechado’ e por, relativamente a outras, apresentar características que a configuram como um espaço favorável à negociação, favorece, também, a ocorrência de mais problemas no fluir da interacção. Na ‘reparação’ destes problemas, os professores recorrem a estratégias que, para além de reestabelecerem a interacção, visam, igualmente, construir e fazer integrar o saber em *deficit* (Sousa, 1993: 157)

Nas actividades atinentes à produção de texto, notámos uma gradual e uma crescente aceitação. No decorrer destas tarefas, fomos prestando apoio e atendendo às solicitações, principalmente juntos dos alunos com maiores dificuldades e com maior resistência às actividades de escrita.

As propostas temáticas não implicaram uma sujeição acrítica por parte dos alunos: estas foram apenas linhas orientadoras, verificando-se, em muitas ocasiões, a sugestão de outros temas, para a concretização das suas actividades de escrita.

No espaço que medeou a apresentação/proposta dos temas e a produção escrita, procurámos conceder algum tempo para estruturar as ideias e para transmitir ajuda e confiança aos alunos. Este espaço de esclarecimento, sobre a tarefa de escrita, reverteu numa maior concentração, maior entrega, maior autonomia e acrescida autoconfiança. Estes procedimentos não evitaram, contudo, alguns bocejos e alguns olhares incrédulos sobre as suas capacidades para desempenharem as tarefas. Tentámos guiar alguns alunos; todavia, a heterogeneidade das turmas (principalmente, ao nível dos seus hábitos de leitura, dos seus interesses e das suas capacidades) não nos permitiu motivar todos eles. Outros houve que conseguiram “fechar portas invisíveis” (Norton, 2001: 111) e apostaram em cumprir com a sua tarefa de produção escrita, da melhor maneira, de acordo com as suas capacidades e indiferentes aos ruídos.

Embora não nos tenhamos dedicado à correcção dos enunciados produzidos pelos alunos, pelas razões já apontadas em I.6, achamos, contudo, oportuno referir que se verificou uma ocorrência, mais frequente, de problemas ligados à pontuação e à ortografia. Em relação à estruturação de ideias e a questões de natureza vocabular, não se verificaram tantas dificuldades. Constatámos, também, que a frequência da escrita e a partilha dos textos criados desencadearam, nos alunos, uma crescente necessidade de correcção das suas criações. Para cumprirem com esse objectivo, os próprios alunos



foram desenvolvendo mecanismos de autocorreção, relendo os seus trabalhos ou até questionando os colegas do lado, para os melhorar e corrigir, antes de os registarem nos seus “cadernos da escrita”.

Tivemos sempre presente o objectivo de promover a escrita, como aponta o Programa de Língua Portuguesa: “Escrever não implica a correção de toda a produção do aluno. Pelo contrário, importa estimular a simples produção quantitativa válida em si mesma como exercitação” (PLP, 1991: 59).

O envolvimento dos alunos no decurso das interacções verbais assim como o seu empenho nas actividades de expressão escrita reverteu num conjunto de textos, reconstruídos e recriados, como os apresentados nas páginas precedentes. Afinal, potenciar a criatividade e a imaginação é estruturar a personalidade da criança. Nas palavras de Freud:

O escritor criativo faz a mesma coisa que uma criança quando brinca e reorganiza o mundo ao seu gosto usando a imaginação e a fantasia como matéria-prima (Freud citado por Cristina Norton, 2001: 25).

Alguns dos alunos que acolheram as actividades de escrita com maior entusiasmo produziram, também, alguns textos por iniciativa própria e foram-nos surpreendendo com as suas criações. Esses textos integram, a par daqueles produzidos na aula, o volume de anexos.

Nesta etapa, esteve sempre presente a correlação leitura/escrita, numa relação em que o primeiro termo enriquece o segundo, já que

a escrita de cada um se faz, fundamentalmente, a partir da escrita dos outros, num processo em que a ‘imitação’ desempenha um papel considerável, pelo que será de implementar uma ligação ‘produtiva’ com o texto literário (Bastos, 1992: 177).

No conjunto dos textos trabalhados, temos alguma dificuldade em referir quais foram os que reuniram maior preferência por parte dos alunos. Na generalidade, todos

os textos foram acolhidos com agrado, denotando-se maior adesão, não em função do género, mas de acordo com a temática abordada.

Todas as metodologias que seguimos, nas fases enunciadas, estruturaram-se em torno da Estética da Recepção, considerando que o leitor se apropria, reconstrói e recria o texto literário. Orientou-nos, também, a convicção de que tudo se estimula e se aperfeiçoa no uso e na frequência das práticas e com as metodologias adequadas aos alunos que temos perante nós. Essas experiências devem, igualmente, ser implementadas num clima de negociação e de valorização de vivências e de saberes, a fim de evitar resistências e com o objectivo de canalizar energias para experiências pedagógicas significativas.

### **III – CONCLUSÕES**

### III. CONCLUSÕES

A definição dos tempos, dos espaços e dos limites de nossas acções, relativamente às estratégias didácticas e aos conteúdos que implementamos, está muitas vezes determinada por teorias pedagógicas e por indicações programáticas que nós, professores, concretizamos, muitas vezes, sem as questionarmos. Foi a problematização de algumas práticas pedagógicas que norteou este nosso estudo. Assim, este decorreu da convicção de que o texto literário deve ser integrado na prática lectiva, mesmo quando nos referimos a crianças do 5º ano de escolaridade, com idades dos nove aos onze anos. Presidiu a este trabalho, não o desejo de um conhecimento abstracto da temática abordada, mas sim, principalmente, uma preocupação prática: o desejo de reflectir sobre os nossos procedimentos. Na prossecução desta nossa investigação, seguimos determinadas vias que considerámos serem importantes para fundamentar e para verificar a problemática em estudo.

No capítulo I, ponto 1, abordámos questões teóricas atinentes aos conceitos de: Literatura, Clássico, Vanguarda, Cânone, Leitura, Escrita e Erro. No que concerne à designação de Literatura, procurámos apresentar a sua evolução, em termos conceptuais, destacando a segunda metade do século XVIII como marco fundamental para a sua significação actual. É neste período que se verifica a delimitação do campo das Ciências e a consequente diferenciação dos produtos literários: é aqui se estabelece a demarcação dos escritos de carácter científico e daqueles do domínio da cultura humanística. Colhemos contributos que nos levam a afirmar que não se verifica um completo esclarecimento teórico relativamente ao conceito de Literatura. A este é atribuída uma profusão de sentidos resultantes de conjunturas sociais e culturais e da instabilidade e improbabilidade do próprio objecto literário.

Em resultado da polissemia do conceito, toda a obra é literária, no sentido abrangente, porque se apresenta como tal. Este posicionamento não é alheio aos juízos das instituições literárias que definem o cânone.

De igual modo, obtivemos contributos para a clarificação do termo “clássico”. Este foi-se revestindo de uma grande variedade de sentidos, ao longo dos tempos. Começou por ser um cidadão abastado, atribuiu-se a um escritor exemplar e chegou-se enfim à designação mais comumente aceite: um conjunto de obras e autores que se revestem de um carácter de excelência e de permanência.

Quanto à exposição que fizemos em relação às Vanguardas, obtivemos subsídios que as enquadram no movimento estético mais abrangente designado por Modernismo e que, segundo Fernando Guimarães, “representa na história da literatura um momento que corresponderia à consciência duma ruptura total” (Guimarães, 1992: 5). O Modernismo encerra movimentos como: o Futurismo, o Surrealismo, o Simbolismo, entre outros. Todos eles se caracterizam, de uma forma genérica, pela assumpção da excentricidade, da liberdade criativa, do confronto e da ruptura com o passado.

O conceito de Cânone também nos mobilizou no sentido da sua dilucidação. Assim, a formação do Cânone, a constituição de um conjunto de obras classificadas como representativas do nosso legado cultural, investe de responsabilidade os vários grupos da comunidade literária, como são os professores e os investigadores. Estes legitimam, de acordo com determinados juízos<sup>20</sup>, o *corpus*, historicamente variável, do conjunto de obras canónicas.

Toda esta abordagem teórica foi fundamental para legitimar as nossas opções relativamente ao *corpus* de textos seleccionados, enquadrando-se todos eles no cânone literário e dentro das correntes e dos movimentos aludidos.

---

<sup>20</sup> Carlos Reis refere os critérios de “selectividade”, “continuidade” e “formatividade”

Procedemos, de igual modo, a uma abordagem das questões relativas à leitura, à escrita e ao erro. A partir da explanação feita relativamente à Leitura, apresentámos pontos de vista que a referiam como processo de descodificação e de reconhecimento de palavras escritas. Também referimos autores que valorizam a leitura enquanto actividade de fruição de uma impressão estética.

Pensamos ter ficado claro que, na actividade da leitura, estão envolvidos processos cognitivos: aqueles que se referem às competências linguísticas e ao desenvolvimento das estratégias utilizadas, para uma eficiência da leitura. Contudo, cremos ter reforçado que são as estruturas afectivas que tornam o leitor um elemento activo e que lhe conferem a responsabilidade e a liberdade de co-construir o texto.

Neste processo, a escola desempenha um papel de primordial importância. Os elementos da comunidade escolar e, particularmente, os professores devem promover os hábitos de leitura, contribuindo, assim, para o êxito da aprendizagem e para o sucesso pessoal dos alunos. Este caminho pode ser encarado como um conjunto de etapas percorridas de forma progressiva ou como o desenvolvimento de um conjunto de motivações que desemboquem na formação de leitores autónomos.

A reflexão sobre a escrita levou-nos à sua abordagem numa perspectiva evolutiva. Assim, apontámos a escrita como a forma de conceder visibilidade e estabilidade ao código oral e às conquistas humanas. Para tornar esses feitos algo permanentes, o Homem percorreu um caminho incessante na procura de materiais de registo, no aperfeiçoamento e na funcionalidade desta forma de comunicação.

Apontámos vias, que se contemplam em contexto escolar, com vista ao desenvolvimento desta competência. Também colhemos contributos, ao nível das estratégias e das metodologias, no decurso da apresentação dos “ateliês de escrita criativa”. As opções didácticas veiculadas por estas oficinas também serviram para

enquadrar a perspectiva por nós assumida: a relação estreita entre a leitura e a escrita, entre a recepção do texto literário e a produção expressiva e criativa de texto. Neste sentido, a escrita assume o seu papel social e individual de construção, de comunicação e de atribuição de significados e entendimentos próprios, tendentes “a germinar as sementes de originalidade que vão aparecendo” (Reis e Adragão, 1992: 41).

Relativamente ao “erro”, começámos por enunciar algumas designações e tipologias. Apresentámos, também, o âmbito teórico respeitante à problemática da correcção de texto e vimos como alguns pressupostos legitimam as opções metodológicas, por nós tomadas, a esse nível.

A componente de avaliação da escola investe muitas vezes o professor de uma atitude de correcção sistemática que poderá ser inibitória para uma produção livre e criativa dos alunos, numa fase inicial de descoberta das potencialidades da escrita. Foi este pressuposto que desencadeou as nossas opções ao nível da correcção dos textos pois, como notam Carlos Reis e José Victor Adragão,

é dever do professor de Português conduzir os alunos à liberdade de escrita. Em primeiro lugar, libertá-los dos pesos acumulados por outras aprendizagens, noutros anos, noutras disciplinas, até fora da escola, que fizeram da escrita um acto formal, rígido, uma necessidade inelutável (Reis e Adragão, 1992: 41).

Através da referência a várias personalidades, constatámos que se defende a aplicação, desde cedo, de textos literários dos grandes autores, numa óptica de privilégio do próprio texto, evitando as análises formais e estilísticas. Valoriza-se, pois, o texto literário enquanto forma de educar a sensibilidade e de estimular a leitura, considerando, também, a experimentação do próprio texto através da produção expressiva e criativa.

A par dos entendimentos preconizados por vários autores que defendem a necessidade de se contemplar, neste ciclo de estudos, a especificidade do texto literário,

verifica-se a resistência à sua integração em contexto de sala de aula e a sua desvalorização nos Programas de Língua Portuguesa. Isto é confirmado pela nossa prática lectiva e a partir do testemunho de Marques (2007), que faz uma análise dos vários programas (de 1974/75 a 1980/81) de 3º ciclo e que, mesmo a esse nível, conclui que “até 1991, adiou-se inexplicavelmente o encontro entre o jovem leitor e a literatura em geral, mas sobretudo, e muito visivelmente, entre o jovem leitor e a poesia” (Marques, 2007: 182). A partir do Programa de Língua Portuguesa de 1991, programa pelo qual actualmente nos orientamos, passou a evidenciar-se a necessidade de promover o encontro, mais precoce, dos alunos com o texto literário e a valorizar-se as suas potencialidades formativas em detrimento da sua utilização para veicular conceitos e terminologias gramaticais.

A finalizar o Capítulo I, e em conformidade com o emolduramento da nossa problemática em estudo, apresentámos, numa perspectiva diacrónica, as tendências dos estudos literários e a forma como essas teorias nortearam as metodologias de ensino-aprendizagem da Literatura. Deste questionamento teórico, emergiram várias concepções: as teorias formalistas e estruturalistas, que valorizam os aspectos formais da linguagem, e as teorias do período do Pós-Estruturalismo, que acentuam o papel do leitor. É a era de Pós-Estruturalismo, que surge nos anos sessenta, que enforma as grandes mudanças ao nível do paradigma do estudo do texto literário, nomeadamente no que respeita à Teoria da Recepção, que considera o texto como um objecto aberto, susceptível de ser concretizado pelo leitor.

Da estética da Recepção decorrem contributos que privilegiámos no nosso estudo: esta tendência encara o leitor como cooperante na construção de sentidos do texto e desvaloriza a sua análise gramatical e estrutural que, por vezes, desvirtua a componente estética do texto literário. Estas metodologias, embora mais valorizadas nos



últimos Programas de Língua Portuguesa, continuam a ser menosprezadas em contexto escolar, como nota Cristina Mello (1998):

Apesar do que se conhece em sede teórica e didáctica a respeito da cooperação do leitor no processo de leitura, continua-se, na generalidade das situações, a praticar um ensino baseado na antiga tradição de repetir os conteúdos que os professores veiculam sobre as obras (Mello, 1998: 403).

A componente experimental deste estudo consistiu na aplicação de treze textos literários enquadrados em duas designações paradigmáticas da nossa literatura: os clássicos e os vanguardistas. Às aulas em que o texto literário mereceu presença de destaque, acresceram outras em que desenvolvemos estratégias motivadoras para a produção escrita (“O cadáver esquisito” e “vocabulário em contexto”). Presidiu a esta componente prática a selecção de textos literários e a recolha de informações relativamente aos autores e às suas obras. Nesta fase, enveredámos pela constituição de um *corpus* significativo, quanto às suas possibilidades de abordagem. Seguiu-se toda uma implementação de estratégias que atenderam às seguintes fases: de antecipação do conteúdo dos textos (interpretação de imagens, audição de música, interpretação dos títulos), de leitura (silenciosa e em voz alta) e de produção de texto. No conjunto das aulas dedicadas à concretização deste trabalho, os alunos construíram vários textos escritos, dos quais seleccionámos 142 que constam do volume de anexos.

Consideramos que a constituição do *corpus* foi pertinente e adequada, já que nos permitiu a verificação das questões em estudo, nomeadamente ao nível da recepção dos textos literários e da capacidade de sensibilização destes, semântica e esteticamente ricos, para a produção escrita. Cremos ter alcançado esses objectivos que, fundamentalmente, contribuíram para a criação de uma relação afectiva com o texto literário, através de uma metodologia que não segue o cânone interpretativo habitual

desta tipologia de texto, que não considera a análise de itens gramaticais e estruturais, mas que privilegia a pluralidade de interpretações.

As opções metodológicas que utilizámos foram aquelas que considerámos pertinentes para o desenvolvimento do nosso estudo: estamos, porém, conscientes de que a abrangência dessas vias pedagógico-didáticas, ao nível do ensino-aprendizagem da Língua, nos remete para a assumpção da necessidade de uma continua procura de conhecimento pois

a língua, como entidade social, tem um âmbito tão lato que o maior especialista é apenas conhecedor de alguns dos seus usos e, como entidade viva, tem um dinamismo interno que a liberta constantemente dos resultados de cada abordagem e desafia o estudioso a uma renovação imparável e a uma humilde disponibilidade (Reis e Adragão, 1992: 13)

Tivemos a percepção de que as propostas apontadas, tanto ao nível dos textos seleccionados como das temáticas sugeridas para a produção de texto, foram ao encontro de traços naturais da personalidade da criança. Estes apelaram à colaboração, à imaginação e à criatividade, concretizadas, principalmente, no momento da actividade de escrita. Esta adesão verificou-se ao longo do nosso trabalho prático, denotando-se, em grande parte dos alunos, um entusiasmo crescente, em particular ao nível da criação de texto. As leituras do *corpus* de textos seleccionados desenvolveram outras particularidades da língua, tais como: o enriquecimento vocabular, o desenvolvimento de potencialidades expressivas e a descoberta, pela frequência do fazer, de mecanismos do idioma.

As metodologias empreendidas contribuíram também para evidenciar que o *deficit* ao nível de determinadas competências, no domínio da Língua Portuguesa, não se correlaciona directamente com a menor adesão ao texto literário e à produção de texto. Pensamos que alguns alunos com maiores dificuldades beneficiaram da cooperação, da partilha e do clima de alguma flexibilidade correctiva.

Cremos, em última análise, que algumas mudanças se operaram principalmente ao nível do gosto pelo texto literário, pela leitura, e mesmo em relação à desmistificação da actividade de escrita e ao estímulo para a experimentação da língua, já que a “verdade” dos textos lidos deu origem a uma outra “verdade”: “escrever será então criar ‘uma outra verdade’ (a dos textos), a partir de uma verdade interior própria de quem escreve” (Menéres, 1999: 65).

Desejamos que esta associação entre os textos realizados pelos alunos e os textos literários que lhes serviram de estímulo resulte na motivação para outras leituras e para outros escritos e que contribua para o crescimento pessoal dos alunos pois, como afirmam Carlos Reis e Victor Adragão,

Qualquer aprendizagem é um processo de construção pessoal. Sendo a língua um instrumento de afirmação individual, nessa medida ela funciona como um lugar de criação e liberdade. É pela língua que exprimimos o nosso pensamento e a nossa vontade, criando frases novas que jamais poderão repetir-se (Reis e Adragão, 1992: 86)

Acreditamos que o contacto com as novas palavras e com a forma como elas são trabalhadas no texto literário causou alguma surpresa nos alunos. O apelo que lhes fez à construção de textos, pensamos que também os surpreendeu. De igual forma, o domínio da complexidade trouxe igualmente um prazer redobrado e contribuiu para que os alunos acreditassem nas suas capacidades. A criação de texto resultou na apropriação personalizada, na conquista do texto literário que lhes provocou

uma satisfação originada pelo sentimento de se ter reduzido uma certa distância inicial entre ‘produtor’, ‘produto’ e ‘consumidor’, que poderá igualmente conduzir, de forma bastante produtiva, a situações complementares de escrita, estabelecendo-se assim a dialéctica preconizada entre processo de compreensão e processo de produção (Bastos, 1992: 168).

Esse gosto pela escrita foi despoletado em muitos alunos, tornou-os mais autónomos e levou-os à criação voluntária de textos, como os que apresentamos e onde podemos perceber palavras e ideias transmitidas pelos textos trabalhados:

### *Os livros e os leitores*

*Ler é escutar o que os pássaros  
cantam*

*O livro é uma árvore que ensinava  
Os seus frutos são: as folhas, ramos  
e pássaros*

*São todos os que lá habitam  
Escrever um livro é construir um  
parque para as crianças poderem  
desfrutar da sua fantasia e  
imaginação*

*Um livro dá tudo o que nós  
quisermos*

*É uma caixinha de surpresas  
Pegamos numa caixa e lá dentro  
temos uma surpresa fantástica  
Depois pegamos noutra, que até faz  
estorrecer*

*Por isso pega numa qualquer  
não interessa o tamanho, o título, o  
autor*

*Só interessa a surpresa que te espera*

*Um livro não existe sem leitores*

*Um livro sem leitores não é nada*

*Deixa de ser um livro*

*Os livros foram feitos para se lerem*

*Não para estarem numa estante  
cheia de pó e teias de aranha*

*Se os leitores não lessem os livros  
O que aconteceria?*

*O mundo secreto desapareceria  
O mundo da magia, já não tinha  
magia*

*Os pequenos seres desses mundos  
já não tinham quem fascinar*

*É por isso que os leitores se chamam  
“leitores”, porque os leitores lêem os  
livros*

*Lê um livro.*

*Conta-nos como foi, qual a surpresa  
ou o ser do outro mundo que lá  
encontraste...*

Beatriz 5º F

### *O Natal*

*Este Natal está frio  
vamos aquecer a nossa alma  
para escrever este poema*

*Há frio mas a minha alma  
não pára de aquecer  
quando escrevo poemas  
a minha alma liberta-se  
como um pássaro  
quando aprende a voar*

### *O silêncio*

*Um silêncio dentro de mim  
é um lugar vazio no meu coração  
sinto a falta de uma amiga, de um  
familiar  
de um carinho dentro de mim*

*Agora que já encontrei  
um amigo de verdade  
o silêncio acabou  
e a alegria começou.*

Cláudia 5º F

Algumas reacções e alguns comentários feitos pelos alunos permitiram-nos obter um retorno positivo relativamente à correlação entre a recepção afectiva dos textos e o estímulo à criatividade e à imaginação. Eis algumas das afirmações:

- Estes textos despertaram o meu sentido poético e foi graças a eles que fiz os outros.

Nuno 5º F

- Gosto muito de “Ai flores do verde pino”. Uma menina apaixonada que procura saber novas sobre o seu amado, perguntando à natureza. Imaginar que as plantas falam fez-me imaginar que todos os objectos e animais podem falar.

Marta 5º F

Também julgamos que contribuímos para lhes criar algum critério de exigência e de sentido crítico, o que os levou a considerar, muitas vezes, alguns textos e algumas actividades do manual adoptado como demasiado fáceis:

- As perguntas do livro às vezes parecem perguntas para bebés. Toda a gente sabe que a menina queria ser bailarina.

Telmo 5º E

Verificou-se, frequentemente, a solicitação, por parte de alguns alunos, para relerem os seus textos preferidos aos colegas, numa atitude de regozijo e de autoconfiança pela qualidade das suas produções, o que os levou a fazer apreciações como estas:

De todos os meus textos, aquele de que mais gostei foi o do olhar. É muito bonito e poético e foi um dos melhores textos que fiz. Gostei do tema e deixei a imaginação fluir.

Ana Margarida 5º F

Às vezes parece que não tenho ideias, mas depois consigo ver os bons textos que faço.

Beatriz 5º F

Alguns comentários tiveram uma componente implícita de transmissão de valores:

No meu texto “As mãos de palha”, lá por as mãos serem diferentes a menina não é diferente. Mesmo que as pessoas tenham outra cor ou outro sotaque não as devemos tratar mal ou criticá-las.

Inês 5º F

A componente social da escrita foi concretizada na partilha dos textos, tanto dentro da turma como junto dos pais e familiares, que se mostraram surpreendidos por estas criações e pelo interesse que os jovens/crianças manifestaram por esta actividade.

As actividades implementadas contribuíram, desta forma, para o desenvolvimento de atitudes metacognitivas dos alunos, verificando-se uma progressiva autonomia e auto-regulação dos seus processos de leitura e de escrita, a partir do seu auto-conhecimento, da tomada de consciência das suas capacidades, das suas limitações e da procura de estratégias para a concretização do seu trabalho.

Como professores, a oportunidade do nosso estudo encontrar-se-ia legitimada pela contemplação da nossa própria prática e por um envolvimento efectivo dos actores em presença, num espírito de colaboração e de co-construção de um projecto com implicações pedagógico-didácticas e, também, pessoais.

A presente investigação não decorreu da continuação de qualquer projecto iniciado, institucional ou individualmente, antes brotou do desejo pessoal de verificar a pertinência da aplicação de textos caracterizados por alguma complexidade. Contribui este estudo para reforçarmos as expectativas, positivas, relativamente ao desempenho dos alunos, na generalidade, quando estimulados e valorizadas as suas idiossincrasias. Ao reflectirmos sobre as nossas práticas educativas e tendo presentes os resultados obtidos, pretendemos contemplar, de forma mais sistemática, a leitura do texto literário e a escrita criativa. Como professores, este estudo contribuiu para enriquecermos as nossas actuações e incutiu-nos, também, o desejo de repetir esta experiência que nos causou satisfação e que estreitou o vínculo que nos liga aos nossos alunos, à medida que iam expondo os seus pontos de vista e que iam partilhando as suas produções escritas.

A componente experimental por nós implementada vem comprovar determinados pressupostos empíricos, relativamente às consequências pedagógicas e

personais que resultam da inclusão de textos literários em contexto escolar, ao nível de 2º ciclo e especificamente com alunos de 5º ano de escolaridade.

Revestindo-se o texto literário de alguma exigência ao nível da sua recepção, podemos concluir que a sua abordagem deve de ser adequada aos alunos em presença. Adequar é desenvolver metodologias e estratégias que relacionem a leitura literária com o prazer que ela pode proporcionar em si mesma, tornando-a um convite à criação original e de tipo individual. Desta forma, consideramos que os resultados obtidos se devem, em grande parte, às opções didáctico-pedagógicas que seguimos, como as que passamos a enumerar:

- Selecção de textos significativos, tanto em termos de potencialidades pedagógicas como ao nível da adesão afectiva do professor;
- Articulação do texto com outras formas de expressão (música, pintura);
- Assumpção, pelo professor, do papel de orientador e de auxiliar dos alunos, no decorrer das actividades implementadas;
- Apresentação de propostas de temas apelativos que permitam desenvolver potencialidades expressivas e criativas ao nível da escrita de texto;
- Adopção de uma atitude de flexibilidade relativamente aos sentidos atribuídos aos textos literários, em relação à temática e à correcção dos textos produzidos;
- Incentivo aos alunos para que estes não desenvolvam atitudes de frustração e para que evitem seguir o pressuposto de que não se poderá entender o todo sem se entender a parte;
- Desenvolvimento, no aluno, de uma atitude de persistência, labor e confiança nas suas capacidades;
- Promoção da descoberta, da apropriação e da experimentação das potencialidades da língua.

Estes são os pressupostos que verificámos serem essenciais para a sensibilização dos alunos à leitura e à fruição do texto literário, já que “...não nos devemos contentar em

ensinar a ler aos nossos alunos; temos de os levar a gostar da leitura e descobrir os prazeres e alegrias que ela lhes pode proporcionar” (Miallaret, 1974: 18-19).

As potencialidades do texto literário não devem ser encaradas com displicência pela escola; estes textos desencadeiam um conjunto de reacções e de percepções que confluem em implicações de várias ordens: didácticas, pessoais e sociais. Nas palavras de Irene Fonseca:

O contacto com o texto literário ocupa, pois, um lugar destacado no âmbito do ensino da língua materna e da sua dimensão formativa que deve concretizar-se como acção catalizadora no processo de construção, pelo aluno, de uma relação criativa consigo próprio, com o Outro, com o mundo cognoscível e com a própria língua (Fonseca, 2000: 45).

Creemos que o presente estudo contribuiu para encarmos a Literatura como mola propulsora para o desenvolvimento de várias capacidades didácticas (das competências leitoras e ao nível da escrita), mas, também, daquelas que decorrem de uma aprendizagem activa que estimula o aluno à reflexão pessoal e o envolve na criação e na reformulação das suas próprias estratégias e no seu auto-conhecimento.

Parece-nos que este estudo contribuiu igualmente para que os alunos encarassem a palavra como uma “matéria plástica com textura, cor, peso, perfume” (Dacosta, 2002: 199). Quanto a nós, professores, comprovou-nos que “as crianças são formidáveis elas mesmas, quando entusiasmadas. Parece que estão tão perto da raiz das coisas que a tocam antes de nós” (Menéres, 1999: 24).



## **IV – BIBLIOGRAFIA**

#### IV. BIBLIOGRAFIA

AA. VV. (1995), *Biblos – Enciclopédia Verbo da Literatura e Língua Portuguesa*, vols.1,3 e 4, Lisboa, Editorial Verbo.

AMOR, Emília (1997), *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*, 4ª edição. Lisboa, Texto Editora.

*Antologia da Ficção Portuguesa Contemporânea* (1979), Lisboa, Instituto de Cultura Portuguesa.

ARAÚJO, Luís Manuel de (2006), “Da escrita cuneiforme à escrita latina”, *Códice*, nº3, Fundação Portuguesa de Comunicações: 18 -31.

AZEVEDO, Fernando (org.) (2007), *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*, Lisboa, Lidel.

BARTHES, Roland (sem data), *Le Degré Zéro de l'Écriture suivi de Éléments de Semiologie*, Paris, Éditions du Seuil, 1953 e 1964, (tr. port. de Maria Margarida Barahona, *O Grau Zero da Escrita seguido de Elementos de Semiologia*, Lisboa, Edições 70).

BASTOS, Glória (1992), “Caderno Complementar” in Carlos Reis e José Victor Dragão, *Didáctica do Português*, Lisboa, Universidade Aberta: 161 – 206.

BELO, Ruy (1984), *Obra Poética de Ruy Belo*, vol.1., Lisboa, Editorial Presença.

BRANCO, António (2005), “A poesia na aula de Português (2º e 3º Ciclos do Ensino Básico): interrogações” in AA. VV. *No Branco do Sul as Cores dos Livros. Encontros sobre Literatura para Crianças e Jovens. Beja, 2001 e 2002*, Lisboa, Editorial Caminho: 57 – 69.

BRANCO, António (2006), “Leitura escolar e leitura especializada: dissonâncias” in Inês Duarte e Paula Morão (org.), *Ensino do Português para o Século XXI*, Lisboa, Edições Colibri: 43 – 51.

CAMÕES, Luís de (1994), *Rimas*, ed. de Álvaro Júlio da Costa Pimpão, Coimbra, Almedina.

CAMPOS, Álvaro de (sem data), *Poesias de Álvaro de Campos*, Lisboa, Edições Ática.

CARVALHO, Ana Alexandra e CARVALHO, João Carlos (2004), *Aventuras d'escrita(s). Estudos de Poética e Retórica*, Lisboa, Edições Colibri.

CEIA, Carlos (1999), *A Literatura Ensina-se? Estudos de Teoria Literária*, Lisboa, Edições Colibri.

COELHO, Eduardo Prado (1987), *Os Universos da Crítica*, Lisboa, Edições 70.

COELHO, Jacinto do Prado (org.) (1979), *Antologia da Ficção Portuguesa Contemporânea*, 1ª edição. Lisboa, Instituto da Cultura Portuguesa: 67-71.

DACOSTA, Luísa (2002), “Leitura e pedagogia do deslumbramento” in Armindo Mesquita (coord.), *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a Literatura Infantil*, Porto, Edições ASA: 199 – 206.

DARDER, Javier González; TERUEL, Tomás Motos e TORRENT, Francisco Tejado (1995), *Expresión escrita o estrategias para la escritura*. Madrid, Alhambra Longman.

EAGLETON, Terry (1993), *Literary Theory – An Introduction*. Oxford, Blackwell Publishers.

ECO, Umberto (1992), *Lector in Fabula*, s. l., Casa Editrice Valentino Bompiani & C.<sup>a</sup> Milano, 1979 (tr. port. de Mário Brito, *Leitura de Texto Literário. Lector in Fabula*, Lisboa, Editorial Presença).

FERREIRA, Manuel (1989), *O Discurso no Percurso Africano I. Contribuição para uma Estética Africana*, Lisboa, Plátano Editora.

FERREIRA, Maria Ema Tarracha (1975), *Antologia Literária – Idade Média*, Lisboa, Editorial Aster, Lda.

FONSECA, Fernanda Irene (2000), “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura” in Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra (org), *Didáctica da Língua e da Literatura – Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, vol.1, Coimbra, Almedina: 37 – 46.

FOWLER, Roger (1991), “Literature” in Martin Coyle, Peter Garside, Malcolm Kelsall and John Peck, *Encyclopedia of Literature and Criticism*, London, Routledge: 3-26

GARRETT, Almeida (1987), *Folhas Caídas*, Mem Martins, Publicações Europa-América.

GIASSON, Jocelyne (1993), *La Compréhension en Lecture*, G. Morin Éditeur LTÉE, 1990 (tr. port. de Maria José Frias, *Compreensão na Leitura*, Porto, Edições ASA).

GIOVETH, Filomena e SANTOS, Seomara (2005), *Nuvem dos Poetas d’Além*, Luanda, União dos Escritores Angolanos.

GOMES, Álvaro (1989), “A escola e a ortografia” in Fátima Sequeira, Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Sousa (org.), *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teorias e Práticas*, Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário, Universidade do Minho: 155 – 179.

GOMES, José António (1987), "Aspectos de uma Pedagogia da Poesia nos 5º, 6º e 7º anos de escolaridade" in Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra (org), *Actas do Congresso sobre Investigação e Ensino do Português*. Lisboa, ICALP: 353 – 362.

GONÇALVES, Irene (1996), *O Desenvolvimento Social como Pré-requisito da Aprendizagem da Leitura e Escrita*, Aveiro, Universidade de Aveiro.

GUIMARÃES, Fernando (1992), *Simbolismo, Modernismo & Vanguardas*, Porto, Lello & Irmão – Editores.

GUSMÃO, Manuel (2003), "A literatura no ensino da língua materna". *Românica – Revista de Literatura*, nº12, FLL – Departamento de Literaturas Românicas, Edições Cosmos: 241 – 245.

MACHADO, Álvaro Manuel (org.) (1996). *Dicionário de Literatura Portuguesa*, Lisboa, Editorial Presença.

MAGALHÃES, Maria de Lurdes (2006), "A aprendizagem da leitura" in Fernando Azevedo (org.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*, Lisboa, Lidel: 73 – 92.

MARINHO, Maria de Fátima (1987), *O Surrealismo em Portugal*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

MARQUES, Ana (2007), *A moeda e a jóia: O ensino-aprendizagem da poesia no 3º ciclo de Ensino Básico em Portugal, de 1974 a 2004*, dissertação de Mestrado apresentada à Universidade da Beira Interior.

MATOS, Maria Vitalina Leal de (2001), *Introdução aos Estudos Literários*, Lisboa, Editorial Verbo.

MELLO, Cristina (1998), *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros Literários*, Coimbra, Livraria Almedina.

MENÉRES, Maria Alberta (1973), *O Poeta Faz-se aos 10 Anos*, Lisboa, Assírio & Alvim.

MESQUITA, Armindo (coord.) (2002), *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a Literatura Infantil*, Porto, Edições ASA.

MIALLARET, Gaston (1974), *L'Apprentissage de la Lecture*, Presses Universitaires de France, 1968, (tr. Port. de Eduardo Saló, *A Aprendizagem da Leitura*. s. l., Editorial Estampa.

MOISÉS, Massaud (2002), *Dicionário de Termos Literários*, 11ª edição. S. Paulo, Culturix.

MORAIS, Artur Gomes e TEBEROSKY Ana (1994), "Erros e transgressões infantis na ortografia do Português", *DISCURSOS. Estudos de Língua e Cultura Portuguesa*, nº8, s.l.: 15 – 51.

MORAIS, José, *A Arte de Ler – Psicologia cognitiva da leitura*, Lisboa, Edições Cosmos.

MOTA, Virgínia, GÓIS, Augusto e AGUILAR, Irondino Teixeira de (sem data), *Manual de História da Literatura Portuguesa*, 4ª edição, Lisboa, Livraria Popular de Francisco Franco.

MOURÃO-FERREIRA, David (1990), “Editorial” in *Na Rota das Palavras – Boletim Cultural*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian: 3-4.

NORTON, Cristina (2001), *Os Mecanismos da Escrita Criativa*, Lisboa, Temas e Debates.

OLIVEIRA, Carlos de (1992), *Obras de Carlos de Oliveira*, Lisboa, Editorial Caminho.

PAIS, Natália (2007), “A democratização da Cultura”, *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, 24 Outubro – 6 Novembro 2007: 9.

PENNAC, Daniel (1997), *Comme un Roman*, s. l., Éditions Gallimard, 1982, (tr. port. de Francisco Paiva Boléo, *Como um Romance*, 8ª edição, Porto, Edições ASA).

PEREIRA, António dos Santos (2008), “Os livros, as livrarias e as escolas na formação de Portugal” in António dos Santos Pereira e Maria da Graça Sardinha (coord.), *Actas – Bibliotecas e Literacia: Imaginários e Identidades em Sociedade de Fronteira: Castelo Branco e Castilha y León*. Covilhã, Universidade da Beira Interior.

PEREIRA, José Fernandes (1995), *Guarda*, Lisboa, Editorial Presença: 11-37.

PESSOA, Fernando (1998), *Ficções do Interlúdio*, Lisboa, Assírio e Alvim: 95.

PONTES, Verónica e BARROS, Lúcia (2007), “Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: O programa de leitura fundamentado na literatura” in Fernando Azevedo (org.), *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*, Lisboa, Lidel: 69 – 87.

*Programa de Língua Portuguesa* (1991), Organização Curricular e Programas, Ensino Básico – 2º Ciclo, Ministério da Educação.

QUADROS, António (1989), *O Primeiro Modernismo Português. Vanguarda e Tradição*, Mem Martins, Publicações Europa-América.

QUEIROZ, Eça de (1999), *Obras de Eça de Queiroz. Contos*, Lisboa, Edições Livros do Brasil.

REDOL, Alves (1996), *Fanga*, 11ª edição. Lisboa, Caminho.

REIS, Carlos e ADRAÇÃO, José Victor (1992), *Didáctica do Português*, Lisboa, Universidade Aberta.

REIS, Carlos e FIGUEIREDO, Vivina de Campos (1995) *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos estudos literários*, Lisboa, Universidade Aberta.

ROCHETA, Maria Isabel (2000), “A Didáctica da Literatura no Âmbito da Formação de Professores de Português” in Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra (org), *Didáctica da Língua e da Literatura – Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, vol.1, Coimbra, Almedina: 131 – 138.

RODRIGUES, Adriano Vasco (2000), *Guarda Monografia. Pré-História-História-Arte*, Guarda, Santa Casa da Misericórdia.

RODRIGUES, Angelina Ferreira (2000), “Representações de Leitura do Texto Literário em Contexto Escolar”, *Didáctica da Língua e da Literatura – Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, vol.1, Coimbra, Almedina: 241-253.

SARAIVA, António José e LOPES Óscar (2000), *História da Literatura Portuguesa*, 17ª edição, Porto, Porto Editora.

SARDINHA, Maria da Graça (2008), “A leitura e a construção da identidade” in António dos Santos Pereira e Maria da Graça Sardinha (coord.), *Actas – Bibliotecas e Literacia: Imaginários e Identidades em Sociedade de Fronteira: Castelo Branco e Castilha y Léon*. Covilhã, Universidade da Beira Interior: 75 – 84.

SARDINHA, Maria da Graça Guilherme d’Almeida (2005), *A Activação do Conhecimento Temático no Âmbito da Planificação da Escrita*, dissertação de Mestrado apresentada à Universidade da Beira Interior.

SAUSSURE, Ferdinand de (1986), *Cours de Linguistique Générale*, Paris, Éditions Payot, 1971, (tr. port. de José Victor Adragão, *Curso de Linguística Geral*, 5ª edição Lisboa, Publicações D. Quixote).

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e (1973), *Teoria da Literatura*, Coimbra, Livraria Almedina.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e (1987), "O texto literário e o ensino da Língua Materna". *Actas do Congresso sobre Investigação e Ensino do Português*, Lisboa, ICALP: 37 – 43.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e (1986), *Teoria da Literatura*, Coimbra, Livraria Almedina.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e (1997), *Teoria da Literatura*, vol 1, Coimbra, Livraria Almedina.

SIM-SIM, Inês (1993), *Como lêem as nossas crianças?*, Lisboa, Ministério da Educação. Gabinete de Estudos e Planeamento.

SIM-SIM, Inês (1994), “Editorial”, *Inovação*, nº2 Instituto de Inovação educacional: 159.

SOUSA, Maria de Lurdes (1989), “Ler na Escola” in Fátima Sequeira, Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Sousa (org.), *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teorias e Práticas*, Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário, Universidade do Minho: 45 - 75.

SOUSA, Maria de Lourdes (1993), *A Interpretação de Textos na Aula de Português*, Porto, Edições ASA.

VARGA, A. Kibédi (sem data), *Théorie de la Litterature*, s. l., A. Et J. Picard, 1981 (tr. port. de Tereza Coelho, *Teoria da Literatura*. Lisboa, Editorial Presença).

VIEIRA, Maria do Carmo, “A vertigem do êxito”, *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, 7-20 Maio 2008: 6.

### **Referências da Internet**

**INTERNET I** – CEIA, Carlos, “Clássico”. *E-Dicionário de Termos Literários*. Disponível em: <http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/>.

**INTERNET II** – TEIXEIRA, José (1996), *ERRARE HUMANUM EST (Sincronia, diacronia e erro)*, Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4496/1/diacroniaErro.pdf>

**INTERNET III** – VELOSO, Rui (2005), *A Leitura Literária*, (Originalmente publicado em: AA. VV., *Educação e leitura – Actas do Seminário*, Esposende, C.M. Esposende/Biblioteca Municipal de Boaventura, 2006: 23-29), Disponível em: [http://195.23.38.178/casdaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz\\_ot\\_detalhe&id=28](http://195.23.38.178/casdaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz_ot_detalhe&id=28)

### **Sites consultados**

**Sobre Escher:** <http://www.mcescher.com/>

**Sobre a imagem “As mãos”:**

<http://images.google.pt/images?gbv=2&ndsp=18&hl=pt-PT&q=m%C3%A3os&start=36&sa=N>

**Sobre a imagem “O Pôr-do-sol em África”:**

<http://fotos.sapo.pt/ro7Fw1J6ScIH3YfQdSZo>

## **V – INDICE DE FIGURAS**



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Composição por gêneros .....	<b>56</b>
<b>Figura 2</b> – Idade dos alunos.....	<b>56</b>
<b>Figura 3</b> – Área de residência dos alunos.....	<b>57</b>
<b>Figura 4</b> – Disciplinas favoritas dos alunos.....	<b>57</b>
<b>Figura 5</b> – Ocupação dos tempos livres dos alunos.....	<b>58</b>
<b>Figura 6</b> – Expectativas de futuro dos alunos.....	<b>58</b>
<b>Figura 7</b> – Habilitações literárias dos pais dos alunos.....	<b>59</b>
<b>Figura 8</b> – Profissão dos pais dos alunos.....	<b>59</b>
<b>Figura 9</b> – Composição da turma .....	<b>60</b>
<b>Figura 10</b> – Idade dos alunos.....	<b>60</b>
<b>Figura 11</b> – Área de residência dos alunos .....	<b>61</b>
<b>Figura 12</b> – Disciplinas favoritas dos alunos.....	<b>61</b>
<b>Figura 13</b> – Ocupação dos tempos livres dos alunos.....	<b>62</b>
<b>Figura 14</b> – Expectativas de futuro dos alunos.....	<b>62</b>
<b>Figura 15</b> – Habilitações literárias dos pais dos alunos.....	<b>63</b>
<b>Figura 16</b> – Profissão dos pais dos alunos.....	<b>63</b>